

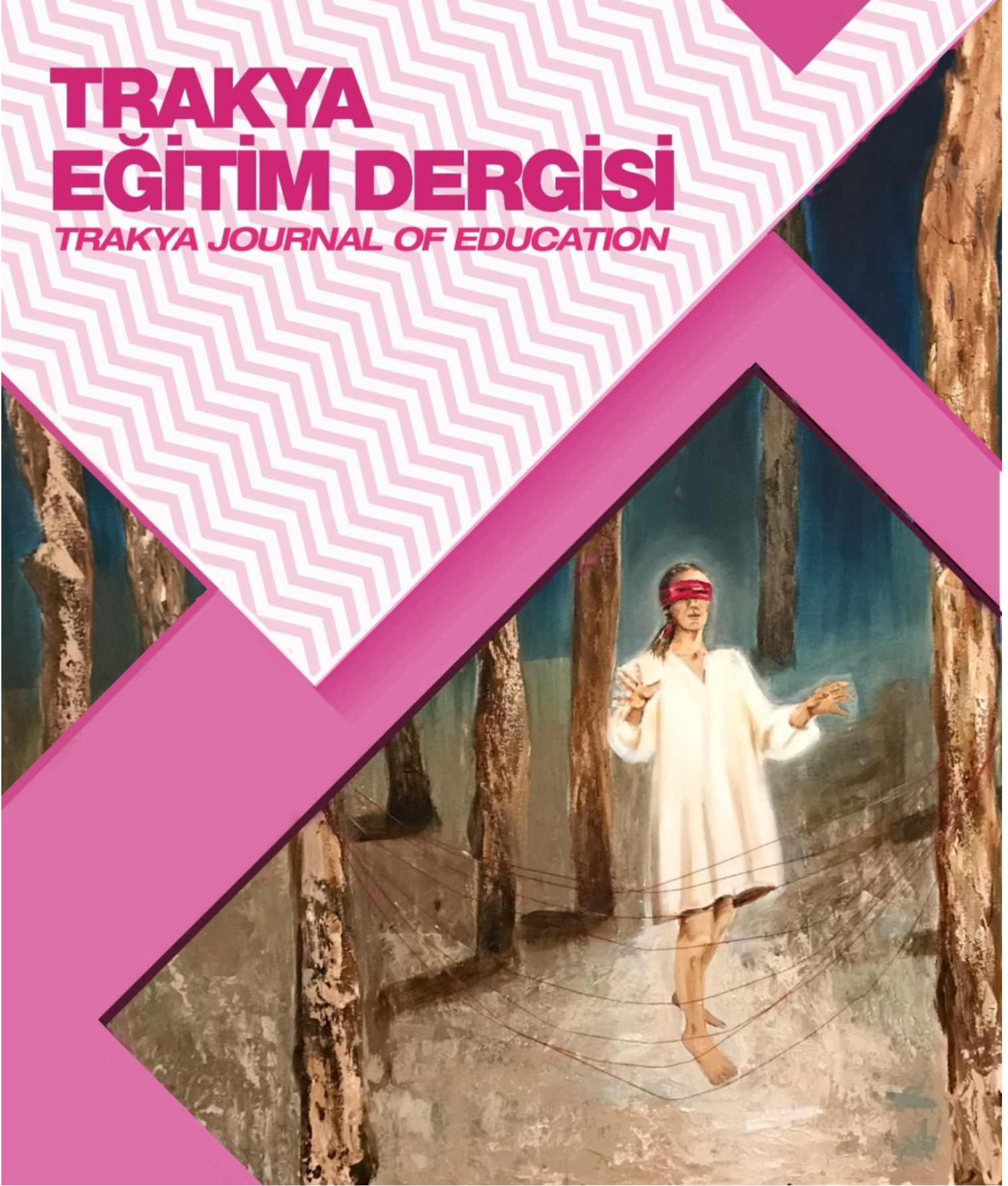
ISSN : 2630 - 6301

Cilt: 14 / Sayı: 1 / Ocak 2024
Volume 14 / Issue Number 1 / January 2024



TRAKYA EĞİTİM DERGİSİ

TRAKYA JOURNAL OF EDUCATION





<p style="text-align: center;">Sahibi Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına Prof. Dr. Sevinç MADEN</p>	<p>Owner On behalf of Trakya University Chancellor's Office, Faculty of Education Dean's Office Prof. Dr. Sevinç MADEN</p>
<p style="text-align: center;">Yazı İşleri Müdürü Dr. Öğr. Üyesi Sümeyye KONUK</p>	<p>Managing Editor Asst. Prof. Dr. Sümeyye KONUK</p>
<p style="text-align: center;">Editör Doç. Dr. Muharrem ÖZDEN</p>	<p>Editor Assoc. Prof. Dr. Muharrem ÖZDEN</p>
<p style="text-align: center;">Editör Yardımcısı Dr. Öğr. Üyesi Gül KURUM TİRYAKIOĞLU</p>	<p>Associate Editor Asst. Prof. Dr. Gül KURUM TİRYAKIOĞLU</p>
<p style="text-align: center;">Alan Editörleri Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Doç. Dr. Emre GÜVENDİR Doç. Dr. Ayfer UZ Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Doç. Dr. Hüsnüye DURMAZ Doç. Dr. Şahin Dündar Dr. Öğr. Üyesi Seda DONAT BACIOĞLU Dr. Öğr. Üyesi. Emel SİLAHSIZOĞLU Dr. Öğr. Üyesi Funda GÜNDOĞDU ALAYLI Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ Dr. Öğr. Üyesi Özlem TUĞCU Dr. Öğr. Üyesi Fatih DERELİ</p>	<p>Field Editors Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL Prof. Dr. Cem ÇUHADAR Assoc. Prof. Dr. Emre GÜVENDİR Assoc. Prof. Dr. Ayfer UZ Assoc. Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR Assoc. Prof. Dr. Hüsnüye DURMAZ Assoc. Prof. Dr. Şahin DÜNDAR Asst. Prof. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU Asst. Prof. Dr. Emel SİLAHSIZOĞLU Asst. Prof. Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI Asst. Prof. Dr. Mehmet YAVUZ Asst. Prof. Dr. Özlem TUĞCU Asst. Prof. Dr. Fatih DERELİ</p>
<p style="text-align: center;">İstatistik Editörü Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR</p>	<p>Statistics Editor A Assoc. Prof. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR</p>
<p style="text-align: center;">Etik Editörü Doç. Dr. İsmail KILIÇ</p>	<p>Ethics Editor Assoc. Prof. Dr. İsmail KILIÇ</p>
<p style="text-align: center;">Dil Editörü Arş. Gör. Dr. Sinem DÜNDAR</p>	<p>Language Editor Res. Asst. Dr. Sinem DÜNDAR</p>
<p style="text-align: center;">Web Editörü Dr. Öğr. Üyesi Hakan GÜLDAL</p>	<p>Web Editor Asst. Prof. Dr. Hakan GÜLDAL</p>
<p style="text-align: center;">Yayın Hazırlık & Mizanpaj Editörleri Arş. Gör. Binnur ARABACI CANDAN Arş. Gör. Cansu ÇETİNKAYA AYDOĞDU Arş. Gör. Damla ÇETİN Arş. Gör. Ertuğrul Alper KURBAN Arş. Gör. Ezgi AVCI</p>	<p>Publishing Preparation & Layout Editors Res. Asst. Binnur ARABACI CANDAN Res. Asst. Cansu ÇETİNKAYA AYDOĞDU Res. Asst. Damla ÇETİN Res. Asst. Ertuğrul Alper KURBAN Res. Asst. Ezgi AVCI</p>
<p style="text-align: center;">Yayın Kurulu Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU Prof. Dr. Hikmet ASUTAY</p>	<p>Editorial Board Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU Prof. Dr. Hikmet ASUTAY</p>

<p>Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK Prof. Dr. Eylem BAYIR Doç. Dr. Binali TUNÇ Doç Dr. Güven ÖZDEM Doç. Dr. İbrahim COŞKUN Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU Doç. Dr. Levent VURAL Dr. Öğr. Üyesi Durmuş ÖZBAŞI Dr. Öğr. Üyesi Metin ÖZKAN Dr. Öğr. Üyesi Sabri GÜNGÖR Dr. Öğr. Üyesi Yıldırım TUĞLU</p> <p>Kapak Tasarım Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU</p> <p>Kapak Görseli¹ Derya AVCİ</p>	<p>Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK Prof. Dr. Eylem BAYIR Assoc. Prof. Dr. Binali TUNÇ Assoc. Prof. Dr. Güven ÖZDEM Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU Assoc. Prof. Dr. Levent VURAL Asst. Prof. Dr. Durmuş ÖZBAŞI Asst. Prof. Dr. Metin ÖZKAN Asst. Prof. Dr. Sabri GÜNGÖR Asst. Prof. Dr. Yıldırım TUĞLU</p> <p>Cover Design Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU</p> <p>Cover Image¹ Derya AVCİ</p>
<p>Yayın Dili Türkçe, İngilizce, Almanca</p>	<p>Publication Language Turkish, English, German</p>
<p>Yayın Sıklığı Yılda üç sayı (Ocak, Mayıs ve Eylül)</p>	<p>Publication Frequency Three times in a year (January, May and September)</p>
<p>İletişim Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı İsmail Hakkı Tonguç Yerleşkesi 22030 Edirne Türkiye Tel: +90 284 212 0808 Faks: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd</p>	<p>Contact Trakya University, Education Faculty Dean's Office İsmail Hakkı Tonguç Campus 22030 Edirne, Turkey Tel: +90 284 212 0808 Fax: +90 284 212 0075 Email: tuefder@trakya.edu.tr Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd</p>

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yılda üç kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayınlanamaz. Yayınlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Trakya Eğitim Dergisi ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı – 2015 Cilt 5, Sayı 1), Sosyal Bilgiler Atıf Dizini (SOBIAD), Türk Eğitim İndeksi ve Araştırmacı tarafından indekslenmektedir.

¹Kapak Görseli: Ş. Gürkan UZUNKÖPRÜ, "Benim Balıklarım(ayrıntı)", 35 x 25cm, Tuval Üzerine Yağlıboya, 2023.

Ulusal Danışma Kurulu / National Advisory Board

- Prof. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University
Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya University
Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University
Prof. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University
Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University
Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University
Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University
Prof. Dr. Ali Sinan BILGİLİ, Atatürk University
Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University
Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University
Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University
Prof. Dr. Belma ATIK TUĞRUL, Hacettepe University
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University
Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Ankara University
Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAS, Gazi University
Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif Ersoy University
Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University
Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, İstanbul Kültür University
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University
Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University
Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla Sıtkı Koçman University
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University
Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University
Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik University
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University
Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Ankara University
Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University
Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University
Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Sakarya University
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University
Prof. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Muğla Sıtkı Koçman University
Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University
Prof. Dr. Osman TITREK, Sakarya University
Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK, Hasan Kalyoncu University
Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin University
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent University
Prof. Dr. Süleyman SOLAK, Konya Necmettin Erbakan University
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University
Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe University
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University
Prof. Dr. Zuhale FAHRETTİNOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Uludağ University
Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Bilkent University
Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul University

Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

- Prof. Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB
Prof. Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA
Prof. Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora/Bulgaria
Prof. Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA
Prof. Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University / West Lafayette/Indiana/USA
Prof. Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania
Prof. Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA
Prof. Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB
Prof. Dr. John H. Schumann, University of California, USA
Prof. Dr. Susan Plann, University of California, USA
Prof. Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius Univ. /Skopje/Macedonia
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu University

HAKEMLER

REVIEWERS

*Abdullah Faruk KILIÇ
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı*

*Ahmet Ragıp ÖZPOLAT
Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı*

*Ali ERSOY
Anadolu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Temel Eğitim Bölümü / Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı*

*Ali CULHA
Harran Üniversitesi/Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu/Beden Eğitimi ve Spor Bölümü/Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı*

*Arcan AYDEMİR
Arvin Çoruh Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı*

*Aslı YILDIRIM
Anadolu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Temel Eğitim Bölümü / Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı*

*AYÇA KARTAL
Muş Alparslan Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı*

*Ayça KAYA
Haliç Üniversitesi/Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu*

*Aynur GICI VATANSEVER
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü/Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı*

*Ayşe BOZKURT
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi/Edebiyat Fakültesi/Mütercim ve Tercümanlık Bölümü/Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı*

*Ayşegül ÇELİK GELDİ
Bozok Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi,Sosyal Bilgiler Eğitimi*

*Ayşenur YILMAZ
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı*

*Banu DİKMEN ADA
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Temel Eğitim Bölümü / Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı*

*Bilge ÖZTÜRK
Bayburt Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi/Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Bora BAYRAM
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi / Eğitim Fakültesi/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı*

*Can MIHÇI
Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Anabilim Dalı*

*Cansu YILDIZ TAŞDEMİR
Sağlık Bilimleri Üniversitesi/Gülhane Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı*

*Çağla TAŞCI
Pamukkale Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu/Yabancı Diller Bölümü/Yabancı Diller Anabilim Dalı*

*Deniz Mertkan GEZGİN
Trakya Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi /Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı*

*Devrim HÖL
Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı*

*Dilek ÇELİKLER
Ondokuz Mayıs Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı*

Dilek GİRİT YILDIZ
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Durdane ÖZTÜRK
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Elif YILMAZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Emel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

FATMA AKGÜN
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Fikret GÜLAÇTI
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Funda AMANVERDİ İNCİRKUŞ
T.C İçişleri Bakanlığı / Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi / Sosyal Bilimler Bölümü

Funda HASANÇEBİ
Giresun Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Galip GEN
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi/Emel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Gökçen İLHAN İLDİZ
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi/Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu/Çocuk Gelişimi Bölümü

Gökhan İLGAZ
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Hanıza AKENGİN
Marmara Üniversitesi/ İnsan Ve Toplum Bilimleri Fakültesi/ Coğrafya Bölümü, Beşeri Ve İktisadi Coğrafya Anabilim Dalı

Hikmet ASUTAY
Trakya Üniversitesi/Eğitim fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

İnaç ETİ
Çukurova Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/Emel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Kadriye KAYACAN
Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi/Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Kenan DEMİR
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Kerem COŞKUN
Artvin Çoruh Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Emel Eğitimi Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Kızbes Meral KILIÇ
Akdeniz Üniversitesi / Kumluca Sağlık Bilimleri Fakültesi / Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Kutay UZUN
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Musa ULUDAĞ
Trakya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/ Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Mustafa Bahadır AKTAN
Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Müjgan BEKDAŞ
Malatya Turgut Özal Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksekokulu/Yabancı Diller Bölümü/Yabancı Diller Anabilim Dalı

*Oğuz EMRE
İnönü Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Fakültesi / Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı*

*Özlem KORAY
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Pınar AKSOY
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/ Temel Eğitim Bölümü/Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Saadet KURU ÇETİN
Muğla Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Eğitim Bilimleri Bölümü / Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı*

*Sami BASKIN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı*

*Şenay BULUT PEDÜK
Trakya Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Temel Eğitim Bölümü / Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı*

*Tahir YAŞAR
Hakkari Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Yabancı Diller Eğitimi Bölümü/İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı*

*Taner ARABACIOGLU
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı*

*Tuncay AYAS
Sakarya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı*

*Tuncay ÖZTÜRK
Trakya Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı*

*Uğur AKIN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı*

*Yakup ÖZ
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü*

*Yakup BURAK
Trakya Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Temel Eğitim Bölümü/ Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı*

*Yusuf Emre ERCİRE
Bir kuruma bağlı değildir.*

*Yıldırım TUĞLU
Trakya Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Yabancı Diller Eğitim Bölümü/ Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı*

*Zafer KİRAZ
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi / Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı*

*Zafer OCAK
Kağkas Üniversitesi/Dede Korkut Eğitim Fakültesi/Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Kimya Eğitimi Anabilim Dalı*

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfa

<i>Sosyal Bilimler Liselerine Yönelik İki Ardışık İngilizce Programının Değerlendirilmesi</i> <i>The Evaluation of Two Consecutive English Curricula for Social Sciences High Schools</i> Emine AYDIN	1-19
<i>48-72 Aylık Çocukların Saldırganlık Yöneliminin Oyun Etkileşimine Etkisinin İncelenmesi</i> <i>Investigation Of The Effect of Aggression Tendencies of 48-72 Months Children on Play Interactions</i> İşıl ÜZEL DOĞAN, Erhan ALABAY	20-33
<i>Okul Öncesi Eğitim Sorunları: Meta-Sentez</i> <i>Problems Of Pre-School Education: A Meta-Synthesis Study</i> Kadriye ÇAKMAK, Necdet AYKAC	34-53
<i>Fen Eğitiminde Gerçekleştirilen Stem Uygulamalarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması</i> <i>Examination of Stem Practices In Science Education In Terms of Different Variables: A Meta Analysis Study</i> Beyhan GÜMÜŞ, Eylem EROĞLU	54-74
<i>KOVID-19 Korkusu, Akademik Motivasyon ve Stresle Başa Çıkma Stilleri: 2021 ve 2022 Yılı Verilerinin Karşılaştırılması</i> <i>COVID-19 Fear, Academic Motivation and Coping with Stress: Comparison of the Data for 2021 and 2022</i> Meryem Berrin BULUT, Abdullah TUNÇ	75-86
<i>MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi Öykü Kitaplarının Kapsayıcı Eğitim Öğeleri Açısından İncelenmesi</i> <i>Analysis of Meb Inclusive Early Childhood Education Project Storybooks In Terms Of Inclusive Education Elements</i> Mehmet Oğuz GÜNŞEN	87-103
<i>Sınıf Öğretmenleri İçin Çevrimiçi Öğretme Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması</i> <i>Developing The Scale Of Readiness For Online Teaching For Primary School Teachers: A Study Of Validity And Reliability</i> Ahmet Geniş, Şerife AK	104-120
<i>Göçmen Öğrencilerin Yoğun Olduğu Okullarda Okul Ve Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Durumlar</i> <i>Situations Encountered In School And Classroom Management In Schools With A High Number Of Immigrant Students</i> Murat BERGUT, Taner ATMACA	121-147
<i>Eğitsel Robotik Alanındaki Güncel Çalışmaların Eğilimleri: Bir İçerik Analizi</i> <i>Trends In Current Studies On Educational Robotics: A Content Analysis</i> Meryem Meral, Sema Altun Yalçın	148-164
<i>Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İncelenmesi</i> <i>Examining Of The Social Studies Curriculum In The Context Of Inclusive Education</i> Süleyman Temur	165-191
<i>Migration – Sprache- Literatur: Der Einfluss Der Migration In Der Deutschen Sprache Und Literatur Und Die Adaptation Derer Im Deutschen Alltag</i> <i>Migration - Language - Literature: The Influence Of Migration In German Language And Literature And The Adaptation of It In German Everyday Life</i> Zeynep ATEŞ BOZKURT	192-206
<i>Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Rehberliği Uygulamaları: Bir Karma Yöntem Araştırması</i> <i>Classroom Teachers' Practices On Classroom Guidance: A Mixed Method Research</i> Nurten TÜRK, Ceren ÇEVİK KANSU	207-225
<i>Web Of Science Veri Tabanında Yayımlanan Çocuk Edebiyatı Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi</i> <i>Bibliometric Analysis Of Children'S Literature Studies Published In Web Of Science</i> Songül KÜRECI, Cesarettin KÜRECI	226-240
<i>Comparative Analysis Of Top-Performing Countries In Pisa and Türkiye's Teacher Competences</i> <i>Pisa'da En İyi Performans Gösteren Ülkelerin ve Türkiye'nin Öğretmen Yeterliklerinin Karşılaştırmalı Analizi</i> Orhan ATAMAN, Ali ORHAN	241-259

Okul Öncesi Eğitimde Robotik Uygulama <i>Robotic Applications in Preschool Education</i> Hatice ŞAHİN, Arzu ARIKAN	260-286
Berufliche Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und Erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei <i>Professional Self-portraits of Gfl Teacher Candidates and Experienced Gfl Teachers in Türkiye</i> Binnur ARABACI CANDAN, Nihal URAL, Furkan KOCA	287-303
İlkokul Dönemi Çocuklarının Duygu Düzenleme Becerileri ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Examination of The Relationship Between Emotion Regulation Skills and Aggression Levels ff Primary School Children</i> Yeşim YURDAKUL, Elifcan CESUR	304-319
Okul Öncesi Eğitim Ortamlarına İlişkin 2010-2023 Aralığındaki Makale Çalışmalarının İncelenmesi <i>An Analysis of Articles on Preschool Education Environments Between 2010-2023</i> Beyza AKÇAY MALÇOK, Özlem Melek ERBİL, Özge AKGÜN	320-336
Harmanlanmış Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçek Uyarlaması: Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeyleri <i>Adaptation of Blended Learning Readiness Scale: Readiness Levels of Science Teachers</i> Özkan YILMAZ, Taner BULUT	337-355
Stem Rol Kimlikleri Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması <i>Adaptation of The Stem Role Identities Scale into Turkish: A Validity and Reliability Study</i> Emine EREN, İlbilge DÖKME	356-367
Efl Instructors' Knowledge, Beliefs, and Classroom Practices Regarding Pronunciation in Türkiye <i>Yabancı Dil Olarak İngilizce Okutmanlarının Türkiye'de Telaffuza İlişkin Bilgileri, İnançları ve Sınıf İçi Uygulamaları</i> Esra ÇAM	368-384
Çocuklara Karagöz Oyunu ile Atasözü Öğretimi <i>Teaching Proverb to Children with The Karagöz Shadow Play</i> Mahmut DELEN, Mehmet TOYRAN	385-395
Uluslararası Göçün Eğitim ve Okul Yönetimine Yansımaları <i>Reflections of Internenational Migration on Education and School Administration</i> Murat TAŞDAN	396-407
Matematik Öğretmeni Adaylarının Bireysel ve Grup ile Matematiksel Modelleme Süreçlerindeki Çözüm Yaklaşımları Arasındaki Etkileşimler <i>Interactions Between Prospective Mathematics Teachers' Solution Approaches in Individual and Group Mathematical Modeling Processes</i> Fadime ULUSOY, Seda Nur BİNGÖL, Nurşen OLGU	408-426
Öğretmen Adaylarının Kurulan Matematik Problemlerini Değerlendirme Kriterlerinin İncelenmesi <i>An Investigation of Pre-Service Teachers' Criteria for Evaluating Mathematics Problems</i> Mustafa Zeki AYDOĞDU	427-441
Türkiye'deki Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Bakış Açılıarı: Bir Meta Sentez Çalışması <i>Teachers' Perspectives on Differentiated Instruction In Turkey: A Meta-Synthesis Study</i> Esra UÇARKUŞ	442-458
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algıları ve Görüşleri <i>Primary School Teachers' Competency Perceptions and Opinions on Teaching Methods and Techniques</i> Derya ÖZDEMİR, Levent VURAL	459-478
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Coğrafi Kavramların Çocuklara Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi <i>Examining The Opinions of Preschool Teacher Candidates About Teaching Geographical Concepts to Children</i> Hilal YILMAZ, Arcan AYDEMİR	479-492

<i>Özel Gereksinimli Bireylerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Temsil Edilmesi</i> <i>Representation Of Individuals with Special Needs in Preschool Education Institutions</i> Tringa SHPENDİ ŞİRİN, Emine AHMETOĞLU	493-513
<i>Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınır Kavramına Yönelik Metaforik Algıları</i> <i>Metaphorical Perceptions of Pre-Service Social Studies Teachers About The Concept Of Boundary</i> Esen DURMUŞ, Müşerref Kübra KINACI & Gizem Penbenaz KORKMAZ	514-533



THE EVALUATION of TWO CONSECUTIVE ENGLISH CURRICULA for SOCIAL SCIENCES HIGH SCHOOLS*

SOSYAL BİLİMLER LİSELERİNE YÖNELİK İKİ ARDIŞIK İNGİLİZCE PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Emine AYDIN¹

ÖZ: 2005 yılındaki eğitim reformundan sonra Sosyal Bilimler Lisesi, yoğun yabancı dil eğitimi verebilen az sayıdaki okul türünden biri haline gelmiştir; ancak yine de bu tür okullarda hala İngilizce iletişimi iyi olmayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu çalışma iki ardışık hazırlık sınıfı İngilizce programının iletişimsel becerilerin gelişimi açısından karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Türkiye'de bir Sosyal Bilimler Lisesinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilen karma yöntemli bu çalışma için öğrencilerin İngilizce sınav puanları ve paydaşlarla yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Bulgular, 2016-2017 ve 2017-2018 akademik yıllarında iki hazırlık sınıfı arasında öğrencilerin İngilizce başarı puanlarında ikincisi lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, her iki programın paydaşlarından elde edilen nitel veriler, paydaşların program değişikliğine ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermiştir.

Anahtar sözcükler: *program değerlendirme, İngilizce hazırlık sınıfı programı, sosyal bilimler lisesi, iki ardışık program*

ABSTRACT: After 2005's education reform, the Social Sciences High School has become one of the few school types that can provide intensive foreign language education; yet, there are still students at this type of school who cannot communicate in English well. This study aims to compare two consecutive preparatory class English curricula in that type of school regarding the development of communicative skills. For this mixed method study conducted in the second term of the 2017-2018 academic year at a Social Sciences High School in Turkey, English exam scores of students and interviews with stakeholders were utilized. The findings revealed that there was a significant difference in the English achievement scores of the students between the two preparatory classes in the 2016-2017 and 2017-2018 academic years in favour of the latter. Furthermore, the qualitative data obtained from the stakeholders of the two curricula showed that they had positive opinions regarding the curriculum change.

Keywords: *program evaluation, preparatory class English curriculum, social sciences high school, two consecutive curricula*

Bu makaleye atıf vermek için: Aydın, E. (2024). Sosyal Bilimler Liselerine Yönelik İki Ardışık İngilizce Programının Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-19.

Cite this article as: Aydın, E. (2024). The Evaluation of Two Consecutive English Curricula for Social Sciences High Schools. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 1-19.

¹ Öğr. Gör. Trakya Üniversitesi, Uzunköprü Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Edirne/Türkiye, emineaydin1@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4404-8295

* Bu çalışma, Uzunköprü Sempozyumu'nda sözel bildiri olarak sunulmuştur.

* Çalışmayı Yürütmek için Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır.

TÜRKÇE GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Türkiye’de 2005 yılında gerçekleşen eğitim reformu sonucunda, okul türlerine bakılmaksızın, hazırlık sınıfları kaldırılmış ve bütün lise türlerinde eğitim süresi dört yıla çıkartılmıştır. O zamandan beri sadece birkaç okul türü yabancı dil eğitimini yoğun bir şekilde vermeye devam edebilmiştir. Bunlardan biri öğrencilerine istenilen düzeyde İngilizce öğretebilmek için hazırlık sınıfları bulunan Sosyal Bilimler Liseleridir. Bu okullarda eğitim süresi beş yıl olup, ilk yıl haftada yirmi saatlik İngilizce derslerine yer verilmektedir; ancak, bu türdeki okullarda hala İngilizce iyi iletişim kuramayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2011 yılında yayınladığı Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı ile 2016 yılında yayınladığı ve halen kullanımda olan Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programlarını iletişimsel becerilerin gelişimi açısından okul müdürü, İngilizce öğretmenleri ve hazırlık öğrencilerinin bakış açılarına dayanarak karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Karma yöntem deseni kullanılan çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Manisa Sosyal Bilimler Lisesi’nde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini program paydaşları olan okul müdürü, 5 İngilizce öğretmeni ve 12 yeni hazırlık sınıfı öğrencisi (2017-2018 eğitim-öğretim yılında hazırlık okuyan) ile 12 eski hazırlık sınıfı öğrencisi (2016-2017 eğitim-öğretim yılında hazırlık okumuş ve veri toplandığında dokuzuncu sınıf olan) oluşturmaktadır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı hazırlık sınıflarında 20 saatlik İngilizce dersinin 15 saati ana İngilizce dersine, 5 saati ise beceriler için ayrılmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ise 20 saatlik İngilizce dersinin 10 saati beceriler dersine, 5 saati dinleme-konuşma ve 5 saati okuma-yazma dersleri için ayrılmıştır (Tablo 1). Çalışmayı gerçekleştirmek için Manisa Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmış olup, çalışma yürütülürken araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Program paydaşlarının 2011 ve 2016 yıllarında yayınlanan hazırlık sınıfı İngilizce programlarına yönelik görüşlerini daha derinlemesine öğrenebilmek için kullanılan nitel veri öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ve İngilizce öğretmenleri ve okul müdürü ile gerçekleştirilen birebir görüşmelerden elde edilmiştir. Nicel veri ise yeni hazırlık sınıfı öğrencileri ile eski hazırlık sınıfı öğrencilerinin hazırlık sınıfı İngilizce not ortalamalarından elde edilmiştir. Natüralist bir yaklaşım izlenerek farklı bakış açıları aracılığıyla programlar değerlendirilirken, Parlett ve Hamilton’ın Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli kullanılarak programlar konusunda derinlemesine bilgi edinilmiştir. Bulguların doğrulanması için veri üçlemesi ve üye kontrolü yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen nitel veri detaylı bir şekilde okunduktan sonra MAXQDA 2020 ile analiz edilmiştir, nicel veri analizinde ise SPSS 2.0 kullanılmıştır.

Bulgular

2016-2017 ve 2017-2018 eğitim-öğretim yıllarında hazırlık okuyan öğrencilerin hazırlık sınıfı İngilizce başarı puanlarının karşılaştırılmasından, ikincisi lehine anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir (Tablo 5). Okul müdürü, 5 İngilizce öğretmeni ve 24 öğrenci ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi yapılmış, sonuçlar temalar, kodlar ve alt kodlar şeklinde açıkça Tablo 4’te gösterilmiştir. Nitel veri analizi sonucunda iki ana temaya ulaşılmıştır, bunlardan biri programların özellikleri, diğeri ise programa yönelik düşüncelerdir. Yapılan görüşmede, okul müdürünün İngilizce Hazırlık Programının içeriğine hâkim olmadığı anlaşılmış, genel olarak İngilizce öğretimi, materyal seçimi, öğrenci başarılarını etkileyen etmenler gibi konular öne çıkmıştır. İngilizce Hazırlık Programının değişmesinin ardında yatan sebeplerle ilgili olarak öğretmenler politik sebepleri ve çağa uyum sağlamanın olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin çoğunluğunun program değişikliğinden memnun olduğunu, beceri gelişimi konusunda ise beceri derslerine ayrılan sürenin ve konuşma derslerine verilen önemin arttığını ortaya koymaktadır. Öte yandan, yeni hazırlık sınıfı öğrencileri ile yapılan görüşmeler, öğrencilerin de program değişikliğine yönelik olumlu bir tutum sergilediğini, özellikle beceriler, ders işleyişi, okul olanakları ve derse ayrılan zaman konularında memnun olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde eski hazırlık sınıfı öğrencilerinin de 2016-2017 eğitim-öğretim yılı hazırlık programından memnun olduğu, özellikle beceri ve program içeriği konularının ön plana çıktığı görülmüştür. Gerek okul müdürü, gerekse her iki öğrenci grubu seviye sınıflarının oluşturulması konusuna vurgu yapmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İki ardışık hazırlık sınıfı İngilizce programını iletişimsel becerilerin gelişimi açısından karşılaştıran çalışmada Çetinavcı ve Topkaya (2012) çalışmasında da olduğu gibi okul müdürü, öğretmenler ve öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Programların içerikleri ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bazı program içeriklerinin Acar'ın (2020) bulgularında da olduğu gibi yeni programa aynen kopyalandığı, farklı olarak etik ve ahlaki değerlerin ve yeni öğretim yaklaşımı olarak Seçmecî Yaklaşımın benimsendiği görülmüştür. Bu çalışma, Tekin (2015), Akpur et al. (2016) ve Sağlam ve Akdemir'in (2018) çalışmalarında da yer aldığı gibi, öğrenci ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni programdan memnun olduğunu; öğretmenlerin materyal kullanımında daha esnek ve özgür olduğunu; öğrencilerin özellikle iletişimsel beceriler açısından gelişmelerine daha çok olanak bulduğunu, bu bulgunun Mede ve Uygun'un (2014) bulgularıyla paralellik gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce not ortalamaları karşılaştırıldığında, yeni program ile eğitim gören öğrencilerin İngilizce ders notlarında önemli bir fark olduğu görülmüştür. Ancak, bu çalışma sadece bir okulda gerçekleştirilmiştir, diğer okullardaki işleyişler, öğrenci, öğretmen ve idarecilerin programa ilişkin görüşleri farklılık göstereceğinden konu hakkında daha kapsamlı çalışmaların yapılması önerilebilir.

INTRODUCTION

Today, the importance of foreign language education cannot be argued with, especially for those who want to keep up with the novelties in science, education, and technology. Communication plays a vital role at that point; that is, it not only helps to share information and knowledge but also helps to develop relationships with people from different countries which makes it possible for exchanging opinions and experiences all around the world. Thus, English has become an inevitable part of all levels of national education with diverse implementations in Türkiye (Doğançay-Aktuna & Kiziltepe, 2005). As a result, the number of public and private schools providing intensive English education has risen in Türkiye. Those schools accept students based on the results of a country-wide entrance exam and provide intensive English language teaching (Kirkgoz, 2007).

As one of the first state schools of this kind, the Anatolian High School (will be abbreviated as AHS) was first established in 1955 to cater to the language needs of students whose parents could not afford private school fees or who preferred to send their children to a state school (Doğançay-Aktuna & Kiziltepe, 2005). The students received intensive English education in preparatory classes in addition to three years in which the medium of instruction was predominantly English as well (Kirkgoz, 2007).

Another state school of this kind is the Foreign Language Oriented High School (will be abbreviated as FLOHS) which was established in 1993 and was known as Super Lycee among the public. The students were provided an intensive English language education to keep up with the novelties in language teaching. Akin to AHSs, the students at FLOHSs had a preparatory class with twenty-four periods of English classes; however, the medium of instruction in the following three years was Turkish, unlike AHSs where students received instruction in English throughout their high school education.

Due to the complaints regarding the fact that AHS students were disadvantaged compared to the others who were attending schools with Turkish medium of instruction (Doğançay-Aktuna & Kiziltepe, 2005) the preparatory English curriculum was abolished in both AHSs and FLOHSs in 2005 following the rise in high school period of study from three to four years to provide equality in all high school types (Kirkgoz, 2007).

On the other hand, Social Sciences High Schools (will be abbreviated as SSHS) were established in 2003 to educate students who have an interest in literature and social sciences. Currently, there are 89 SSHSs around Türkiye to help students with high social intelligence to learn languages and to follow scientific, cultural, and technological developments. They are among the very few state schools which currently provide intensive foreign language education with a five-year high school period of study. In their first year, students attend preparatory classes which contain twenty periods of English classes; however, in the following four years, their medium of instruction is Turkish similar to FLOHSs of the past.

In short, the implementations in language teaching differed in AHS, FLOHS, and SSHS due to the requirements of each school type. When the curricula were investigated, a curricular change was identified, which led the researcher to compare two consecutive preparatory English curricula in this study. The comparison of the two curricula is as follows;

Specifics of the 2011 English Preparatory Curriculum

The Secondary Education English Curriculum was launched in 2011 and it was first employed in the 2011-2012 academic year (MEB, 2011 a). There was no explanation for the reasons behind the curriculum change in the curriculum (MEB, 2011 b). According to the Secondary Education English Curriculum (MEB, 2011 b) the specifics of the English preparatory curriculum are as follows;

Objectives: The curriculum aims to improve the quality of foreign language teaching, help students utilize English as a means of communication to cater to their needs and utilize technology, and help them improve themselves continuously by teaching them how to learn and by developing their problem-solving abilities. It also intends to help students perceive the significance of foreign language learning in terms of their individual, social and cultural aspects (p.4).

Implementation: The curriculum requires the placement of students in different classes according to their English levels determined by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) via a placement test. During the preparatory and 9th grades, students continue their language education accordingly as long as the school's physical capacity and staff are available (p.12). The curriculum assumes that all the students begin high school at the A1 level and they will be able to graduate at the C1-C2 level (p.34). The curriculum provides theme and content numbers for each language level and suggests some sample themes and appropriate content for those themes (p.15). The curriculum underlines the importance of four skills and gives no priority to any skill; on the contrary, it emphasizes handling all skills at the same time in interaction with each other in natural contexts (p.7).

Materials: The students are anticipated to arrange and utilize the materials as one of the learning outcomes of the curriculum (p.5). Teachers prepare the materials for the students and provide necessary support during the implementation period (p.25).

Approach: The curriculum embraces the Communicative Approach and it is designed in compliance with the students' cognitive development level. It intends to develop students' communicative and intercultural skills relevant to cognitive, affective, and psychomotor scopes. According to the curriculum, the fundamental aim of language learning is to achieve written and spoken communication, thus the use of language as a means of communication is more significant than its grammar. However, grammar cannot be taught separately from language skills, therefore it should be taught subconsciously within skills activities. Thus, the curriculum also embraces a learner-centred approach which allows students to discover their skills (p.21). Particularly, it helps the students to develop four skills in a balanced way to have positive attitudes towards foreign language learning and to express themselves in the target language (p.5).

Assessment and evaluation: According to the curriculum, assessment and evaluation should be conducted in line with the overall objectives and outcomes of the curriculum; moreover, the assessment and evaluation should continue during the implementation process of the curriculum by considering the developments in students' use of the target language in daily life (p.27). The assessment and evaluation section does not focus on language structures just like the objectives and outcomes sections of the curriculum, rather it focuses on students' learning process, their improvements in developing language and social skills, and the usage rate of the target language in daily life (p.28). Assessment and evaluation instruments mentioned in the curriculum are projects, posters, checklists, portfolio observation forms (p.30), peer evaluation, self-evaluation and group evaluation (p. 31), and so forth.

Specifics of the 2016 English Preparatory Curriculum

The Preparatory Class, 9th- 12th Grades English Curriculum was launched in 2016 and it was first employed in the 2017-2018 academic year (MEB, 2016 a). As it was mentioned in the curriculum, the reason behind the curriculum change was the revisions and updates conducted in the 2nd- 8th grades English Curriculum. Thus, the preparatory class, 9th- 12th grades English curriculum was a continuation of the 2nd - 8th grades curriculum (MEB, 2016 b). According to the secondary education English curriculum (MEB, 2016 b) the specifics of the English preparatory curriculum for SSHSs are as follows;

Objectives: It is aimed primarily to promote communicative skills and provide Turkish students and teachers with suggestions for English language learning and teaching environments where the teachers are expected to be flexible in adapting the content according to the needs of the students (p.5). The overall goal of the curriculum is to enable students to communicate effectively with people around the world and become creative and self-sufficient people who are fond of novelties (p.3). The curriculum intends to help students utilize English as a means of communication to cater to their needs and utilize technology. It also

intends to help students perceive the significance of foreign language learning for their individual, social and cultural development (p.4).

Implementation: The curriculum assumes that all the students begin high school at the A1 level and they will be able to graduate at the C1-C2 level (p.14). The curriculum provides theme and content numbers for each language level and suggests some sample themes and appropriate content for those themes. The curriculum is designed in 20 units which are organised around “interrelated themes” and familiar topics that include students’ daily lives, interests, and ages. “National, moral and cultural values” are highlighted and incorporated in units as well (p.7). The focus of the curriculum has moved away from grammar-only teaching towards skills development, therefore language functions and pronunciation are promoted in line with the CEFR in the curriculum (p.4). There are multilevel classes, and the preparatory class curriculum is considered to be the continuum of the 2nd - 8th grades English curriculum the first half of it comprises the revision of the previous school years’ contents and the second half consists of new language functions (p.4). The integration of four skills, especially listening and speaking and language functions are the foci of the curriculum. The activities based on communication, experience, and tasks are fostered in the curriculum (p.8).

Materials: Students are encouraged to participate in material and activity design and reflect on their own learning experiences (p.3). While designing materials, themes of units and students’ needs are taken into consideration and all vocabulary is “taught in a context concerning meaning, form, pronunciation, collocation, and example sentences” (p.8). Furthermore, authentic, attractive materials that give equal significance to each culture and gender are promoted in the curriculum. Additionally, the curriculum requires the incorporation of technological tools, online materials, and software in teaching English to keep up with the new era (p.9).

Approach: The curriculum essentially adopts the Eclectic Approach; that is, no teaching method is utilized exclusively nor is any of them neglected (p.7). The curriculum encapsulates components of “functional syllabus and skill-based syllabus” (p.8). The Preparatory Class, 9th-12th Grades English Curriculum embraces a blended-learning environment in which online materials and face-to-face teaching materials are utilized together (p.7). The use of technology among teachers is promoted in the curriculum to; foster communicative competence, give access to authentic materials via the internet, curtail cultural barriers and encourage conducting research and cooperating with colleagues worldwide (p.5).

Assessment and evaluation: Rather than traditional assessment techniques, performance-based assessment techniques are used within the curriculum. Since communicative competence is the focus of the Preparatory, 9th- 12th Grades English Curriculum, authentic assessment instruments are employed in the curriculum in line with the nature of the language learning process (p.6). The assessment and evaluation instruments mentioned in the curriculum are discussion time activities, video blogs, tech packs, written exams, and E-portfolios for assessment (p.10) and peer evaluation, self-evaluation checklists, and so forth for evaluation. Apart from the students themselves, their classmates and teachers, their parents, and electronic sources can provide feedback to students (p.11). Administrators are anticipated to support the implementation of the curriculum, and “to acknowledge the unique needs of English as a subject of study” (p.3).

As it is mentioned above there are both similarities and differences between the two academic years, curricula, and their implementations. In each curriculum, different assessment tools are used but self-evaluation and peer evaluation are mutual, also teachers are flexible to adjust classes and materials according to students’ needs and the preparatory curriculum aims to revise previous knowledge of the students in English. In the 2011 curriculum, students need to take a placement test to be placed in appropriate classes according to CEFR. In both curricula, the students are assumed to start high school at the A1 level and finish it at the C1 level. In the 2016 curriculum, it is specially mentioned that at the end of the preparatory class, the students are anticipated to be at B1 level, also cultural, moral, and national values are added into the new curriculum. In the 2011 curriculum, the communicative approach is embraced whereas in the 2016 curriculum eclectic approach is embraced. They both encourage students to discover their skills and use English in daily life and they emphasize communicative competence and the integration of four skills. However, some students attending preparatory classes with twenty periods of English lessons still cannot express themselves in English well. This study aims to explore the views of various stakeholders of the two consecutive English preparatory class curricula regarding the curriculum change; particularly, it scrutinizes what kind of contributions the new curriculum brought in teaching and learning English in terms of communicative competence and academic achievement of the students.

Literature Review

Brown (1989, p. 223) defines evaluation as “the systematic collection and analysis of all relevant information necessary to promote the improvement of the curriculum and assess its effectiveness and efficiency, as well as the participants’ attitudes within a context of particular institutions involved” (cited in Weir & Roberts, 1994). Some of the studies conducted on program evaluation comprised literature reviews (see Erarslan, 2022; Süer, 2022; Yücel et al., 2022), some were evaluations of the curriculum released by the Ministry of National Education (see Acar, 2020; Agcam, 2022; Civriz & Burakgazi Gelmez, 2022; Dalkiliç & Büyükahıska, 2021), and a great deal of them were on evaluating preparatory class curriculums at universities (see Akpur et al., 2016; Atar, Cullen, et al., 2020; Çetinavcı & Topkaya, 2012; Karci Aktas & Gundogdu, 2020; Mede & Uygun, 2014; Sağlam & Akdemir, 2018; Tekin, 2015).

Süer (2022) conducted a systematic review of the literature regarding the thesis which “evaluated the English curriculum between 2005 and 2021 years” (p.528). Similarly, Erarslan (2022) conducted “an integrative literature review” concerning “the primary school English language teaching program evaluation studies” on three big curriculum changes (p.7).

On the other hand, Yücel et al. (2022) analysed the primary and secondary school English curricula published over the last 15 years. According to the findings of the study, the Communicative Approach was embraced in the secondary school curriculum, however, there were some problems in their implementation as suggested in the curriculum. They also found that the secondary school curriculum gave importance to “sequence and continuity” while “scope, balance, user-friendliness, and flexibility” were sometimes neglected. The 2011 Secondary School English Curriculum was criticized for having poor “content and objective design” and being “too long, complicated” and inadequate time to implement the curriculum properly. Particularly, they asserted that the 2011 Secondary School English Class Curriculum was not balanced, user-friendly, and flexible enough (p. 703).

In recent years, the program evaluation studies focusing on preparatory class English curricula at universities and their implementation have increased (Sağlam & Akdemir, 2018). Atar, Cullen Kır, et al. (2020) assessed the English preparatory curriculum at İstanbul Medeniyet University. The results indicated that the students who took part in the study were not generally decisive about the efficacy of the preparatory curriculum and there was a significant difference between the mean scores of the students depending on gender, English level, and volunteering or obligation.

Tekin (2015) evaluated the English curriculum for English Language Teaching and English Language and Literature preparatory classes at a state university. The data were collected from the students via a questionnaire and two open-ended questions whereas semi-structured interviews were conducted with two instructors. The researcher found out that most of the participants of the study had positive opinions regarding the curriculum; however, they suggested a renovation in the physical conditions.

Sağlam and Akdemir (2018) investigated the English preparatory curriculum at Zonguldak Bülent Ecevit University School of Foreign Languages via a questionnaire developed by Cengizhan (2006). It was found that the students generally had positive opinions regarding the curriculum, besides, the students suggested that the learning objectives needed to be reorganized to meet their needs in a better way and they added that they needed to be encouraged to gain self-confidence in communicating in English. Furthermore, no significant difference was found in factors related to gender.

Karci Aktas and Gundogdu (2020) studied the English preparatory class curriculum at Adnan Menderes University School of Foreign Languages. The case study included 310 preparatory class students, 26 English instructors, 26 instructors working at other departments, and 24 students attending other departments. Data collection tools were “a scale, questionnaire, interviews, class observations, and document analysis” (p.169). The findings of the study revealed that the curriculum lacked philosophy and goals. The students failed to reach the expected level although they had positive attitudes toward learning English.

Çetinavcı and Topkaya (2012) conducted an evaluation study on a preparatory class English curriculum of a state university. They compared “two different regimes of grammar teaching, one that follows its language content and another that follows the language content of the main course” and the findings revealed that the curriculum following the main course’s content was preferred more.

Akpur et al. (2016) evaluated the English preparatory class at Yıldız Technical University curriculum utilizing the CIPP model. In the study, the data were gathered via a questionnaire conducted to 54 teachers and 753 students. It was found that the students and the teachers had positive opinions towards the curriculum in general; however, they had worries concerning “balancing of skills, lacking audio-visual materials, not acquiring the habit of studying in groups and the knowledge of English for different areas” (p.466). Moreover, the views of the teachers and the students differentiated in terms of the context of the curriculum.

Mede and Uygun (2014) inquired about a preparatory class English curriculum for “The English Language and Literature and Translation departments” in terms of students’ needs. The researchers employed a needs analysis questionnaire and conducted semi-structured interviews. They found that the students were satisfied with the curriculum for providing equal opportunities for skills development; however, they had a discrepancy in their perceptions regarding writing skills.

Agcam (2022) explored the primary EFL curriculum which was revised in 2017 and used in the next academic year. Specifically, they investigated the “learning outcomes and suggested assignments” according to the “communicative objectives” of the curriculum. The results showed that the learning outcomes of the curriculum were compatible with the communicative approach of the curriculum and it fostered speaking and listening skills; however, the “suggested assignments” were not in parallel with the general logic of the curriculum (p.431).

On the other hand, Dalkiliç and Büyükahıska (2021) evaluated the objectives of the Secondary-School English curriculum according to Bloom’s taxonomy. They found that the goals of the curriculum were inadequate in “developing higher-order thinking skills of secondary-school students” (p. 389).

Acar (2020) investigated the 2014 and 2018 ELT curriculum for high schools, the findings of the document analysis revealed that there were many parts in the new curriculum copied from the previous one which was missing citations. Moreover, “ethics and values education” was included in the new curriculum as a novelty, there was no significant “difference between two curricula in terms of treatment of needs analysis, assessment and evaluation and the use of mother tongue” (p.510).

Civriz and Burakgazi Gelmez (2022) investigated the commitment of the English teacher to the new curriculum, the expectations of the 65^{9th} graders towards the English class, how much of their expectations were met, and the achievements of the students in various skills in English classes. The findings of the study revealed that the students expected more focus on listening and speaking skills, an increased number of drama activities and didactic plays, and interview exercises, and English to be the medium of instruction. Furthermore, the expectations of the students were met in the classroom of the English teacher who conducted his/her classes according to the planned time, suggested activity, and materials as defined in the new curriculum.

According to the literature review, the number of studies conducted to evaluate high school English preparatory class curricula was very limited; particularly, the ones comparing two consecutive English preparatory class curricula. This study specifically intends to address that gap in the literature by investigating two consecutive preparatory class English high school curricula regarding their impact on the skills development and academic achievement of the students from the lenses of different stakeholders. This study seeks answers to the questions below:

- 1-What are the perceived reasons for the curriculum change from the lenses of different stakeholders?
- 2-Are the students and teachers satisfied with the current curriculum?
- 3-How do different stakeholders evaluate the two consecutive curricula in terms of providing communicative competence?
- 4-Is there a significant difference between the two consecutive preparatory class English curricula regarding the students’ achievement in English language learning?

METHODOLOGY

The study employed a mixed method design in which interviews provided a profound understanding of the perceptions of the different stakeholders concerning the Preparatory Class English Curricula which were launched by the Ministry of National Education (will be abbreviated as MNE) in 2011 and 2016 whereas the English grades of the students provided useful information regarding the achievement of the students in English classes. The one-on-one interviews with the principal and five English teachers attending preparatory classes and the focus group interviews with 24 students provided qualitative data for the study. Furthermore, the study had a naturalistic approach since the evaluator sought the perceptions of different stakeholders such as the principal, English teachers, and students regarding the two consecutive English curricula (Fitzpatrick et al., 2011). The understanding of the curriculum came from the interaction with the three stakeholders of the curricula which enabled the evaluator to view the curricula from their perspectives and triangulate the data as well. In this context, the study had “the *illumination model*” of Parlett and Hamilton (cited in Lynch, 1996, p. 82). The Illuminative Evaluation Model provides an in-depth investigation of the curriculum with various data collection instruments (Özudoğru & Adigüzel, 2016). The Illuminative Evaluation Model was utilized in this study to explore the two consecutive curricula in-depth

by utilizing various perspectives. Creswell (2012) mentioned two major strategies to validate qualitative data which are “triangulation and member checking” (p. 259). To ensure validity in the study, the data were collected from various participants via various sources for triangulation. The thematic analysis took place after member checking, that is; the transcriptions were shared with the teachers and the principal and confirmation e-mails were received.

Setting and Participants

This study took place in Manisa SŞHS in the 2017-2018 academic year. At that time, it had 382 students and 29 teachers; three preparatory classes with 89 students, three 9th grade classes with 86 students, three 10th grade classes with 83 students, three 11th grade classes with 85 students, and two 12th grade classes with 51 students. There were five English teachers, four of whom were teaching English to the preparatory classes when the interviews took place. 89 preparatory class students in the 2017-2018 academic year and 86 preparatory class students in the 2016-2017 academic year who were 9th-grade students at that time participated in the study (see Table 1). In the 2016-2017 academic year, the preparatory students had twenty periods of English classes consisting of fifteen periods of main course and five periods of skills lessons whereas in the 2017-2018 academic year, the preparatory class students had twenty periods of English classes consisting of ten periods of the main course, five periods of listening-speaking and five periods of reading-writing lessons. At that time, three different English teachers were teaching these classes, thus the students had three different teachers in one term. Creswell (2012) maintained that the ideal number for focus group interviews was four or six; thus, the researcher conducted focus group interviews with 6 groups of four students selected from three preparatory classes and three 9th grade classes. Four students from each preparatory class were included in the interview, two with high grades and two with low grades to strengthen the validity. Moreover, this study takes all stakeholders’ perceptions towards the two curricula and utilizes the English exam results of the students as the outcomes of the curricula to determine the effectiveness of the curricula (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) regarding their skills development.

Table 1.

Characteristics of two academic years

2016-2017 Academic Year	2017-2018 Academic Year
2011 The Secondary School English Curriculum	2016 The Preparatory Class, 9 th - 12 th Grades English Curriculum
20 Periods of English Classes a Week	20 Periods of English Classes a Week
15 Periods of Main Course	10 Periods of Main Course
5 Periods of Skills	5 Periods of Listening-Speaking
	5 Periods of Reading-Writing
2 Different Teachers	3 Different Teachers
3 Preparatory Classes with 89 Students	3 9 th Grade Classes with 86 Students

Data Collection and Analysis

The necessary permission to conduct the study was granted by the Manisa Provincial Directorate for National Education and the study was conducted in accordance with the research and publishing ethics. The interview questions were prepared and two different experts concluded that they were appropriate to be used in this study. The researcher asked English teachers at Manisa SŞHS to choose four students, two with high English grades and two with low English grades, from three different preparatory classes in the 2017-2018 academic year and from three different 9th grade classes which were preparatory classes in 2016-2017 academic year. Table 2 summarises the data collection instruments above. As the stakeholders of the preparatory English curriculum for the SŞHS, the principal as well as five English teachers of the school, and twenty-four preparatory class students were interviewed to triangulate the data. The focus group interview was time-saving unlike one-on-one interviews (Creswell, 2012); thus, focus group interviews were employed with students while the one-on-one interviews were employed with English teachers and the principal. All the interviews were recorded and transcribed later

on. Additionally, the achievement scores of the students were collected from the principal to be analysed later.

Table 2.

Data collection instruments

Research questions	Qualitative data collection instruments	Quantitative data collection instruments
Research question 1	Semi-structured interviews One-on-one interview	-
Research question 2	Semi-structured interviews Focus group interviews	-
Research question 3	Semi-structured interviews One-on-one interview Focus group interviews	-
Research question 4	-	The achievement scores of the students

As the quantitative data, the English grades of the students on the scale of MNE which is demonstrated in Table 3 were used and they were analysed in SPSS 2.0. Students had one grade for twenty periods of English classes; that is, it included results from the main course, listening-speaking, and reading-writing classes. The exam results of the students regarding their English grades were gathered and a normality test was executed to see whether the gathered data were distributed normally or not. Then, a T-test was applied to observe the difference between the achievement levels of the students in two consecutive curricula.

Table 3.

The scale of the Ministry of National Education for secondary education

Point	Degree	Grade
85.00 - 100	Excellent	5
70.00 - 84.99	Good	4
60.00 - 69.99	Average	3
50.00 - 59.99	Fair	2
0 - 49.99	Poor	1

Furthermore, the interviews were conducted and recorded. Then, they were transcribed and translated into English by two experts and formed into a final version of the data. The translations were e-mailed to teachers for member-checking. Transcriptions were read by the researcher several times to have a deep understanding and students were coded as S1, S2, S3, etc., and teachers were coded as T1, T2, T3, etc. The data were analysed in MAXQDA 2020 by forming codes and sub-codes for relevant phrases and sentences. Then, codes and sub-codes were used to form themes. The main codes, themes, and frequencies are presented in Table 4.

Table 4.

Themes	Codes	Frequencies
Characteristics	The New Curriculum	91
	The Old Curriculum	53
	The Weaknesses of the Curriculum	104
	The Implementation of the Curriculum	29

Level Classes	8
Practice Opportunity	4
Placement Test	3
Repetition	2
Interruption of Classes	1
Stress and Intonation	1
Student Profile	20
Skills	13
Contents of the Curriculum	7
Materials	7
Other Weaknesses	5
Number of Teachers	1
Assessment and Evaluation	1
The Strengths of the Curriculum	118
The Contents of the Curriculum	58
Skills	10
Communicative Skills	6
Speaking	13
Grammar	5
Vocabulary	4
Pronunciation and Stress	2
Implementation of the Curriculum	24
Materials	10
Student Profile	9
Other Strengths	9
Number of Teachers	2
Assessment and Evaluation	2
Repetition	2
Allocated Time for English Classes	2
Opinions	
The Suggestions for the Curriculum	58
Other Suggestions	30
Level Classes	10
Fun	5
Supplementary Courses	5
Speaking Class	2
Native Speakers	4

EU Projects	2
Number of Teachers	1
Achievement Scores	11
Assessment and Evaluation	7
Reasons for the Curriculum Change	3
School Choice	1
Confessions	24
The Students	16
The Teachers	7
The Principal	1
Other	7

FINDINGS

The findings regarding the exam results of the students are presented first, then the interpretations of the interviews carried out with three stakeholders follow them.

The Exam Results of the Students

The exam results of the 2016-2017 academic year were normally distributed, with skewness of 0.35 (SE= 0.26) and kurtosis of 0.50 (SE= 0.51), similarly, the exam results of the 2017-2018 academic year were normally distributed, with skewness of 0.39 (SE= 0.26) and kurtosis of 0.53 (SE= 0.51). According to Tabachnick and Fidell (2013), the data were normally distributed since it was neither below -1.50 nor above +1.50.

An independent-sample t-test was conducted to compare the overall grades of preparatory class students in six classes; that is, three 9th-grade classes and three preparatory classes, to see the effects of English curricula on students' achievement.

Table 5.

Independent t-test analysis regarding the grades of the students belonging to two consecutive curricula

	Curricula	N	M	SD	df	t	p
Grade	2011	86	3.51	.84	173	-2.00	.04*
	2016	89	3.78	.90			

*The mean difference is significant at the .05 level

Table 5 presents that there is a significant difference between the 2011 Secondary Education English Curriculum ($M= 3.51$, $SD= .84$) and 2016 Preparatory Class English Curriculum ($M= 3.78$, $SD= .90$) at Manisa Social Sciences High School $t(173)= -2.00$, $p<.05$. The findings revealed that the students who were taught through the new curriculum did better in their English exams.

Interview with the Stakeholders

Interview with the Principal

The interview with the principal was conducted in an "informal conversational interview" format; that is, it took place in a spontaneous way (Lynch, 1996, p. 126).

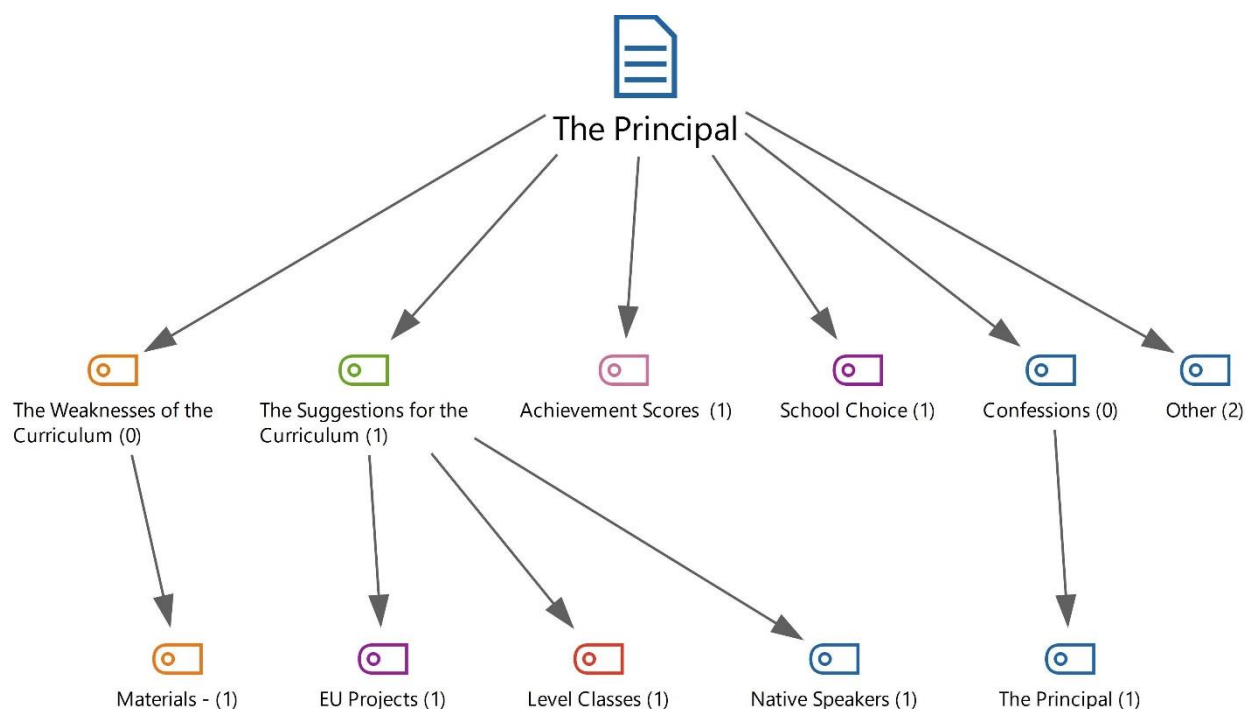


Figure 1. The Code Map for the Interview with the Principal

Figure 1 presents the distribution of codes used to decipher the interview with the principal. It was identified that the principal did not know much about the contents of the two curricula; thus, he shared his opinions regarding English language learning and teaching in general.

Interview with English Teachers

As the implementers of the two curricula, one-on-one interviews were conducted with five English teachers. Their perceptions regarding the two curricula are summarized below;

1- What do you think about the curriculum change?

Three out of five English teachers had positive opinions, one had a negative opinion about the curriculum change, and the other stressed that there was a discrepancy between the curriculum and the materials. According to the teachers, the curriculum was suitable for preparatory students of that year whose English levels were quite low. The methodology focused on skills and outcomes rather than grammar. The expectations of the curriculum were not so high, so it was more simplified. The world is changing, and so are the students and their needs. Today's world requires speaking skills more than reading and writing skills. The MNE considered this issue while designing the new curriculum. Three quotes that exemplify the opinions of teachers regarding the curriculum change are as follows;

T5: "At the beginning, I was against the curriculum change but now I have positive opinions about this change. I liked the new curriculum towards the end of the academic year."

T2: "The new curriculum requires the students to be more active during the classes to help them speak in English more."

T3: "The people rarely read and write, they have lost those habits, it is a listening and speaking era. People try to write and read as less as possible and speak as much as possible. The new generation is the same. I think this situation was taken into account while preparing the new curriculum. It was a necessity. I liked its theory."

Figure 2 presents the distribution codes used to decipher the interviews conducted with the teachers.

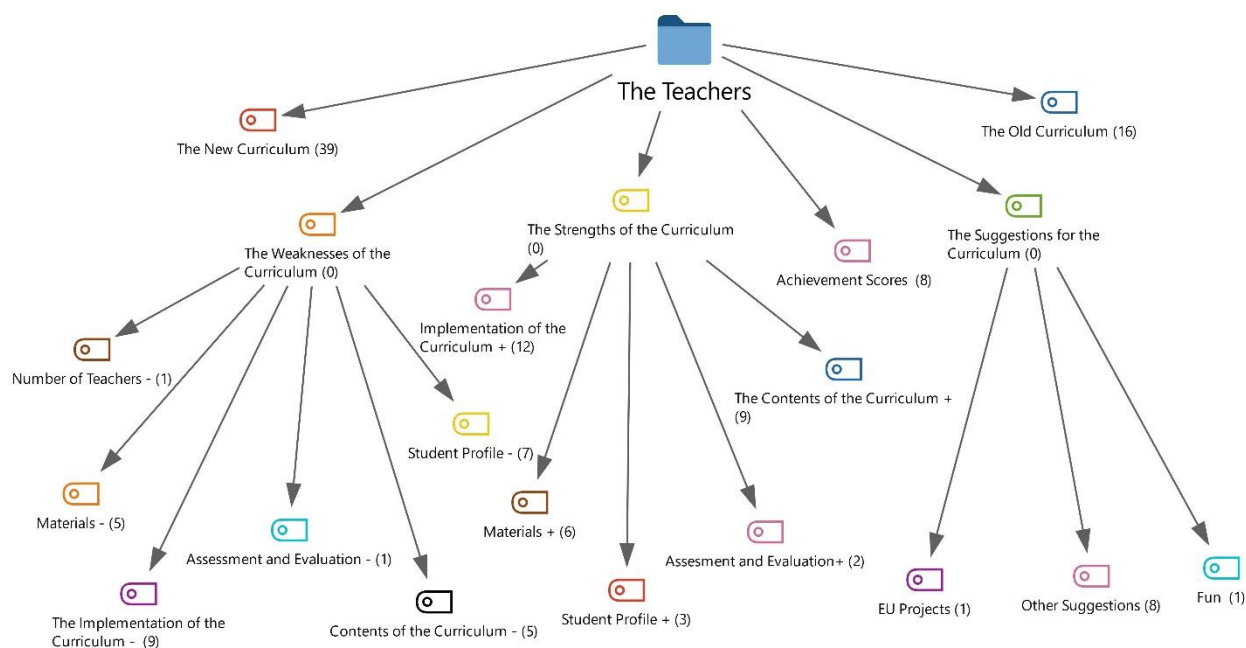


Figure 2. The Code Map for the Interview with the Teachers

2- What do you think about the reasons behind the curriculum change?

Three English teachers (n=5) had different opinions about the reason for the curriculum change one teacher did not know the reason and the other withheld his/her opinion. According to them, education includes politics, so the curriculum changed due to political reasons and changing world and new technology. This is a listening-speaking era; thus it was necessary to keep pace with the new era. The relevant quotes are as follows;

T1: "No matter how much the curriculum is changed, there is a problem in designing materials appropriate to these curricula."

T4: "I think it was changed due to political reasons."

3- What has changed in the curricula regarding skills development?

Two English teachers (n=5) answered the third question, one teacher stated that there was no difference in skills development regarding the two curricula, only the time spared for each skill expanded in the new curriculum and the other stated that it was flexible and easier to use. Two quotes that exemplify the responses are as follows;

T1: 'In the new curriculum, there are options for activities, if you have time you can implement all of them, if you don't, you can skip some.'

T5: 'It is simpler, more relaxed, and it demands less'.

4- Are you satisfied with the new preparatory class English curriculum? Why? Why not?

Four out of five English teachers were satisfied with the new preparatory class English curriculum, yet one had some concerns. According to the teachers, the new curriculum included activity-based language teaching which was preferred and it appealed to their student profile which deteriorated gradually in recent years. The samples are as follows;

T2: "I am satisfied with the curriculum in general. I think activity-based language teaching is better than grammar-based language teaching. I have witnessed that students improved their English a lot during these preparatory classes. This indicates that there is no problem with the curriculum."

T3: "I am satisfied but I always have concerns. The periods of teaching English have decreased gradually. Education encompasses politics."

5- *What do you think about the previous preparatory class English curriculum?*

Two out of five English teachers expressed their opinions concerning the old curriculum; one teacher had a mostly negative opinion and the other had a completely positive opinion about the old curriculum. Thereafter, the old curriculum was overloaded, and everything was determined, there was no option for teachers to make any changes and it promoted the students' communicative skills. The sample quotes are as follows;

T1: "It was too intensive and not clear about what to teach. The outcomes are more clear-cut now. In the old curriculum, everything including daily plans for classes was given. The teachers were not flexible."

T4: "2011 curriculum supported the speaking skills of the students. It was a modern curriculum away from grammar teaching."

6- *What do you think about the new preparatory class English curriculum?*

Two out of five English teachers expressed their opinions concerning the new curriculum; each has a positive opinion about the new curriculum. Accordingly, functions of language were emphasized in the new curriculum which expected students to use four skills in each theme. The use of interactive boards, video blogs, or e-blogs was also promoted as well. The contents of the new curriculum comprised fewer themes which gave the students more chances to practice different skills. Teachers had options concerning implementation since the new curriculum focused on the outcomes. The sample quotes are as follows;

T1: "I like the new curriculum since it is functional, appealing to everyday use, and simple enough to implement since there is less content but subtler and more functional activities depending on more revisions."

T3: "MNE says that as long as you provide these outcomes, you are free to use any materials; even you can adapt or create your material. In this context, I liked it."

7- *What are the strengths and weaknesses of the two curricula?*

The interview revealed that the positive opinions of four teachers (n=5) regarding the new curriculum were centred on three main themes; the students' progress was observed at their paces and they could evaluate themselves besides their peers. The new curriculum appealed to four skills. Teachers had time for each skill separately. The curriculum was not too intensive, and teachers had options in terms of implementation. Two quotes that exemplify the responses of teachers are as follows;

T5: "The students can speak in English better in the new curriculum since they are more relaxed. The teacher facilitates and supports their learning."

T3: "In the new curriculum, decreasing the number of themes is useful for students. It activates more skills at once. The teachers are allowed to be flexible in implementation."

Thematic analysis of the interview with the teachers revealed that three out of five English teachers had negative opinions regarding the previous curriculum. The previous curriculum was more didactic and intensive which did not allow teachers to practice enough to keep up with the curriculum. The test and quiz results of the students were taken into consideration in their assessment and evaluation. The students do not attach importance to English classes since English would not be included in the university entrance exam for most of them. The curriculum was not related to this problem.

8- *How would you evaluate the achievement of the students in English classes?*

Three teachers (n=5) stated that the new curriculum contributed to the achievement of the students in English whereas two described that there was no relationship between the achievement of the students and the new curriculum. Thereafter, the division of skills that differed from school to school affects the students' achievement in communicative skills. The students have different backgrounds, as a result, their English levels vary, and so do their achievements accordingly. Teachers were provided with various

evaluation methods in each new curriculum which enhanced students' achievement since the curriculum appeals to the students' needs. Two quotes exemplifying the opinions of teachers are as follows;

T3: "We have more alternative evaluation methods such as; portfolio, group work, self-evaluation, peer evaluation, and rubrics. I think these kinds of alternatives complete our most deficient parts. The students gain evaluation culture which affects their achievement since they know what is expected from them before the activities and the exams."

T5: "If the previous curriculum was in use, the achievement of the students would be lower. Since we have separated the skills lessons, I know what to do, in the previous implementation it was a mess."

9- Are there any parts that still need to be changed according to you? What are they?

Two out of five English teachers reported that the new curriculum was formed according to the views taken by the teachers. Therefore, they were quite satisfied with the new curriculum; still, they had some suggestions such as; the update of the vocabulary included in the lessons according to current issues around the world and the inclusion of more grammar topics into the new curriculum.

T1: "Language is something alive, thus it changes and develops. For instance, the vocabulary can be updated and some contemporary words such as war, migration, and such can be added to reading texts."

T2: "The curriculum ends with present perfect tense while I would like to teach further. More topics can be added."

Interview with the Students

As a result of the focus group interviews carried out with preparatory class students and 9th-grade students, it was apparent that they shared the same opinions on some topics with each other, whereas on some topics their opinions differ (see Figure 3).

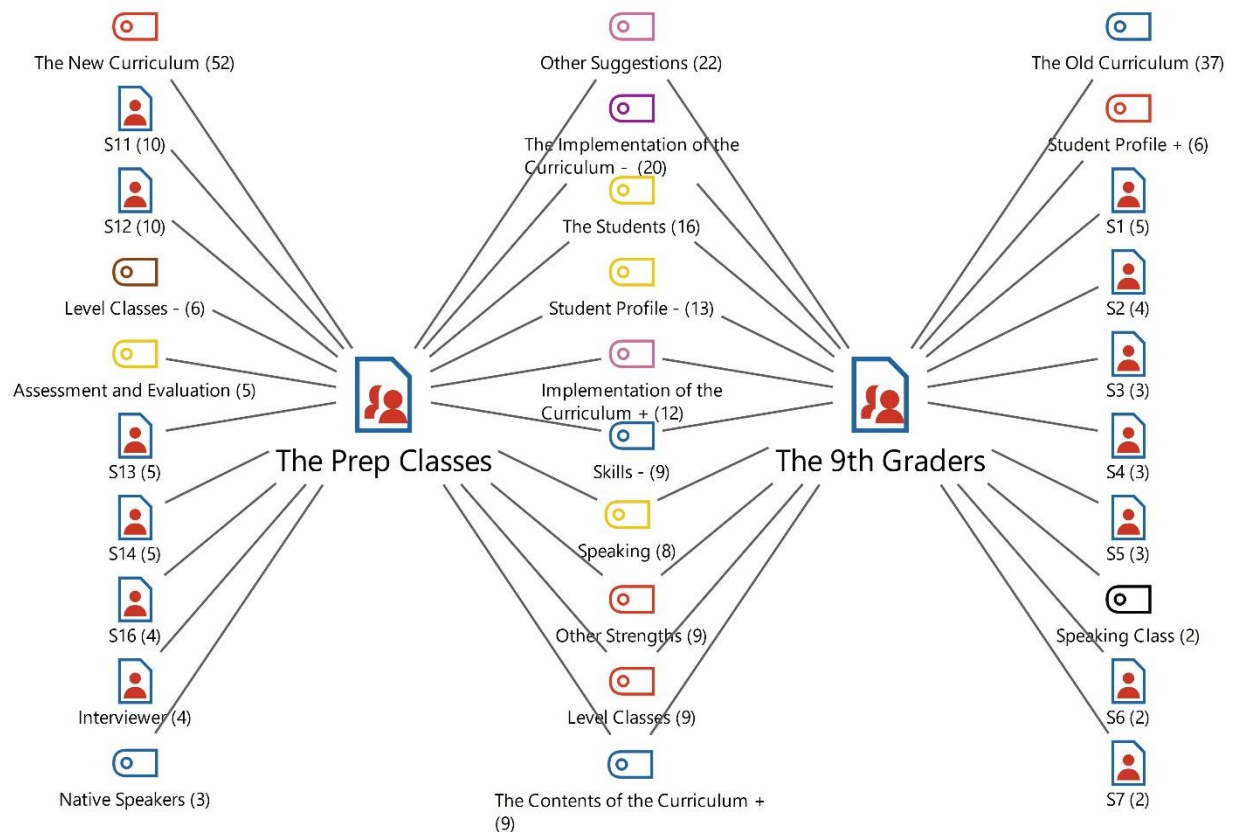


Figure 3. The code relationship for the interview with the students

The results of the analysis revealed that the positive opinions of the preparatory class students (n=12) regarding the new curriculum were centred on four main themes; skills, implementation, facilities, and allocated time for English classes. Some quotes exemplifying their views are as follows:

S11: "I think I have improved my vocabulary very much. It would be impossible to achieve this much progress without preparatory classes. It helped me very much because continuous exposure to a foreign language somehow transforms it into a necessity in your mind."

S13: "Preparatory class doesn't only teach us vocabulary and grammar, but also it improves our speaking. I am glad that I attended preparatory class."

On the other hand, the results of the analysis revealed that the positive opinions of the 9th-grade students (n=12) regarding the old curriculum were centred on two main themes; skills and content of the curriculum. Two sample quotes are as follows:

S8: "I have been interested in English since my childhood. Before preparatory class, I wouldn't understand an English song without checking the lyrics, but I can do it now, and I can watch movies without subtitles."

S10: "Before coming here, I was very weak at English, at the beginning I couldn't understand anything, but as they started from the very beginning it helped me a bit, and now I can at least understand a little. I cannot speak but I can understand."

Moreover, it was found that the negative opinions of the preparatory class students (n=12) regarding the new curriculum were centred on two main themes; lack of level classes and repetition. Some quotes exemplifying their views are as follows:

S10: "We can have placement tests when we first arrive to avoid mixed-level classes."

S5: "I don't like repeating the same subjects from the main course like grammar in different lessons like reading, writing, listening, and speaking".

On the other hand, the interview carried out with 9th-grade students revealed that the negative opinions of students (n=12) regarding the old curriculum were centred on three main themes; skills and lack of level classes. Some quotes exemplifying their views are as follows:

S4: "There could be a placement exam at the beginning to sort students out according to their levels like A1, A2. Level-arranged classes would make us improve more."

S2: "Before coming here I was very weak in English, at the beginning I couldn't understand anything."

In terms of satisfaction with the new curriculum, the preparatory class students had discrepancies; some were glad, and some students asserted that it was a waste of time. Below you can find sample quotes:

S3: "If it weren't for prep class I wouldn't be able to speak and understand English now. I speak English at home with my family for practice. I'm lucky but others might not be."

S4: "I didn't improve at all; it wasn't helpful for me."

Similarly, the 9th graders contradicted each other concerning the old curriculum, related quotes are presented below:

S1: "Yes I am, I came here knowing what I will learn here and to improve my English for 5 years, I wouldn't come here if I didn't like English otherwise I would waste one year for nothing."

S7: "My English was bad but still I improved a little."

The suggestions of both groups of students concerning the two curricula were parallel to each other; that is; both groups of students suggested having more practice opportunities and skills development. Some quotes that belonged to the preparatory class are as follows:

S4: "School's social activities could include native speakers to improve us. I have two African friends in my neighbourhood and speaking in English with them helps me a lot even if they speak too fast."

S7: "Once a month there can be a foreign visitor for speaking classes."

Some quotes that belonged to the 9th-grade class are as follows:

S3: "There could have been a voluntary common speaking class for all prep classes where people who wanted to talk could improve, it would be great."

S5: "We had a speaking circus with my friends which made me get involved in more and like English more. If classes were more fun, we could learn more."

DISCUSSION, CONCLUSION, AND IMPLICATIONS

In this study, different stakeholders; the principal, teachers, and students took place in the evaluation of two consecutive preparatory class English curricula which coincides with the study of Çetinavcı and Topkaya (2012) in which "the administrator, instructors, and students" formed the sample of the study. When the two English curricula for SSHS were investigated, it was found that different assessment tools and the same evaluation types were promoted in each curriculum. Moral and national values were added and the Eclectic Approach was embraced in the new curriculum as a novelty; however, some parts were copied from the previous curriculum which overlaps the findings of Acar (2020) which criticised the 2018 ELT curriculum for high schools for copying some parts from 2014 curriculum without quotations.

The findings of the study confirmed that the new preparatory class English curriculum impacted the students positively in; developing communicative skills in English, demanding outcome focus instead of content focus, providing enough time allocation to each skill, setting the teachers free to develop their materials, and allowing the students to demonstrate better performance in growing communicative competence in general which is parallel to the study of Mede and Uygun (2014).

The interviews conducted with teachers revealed that there were different reasons behind the curriculum change such as; improving the curriculum in terms of skills development, decreasing the themes included in the curriculum, keeping up with the new technologies, and political reasons. Furthermore, the teachers noted that the two consecutive curricula were similar in terms of skills development, but the time spared for each skill was expanded in the new curriculum and it encouraged the students to speak in English more. Despite an increase in the allocation of time for productive skills which pleased most of the students and teachers, the lack of practice opportunities which is parallel to Karci Aktas and Gundogdu's (2020) study was maintained to be one of the reasons behind the difficulties in speaking in English by some students. Moreover, some students demanded more speaking courses, specifically with native speakers if possible.

Also, the teachers criticised the old curriculum for being too long, complicated, and too intensive to implement which overlaps with Yücel et al.'s (2022) findings. Unlike the previous curriculum, the new curriculum was not too intensive which enabled teachers to observe students more and evaluate them at their pace.

It was discovered that the teachers were satisfied with the new curriculum in general and also the majority of the students in each group were satisfied with the curriculum which was in use during their preparatory education which coincides with the studies of Tekin (2015), Akpur et al. (2016) and Sağlam and Akdemir (2018). Only one teacher reported that there was no significant change in the new curriculum regarding implementation and the curriculum did not affect students' achievement in learning English. Moreover, two teachers and some of the students emphasized that the new curriculum was behind their expectations in some aspects.

However, some students evaluated the preparatory class as a year lost in their education lives since they learnt very little English or none. Similarly, the representatives of each preparatory class student highlighted that the preparatory classes need to be classified according to the current levels of the students. This idea took part in the previous curriculum; however, it was not able to be accomplished in implementation due to a lack of teachers and physical conditions at school. MNE needs to consider the needs of the stakeholders and take precautions for its successful implementation.

Based on the data gathered, the English scores of the students varied in each group; however, in the new curriculum, students' achievement was higher than that of the previous preparatory class students.

According to the teachers, there is a relationship between the interest and willingness of the students and their achievements in English. Also, the opportunity of practicing what they have learnt which was provided within the new curriculum is of significance. Three teachers noted that curriculum change contributed to the achievement of the students whereas two teachers indicated their achievement was not related to the curriculum.

The significance of this study relies on the fact that there has been no other program evaluation study regarding the preparatory class English curricula for SSHS. Thus, it shed light upon new insights regarding a specific setting. Moreover, it provided useful feedback for the two consecutive curricula one of which is still in use. In that context, it intends to contribute to the development of the next preparatory class English curriculum for SSHS by conveying the views of its stakeholders.

To sum up, two themes, characteristics of the curricula, and relevant opinions were obtained from the analysis of the qualitative data. Particularly, the findings indicated that the perceptions of teachers, the majority of the students, and the principal were positive towards the new curriculum which indicated that it was a step in the right direction to facilitate students' development in communicative skills in English language learning. In addition, the scores of the students using the new curriculum were significantly different from the students using the previous curriculum which indicated that the new curriculum had a positive effect on students' achievement in learning English.

This paper investigated the perceptions of the different stakeholders of two consecutive English curricula at one specific school; however, it is not adequate to provide the necessary information to conclude about the curricula for the same school types since the implementations and the perceptions of the stakeholders at each school vary. Therefore, similar studies should be conducted in other SSHSs in order to consolidate the sample size and provide a wider understanding of the research topic.

REFERENCES

- Acar, A. (2020). A Critical Analysis of the 2014 and 2018 High Schools Elt Curricula of Turkey. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 510-528. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.322.24>
- Agcam, R. B., Muzaffer Pınar. (2022). Türkiye'de İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Beceri ve Ödev Önerileri üzerine Bir Çalışma. *Kastamonu Education Journal* 28(1). 431-441. <https://doi.org/https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/52233/680104>
- Akpur, U., Alci, B., & Karatas, H. (2016). Evaluation of the Curriculum of English Preparatory Classes at Yıldız Technical University Using CIPP Model. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 466-473.
- Atar, C., Cullen Kır, E., & Denkcı Akkaş, F. (2020). An Evaluation of the English Preparatory Program at İstanbul Medeniyet University. *Language Teaching and Educational Research*, 3(1), 94-115. <https://doi.org/10.35207/later.714457>
- Civriz, E., & Burakgazi Gelmez, S. (2022). Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Durum Çalışması: Öğretmenin Programa Bağlılığı ve Öğrenci Beklentileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 54(2), 559-597. <https://doi.org/https://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/issue/61626/694502>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.). Pearson.
- Çetinavcı, U. R., & Topkaya, E. Z. (2012). A Contrastive Qualitative Evaluation of Two Different Sequential Programs Launched at the School of Foreign Languages of a Turkish University. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* 3(3). 82-101.
- Dalkılıç, M., & Büyükhıska, D. (2021). The Evaluation of the Secondary-School English Curricula According to Bloom's Revised Taxonomy. *Journal of Language Education and Research*, 7(1), 389-403. <https://doi.org/10.31464/jlere.982511>
- Doğançay-Aktuna, S., & Kiziltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes*, 24(2), 253-265. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2005.00408.x>
- Erarslan, A. (2022). Factors Affecting the Implementation of Primary School English Language Teaching Programs in Turkey. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 7-22. <https://doi.org/https://dergipark.org.tr/tr/pub/jltl/issue/46605/567589>
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (4th ed.). Pearson Education.
- Karci Aktas, C., & Gundogdu, K. (2020). An extensive evaluation study of the English preparatory curriculum of a foreign language school. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 169-213. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.007>
- Kirkgoz, Y. (2007). Language Planning and Implementation in Turkish Primary Schools. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 174-191.

- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler Publishers.
- Lynch, B. K. (1996). *Language Program Evaluation: Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- MEB. (2011 a). Ortaöğretim 1, 2 ve 3. Yabancı Dil İngilizce Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programları. *Tebliğler Dergisi*, 74(2649), 597-598.
- MEB. (2011 b). *Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı*. Retrieved 3.12.2022 from <https://duned33.files.wordpress.com/2011/09/ortac3b6c49fretim-ingilizce-dersi-hazc4b1rlc4b1k-9-12-sc4b1nc4b1flar-c3b6c49fretim-programlarc4b12.pdf>
- MEB. (2016 a). Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. *Tebliğler Dergisi*, 2707(79), 384.
- MEB. (2016 b). *Hazırlık Sınıfı Bulunan Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi (hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Retrieved 3.12.2022 from <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201993014294795-haz%C4%B1rl%C4%B1k%20ingilizce%20C3%B6p.pdf>
- Mede, E., & Uygun, S. (2014). Evaluation of a language preparatory program: A case study. *ELT Research Journal*, 3(4), 201-221.
- Özüdoğru, F., & Adigüzel, O. C. (2016). Aydınlatıcı Program Değerlendirme Modeli. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 16, 25-34. <https://doi.org/10.18037/ausbd.417424>
- Sağlam, D., & Akdemir, E. (2018). Opinions of Students on the Curriculum of English Preparatory Program. *Journal of Higher Education and Science*, 8(2), 401-409. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.282>
- Süer, S. (2022). A Content Analysis of English Curriculum Evaluation Studies in Turkey (Between 2005-2021). *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 528-544. <https://doi.org/https://dergipark.org.tr/tr/pub/kafkasegt/issue/69472/963984>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tekin, M. (2015). Evaluation of a Preparatory School Program at a Public University in Turkey. *Journal of International Social Research*, 8(36), 718-733. <https://doi.org/10.17719/jisr.2015369537>
- Weir, C., & Roberts, J. (Eds.). (1994). *Evaluation in ELT*. Blackwell.
- Yücel, E., Bümen, N. T., Dimici, K., & Yıldız, B. (2022). Son 15 Yılda Yayımlanan İlk ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Üzerine Bir Analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737. <https://doi.org/https://dergipark.org.tr/en/pub/egeefd/issue/31871/305922>

48-72 AYLIK ÇOCUKLARIN SALDIRGANLIK YÖNELİMLERİNİN OYUN ETKİLEŞİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ¹

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF AGGRESSION TENDENCIES OF 48-72 MONTHS CHILDREN ON PLAY INTERACTIONS

Işıl ÜZEL DOĞAN², Erhan ALABAY³

ÖZ: Bu çalışmada, 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimlerinin oyun etkileşimlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemi ile tasarlanan bu çalışmada “ilişkisel tarama modeli” tercih edilmiştir. Araştırmada evren İstanbul olarak belirlenmiş ve örneklem hesaplamaları doğrultusunda 48-72 aylık toplam 437 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği” ve “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, erkek çocuklarının kızlara göre saldırganlık yönelimlerinin daha fazla olduğu ve oyun içinde oyunun bozulmasını sağlamaya yönelik davranışlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, oyunun bozulması alt boyut puanları ile saldırganlık yönelimi alt boyutları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanırken çocuğun cinsiyeti ve saldırganlık yönelimi tüm alt boyutlarının oyunun bozulması düzeyinin %38’ini yordadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların saldırganlık yönelimi altında yatan nedenler farklı çalışmalarla ele alınması ve bu kapsamda gerekli önlemler programlar uygulanması önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul Öncesi Dönem, Çocuk, Saldırganlık Yönelimi, Oyun Etkileşimi.

ABSTRACT: The aim of this study is to examine the effect of aggression tendencies of 48-72 month-old preschool children on play interaction. The correlational model, which is one of the quantitative research methods, was used in the research. The study was carried out in Istanbul and a total of 437 children aged 48-72 months were included in the research. Demographic Information Form, Aggression Tendency Scale for 36-72 Month-old Children, and Penn Interactive Peer Play Scale were used as data collection intervals. As a result of the study, it was concluded that boys had more aggression tendencies than girls and their behaviors aimed at disrupting the play in the play were more. In addition, as a result of the study, a moderately positive and significant relationship was found between the sub-dimension scores of the disorder and the sub-dimensions of the aggression orientation, while it was determined that the gender of the child and all the sub-dimensions of the aggression orientation predicted 38% of the level of disruption of the play. As a result of the research, it was recommended that the reasons underlying children's aggression tendency should be addressed with different studies and necessary preventive programs should be implemented in this context.

Keywords: Preschool Period, Child, Aggression Tendency, Play Interaction.

Bu makaleye atf vermek için:

Üzel Doğan, I. ve Alabay, E. (2024). 48-72 aylık çocukların saldırganlık yönelimlerinin oyun etkileşimlerine etkisinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 20-33.

Cite this article as:

Üzel Doğan, I. and Alabay, E. (2024). Investigation of the effect of aggression tendencies of 48-72 months children on play interactions. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 20-33.

¹ Bu araştırma birinci araştırmacının yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Uzman, Özel Güneş Çocuk Gündüz Bakımevi, İstanbul/Türkiye, doganisil91@gmail.com, 0000-0001-5404-0102

³ Doç. Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, erhan.alabay@sbu.edu.tr, 0000-0003-4025-2352

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the problem behaviors observed in children recently is aggression behavior. Especially nowadays, it is seen that the prevalence of aggressive behaviors has increased, they have negative effects on the individual and society, and intervention programs have been developed and implemented to prevent aggressive behaviors (Akcan & Ergun, 2015; Calmaestra et al., 2016; Cabello et al., 2017; Zych et al., 2015). One of the moments where aggressive behavior observed especially in early childhood is encountered is play processes (Marcelo & Yates, 2019). Aggressive behaviors performed by the child or children during the play processes negatively affect the developmental feature of the play. Some of the study findings examining the relationship between play and aggressive behaviors in play processes have determined that there is a direct proportion between children's anger or antisocial behavior in their real life and their aggressive behavior in play processes (Dunn & Hughes, 2001; Emde, 2003). In other words, the higher the anger behavior of children in real life, the more likely they are to show aggressive behavior in play behaviors.

In this study, it was aimed to determine to what extent preschool children's aggression orientations affect their peer play behavior. In this context, the relevant literature has been examined and it has been determined that there are few studies on the relationship between the play process with young children and their aggression tendencies. At the same time, it is important to determine the extent to which the aggression tendencies of children in Turkey affect their play processes and to determine which demographic information their aggression tendencies are mostly related to. It is thought that the results obtained in this context can guide educators and help them develop necessary prevention programs. In the research, answers were sought for the following sub-problem sentences:

- “Is there a significant difference between the age and gender variables of preschool children and their aggression tendencies?”
- “Is there a significant relationship between preschool children's aggression tendencies and play interactions?”
- “To what extent do preschool children's aggression tendencies and gender affect play interaction?”

Method

The research was designed with the relational survey model, which is one of the quantitative research models. In this study, the universe was determined as the province of Istanbul. First of all, the number of children who continue their education in 48-72 months old preschool education institutions in the universe was determined. Then, the minimum number of samples to be reached was reached by using the sample calculation formulas. As a result of these calculations, a total of 437 children aged 48-72 months who were educated in both state and private pre-school education institutions in Istanbul were reached with the simple random sampling model. Demographic Information Form, Aggression Tendency Scale for 36-72 Month-old Children, and Penn Interactive Peer Play Scale were used as data collection intervals. Before starting the research, the University Ethics Committee was consulted and ethics committee approval was obtained. After the decision of the university ethics committee, the necessary permission letters were written to the Istanbul Provincial Directorate of National Education for data collection and the permissions of the Ministry of National Education were obtained. The data of the study were collected by obtaining parental consent form from the families of the children and verbal consent from the children. Two scales to be used in the research were given to the teachers of the children whose consent was obtained from their parents. In particular, it was sought that the teachers had known the children for at least 3 months so that they could get to know the children more closely and give more realistic answers to the scales. In the study, data were collected through face-to-face interviews with teachers. After the data were collected, they were entered into the SPSS 15.0 program and the skewness and kurtosis values of the data were calculated first. In the study, skewness and kurtosis values of both sub-dimensions and total scores of both scales were calculated.

Findings

The first finding of the study is that boys' aggression orientation scores are higher than girls' in all sub-dimensions. In other words, we can say that boys have more aggressive tendencies than girls. It has also been observed that boys exhibit more disruptive behaviors than girls, and they exhibit behavior of

breaking away from the game. Another finding in the study is that as the level of children's relational and physical aggression towards others and towards objects and objects increases, behaviors that cause disruption of play among peers increase. When children's genders and all sub-dimensions of aggression orientation are considered together, it is concluded that they have a significant contribution in predicting the level of play disruption. All of these independent variables explain 38% of the variance of the game disruption dependent variable ($R^2=.380$; $p<0.05$).

Discussion and Conclusion

It was determined that the physical, relational, self-directed and object-oriented aggression levels of boys were significantly higher than girls. Similar results are found in the results of the study conducted with different sample groups on the determination of aggression levels. It has been determined that especially boys exhibit more aggressive behaviors than girls (Akhtar & Kushwaha, 2015; Ay, 2017; Dursun 2010; İkiz & Öztürk Samur, 2016; Lansford et al., 2012; Rozzaqyah et al., 2020; Tuzcuoğlu et al., 2020).). In the multiple linear regression analysis, it was determined that the variables of gender, physical aggression, relational aggression, self-aggression, and aggression towards objects/objects all explained 38% of the independent variable of play disruption. When the literature is examined, many studies are exposed to violent characters, especially in cartoons or games that children watch, and this situation is also reflected in the content of children's own games (Fatima & Ashfaq, 2014; Schaefer & Mattei, 2005; Zhang et al., 2021). As a result of this study, the play of children with aggressive orientation can be observed and more in-depth analyzes can be carried out with qualitative studies. With the findings of such studies, early intervention programs can be developed and implemented.

GİRİŞ

Son zamanlarda çocuklarda gözlemlenen istenmeyen davranışlardan birisi de saldırganlık davranışıdır. Saldırganlık davranışı “belirli bir bireye ya da bir nesneye yönelik, incitme veya korkutma niyetiyle yöneltilen ve eylemin saldırgan niyeti konusunda fikir birliği olan bir eylem” olarak tanımlanırken (Shaw vd., 2000), kişi tarafından kasıtlı olarak gerçekleştirilen ve bazı durumlarda kontrol edilemeyen öfke kaynaklı olarak da doğabilen bir davranış olarak da tanımlanmaktadır (Tordjman, 2022). Tanımlardan da anlaşıldığı üzere, saldırganlığı tek bir türde incelemek mümkün değildir. Alanyazın incelenmesi sonucunda saldırganlık temel olarak “fiziksel saldırganlık, sözlü saldırganlık ve ilişkisel saldırganlık” şeklinde üç türde gözlemlenmektedir. Fiziksel saldırganlık genel olarak; vurma, yumruklama, bıçaklama veya ateş etme gibi davranışları kapsarken, sözlü saldırganlık aşağılama, tehdit etme, küfretme, müstehcen (cinsellikle ilgili veya yakışsız konuşmalar vb.) veya saygısız bir dil kullanma gibi davranışları içermektedir (Lorber vd., 2017; Voyer vd., 2005; Yudofsky vd., 1986). İlişkisel saldırganlık ise isim takma, sosyal gruplara almama veya dışlama, alay etme ve dedikodular çıkarma gibi davranışları kapsamaktadır (Merrell vd., 2006). Saldırganlığın her üç türünde de saldırganlığın şiddeti ne olursa olsun, şiddete maruz kalan bireye ya da bireylere hem fiziksel hem de psikolojik olarak zarar vereceği bir gerçektir. Özellikle günümüzde saldırgan davranışların yaygınlığının arttığı, birey ve toplum üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu ve saldırgan davranışları önlemek üzere müdahale programlarının geliştirildiği ve uygulandığı görülmektedir (Akcan ve Ergun, 2015; Calmaestra vd, 2016; Cabello vd, 2017; Zych vd., 2015). Lee vd.’nin (2007) Kanada’da 5-11 yaş arasındaki çocukları kapsayan saldırganlık yaygınlığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, fiziksel saldırganlığın erkek çocuklarında %3,7 oranında, kız çocuklarında ise %2,3 oranında olduğu tespit edilmiştir. Meysamie vd. (2013) tarafından Asya ülkelerinden birisi olan İran’da yaptıkları kesitsel çalışma sonucunda ebeveynlere göre çocuklarında fiziksel saldırganlık yaygınlığı %9,9, sözel saldırganlık yaygınlığı %6,3 ve ilişkisel saldırganlık yaygınlığı ise %1,6 oranındayken; öğretmenlere göre çocuklardaki fiziksel saldırganlık yaygınlığı %10,9; sözel saldırganlık yaygınlığı %4,9 ve ilişkisel saldırganlık yaygınlığı ise %6 olarak belirtilmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise saldırganlık prevalansının Asya ülkelerinde olduğu gibi yüksek oranlarda olduğu görülmektedir. Sezer vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada çocukların saldırganlık prevalansını %15,2 bulurken, Sağlam Saföz (2008) tarafından yapılan çalışmada da bu oran %19’dur. Görülme sıklıklarından da anlaşıldığı üzere saldırgan davranışların çocuklarda gözlemlenen önemli bir davranış problemi olduğunu söylemek mümkündür. Bu kapsamda öncelikle saldırganlık davranışının tanımının yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Özellikle erken çocukluk döneminde gözlemlenen saldırganlık davranışının rastlandığı anlardan birisi oyun süreçleridir (Marcelo ve Yates, 2019). Oyun süreçleri içerisinde çocuk veya çocuklar tarafından

gerçekleştirilen saldırganlık davranışları oyunun gelişimsel özelliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Oyun ve oyun süreçlerindeki saldırgan davranışların ilişkisini inceleyen çalışma bulgularının bazıları çocukların gerçek hayatlarındaki öfke veya antisosyal davranışları ile oyun süreçleri içerisindeki saldırganlık davranışları arasında doğru orantı olduğunu tespit etmişlerdir (Dunn ve Hughes, 2001; Rao vd., 2021). Bir diğer ifade ile çocukların gerçek hayatta sahip oldukları öfke davranışları ne kadar yüksekse oyun davranışlarında saldırgan davranış gösterme olasılıkları da o derece artmaktadır. Fakat bazı çalışmalar bu bulgunun tam tersini savunmaktadır. Örneğin; Fehr ve Russ (2013) tarafından yapılan çalışma bulgusunda, çocukların rol oyunları içerisinde sergilediği saldırgan davranış ile çocukların gerçek hayattaki öfke düzeyi arasında ters orantıya rastlanmıştır. Yani gerçek hayatta daha az öfke düzeyine sahip olan çocukların, rol oyunlarında daha fazla saldırgan davranış sergilediği tespit edilmiştir. Oyun ve saldırganlık arasındaki ilişkileri inceleyen bazı araştırma bulgularında da saldırganlık davranışları ile çocukların izledikleri çizgi film kahramanlarının ya da video oyunlardaki karakterlerinin şiddet içerikli davranışları ile ilişkili olduğu kanıtlanmıştır (Fatima ve Ashfaq, 2014; Fehr ve Russ, 2013; Fischer vd., 2010). Çocuklar şiddet içerikli karakterleri izleyerek bu karakterlerin şiddet içerikli davranışlarını kendi oyun davranışlarında taklit edebilir ve oyununa yansıtabilir. Bu durum hem içinde bulunduğu oyunu hem de oyundaki diğer çocukların davranışlarını olumsuz etkileyebilir. Çünkü saldırgan davranışlar sergileyen çocukları gözlemleyen diğer çocuklar, saldırgan özellikler gösteren çocukları taklit ederek oyun sürecinde saldırgan davranışlar gösterebilir. Bu durumla ilgili günümüzde araştırma bulguları artmakla birlikte özellikle çocukların oyun sürecinde oyun partnerlerinden etkilendiği düşünülmektedir. Bir diğer ifade ile oyun içerisinde saldırgan davranış gösteren çocuklar diğer oyun partnerlerinin de saldırgan davranış göstermesine neden oluşturabildiği düşünülmektedir (Etel ve Slaughter, 2019; Gibson vd., 2019).

Reebye'ye (2005) göre saldırganlık dürtüsü yüksek olan çocuklar oyunlarının içerisinde fiziksel saldırganlıklarını kontrol etmekte zorlanmakta ve diğer oyun arkadaşlarına fiziksel ya da sözlü olarak zarar verebilmektedir. Dunn ve Hughes'e (2001) göre daha hareketli ve problem davranış sergileyen çocukların özellikle taklit oyunları içinde diğer çocuklara göre daha fazla oranda fiziksel olarak saldırgan hareketler sergilemektedir. Ayrıca taklit oyunlarında çocukların saldırgan davranışları ile cinsiyet değişkeni karşılaştırılmış ve erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla taklit oyunlarında daha fazla saldırgan davranışlar sergilediği tespit edilmiştir (Russ, 2004). Carraro ve Gobbi'ye (2018) göre ise çocuklar farklı oyun türlerinde farklı düzeylerde ve tiplerde saldırganlık gösterdiğini öne sürmektedir. Özellikle kovalama, koşma, boğuşma ya da güreş gibi daha çok fiziksel aktivite içeren oyunlarda saldırganlık davranışlarının daha çok arttığını belirtmişlerdir. Fakat boğuşma tarzındaki oyunlarda saldırganlık davranışının iyi bir şekilde ayırt edilmesi gerekmektedir. Boğuşma tarzındaki oyunların gerçek kavgaya dönüşmesi mümkündür, fakat bunun oranının oldukça az olduğu belirtilmektedir. Yapılan bir araştırma (Veiga vd., 2022) sonucunda boğuşma tarzındaki oyunların sadece %3'ü saldırganlık olarak sınıflandırılmaktadır.

Bu noktalardan hareketle yürütülen bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimlerinin akran oyun davranışına ne düzeyde etki ettiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda ilgili literatür incelenmiş ve küçük yaş grubu çocuklarla gerçekleştirilen oyun süreci ve saldırganlık yönelimleri arasındaki ilişkiyi konu alan az sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda 48-72 aylık çocukların saldırganlık eğilimlerinin oyun süreçlerine ne düzeyde etki ettiğini belirlemek ve saldırganlık eğilimlerinin çocuğun yaş ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğini saptamakla birlikte, oyun süreçlerinin niteliğinin artırılmasına katkı sağlanacak olması gerçeğinden hareketle bu noktada yürütülecek bir araştırma önemli görülmektedir. Bu kapsamda çıkan sonuçların eğitimcilere ve çocuklarla çalışma yürütecek olan eğitimin farklı paydaşlarına yol göstereceği ve gerekli önleme programları geliştirmesine de yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

- (1) “Çocuklarının yaş ve cinsiyetleri ile saldırganlık yönelimleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?”
- (2) “Çocukların saldırganlık yönelim puanları ile oyun etkileşimleri puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”
- (3) “Çocukların tüm saldırganlık yönelim alt boyutları ve cinsiyeti oyun etkileşimini ne düzeyde etkilemektedir?”

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemi ile planlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla özelliğe sahip olan

değişkenlerin birbirleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan ve bir değişkenin diğer değişkeni ne derecede etkilediğini ortaya çıkartmaya çalışan modeldir (Karasar, 2011). Bu çalışmada da çocukların saldırganlık yönelimlerinin oyun etkileşimlerini etkileyip etkilemediğini ve eğer etkiliyorsa ne düzeyde etkilediğini tespit etmek amaçlandığı için, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Evren- Örneklem

Bu araştırmada evren İstanbul ili olarak belirlenmiştir. İlk olarak evrendeki (tüm İstanbul'daki) okul öncesi eğitimi alan ve 48-72 aylık olan çocukların sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ardından örneklem hesaplama formüllerinden yararlanılarak ulaşılmaya gereken en az örneklem sayısına ulaşılmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda basit rastgele örnekleme modeli ile İstanbul ilinden hem özel hem de kamu kurumuna devam eden toplam 437 çocuğa ulaşılmıştır. Çocukların genel demografik bilgileri Tablo 1'dedir.

Tablo 1.

Çalışmadaki çocukların demografik özellikleri

		n	%
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	210	48,1
	Erkek	227	51,9
Çocuğun Yaşı	48-60 ay	266	60,9
	61-72 ay	171	39,1
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	-	-
	Ortaokul	3	0,7
	Lise	45	10,3
	Üniversite	360	82,4
	Lisansüstü	29	6,6
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	-	-
	Ortaokul	-	-
	Lise	32	7,3
	Üniversite	373	85,4
	Lisansüstü	32	7,3
Okul Türü	Özel	255	58,4
	Kamu	182	41,6
	Toplam	437	100

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların %51,9'unun erkek, %48,1'inin kız çocuğu olduğu ve %60,9'unun 48-60 aylık, %39,1'inin ise 61-72 aylık yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn öğrenim durumları incelendiğinde de hem anne hem de baba öğrenim düzeyinin çoğunlukla üniversite mezunu olduğu saptanmıştır. Çocukların eğitim gördükleri okul türü değişkeni incelendiğinde ise çocukların %58,4'ünün özel, %41,6'sının kamu okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak *Demografik Bilgi Formu*'nun yanı sıra "*36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği*" ve "*Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçekler ile ilgili genel bilgiler aşağıda verilmiştir.

36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği

Bu ölçek, Kaynak vd. (2016) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek en az 36 aylık ve en fazla ise 72 aylık çocukların saldırganlığa karşı yönelimlerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçekte toplam 27 madde bulunmaktadır. Ölçekte dört alt boyut bulunmaktadır. Bunlar sırası ile "*başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık*", "*başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık*", "*kendine yönelik saldırganlık*" ve "*nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık*"tır. Yedili Likert tipi hazırlanmış olan ölçekte 1 "hiçbir zaman yapmaz", 7 ise "her zaman/sürekli yapar" şeklinde puanlanmaktadır. Yüksek puan alan çocuğun saldırganlık yönelimi yüksektir. Ölçek öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi basamağında ölçeğin toplam iç tutarlılık değeri .950 olarak bulunurken, alt boyutların her birinin Cronbach

Alpha değerleri “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık” için .946, “başkalarına yönelik ilişkisel saldırganlık” için .945, “kendine yönelik saldırganlık” için .853 ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık” için ise .920 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında güvenilirlik analizleri tekrardan hesaplanmış olup, yukarıdaki alt boyut sıralamasına göre Cronbach Alpha değerleri sırayla .934; .942; .843 ve .897 olarak tespit edilmiştir.

Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği

Bu ölçek ilk olarak Fantuzzo vd. (1998) tarafından geliştirilmiş ve 36-72 aylık çocukların oyun davranışlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ahmetoğlu vd. (2017) tarafından ise Türkçe’ye uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler tarafından doldurularak çocukların akran oyun davranışlarını değerlendirmeye çalışan bu ölçek, toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Üç alt boyutu mevcuttur. Bu alt boyutlar sırası ile “oyun etkileşimi”, “oyunun bozulması” ve “oyundan kopma”dır. Ölçek toplam puanla hesaplanmamakla birlikte oyun etkileşiminden yüksek puan alması olumlu oyun etkileşimi yansıtırken, “oyunun bozulması” ve “oyundan kopma” alt boyutlarında yüksek puan alması ise olumsuz durumu yansıtmaktadır. Ölçek dördümlü Likert tipinde hazırlanmış ve (1) “hiçbir zaman”, (2) “nadiren”, (3) “sık sık” ve (4) “her zaman” şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında alt boyutlarının iç tutarlılık yüzdeleri “oyun etkileşimi” alt boyutunda .85, “oyunun bozulması” alt boyutunda .89 ve “oyundan kopma” alt boyutunda ise .81 olarak bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha değerleri sırasıyla .899; .891 ve .833 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya başlanmadan önce İstanbul Okan Üniversitesi Etik Kurulu’na başvurulmuş ve 04.07.2018 tarih ve 96 sayılı karar doğrultusunda etik kurul onayı alınmıştır. Üniversite etik kurul kararının ardından ise İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne veri toplanması için gerekli izin yazıları yazılmış ve 19.9.2018 tarihli 59090411-44-E.16451299 numaralı MEB yazısı doğrultusunda izinler alınmıştır. Çocukların ailelerinden ebeveyn onam formu ve çocuklardan ise sözlü onam alınarak çalışmanın verileri toplanmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama araçları için gerekli izinler ölçek makalesindeki öğretim elemanlarından e-posta yoluyla alınmıştır. Veri toplama sürecinde belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarına gidilmiş ve çalışmayı kabul eden okuldaki ebeveynlere gönüllü onam formları gönderilmiştir. Ebeveynlerinden onam alınan çocukların öğretmenlerine araştırmada kullanılacak olan iki ölçek verilmiştir. Özellikle öğretmenlerin çocukları daha yakından tanıyıp, ölçeklere daha gerçekçi cevaplar verebilmesi için öğretmenlerin en az üç aydır çocukları tanıyıp olması koşulu aranmıştır. Araştırmada öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek veriler toplanmıştır. Veriler toplandıktan sonra Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı’na (SPSS 15.0) programına girilmiş ve ilk olarak verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Çalışmada her iki ölçeğin hem alt boyut hem de toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği”nin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2/-2 aralığında olduğu, “36-72 Aylık Çocuklara Yönelik Saldırganlık Yönelim Ölçeği”nin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2/-2 aralığında olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri +2/-2 aralığında olan verilerin analizinde parametrik, +2/-2 aralığında olmayan verilerin analizinde ise non-parametrik testler uygulanmıştır (George ve Mallery, 2010). Bu doğrultuda çalışmada Bağımsız T Testi, Mann Whitney U Testi, Sperman Korelasyon Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Çocukların Cinsiyetleri ve Yaşları ile Saldırganlık Yönelimlerinin ve Akran Oyun Etkileşim Davranışlarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet değişkeni ile saldırganlık yönelimlerinin ve akran oyun etkileşim davranışlarının karşılaştırılmasına dair bulgular Tablo 2’dedir.

Tablo 2’ye göre, Saldırganlık Yönelimi Ölçeği tüm alt boyutlarında anlamlı farklılaşmalara rastlanmıştır. Ortalama puanlar karşılaştırıldığında erkek çocuklarının tüm alt boyut saldırganlık yönelim puanlarının, kız çocuklarının puanlarına oranla daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla saldırgan yönelimlere sahip olduğu söylenebilir. Diğer taraftan “Akran Oyun Etkileşimi Ölçeği”nde ise, “oyunun bozulması (OB)” ve “Oyundan Kopma (OK)” puanlarında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Bu farklılaşmada da puan ortalamaları incelendiğinde

her iki alt boyutta da erkek çocuklarının puanlarının kız çocuklarının puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir anlatımla erkek çocuklarının kızlara göre daha fazla oyunun bozulması ve oyundan kopma davranışını sergilediği söylenebilir. “Oyun etkileşimi (OE)” alt boyutunda ise çocukların cinsiyetleri ile anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tablo 2.

Çocuk cinsiyetleri ile saldırganlık yönelimi ve akran oyun etkileşiminin karşılaştırılması

		Grup	n	\bar{x}	ss	Z/t	p
Saldırganlık Yönelim ①	BYFS	Kız	210	10,40	6,217	-4,433	,000**
		Erkek	227	13,14	8,800		
	BYİS	Kız	210	10,32	7,225	-2,999	,003**
		Erkek	227	11,69	7,656		
	KYS	Kız	210	5,39	1,694	-2,142	,032*
		Erkek	227	5,82	2,695		
NEYS	Kız	210	8,46	4,912	-4,365	,000**	
	Erkek	227	9,74	5,694			
Oyun Etkileşimi ②	OE	Kız	210	24,30	7,202	1,191	,234
		Erkek	227	23,50	6,890		
	OB	Kız	210	16,12	4,990	-4,464	,000**
		Erkek	227	18,53	6,258		
	OK	Kız	210	14,46	4,177	-2,371	,018*
		Erkek	227	15,48	4,821		

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

(BYFZ: “Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık”, BYİS: “Başlarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık”, KYS: “Kendine Yönelik Saldırganlık”, NEYS: “Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırganlık”, OE: “Oyun Etkileşimi”, OB: “Oyunun Bozulması”, OK: “Oyundan Kopma”, ① Mann Whitney U Testi, ② Bağımsız T Testi)

Diğer bir değişken olan çocukların yaşları ile saldırganlık yönelimleri ve akran oyun etkileşim davranışlarının karşılaştırılması ise Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Çocuk yaşları ile saldırganlık yönelimi ve akran oyun etkileşiminin karşılaştırılması

		Grup	n	\bar{x}	ss	Z/t	p
Saldırganlık Yönelim ①	BYFS	48-60 ay	266	11,93	7,472	-1,555	,120
		61-72 ay	171	11,65	8,258		
	BYİS	48-60 ay	266	11,37	7,677	-1,031	,303
		61-72 ay	171	10,50	7,140		
	KYS	48-60 ay	266	5,78	2,518	-1,985	,047*
		61-72 ay	171	5,35	1,819		
NEYS	48-60 ay	266	9,57	5,833	-2,482	,013*	
	61-72 ay	171	8,44	4,473			
Oyun Etkileşimi ②	OE	48-60 ay	266	23,86	7,249	-,103	,918
		61-72 ay	171	23,93	6,736		
	OB	48-60 ay	266	16,89	5,559	-2,206	,028*
		61-72 ay	171	18,14	6,105		
	OK	48-60 ay	266	14,71	4,482	-1,593	,112
		61-72 ay	171	15,42	4,628		

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

(BYFZ: “Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık”, BYİS: “Başlarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık”, KYS: “Kendine Yönelik Saldırganlık”, NEYS: “Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırganlık”, OE: “Oyun Etkileşimi”, OB: “Oyunun Bozulması”, OK: “Oyundan Kopma”, ① Mann Whitney U Testi, ② Bağımsız T Testi)

“Saldırganlık Yönelimi Ölçeği” ile çocukların yaş değişkenlerinin karşılaştırmasına dayalı sonuçlar incelendiğinde, ölçeğin “Kendine Yönelik Saldırganlık (KYS)” ve “Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırganlık (NEYS)” alt boyutlarında anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. 48-60 aylık çocukların kendisinden daha büyük aya sahip olan çocuklara oranla daha fazla kendisine ve nesne/eşyalara yönelik saldırganlık yöneliminin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oyun Etkileşimi Ölçeği incelendiğinde ise, oyunun

bozulması (OB) puanında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Sonuç olarak, “61-72 aylık çocuklar”, “48-60 aylık çocuklara” oranla akran oyun davranışlarında daha fazla oyunu bozan davranışlar sergilediği söylenebilir. Oyun etkileşimi ile oyundan kopma alt boyut puanları ile çocuğun yaşı arasında bir farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.

Çocukların Saldırganlık Yönelimi ile Akran Oyun Etkileşim Davranışı Arasındaki Korelasyon Analizi

Çocukların saldırganlık yönelimleri ile akran oyun davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için “Sperman Korelasyon Analizi” uygulanmış olup, korelasyon analizi sonuçları Tablo 4’tedir.

Tablo 4.

Çocukların saldırganlık yönelimleri ile oyun etkileşim davranışları arasındaki korelasyon

	1	2	3	4	5	6	7
1. BYFZ	1						
2. BYİS	,816**	1					
3. KYS	,542**	,499**	1				
4. NEYS	,774**	,677**	,636**	1			
5. OE	-,053	-,130**	-,091	-,096*	1		
6. OB	,437**	,385**	,267**	,444**	-,172**	1	
7. OK	,140**	,104*	,081	,205**	-,345**	,645**	1

(BYFZ: “Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık”, BYİS: “Başlarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık”, KYS: “Kendine Yönelik Saldırganlık”, NEYS: “Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırganlık”, OE: “Oyun Etkileşimi”, OB: “Oyunun Bozulması”, OK: “Oyundan Kopma”)

Tablo 4’e göre, çalışmadaki ilişkinin en yüksek düzeyde olduğu değişkenin çocukların “Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeği” alt boyutlarından “Oyun Bozulması” alt boyut puanları ile “Saldırganlık Yönelim Ölçeği” alt boyutlarından “Başkalarına Yönelik Fiziksel Saldırganlık”, “Başkalarına Yönelik İlişkisel Saldırganlık” ve “Nesnelere/Eşyalara Yönelik Saldırganlık” alt boyut puanları arasında olduğu saptanmıştır. Bu değişkenler arasındaki ilişkinin ise pozitif yönlü olduğu ilişkinin gücünün ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bir diğer ifade ile çocukların fiziksel, ilişkisel ve nesnelere yönelik saldırganlık yönelimi arttıkça akranlar arasında oyunun bozulmasına neden olan davranışların arttığı görülmektedir. Ayrıca çocukların “başkalarına yönelik fiziksel” ve “ilişkisel saldırganlık” ve “nesnelere ve eşyalara yönelik saldırganlık yönelimi düzeyleri” ile çocukların oyundan kopma davranışları arasında da pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişkiye saptanmıştır. Bir diğer ifade ile çocukların “başkalarına yönelik fiziksel veya ilişkisel saldırganlık” ve “nesnelere ve eşyalara yönelik saldırganlık yönelim düzeyleri” arttıkça oyundan kopma davranışlarının daha fazla gözlemlendiği söylenebilir. Oyun etkileşim alt boyutu ile ilişkisel ve nesnelere ve eşyalara yönelik saldırganlık düzeyleri arasında da negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Yukarıdaki korelasyon tablosunda çıkan bulgulardan yola çıkarak oyunun bozulması bağımlı değişkenin ile çocuğun cinsiyeti ve “başkalarına yönelik fiziksel saldırganlık”, “ilişkisel saldırganlık”, “kendine yönelik saldırganlık” ve “nesnelere/eşyalara yönelik saldırganlık düzeyleri” bağımsız değişkenleri arasındaki “Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi” yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

“Penn etkileşimli akran oyun ölçeği” alt boyutu “oyunun bozulması” ile cinsiyet ve “36-72 aylık çocuklara yönelik saldırganlık yönelim ölçeği” alt boyutları arasındaki regresyon analizi

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	95% CI	
Sabit	10,786	,857		12,589	,000**	9,102	12,470
Cinsiyet	1,344	,448	,116	3,000	,003**	,463	2,225
BYFS	,298	,052	,400	5,759	,000**	,19	,400
BYİS	,100	,045	,129	2,230	,026*	,012	,188
KYS	,349	,133	,137	2,626	,009**	,611	,088
NEYS	,206	,074	,190	2,765	,006**	,060	,352

R= ,617 R²=,380 F (2-437)= 52,866 p=0,000

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların cinsiyetleri ve saldırganlık yönelimi alt boyutlarının tamamı birlikte ele alındığında, oyunun bozulması düzeyini (F (2-437) =52,866 p<0,05] yordamada anlamlı katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağımsız değişkenlerin tamamının oyunun bozulması bağımlı

değişkenine ait varyansın %38'ini açıklamaktadır ($R^2=,380$; $p<0.05$). Regresyon katsayılarının anlamlılık değerleri göz önüne alındığında tüm p değerlerinin ,05 düzeyine göre anlamlılık gösterdiği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi dönem (48-72 aylık) çocuklarının saldırganlık yönelimlerinin oyun davranışına etkisini ettiğini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonucunda, saldırganlık yönelimi alt boyutlarından “fiziksel saldırganlık”, “ilişkisel saldırganlık”, “kendine yönelik saldırganlık” ve “nesne veya eşyalara yönelik saldırganlık” düzeylerinin erkek çocuklarında kız çocuklarına oranla daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 48-60 aylık çocukların daha büyük yaş grubu (61-72 aylık) çocuklara göre daha fazla “kendine yönelik saldırganlık” ve “nesne veya eşyalara yönelik saldırganlık” yönelimlerinin olduğu tespit edilmiştir. Akran oyun etkileşiminde de oyunun bozulması ve oyundan kopma davranışlarının erkek çocuklarında daha sıklıkla gözlemlendiği, 60-72 aylık çocukların kendinden daha küçük yaş grubu çocuklarına göre oyunun bozulması davranışını daha fazla sergilediği sonucuna rastlanmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, özellikle oyunun bozulması alt boyut puanları ile saldırganlık yönelimi alt boyutları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu ve ilişkinin şiddetinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak çocuğun cinsiyeti ve saldırganlık yönelimi tüm alt boyutlarının oyunun bozulması düzeyinin %38'ini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ilk bulgusu, çocukların cinsiyetleri ile saldırganlık yönelimi ve akran oyun etkileşimi arasındadır. Erkek çocuklarının kız çocuklarına nazaran fiziksel, ilişkisel, kendisine yönelik ve eşyalara yönelik saldırganlık düzeylerinin anlamlı oranda yüksek çıktığı saptanmıştır. Saldırganlık düzeylerinin belirlenmesine dair farklı örneklem grupları ile yapılan çalışma sonuçlarında da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Özellikle erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla saldırganlık davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir (Akhtar ve Kushwaha, 2015; Ay, 2017; Dursun 2010; İkiz ve Öztürk Samur, 2016; Lansford vd., 2012; Rozzaqyah vd., 2020; Tuzcuoğlu vd., 2020). Erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla duygu kontrollerini tam anlamıyla yapamamasından ve bu durumdan dolayı dışa daha olumsuz duygu reaksiyonları vermesinden dolayı böyle bir bulguya rastlandığı söylenebilir. Else Quest vd. (2006) tarafından bebekler üzerinden yapılan bir çalışma sonucunda, olumsuz duyguları düzenlemede erkek bebeklerin kız bebeklere göre daha fazla zorlandığı tespit edilmiştir. Garrett Peters ve Fox (2007) tarafından yapılan çalışmada da erkek ve kız çocuklarının hayal kırıklıkları sonucunda verdikleri davranışlar incelenmiştir. Araştırmaları sonucunda kız çocukları yaşadıkları hayal kırıklıklarını daha olumlu davranışlarla kontrol edebilirken, erkek çocuklarının bu hayal kırıklığı durumlarını daha olumsuz duygularla yaşadığı ve bunu kız çocuklarına oranla daha fazla dışa vurduğunu tespit etmişlerdir. Civil (2022) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenlemelerini araştırdığı çalışmada, kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla duygu düzenleme becerilerinden birisi olan değişiklik/olumsuzluk alt boyutunda daha olumlu bir beceri seviyesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygu düzenleme davranışlarını erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla daha düşük düzeyde gerçekleştirdiği bulgusuna ulaşan araştırmalara rastlanmaktadır (Firat, 2020; Özdemir ve Budak, 2019; Sanchis-Sanchis vd., 2020). Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla saldırganlık yönelimine sahip olmalarının bir diğer sebebi de ailelerin çocuklarını yetiştirme tarzlarından kaynaklı olabilir. Özellikle ataerkil toplumlarda ebeveynler kız çocuklarını daha sakin ve nazik yetiştirmeye çalışırken, erkek çocuklarını daha sert ve güçlü olarak yetiştirmeye çalışmaktadır (Kılıç, 2013). Bu şekilde toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ile çocuklarını yetiştiren ebeveynler çocuklarına rol model olmaya çalışırlar ve “erkeksi” ve “kadımsı” olarak nitelendirdikleri davranışları çocuklarına yansıtırlar. Bu cinsiyetçi yaklaşımla yetişen çocuklar ise kendi hayatlarında da akranlarına karşı bu şekilde davranır (Bahtiyar Saygan ve Pekel Uludağlı, 2021). Çalışma sonucunda erkeklerin saldırganlığa karşı daha fazla meyilli olmasının sebeplerinden birisi de bu toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Çocukların akran oyun etkileşimindeki alt boyutlardan olan oyunun bozulması ve oyundan kopma puanlarında da saldırganlık yönelimi puanlarında olduğu gibi kız çocuklarının lehine bir sonuçla karşılaşılmıştır. Bir diğer ifade ile erkek çocuklarının akranları ile oyun oynarken oyunu bozan ve oyundan kopan davranışları kız çocuklarına oranla daha fazla görülmektedir. Bu bulgunun en önemli nedenlerinden birisi erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha düşük sosyal becerilere sahip olması olabilir. Abdi (2010) tarafından İran'daki okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında kız çocuklarının sosyal beceri puanlarının erkek çocuklarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan ulusal ve uluslararası çalışmaların bulguları incelendiğinde de benzer olarak kız çocuklarının erkek

çocuklarından sosyal beceri anlamında daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir (Caemmerer ve Keith, 2015; DiPrete ve Jennings, 2012; Duran vd, 2013; Hajovsky vd., 2022; Nilsen vd.,2013).

Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla saldırganlık yönelimine ve olumsuz oyun davranışlarına sahip olmasının nedenlerinden birisi de dil becerisi olabilir. Çünkü karşıdaki kişinin söylediği cümleyi anlamayan ya da kendisini anlamlı cümlelerle ifade edemeyen çocuklar istenmedik davranışlara yönelebilmektedir. Willinger vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada da gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların daha fazla anksiyete, sosyal problemler ya da kurallara karşı gelme gibi davranışlara daha fazla yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır. Estrem'e (2005) göre özellikle okul öncesi dönem çocukların ifade edici dil becerileri ile saldırganlık düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu, ifade edici ve alıcı dil beceri puanları düşük olan çocukların hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlık oranlarının yüksek olduğunu belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde de özellikle erken çocukluk döneminde olan çocuklarının dil becerilerinde kız çocuklarının dil becerileri puanlarının erkek çocuklarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir (Karmiloff ve Karmiloff Smith, 2002; Yıldız Bıçakçı ve Aral, 2009; Marjanovič-Umek ve Fekonja-Peklaj, 2017).

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu da çocukların yaşları ile saldırganlık yönelimi ve oyun etkileşimleri arasında anlamlı farklılaşmaların olmasıdır. Saldırganlık yöneliminde yaşı küçük olan (48-60 aylık) çocukların büyük olan (61-72 aylık) çocuklara göre "kendine yönelik saldırganlık yönelim" ve "nesnelere ve eşyalara yönelik saldırganlık yönelim" puanları anlamlı oranda yüksektir. Bir diğer anlatımla küçük yaş grubu çocukların daha fazla hem kendisine hem de cansız materyallere daha fazla zarar verme eğiliminde olduğu söylenebilir. Parten'in (1932) Sosyal Oyun Kuramı'na göre 48-60 aylık dönemde çocuklar ilk olarak grup içinde oynamaya başlar ve ilk iş birlikleri bu yaş grubunda oyunları içerisinde gözlemlenir. 48 aylıktan itibaren ilk defa grup içerisinde iş birliği yaparak oyunlar oynayan çocuklar kendi aralarında sorunlarla karşılaşabilir. İlk daha grup içinde oynamaya başlayan ve sorunla karşılaşan çocuk, bu problemi çözmek için direk akranlarına zarar vermeyebilir. Çünkü çocuk oyun grubunun içerisinde kalmak, oyuna devam etmek ve akranları tarafından oyun içerisinde kabul görmek isteyecektir. Bu nedenle ortaya çıkan bu problemde kaynaklı doğan öfkeyi akranlarına değil de kendisine ya da etraftaki eşya ya da materyallere yansıtabilir. Mohammed vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada 5-16 yaş arasındaki 50 çocuk ile yaptıkları çalışmada intihar dışındaki çocukların kendilerine zarar verme davranışları ve bu davranışlarının nedenlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda cisim yeme, kusma, yüksek sesle bağırma, tırnak yeme, kafasını ya da vücudunu bir yere vurma gibi davranışların başı çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun en büyük nedenlerinden başında düşük öğrenim düzeyine sahip olan ebeveynlerin gelmesi tespit edilirken, aynı zamanda kendisine zarar vermeden önce akranlarından ya da sosyal çevresindeki bireylerden gelen sözel tacizlerinde bu davranışları tetiklediği sonucuna ulaşılmıştır. Feyman Gök vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada da 48-60 aylık çocukların oyun süreçleri ile ilgili görüşlerini aldıkları çalışmada; çocuklara, okulda oyununun engellenmesi durumunda ya da oyundan yasaklanması durumunda nasıl davranışlarda bulunduğu sorulduğunda birincil olarak akranlarına saldırgan yönelimler sergilemeyeceği görülmektedir. Daha çok içsel olarak üzüldüklerini, oyuna tekrar katılabilmek için özür dilediklerini ve yetişkin bireylerden destek istediklerini belirtmişlerdir.

Çocukların saldırganlık yönelimi ile akran oyun etkileşimi arasında yapılan korelasyon sonucunda özellikle akran oyun etkileşimi alt boyutlarından "oyunun bozulması" ile "fiziksel ve ilişkisel saldırganlık ve nesne ve eşyalara yönelik saldırganlık yönelimi" arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin varlığına ulaşılmıştır. Diğer bir anlatımla çocuklarda akranlarına yönelik fiziksel ve ilişkisel ve eşyalara yönelik saldırganlık yönelim düzeyleri arttıkça akran oyun etkileşimlerinden oyunun bozulması davranışlarının da arttığı görülmektedir. Ardından yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinde çocukların cinsiyetleri ve "Saldırganlık Yönelimi Ölçeği" tüm alt boyut puanları bağımsız değişken olan oyunun bozulmasının %38'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde birçok çalışma özellikle çocukların izledikleri çizgi filmlerdeki ya da oyunlardaki şiddet içerikli karakterlere maruz kalmakta, bu durum çocukların kendi oyunlarının içeriğine de yansımaktadır (Fatima ve Ashfaq, 2014; Schaefer ve Mattei, 2005; Zhang vd., 2021). Metin Aslan'ın (2013) okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışları ile oyunlarda meydana gelen zorbalık davranışlarını birlikte ele aldığı çalışmasında da özellikle fiziksel ve ilişkisel zorbalık yapan çocukların oyun süreçleri içinde dahil edilmediği ve hatta oyun sürecinde ise oyunun dinamiklerini etkilediği için oyunu bozduğu tespit edilmiştir. Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya (2014) okul öncesi çağıdaki çocukların oyun davranışları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışma sonucunda, olumlu davranışlar puanları yüksek olan çocukların sosyal oyunu daha çok oynadığı, tam tersi sosyal olmayan davranışlara sahip çocukların ise sosyal oyunu daha az tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda çocukların birbirleri ile oynadığı itiş kakış oyunları ile akran ilişkileri arasında da anlamlı ilişkilere rastlanmış ve özellikle "itiş kakış oyun düzeyleri" arttıkça çocuklardaki "aşırı

hareketlilik”, “saldırganlık” gibi olumsuz davranışlarda artış, olumlu sosyal davranışlarda ise azalış saptanmıştır. Gower vd. (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda, akranları tarafından reddedilen çocukların yüksek düzeyde oyunu bozma davranışlarına neden olan saldırgan hareketlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, eğitimcilere ve ebeveynlere yönelik genel öneriler eklenebilir.

Çalışmada erkek çocuklarının hem saldırganlık yönelimi hem de oyun etkileşiminde kız çocuklarına oranla daha düşük puanlar aldığı görülmektedir. Bu bağlamda erkek çocuklarının kız çocuklarının olumlu davranışlarını gözlemleyebilmesi ve taklit ederek bu olumlu davranışları kazanması için daha çok cinsiyet bağlamında karma oyun grupları oluşturulabilir. Okul öncesi eğitim sınıflarında grup şeklinde oluşturulacak olan etkinliklerde, her grupta kız ve erkek çocuk sayılarına dikkat edilebilir ve bu sayıların birbirine benzer oranlarda olması sağlanabilir. Aynı zamanda saldırganlığa yönelim gösteren çocukların etkileşimli oyun süreçlerini olumsuz şekilde etkilediği araştırma sonucunda çıkan bir bulgudur. Bu doğrultuda öncelikle saldırganlık yönelimi altında yatan nedenler farklı çalışmalarla ele alınmalı ve bu kapsamda gerekli önlemler programlar uygulanmalıdır. Bu aşamada farklı disiplinlerdeki uzmanlar ortaklaşa çalışmalar geliştirebilir ve bu durumla ilgili örnek vakaları içeren yayınlar hazırlanabilir. Yürütülen bu çalışma aynı zamanda nicel desende hazırlanmış bir çalışmadır. Bu nedenle özellikle saldırganlığa karşı yönelimi olan çocuklar belirlenip, bu çocukların oyun süreçleri boylamsal olarak gözlemlenebilir ve bu gözlemler doğrultusunda derinlemesine incelemeler yapmak üzere nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5(2010), 1175-1179. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.256>
- Ahmetoğlu, E., Acar, İ.H. ve Aral, N. (2017). Penn etkileşimli akran oyun ölçeği öğretmen formunun (PEAOÖ-Ö) uyarılma çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 104-119.
- Akcan, A. ve Ergün, A. (2015). Ana sınıfı öğrencilerinde saldırgan davranış ve etkileyen faktörler. *Türkiye Klinikleri Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 17-25.
- Akhtar J. ve Kushwaha A.K.S. (2015) Gender differences in aggressive behavior of adolescents. *Indian J Applied Res*, 5(1), 525-527. <https://doi.org/10.36106/ijar>
- Ay, H. (2017). *Okul öncesi dönemi çocuklarının saldırganlık davranışlarının anne ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Bahtiyar Saygan B. ve Pekel Uludağlı N. (2021). Yaşam boyu toplumsal cinsiyet rollerinin gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(2), 354-382. <https://doi.org/10.18863/pgy.789615>
- Cabello, R., Gutierrez-Cobo, M. J. ve Fernandez-Berrocal, P. (2017). Parental education and aggressive behavior in children: A moderated-mediation model for inhibitory control and gender. *Front. Psychol.*, 8, 1181. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01181>
- Caemmerer, J. M. ve Keith, T. Z. (2015). Longitudinal, reciprocal effects of social skills and achievement from kindergarten to eighth grade. *Journal of School Psychology*, 53(4), 265–281. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.05.001>
- Calmaestra, J., García, P., Moral, C., Perazzo, C. ve Ubrich, T. (2016). *Yo a Eso No Juego. Bullying y Ciberbullying en la Infancia*. Madrid: Save the children.
- Carraro, A. ve Gobbi, E. (2018). Play fighting to cope with children aggression: A study in primary school. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(3), 1455-1458. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.03215>
- Civil, F. (2022). *3-6 yaş grubu çocukların duyu düzenleme becerileri ile annelerinin duyu düzenleme becerileri ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- DiPrete, T. A. ve Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.09.001>
- Dunn, J. ve Hughes, C. (2001). "I got some swords and you're dead!": Violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children. *Child Development*, 72(2), 491-505. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00292>
- Duran, M., Çeliköz, N. ve Özdemir Topaloğlu, A. (2013). Determination of secondary students' social skill levels. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 121-137. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92211>
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H. ve Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33–72. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33>
- Estrem, T. L. (2005). Relational and physical aggression among preschoolers: The effect of language skills and gender. *Early Education and Development*, 16, 207–232. <https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602>
- Etel, E. ve Slaughter, V. (2019). Theory of mind and peer cooperation in two play contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 87–95. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.11.004>
- Fantuzzo, J., Mendez, J. ve Tighe, E. (1998). Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 659-676. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(99\)80066-0](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)80066-0)
- Fatima, H. ve Ashfaq, A. (2014). Induction of violent characters through video games: A casestudy of primary school going children in Pakistan. *The International Asian Research Journal*, 2(3), 17-24. <https://oaji.net/articles/2014/793-1406282461.pdf>
- Fehr, K. K. ve Russ, S. W. (2013). Aggression in pretend play and aggressive behavior in the classroom. *Early Education and Development*, 24(3), 332–345. <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.675549>
- Feyman Gök, N., Uludağ, G. ve Tuğrul, B. (2021). 48-60 aylık çocukların anaokulundaki oyuna ilişkin görüşleri ve oyun yoksunluğu. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 549-571. <https://doi.org/10.18039/ajesi.824261>
- Fırat, B. (2020). *Annelerin duyu düzenleme güçlükleri ve erişkin bağlanma stillerine göre 48-72 aylık çocukların duyu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Fischer, P., Kastenmüller, A. ve Greitemeyer, T. (2010). Media violence and the self: The impact of personalized gaming characters in aggressive video games on aggressive behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(1), 192-195. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.06.010>
- Garrett-Peters, P. T. ve Fox, N. A. (2007). Cross-cultural differences in children’s emotional reactions to a disappointing situation. *International Journal of Behavioral Development*, 31(2), 161-169. <https://doi.org/10.1177/0165025407074627>
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)*. Pearson.
- Gibson, J. L., Fink, E., Torres, P. E., Browne, W. V. ve Mareva, S. (2019). Making sense of social pretense: The effect of the dyad, sex, and language ability in a large observational study of children’s behaviors in a social pretend play context. *Social Development*, 29(2), 526-543. <https://doi.org/10.1111/sode.12420>
- Gower, A. L., Lingras, K. A., Mathieson, L. C., Kawabata, Y. ve Crick, N. R. (2014). The role of preschool relational and physical aggression in the transition to kindergarten: Links with social-psychological adjustment. *Early Education and Development*, 25 (5), 619-640. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.844058>.
- Gülây Ogelman, H. ve Erten Sarıkaya, H. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 301-321. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/201556/>
- Hajovsky, D. B., Caemmerer, J.M ve Mason, B. A. (2022): Gender differences in children’s social skills growth trajectories. *Applied Developmental Science*, 26(3), 488-503. <https://doi.org/10.1080/10888691.2021.1890592>
- İkiz, S. ve Öztürk-Samur, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 159-175. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/226473>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karmiloff, K. ve Karmiloff Smith, A. (2002). *Pathway to language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kaynak, K. B., Kan, A. ve Kurtulmuş, Z. (2016). 36-72 aylık çocuklara yönelik “saldırganlık yönelim ölçeği” geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 11(3), 1457-1474. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9385>
- Kılıç, A. Z. (2013). *Ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algısı ve çocuk yetiştirmeye etkileri araştırma raporu*, <http://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2020/02/EBEVEYNLERI%CC%87N-TOPLUMSAL-CI%CC%87NSI%CC%87YET-ALGISI-VE-C%CC%A7OCUK-YETI%CC%87S%CC%A7TI%CC%87RMEYE-ETKI%CC%87LERI%CC%87.pdf>(Erişim Tarihi: 14.04.2023)

- Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Giunta, L. D., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., Pastorelli, C., Tapanya, S., ... (2012). Boys' and girls' relational and physical aggression in nine countries. *Aggress Behav.*, 38(4), 298–308. <https://doi.org/10.1002/ab.21433>
- Lee, K.H., Baillargeon, R. H., Vermunt, J. K. ve Wu, H.X. (2007). Age differences in the prevalence of physical aggression among 5–11-year-old Canadian boys and girls. *Aggressive Behavior*, 33(1), 26–37. <http://doi.org/10.1002/ab.20164>
- Lorber, M. F., Vecchio, T. D. ve Slep, A.M.S. (2017). The Development of individual physically aggressive behaviors from infancy to toddlerhood. *Developmental Psychology*, 54(4), <https://doi.org/10.1037/dev0000450>
- Marcelo, A. K. ve Yates, T. M. (2019). Young children's ethnic-racial identity moderates the impact of early discrimination experiences on child behavior problems. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 25(2), 253–265. <https://doi.org/10.1037/cdp0000220>
- Marjanovič-Umek, L. ve Fekonja-Peklaj, U. (2017). The roles of child gender and parental knowledge of child development in parent-child interactive play. *Sex Roles: A Journal of Research*, 77(7-8), 496–509. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0734-7>
- Merrell, K.W., Buchanan, R.S. ve Tran, O.K. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings, *Psychology in the Schools*, 43, 345-360. <http://doi.org/10.1002/pits/20145>
- Metin Aslan, Ö. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Meysamie, A., Ghalehtaki, R., Ghazanfari, A. ve Daneshvar-Fard, M. (2013). Prevalence and associated factors of physical, verbal and relational aggression among Iranian preschoolers. *Iranian Journal of Psychiatry* 8(3), 138-144. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3887231/>
- Mohammed, A.M., Mohammed, I.S. ve Hassan, N. H. (2020). Self-injury behavior: Manifestations and risk factors in school-aged children in Assuit Governorate. *Al-Azhar Assiut Medical Journal*, 18(1), 24–31. https://doi.org/10.4103/AZMJ.AZMJ_117_19
- Nilsen, W., Karevold, E., Roysamb, E., Gustavson, K. ve Mathiesen, K.S. (2013). Social skills and depressive symptoms across adolescence: Social support as a mediator in girls versus boys. *Journal of Adolescence*, 36(1), 11-20. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.08.005>
- Özdemir, A.A. ve Budak, K.S. (2019). Mizaç ve öz-düzenlemenin çocukların oyun davranışını yordamadaki rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 78-98. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.223>
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Rao, Z., Fink, E. ve Gibson, J. (2021). Dyadic association between aggressive pretend play and children's anger expression. *British Journal of Developmental Psychology*, 39, 153–168. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12352>
- Reebye, P. (2005). Aggression during early years- Infancy and preschool. *Can Child Adolesc Psychiatr Rev.*, 14(1), 16–20. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2538723/>
- Rozzaqyah, F., Ar, S. ve Wisma, N. (2020). Aggressive behavior: Comparative study on girls and boys in the middle school. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 513. <https://www.atlantis-press.com/article/125950306.pdf>
- Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Sağlam Saföz, P. (2008). *Boş zamanları değerlendirmeye yönelik hazırlanan grup rehberliği programının öğrencilerin saldırgan davranışları üzerindeki etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A.-R. ve Morales-Murillo, C. P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 946. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>
- Schaefer, C. E. ve Mattei, D. (2005). Catharsis: Effectiveness in children's aggression. *International Journal of Play Therapy*, 14(2), 103-109. <https://doi.org/10.1037/h0088905>
- Sezer, A., Kolaç, N. ve Erol, S. (2013). Bir ilköğretim okulu 4, 5, ve 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin anne baba tutumları ve bazı değişkenler ile ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 184-190. <http://doi.org/10.5455/musbed.20131204095705>

- Shaw, D. S., Gilliom, M. ve Giovannelli, J. (2000). Aggressive behavior disorders. In C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 397–411). The Guilford Press.
- Tordjman, S. (2022). *Aggressive behavior: A language to be understood*. *Encephale*, 48, 4-13. <http://doi.org/10.1016/j.encep.2022.08.007>
- Tuzcuoğlu, N., Cengiz, Ö. ve İlçi Küsmüş, G. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile annelerin ilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*. 4(1), 3-28. <https://doi.org/10.24130/ecccd-jecs.1967202041145>
- Veiga, G., O'Connor, R., Neto, C. ve Rieffe, C. (2022). *Emotions in play: The role of physical play on children's social well-being*. In D. Duke, A.C. Samson and R. Walle (Ed.) OUP Handbook of Emotion Development. Oxford University Press.
- Voyer, P., Verreault, R., Azizah, G. M., Desrosiers, J., Champoux, N. ve Bédard, A. (2005). Prevalence of physical and verbal aggressive behaviours and associated factors among older adults in long-term care facilities. *BMC Geriatr*, 5, 13. <http://doi.org/10.1186/1471-2318-5-13>.
- Willinger, U., Brunner, E., Diendorfer-Radner, G., Sams, J., Sirsch, U. ve Eisenwort, B. (2003). Behaviour in children with language development disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 607-614. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/070674370304800907>
- Yıldız Bıçakçı, M. ve Aral, N. (2009). Dil gelişimi. Eğitim Psikolojisi. İstanbul: Kriter Kitabevi.
- Yudofsky, S.C., Silver, J.M., Jackson, W. ve Endicott, J. (1986). The overt aggression scale for the objective rating of verbal and physical aggression. *American Journal of Psychiatry*, 143(1), 35-39. <http://doi.org/10.1176/ajp.143.1.35>
- Zhang, Q., Cao, Y. ve Tian, J.J. (2021). Effects of violent video games on aggressive cognition and aggressive behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(1), 5-10. <http://doi.org/10.1089/cyber.2019.0676>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. ve Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggress. Violent Behav.* 23, 1–21. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>

Okul Öncesi Eğitim Sorunları: Meta-Sentez

Problems Of Pre-School Education: A Meta-Synthesis Study

Kadriye ÇAKMAK¹, Necdet AYKAÇ²

ÖZ: Bu çalışmada, okul öncesi eğitimde yaşanan sorunlar meta sentez yöntemi ile incelenmiştir. Belirlenen probleme ait verilerin yer aldığı çalışmalara ulaşmak için; ULAKBİM, YÖKTEZ, Dergipark, Google akademik veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Ulaşılan çalışmalardan, çalışmanın amacına uygun ve erişim izni olan 19 makale, 5 rapor ve 10 tez çalışmaya dahil edilmiştir. Verilerin analizi neticesinde okul öncesinde yaşanan sorunların: “Eğitim programı”, “Fiziksel Çevre”, “Paydaşlar”, “Yönetici/denetim”, “Eğitim Politikaları ve Mevzuat”, “Hizmet içi eğitim” temaları altında ele alınabileceği belirlenmiştir. Bu temalar arasında en çok frekansa sahip olan “Program” sorunları iken en az frekans “Hizmet içi eğitim” temasına aittir. Elde edilen kod ve temalar tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, meta sentez, okul öncesi eğitim sorunları

ABSTRACT: In the current study, the problems experienced in pre-school education were examined with the meta-synthesis method. In order to reach the studies that include the data about the determined problem, a search was conducted in the academic databases of ULAKBİM, YÖKTEZ, Dergipark, Google Scholar. Among the reached studies, 19 articles, 5 reports and 10 theses, which are suitable for the purpose of the study and have access permission, were included in the study. As a result of the analysis of the data, it was determined that the problems experienced in preschool education can be discussed under the themes of “Curriculum”, “Physical Environment”, “Stakeholders”, “Manager/supervision”, “Educational Policies and Legislation”, “In-service training”. Among these themes, “Curriculum” problems have the highest frequency, while the lowest frequency was found for the theme of “In-service training”. The resulting codes and themes are presented in tables and then evaluated.

Keywords: pre-school education, meta-synthesis, problems of pre-school education

Bu makaleye atf vermek için:

Çakmak, K. ve Aykaç, N. (2024). Okul öncesi eğitim sorunları: Meta-sentez. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 34-53.

Cite this article as:

Çakmak, K. & Aykaç, N. (2024). Problems of pre-school education: A meta-synthesis study. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 34-53.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Given that the “early childhood years” are critically important not only for the education system but also for the development of individuals, the importance of spending effort to solve the problems of preschool education increases even more. Especially the first 6 years when the development in children is very fast can be said to be the period when individuals are most open to the effects of environmental stimuli. Considering these developmental characteristics of children, the importance of starting education as early as possible in order to raise healthy and successful individuals can be clearly realized. The process of starting formal education represents a critical period in the life of children. The process of starting primary school and its continuation, the compatibility of the process and the smooth transition to primary education seem to be directly related to the quality of pre-school education. However, studies show that there are many problems in pre-school education institutions. In the current study, the problems and solution proposals are systematically discussed by examining the findings of the studies that included the problems of the pre-school education system in Turkey and the solution proposals. In the study, it is aimed to

¹Bilim Uzmanı, Şehit Piyade Asteğmen Yıldırım Çeltiklioğlu Ortaokulu, Muğla/TÜRKİYE, e-mail: kadriyecakmak@outlook.com, ORCID: 0000-0002-3377-9378

² Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Muğla/TÜRKİYE, e-mail: necdetaykac@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8020-713X

systematically reveal in depth the studies on the problems experienced in the preschool education system with the meta-synthesis method.

Method

In this study, first of all, the problem was determined in accordance with the “determination of research problems” stage. In this way, the problem was defined. In order to reach the studies in the literature related to the determined problem, a search was conducted by entering the key words “preschool education problems”, “education system problems”, “preschool problems”, “teacher problems”, “preschool teacher problems”, “early childhood problems” into the academic databases of ULAKBİM, YÖKTEZ, Dergipark, Google Scholar. As a result, 19 articles, 5 reports and 10 theses were included in the study. Each study included in the current study was first read in detail, examined according to the research problems, coded according to each theme and recorded in the computer environment. The data were read and unnecessary parts were removed. Simultaneously, another researcher was also asked to derive codes and the percentage of agreement was calculated. Thus, it was tried to ensure consistency between coders.

Findings

According to the findings obtained in the study, the problems arising from education policies, financing and legislation experienced in the pre-school education system are among the most important problems. In the studies, it was determined that “Physical Environment and Infrastructure” is another of the areas that are emphasized to have the most problems in the field of pre-school education. “The family, teacher and student”, the most important stakeholders of the education system, “managerial attitudes and supervision”, “Current Curriculum” and “In-Service Trainings” were identified among the other problems encountered in the preschool education.

Discussion and Conclusion

As a result of the study, the most common problems related to the pre-school education system were found to be gathered under the main headings such as “Curriculum”, “Physical Environment”, “Stakeholders”, “Management/supervision”, “Educational Policies and Legislation” and “In-service training”. According to the results obtained from the studies examined, problems related to education policies and legislation are the most problematic area in pre-school education in our country. Among these themes, sub-headings such as the intense workload of teachers, the coexistence of different age groups in the classrooms, the inadequacy of physical conditions and the non-compulsory pre-school education were identified as the most frequently emphasized problems by the participants. In addition to these problems, it was determined in the studies examined that the preschool education curriculum is not suitable for age groups and not understandable by teachers, the in-service trainings given on the curriculum are insufficient, the administrators and supervisors do not know the content of the pre-school education and the in-service trainings are inadequate and unqualified.

GİRİŞ

Her ne kadar farklı tanımları olsa da eğitimin en temel amaçlarından biri, bireye kişilik kazandırmak ve toplumun refah seviyesini yükseltmektir. Bu sebeple eğitim, bir ülkenin toplumsal, siyasal, ekonomik ve bilimsel açıdan üretim kapasitesini arttıran bir süreci ifade etmektedir (Baş, 2004). Eğitimin önemini fark etmiş ülkelerin kalkınma, zengin ve müreffeh olma çabalarında en önde gelen yatırımları eğitime yaptığı söylenebilir. Türkiye’de de eğitim sistemindeki nitelik ve nicelik sorunların çözüldüğünü söylemek oldukça zordur. Türk Eğitim Sistemi incelendiğinde okul öncesinden yükseköğretime kadar eğitim felsefesinden, fiziki şartlara, öğretmen yetiştirme ve istihdamdan program geliştirmeye kadar pek çok sorunla karşı karşıya kalındığı söylenebilir. Eğitim sistemindeki sorunlar genel olarak ele alındığında sistemin herhangi bir aşamasında yaşanan sıkıntı veya aksamanın diğer aşamaları da önemli ölçüde etkilemesi kaçınılmazdır (Türk Eğitim Derneği (TED), 2007). Örneğin; Okul öncesi eğitimdeki mevcut kapasitedeki yetersizlikler ve sınırlılıklar, ilköğretimdeki eğitimin niteliğini de düşürebilmektedir. Benzer şekilde orta öğretimde yaşanan yapısal kaynaklı eşitsizlikler ve kalite sorunları ilköğretim üzerinde benzer sıkıntılardan doğan baskılara sebep olabilmektedir (TED, 2007). Bu yönüyle eğitim sistemindeki sorunların

çözülebilmesi ve nitelikli bir eğitim sistemi yaratılabilmesi için sorunların çözümüne okulöncesi kademesinden başlanmalıdır.

Okul öncesi eğitim, sistemin ilk basamağı olmasına paralel olarak aynı zamanda temelini de oluşturmaktadır. Bu sebeple okul öncesi eğitimde yaşanan sorunların başta ilköğretim olmak üzere eğitimin her kademesinde telafisi mümkün olmayan kayıplara sebep olacağı söylenebilir (Tunçeli ve Zembat, 2017). Yalnızca eğitim sisteminin değil bireylerin gelişiminde de “erken çocukluk yılları”nın kritik derecede önemli olduğu yapılan pek çok bilimsel çalışmayla ortaya koyulduğu dikkate alındığında okulöncesi eğitim sorunlarının çözülmesi için çaba harcanmasının önemi bir kat daha artmaktadır. Özellikle ilk 6 yılda çocuklarda, gelişimin çok hızlı olması sebebiyle bireylerin çevresel uyaranların etkisine en açık olduğu dönem olduğu söylenebilir. Çocukların bu gelişim özellikleri dikkate alınarak sağlıklı ve başarılı bireyler yetiştirilmesi için eğitim mümkün olduğunca erken başlamasının önemi açıkça fark edilebilecektir. Zira örgün eğitime başlama süreci çocukların yaşamında kritik bir dönemi ifade etmektedir. İlkokula başlama süreci ve devamı, sürecin uyumluluğu ve yumuşak geçiş yapılması da okul öncesi eğitimin niteliği ile doğrudan orantılı görünmektedir. Ancak yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitim kurumlarında da fiziki şartlar, fırsat eşitliği, öğretmen ve yardımcı personle istihdamı gibi pek çok sorun var olduğunu göstermektedir (Arslanargun ve Tapan, 2016; Yıldırım Hacıbrahimoglu, 2017). Bu çalışmada, Türkiye’de okul öncesi eğitim sisteminin sorunlarına ve çözüm önerilerine yer veren çalışmaların bulguların incelemesi yapılarak sorun ve çözüm önerileri sistematik olarak ele alınmıştır. Bu yönüyle okul öncesi eğitimin sorunlarını derinlemesine belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın ilgili yazın alanına önemli katkılar sunması beklenmektedir.

Amaç

Bu çalışmada okul öncesi eğitim sisteminde yaşanan sorunlar ile ilgili yapılan çalışmaları meta sentez yöntemi ile sistematik olarak derinlemesine ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesinde yaşanan sorunları belirlemek için meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Noblit ve Hare (1998) bu yöntemi “meta etnografi olarak adlandırmış ve literatürde yer alan nitel çalışmaların birbirine çevrilerek sentezlenmesi ve elde edilen sonuçların ortak bir paydada kesleştirilmesi olarak tanımlamıştır. Meta sentez çalışmalarında araştırmacı elde ettiği bulguların her birini istatistiksel veri çözümlemesinden ziyade sisteme dahil ettiği her bir araştırmanın betimlenmiş sonuçlarını derler (Polat ve Ay, 2016). Bu sebeple amaç yalnızca nitel verileri değerlendirmek ve sentezlemek değil meta verileri sistematik olarak analiz edip sentezini yapmaktır.

Alan yazın incelendiğinde, meta sentezin yapılaş aşamalarına dair benzer basamakların takip edildiği söylenebilir (Aspfors ve Fransson, 2015; Staneva, vd. 2015; Campbell vd. 1988). Bu çalışmada Aspfors ve Fransson (2015)’in mentor eğitimi ile ilgili yaptıkları bir meta sentez çalışmasının basamakları dikkate alınarak süreç şu şekilde takip edilmiştir:

- (1) Araştırma sorularının belirlenmesi.
- (2) Literatürün taranması: Aramada kullanılacak anahtar kelimelerin, tarama yapılacak veri tabanlarının ve zaman diliminin belirlenmesi.
- (3) Araştırma seçimi, süreci ve ölçütleri:
- (4) Dahil edilen makalelerin künyelerinin tablo şeklinde verilmesi.
- (5) İçerik çözümleme yöntemi ile kodların, kategorilerin ve ana temaların oluşturulması. İncelenen çalışmalardan elde edilen temaların sentezlenerek tümevarımsal çıkarımlarda bulunulması.
- (6) Veri çözümleme sürecinin ve bulguların açıklanması

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada ilk olarak “araştırma sorunlarının belirlenmesi” basamağından yola çıkılmıştır. Bu soruna göre de problem tanımlanmıştır. Belirlenen problem dahilinde alanyazında yer alan çalışmalara ulaşmak için 2019 yılı itibarıyla, ULAKBİM, YÖKTEZ, Dergipark, Google akademik veri tabanlarına

“okul öncesi eğitim sorunlar” “eğitim sistemi sorunlar” “okul öncesi sorun” “öğretmen sorun”, “okul öncesi öğretmen sorunlar”, “erken çocukluk eğitimi sorunları” anahtar kelimeleri girilerek tarama yapılmıştır. Elde edilen çalışmaların da kaynakçaları taranarak sistemden ulaşılmayan makalelere ulaşılmıştır. Bu yöntemler aracılığı ile elde edilen çalışmalardan, Türk araştırmacılar tarafından yapılmış olması, içeriğinde okul öncesi eğitimin herhangi bir alandaki sorunlarından bahsedilmesi ve nitel araştırma deseni ile yapılmış olması ölçütlerine uygun olanlar seçilmiştir. Nihai olarak ulaşılan 2006-2019 yılları arasında kapsayan makalelerin sayısı 152’dir. 2006 yılının başlangıç olarak seçilmesinin nedeni, mevcut programdan bir önceki programın yürürlüğüne girdiği yıl olmasıdır. 2006 programı öncesinde kullanılan programdan önemli ölçüde farklılaşmış, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlanmıştır. Bu sebeple 2006 yılı baz alınmıştır. Buradan çalışmanın amacına uygun olmayan (21), sorunlar, bulgular ve çözümlerin net bir şekilde ortaya konulmadığı (71), erişim izni olmayan (28), nicel yöntem kullanılarak yapılmış (13) makale kapsam dışı bırakılmıştır. Böylece bahsedilen kriterlere uygun 19 makale çalışmaya dahil edilmiştir. Diğer taraftan YÖK’ün veri tabanından yapılan tarama ile de 11 adet teze ulaşılmış, ulaşılan tezlerden 1 tanesinin nicel yöntemlerle yapılmış olması dolayısı ile 10 tanesinin çalışma kriterlerine uygun olduğu görülmüştür. Son olarak 2006-2019 yılları arasında okul öncesi eğitim hakkında yapılmış raporlar taranmış, elde edilen 5 rapor da çalışma kriterlerine uygun olması sebebiyle çalışmaya dahil edilmiştir. Böylece 19 makale, 5 rapor ve 10 tez çalışmaya dahil edilmiştir. Ulaşılan çalışmalar içinde aynı isimli çalışmalardan hem tez hem makale olarak sunulanlar arasında veri tekrarı olmaması adına tez olarak sunulanlar çalışmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya dahil edilmesine karar verilen çalışmalar belirlendikten sonra, tamamı araştırmacı tarafından tek tek incelenmiştir. Araştırmaya dahil edilen her bir çalışma öncelikle detaylı bir şekilde okunup araştırma problemlerine göre incelenerek her bir temaya göre kodlanmış ve bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. İncelenen her bir çalışma makaleler için M1, M2, M3, tezler için, T1, T2, T3 ..., raporlar için R1, R2, R3..., şekilde kodlanmıştır. Veriler okunmuş ve gereksiz kısımlar çıkarılmıştır. Eş zamanlı olarak bir başka araştırmacıdan da kod çıkarması istenerek uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Böylece kodlayıcılar arası tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için çalışmanın amacı, verilerin toplanma yöntemi ve incelenen çalışmaların tamamı açık bir şekilde araştırmada yer almıştır. Elde edilen çalışmalar tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya dahil edilen makaleler

Çalışma kodu	Kaynakça	Çalışma
M1	büte ve balcı (2010)	Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açısından Okul Yönetimi Süreçlerinin İşleyişi ve Sorunlar
M2	Seçer, çeliköz ve kayılı (2010)	Okul Öncesi Öğretmenliği Okul Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri
m3	Uğurlu, (2010)	Okul Öncesi eğitimin Örgütsel Sorunları
M4	demir ve çamlı (2011)	Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Uygulama Okullarında Karşılaşılan Sorunların Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma
M5	Karaca ve Aral (2011)	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar
M6	Ada, küçükali, akan ve dal (2014)	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Sorunları
M7	Tantekin Erden ve altun (2014)	Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretime Geçiş Süreci Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi
M8	uçar kaplan (2015)	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yönetim ile Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri
M9	Zayimoğlu ztürk, kaya ve durmaz (2015)	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görev Sürecinde Yaşadıkları Eğitimsel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri

M10	akın ve sildir (2017)	Okul Öncesi Eğitime İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşlerinin İncelenmesi
M11	Yazıcı ve Nazik (2017)	Ailelerin Gözünden Okul Öncesinde İlkokula Geçişte Yaşanan Güçlükler Ve Çözüm Önerileri
M12	Ağgöl Yalçın ve yalçın (2018)	Okul Öncesi Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarıyla İlgili Görüşleri: Ağrı İli Örneği
M13	demir yıldız (2018)	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yönetiminde Yaşanan Zorlukların Değerlendirilmesi
M14	Sabancı, Altun ve Uçar altun (2018)	Okul Yöneticilerinin, Öğretmenlerin ve Velilerin Görüşlerine Göre Ana Sınıfı Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar
M15	ünüvar, çalışandemir ve tagay (2018)	Sosyal Medyada Mesleki Dayanışma: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yardım Talepleri
M16	Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas (2019)	Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı Engelleri ve Süreçte Karşılaşılan Sorunlar
M17	Haskan Avcı, Karababa, Zencir (2019)	Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Erkek Okul Öncesi Öğretmen Adayları: Algıladıkları Güçlükler ve Gelecek Kaygılar
M18	Yağan Güder (2019)	Dikenli Gül: Türkiye’de Kırsal Kesimde Okul Öncesi Öğretmeni Olmaya İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma
M19	Güçlü ve altan (2020)	Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Alanında Görülen Sorunlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme

Etik Kurul İzin Bilgileri

Çalışmamız literatür tarama yöntemiyle yapılmış olup, etik kuruldan “izin yazısı gerekmemektedir” yazısı alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma sonucunda alanla ilgili yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sorunlar “Program”, “Fiziksel Çevre”, “Paydaşlar”, “Yönetici/denetim”, “Eğitim Politikaları ve Mevzuat”, “Hizmet içi eğitim” temaları altında toplanmıştır. Tespit edilen 195 sorun belirlenen temalar altında tablolaştırılmıştır.

Tablo 2.

Araştırmaya dahil edilen tezler

Çalışma kodu	Kaynakça	Çalışma
T1	Türkdemir (2013)	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bakış Açısından Okul Öncesi Eğitim Denetiminin Değerlendirilmesi
T2	Saklan (2011)	Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Politikaları, Finansmanı ve Uygulamaya İlişkin Görüşler
T3	Ertör (2015)	İlkokulda Görev Yapan Anasınıfı Öğretmenlerinin Yaşadıkları Yönetimsel Sorunlara İlişkin Görüşleri
T4	Demircan Aydın (2017)	Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Öncesi Eğitimi Değerlendirmeleri ve Bu Alanda Yaşanılan Yönetimsel Sorunlar
T5	Kurşunlu (2018)	Türkiyede’ki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel Özelliklerinin İncelenmesi
T6	ekinci (2019)	Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen-aile işbirliği ve öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar

T7	Kılıç (2019)	Okul Öncesi Eğitimde Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri
T8	Ardıç Ünüvar (2011)	Okul Öncesi Eğitimde Kalitenin Geliştirilmesine İlişkin İdareci, Öğretmen ve Veli Görüşleri

Tablo 2 incelendiğinde en çok bahsedilen sorunun (n=60) “Eğitim Politikaları” ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. “Hizmet içi Eğitim” sorunları (n=4) ise incelenen çalışmalarda daha az üzerinde durulan sorunlar olarak görülmüştür.

Tablo 3.

Eğitim politikaları, finansmanı ve mevzuat sorunları

Sorunlar	Frekans
Sınıflarda bulunan öğrencilerin geniş yaş aralığı	10
Okullaşma oranının az olması/okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması	10
Kesintisiz eğitim modeli	9
Yardımcı personel eksikliği	8
4+4+4 eğitim modeli	6
Okul öncesi eğitimin paralı olması	5
Bütçe yetersizliği	3
Giriş çıkış saatleri	3
Öğrenci sayısının fazla olması	2
Yarım gün eğitim	2
3-4 yaş grubunda okullaşma oranının az olması	2
Toplam	60

Tablo 3’de görüldüğü gibi okul öncesi eğitim sisteminde yaşanan sorunlar eğitim politikaları, finansman ve mevzuattan kaynaklanan sorunlar olarak (n=60) ile en önemli sorunlar arasında görülmektedir. Sınıflarda bulunan öğrencilerin yaş aralığındaki değişkenlik ve bu sebeple geniş yaş aralığının tek sınıfta bulunma ihtimali en çok vurgulanan (n=10) sorunların başında geldiği saptanmıştır. Bu sorunla ilgili tespit edilen ifadeler şu şekildedir:

-“Şöyle oluyor; 48-66 aylık öğrencilerimiz zaten 1. sınıfa kaydolmuyor. Yani 66 hatta 68 aylığa kadar olan öğrencilerimiz 1. sınıfa kaydolmuyor. 48 aylık öğrenci ile 68 aylık öğrenci aynı bölüm içerisinde aynı ortam içerisinde oluyor. Yaklaşık 20 ay gibi farkı var, zaman farkı var. Yani bu sınıf içerisinde sıkıntılar doğurabiliyor.” (M11)

-“Yani teneffüs olması, istiyorlar ister istemez. Yani hiç araları yok. Sürekli tam gün ordalar. Bir yoğunluk var yani bir vakit geçirebilecekleri bir zaman yok.” (M14)

-“Çocukların gelişim düzeyleri arasında farklılıklar var yaş farkı 5-6 ay fark olanlar var etkinlikler sırasında dengeyi kurmakta zorlanıyorum.” (T7)

-“Şu anda sınıfta hem 4 yaş var hem de 5 yaş aradaki 3 ay bile özellikle zihinsel gelişim açısından fark yaratıyor. Sınıfta farklı yaş gruplarının olması etkinlikler sırasında sıkıntı yaratıyor, farklı çalışmalar yapmak zorunda kalıyoruz.” (T7)

İncelenen araştırmalarda devlet politikaları gereğince “okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve buna bağlı olarak ulaşımın ücretsiz olmaması” ve “okullaşma oranının azlığı” gibi başlıklar (n=10) frekansı ile sık sık üzerinde durulan sorunlar arasında gösterilmiştir:

-“Devlet okul öncesi eğitime yeterince önem vermiyor ve bilgilendirme yapmıyor, ayrıca ulaşım sorunu da okul öncesi eğitimde okullaşma oranının düşüren sebeplerden oluyor (T2).”

-“Okul öncesi eğitim kesinlikle zorunlu olmalıdır. Eğitime ne kadar erken başlanırsa o kadar faydalı olacağı düşünüyorum.” (T4)

-“Öncelikle ilkokul öncesi son 2 yıl okul öncesi zorunlu olmalı. Ama fiziki olarak alt yapının olmayışı, okul öncesi bilincinin olmayışından dolayı zorunlu olamıyor. Zaten zorunlu olursa da devlet mutlaka destek olmalı yoksa niteliksiz bir eğitim olur. Çünkü veli de masraflı olduğunu düşündüğü için okul öncesine katılım düşük.” (T1)

-“Eğitim zorunlu ve ücretsiz olmalı, okulların fiziksel olanakları iyileştirilmeli, materyal eksiklikleri giderilmeli, destekleyici kaynaklar, eğitim setleri sağlanmalı, beslenme devlet tarafından karşılanmalı, bütün çocuklar aynı şartlarda aynı imkanlarda beslenmeli, şu an her çocuk imkânı olduğu derecede beslenebiliyor.” (T7)

-“Çocuklarda bu yaşlarda temel alışkanlıkların kazanıldığı, zekâ gelişiminin %70’lik kısmının tamamlandığı için okul öncesi eğitimin zorunluluk olduğunu düşünüyorum.” (M10)

-“Mesela yakınımızdaki iki-üç kilometre yerlerdeki okul öncesindeki veliler – “tabi biz de göndermek istiyoruz öğrencilerimizi” diyorlar ama ulaşımı halledemiyorlar. Neyle getirip götürecek.” (M14)

Okul öncesi eğitim sisteminde yaşanan ve en çok vurgulanan sorunlardan bir diğeri “kesintisiz eğitim” modelidir. Hem öğretmenler hem yöneticiler hem de diğer paydaşlarca en sık vurgulanan bir durum (n=9) olarak görülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin teneffüse çıkmadan 6 saat boyunca eğitim sürecini devam ettirmek durumunda olmaları gerek eğitimin kalitesini gerekse öğrenci ve öğretmenin motivasyonunu etkilemesi sebebiyle sık sık dile getirilmiştir. Diğer taraftan okul öncesi öğretmenlerinin maddi bir takım hak kaybına uğramalarına da yol açan bu uygulama okul öncesi eğitimin niteliğine etki eden önemli bir unsurdur. Kesintisiz eğitim uygulaması ile ilgili tespit edilen ifadeler şu şekildedir:

-“Yani teneffüs olması, istiyorlar ister istemez. Yani hiç araları yok. Sürekli tam gün ordalar. Bir yoğunluk var yani bir vakit geçirebilecekleri bir zaman yok.” (M14)

-“Okul öncesi eğitimde teneffüs imkânı yok ayrıca sınıfımızda yardımcımızda yok. Acil bir durumda sınıfı bırakıp çıkamıyoruz. Teneffüs ve mola olmaması bence en büyük sorunumuz.” (T3)

-“Öğretmenlerimizin bu teneffüs arası olmamasından ve sürekli sınıfta kalmalarından rahatsız olduğunu düşünüyorum.” (T3)

-“2 dakika, 3 dakika bırakamıyorsun küçük oldukları için hiç teneffüs olmaması büyük bir problemimiz.” (T3)

-“Okul öncesi öğretmenlerinin en önemli problemi teneffüs veya dinlenme aralarının olmaması. Bu hem biz öğretmenlerin performansını düşürüyor hem de büyük sorumluluklar yüklüyor.” (T3)

-“Teneffüs olmasa da bir 10 dakika molaya ihtiyaç duyuyoruz, bir süre sonra performansım düşüyor” (T7)

-“Aralıksız eğitim öğretmenin performansını kötü yönde etkiliyor, tuvalete bile gidemediğim zamanlar oluyor” (T7)

Politika, finansman ve mevzuat ana temasına bağlı olarak tespit edilen sorunlardan bir diğeri (n=8) “yardımcı personel” sıkıntısıdır. Yöneticiden öğretmene her paydaşın vurguladığı bu sorun; okulların bütçesinin olmaması neticesinde, yeterli sayıda personel çalıştırma imkanlarının da olmaması sonucunu doğurmaktadır. Özellikle okul öncesi gibi öz bakım becerileri tam olarak yerleşmemiş yaş gruplarına yardımcı personel oldukça büyük bir ihtiyaçtır. Öğretmenlerin teneffüsüz çalıştığı da göz önünde bulundurulduğunda bu ihtiyacın büyüklüğü daha da ortaya çıkmaktadır. İncelenen çalışmalarda yardımcı personel ile ilgili yaşanan sorunlar şu şekilde ifade edilmiştir:

-“Anasınıflarında yardımcı personele ihtiyaç var. Çoğu anasınıfında öğretmen tek başına olduğu için, yanında yardımcısı olmadığı için, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanmaktadır.” (T2)

-“Bizim okulda yardımcı personel olarak tek bir personel var o da tüm okulun temizliğinden sorumlu. Yani direk sınıf içinde bir yardımcımız yok. Öğrencilerin lavabo ihtiyaçlarını karşılamada çok sorun yaşıyoruz.” (T3)

-“Benim meslekte üçüncü yılım. Önceki yıllarda yardımcı personelim vardı fakat bu yıl yok. Bu durum bana çok sıkıntı yaşıyor. Öğrencilerin lavabo ihtiyacı ve el yıkaması var, mutfak temizliği var aynı zamanda etkinlikler var hepsine aynı anda yetişemiyorum” (T3)

-“Kaliteli bir eğitim süreci, eğitimcilere destek olacak personelin varlığını da gerektirir. Bakıcı ablaların ya da temizliğe destek olacak bir ekibin her kurumda eğitimcilere bakım ve temizlik işlerinde destek olması, finansal zorluklar sebebiyle etkin bir şekilde gerçekleştirilememektedir.” (R2)

İncelenen araştırmalarda, okul öncesi eğitimin politika ve mevzuata dayanan sorunlarından bir diğeri (n=6) frekansı ile “4+4+4” eğitim sistemi olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda özellikle bu

sistemin; veliler üzerinde çocuklarına okul öncesi eğitim aldırarak yerine doğrudan ilkökula başlatması şeklinde bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Yine bahsedilen sistem ile birlikte okul öncesi eğitimin zorunlu olmaktan çıkması benzer sonucu doğurmuştur.

-“Bu sistemle yaş grupları küçüldü, eğitim iyice öz bakıma kaydı. İlkokul için de eğitim kalitesi düştü. Bu sistemde. Okulu eğitim için değil bakım evi gibi görüyorlar bu sistemle.” (T4)

-“Yaş küçüldüğü için öncelikle ilkökule eğitiminin kalitesi düştü. Çünkü çocukların okul hazır bulunuşluğu yetersiz, fiziksel gelişimi yetersiz, hepsinde okul kaygısı oluştu.” (T4)

-“4+4+4 ile birlikte oyun çağı çocukları ilkökula başladı, öğrenci kaybı yaşandı. Bizdeki yaş küçüldüğü için de eğitim öz bakıma yöneldi. Ama bu yüzden de okula başlamada veli ilgisi arttı.” (T4)

-“4+4+4 eğitim sistemi, okul öncesi eğitimi kesinlikle olumsuz etkiledi. Pek çok aile çocuk okula hazır olmadan ilkökula başlattı, okul öncesine olan talep azaldı.” (T7).

-“Okula başlama yaşının aşağı çekilmesi Türkiye için uygun değil hiç okul öncesi eğitim almamış çocuk sayısı oldukça fazla aileler bilinçli değil çoğu çocuğunu direk ilkökula başlattı anasınıfına olan ilgi iyice azaldı.” (T7)

-“4+4+4” düzenlemesinin sadece okulöncesi öğretmenlerini değil, birinci sınıf öğretmenlerini de zor durumda bıraktığı söylenebilir.” (R1)

-“4+4+4” ile ilkökula başlama zorunluluğunun bir yıl öne çekilmesi, okul öncesi eğitimin öncelikli olmadığı ve daha erken yaşta ilkökula başlamanın daha yararlı olduğu algısını oluşturmuştur. Bu durumun yanı sıra okul öncesinin hala ücretli olması, yararlanan kesimlerin sosyoekonomik açıdan daha avantajlı gruplar olmasını kaçınılmaz kılmıştır.” (R2)

İncelenen araştırmalarda ana temaya bağlı olarak (n=5) sorun olarak tespit edilen bir diğer alt tema, “okul öncesi eğitimin paralı olması” ile ilgilidir. Bu durumun sosyo ekonomik açıdan mevcut eşitsizliğin, eğitime erişim anlamında da sıkıntı yarattığı şeklinde görüşler bildirilmiş olup, tespit edilen ifadeler şu şekildedir:

-“İnsanlar eziliyor aşağılık duygusu oluyor, olumsuz yönden etkileniyor.” (T2)

-“Açabilir, veli çekiniyor söylemeye, çocuğu göndermiyor, masrafı karşılayamıyor.” (T2)

-“Kesinlikle eşitsizlik yaratmaktadır, sosyoekonomik düzeyi daha düşük kesimde bulunan öğrenciler, okul öncesi eğitimden yararlanamamaktadır. (Y18)

-Merkez okullar, velilerden ya da başka özel kesimden daha fazla maddi kaynak alırken; bu şekilde öğrencilere daha fazla imkân sunarken, köy okulları aynı imkânlardan yararlanamıyor, eşitsizlik elbette olmaktadır. (T2)

-“Evet, eşitsizlik yaratıyor. Kesinlikle fırsat eşitsizliği oluyor. Bu sebeple okula gönderemeyen veli var. Gelir düzeyleri dengesiz olunca bu durum eğitimde de eşitsizliklere sebep oluyor.” (Ö14).

-“Kesinlikle eğitimde eşitsizlik yarattığını düşünüyorum. Aynı kesimlerden insanların hep aynı okullarda okuması, bu sebeple çocukların para yüzünden kaynaşamaması durumları olmaktadır. Okullar, öğretmenler ve öğrenciler arasında farklılıklar ve eşitsizlikler yarattığını düşünüyorum.” (T2)

-“Okulöncesi eğitimin aileler üzerindeki mali yükünün özellikle yoksul aileleri okulöncesi eğitimden dışladığı söylenebilir.” (R1)

-Okul öncesi eğitim sisteminde mevcut politikalar, finansman ve mevzuata bağlı sorunlarından bir diğerinin (n=3) frekans sıklığı ile, “eğitimin bu kademesine ayrılan bütçenin/ödenegin yetersiz oluşu” ile ilgilidir İncelenen çalışmalarda alt tema ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır:

-“Okul öncesi eğitim hizmetlerine ayrılan kamu kaynaklarının çok sınırlıdır. Türkiye’de kamunun okul öncesi eğitim hizmetlerine ayırdığı kaynakların yükseltilmesi gerekmektedir.” (R1)

-“Okulumuzun bütçesi var mı bilmiyoruz ama anasınıfımızın bir bütçesi yok. Bundan dolayı etkinlikleri hazırlayacak materyalleri bulmakta zorlanıyoruz.” (T3)

-“Okulumuzdaki bütçe ve ailelerin ekonomik durumu yetersiz olması nedeni ile etkinlikleri çok çeşitli yapamıyoruz.” (T3)

-“Bizim hem okulumuzun hem de velilerimizin ekonomik durumu iyi olmadığı için çok çeşitli etkinlik yapamıyoruz. Ben elimde bulunan imkanlara göre etkinlik düzenlemeye çalışıyorum.” (T3)

-“Bakanlıktan bize bütçe ayrılmıyor ama elektrik, su, telefon görüşmelerini 40 TL’ye kadar karşılıyorlar. (Y1)

-“Nakit olarak herhangi bir kaynak verilmiyor ancak, yakacak veriliyor sene başında, bir de elektrik, su ve telefon giderleri karşılıyor.” (T2)

-“Nakit olarak herhangi bir para verilmemektedir. Kömür, elektrik ve suyun haricinde Mili Eğitim Müdürlüğü (MEM) fotokopi kâğıdı ve temizlik malzemesi veriyor.” (T2)

İncelenen araştırmalarda yukarıda örnekleri ile bahsedilen sorunlar dışında eğitim politikaları ve mevzuat ile ilgili olarak; giriş çıkış saatlerinin ilkokuldan farklı olması (n=3), sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması (n=2), yarım gün eğitim verilmesi (n=2) ve 3-4 yaş grubunda okullaşma oranının azlığı (n=2) gibi birtakım sorunlardan bahsedildiği de tespit edilmiştir.

“Okulumuz civarında okul öncesi çağda çok sayıda çocuk var ve öğrenci sayımız çok fazla. Çocuklar öğlede okuldan çıktıktan sonra ya sokakta ya da televizyon başında aile ilgisinden uzak vakit geçiriyor. Bu nedenle en azından saat 16:00 ya kadar eğitimin devam etmesi ve çocukların okul ortamından daha fazla zaman geçirmesi çocuğun yararına olacaktır.” (T3)

Tablo 4.

Fiziksel çevre ve altyapı

Sorunlar	Frekans
Sınıfların küçüklüğü ve sayıca yetersiz oluşu	14
Materyal ve demirbaşlarda yaşanan eksiklikler	11
Bahçe, yeşil alan ve oyun parkı eksikliği	8
Anasınıflarının ilkokul bünyesinde yer alması	6
Okullarda ayrı bir yemekhanenin olmaması	3
Tuvalet ve lavaboların uygunsuzluğu	3
Isınma ve aydınlanma sorunları	3
Toplam	48

Tablo 4’de görüldüğü gibi incelenen çalışmalarda okul öncesi eğitim alanında en çok sorun yaşandığı vurgulanan alanlardan bir diğerinin (n=48), ile “Fiziksel Çevre ve Altyapı” olduğu tespit edilmiştir. İncelenen hemen her çalışmada konu başlığına bağlı olarak, fiziki imkanlarla ilgili sıkıntı yaşandığı görülmüştür. Bunlar arasında “sınıfların küçüklüğü ve sayıca yetersiz oluşu” (n=14) frekans ile en sık vurgulanan sorun olarak görülmektedir. Çalışmalarda belirtilen görüşler şu şekildedir:

-“Bir sınıfı anasınıfı olarak dönüştürülmüş tek oda şeklinde kullanıyoruz. Biz köşe oluşturmuyorduk.” (M14)

-“Müdür odasını, sınıfa çevirmişler, fiziki şart. Aslında ben şu an da ayakta sınıfa zor sığıyorum. Arkamı döndüğümde, bir çocuğa çarpıyorum, o kadar küçük bir sınıf.” (M18)

-“İlkokullara bağlı anasınıflarında sınıf alanları hiç uygun yapılmıyor bence. Sınıf alanı küçük olduğu için o kadar çocukla bu kadarlık alanda eğitim yapmak, oyun oynamak çok zor.” (T3)

-“Sınıfımız küçük merkezlere de böldüğümüz için alan daha da küçüldü eşyayı koyacak yer bulamıyorum.” (T7)

-“Sınıf büyüklüklerimiz yeterli değil çocukların rahat hareket edebileceği bir alan yok, sınıflar karanlık yeterince güneş almıyor onun dışında çocuklar için oyun olanları yok mesela bir park olsa iyi olurdu şu an yan okulun parkını kullanıyoruz.” (T7)

-“Sınıflarımız geniş değil alan yetersiz önceki yıl kullandığımız binada yıkım kararı alındığı için buraya taşındık burası da anasınıfına uygun değil mecbur kaldık.” (T7)

-“Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği’ne göre bir gruptaki çocuk sayısının 10’dan az, 20’den fazla olmaması esastır; ancak sınıf kapasitesi elverişli ise çocuk sayısı 25’e kadar çıkartılabilir. OECD ülkelerinde ise ortalama standart bir öğretmene 18 öğrenci düşmesidir. Örneğin Norveç’te anasınıflarının ve anaokullarının kapalı mekânlarında çocuk başına en az 4m² kullanım alanı zorunluluğu varken ve OECD ortalaması 2,9m² iken; Türkiye’de bu alan 1,5m²’ye düşmektedir. Dış mekânlarda ise OECD ortalaması 7m² iken Türkiye’de çocuk başına ayrılan alan 2m²’dir.” (R1)

-“AÇEV ve MEB’in kaliteyle ilgili sorunların ve önerilerin tartışılması amacıyla 2011’de düzenlediği bölgesel çalıştaylarda, öğrenme ortamıyla ilgili olarak, öğretmen, yönetici ve aileler tarafından paylaşılan sorunlardan biri ise, öğretmen başına düşen çocuk sayısının yüksek olması; dolayısıyla sınıfların kalabalık olması ve eğitim-öğretimin kalitesinin istenen düzeye çıkamaması olmuştur.” (R2)

İncelenen çalışmalarda fiziki imkanlar ve çevre ile ilgili yaşanan sorunlardan bir diğ erinin (n=11) “materyal ve demirbaşlarda yaşanan eksiklikler” oldu ğ u tespit edilmiştir. Bu konudaki ifadeler ř u ş ekildedir:

-“Bize materyal gönderebilirler. Anasınıfı araç gereçleri gönderebilirler. Bunlar geliyor, fakat yeterli de ğ il eksikimiz oluyor. Oyuncak bazında veya böyle iş te fen bölümü, sosyal bölüm, trafik bölümü gibi bölümlerde bize gerekli materyaller gönderilebilir.” (M14)

-“Mesela sandalye ihtiyacımız var. Masa ihtiyacımız var.” (M14)

-“Sınıf materyallerimiz çok eksik. Bu nedenle etkinliklerimizi zenginleştiremiyoruz.” (T3)

-“Benim sınıfta bilgisayar yok. Bu nedenle hem kendi evrak iş lerimi halledemiyorum hem de çocuklara farklı etkinlikler hazırlayamıyorum.” (T3)

-“Deney yapabileceğimiz bir köşe olmalıydı, bir mutfa ğ ımız olmalıydı. Özellikle öğrenme merkezlerimizde materyal eksikimiz var.” (T7)

Okul öncesi eğitim sisteminde yaşanan sorunların incelendi ğ i araştırmalarda fiziki olanaklarla ilgili sorunlar içerisinde (n=8) bir diğ er eksiklik “bahçe, yeş il alan ve oyun parkı”dır. Bu konudaki ifadeler ř u ş ekildedir:

-“Çocukların yaparak yaş ayarak öğrenebilece ğ i bir alan yok mesela bir bahçe, okul bahçemiz var ancak yeş il alan yok beton çocuklar açısında sıkıntı yaratabilir çocuklar düş üp yaralanabilir.” (T3)

-“Bahçemiz sadece asfalt ve çakılla kaplı, başka hiçbir şey yok. Bu durumda çocukları bahçeye çıkaramıyoruz” (T3)

-“Okul bahçemizde iki pota ve parke taşlardan başka hiçbir şey yok. Anasınıfı öğrencileri ile bahçede etkinlik yapamıyoruz.” (T3)

-“Bahçemiz yetersiz, yeş il alanımız yok parkımız yetersiz, çocukların enerjilerini atabilecekleri geniş bir alanımız yok.” (T7)

-“Fiziksel olanaklarımız çok yetersiz, anasınıfına ait bir bahçe yok, sınıflarımız çok küçük öğrencilerin rahat hareket edebilece ğ i yeterli alan yok.” (T7)

-“Okul öncesi eğitim kurumlarındaki fiziksel olanaklar ile ilgili tespit edilen bir diğ er alt tema ise (n=6) frekans ile, “anasınıflarının ilkokul bünyesinde yer alması” neticesinde ortaya çıkan sorunlardır bu konuda tespit edilen ifadeler ř u ş ekildedir:

-“Bizim anasınıfımız ilkokul ile aynı bahçeyi kullanıyor. İlkokul çocukları yaş ları gere ğ i bahçede koş up rahatlıkla hareket ediyorlar fakat anasınıfı öğrencileri ile bir arada olmaları tehlikeli oldu ğ u için bahçeyi kullanamıyoruz.” (T3)

-“Biz okul bahçesini büyük yaş grupları ile ortak kullanıyoruz. Teneffüslerde bahçe çok kalabalık oldu ğ u için çocukları çıkartamıyorum.” (T3)

-“Fiziksel olanaklarla ilgili yaşanan bir diğ er sorun (n=3) “okullarda ayrı bir yemekhanenin olmayışı”dır. Bu konuda incelenen çalışmalarda ř u ifadeler yer verilmiştir:

-“Sınıf büyüklüğümüz yetersiz, bina yetersiz, ayrı bir yemekhanemiz yok çocuklar etkinlik yaptıkları yerde yemek yiyorlar.” (T7)

-“Sorun olarak diyebilece ğ im tek şey ayrı yemekhanenin olmaması.” (T7)

-“Ayrı bir yemekhanemiz yok çocuklar sınıfta yemek yiyorlar tabi hijyen açısından yemek yedikleri yerde oyun oynamaları do ğ ru de ğ il ama imkanlar bu şekilde.” (T7)

-“Yemekhanemiz yok yemekler sınıfta yeniyor.” (T7)

-“Anasınıfının ayrı bir mutfa ğ ı, yemekhanesi yok sınıfta yemekler yeniyor.” (T7)

-“Benzer şekilde “tuvalet ve lavaboların da okul öncesi dönem çocuklarına uygun şekilde dizayn edilmemiş olması” bir başka sorun yaşanan alandır (n=3).

-“Lavabolar uygun ama tuvaletler de ğ il.” (M14)

-“Anasınıfı öğrencilerimizin kullanması gereken lavabolarının, kendi boylarına göre orantılı olması lazım. Ş u an normal ilkokuldaki öğrencilerin kullandığı lavaboları ve tuvaletleri kullanıyorlar.” (M14)

-“Tuvalet ve lavabolarımız anasınıfına uygun de ğ il ilkokulla aynı tuvaleti kullanıyoruz” (T7)

-“Tuvaletler uygun de ğ il yetişkin tuvaletini kullanıyoruz.” (T7)

-“Sınıfların ısınması sorunu ve yeterince güneş almaması” da fiziki olanaklar açısından yetersiz bulunan bir başka alandır (n=3).

-“Sınıfın ısınması kesinlikle yeterli değil. Ağrı gibi soğuk bir ildeyiz, kapı altından, pencerelerden soğuk geliyor. Sınıf eğitim için hiç uygun değil.” (T3)

-“Sınıfımızın ısınması yeterli değil, sınıfımızı ısıtabilme için kaloriferin yanı sıra sınıfta elektrik sobası kullanıyoruz.” (T3)

-“Bizim okulda iki anasınıfı var ve ikisinin de penceresi olmadığı için ışık almıyor. Gündüz bile güneş görmediği için ışıkları yakmak zorunda kalıyoruz.” (T3)

Tablo 5.

Paydaşlarla ilgili sorunlar

Sorunlar	Frekans
Velilerin ilgisizliği	12
Öğretmen eğitimlerinin niteliği	10
İletişim sorunları	9
Öğrencilerin olumsuz davranışları	4
Öğretmenin bakıcı olarak görülmesi	4
Ailelerin çocuklarını tanımamaları	2
Aile katılım etkinliklerine ailelerin ilgisizliği	1
Öz bakım becerilerini çocukların kazanmamış olmaları	1
Öğrencilerin Türkçe bilmemeleri (dil bariyeri)	1
Alan mezunu olmayan öğretmenlerin görev yapması	1
Velinin öğretmene müdahalesi	1
Toplam	46

Tablo 5’de görüldüğü gibi Türkiye’deki okul öncesi eğitim sisteminde yaşanan sorunların incelendiği çalışmalarda en fazla sorun yaşandığı tespit edilen alanlardan bir diğeri; eğitim sisteminin paydaşlarından “aile, öğretmen ve öğrenci” ana temasıdır. Bu temanın alt başlıklarında ise (n=12) en çok “velilerin okul öncesi eğitimin önemini bilmemelerinden kaynaklanan ilgisiz tutumu” ön plana çıkmıştır. Çalışmalarda yer alan ifadeler şu şekildedir:

-“İlgisiz veliler oluyor okulun düzenlediği etkinliklere karşı oldukça ilgisiz oluyorlar. Ya da tam tersi okulun yaptığı her çalışmayı yetersiz bulan, beğenmeyen eleştiren veliler de oluyor.” (T7)

-“Velilerin zaman zaman okula karşı tutumları ve ilgisiz davranışlarından dolayı sorunlar yaşıyorum.” (M13)

-“Veliler okul öncesi eğitime önem vermiyorlar. Velileri bu konuda bilinçlendirmek istiyoruz ama iletişime geçmiyorlar. Anasınıfını çocuklarını bırakabilecekleri bir yer olarak görüyorlar. Bizleri de bakıcı olarak görüyorlar.” (T3)

-“Aileler öğretmeni bakıcı olarak görüp çocuğu başından göndermek için anasınıfına gönderiyor.” (T3)

-“Velilerden kaynaklı sorunlar vardır, bu sorunlardan biri okul öncesi çağı ve eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları.” (T6)

-“Yeterli pedagojik bilgisi olmayan veliler eğitim sürecinde öğretmene çok fazla müdahale ediyor, ölçü kaçtığı anda veli-öğrenci, veli-öğretmen boyutunda sorun yaşıyor, mesela aile şöyle bir şeyle gelebiliyor bize diyeli okulda bir gösteri oldu “benim çocuğum daha iyi yapar neden çiçek oldu gibi.” (T7)

-“Veli anasınıfını ihtiyaç olarak görmüyor, devam sorunumuz var çocuk sistemde kayıtlı ancak devam sağlamıyor.” (T7)

-“Aileler okul öncesi eğitimin önemini farkında değiller genelde komşular yolluyor biz de yollayalım ya da evde duracağına okulda oyalansın mantığı var.” (T7)

-“Ana sınıfının önemini ailelere iyi anlatılmadığını düşünüyorum, bu konuda bir kopukluk var.” (M14)

-“Velilerin Okulu bakım evi gibi algılaması en büyük problemimiz. Beklentileri o yönde değişiyor.” (M10)

Veli tutumlarının ardından “okul öncesi öğretmenlerinin eğitimlerinin yetersiz olması” ile ilgili görüşler, (n=10) frekans ile en sık bildirilen sorunlar arasındadır Gerek öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin niteliği gerekse uygulama öğrencilerine rehber olarak yetersiz kalmaları sorun olarak belirtilmiştir. Bu konudaki ifadeler şu şekildedir:

-“Öğretmenlerin lisans eğitimleriyle ilgili bir sorun, okul öncesi eğitim alanında öğretmen yetiştirmekten sorumlu üniversitelerde uzman öğretim üyelerinin eksik ve/veya öğrenci/öğretmen oranlarının yüksek olmasıdır.” (R2)

-“Öğretmenlerimiz kendilerini geliştirmeye çalışmıyor, sadece seminerlere katılıyorlar onun dışında mesela doktora yapan yüksek lisans yapan yok maalesef” (T7)

-“Öğretmenlerimiz kendilerini geliştirmiyor özellikle yaşça büyük öğretmenlerin performansları iyi değil, kendileri geliştirmek içinde bir şey yapmıyorlar” (T7)

-“Öğretmen niteliği her şeyden daha iyi önemli diye düşünüyorum o yüzden üniversiteye girişte puanla birlikte mesleğe yatkınlıkları da değerlendirilmeli gelen stajyerlere dikkat ediyorum bazıları sadece dikiliyor çocukla hiç iletişime geçmiyor.” (T7)

-“Öğretmenlerin okul deneyimi ders içeriği ve uygulaması hakkında fazla bilgileri yok.” (M2)

-“MEB’e bağlı ilköğretim okulları bünyesinde ve bağımsız anaokullarında okul deneyimi kavramının yerleşmemiş olması ve bu dersin içeriğini öğretmenlerin yeterince bilmemeleri nedeniyle, öğrencilerden öğretmenlik uygulaması dersinde olduğu gibi plan hazırlayarak derse gelmelerini beklemekte dirler.” (M2)

-“Üniversite dedi ki hikâyeyi dramatize ederek anlatacağın şöyle yapacaksın falan ama sınıfa gittiğin anda çocuklar hemen büyük bir sessizlikle, hayranlıkla sana bakıp seni dinlemiyorlar ve o çömezlik halinle şoka giriyorsun.” (T4)

Paydaş ana teması altında sorun yaşandığı tespit edilen bir diğer başlık “iletişim”dir (n=9). İletişim sıkıntısı öğretmen-veli, öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetim veya yönetim-veli arasında yaşanmaktadır. Aşağıda bu sorunların tespit edildiği ifadeler yer verilmiştir:

-“Ana sınıfının öneminin ailelere iyi anlatılmadığını düşünüyorum, bu konuda bir kopukluk var, bizler olsun (yöneticiler) öğretmenler olsun.” (T4)

-“Veli ilgisizliği, iletişim eksikliği konusunda oldukça zorluklar yaşamaktayız.” (M13)

-“En çok sıkıntı yaşadığım veli grubu, her şeyi bildiğini zanneden, öğretmeni dinlemeyen, öğretmene müdahale eden ve çocuğunu yeterince tanımayan veliler. Hâlâ bakıcı muamelesi yapan veliler de mevcut.” (T7)

-“Velilerin isteksiz davranması sebebiyle tam bir iletişim sağlanamıyor bu da iş birliğini engelliyor.” (T6)

İletişim alanında yaşanan sıkıntı yalnız öğretmenlerin/idarecilerin veli ile kurduğu iletişim boyutunda değil benzer şekilde velilerin de öğretmenler ve yönetim ile yeterince iletişim kuramamaları boyutunda da sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir.

-“Çocuğumun zayıf ve güçlü olduğu konularda beni bilgilendirmesini ve evde yapabileceklerim konusunda yönlendirmesini isterdim. Henüz yapılmadı.” (M16)

-“İstedğim, beklediğim iletişimi kurabildiğimizi düşünmüyorum. Sıcak bir ortam sağlayamadı öğretmen. Daha çok iletişim içerisinde olmayı isterdim.” (M16).

-“Öğretmenle ayaküstü görüşmelerde konuşulan konular daha uzun süre konuşulabilirdi ancak bu sadece benden kaynaklanmıyor. Öğretmenle de ilgili bir durum- zaman açısından. Okula geliş gidiş saatlerinde başka ebeveynler de öğretmenle görüşmek istiyor veya öğretmenin okuldan çıkış saati gelmiş oluyor.” (M16)

-“Öğlenci çocuklara ikindi kahvaltısı değil yemek veriliyordu. Ama artık tekrar kahvaltı veriliyormuş. Bu konuda bilgilendirilmek ve görüşlerimizin alınmasını isterdim. Müdüre hanımın bir toplantı yapmasını beklerdim.” (M16)

Paydaş ana teması altında sorun olarak tespit edilen bir diğer alt tema sistemde yer alan öğrencilerle ilgilidir. Özellikle “öğrencilerin istenmeyen tutum ve davranışlar içinde olmaları” (n=4) incelenen çalışmalarda yer alan sorunlar arasındadır bu konuda şu ifadeler tespit edilmiştir:

-“Bizim buradaki sıkıntımız, köy yeri olması babında, temizlikle ilgili oluyor yani öğrencinin kendi temizliği. Yani şöyle söyleyeyim; okul öncesi olmasına rağmen kendisi yemek yemeyen öğrencilerim var. Çocuklara el yıkamasını en baştan öğretiyoruz.” (T4)

-“Anasınıfı öğrencilerimiz çok hareketli. Hareketli olduğu için de birbirine zarar verebiliyor. Birbirleriyle kavga edebiliyor. Yani çocukların mesela... Şu anda sınıfta bir tane hiperaktif öğrenci var. Onu idare etmede zorlanıyorum. Bütün öğrencileri rahatsız ettiği gibi dersi de sabote ediyor yani açıkçası.” (T4)

İncelenen çalışmalarda; okul öncesi eğitim sisteminde velilerin öğretmenleri eğitimi değil daha çok “bakıcı” olarak görmeleri hem eğitimin içeriğini hem de niteliğini olumsuz etkileyen başlıklardan biri olarak, (n=4) tespit edilmiştir bu yaklaşım öğretmenlerde motivasyon kaybı yarattığı gibi velilerin de eğitimin içeriğini öz bakım boyutunda algılamalarına sebep olmaktadır. Çalışmalarda bu alt tema ile ilgili tespit edilen ifadeler şu şekildedir:

-“Sınıf çalışmalarına müdahale etmeye çalışıyorlar hatta öğretmenlerden görevleri dışında beklentileri oluyor, kısacası öğretmene bakıcı gözüyle bakıyorlar.” (T7)

-“Hâlâ bakıcı muamelesi mevcut, çocuğu sınıfa getiriyor ayakkabısını benim çıkarmamı bekliyor, 4-5 aile eğitim alsın diye yolluyor diğerleri çocuk orada oyalansın ben evde rahat edeyim diye düşünüyor. Gösterilen davranış veli evde uygulamadığı için okulda kalıyor veli eğitilmediği sürece ilerleyebileceğimizi düşünmüyorum.” (T7)

-“En çok sıkıntı yaşadığım veli grubu, her şeyi bildiğini zanneden, öğretmeni dinlemeyen, öğretmene müdahale eden ve çocuğunu yeterince tanımayan veliler. Hala bakıcı muamelesi yapan veliler de mevcut.” (T7)

-“Velilerden kaynaklı sorunlar vardır, bu sorunlardan biri öğretmeni bakıcı olarak görüyorlar” (T6)

“Velilerin öğretmenleri bakıcı gibi görmesi, yönlendirmeye çalışması engelleyen faktörlerdendir.” (T6)

Bu alt temaların dışında incelenen çalışmalarda “paydaş” alt teması altında “ailelerin çocuklarını tanımamaları” (n=2), “aile katılım etkinliklerine katılmamaları” (n=1), belirli “öz bakım becerilerini çocukların kazanmamış olmaları (n=1), “öğrencilerin Türkçe bilmemeleri” (n=1),” alan mezunu olmayan öğretmenlerin görev yapması” (n=1), “öğretmene veli tarafından müdahale edilmesi (n=1),” gibi sorunlardan bahsedildiği de tespit edilmiştir.

-“Dönem içerisinde birçok kez aile katılım çalışması yapmamıza rağmen bir ya da iki aile anca katılıyor. Babalara hiç ulaşamıyoruz. Gelirse anne geliyor o da küçük çocuğu varsa onu da alıp geliyor bu nedenle eğitimden ne biz ne de kendisi bir şey anlıyor” (T3)

-“Aile katılımı konusunda çok sorun yaşıyoruz Aileler yer almaları gereken etkinliklere katılmıyorlar. Genelde aile katılımı formlarına küçük çocuğum var katılmayacağım yazıp gönderiyorlar.” (T3)

-“Öğretmene çok fazla müdahalede bulunan velilerimiz oluyor mesela geçen yıl öğretmen bir çocuğa portakal vermiş, benim çocuğum sevmiyor neden verdin diyebiliyor veli.” (T7)

Tablo 6.

Yönetici tutumları ve denetim sisteminden kaynaklanan sorunlar

Sorun	Frekans
Okul öncesi eğitim sistemi ve içeriği hakkında bilgi sahibi olunmaması	13
Yöneticilerin öğretmenlerin isteklerine karşı ilgisiz oluşu/ karar alma süreçlerine öğretmenleri dahil etmeyişleri	8
Okul bütçesinden anasınıfı ihtiyaçlarının karşılanmaması”	1
İdarecilerin anasınıfı bütçesini okulun diğer birimlerinin ihtiyaçları için harcaması	1
Öğretmenlere karşı olumsuz tutum içinde olmaları	1
Toplam	24

Tablo 6’ya göre İncelenen çalışmalarda en sık sorun görüldüğü tespit edilen alanlardan bir diğeri de yönetici tutumları ve denetimdir. Burada her ne kadar eski yıllarda denetim müfettişlerce yapılıyor idiyse de günümüzde artık okul müdürleri tarafından yapılmaktadır. Bu sebeple incelenen araştırmaların bazılarında, araştırmanın yapıldığı yıla bağlı olarak; deneticiden kasıt müfettişler olurken bazılarında okul müdürleri olmuştur. Bu sebeple iki unsur birleştirilerek tek bir tema altında toplanmıştır.

Okul öncesi eğitim sisteminde “Yönetici ve Denetleyiciler” ile ilgili olarak en sık karşılaşılan sorunun (n=13) “okul öncesi eğitim sistemi ve içeriği hakkında bilgi sahibi olunmaması” ve “güncel yeniliklerin takip edilmemesi” olarak tespit edilmiştir.

-“Yani birebir tartışmaya girdiğimiz bile oluyor kendileriyle. Çünkü farklı farklı şeyler istiyorlar, farklı farklı olaylar sunuyorlar. Bizim bildiğimizle onların bildikleri çakışıyor. O yüzden de ben her denetimde tartışıyorum.” (T1)

-“Aslında çok katkı gördüğüm söylenemez. Çünkü bizim alanımızla ilgili kişiler yapmıyor denetimi. Genelde sınıf öğretmenliği diplomalı müfettişler geliyor. ...bizde de bırakın sınıf öğretmenliği mezunu olmayı, okul müdürü bile anlamıyor, bilmiyor alanımızı. Kendi branşımızdan müfettişlerle hiç karşılaşmadım. Müfettişler ne planımızla ilgili ne diğer yapılan etkinliklerle ilgili hiçbir bilgileri olduğunu düşünmüyorum. Ancak denetimler esnasında belki kıyaslayarak bize puan veriyorlar. Yararlı olduğunu düşünmüyorum. Bana hiçbir şey katmadı şimdiye kadar.” (T2)

-“Okulöncesi eğitimde üst yöneticilerin okulöncesinin anlamını tam bilebildiği kanısında değilim çünkü ilkokulda belli çıktıları vardır. Ortaokulda belli bir çıktı, başarı vardır. Fakat okulöncesinde böyle bir çıktı alamadıklarını düşünüyorlar.” (T3)

-“İdareciler alanla ilgili yeterli bilgiye sahip değil gerekli desteği sağlayamıyorlar mesela bir proje olsun kurs olsun öğretmen desteklenmiyor yaparsan yap şeklinde düşünülüyor.” (T7)

-“Genellikle farklı branştan öğretmenlerin idareci olmalarından kaynaklı eğitim anlamında beklentiler farklı oluyor. Ana sınıfı bulunan her kurumda mutlaka aynı branştan idareciler olmalı.” (M8)

-“Okul öncesi eğitimi hakkında ilgili ve alakadar olan bir yönetici olması gerekmektedir.” (M8)

-“Okul yönetimi maalesef okul öncesi hakkında bilgi bakımından yetersiz. Sınıf içi materyallerin ne anlama geldiğini bilmedikleri için bizlere destek olmuyorlar hatta aşağılayıcı tavırlar takınıyorlar. Bence tüm yöneticilere okul öncesi nedir, etkinlikleri nelerdir, nasıl uygulanır? diye bilgilendirme çalışmalar yapılmalı.” (M8)

-“Okul öncesi hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, okul öncesine yeterli önemin verilmemesi, yapılacak çalışmaların gereken ciddiyetle dinlenmeyip desteklenmemesi, okul müdürü ve diğer personelin ana sınıfına çocuklara sadece oyun oynatılıp eğlendirilen bir yer olarak bakması, sürekli geçiştirme politikalarının uygulanması olarak bakmaktadır.” (M8)

İncelenen çalışmalarda yönetim ve denetim sorunları ile ilgili olarak, sıklıkla vurgulandığı (n=8) tespit edilen bir diğer konu “yöneticilerin öğretmenlerin isteklerine karşı ilgisiz oluşu” ve “karar alma süreçlerine öğretmenleri dahil etmeyişleri” ile ilgilidir. Bu konudaki yönetici ve öğretmen görüşleri şu şekildedir:

-“Okula malzeme alırken, anasınıflarının fiziki koşullarını değiştirirken, 23 Nisan ve diğer belirli gün ve haftalar da sene sonu gösterilerinde öğretmenlerimize başvuruyoruz ama tabii ki yeterli değil ancak anasınıflarının araları, tenffüsleri yok onun için çok görüşüyoruz.” (T4)

-“Herhangi bir ihtiyaç alınacaksa onların fikrini alırsın ama okul genelinden çok haberdar olamıyorlar. Çünkü tenffüsleri yok.” (T4)

-“Okulla ilgili aldığımız kararlara katılmıyoruz çünkü binaları ayrı ve çalışma araları yok. Okul öncesiyle ilgili alınacak kararları da zaten onlar gelip talep ediyorlar.” (T4)

-“Kararları ortak alıyoruz ama binaları ayrı olduğu için aramızdaki etkinliklere katılmıyorlar.” (T4)

-“Katılım okul yapısına göre değişiyor. Ancak biz kendimizi göstermesek unutuluyoruz. Zaten tenffüslerimiz olmadığı ve sınıflarımız farklı yerde olduğu için görüşemiyoruz.” (T4)

-“Süreçlere katılmıyoruz. Binamız ayrı ve tenffüsümüz olmadığı için hiçbir şeyden haberdar olamıyoruz. Toplantı saatleri bize uygun saatlerde olmalı, çalışma saatlerimiz esnetilmeli.” (T4)

-“Sözde okul öncesi eğitim destekleniyor ancak her zaman ikinci planda oluyoruz, mesela bir duyuru yapılıyor en son ben haberdar oluyorum, toplantılara dahil ediyoruz ancak fikrimiz önemsenmiyor sadece belirli gün ve haftalarda, bayramlarda bizimle iş birliği yapılıyor.” (T7).

-“İş birliği sadece bayramlarda, özel günlerde yapılıyor bir toplantı olacak mesela en son bizim haberimiz oluyor zamanında bilgilendirilmiyoruz yardımcı personel talebimize bile 'sadece çocuğun montunu asmak için personel alamam' gerek yok diye bakılıyor.” (T7)

Belirtilenler dışında yönetim ve denetim ana teması altında “okul bütçesinden anasınıfı ihtiyaçlarının karşılanmaması”, “idarecilerin anasınıfı bütçesini okulun diğer birimlerinin ihtiyaçları için harcaması”, “öğretmenlere karşı olumsuz tutu içinde olmaları” gibi sorunlardan bahsedildiği tespit edilmiştir.

Tablo 7.

Okul öncesi eğitim programından kaynaklanan sorunlar

Sorunlar	Frekans
Programın merkezîyetçi yapısı	5
Kazanımların yaş gruplarına uygun olmayışı	3
Programlarda sık sık değişiklik yapılması	3
Programdan kaynaklanan evrak yükü	3
Kitapların uygunsuzluğu	1
İlkokul programı ile ilgili uyumsuzluk	1
Değerler eğitimi ve öz bakım alanının kazanımlarındaki yetersizlik	1
Toplam	16

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul öncesi eğitim sistemindeki mevcut sorunların incelendiği araştırmalarda en sık karşılaşılan sorunlardan bir diğeri “Güncel Eğitim Programı” kaynaklıdır. Araştırmalarda programın merkezîyetçi yapıda olması, ülkenin genel şartlarının birbirinden farklı olması sebebiyle sorunlar oluştuğu belirtilmiştir (n=5). Konu ile ilgili ifadeler şu şekildedir:

-“Kazanımlar oluşturulurken batıdaki ekonomik düzeyi iyi aileler düşünölmüş galiba. Benim öğrencilerimin birçoğu Türkçe bilmiyor ve ailelerin ekonomik durumu da çok kötü. Durum böyle olunca çocuklara kazanım edindirmek çok zor hale geliyor” (T3)

-“Eğitim programının farklı gelişimsel özellikleri olan ve/veya farklı sosyo-kültürel altyapıya sahip çocukların gereksinimlerine yanıt verebilecek biçimde uyarlanması önemlidir. Günümüzde uygulanan programın ne derece kapsayıcı olduğuna ilişkin bazı tereddütler söz konusudur. Örneğin, programın amaç ve kazanımlarının özellikle fiziki donanımı tam ya da görelî olarak iyi olan okullara uygun olduğu; ancak bu kategori dışında kalan okulların ihtiyaçlarına hitap etmediği ifade edilmiştir.” (R1)

-“Buna ek olarak belirtilen hedefler ve davranışlar ülkenin farklı yerlerinde, farklı koşullardaki çocukların bazılarının ihtiyaçlarını karşılarken, bazılarına çok uzak kalabilmektedir.” (R4)

Mevcut sistemde yürürlükte olan okul öncesi eğitim programı ile ilgili olarak belirtilen sorunlardan bir diğeri, “programda yer alan kazanımların yaş gruplarına uygun olmayışı” ile ilgilidir (n=3). Bu alt tema ile ilgili ifadeler şu şekildedir:

-“Yaş grupları karışık olduğundan çocukların seviyeleri de farklı farklı oluyor. Etkinlik hazırlarken her çocuğa farklı seviyede etkinlik hazırlayamadığımdan problem oluyor. Yapılan etkinliği her çocuk anlayamıyor. Bu durum sınıfı ve öğretmeni olumsuz etkiliyor.” (T3)

-“Benim sınıfımda 4, 5, 6 yaş grubu çocuklar var. Ben etkinliklerimi 5 yaş grubuna göre hazırlıyorum fakat 6 yaşındaki çocuklar çabuk sıkılırken 4 yaş grubundaki çocuklar anlamakta zorluk çekiyor.” (T3)

-“Programın esnek ve çocuk merkezli olması programın olumlu yönüdür. Olumsuz yönleri ise etkinliklere eskisinden daha az yer verilmiş.” (M10)

-“Merkezler fikri, okulların fiziki koşullarına pek uymadı. Program çok esnek, öğretmenleri tembelliğe itti. Aslında programların değişmesi fark etmiyor. Önemli olan öğretmendir.” (T4)

Sistemde yer alan paydaşlar tarafından program ile ilgili yaşandığı belirtilen bir diğeri ise programlarda sık değişiklik yapılması (n=3). Bu noktadaki asıl sorun ise kullanıcıların program ile ilgili değişiklikler veya güncellemeler hakkında yeterli eğitime tabi tutulmadan uygulamak durumunda kalmaları olarak tespit edilmiştir. Konu ile ilgili ifadeler araştırmalarda şu şekilde yer almıştır:

-“Programda sürekli değişiklikler yapılıyor. Uyum eğitimi alamıyoruz. Kendi çabamızla öğrenmeye çalışıyoruz.” (T3)

-“Programların etkili bir şekilde uygulanmaları ve öğretmenlerin bu süreçte sürekli izleme değerlendirme çalışmaları ile desteklenmeleri, bu programların başarıya ulaşmalarında önemli bir ön koşuldur.

Programlar güncellendikten sonra, bu programların sahada nasıl uygulandığına, öğretmenlerden yeni programlar hakkında geribildirim almaya ve programları sürekli geliştirmeye yönelik etkili bir takip sisteminin bulunmaması, eğitim programının kalitesini olumsuz etkileyen faktörlerdir.” (R2)

Okul öncesi eğitim programının kullanıcıları, yeni programla birlikte daha yoğun bir “evrak yükü” altına girdiklerini de program ile ilgili sorun olarak belirterek (n=3) şu ifadeleri kullanmışlardır:

-“Okul öncesi öğretmenlerin üzerine çok büyük bir şey yükü var, evrak yükü var. Hazırla, gerçekten bitmiyor ve benim de bir sürü eksikim vardır ve eminim ki birçok arkadaşımın da vardır. Gereksiz yere bir sürü evrak hazırlıyoruz.” (T8)

-“Bu program öğretmeni evrak yüküne boğdu. Zaten öğretmenler de bunu tam uygulayamadı çünkü pratikteki eğitimi tam olarak verilmedi.” (T4)

-“Program dolayısıyla çok kâğıt israfı var. Her şeyi yazıya döküyoruz, pratik değil, kullanışlı değil. Merkezler fikri güzel ama sınıflar geniş değil ve mevcutlar fazla.” (T3)

Belirtilen sorunların dışında, kitapların yaş gruplarına uygun ve yeterli donanımda olmaması (n=1), okul öncesi programı ile ilkökul programı arasında uyumsuzluk olması (n=1), değerler eğitimi ve öz bakım alanlarında yetersiz kalması (n=1) gibi sorunların da yaşandığı belirtilmiştir.

Tablo 8.

Hizmetiçi eğitime ilişkin sorunlar

Sorun	Frekans
Eğitimlerin niteliksiz oluşu	1
Öğretmenlerin eğitimlerden haberdar olamaması	1
Eğitilmeye katılmak isteyen öğretmenlerin maddi olarak desteklenmemesi	1
Eğitilmeye katılımın az olması	1
Toplam	4

Tablo 8’de görüldüğü gibi okul öncesi eğitim sisteminde yer alan sorunların incelendiği çalışmalarda belirtilen sorun alanlarından bir diğeri “Hizmet içi Eğitimler”dir. Bu konuda eğitimlerin niteliksiz oluşu, öğretmenlerin eğitimlerden haberdar olamaması, eğitimlere katılmak isteyen öğretmenlerin maddi olarak desteklenmemesi, eğitimlere katılımın az olması gibi sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Çalışmalarda geçen ifadelerden bazıları şu şekildedir:

-“Bu hizmet içi eğitim seminerleri hiç verimli geçmiyor. Milli eğitim müdürlüğünün düzenlediği hizmet içi eğitim çalışmaları tüm ilin katıldığı ortak bir seminer şeklinde yapılıyor. Bu seminerler internet üzerinden yapıldığında sürekli kesilmeler oluyor bu da bizlerde dikkatin dağılmasına neden oluyor. Bir salona toplanıp maarif müfettişleri tarafından her branşa aynı eğitim vermek yerine her branşa ayrı eğitimler düzenlenmesi, hatta öğretmenlerin konuyla alakalı araştırma yaparak rapor hazırlayıp sunması sağlanarak verim artırılabilir.” (T3)

-“Hizmet içi eğitim seminerleri ihtiyaç duyduğumuz konularda değil aksine daha gereksiz konularda verilmekte. Bunun yerine her branşa ayrı seminer düzenlenmeli.” (T3)

-“Hizmet içi eğitimler her yıl yapılmıyor, yapılırsa dahi bu etkinliklerden çok sonra haberdar oluyoruz. Bazı okullar pilot okul seçiliyor ve o okullara eğitimler veriliyor, bizler de doğal olarak yararlanamıyoruz” (T3)

-“2010 tarihli “Okul Öncesi Eğitim Süreci İç Denetim Raporunda” da belirtildiği gibi, okul öncesi öğretmenlerine yönelik yerel düzeydeki hizmet içi eğitim, seminer, mesleki gelişim çalışmalarının büyük çoğunluğu, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamayarak, öğretmen kalitesini olumsuz etkilemektedir.” (R2)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, önemi günden güne daha fazla kesim tarafından kabul edilen okul öncesi eğitimin ülkemizdeki durumuna bağlı sorunlar incelenmiştir. Meta sentez yöntemi ile yapılan bu çalışma, ülkemizde konu ile ilgili araştırmaların incelenerek ortak sorunların belirlenmesini amaçlamıştır. Böylece, ülkemizde okul öncesi eğitim sistemi ile ilgili yaşanan sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlardan çalışmalarda en sık

karşılaşılanlar “Program”, “Fiziksel Çevre”, “Paydaşlar”, “Yönetici/denetim”, “Eğitim Politikaları ve Mevzuat” ve “Hizmet içi eğitim” gibi ana başlıklarda toplanmıştır. İncelenen çalışanlardan elde edilen sonuçlara göre; eğitim politikaları ve mevzuat ile ilgili sorunlar ülkemizde okul öncesi eğitimin en çok sorun yaşandığı alandır. Bu temalar içerisinde öğretmenlerin kesintisiz çalışmaları, sınıflarda farklı yaş gruplarının bir arada olması, fiziki şartların yetersizliği, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması gibi alt başlıklar, katılımcılar tarafından en sık vurgulanan sorunlar olarak tespit edilmiştir.

Yaşanan sorunların başlıca sebeplerinin uzun vadeli, sistematik olarak hazırlanmış, temel bir felsefeye dayanan bir eğitim politikasının olmayışı, tam tersine günden güne, herhangi bir alt yapı hazırlığı yapılmadan uygulanan değişiklikler sisteme ciddi zararlar vermektedir. Bunun en önemli örneklerinden olan 4+4+4 eğitim sistemi eğitim politikaları açısından en büyük sorunların yaşandığı alandır. Üstelik bu sorun yalnızca okul öncesi eğitimi değil hemen akabinde gelen ilkokulu sistemini de önemli şekilde etkilemektedir. Devenci ve Aykaç (2018), tarafından yapılan “Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi” çalışmasında da aynı sorunun ilkokul basamağında yarattığı sorun ele alınmış ve 4+4+4 eğitim sistemi ile küçük yaşta okuma yazma öğrenmeye zorlanan çocukların yaşadığı sıkıntının sisteme yansımalarından bahsedilmiştir. Yine benzer politikalar gereği okul öncesi eğitim sınıflarında farklı yaş gruplarında öğrencilerin bir arada eğitim alma durumları oluşmuş, bu da ortak etkinlikler uygulama konusunda gelişimsel açıdan sıkıntılar yaratmıştır. Özellikle velilerin okul öncesi eğitimi akademik içerikten çok öz bakım becerilerini geliştirmeyi amaçlayan ve çocuğun yalnızca oyun oynadığı bir eğitim ortamı olarak benimsemesi benzer politikaların sonucudur. Oysa okul öncesi dönem ERG (2016) raporunda da belirtildiği gibi okul öncesi dönemde çocuğun zekâsı, algısı, kişiliği, davranışları, becerileri büyük oranda gelişir ve beyin gelişimi büyük oranda tamamlanır. Bu sebeple erken dönemde yapılan her tür gelişimsel ve akademik müdahale oldukça önemlidir.

Okul öncesi eğitim sisteminde yaşanan bir diğer sorun paydaşlarla ilgilidir. İncelenen çalışmalarda aile, öğretmen ve öğrenci paydaşlarından özellikle veli ile sıkıntılara daha çok yer verildiği göze çarpmaktadır. Velilerin ilgisizliği, eğitimin içeriğine dair bilinçsizliği ve iletişim şekli sıklıkla sorun olarak bahsedilmektedir. İletişim konusu ise yalnızca veli ile ilgili olmamakla birlikte eğitimin içinde yer alan her kesimden kişi arasında sorun yaşanan bir öge olduğu gözlemlenmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin en çok aralıksız eğitimden şikayetçi oldukları, 6 saat kesintisiz eğitim vermek durumunda olmaları nedeniyle özel ihtiyaçlarını dahi gideremedikleri belirlenmiştir. Bu noktada yardımcı personel ihtiyacının da önemli bir eksiklik olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Nitekim Tok (2002) de çalışmasında öğretmenlerin performansını en çok etkileyen sorun olarak aralıksız ve yardımcısız eğitim vermek durumunda olmalarını bulmuştur.

Sistemde yaşanan sorunlardan bir diğeri fiziki olanaklarla ilgilidir. Sınıfların küçüklüğünden materyal eksikliğine, bahçe/yemekhane/oyun alanı gibi birimlerin eksikliğinden ısınma ve aydınlanma sorunlarına kadar pek çok fiziki eksiklik çalışmalarda sorun olarak yer almaktadır. Bu sonuç Kurşunlu (2018)’nin çalışması ile örtüşmektedir. Çalışmada sınıfların ilkokul bünyesinde olması, yeterli ısı ve ışık almaması, kalabalık olması ve bahçe düzenlemelerinin yetersiz olması gibi fiziksel sorun tespit edilmiştir.

Devletin okullara ödenek yardımında bulunmaması neticesinde okulların bütçelerinin olmayışı bu eksikliklerin kaynağıdır. Yine aynı sorundan hareketle okulların velilerden ücret talep etmeleri ise pek çok farklı soruna temel teşkil etmektedir. Bu sonuç Erginer (2011)’in çalışmasında da tespit edilmiş ve hem idarecilerin hem de öğretmenlerin yetersiz bütçe ile ilgili sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir.

İncelenen çalışmalarda eğitim programının merkezden yapılarak ülkenin her yerinde uygulanması zorunluluğu bir başka sorun yaşanan alandır. Ülkenin coğrafi bölgeleri göz önüne alındığında fiziki, coğrafi, sosyo-kültürel pek çok farklılık olduğu göz önüne alındığında uygulanacak programın da bu farklılıkları gözetmeden başarılı ve etkili olmasını beklemek pek mümkün görünmemektedir. Bunun yanında farklı çalışmalarca da tespit edildiği üzere okul öncesi eğitim programının yaş gruplarına uygun olmaması, öğretmenler tarafından anlaşılır olmaması, program ile ilgili hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması gibi sorunlar da tespit edilmiştir (Aktan Kerem ve Cömert, 2006; Yalçın ve Yalçın, 2018).

Bunların dışında yöneticilerin ve denetleyicilerin okul öncesi eğitimin içeriğini bilmemesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz ve niteliksiz olması gibi sorunlar yaşandığı da incelenen çalışmalarda tespit edilmiştir (Büte ve Balcı 2010; Kılıç, 2019).

Öneriler:

- Erken çocukluk eğitimi/okul öncesi eğitim her çocuğun hakkıdır ve devlet bu eğitimi her kesimden çocuğa ulaştırmakla sorumludur. Bu sebeple eğitim politikaları, çocuklara, en az 1 yıl zorunlu ve ücretsiz okul öncesi eğitim sunacak şekilde düzenlenmeli ve işlemelidir.
- Eğitimi yalnız çocuk boyutuyla sınırlandırmadan aileyi ve hatta toplumsal bilinci geliştirecek uygulamaları da içine alacak programlar geliştirilmelidir.
- Eğitim politikalarının belirleyicisi olarak siyasi partilerin; eğitimi, özellikle de okul öncesi eğitimi programlarına almaları ve bu alanda çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Böylece yönetime geçen partinin uygulayacağı politikalar ile ilgili dayanağı olacaktır.
- Ülkenin uzun dönemli, sık sık değiştirilmeyen, felsefi dayanağı olan, bölgesel ihtiyaçlara cevap verebilecek her tür paydaşın öneri ve görüşlerine göre donatılmış, siyasi amaçlar doğrultusunda değil güncel eğitimsel gelişmelere dayanarak hazırlanmış programlara ihtiyacı vardır.
- Öğretmenlerin kesintisiz çalışma şekli düzenlenerek, onlara da dinlenme olanağı sunulmalıdır. Okullara birer yardımcı personel ve yardımcı öğretmen sağlanması yerinde olacaktır.
- Türkiye'deki okul öncesi eğitim sınıflarının büyük bir kısmı ilköğretim bünyesinde bulunmaktadır. Ancak bu kurumlardaki yöneticiler okul öncesi eğitimin içeriğinden programın uygulanmasına, öğretmenlerin durumlarından işleyişe kadar pek çok konuda bilgi sahibi değillerdir. Bu sebeple yönetici ve denetleyicilere okul öncesi eğitim hakkında hizmet içi eğitimler verilmesi ve önemi hakkında bilgi sahibi olmaları yerinde olacaktır.
- Okulların kendine ait bütçeleri olmalı ve ne yönetici ne de öğretmen veliden para istemek zorunda bırakılmamalıdır.
- Okulların fiziki şartlarındaki yetersizlikler giderilmeli ve belirli bir standart oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D., & Dal, M. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim sorunları. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 12, 32-49.
- Ağgül Yalçın, F., & Yalçın, M., (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*, 17 (1), 367-383.
- Ardıç Ünüvar, Ü. (2011). *Okul öncesi eğitimde kalitenin geliştirilmesine ilişkin idareci, öğretmen ve veli görüşleri*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya
- Arslanargun, E, Tapan, F. (2016). Preschool education and its effects on children. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1509/18305>
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Baş, K. (2004). Türkiye'de zorunlu eğitim süresinin arttırılmasının sağlayacağı kazançlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 59 (03), DOI: 10.1501/SBFder_0000001570.
- Büte, M., Okulu, D., & Balcı, F. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4 (4), 485-511. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10330/126623>
- Demir, Ö., & Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 117-139. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16693/173510>
- Demir Yıldız, C. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarının yönetiminde yaşanan zorlukların değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (STEMES'18), 95-102.
- Demircan Aydın, Z. (2017). *Öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimi*

- değerlendirmeleri ve bu alanda yaşanan yönetsel sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deveci, Ö., & Aykaç, N. (2019). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 277-301. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/43049/521553>
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2008). Eğitim izleme raporu 2008. İstanbul: ERG
- Ekinci, S. Z. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen-aile birliği ve öğretmenlerin velilerle yaşadıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ertör, E. (2015). *İlkokullarda görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin yaşadıkları yönetsel sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> sayfasından erişilmiştir.
- Günay Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (3), 804-823. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/47441/598517>
- Haskan Avcı, Ö., Karababa, A., & Zencir, T. (2019). Toplumsal cinsiyet bağlamında erkek okul öncesi öğretmen adayları: Algıladıkları güçlükler ve gelecek kaygıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (4), 1092-1106. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/49803/638761>
- Kaya, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları araştırma raporu. <http://www.academia.edu/6954387/> adresinden 02.04.2020 tarihinden erişilmiştir.
- Kılıç, Ş. (2019). *Okul öncesi eğitimde temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir
- Noblit G.W., & Hare, R.D. (1988). *Meta-ethnography: synthesizing qualitative studies*. Newbury Park: Sage.
- Öztürk, F. Z., Kaya, N., & Durmaz, E. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri*. KSBD, Hüseyin Hüsnü Tekışık Özel Sayısı, 2(7), Sonbahar, 67-93.
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 52-64. [Online]: <http://www.enadonline.com> <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Sabancı, A., Altun, M., & Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre ana sınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 24 (2), 339-385.
- Saklan, E. (2011). *Türkiye'de okul öncesi eğitim politikaları, finansmanı ve uygulamaya ilişkin görüşler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Seçer, Y., Çeliköz, Y., Kayılı, A. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 128-152. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13709/165984>
- Sildir, E., & Akın, U. (2017). Okul öncesi eğitime ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 134-165. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/30641/331518>
- Staneva, A. A., Bogossian, F., & Wittkowski, A. (2015). The experience of psychological distress, depression, and anxiety during pregnancy: A meta-synthesis of qualitative research. *Midwifery*, 31, 563-573.

- TED. (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi . *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* , 3 (3) , 1-12 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/31101/337390>
- Türkdemir, A. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısından okul öncesi eğitim denetiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Uçar Kaplan, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin yönetim ile yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 29 (1), 49-4.
- Ünüvar, P, Çalışandemir, D, Tagay, D. (2018). Sosyal medyada mesleki dayanışma: okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yardım talepleri. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 3 (4), 22-32. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoeec/issue/37148/423065>
- Yağan Güder, S. (2019). Dikenli gül: Türkiye’de kırsal kesimde okul öncesi öğretmeni olmaya ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (3), 912-941. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/48146/609261>
- Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B. (2017). Erken çocukluk döneminde geçiş ve geçiş süreci. *Hacettepe Journal of Educational Research*, 3(1), 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huner/issue/36364/411258>
- Zayımoğlu Öztürk, F., Kaya, N. & Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (3), 68-94.

FEN EĞİTİMİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN STEM UYGULAMALARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI

EXAMINATION OF STEM PRACTICES IN SCIENCE EDUCATION IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES: A META ANALYSIS STUDY

Beyhan GÜMÜŞ¹, Eylem EROĞLU²

ÖZ: Bu çalışmada meta analiz yöntemi kullanarak Fen eğitiminde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, STEM tutumları ve STEM mesleklerine yönelik ilgileri üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, ilgili literatür incelenerek 2010-2022 yılları arasında, STEM eğitiminin kullanıldığı 318 çalışmaya ulaşılmıştır. Analizler Comprehensive Meta Analysis (CMA) istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. İlk olarak heterojenlik testi yapılmış ve bu test sonucuna göre sonraki analizlerde rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Toplam 86 çalışmanın dâhil edildiği bu çalışmada yapılan analiz sonucunda STEM uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine ilişkin yapılan çalışmaların genel etki büyüklüğü 1,330 olarak bulunmuştur. Ayrıca STEM uygulamalarının öğrencilerin STEM tutumları üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların genel etki büyüklüğü 0,926 iken, STEM mesleklerine yönelik ilgilerini araştıran çalışmaların ise genel etki büyüklüğü 1,197 olarak hesaplanmıştır. Akademik başarı ve STEM mesleklerine yönelik ilgi değişkenlerine ait bulunan etki büyüklükleri Cohen, Manion ve Morrison (2007), kriterlerine göre güçlü düzeyde iken, STEM tutumları değişkenine ait etki büyüklüğü orta düzeyde bir büyüklüktür. Bu değerler, STEM uygulamalarının fen eğitiminde geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte elde edilen bulgular, bir yayın yanlılığı olmadığını göstermektedir.

ABSTRACT: In this study, it is aimed to reveal the effectiveness of STEM practices in science education on academic achievement, STEM attitudes and interests of middle school students towards STEM professions by using meta-analysis method. For this purpose, by examining the relevant literature, 318 studies in which STEM education was used between the years 2010-2022 were reached. Analyzes were made using the Comprehensive Meta-Analysis (CMA) statistical program. First, heterogeneity test was performed, and according to this test result, a random effects model was used in subsequent analyses. As a result of the analysis made in this research, which included 86 studies in total, the overall effect size of the studies on the effect of STEM practices on the academic success of students was found to be 1.330. In addition, the overall effect size of studies investigating the effect of STEM practices on students' STEM attitudes was 0.926, while the overall effect size of studies investigating their interest in STEM professions was calculated as 1.197. While the effect sizes of the variables of academic achievement and interest in STEM professions are at a strong level according to the Cohen, Manion ve Morrison (2007) criteria, the effect size of the STEM attitudes variable is a medium size. These values show that STEM practices are more effective than traditional learning approaches in science education. Moreover, the findings show that there is no publication bias.

Anahtar sözcükler: Fen eğitimi, STEM uygulamaları, Meta-Analiz, Akademik başarı, Tutum, STEM Mesleklerine Yönelik İlgi

Keywords: Science education, STEM practices, Meta-Analysis, Academic achievement, Attitude, Interest in STEM Professions

Bu makaleye atf vermek için:

Gümüş, B., & Eroğlu, E. (2024). Fen eğitiminde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Bir meta analiz çalışması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 54-74.

Cite this article as:

Gümüş, B., & Eroğlu, E. (2024). Examination of STEM practices in science education in terms of different variables: A meta analysis study. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 54-74.

* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığını yaptığı, birinci yazarın 'Fen eğitiminde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Bir meta analiz çalışması' başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Dr., Öğretmen., Hikmet Uluğbay Ortaokulu, Kocaeli/Türkiye, e-mail: beyhanbesli@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1196-8335

² Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu/Türkiye, e-mail: edogan@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1487-1264

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Equipping individuals with the necessary knowledge and skills for the twenty-first century is among the main objectives of science education. To achieve these goals, science educators are constantly trying to develop new science teaching approaches. Recent studies in the field of science education have revealed that an engineering design-based approach should be adopted for the development of science teaching (Kelly, 2010). The field of engineering acts as a bridge between mathematical and scientific theory, everyday technology, and the integration of scientific principles with the foundations of mathematics to meet societal needs (Asunda, 2012). The STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) approach, which is considered one of the remarkable changes in today's educational understanding, aims to integrate content and skills from the disciplines of mathematics, science, engineering, and technology into the learning and teaching process" (Çorlu, 2014).

In parallel with the developments in the world, STEM education has been introduced to science curricula in Turkey since 2017. STEM practices in science education are in a very important position in our time because they reveal new things in the fields of science and technology, provide orientation towards engineering, enable students to transfer their projects to daily life and develop interdisciplinary views (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017). Middle school and high school education levels are the best periods for integrating science with the fields of technology, engineering, and mathematics (National Research Council [NRC], 2014). Thus, an effective science education can be achieved when learning and teaching environments are well prepared and appropriate conditions are provided. In this way, students will integrate science with other subjects and use it in their daily lives. These factors have led to a large number of national and international studies on STEM education (Akdağ ve Güneş, 2021; Badur, 2018; Ching ve diğerleri, 2019; Graffin, Sheffield ve Koul, 2022; İbrahim ve Şeker, 2022; Japashov, Naushabekov, Ongarbayev, Postiglione ve Balta, 2022; Kurtuluş, 2019; Mohr-Schroeder ve diğerleri, 2014; Smith ve Tyler-Wood, 2021).

The rapid increase in studies conducted in the field of STEM education at both national and international levels has created the need to examine these studies holistically. Examining the studies conducted in a particular field in a systematic and holistic manner will guide and determine the direction of future research in that field (Çalık ve Sözbilir, 2014). However, examining research on the effects of STEM practices in science education in Turkey reveals that varying conclusions are drawn about the factors considered. Additionally, increasing number of studies on the effects of STEM practices day by day makes it necessary to conduct a meta-analysis of studies, including more recent ones. For this reason, the research aimed to determine the effects of STEM studies conducted in Turkey between 2010 and 2022 on middle school students' academic achievements, attitudes towards STEM, and interest in STEM professions using meta-analysis. Accordingly, answers to the following research questions are sought:

Q1: What is the level of impact of STEM applications on students' academic success?

Q2: What is the level of impact of STEM applications on students' attitudes towards STEM?

Q3: What is the level of impact of STEM applications on students' interest in STEM professions?

Method

In this study, a meta-analysis was used to seek the possible effects of STEM practices on middle school science education in a larger and general framework. Meta-analysis is a research methodology that attempts to quantitatively integrate the findings of primary studies assessed in accordance with specific criteria on a subject to determine the state of the art (Sánchez-Meca vd., 2010). While there are other approaches for literature reviews, the meta-analysis method stands out from the rest due to its ability to be grounded in statistical data (Özcan, 2008). Although there are different types of meta-analysis, "Study Effect Meta-Analysis" (Bangert-Drowns ve Rudner, 1991) was preferred for this study due to its more stringent inclusion criteria, which exclude studies with significant methodological flaws.

Following the establishment of the meta-analysis's sampling frame, a set of inclusion and exclusion criteria were chosen to limit the data. In order to access experimental or semi-experimental research on STEM education published between the years 2010 and 2022 in Turkey, a set of keywords was defined and a literature search in the National Thesis Center (Ulusal Tez Merkezi), Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM), Google Scholar, Turkish Education Index and DergiPark was conducted

using the following keywords: “STEM Eğitimi”, “STEM Uygulamaları”, “FeTeMM Eğitimi”, “STEM Tutumları”, “STEM mesleklerine yönelik ilgi”, “STEM”, and “FeTeMM”. In this context, studies that met the inclusion criteria were analyzed and interpreted by including the findings related to these analyzes. As a result of the literature screening, 318 studies on the subject were reached, and analysis was carried out with 86 data obtained from 74 studies that met the inclusion criteria. Of the 74 studies, 54 are master's thesis, 11 are doctoral dissertations, and 9 are research articles. The study data were analyzed using the Comprehensive Meta Analysis (CMA v3.0) program.

Since it was anticipated that effect sizes may differ between studies using various techniques, such as in participant selection and experimental treatment, the random effects model was chosen for this meta-analysis (Borenstein, 2009). To quantify the amount of variance and show a statistically significant variation in the true effect sizes, heterogeneity analysis was also carried out using Q and I^2 statistics. In the analyses, a significance level of 0.05 was selected, and the effect sizes were computed using Hedges's g coefficient (Hedges ve Olkin, 1985). The magnitudes of the effect sizes were interpreted using Cohen's thresholds (weak effect: $d = 0-0.20$; modest effect: $d = 0.21-0.50$; moderate effect: $d = 0.50-1.00$; strong effect: $d > 1.00$) (Cohen vd., 2007).

Findings

This study included 74 eligible reports (11 doctoral dissertations, 54 master theses and 9 journal articles) that produced 86 effect sizes related to the effect of STEM practices on the dependent variables, namely academic success ($N=54$), attitudes towards STEM ($N=24$), and interest in STEM professions ($N=8$). The random effects analysis of the studies examining the STEM practices on students' academic success revealed a large overall effect size (Hedges' $g = 1.330$, $p < 0.001$, 95% CI [1.069, 1.592], $N = 54$). The heterogeneity test yielded a significant value ($Q = 530.352$, $p = .000$). $I^2 = 90.007\%$ indicated high heterogeneity in effect sizes. The same analysis for the studies using only attitudes towards STEM resulted in a moderate-to-strong effect size (Hedges' $g = 0.926$, $p < 0.001$, 95% CI [0.579, 1.273], $N = 24$). The heterogeneity test in this case again yielded a significant value ($Q = 356.701$, $p = .000$) with even a higher I^2 value ($I^2 = 93.552\%$) indicating a higher heterogeneity in effect sizes. Finally, the overall effect size value of eight studies using interest in STEM Professions was positioned between the effect sizes of the other two variables, but still resulted in a strong effect size (Hedges' $g = 1.317$, $p < 0.001$, 95% CI [0.749, 1.884], $N = 8$). The heterogeneity test, once again, yielded a significant value ($Q = 56.904$, $p = .000$). Moreover, I-square value ($I^2 = 87.699\%$) indicated a high degree of heterogeneity. To evaluate publication bias, funnel plot and Classic fail-safe N analyses were performed for each dependent variable. Overall, the findings demonstrated that the three meta-analyses' validity was unaffected by publication bias.

Discussion and Conclusion

This meta-analysis study investigated the impact of STEM practices on academic success, attitudes towards STEM, and interest in STEM professions. First, the results demonstrated that STEM practices have a strong, positive, and significant effect on middle school students' academic achievement (Cohen vd., 2007). This finding can be explained by the fact that the treatment effect is in favor of the experimental group compared to the control group and that STEM education has a greater effect than conventional teaching strategies. Relatively moderate-to-strong effect sizes have been found in similar meta-analyses (Chang vd., 2022; Karaşah Çakıcı, Kol ve Yaman, 2021; Ozkan ve Kettler, 2022). Second, comparable results were obtained regarding the effect of STEM practices on students' attitudes toward STEM, indicating a moderate-to-strong effect size. However, this finding can also be interpreted as STEM education embraces the objective of promoting academic success while fostering positive attitudes toward STEM. Nonetheless, a moderate perspective among researchers that study attitudes holds that some attitudes are resistant to change (Crano ve Prislın, 2008). (Izzah ve Wiyanto, 2018) found a link between STEM education and the positive attitude of middle school students toward STEM fields. Ultimately, it was found that STEM practices were successful in piquing students' interest in STEM-related careers. Overall, it can be said that this study has improved our knowledge of how STEM practices affect students' academic performance, attitudes toward STEM, and interest in STEM-related careers. The practical and research implications of this study can also direct future research efforts to add to the expanding body of evidence regarding the effects of STEM practices on science education.

GİRİŞ

Bireylerin yirmi birinci yüzyıl için gerekli bilgi ve becerilerle donatılması fen eğitiminin temel amaçları arasındadır. Bu amaçları gerçekleştirmek için fen eğitimcileri sürekli yeni fen öğretim yaklaşımları geliştirmeye çalışmaktadır. Son zamanlarda fen eğitimi alanındaki çalışmaların sonuçları, fen öğretiminin geliştirilmesi için mühendislik tasarımı temelli yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Kelly, 2010). Mühendislik alanı, matematiksel ve bilimsel teori ile gündelik teknoloji arasında köprü görevi üstlenerek sosyal gereksinimlerin giderilmesi amacıyla, bilimin ilkeleri ile matematiğin temellerinin bütünleştirilmesini sağlar (Asunda, 2012). Günümüz eğitim anlayışında dikkate değer değişimler arasında kabul edilen STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) yaklaşımı; öğrenme ve öğretme süreci için fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerine yönelik içerik ve becerileri bütünleştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Ülkemizde STEM, ilgili disiplinlerin kısaltmasından oluşan *FeTeMM* kısaltması ile de kullanılmaktadır (Çorlu, 2014).

STEM yaklaşımı, ilgili disiplinlerin birbirinden bağımsız ve farklı konuları ele almalarından ziyade, yaşantısal durumlarla birlikte kullanmayı hedef alan bir öğretimi hedeflemektedir (Hom ve Dobrijevic, 2022). Amerika Ulusal Araştırma Konseyi tarafından sunulan raporlarda (National Research Council [NRC], 2012, 2014), bireylerin STEM disiplinlerine ilişkin başarılarının düşük düzeyde olması ve ilgili disiplinlere ilişkin eğitimi tamamlayan birey sayısındaki azalma sebebiyle, gelecek kuşağın herhangi bir ülkenin bugününün ve geleceğinin ihtiyaçlarını karşılamak konusunda yeterli olmayacağı belirtilmektedir. Dolayısıyla STEM eğitimi, bilimsel gelişmelere ayak uydurabilme ve öncü olabilme noktasında söz sahibi olabilmek ve sürdürülebilir ekonomik gelişim oluşturabilmek amacıyla önemli görülmektedir (Lacey ve Wright, 2009).

STEM'i meydana getiren bütün disiplinler, uyum sağlama yeteneği, etkili iletişim, öz denetim, sosyal beceriler, bilimsel düşünme ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirebilme noktasında kilit rol üstlenmektedir (Bybee, 2010; NRC, 2011). STEM eğitimi alan öğrenciler karşılaştığı problemleri çözebilen, özgüveni yüksek, mantıklı düşünen, yenilikçi, bilim okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmektedir (Bybee, 2010). STEM becerileri arzu edilen düzeyde olmayan öğrencilerin ise, mühendislik ve fen disiplinlerine yönelik mesleklere ya da bilim okuryazarlığı becerilerine ihtiyaç duyulan alanlara yeterli düzeyde eğilimleri olmadığı anlaşılmaktadır (Merrill ve Daugherty, 2010).

Toplumsal olarak, sürdürülebilir bilimsel ve ekonomik gelişimin sağlanabilmesi için gerekli olan iş alanlarında, STEM disiplinlerinde uzman bireylerin yetiştirilmesinin ve STEM eğitime ağırlık verilmesinin büyük öneme sahip olduğu söylenebilir (Raines, 2012). Bu doğrultuda, birçok ülkede, fen öğretim programlarında STEM temelli öğretim programlarının temel alındığı görülmektedir. Murphy ve Mancini-Samuels (2012) çalışmalarında, lise öğrencilerine ilişkin daha fazla benimsenmiş olan STEM eğitiminin son yıllarda ortaokul kademesine indirildiğini vurgulamışlardır. Dünyadaki gelişmelerle paralel olarak, Türkiye'de de STEM eğitimi 2017 yılından itibaren fen bilimleri öğretim programına girmiştir. Fen eğitimi, yaşadığımız zamanda teknoloji, mühendislik ve matematikten farklı bir yerde tutulmamaktadır. Fen eğitiminde gerçekleştirilen STEM uygulamaları; bilim ve teknoloji alanlarında yeni şeyler ortaya koyması, mühendisliğe yönelimi sağlaması, öğrencilerin projelerini günlük yaşama aktarabilmesini ve disiplinler arası görüşlerini geliştirebilmesi nedeniyle yaşadığımız zamanda çok önemli bir konudur (MEB, 2017). Bu açıdan STEM, farklı disiplinleri birleştirmesinin yanısıra beceri gelişimine de önem vermesi açısından önemlidir.

Fen Bilimleri dersi kapsamında özellikle ortaokul ve lise seviyelerinin, Fen'in teknoloji, mühendislik ve matematik alanları ile bütünleştirilmesinde en iyi dönemler olduğu düşünülmektedir (Bybee, 2010). Etkili bir fen eğitimi ise öğrenme ve öğretme ortamları iyi hazırlandığında ve uygun koşullar sağlandığında gerçekleşebilir. Böylece, bireyler, feni farklı disiplin alanlarıyla bir araya getirerek günlük yaşamlarında uygulayabilirler. Bu nedenle, STEM eğitimi, ulusal ve uluslararası alanda farklı eğitim düzeylerinde çok sayıda çalışmaya konu olmuştur. Bu çalışmalarda; akademik başarı (Akdağ ve Güneş, 2021; Chine ve Larwin, 2022; Dedetürk, 2018; Ercan ve Şahin, 2015; Kurtuluş, 2019; Olivarez, 2012; Smith ve Tyler-Wood, 2021; Wade-Shepherd, 2016), STEM'e yönelik tutum (Ball, Huang, cotton ve Rikard, 2017; Ching ve diğerleri, 2019; Doğan, 2019; Gökbayrak ve Karışan, 2017; Graffin ve diğerleri, 2022; Gülhan ve Şahin, 2016; İbrahim ve Şeker, 2022; Leonard ve diğerleri, 2016) ve STEM mesleklerine yönelik ilgi (Badur, 2018; Christensen ve Knezek, 2017; Dieker, Grillo, ve N., 2012; Gülhan ve Şahin, 2016; Japashov ve diğerleri, 2022; Karcı, 2018; Mohr-Schroeder ve diğerleri, 2014; Vennix, Brok ve Taconis, 2018) de dahil olmak üzere birçok değişken üzerinde durulmuştur. Akademik başarı, STEM'e yönelik tutum ve STEM mesleklerine yönelik ilgi üzerine yapılan bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde, STEM uygulamalarının

öğrenciler üzerindeki etkilerinin farklı düzeylerde olduğu görülebilir. Bu noktada, STEM uygulamalarının akademik başarı, STEM'e yönelik tutum ve STEM mesleklerine yönelik ilgi üzerine etkisine ilişkin genel çıkarımlar yapabilmek için çalışmalara bütüncül bir bakış açısıyla bakmak ve genel etki durumunu ortaya koymak gerekmektedir. Belirli bir alanda yapılan çalışmaların sistematik ve bütüncül bir şekilde incelenmesi, o alanda ilerleyen zamanlarda yapılacak araştırmalara yol gösterici ve yön belirleyici olacaktır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

STEM uygulamalarıyla gerçekleştirilen meta-analiz çalışmaları incelendiğinde, uluslararası düzeyde çok fazla çalışma bulunmasına karşın (Arztmann, Hornstra, Jeurling ve Kester, 2023; Chang ve diğerleri, 2022; Cromley, Chen ve Lawrence, 2023; Izzah ve Wiyanto, 2018; Jayarajah, Saat ve Rauf, 2014; Schmidt, 2016; Wang, Chen, Hwang, Guan ve Wang, 2022), Türkiye'de fen eğitiminde STEM yaklaşımına yönelik sınırlı sayıda meta-analiz çalışmasının son yıllarda giderek arttığı ve birbirinden bağımsız ve farklı zaman dilimlerinde yapılan bu çalışmalarda genellikle öğrencilerin akademik başarıları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Ademoğlu, 2021; Kardeş Çakıcı ve diğerleri, 2021; Taşdemir, 2022). Diğer yandan, Türkiye'de STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları, STEM'e yönelik tutumları ve STEM mesleklerine yönelik ilgileri üzerindeki etkisiyle ilgili yapılan bireysel çalışmaların sayısı ise günden güne artmaktadır. Bu durum, son yıllarda yapılan çalışmaları da içerecek şekilde, bu konularda yapılmış deneysel desenli çalışmaların bir meta analizini yapmayı gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, araştırmada, Türkiye'de 2010-2022 yılları arasında yapılan STEM çalışmalarının; ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları, STEM'e yönelik tutumları ve STEM mesleklerine yönelik ilgileri üzerindeki etkisinin etki büyüklük düzeyleri, meta analiz yöntemiyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. STEM uygulamalarıyla gerçekleştirilen fen eğitiminin, öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ne düzeydedir?
2. STEM uygulamalarıyla gerçekleştirilen fen eğitiminin, öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarına etkisi ne düzeydedir?
3. STEM uygulamalarıyla gerçekleştirilen fen eğitiminin, öğrencilerin STEM mesleklerine yönelik ilgilerine etkisi ne düzeydedir?

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların ilgili alanyazına katkıda bulunacağı, fen eğitiminde STEM uygulamalarının öğretimde kullanılma stratejisini etkileyerek öğretim programı ve ders kitaplarının oluşturulmasında görev alan komisyon üyelerine, öğrenme ortamını düzenleyen öğretmenlere ve özellikle STEM eğitime yönelik araştırma yapacak olan araştırmacılara rehberlik ederek gelecekteki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, fen eğitiminde STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, STEM'e yönelik tutum ve STEM mesleklerine yönelik ilgilerine etkisini daha geniş ve genel bir çerçevede görebilmek için meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta analiz; belirlenen bir alana ilişkin birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiş benzer çalışmalardan elde edilen sonuçları birleştirerek yeniden yorumlayabilmek amacıyla kullanılan literatür tarama yöntemlerinden birisidir (Hunter ve Schmidt, 1990). Literatür taramasına ilişkin çok fazla yöntemin olmasına karşın meta analiz yönteminin mevcut diğer yöntemlere kıyasla en önemli farkı, bu yöntemin istatistiksel verilere dayandırılmasıdır (Özcan, 2008). Meta analiz yöntemine ilişkin farklı türler bulunmasına karşın bu çalışmada dahil edilme kurallarının daha seçici olması ve ciddi metodolojik kusurları olan çalışmaları hariç tutması nedeniyle "Çalışma Etkisi Meta Analizi" tercih edilmiştir (Bangert-Drowns ve Rudner, 1991).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Türkiye'de fen eğitiminde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının; ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, STEM'e yönelik tutum ve STEM mesleklerine yönelik ilgilerine etkisini inceleyen deneysel ya da yarı deneysel nitelikteki çalışmalardan toplanmıştır. STEM eğitimi yaklaşımını kullanan bu çalışmalara ulaşabilmek amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Bunun için lisansüstü tezler Ulusal Tez Merkezi veri tabanında, makaleler ise ULAKBİM, Dergi Park, Türk Eğitim İndeksi, Akademik Dizin, Google Akademik veri tabanlarında;

“STEM Eğitimi”, “STEM Uygulamaları”, “FeTeMM Eğitimi”, “STEM Tutumları”, “STEM mesleklerine yönelik ilgi”, “STEM” ve “FeTeMM” anahtar kelimeleri ile taranmıştır. Araştırma verilerinin toplanması sırasında izlenen dahil edilme ve hariç tutulma ölçütleri ile toplanan veriler için oluşturulan kodlama stratejisi, aşağıda başlıklar halinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Dahil Edilme Ölçütleri

Araştırma kapsamına alınacak çalışmalar için belirlenen dâhil edilme ölçütleri şunlardır:

- Çalışmanın 2010-2022 tarihleri arasında yayımlanmış olması.
- Çalışmanın yüksek lisans tezi, doktora tezi veya hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış araştırma makalesi olması.
- Fen bilimleri dersinde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının, öğrencilerin akademik başarılarına, STEM tutumlarına ve STEM mesleklerine yönelik ilgilerine etkisini inceleyen çalışmalar olması.
- Öntest-sontest kontrol gruplu modeli kullanan deneysel ya da yarı deneysel çalışmalar olması.
- Deneysel grubund öğretimin STEM uygulamalarıyla, kontrol grubunda ise STEM dışındaki yöntem ve tekniklerle yapılmış olması.
- Çalışmanın Türkçe ya da İngilizce dillerinden birinde yazılmış olması.
- Çalışmanın örnekleminin ortaokul öğrencilerinden seçilmiş olması.
- Etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için çalışmanın deney ve kontrol gruplarına ait örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini içermesi.

Hariç Tutulma Ölçütleri

Araştırma kapsamına alınacak çalışmalar için belirlenen hariç tutulma ölçütleri ise şunlardır:

- 2010 yılından önce veya 2022 yılından sonra yayımlanan çalışmalar,
- Hakemli akademik dergiler dışındaki dergilerde yayımlanan makaleler ya da bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler,
- STEM eğitimi yaklaşımının akademik başarı, STEM’e yönelik tutum ve STEM mesleklerine yönelik ilgidışındaki değişkenler üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalar,
- Deneysel ya da yarı deneysel desende tasarlanmayan, ön test uygulanmayan ya da kontrol grubu bulunmayan çalışmalar,
- Deneysel grubunda STEM uygulamalarının olmadığı çalışmalar,
- Türkçe ya da İngilizce dışındaki başka bir dilde yazılan çalışmalar,
- Okul öncesi, ilkokul, lise ve üniversite kademeleri ile yetişkin eğitimi kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar,
- Etki büyüklüğü değerlerinin hesaplanması için gerekli verileri ya da ham puanları içermeyen çalışmalar.

Kodlama Stratejisi

Araştırma verileri, araştırmacının kendisi ve ikinci bir araştırmacı tarafından hazırlanan bir kodlama formuna işlenmiştir. Bu form, üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm, “çalışma numarası”dır. Bu bölüm, çalışmanın numarasını tespit etmek amacıyla çalışmanın adı, yazarının adı, çalışmanın yapıldığı yıl, yayın türü gibi bilgiler içermektedir. İkinci bölüm “çalışma alanı”dır ve bu bölümde STEM yaklaşımının uygulandığı öğrenim düzeyi, araştırmayı yapan yazar/lar, araştırmada kullanılan ölçek/leri hazırlayanlar gibi bilgilere yer vermektedir. Üçüncü bölüm ise, “çalışmanın verileri”dir ve bu bölümde deney ve kontrol gruplarından elde edilen örneklem büyüklüğü, ortalamaları ve standart sapma değerleri hakkında bilgiler yer almaktadır. Kodlamalar sırasında kodlayıcılar arasında oluşan fikir ayrılıkları tartışılarak değerlendirilmiş ve fikir birliğine ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Alanyazın taraması sonucunda araştırma konusuyla ilgili 318 çalışmaya ulaşılmış olup, bu çalışmalardan araştırmaya dahil edilenlerin 54’ü yüksek lisans tezi, 11’i doktora tezi ve 15’i ise araştırma makalesidir. Sonuç olarak, dahil edilme kriterlerini karşılayan 74 çalışmadan elde edilen 86 etki değeri üzerinden meta analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde Kapsamlı Meta Analizi (CMA v3.0) programı kullanılmıştır. Analizler; CMA programında standart sapma, ortalama ve örneklem büyüklüklerinin veri olarak girildiği format seçilerek 0,05 anlamlılık düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaları nicel olarak birleştirmek için karşılaştırılabilir olan ölçümlerin alınması gerekmektedir. Bu tür karşılaştırılabilir ölçümleri almaya yönelik girişimler, etki büyüklükleri olarak adlandırılan bir grup indeks vermiştir (Littell, Corcoran ve Pillai, 2008, s. 17). Bu nedenle araştırmada, öncelikle meta analize dahil edilme ölçütlerine uyan bireysel çalışmaların etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü evrende ortaya çıkan ya da bulunan sonucun büyüklüğünü ifade eder (Ellis, 2010, s. 5). Araştırmada, örneklem sayısı 30'dan büyük olan çalışma sayısının fazlalığı nedeniyle, etki büyüklüklerinin hesaplanmasında Hedges g katsayısı tercih edilmiştir. Hedges g, hem deney hem de kontrol gruplarının ağırlıklarına ve örneklem büyüklüğüne (N) göre standart sapma değerleri verir ve ayrıca küçük pozitif örnek yanlılığını da elimine eder (Hedges ve Olkin, 1985).

Meta analiz çalışmalarında istatistiksel modeller kullanılarak yapılan analizler sonucunda elde edilen etki büyüklükleri yorumlanırken, bulunan sonuçların hangi düzeyde olduğunu yorumlamada bazı sınıflandırmalar kullanılmaktadır. Alanyazında birden fazla sınıflandırma bulunmasına karşın (Cohen, 1988; Thalheimer ve Cook, 2002) bu araştırmada, Cohen tarafından revize edilen aşağıdaki sınıflandırma kullanılmıştır (Cohen ve diğerleri, 2007, s. 521). Buna göre;

- $0 \leq \text{Etki büyüklüğü değeri} \leq 0.20$: zayıf etki (weak effect),
- $0.21 \leq \text{Etki büyüklüğü değeri} \leq 0.50$: orta etki (modest effect),
- $0.51 \leq \text{Etki büyüklüğü değeri} \leq 1.00$: ortanın üzerinde etki (moderate effect),
- $1.01 \leq \text{Etki büyüklüğü değeri}$: güçlü etki (strong effect) anlamına gelmektedir.

Etki büyüklüklerinin hesaplanmasından sonra uygulanacak modeli belirlemek üzere Q ve I² istatistikleri kullanılarak heterojenlik analizleri yapılmıştır (Huedo-Medina vd., 2006). Alanyazına göre, %25'lik bir I² değeri düşük heterojenliği, %50'lik orta düzey heterojenliği ve %75'lik yüksek heterojenliği temsil eder (Higgins vd., 2003). Analiz sonucunda, çalışmalardaki etki büyüklüklerinin heterojen olduğu sonucuna varılarak heterojen çalışmalarda kullanılan rastgele etkiler modeli seçilmiştir (Borenstein vd., 2011). Çalışmadaki bağımlı değişkenler için yürütülen her üç meta analizde, genel etki büyüklükleri rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Diğer yandan, etki büyüklüğü yüksek olan çalışmalar daha sık yayınlanma eğiliminde olduğundan, meta-analiz araştırmalarında bu çalışmaları araştırmaya dahil etme riski olabilir ve bu durum meta-analizde yayın yanlılığına neden olabilir (Borenstein, 2009). Sonuçların geçerliliğini ve genellenmesini etkileyebilecek ciddi bir sorun olan yayın yanlılığını test etmek için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu araştırmada, yayın yanlılığını test etmek için huni grafikleri ve Rosenthal'ın Korumalı N istatistiği kullanılmıştır. Huni grafiği yorumlaması oldukça öznel bir işlem olduğu için yayın yanlılığı istatistiklerine de ayrıca ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlardan biri Rosenthal'ın Korumalı N istatistiğidir (Rosenthal, 1979). Burada Classic fail-safe N istatistiğinde p değerinin alfa değerinden büyük olması için yani anlamlılığın ortadan kaldırılması için etki değeri sıfır olan kaç tane çalışmanın analize dahil edilmesi gerektiği ifade edilir. Buna ayrıca hata koruma sayısı da denilmektedir (Dinçer, 2021). Başka bir ifadeyle, Classic fail-safe N istatistiğinde hesaplanan değer, Rosenthal'ın (1979) $5k + 10$ formülünden bulunan değerden büyükse-k etki büyüklüğüdür- yapılan analizde yayın yanlılığı olmadığı sonucuna varılır.

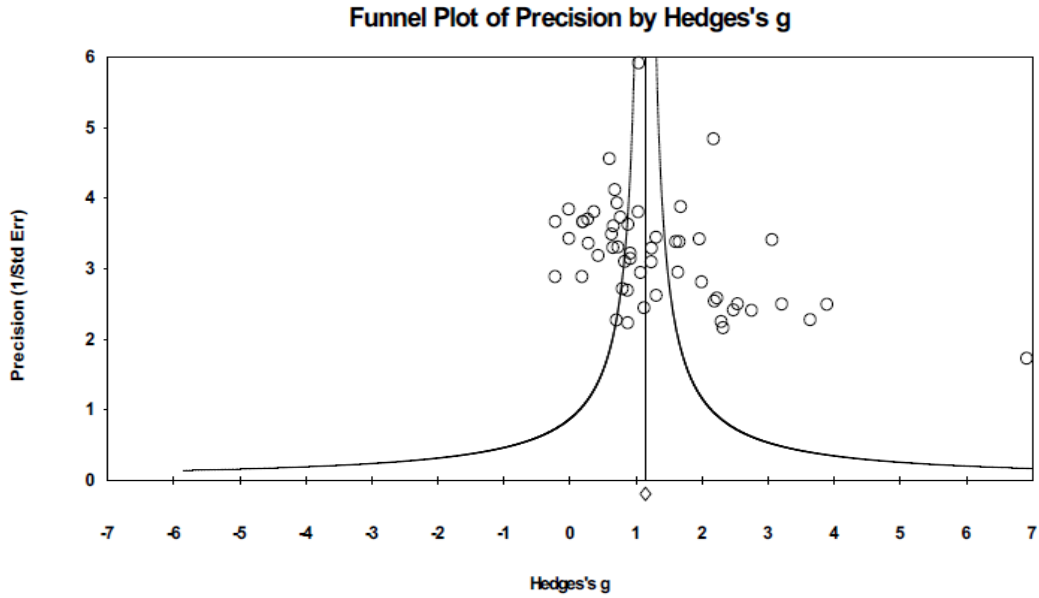
BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda akademik başarı, tutum ve ilgi değişkenlerine ilişkin gerçekleştirilen üç farklı meta analiz çalışmasının bulgularına yer verilmiştir. İncelenen her değişkene ilişkin heterojenlik analizi sonuçları, sabit ve rastgele etkiler modeli etki büyüklükleri ve yayın yanlılığı ile ilgili istatistiksel bulgular aşağıda sunulmuştur.

STEM Akademik Başarı Değişkenine İlişkin Meta Analiz Bulguları

Heterojenlik Analizi

Akademik Başarı değişkenine ilişkin meta analiz çalışmasında kullanılacak modeli belirleyebilmek için heterojenlik analizleri yapılmış ve elde edilen bulgular Şekil 1 ve Tablo 1' de sunulmuştur.



Şekil 1. Akademik başarı değişkeni Hedges g değerine göre etki büyüklüklerinin huni grafiği

Şekil 1’de bireysel etki büyüklüğü huni grafiğinde bireysel çalışmalar daire, genel etki düzeyi ise elmas şeklinde gösterilmektedir. Grafikte bireysel çalışmaların eğim çizgileri arasında olması beklenir. Ancak görüldüğü üzere bazı çalışmalar eğim çizgilerinin dışındadır. Bu durum, çalışmanın heterojen bir yapıda olduğunu göstermektedir (Dinçer, 2021). Huni grafiğinin asimetrik olmasının olası nedenlerinden birinin heterojenlik olduğu ifade edilmektedir (Egger vd., 1997).

Şekil 1’deki huni grafiği üzerinden yapılan subjektif heterojenlik değerlendirmesinin yanında, heterojenliği objektif olarak değerlendirebilmek için Q ve I² istatistikleri yapılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1.

Akademik başarı değişkenine ait heterojenlik bulguları

Q-değeri	Sd (Q)	p-değeri	I-kare	Tau-kare	Standart Hata	Varyans	Tau
530.352	53	0.000	90.007	0.849	0.200	0.040	0.819

Tablo 1’e göre, Q-istatistiği ve I-kare değeri (Q = 530.352; I² = % 90.007, p <0.001), çalışmalar arasındaki etki büyüklüğü dağılımının anlamlı derecede heterojen olduğunu ortaya koymaktadır (Borenstein vd., 2011). Bu durum, akademik başarı genel etki büyüklüğünün hesaplanmasında rastgele etkiler modelinin daha uygun olduğunu göstermektedir (Dinçer, 2021).

Genel Etki Büyüklükleri

Akademik başarı değişkenine ilişkin meta analiz kapsamına alınan çalışmaların sabit ve rastgele etkiler modellerine ilişkin genel etki büyüklükleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

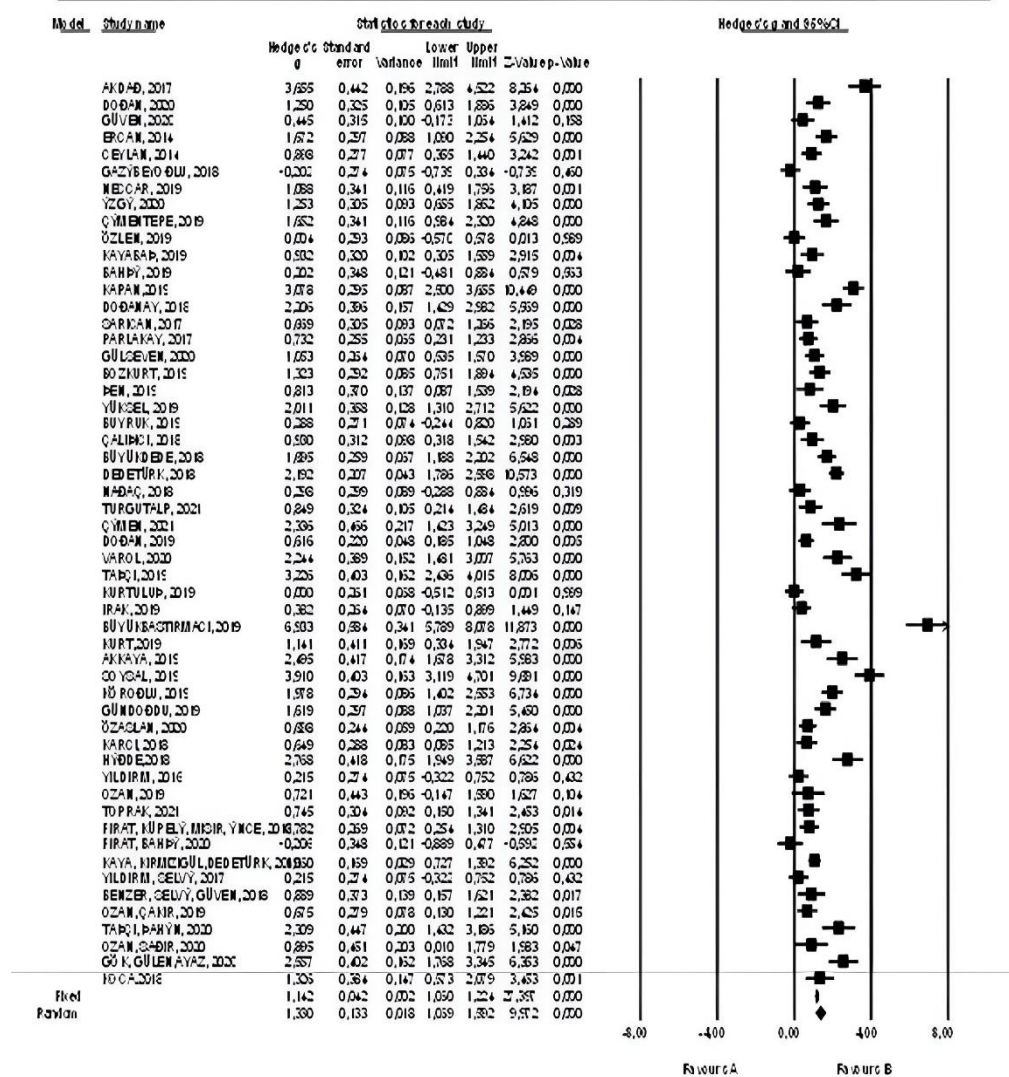
Akademik başarı değişkenine ait genel etki büyüklükleri

Model	N	Standart Hata	Hedges g	%95 Güven Aralığı	Z-değeri	p-değeri
Sabit (Fixed)	54	0.042	1.142	[1.060, 1.224]	23.397	0.000
Rasgele (Random)	54	0.133	1.330	[1.069, 1.592]	9.972	0.000

Tablo 2' de, rastgele etkiler modeline göre yapılan analizler; genel etki büyüklüğü değerinin 1,330 ve %95 güven aralığında 1,069 ve 1,592 limitleri arasında yer aldığını ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ($p < 0.001$) göstermektedir. Bu durum, 54 etki değeri ile yapılan meta analiz sonucunda STEM uygulamaları ile gerçekleştirilen fen eğitiminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etki büyüklüğünün pozitif yönde ve güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cohen vd., 2007).

Çalışma kapsamına alınan ve akademik başarıyı inceleyen araştırmaların Hedges g etki büyüklüklerinin dağılımını ortaya koyan orman grafiği ise Şekil 2.'de verilmiştir.

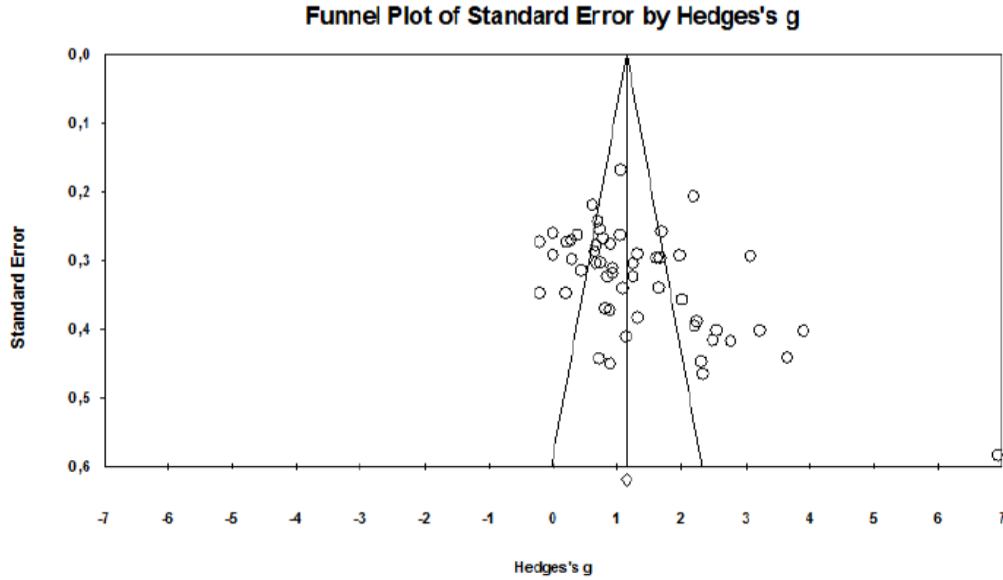
Meta Analysis



Meta Analysis

Şekil 2. Akademik başarıyı inceleyen çalışmaların orman grafiği

Şekil 2' deki orman grafiğinde içi dolu kareler bireysel etki büyüklüklerini ifade etmektedir. Bu karelerin büyüklükleri örneklem sayıları ile doğru orantılıdır. Ayrıca karelerin içerisinde geçen yatay çizgiler çalışma aralıklarını ifade etmektedir. Orman grafiğinin skalası etki büyüklüğüne göre değiştirilebilmektedir. Genel olarak etki büyüklükleri değeri 0-4 arasında yoğunlaşmış olsa da, bir çalışmanın etki büyüklüğü 6,933 olarak hesaplandığı için bütün tabloyu gözler önüne sermek amacıyla skala geniş tutulmuştur (-8,+8). Orman grafiğinde genel etki büyüklüğünü ifade eden eşkenar dörtgenin (1.330) pozitif ve 1'den büyük bir değer olduğu görülmektedir. Bu da, STEM uygulamalarının akademik başarı üzerinde pozitif ve güçlü bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir (Cohen vd., 2007).



Şekil 3. Akademik başarıyı inceleyen çalışmaların huni diyagramı (yayın yanlılığı grafiği)

Şekil 3 incelendiğinde, yatay ekseninde etki büyüklükleri, dikey ekseninde ise standart hata gibi değerler görülmektedir. Grafiğin ortasındaki çizgi genel etki değerini temsil eder. Örneklem büyüklüğünün büyük olduğu çalışmalar genellikle grafiğin üst kısmında ve genel etki büyüklüğünün etrafında kümelenmektedir. Örneklem büyüklüğü küçük olan çalışmalar ise genellikle huni grafiğinin alt kısmında toplanır. Yayın yanlılığının olmaması için bireysel çalışmaların hepsinin huni çizgilerinin içerisinde ve simetrik biçimde saçılması beklenir. Huni dışına saçılmış çalışmalar yayın yanlılığına neden olabilir. Ancak huni grafikleri genelde sübjektif olarak değerlendirildiğinden, yayın yanlılığı konusunda diğer istatistiklere de bakmak gerekir (Şen ve Yıldırım, 2020). Bunlardan biri, Rosenthal'ın klasik fail-safe N testidir (Rosenthal, 1979). Klasik fail-safe N analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Akademik başarı değişkenine ait Rosenthal'ın Klasik Fail-Safe N analizi

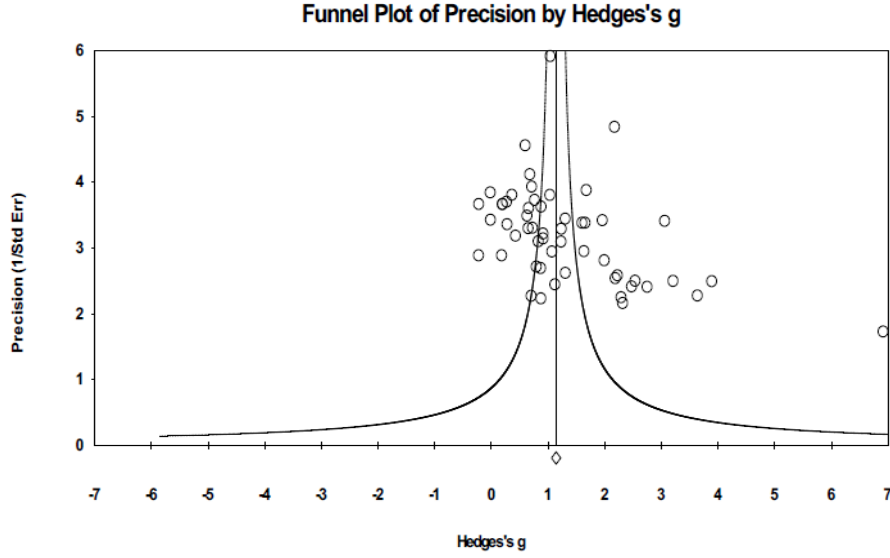
N	Araştırmayı geçersiz kılmak için gerekli çalışma sayısı	z-değeri	p-değeri	Alfa değeri	Alfa için z-değeri
54	1729	28.951	0.000	0.050	1.959

Tablo 3 incelendiğinde, yapılan meta analiz çalışmasından elde edilen hata koruma sayısı (fail safe N) Rosenthal'ın yöntemine göre 1729 olarak hesaplanmıştır. Bu değer elde edilen $p=0,000$ anlamlılık değerinin; $p>0,05$ değerine yükseltilebilmesi yani anlamlılığın ortadan kaldırılabilmesi için etki büyüklüğü değeri "0" olan ve meta analize dahil edilmesi gereken çalışma sayısını ifade etmektedir. Bu bağlamda 54 çalışmanın verilerinden yapılan meta analiz çalışmasından elde edilen bulguların ve anlamlılığın geçersiz sayılabilmesi için 1729 tane anlamlı olmayan çalışmanın meta analize dahil edilmesi gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, 1729 değeri $5(54) + 10 = 280$ toplamından büyüktür. Etki büyüklüklerinin istatistiksel olarak anlamsız olması için çok sayıda anlamlı olmayan yayınlanmamış çalışmanın olması gerekir. Bu bulgulara göre, yapılan meta analiz çalışmasının güvenilir olduğu, araştırmada yayın yanlılığının olmadığı sonucuna varılabilir (Dinçer, 2021).

STEM'e Yönelik Tutum Değişkenine İlişkin Meta Analiz Bulguları

Heterojenlik Analizi

Tutum değişkenine ilişkin analiz çalışmasında kullanılacak modeli belirleyebilmek için heterojenlik analizleri yapılmış ve elde edilen bulgular Şekil 4 ve Tablo 4' de verilmiştir.



Şekil 4. Tutum değişkeni Hedges g değerine göre etki büyüklüklerinin huni grafiği

Şekil 4 incelendiğinde, bazı çalışmaların eğim çizgisinin dışında olduğu görülmektedir. Bireysel çalışmaların çoğunun eğim çizgisi içerisinde yer alması, çalışmanın heterojen bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ancak bu yorum tek başına yeterli değildir. Dolayısıyla heterojenlik durumunu nesnel bir şekilde yorumlayabilmek için Q ve I² istatistiklerine bakmak gerekmektedir.

Tablo 4.

Tutum değişkenine ait heterojenlik bulguları

Q-değeri	Sd (Q)	p-değeri	I-kare	Tau-kare	Standart Hata	Varyans	Tau
356.701	23	0.000	93.552	0.667	0.362	0.131	0.816

Tablo 4'teki verilere göre, Q-istatistiği ve I-kare değeri (Q = 356.701; I² = % 93. 552, p <0.001), çalışmalar arasındaki etki büyüklüğü dağılımının anlamlı derecede heterojen olduğunu ortaya koymaktadır (Borenstein vd., 2011). Bu durum, tutum değişkenine ilişkin genel etki büyüklüğünün hesaplanmasında rastgele etkiler modelinin daha uygun olduğunu göstermektedir (Dinçer, 2021).

Genel Etki Büyüklükleri

Araştırmada, tutum değişkenine ilişkin meta analiz kapsamına alınan çalışmaların sabit ve rastgele etkiler modellerine ait genel etki büyüklükleri Tablo 5'de verilmiştir

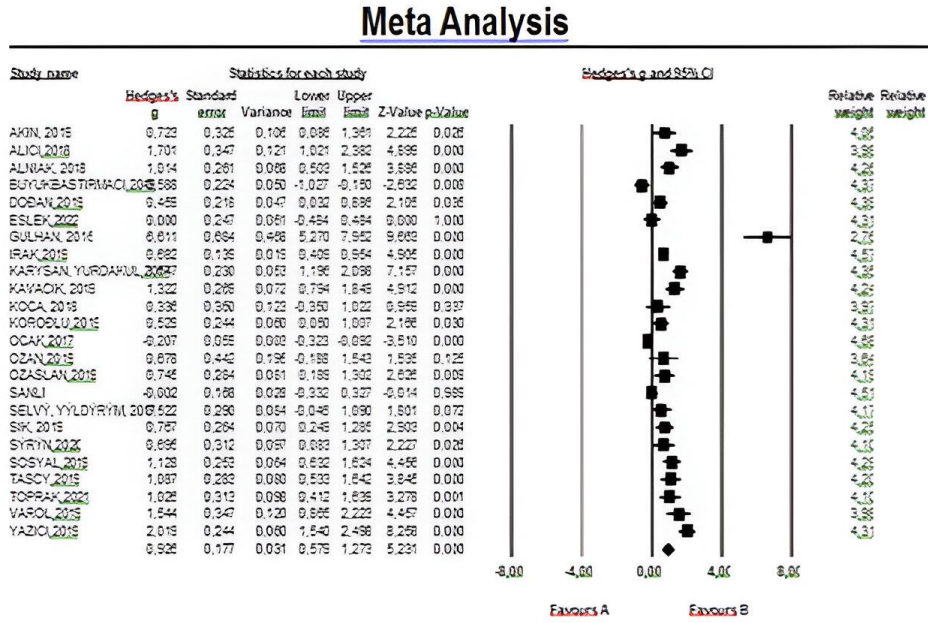
Tablo 5.

Tutum değişkenine ait genel etki büyüklükleri

Model	N	Standart Hata	Hedges g	%95 Güven Aralığı	Z-değeri	p-değeri
Sabit (Fixed)	24	0.039	0.327	[0.250, 0.405]	8.292	0.000
Rasgele (Random)	24	0.177	0.926	[0.579, 1.273]	5.231	0.000

Tablo 5'e göre rastgele etkiler modeline ilişkin yapılan analizler sonucunda genel etki büyüklüğü değeri, 0,177 standart hata ile 0,926 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, bu değer, %95 güven aralığında 0,579 ve 1.273 limitleri arasında yer almaktadır ve istatistiksel olarak anlamlıdır (p <0.001). Bu bulgu, 24 etki

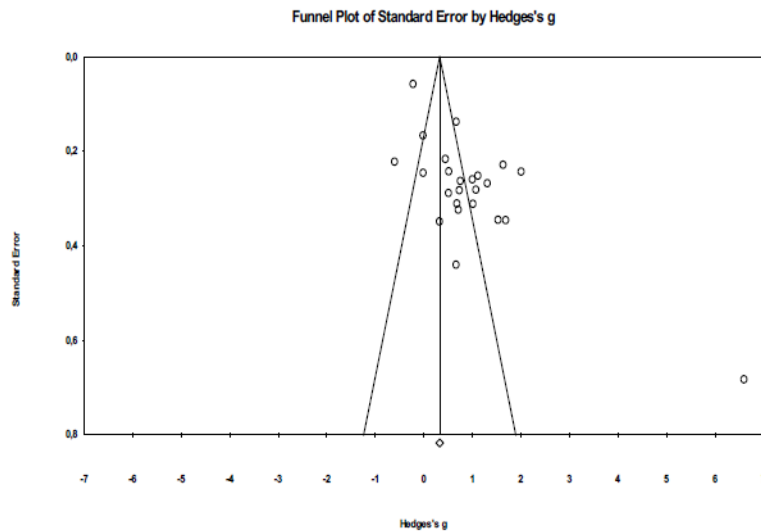
değeri ile yapılan meta analiz sonucunda STEM uygulamaları ile gerçekleştirilen fen eğitiminin, öğrencilerin STEM uygulamalarına yönelik tutumları üzerinde Cohen kriterlerine göre ortanın üzerinde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir (Cohen vd., 2007). Öte yandan, sabit etkiler modeline göre hesaplanan Hedges g (0.327) değeri ile rasgele etkiler modeline göre hesaplanan Hedges g (0.926) değerleri arasındaki büyük farklılık heterojenlikten kaynaklanabilir. Heterojenlik, çalışmalar arasında etki büyüklüğünün farklı olması durumudur. Sabit etkiler modeli, tüm çalışmaların aynı etki büyüklüğüne sahip olduğunu varsayar. Bu nedenle, heterojenlik varsa, sabit etkiler modeli, gerçek etki büyüklüğünden çok daha küçük bir değer tahmin edebilir (Borenstein, 2009; Higgins vd., 2003; Lipsey ve Wilson, 2001). Çalışma kapsamında alınan ve STEM Tutumlarını inceleyen araştırmaların Hedges's g etki büyüklüklerinin dağılımını ortaya koyan orman grafiği ise Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Tutum değişkenini inceleyen çalışmaların orman grafiği

Şekil 5 incelendiğinde, orman grafiğinde genel etki büyüklüğünü ifade eden eşkenar dörtgenin pozitif ve 1'e çok yakın bir değer (0.926) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, fen eğitiminde STEM uygulamalarının öğrencilerin STEM tutumları üzerinde, ortanın üzerinde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cohen vd., 2007).

Yayın Yanlılığı



Şekil 6. Tutum değişkenine ilişkin çalışmaların huni diyagramı (yayın yanlılığı grafiği)

Şekil 6'daki grafik incelendiğinde, çalışmaların genelde grafiğin üst tarafında genel etki büyüklüğü çevresinde toplandığı ve fakat bazı çalışmaların ise huni dışına saçılmış olduğu görülmektedir. Alanyazında, huni dışına saçılmış çalışmaların yayın yanlılığına sebep olabileceği ifade edilmektedir (Egger vd., 1997). Fakat huni grafikleri genelde öznel olarak değerlendirildiğinden yayın yanlılığı konusunda daha ileri istatistiklere bakmak gerekir. Bu nedenle, tutum değişkeni ile ilgili çalışmalarda yayın yanlılığını istatistiksel olarak test etmek için Rosenthal'ın koruma sayısı analizi yapılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6.

Tutum değişkenine ait Rosenthal'ın Klasik Fail-Safe N analizi

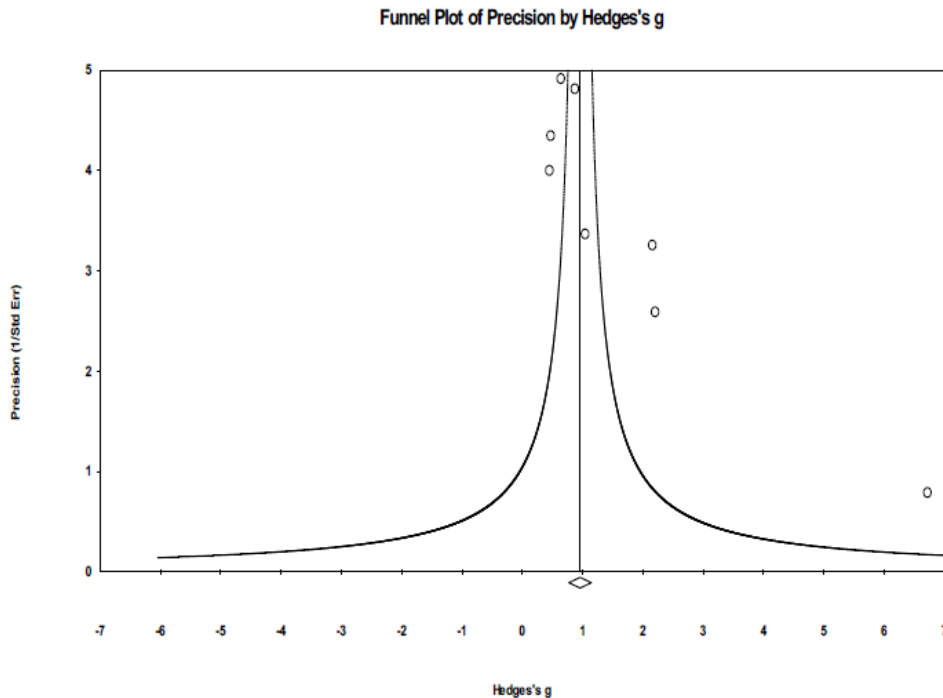
N	Araştırmayı geçersiz kılmak için gerekli çalışma sayısı	z-değeri	p-değeri	Alfa değeri	Alfa için z-değeri
24	1330	14.718	0.000	0.050	1.959

Tablo 6 incelendiğinde, meta analiz çalışmasından elde edilen hata koruma sayısının (fail safe N) Rosenthal'in yöntemine göre 1330 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer, esasen elde edilen $p=0,000$ anlamlılık değerinin; $p>0,05$ değerine yükseltilebilmesi yani anlamlılığın ortadan kaldırılabilmesi için etki büyüklüğü değeri "0" olan ve meta analize dahil edilmesi gereken çalışma sayısını ifade etmektedir. Bu bağlamda 24 çalışmanın verileriyle gerçekleştirilen meta analizle elde edilen bulguların ve anlamlılığın geçersiz sayılabilmesi için 1330 tane anlamlı olmayan çalışmanın meta analize dahil edilmesi gerekmektedir. Başka bir ifadeyle bu değer, $5(24) + 10 = 130$ toplamından oldukça büyük olduğundan, tutum değişkeni ile ilgili yapılan meta analiz çalışmasında yayın yanlılığının olmadığı sonucu çıkarılabilir (Şen ve Yıldırım, 2020).

STEM Mesleklerine Yönelik İlgi Değişkenine İlişkin Meta Analiz Bulguları

Heterojenlik Analizi

Araştırmada, STEM mesleklerine yönelik ilgi değişkenine ilişkin meta analiz çalışmasında kullanılacak modeli belirleyebilmek için heterojenlik analizleri yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda Şekil 7 ve Tablo 7' de sunulmuştur.



Şekil 7. İlgi değişkeni Hedges g değerine göre etki büyüklüklerinin huni grafiği

Şekil 7' ye bakıldığında, grafikte çalışmaların çoğunun eğim çizgisinin dışında olduğu görülmektedir. Bu durumda, heterojenlik durumunu daha objektif yorumlayabilmek için Q ve I² değerlerine bakmak gerek. Bu nedenle, ilgi değişkenine ilişkin çalışma verileri üzerinden istatistiksel heterojenlik analizleri yapılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7.

İlgi değişkenine ait heterojenlik bulguları

Q-değeri	Sd (Q)	p-değeri	I-kare	Tau-kare	Standart Hata	Varyans	Tau
56.904	7	0.000	87.699	0.537	0.363	0.132	0.733

Tablo 7 incelendiğinde, yapılan heterojenlik testi neticesinde Q değeri 56,904 olarak hesaplanmıştır. Bu değer χ^2 tablosunda 7 serbestlik derecesinin %95 anlamlılık düzeyinde kritik değerinin 16,919 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Q değerinin χ^2 tablosundaki kritik değerinden (df=7 için $\chi^2=16,919$) yüksek olması ve I-kare değerinin de %75 den istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olması ($I^2 = \%87.699$, $p < .001$), meta analiz kapsamına alınan ilgi değişkenine ilişkin çalışmaların heterojen bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, rastgele etkiler modelinin kullanılmasını gerektirmektedir (Dinçer, 2021).

Genel Etki Büyüklükleri

STEM mesleklerine yönelik ilgilerini araştıran ve meta-analiz kapsamına alınan çalışmaların sabit ve rastgele etkiler modellerine ilişkin genel etki büyüklükleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

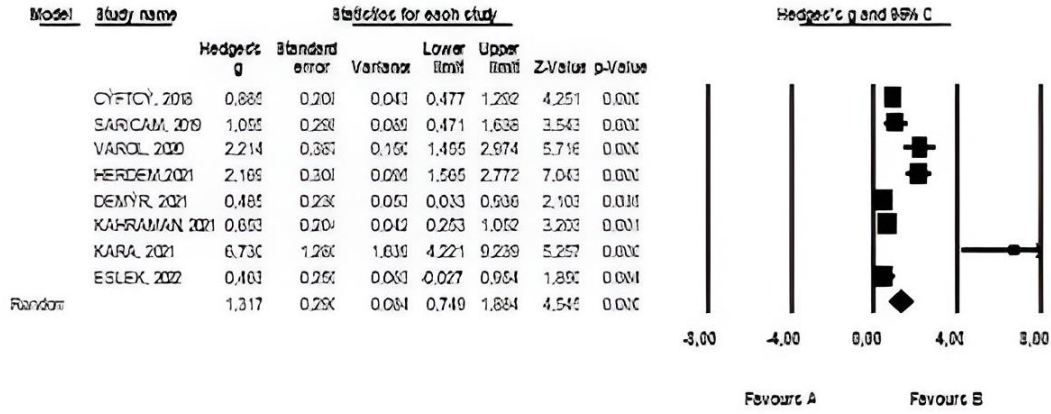
İlgi değişkenine ait genel etki büyüklükleri

Model	N	Standart Hata	Hedges g	%95 Güven Aralığı	Z-değeri	p-değeri
Sabit (Fixed)	8	0.095	0.957	[0.771, 1.143]	10.087	0.000
Rasgele (Random)	8	0.290	1.317	[0.749, 1.884]	4.545	0.000

Genel etki büyüklüğü öncelikle sabit etkiler modeline göre hesaplanmış ve 0,095 standart hata ile 0,957 olarak ölçülmüştür. Ancak, yapılan heterojenlik analizleri sonucunda genel etki büyüklüğünün hesaplanmasında kullanılacak modelin rastgele etkiler modeli olmasına karar verildiğinden rastgele etkiler modelinin analizi sonucunda genel etki büyüklüğü değeri 0,290 standart hata ile 1.317 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün %95 güven aralığında alt sınırının 0,749, üst sınırının ise 1,884 olduğu görülmektedir. Genel etki büyüklüğünün pozitif değeri, bu etkinin STEM yaklaşımını kullanan deney grupları lehine olduğunu göstermektedir. Ayrıca hesaplanan 4,545 z değerinin $p=0,000$ ile istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. P değerinin 0,05'ten küçük olması gruplar arasında belirgin bir farklılık olduğunu göstermektedir. Buna göre fen eğitiminde STEM yaklaşımının, öğrencilerin STEM mesleklerine yönelik ilgilerini artırmada olumlu ve güçlü bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir (Cohen vd., 2007).

Çalışma kapsamına alınan ve STEM mesleklerine yönelik ilgileri inceleyen araştırmaların Hedges g etki büyüklüklerinin dağılımını ortaya koyan orman grafiği Şekil 8'de verilmiştir.

Meta Analysis

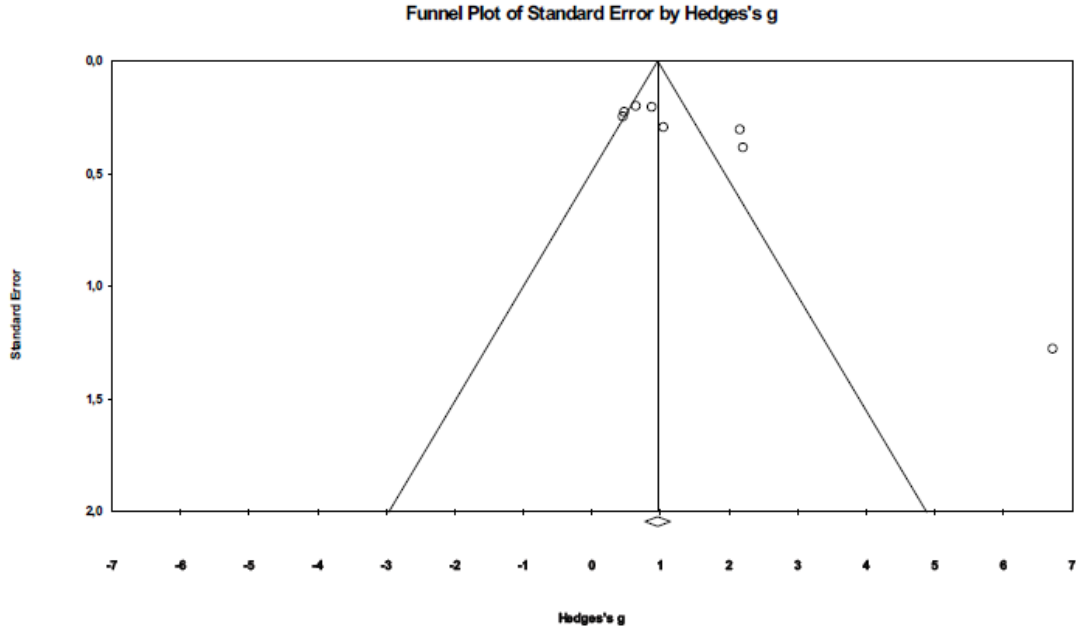


Meta Analysis

Şekil 8. İlgi değişkenini inceleyen çalışmaların orman grafiği

Şekil 8 incelendiğinde, orman grafiğinde genel etki büyüklüğünü ifade eden eşkenar dörtgenin pozitif ve 1'den büyük bir değer (1.317) olduğu görülmektedir. Bu durum, fen eğitiminde STEM uygulamalarının öğrencilerin STEM mesleklerine yönelik ilgileri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Cohen vd., 2007).

Yayın Yanlılığı



Şekil 9. İlgi değişkenine ilişkin çalışmaların huni diyagramı (yayın yanlılığı grafiği)

Şekil 9'daki grafik incelendiğinde, çalışmaların genelde grafiğin üst tarafında genel etki büyüklüğü çevresinde toplandığı ve fakat bazı çalışmaların ise huni dışına saçılmış olduğu görülmektedir. Huni grafiğindeki bu asimetri, yayın yanlılığından kaynaklanabilecek veya kaynaklanmayabilecek küçük bir çalışma yanlılığı olduğuna işaret etmektedir (Egger vd., 1997). Fakat huni grafikleri genelde öznel olarak değerlendirildiğinden yayın yanlılığı konusunda daha ileri istatistiklere bakmak gerekir. Bu nedenle, ilgi değişkeni ile ilgili çalışmalarda yayın yanlılığını istatistiksel olarak test etmek için Rosenthal'ın koruma sayısı analizi yapılmıştır (Tablo 9).

Tablo 9.

İlgi değişkenine ait Rosenthal'ın Klasik Fail-Safe N analizi

N	Araştırmayı geçersiz kılmak için gerekli çalışma sayısı	z-değeri	p-değeri	Alfa değeri	Alfa için z-değeri
8	275	11.655	0.000	0.050	1.959

Tablo 9 incelendiğinde yapılan meta analiz çalışmasından elde edilen hata koruma sayısı (fail safe N) Rosenthal'ın yöntemine göre 275 olarak hesaplanmıştır. Bu değer esasen elde edilen $p=0,000$ anlamlılık değerinin; $p>0,05$ değerine yükseltilebilmesi yani anlamlılığın ortadan kaldırılabilmesi için etki büyüklüğü değeri "0" olan ve meta analize dahil edilmesi gereken çalışma sayısını ifade etmektedir. Bu bağlamda 8 çalışmanın verilerinden yapılan meta analiz çalışmasından elde edilen bulguların ve anlamlılığın geçersiz sayılabilmesi için 275 tane anlamlı olmayan çalışmanın meta analize dahil edilmesi gerekmektedir. Bu sayı yüksek bir sayı olduğundan gerçekleştirilen meta analiz çalışmasının güvenilir ve yayın yanlılığının düşük olduğu söylenebilir (Dinçer, 2021).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu meta analiz çalışmasında, fen eğitiminde STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları, STEM'e yönelik tutumları ve STEM mesleklerine yönelik ilgilerine olan etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, Türkiye'de 2010-2022 yılları arasında yayımlanmış olan 187 yüksek lisans tezi, 20 doktora tezi ve 109 makaleyle birlikte toplam 318 çalışmaya erişilmiştir. Ancak dahil edilme kriterlerine uyan yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makale olmak üzere 74 çalışmadan elde edilen 86 etki büyüklüğü değeri araştırma kapsamına alınabilmiştir.

Çalışmada akademik başarı değişkeni, tutum ve ilgi değişkenleri hakkında olmak üzere üç farklı meta analiz yapılmış ve her analizde heterojenlik, genel etki büyüklükleri ve yayın yanlılığı değerlendirilmiştir. Heterojenlik analizlerinde; etki büyüklükleri dağılım grafikleri, Q-istatistiği ve I-kare değerleri yorumlanmıştır. STEM uygulamalarının bağımlı değişkenler üzerindeki genel etkileri ise, rastgele etkiler modeline göre hesaplanan Hedges g değerleri ve orman grafikleri ile değerlendirilmiştir. Meta analizlerdeki olası yayın yanlılığı değerlendirmeleri, yayın yanlılığına ilişkin huni grafikleri ve Rosenthal'ın koruma sayısı analizlerine göre gerçekleştirilmiştir.

STEM Uygulamalarının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi

Araştırma bulguları, STEM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısı üzerinde güçlü bir genel etkiye ($g=1,330$) sahip olduğunu göstermiştir (Cohen vd., 2007). Bu bulgu, işlem etkisinin kontrol grubuna kıyasla deney grubu lehine olduğunu ve STEM eğitiminin çalışmalarda kullanılan diğer öğretim stratejilerine kıyasla daha fazla etkili olduğunu göstermektedir. STEM uygulamaları sırasında öğrencilerin aktif olmaları, çok sayıda deneme yapmaları ve tasarım ortaya koymalarının (Dedetürk, Kırmızıgül ve Kaya, 2020) yanında, STEM eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, planlama ve değerlendirme gibi becerilerinin gelişmesini sağlamasından dolayı (Gündüz-Bahadır ve Özyay-Köse, 2021) böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülebilir.

Bu çalışmada, STEM uygulamalarının etkililiğini gösteren genel etki büyüklüğü değeri ($g=1,330$) alanyazındaki diğer meta analiz çalışmalarıyla tutarlıdır. Örneğin, Ademoğlu (2021) meta analiz çalışmasında, STEM eğitiminin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini ve çalışmanın genel etki büyüklüğünü 1.010 olarak hesaplamıştır. Bu değer, (Cohen vd., 2007) sınıflandırmasına göre güçlü etki düzeyine karşılık gelmektedir. STEM yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini inceleyen diğer bir çalışmada, 31 yüksek lisans, 3 doktora olmak üzere toplam 34 çalışma araştırma kapsamına alınmış ve yapılan analiz sonucunda genel etki büyüklüğü 1.420 olarak bulunmuştur (Değerli ve Yapıcı, 2022). Ayverdi ve Öz-Aydın (2020) ise çalışmalarında, Türkiye'de ve yurtdışında yapılan STEM araştırmalarını karşılaştırarak, STEM eğitiminin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda bireysel etki büyüklüklerinin orta ve geniş düzeyde olduğunu, yurtdışındaki çalışmalarda ise genellikle küçük ve geniş düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Yakın zamandaki başka bir çalışmada, Thomas ve Larwin (2023), STEM eğitiminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular, araştırmamızla benzer şekilde, STEM uygulamalarının yayın türünden bağımsız olarak öğrencilerin fen başarısını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Öte yandan yapılan bazı çalışmalarda, STEM eğitimi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılsa da, bu

araştırmadan farklı olarak orta düzeyde bir etkiye sahip oldukları gösterilmiştir (Saraç, 2018; Yüceliyiğit ve Toker, 2021). Sonuç olarak, bu çalışmalar araştırma bulgularımızla paralel olarak STEM eğitiminin öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu etkinin büyüklüğü, çalışmanın kapsamına ve yöntemine göre değişkenlik gösterse de, genel olarak STEM eğitiminin öğrencilerin akademik başarısını kontrol grubunda uygulanan yöntemlere göre önemli ölçüde artırabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada ayrıca, yayın yanlılığının sonuçlar üzerindeki etkisini incelemek için çeşitli analizler gerçekleştirilmiştir. Rosenthal'ın korumalı N'in yüksek değeri, sonuçların yayın yanlılığına karşı dayanıklı olduğunu gösterir (Rosenthal, 1979). Çalışmada, yayın yanlılığı ile ilgili gerçekleştirilen analizlerde, meta-analiz yöntemi ile birleştirilen 54 çalışmanın anlamlılık düzeyini ortadan kaldıracak 1729 çalışmaya ihtiyaç duyulduğu hesaplanmıştır. Bu sayıya ulaşmanın güç olması, analiz sonuçlarından elde edilen bulguların güvenilir olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, yayın yanlılığının bu meta-analizdeki sonuçlara ilişkin yorumu önemli ölçüde etkilemediği sonucu çıkarılabilir.

STEM Uygulamalarının STEM'e Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisi

STEM tutum değişkenine ilişkin yapılan heterojenlik analizi sonucunda, genel etki büyüklükleri rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Genel etki büyüklüğü değeri 0.177 standart hata ile $g=0.926$ bulunmuştur. Genel etki büyüklüğünün pozitif ve ortanın üzerinde bir değere sahip olması, bu etkinin, STEM yaklaşımı kullanılan deney gruplarının lehine olduğunu göstermektedir (Cohen vd., 2007). Ayrıca 5.231 olarak hesaplanan z değerinin istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,000$) olması, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu doğrulamaktadır. Diğer yandan, tutumların değişmeye karşı dirençli olması alanyazında yaygın olarak kabul gören bir görüştür (Fazio ve Petty, 2007). Buna karşın çalışmada öğrencilerin STEM'e yönelik tutumlarının, çok yüksek düzeyde olmasa da STEM uygulamalarından olumlu etkilenmesi, öğrencilerin uygulamalara aktif ve istekli katılmış olmalarıyla açıklanabilir. Ayrıca, bu meta analiz ile birleştirilen 24 çalışmanın anlamlılık düzeyini ortadan kaldıracak 1330 çalışmaya ihtiyaç duyulması ve bu sayıya ulaşmanın zor olması, çalışmada önemli bir yayın yanlılığının olmadığı veya yayın yanlılığının araştırmanın geçerliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir (Rosenthal, 1979).

Alanyazında, STEM eğitiminin öğrencilerin STEM'e yönelik tutumları üzerindeki etkisine ilişkin çok sayıda bireysel çalışmaya rastlanılmıştır (Ball vd., 2017; Ching vd., 2019; Doğan, 2019; Graffin vd., 2022; İbrahim ve Şeker, 2022; İnançlı, 2020; Leonard vd., 2016). Bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar araştırma bulgumuzla genellikle paralellik içerisindedir. Ancak, STEM'e yönelik tutum konusunda yapılan meta analiz çalışmalarının çok sınırlı olduğu görülmüştür. Martynenko vd., (2023) farklı yaş gruplarında ve ülkelerdeki öğrencilerin STEM eğitime yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Çalışma sonunda, üniversite öğrencilerinin STEM eğitime yönelik en olumlu tutumlara sahip olduğunu, ardından ortaokul ve ilkökul öğrencilerinin geldiğini tespit etmişlerdir. Yapılan bir sistematik taramada ise araştırmacılar, eğitim robotlarının öğrencilerinin hesaplamalı düşünme ve STEM tutumlarını ne ölçüde geliştirdiklerini incelemişler ve eğitim robotlarının öğrencilerin STEM tutumları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Zhang vd., 2021). STEM'e yönelik tutum konusundaki bu meta analiz çalışmaları, araştırma bulgumuzla tutarlılık göstermektedir.

STEM Uygulamalarının STEM Mesleklerine Yönelik İlgi Üzerindeki Etkisi

STEM mesleklerine yönelik ilgi değişkenine ilişkin yapılan heterojenlik analizi sonucunda genel etki büyüklükleri rastgele etkiler modeline göre 0.290 standart hata ile $g=1.317$ bulunmuştur. Genel etki büyüklüğünün pozitif bir değere sahip olması, bu etkinin, STEM yaklaşımı kullanılan deney gruplarının lehine olduğunu göstermektedir. Ayrıca 4.545 olarak hesaplanan z değerinin istatistiksel olarak anlamlı ($p=0,000$) olması, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu doğrulamaktadır. Buna göre, fen eğitiminde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının, öğrencilerin STEM mesleklerine yönelik ilgileri üzerinde olumlu ve güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Cohen vd., 2007). STEM uygulamalarına katılan öğrencilerin, STEM mesleklerinin dünyadaki önemi ve dünyayı şekillendirmedeki rollerinin farkına varmaları, bu mesleklere yönelik güçlü ilgililerini açıklayabilir (Lee, Capraro ve Viruru, 2018). Öte yandan, bu meta analiz çalışması ile birleştirilen 8 çalışmanın anlamlılık düzeyini ortadan kaldıracak 275 çalışmaya ihtiyaç duyulması, çalışmada yayın yanlılığının araştırmanın geçerliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir (Rosenthal, 1979).

STEM eğitiminin öğrencilerin STEM mesleklerine yönelik ilgileri üzerine yapılan sınırlı sayıdaki meta analiz veya sistematik derleme çalışmasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Means vd., (2021), kapsamlı bir STEM lisesine gitmenin etkilerini araştırdıkları bir meta analiz çalışmasında, bu liseye giden

öğrencilerin bir veya daha fazla STEM kariyerine ilgi duyma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Irmak ve Kaptan (2023) ise, STEM eğitiminin öğrencilerin STEM alanlarına yönelik kariyer ilgisine etkisini araştırdıkları sistematik derleme çalışmasında, 2017-2021 yılları arasında 11-13 yaş grubundaki öğrencilerle yapılmış çok sınırlı sayıdaki çalışmaya ulaşmışlar ve bu çalışmaların çoğunda STEM eğitiminin öğrencilerin STEM alanlarına yönelik kariyer ilgisini oluşturmada önemli bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Diğer yandan, yapılan çok sayıdaki bireysel çalışmada (Christensen ve Knezek, 2017; Gülhan ve Şahin, 2016; Japashov vd., 2022; Karıcı, 2018; Mohr-Schroeder vd., 2014; Vennix vd., 2018), STEM eğitiminin öğrencilerin STEM mesleklerine ya da kariyerlerine yönelik ilgiyi pozitif yönde etkiledikleri tespit edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Meta analizde yer alan çalışmalar yayın türlerine göre incelendiğinde, özellikle makale sayılarının yeterli olmadığı belirlenmiştir. Fen eğitiminde STEM uygulamalarını konu alan araştırma makalesi çalışmalarına daha fazla ağırlık verilebilir.

2. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin STEM mesleklerine yönelik ilgilerini belirlemeye dönük yapılan tez ya da makale sayısının çok az olduğugörüldüğünden, bu yöndeki çalışmaların sayısı artırılabilir

3. Araştırmada, STEM uygulamalarıyla gerçekleştirilen fen eğitiminin ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde güçlü bir pozitif etkiye sahip olduğu belirlendiğinden, fen öğretmenlerinin derslerinde STEM uygulamalarını kullanmaları teşvik edilebilir.

4. Araştırmada, STEM uygulamalarının öğrencilerin STEM tutumlarına olan etkisinin ortanın üzerinde olduğu görüldüğünden, bunu daha da arttırmak için STEM uygulamaları çeşitlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Ademoğlu, E. (2021). *FeTeMM eğitiminin öğrencilerin fen bilimleri dersi başarısı üzerine etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 666163).
- Akdağ, F. T. ve Güneş, T. (2021). 7. Sınıflarda STEM uygulamaların akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 24-36.
- Arztmann, M., Hornstra, L., Jeuring, J. ve Kester, L. (2023). Effects of games in STEM education: A meta-analysis on the moderating role of student background characteristics. *Studies in Science Education*, 59(1), 109-145.
- Asunda, P. A. (2012). Standards for Technological literacy and STEM education delivery through career and technical education programs. *Journal of Technology Education*, 23(2), 44-60.
- Ayverdi, L. ve Öz-Aydın, S. (2020). FeTeMM eğitiminin akademik başarıya etkisini inceleyen çalışmaların meta-analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(2), 840-888.
- Badur, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) mesleklerine yönelik ilgilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 524438).
- Ball, C., Huang, K. T., cotton, S. R. ve Rikard, R. V. (2017). Pressurizing the STEM pipeline: An expectancy-value theory analysis of youths' STEM attitudes. *Journal of Science Education and Technology*, 26(4), 372-382.
- Bangert-Drowns, R. L. ve Rudner, L. M. (1991). Meta-analysis in educational research. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(8), 221-235.
- Borenstein, M. (2009). Effect sizes for continuous data. *The handbook of research synthesis and meta-analysis* içinde (ss. 221-235). New York, NY, US: Russell Sage Foundation.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. ve Rothstein, H. R. (2011). *Introduction to meta-analysis*. John Wiley & Sons.
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? *Science*, 329(5995), 996. doi:10.1126/science.1194998
- Chang, S. H., Yang, L. J., Chen, C. H., Shih, C. C., Shu, Y. ve Chen, Y. T. (2022). STEM education in academic achievement: A meta-analysis of its moderating effects. *Interactive Learning Environments*, 1-23.
- Chine, D. ve Larwin, K. (2022). The impact of STEM integration on student achievement using HLM: A case study. *Journal of Research in STEM Education*, 8(1), 1-23.
- Ching, Y. H., Yang, D., Wang, S., Baek, Y., Swanson, S. ve Chittoori, B. (2019). Elementary school student development of STEM attitudes and perceived learning in a STEM integrated robotics curriculum. *TechTrends*, 63(5), 590-601.

- Christensen, R. ve Knezek, G. (2017). Relationship of middle school student stem interest to career intent. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 3(1), 1-13. doi:10.21891/jeseh.45721
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cohen, J., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge. doi:10.4324/9780203029053
- Crano, W. D. ve Prislin, R. (2008). *Attitudes and attitude change*. Psychology Press.
- Cromley, J. G., Chen, R. ve Lawrence, L. (2023). Meta-analysis of STEM learning using virtual reality: Benefits across the board. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 355-364.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. doi:10.15390/EB.2014.3412
- Çorlu, S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10. doi:10.19128/turje.181071
- Dedetürk, A. (2018). 6. Sınıf ses konusunda FeTeMM yaklaşımı ile öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi, uygulanması ve başarıya etkisinin araştırılması. (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 506867).
- Dedetürk, A., Kirmizigül, A. S. ve Kaya, H. (2020). "Ses" konusunun STEM etkinlikleri ile öğretiminin başarıya etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 134-161. doi:10.9779/pauefd.532331
- Değerli, M. ve Yapıcı, Ü. (2022). The effect of STEM approach In science education on academic success: A meta-analysis study. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 16(1), 17-48.
- Dieker, L., Grillo, K. ve R., ve N. (2012). The use of virtual and stimulated teaching and learning environments: Inviting gifted students into science, technology, engineering, and mathematics careers (STEM) through summer partnerships. *Gifted Education International*, 28(1), 96-106.
- Dinçer, S. (2021). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, İ. (2019). *STEM etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, fen ve stem tutumlarına ve elektrik enerjisi ünitesindeki başarılarına etkisi*. (Doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 561644).
- Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M. ve Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *Bmj*, 315(7109), 629-634. doi:10.1136/bmj.315.7109.629
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ercan, S. ve Şahin, F. (2015). Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: Tasarım temelli fen eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 128-164. doi:10.17522/nefemed.67442
- Fazio, R. H. ve Petty, R. E. (2007). Attitudes: A new look at an old concept. A. W. Kruglanski ve E. T. Higgins (Ed.), *Social psychology: Handbook of basic principles* içinde (2nd bs., ss. 330-356). New York: Guilford Press.
- Gökbayrak, S. ve Karışan, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin FeTeMM temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-40.
- Graffin, M., Sheffield, R. ve Koul, R. (2022). More than Robots': Reviewing the impact of the FIRST® LEGO® League Challenge Robotics Competition on school students' STEM attitudes, learning, and twenty-first century skill development. *Journal for STEM Education Research*, 5(3), 322-343.
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). The effects of science-technology-engineering-math (STEM) integration on 5th grade students' perceptions and attitudes towards these areas. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620.
- Gündüz-Bahadır, E. B. ve Özay-Köse, E. (2021). 6. Sınıf fen bilimleri dersinde stem uygulamalarının öğrencilerin stem'e yönelik algılarına ve tutumlarına etkisi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 81-97. doi:10.47479/ihead.826909
- Hedges, L. V. ve Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Academic Press.
- Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J. ve Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, 327(7414), 557-560. doi:10.1136/bmj.327.7414.557
- Hom, E. J. ve Dobrijevic, D. (2022). What is STEM Education? 12 Kasım 2023 tarihinde <https://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html> adresinden erişildi.

- Huedo-Medina, T. B., Sanchez-Meca, J., Marin-Martinez, F. ve Botella, J. (2006). Assessing heterogeneity in meta-analysis: Q statistic or I2 index? *Psychological Methods*, 11(2), 193-206. doi:10.1037/1082-989X.11.2.193
- Hunter, J. E. ve Schmidt, F. L. (1990). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. Sage Publications, Inc.
- Ibrahim, M. ve Şeker, H. (2022). Examination of the attitudes of grade 7 and 8 students towards STEM education in Turkey and Ghana. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 10(1), 107-126. doi:10.31129/LUMAT.10.1.1657
- İnançlı, E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 640122).
- Irmak, Ş. ve Kaptan, F. (2023). The effect of STEM education on students' career interests: Systematic review. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(1), 409-437.
- Izzah, S. N. ve Wiyanto, M. (2018). The effect of STEM education on the attitudes of secondary school students: A Meta-analysis. *International Conference on Science and Education and Technology 2018 (ISET 2018)* içinde (ss. 454-458). Atlantis Press. doi:10.2991/iset-18.2018.91
- Japashov, N., Naushabekov, Z., Ongarbayev, S., Postiglione, A. ve Balta, N. (2022). STEM career interest of Kazakhstani middle and high school students. *Education Sciences*, 12(6), 397.
- Jayarajah, K., Saat, R. M. ve Rauf, R. A. A. (2014). A review of science, technology, engineering & mathematics (STEM) education research from 1999–2013: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(3), 155-163.
- Karaşah Çakıcı, Ş., Kol, Ö. ve Yaman, S. (2021). The effects of STEM education on students' academic achievement in science courses: A meta-analysis. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(2), 264-290.
- Karcı, M. (2018). *5. Sınıf elektrik ünitesinin öğretiminde kullanılan STEM etkinliklerine dayalı senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı, STEM disiplinlerine dayalı meslek seçmeye olan ilgisi ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına olan etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 509021).
- Kelly, T. (2010). Staking the claim for the “T” in STEM. *Journal of Technology Studies*, 36(1), 2-11.
- Kurtuluş, M. A. (2019). *STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, problem çözme becerilerine, bilimsel yaratıcılıklarına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 546488).
- Lacey, T. A. ve Wright, B. (2009). Employment outlook: 2008-18-occupational employment projections. *Monthly Labor Review*, 138, 82-123.
- Lee, Y., Capraro, M. M. ve Viruru, R. (2018). The factors motivating students' STEM career aspirations: Personal and societal contexts. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 26(5), 36-48.
- Leonard, J., Buss, A., Gamboa, R., Mitchell, M., Fashola, O. S., Hubert, T. ve Almughyirah, S. (2016). Using robotics and game design to enhance children's self-efficacy, STEM attitudes, and computational thinking skills. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 860-876.
- Lipsey, M. ve Wilson, D. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Littell, J. H., Corcoran, J. ve Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford University Press.
- Martynenko, O. O., Pashanova, O. V., Korzhuev, A. V., Prokopyev, A. I., Sokolova, N. L. ve Sokolova, E. G. (2023). Exploring attitudes towards STEM education: A global analysis of university, middle school, and elementary school perspectives. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(3), 2234.
- Means, B., Wang, H., Wei, X., Young, V. ve Iwatani, E. (2021). Impacts of attending an inclusive STEM high school: Meta-analytic estimates from five studies. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-19.
- Merrill, C. ve Daugherty, J. (2010). STEM education and leadership: A mathematics and science partnership approach. *Journal of Technology Education*, 21(2), 21-34.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB).
- Mohr-Schroeder, M. J., Jackson, C., Miller, M., Walcott, B., Little, D. L., Speler, L., ... Schroeder, D. C. (2014). Developing Middle School Students' Interests in STEM via Summer Learning Experiences: See Blue STEM Camp. *School Science and Mathematics*, 114(6), 291-301.

- Murphy, T. P. ve Mancini-Samuels, G. J. (2012). Graduating STEM competent and confident teachers: The creation of a STEM certificate for elementary education majors. *Journal of College Science Teaching*, 42(2), 18-23.
- National Research Council [NRC]. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington D. C.: The National Academies Press.
- National Research Council [NRC]. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington D. C.: The National Academies Press.
- National Research Council [NRC]. (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. Washington D. C.: The National Academies Press.
- Olivarez, N. (2012). *The Impact of a STEM program on academic achievement of eighth grade students in a south texas middle school*. Doctoral dissertation, Texas A&M University-Corpus Christi. <http://hdl.handle.net/1969.6/417> adresinden erişildi.
- Ozkan, F. ve Kettler, T. (2022). Effects of STEM education on the academic success and social-emotional development of gifted students. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 9(2), 143-163.
- Özcan, Ş. (2008). *Eğitim yöneticisinin cinsiyet ve hizmet içi eğitim durumunun göreve etkisi: Bir meta analitik etki analizi*. (Doktora tezi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 221528).
- Raines, J. M. (2012). FirstSTEP: A Preliminary review of the effects of a summer bridge program on pre-college STEM majors. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 13(1), 22-29.
- Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86(3), 638-641. doi:10.1037/0033
- Sánchez-Meca, J., Rosa-Alcázar, A. I., Marín-Martínez, F. ve Gómez-Conesa, A. (2010). Psychological treatment of panic disorder with or without agoraphobia: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 30(1), 37-50. doi:10.1016/j.cpr.2009.08.011
- Saraç, H. (2018). The effect of science, technology, engineering, and mathematics-STEM educational practices on students' learning outcomes: A meta-analysis study. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(2), 125-142.
- Schmidt, N. W. (2016). *Trends in K-12 science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education and student achievement: A meta-analysis*. (Doctor of Education). Stephen F. Austin State University ProQuest Dissertations Publishing. (ProQuest No. 10291101).
- Smith, D. L. ve Tyler-Wood, T. L. (2021). STEM academic achievement and perceptions of family support: A gender analysis. *Library Hi Tech*, 39(1), 205-219. doi:10.1108/LHT-07-2019-0147
- Şen, S. ve Yıldırım, H. İ. (2020). *CMA ile meta analiz uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, F. (2022). Examination of the effect of STEM education on academic achievement: A Meta-analysis study. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 282-298.
- Thalheimer, W. ve Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. *Work-Learning Research*. 12 Kasım 2023 tarihinde <http://www.work-learning.com/> adresinden erişildi.
- Thomas, D. R. ve Larwin, K. H. (2023). A meta-analytic investigation of the impact of middle school STEM education: Where are all the students of color? *International Journal of STEM Education*, 10(1), 1-25.
- Vennix, J., Brok, P. ve Taconis, R. (2018). Do outreach activities in secondary STEM education motivate students and improve their attitudes towards STEM? *International Journal of Science Education*, 40(11), 1263-1283.
- Wade-Shepherd, A. A. (2016). *The effect of middle school STEM curriculum on science and math achievement scores*. (Doctor of Education). Union University ProQuest Dissertations Publishing. (ProQuest No. 10307073).
- Wang, L. H., Chen, B., Hwang, G. J., Guan, J. Q. ve Wang, Y. Q. (2022). Effects of digital game-based STEM education on students' learning achievement: A meta-analysis. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 1-13.
- Yücelyiğit, S. ve Toker, Z. (2021). A meta-analysis on STEM studies in early childhood education. *Turkish Journal of Education*, 10(1), 23-36.
- Zhang, Y., Luo, R., Zhu, Y. ve Yin, Y. (2021). Educational robots improve K-12 students' computational thinking and STEM attitudes: Systematic review. *Journal of Educational Computing Research*, 59(7), 1450-1481.

KOVID-19 Korkusu, Akademik Motivasyon ve Stresle Başa Çıkma Stilleri: 2021 ve 2022 Yılı Verilerinin Karşılaştırılması COVID-19 Fear, Academic Motivation and Coping with Stress: Comparison of the Data for 2021 and 2022

Meryem Berrin BULUT¹, Abdullah TUNÇ²

ÖZ: Pandemi süreci, ölüm belirginliğini artırması nedeniyle pek çok davranışımız üzerinde önemli etkilere sahip olmuştur. Bu çalışmada pandeminin dokuzuncu ayında (Ocak 2021) ve yirmi birinci ayında (Ocak 2022) elde edilen veriler karşılaştırılarak katılımcıların KOVID-19 korkuları, akademik motivasyonları ve stresle başa çıkma stilleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Aynı zamanda 2022 yılında elde edilen veriler için bu değişkenler arasındaki ilişkiler de ele alınmıştır. Çalışmanın ilk kısmına 337; ikinci kısmına ise 296 üniversite öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmanın verileri KOVID-19 Korkusu Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği ve demografik bilgi formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde nicel analiz tekniklerinden bağımsız gruplar t-testi ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Bulgular, KOVID-19 korkusu ile kaçınma ve problem odaklı stresle başa çıkma stillerinin 2021 yılına göre 2022 yılında azaldığını göstermektedir. KOVID-19 korkusu ile içsel, dışsal motivasyon ve stresle başa çıkma stillerinden kaçınma olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. İçsel ve dışsal motivasyon stresle başa çıkma stilleri ile olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Son olarak, motivasyonsuzluk stresle başa çıkma stillerinden hem problem odaklı hem de sosyal destek arama ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Bulgular alan yazın temelinde tartışılmış hem akademiye hem de alana yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: KOVID-19, Motivasyon, Stres, Başa çıkma, Pandemi.

ABSTRACT: The pandemic has important effects on many of our behaviors due to the increase in mortality salience. In this study, the data obtained in the ninth month (January 2021) and the twenty-first month (January 2022) were compared and examined whether there was a significant difference between fear of COVID-19, academic motivation and coping with stress styles. The relationships between these variables for the data obtained in 2022 are also examined. In the first part of the study, 337; in the second part 296 volunteer university students participated in the study. The data of the study were collected with the Fear of COVID-19 Scale, the Academic Motivation Scale, the Coping with Stress Scale and demographic information form. Independent groups t-test and correlation analysis were used. Findings show that avoidance and problem-focused coping styles and fear of COVID-19 decreased in 2022. Intrinsic and extrinsic motivation and avoidance of coping styles have a positive relationship with the fear of COVID-19. Intrinsic and extrinsic motivation has a positive relationship with coping styles. Amotivation has a negative relationship with both problem-focused and social support seeking. Findings were discussed on the basis of the literature, and suggestions were made for both the academy and the field.

Keywords: COVID-19, Motivation, Stress, Coping, Pandemic

Bu makaleye atf vermek için:

Bulut, M. B., & Tunç, A. (2024). Kovid-19 korkusu, akademik motivasyon ve stresle başa çıkma stilleri: 2021 ve 2022 yılı verilerinin karşılaştırılması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 75-86.

Cite this article as:

Bulut, M. B., & Tunç, A. (2024). Covid-19 fear, academic motivation and coping with stress: comparison of the data for 2021 and 2022. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 75-86.

¹ Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Adana/Türkiye, e-mail: berrin_teke@yahoo.com, ORCID: 0000-0001-8476-8700

² Uzm. Psk. Dan., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan/Türkiye, e-mail: abdullahtunc95@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9959-8633

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The pandemic has adverse social, psychological and economic effects. Socially, the fact that we could not communicate with or contact to the individuals in our social circle in the first months of the pandemic negatively affected us, and this had many psychological consequences. Feeling lonely, increased levels of anxiety and fear about the process, and depressive symptoms can be given as examples (see Robinson et al., 2022). From an economic point of view, it is known that many tradesmen experience difficulties with the closure. Although social, psychological and economic effects have affected individuals significantly, this process has also had serious effects on education.

Considering the effects of the pandemic in these different areas, it is thought that the first months and the following months, when uncertainty are high, will have different effects on people. For example, in the first months, the Minister of Health was often giving live information about the process or a turquoise table was shown on the news every evening; currently, the process can only be followed on the website of the Ministry of Health. Based on these, it was aimed in this study to examine whether there is a significant difference between the levels of fear of Covid-19, academic motivation and coping with stress on the data collected at different times of the pandemic. In addition, the relationships between fear of Covid-19, academic motivation and levels of coping with stress were also examined.

Method

The study was carried out by collecting data both in the first months of the pandemic and recently. For the first part of the study, 337 volunteer participants, 274 women and 63 men, were reached. The second part was attended by 296 people, 221 women and 75 men.

Fear of Covid-19 Scale: This scale was developed by Ahorsu et al. (2020), and its Turkish adaptation was conducted by Seller et al. (2020). The one-dimensional scale consists of 7 items. The Cronbach's alpha coefficient was 0.84 in its Turkish adaptation. In the first part of this study, the reliability coefficient was 0.86; in the second part, it was found to be 0.88.

Coping with Stress Scale: The scale developed by Türküm (2002), consists of three dimensions and 23 items. The overall internal consistency coefficient of the scale was 0.78. In the first part of this study, internal consistency was found to be .80 for the whole scale. In the second part, the general internal consistency was found to be 0.83.

Academic Motivation Scale: The original version of the scale was developed by Vallerand et al. (1992) for university students. The scale, adapted to Turkish by Karagüven (2012), consists of 28 items. Karagüven (2012) reported the consistency coefficient of the scale as .87. In the first part of this study, the internal consistency coefficient was found to be 0.84. In the second part, the internal consistency coefficient was found to be 0.85.

Personal Information Form: The personal information form prepared by the researchers was used to collect demographic information such as age and gender of the participants.

The data of both studies were collected online via Google Forms. The study was carried out entirely on a voluntary basis, and the scale application process takes about 5-10 minutes. The link of the form prepared with Google Forms was sent to the participants via social media tools. Quantitative analysis techniques were used in the analysis of the data. The obtained data were analyzed with SPSS 25 package program.

Findings

It is seen that the problem-focused and avoidance dimensions of coping with stress and Covid-19 fear differs significantly in 2021 and 2022. Accordingly, there is a significant decrease in both the fear of Covid-19 and problem-focused and avoidance dimensions of coping with stress in 2022.

Fear of Covid-19 has a positive and significant relationship with internal and external motivation and avoidance. Intrinsic and extrinsic motivation have a positive and significant relationship with stress coping styles. Finally, amotivation has a significant negative relationship with both problem-focused and social support seeking styles of coping with stress.

Discussion and Conclusion

The aim of this study was to examine whether there was a statistically significant difference between the participants' fear of Covid-19, academic motivation and coping with stress styles between 2021 and 2022. At the same time, the relationships between these variables for the data obtained in 2022 are also examined. The findings show that avoidance and problem-focused coping styles and fear of Covid-19 decreased in 2022 compared to 2021. Intrinsic and extrinsic motivation and avoidance of coping styles have a positive and significant relationship with the fear of Covid-19. Intrinsic and extrinsic motivation has a positive and significant relationship with coping styles. Finally, amotivation has a significant negative relationship with both problem-focused and social support seeking styles of coping with stress. The findings were discussed on the basis of the literature, and suggestions were made for both the academy and the field.

GİRİŞ

KOVID-19 ile ilgili bilgiler ilk olarak Çin'de yayılmaya başlasa da gün geçtikçe pek çok ülkede vakalar görülmeye başlanmıştır. Bu ülkelerden biri de Türkiye'dir. Ülkemizde ilk vakanın Mart 2020'de raporlandığı bilinmektedir. İlk vakanın raporlanması ile insanlar virüsten korunabilmek için pek çok tedbir almıştır. Bunların başında hijyen malzemelerinin depolanması ya da ihtiyaç dışı satın alınması ifade edilebilir. İnsanlar ihtiyaçları dışında dezenfektan, kolonya ve ıslak mendil satın alıp özellikle marketlerdeki stokları tüketmişlerdir. Bu satın alma davranışının altında yatan motivasyon hayatta kalabilme mücadelesi ve var olan belirsizlik durumundan kaçınmak olarak belirtilebilir. Kısaca ifade etmek gerekirse, gelecek hakkındaki belirsizlik, kaygı ve korku insanları bu süreçte harekete geçirmiştir.

KOVID-19 ile ilişkili korku; yayılma hızı ve ortamıyla (hızlı ve görünmez bir şekilde) olduğu kadar hastalık ve ölüm oranı ile de doğrudan ilişkilidir (Martinez-Lorca ve diğ., 2020). Pandemi sürecinde her akşam haberlerde görülen Genel Korona Virüs Tablosu ölüm belirginliğini ve bununla ilişkili korku ve kaygıyı artırmaktadır. Martinez-Lorca ve diğerlerine (2020) göre yüksek korku seviyeleri ile bireyler KOVID-19'a tepki verirken net ve rasyonel düşünemeyebilirler. Bu nedenle, KOVID-19 ile ilişkili korkunun bireylerin pek çok karar verme sürecini etkileyebileceği açıktır.

Pandemi sürecinin sosyal, psikolojik ve ekonomik etkileri net bir şekilde görülebilmektedir. Sosyal anlamda, pandeminin ilk aylarında sosyal çevredeki bireylerle özellikle yüz yüze iletişimin kurulamaması olunması ya da onlara temas edilememesi bireyleri olumsuz bir şekilde etkilemiştir ve sosyal etkinin kısıtlı şekilde oluşu pek çok psikolojik sonucu doğurmuştur. İnsanların yalnız hissetmeleri, süreç ile ilgili kaygı ve korku düzeylerinin artması ve depresif semptomlar bunlara örnek olarak verilebilir (bk. Robinson ve diğ., 2022). Ekonomik açıdan ele alındığında ise kapanma ile pek çok esnafın sıkıntı yaşadığı bilinmektedir. Her ne kadar sosyal, psikolojik ve ekonomik etkiler bireyleri önemli düzeyde etkilemiş olsa da bunlarla birlikte bu sürecin eğitime de ciddi anlamda etkileri olmuştur. Uzaktan olarak başlayan eğitim sonrasında hibrit (uzaktan + yüz yüze) olarak devam etmiştir. Şu an ise çoğunlukla yüz yüze olarak devam etmektedir.

KOVID-19'un neden olduğu kaygının bireylerin performans ve motivasyonlarını olumsuz olarak etkilediği tespit edilmiştir (bk. Sönmez, 2020). Aynı zamanda Özdoğan ve Berkant (2020) yaptıkları çalışmada eğitim sürecinin temel yapı taşı olan bireylerle (öğretmen, veli, öğrenci, psikolojik danışman, okul müdürü ve öğretim üyeleri) görüşmüşler ve bu görüşmeler sonucunda öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadıkları sonucuna varmışlardır. Zaccoletti ve arkadaşlarına (2020) göre KOVID-19'un akademik motivasyon üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Ayrıca, KOVID-19 pandemisinde sokağa çıkma yasağının uygulandığı dönemde öğrencilerin akademik motivasyonlarında önemli bir azalmanın olduğu raporlanmıştır.

Motivasyon kavramı ile bağlantılı olan yaklaşım Öz Belirleme Kuramıdır. Bireyin en iyi şekilde işlev göstermesini destekleyen psikolojik süreçleri açıklayan Öz Belirleme Kuramı (Ryan ve Deci, 2000) yalnızca performans ve iyilik hali sonuçlarının öngörücüleri olarak motivasyona değil, aynı zamanda psikolojik ihtiyaçları etkileyen sosyal koşullara da odaklanan bir insan motivasyonu, gelişimi ve sağlığını kuramıdır (Deci ve Ryan, 2008). Öz belirleme, içsel ve dışsal motivasyonun geliştirilmesi ve uygulanmasında önemlidir. Etkinlik ve iç yapının gelişimi için yaşam gücü veya enerjisi olan (Deci ve Ryan, 1985, s. 8) içsel motivasyon, yeterlilik ve öz belirleme için doğuştan gelen organizma ihtiyaçlarına dayanır. Yetkinlik ve öz belirleme için içsel ihtiyaçlar, zorlukların üstesinden gelmek için devam eden bir arayış sürecini motive eder. Dışsal motivasyon, herhangi bir şeyi yapma nedeninin faaliyetin kendisine olan ilgiden başka bir şey olduğu davranışı ifade eder. Bununla birlikte, bu tür davranış, daha fazla veya daha az ölçüde, kişinin gerçekten yapmak istediği ve yapmak için baskı altında hissettiği bir şey olabilir (Deci ve Ryan, 1985, s. 33-35). Bilişsel Değerlendirme Kuramına göre, ortam belirli bir davranış için ne öz

belirleme ne de yeterliliğe izin verdiğinde, insanlar bu davranışa motivasyonsuz olacaklardır. Motivasyonsuzluk, kişinin amaçlanan sonuçlara ulaşmak için kendini yetersiz olarak algılamasıyla ortaya çıkmaktadır (Deci ve Ryan, 1985, s. 71). Bu çalışma kapsamında ele alınan akademik motivasyon ise özellikle üniversite öğrencilerinin üniversite eğitimi ile ilgili görüşlerini içermektedir. Üniversite eğitimi almada onları güdüleyen faktörlerin neler olduğu ele alınmaktadır. Masaali'ye (2007) göre akademik motivasyon, belirli bir alanda iyi bir şeyler yapma ve kişinin performansını değerlendirme arzusunun içermektedir.

Çalışmanın diğer değişkeni olan stresle başa çıkmanın akademik motivasyon ile arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Thompson ve Gaudreau, 2008). Olumsuz yaşam olayı, fiziksel ve/veya psikolojik acının nedeni veya öncülü olarak algılanan bir durumdur (Snyder ve diğ., 1988). KOVİD-19 ile ilişkilendirilen korku da bireyler tarafından olumsuz bir durum olarak algılanmaktadır ve doğal olarak onları rahatsız etmektedir. Rahatsız olunan bu durumdan kurtulmak için de bireyler bazı başa çıkma yöntemlerini devreye sokabilmektedir. Snyder ve diğerlerine (1988) göre başa çıkma, olumsuz yaşam olaylarıyla ilişkili fiziksel ve psikolojik acıyı azaltmaya yönelik girişimlerdir. Duruma uygun olan başa çıkma stratejileri kullanıldığında, yaşanan acı azaltılabilmekte ya da ortadan kaldırılabilir. Folkman ve Lazarus'a (1988) göre başa çıkma, insanların stresli bir durum ile karşılaştıklarında iç ve/veya dış talepleri yönetmek için kullandıkları çeşitli bilişsel ve davranışsal stratejileri tanımlamaktadır.

Psikolojik stres, olumsuz bir kişi-çevre ilişkisini tanımladığı için özü yapı veya durağanlıktan ziyade değişimdir. Koşullarımızı veya bu koşulların nasıl yorumlandıklarını daha elverişli hale getirmek için onları değiştiririz. Bu da başa çıkma olarak adlandırılır (Lazarus, 1993, s. 8). Lazarus (1993) başa çıkmayı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Birey, kendisi açısından yorucu veya ezici olarak değerlendirdiği belirli talepleri yönetmek için çaba göstermektedir. İstikrarlı başa çıkma stilleri önemli olsa da başa çıkma stillerinin etkili olması için zaman içinde ve farklı stresli koşullarda bunların değişmesi gerektiğinden, başa çıkma bağlama bağlıdır.

Göksü ve Kumcağız (2020) pandemiyle birlikte bireylerin kaygı ve streslerinin arttığını raporlamışlardır. Baltacı ve arkadaşları (2022) ise KOVİD-19 korkusu ve stresle başa çıkma stillerinin bireyin ruh sağlığını etkilediğini tespit etmiş ve aynı zamanda KOVİD-19 korkusu ile stresle başa çıkma stilleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler saptamışlardır. KOVİD-19 korkusu ile stresle başa çıkma arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkiler tespit eden çalışmalar da mevcuttur (bk. Peker ve Cengiz, 2022).

Pandeminin farklı alanlardaki (psikolojik, ekonomik, sosyal ve eğitim) etkileri göz önüne alındığında belirsizliğin ve bilinemezliğin daha fazla olduğu ilk aylar ile sonraki ayların insan davranışları üzerinde farklı etkileri olacağı düşünülmektedir. Örneğin, pandeminin ilk zamanlarında Sağlık Bakanı sıklıkla süreç hakkında canlı bir şekilde bilgilendirme yaparken ya da her akşam haberlerde Genel Korona Virüs Tablosu gösterilirken; artık sadece Sağlık Bakanlığı'nın web sayfasından süreç takip edilebilmektedir. Bunlara dayanarak, bu çalışmada pandeminin farklı zamanlarında toplanan veriler üzerinde KOVİD-19 korkusu, akademik motivasyon ve stresle başa çıkma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca KOVİD-19 korkusu, akademik motivasyon ve stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkiler de ele alınmıştır.

Sağlık Bakanlığı'nın verilerine göre Ocak 2021'de toplam vaka sayısı 268,811 ve toplam vefat sayısı 5112 iken Ocak 2022'de toplam vaka sayısı 2,137,332 ve toplam vefat sayısı 5055'tir (Sağlık Bakanlığı, 2022). Ölüm belirginliğinin (bk. Dehşet Yönetimi Kuramı, Greenberg ve diğ., 1986) çok fazla olduğu ilk zamanlar ve nispeten azaldığı (insanların duyarsızlaştığı) sonraki zamanlarda elde edilen veriler incelenerek ölüm belirginliğinin insan davranışları üzerindeki etkisini göstermesi açısından da bu çalışmanın değerli olduğu düşünülmektedir. Pandemi sürecinde yapılan ve bu çalışmanın değişkenlerini ele alan çalışmaya alanda rastlanmadığı için çalışmanın aynı zamanda alandaki önemli bir boşluğu da doldurması beklenmektedir. Bu araştırmanın ayrıca hem sağlık hem de eğitim alanında çalışan uzmanlara önemli bulgular sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Bu araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinde eğitime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise kolayda ve kartopu örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir. Çalışma hem pandeminin dokuzunda ayında (Ocak 2021) hem de yirmi birinci ayında (Ocak 2022) veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ilk kısmı için 274 (%81,3) kadın ve 63 (%18,7) erkek olmak üzere 337 gönüllü katılımcıya ulaşılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 18 ile 26 arasındadır ve yaş

ortalamaları 20,32'dir. Yaşa bağlı standart sapma değeri ise 1,61'dir. Çalışmanın ikinci kısmı için 302 katılımcıya ulaşılmıştır. Uç değer analizi sonucunda 6 katılımcı analize dahil edilmemiştir. Böylelikle çalışmanın ikinci kısmına 221 (%74,7) kadın ve 75 (%25,3) erkek olmak üzere 296 kişi katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 18 ile 33 arasındadır ve yaş ortalaması 21,08'dir. Yaşa bağlı standart sapma değeri ise 2,02'dir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Kovid-19 Korkusu Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır.

KOVID-19 Korkusu Ölçeği

Bu ölçek Ahorsu ve diğerleri (2022) tarafından geliştirilmiş, Satıcı ve diğerleri (2020) tarafından ise Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Tek boyutlu olan ölçek 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde 5'li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Buna göre (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Ne katılıyorum Ne katılmıyorum, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 7 ile 35 arasında değişmektedir ve yüksek puan bireyde daha yüksek düzeyde KOVID-19 korkusu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach alfa katsayısı 0,82 iken Türkçeye uyarlamasında Cronbach alfa katsayısı 0,84 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmanın ilk kısmında güvenilirlik katsayısı 0,86; ikinci kısmında ise 0,88 olarak bulunmuştur.

Stresle Başa Çıkma Ölçeği

Türküm (2002) tarafından geliştirilen ölçek üç boyut (sosyal destek arama, problem odaklı başa çıkma ve kaçınma) ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde 5'li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Her bir boyuttan alınan yüksek puan ilgili boyutun stresle başa çıkmada kullanıldığını göstermektedir. Buna göre (1) Hiç uygun değil, (2) Uygun değil, (3) Ne uygun Ne uygun değil, (4) Uygun ve (5) Çok uygun şeklindedir. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı 0,78 olup, ölçeğin boyutları için iç tutarlılık kat sayıları sırasıyla 0,85 (sosyal destek arama), 0,80 (problem odaklı) ve 0,65 (kaçınma) olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın ilk kısmında tüm ölçek için iç tutarlılık 0,80 ve boyutları için sırasıyla 0,83 (sosyal destek arama), 0,80 (problem odaklı) ve 0,71 (kaçınma) olarak bulunmuştur. İkinci kısmında ise genel iç tutarlılık 0,83 bulunmuş ve boyutlar için sırasıyla 0,88 (sosyal destek arama), 0,83 (problem odaklı) ve 0,65 (kaçınma) olarak tespit edilmiştir.

Akademik Motivasyon Ölçeği

Ölçeğin orijinal hali Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 3 boyuttan (içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk) ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesinde 7'li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Buna göre (1) Hiç Uyuşmuyor, (2) Uyuşmuyor (3) Biraz Uyuşmuyor (4) Ne uyuşuyor ne de uyuşmuyor (5) Biraz uyuşuyor (6) Uyuşuyor ve (7) Tam olarak uyuşuyor şeklindedir. Ölçekte boyutlardan alınan puan hangi boyutta yüksek ise katılımcının akademik motivasyonu da o boyutta daha baskındır. Karagüven (2012) ölçeğin tutarlılık katsayısını 0,87 olarak raporlamıştır. Bu çalışmanın ilk kısmında iç tutarlılık katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,87, 0,78 ve 0,82 olarak tespit edilmiştir. İkinci kısımda ise iç tutarlılık kat sayısı 0,85 olarak bulunmuştur. İçsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,91, 0,81 ve 0,85 olarak saptanmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form, katılımcıların yaş ve cinsiyet gibi demografik bilgilerini toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın örnekleme kolayda ve kartopu örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir. Çalışma hem pandeminin dokuzuncu ayında (Ocak 2021) hem de yirmi birinci ayında (Ocak 2022) veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. İçinde bulunduğumuz pandemi şartlarından dolayı her iki çalışmanın verileri de çevrim içi olarak Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Hazırlanan formun ilk kısmına Bilgilendirilmiş Onam Formu eklenmiştir. Bu onam formunu okuyup onaylayan katılımcıların ölçek maddelerine erişimi sağlanmıştır. Çalışma tamamen gönüllülük esaslı yürütülmüş olup, ölçek uygulama işlemi yaklaşık 5-10 dakika sürmüştür. Çalışmanın linki katılımcılara sosyal medya araçları (WhatsApp, Google Classroom, Instagram) ile iletilmiştir. Ulaşılabilen katılımcılardan da kendi sosyal medya hesaplarında çalışmanın linkini paylaşmaları istenmiştir. Elde edilen veriler sadece bu çalışma kapsamında kullanılmıştır. Katılımcılardan kişisel bilgileri istenmemiş ve çalışma gizlilik esaslarına göre yürütülmüştür. Çalışmanın herhangi bir anında devam etmeme haklarının olduğu katılımcılara iletilmiştir.

Mevcut araştırma, kesitsel nitelikte, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modellerinde geçmişte ya da şu an var olan durum olduğu şekliyle betimlenmektedir ve herhangi iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin nasıl ve ne yönde olduğunu incelenmektedir (Karasar, 2002, 2011). Verilerin analizinde nicel analiz tekniklerinden faydalanılmıştır. Analiz öncesinde verilerin uygulanacak istatistiksel testlere uygunluğu kontrol edilmiştir. Test varsayımlarının incelenmesi için z değerleri kullanılarak uç değer analizi yapılmıştır. Normallik varsayımını test etmek için çarpıklık ve basıklık kat sayıları incelenmiştir. Bu değerler 0,283 ile 2,619 arasında değişmektedir. Trochim ve Donnelly'ye (2006) göre, bu değerlerin -3 ila + 3 arasında olması durumunda veri setinin normal dağıldığından bahsedilebilir. Verilerin analizinde 2021 ve 2022 yılı verilerinin birbirlerinden anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için bağımsız gruplar t-testi ve değişkenler arasındaki ilişkiler için korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 25 paket programı ile analiz edilmiştir. Bulguların anlamlılık değeri için 0,05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Çalışmanın yürütülmesi sırasında etik ilkeler gözertilmiş olup, verilerinin toplanmasından önce ilgili üniversitenin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığından 31.01.2022 tarihinde, E-60263016-050.06.04-125712 sayılı kararla gerekli izinler alınmıştır.

BULGULAR

Bulgular kısmında ilk olarak 2021 yılının ocak ayında toplanan veriler ile 2022 yılının ocak ayında toplanan verilerin karşılaştırılması, sonrasında ise korelasyon analizi sonuçları verilmektedir. Tablo 1'de yıllara göre değişkenlerin karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 1.

2021 ve 2022 yılı değişkenlerinin karşılaştırılması bağımsız gruplar t testi sonuçları

Değişkenler		Yıl	N	Ort.	ss	t
KOVİD-19 Korkusu		2021	337	2,42	,99	2,85*
		2022	296	2,21	,91	
Akademik Motivasyon	İçsel Motivasyon	2021	337	5,29	1,02	1,29
		2022	296	5,17	1,21	
	Dışsal Motivasyon	2021	337	5,27	,92	-,01
		2022	296	5,27	1,01	
Motivasyonsuzluk	2021	337	2,39	1,47	-1,68	
	2022	296	2,60	1,61		
Stresle Başa Çıkma	Kaçınma	2021	337	3,33	,79	3,64*
		2022	296	3,11	,71	
	Problem Odaklı	2021	337	4,00	,71	3,24*

	2022	296	3,81	,74	
Sosyal Destek Arama	2021	337	3,33	,90	1,89
	2022	296	3,18	1,03	

*p<0,05

Tablo 1’de görüldüğü gibi KOVİD-19 korkusu ve stresle başa çıkmanın boyutlarından kaçınma ile problem odaklının 2021 ve 2022 yıllarında farklılaştığı görülmektedir. Buna göre katılımcıların hem KOVİD-19 korkularında hem de stresle başa çıkma boyutlarından kaçınma ve problem odaklıda 2022 yılında anlamlı bir azalma görülmektedir. Tablo 2’de ise değişkenler arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.

Tablo 2.

2022 verileri için korelasyon değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. KOVİD-19 Korkusu	1	,13*	,14*	,04	,12*	-,07	,08
Akademik Motivasyon	2. İçsel Motivasyon		1	,71**	-,39**	,19**	,39**
	3. Dışsal Motivasyon			1	-,31**	,29**	,32**
	4. Motivasyonsuzluk				1	,06	-,24**
	5. Kaçınma					1	,46**
Stresle Başa Çıkma	6. Problem Odaklı						1
	7. Sosyal Destek Arama						

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 2 incelendiğinde KOVİD-19 korkusu ile içsel, dışsal motivasyon ve stresle başa çıkma stillerinden kaçınma olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. İçsel ve dışsal motivasyon stresle başa çıkma stilleri ile olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Son olarak, motivasyonsuzluk stresle başa çıkma stillerinden hem problem odaklı hem de sosyal destek arama ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, pandeminin iki farklı döneminde (dokuzuncu ve yirmi birinci ayında) katılımcıların KOVİD-19 korkuları, akademik motivasyonları ve stresle başa çıkma stilleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Buna ek olarak, bu değişkenler arasındaki ilişkiler de ele alınmıştır.

Elde edilen bulgular, KOVİD-19 korkusu ile kaçınma ve problem odaklı stresle başa çıkma stillerinin 2021 yılına göre 2022 yılında azaldığını göstermektedir. KOVİD-19 korkusu 2021 ocak ayı ortalaması (2,41), 2022 ocak ayı ortalamasına (2,21) göre istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur. Literatür incelendiği zaman yıllara göre KOVİD-19 korkusunun azaldığını destekleyen çalışmalar mevcuttur. Salgın ilk dönemlerinde (2020 mart ayı) İran’da Ahorsu ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada

KOVID-19 korkusu ortalaması (3,74) olarak bulunmuştur. Türkiye’de ise Aksoy ve Atılgan (2021) tarafından 2020 yaz ayında üniversite öğrencilerinden veriler toplanmış ve katılımcıların KOVID-19 korkusu ortalamaları (2,81) olarak tespit edilmiştir. KOVID-19 korkusuyla ilgili 2021 yılı mayıs ayında yapılan çalışmaların birinde (Kalafatoğlu ve Yam, 2021) KOVID-19 korkusu ortalaması 2,75; diğerinde (Çarkıt, 2021) ise 2,49 olarak tespit edilmiştir. Fransa’da Scrima ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada ise KOVID-19 korkusu ortalaması (1,89) olarak tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde farklılıklar olsa da 2020-2022 yılları arasında KOVID-19 korkusunun azaldığı görülmektedir. Bu azalmada 2020 yılının başından itibaren salgına yönelik yapılan çalışmaların etkili olduğu düşünülmektedir. Salgının Türkiye’de ilk olarak görüldüğü (2020 yılı mart ayı) andan itibaren pek çok tedbir alınmaya başlanmıştır. Öncelikle lise düzeyine kadar tüm okullarda eğitime bir hafta ara verilmiştir, üniversitelerde ise 3 hafta ara verilmiştir (BBC, 2020); bu süreçten sonra 2021-2022 eğitim-öğretim yılına kadar üniversiteler eğitime uzaktan devam etmek zorunda kalmıştır. Alınan bu tedbirler sadece eğitim ile sınırlı kalmamış aynı zamanda sokağa çıkma yasakları kapsamında eğlence yerleri, alışveriş merkezleri, restoran gibi birçok iş yerinin hizmet vermesi yasaklanmıştır. Pandemi sürecinde, salgın kapsamında alınan kararları ve uygulamaları açıklamak amacıyla salgın için oluşturulan bilim kurulu iki haftada bir alınan yeni kararları açıklamaktır. Bu yasaklar kapsamında farklı yaş gruplarının sosyal ortamlarda bulunma sürelerine kadar çeşitli kararlar alınmıştır. Yaşanan tüm bu gelişmelerin bireylerin belirsizlik yaşamalarına sebep olduğu belirtilebilir. 2021 yılı haziran ayı itibari ile uygulanan yasaklar esnetilmiş ve daha sonrasında 2021-2022 eğitim-öğretim yılında üniversiteler yüzde %60 yüz yüze %40 uzaktan olarak eğitime başlamışlardır ve sosyal alanlarda uygulanan kısıtlamalar da kaldırılmıştır. Tüm bu esnetmelerin insanların yaşadıkları belirsizlik durumunu ortadan kaldırdığı belirtilebilir. Aynı zamanda 2021 yılı ocak ayında yurt dışından ilk aşı gelmiş ve öncelikle 65 yaş üstü kronik hastalara uygulanmaya başlanmıştır, ilerleyen süreçte haziran ayında aşı 18 yaş üstü bireylere de uygulanmaya başlanmıştır. 2022 yılı ocak ayı vaka ortalaması 68,943 iken 2021 yılı ocak ayı ortalama vaka sayısı 8.671 kişidir (Sağlık Bakanlığı, 2022). 2022 vaka sayısı 2021 yılına göre 8 kat fazla olmasına rağmen KOVID-19 korku ortalamaları düşmektedir. Bu durum, yaşanan belirsizlik sürecinin azalması ile KOVID-19 korkusunun da azaldığı şeklinde açıklanabilir çünkü daha önce yapılan pek çok çalışmada (örn., Deniz 2021; Pak ve diğ., 2021) belirsizlik ile KOVID-19 korkusu arasında olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki raporlanmıştır. Aynı zamanda, belirsizlik durumunun KOVID-19 korkusunu yordadığını tespit eden çalışmalar da (örn., Çarkıt, 2021; Duman, 2020) mevcuttur. KOVID-19 korkusundaki değişimi sağlayan diğer bir etken ise 2021 yılı ocak ayında 18 yaş üstüne aşı yapılmamışken 2022 yılında ocak ayında 18 yaş üzeri toplam 52.399.906 kişinin aşılı olmasıdır (TRT, 2022). Aşıyla beraber salgına karşı en etkili çözümlerden birinin bulunduğu ve bunun da KOVID-19 korkusundaki düşüşe sebep olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın diğer bir bulgusu ise salgının yoğun etkisini gösterdiği 2021 yılı ile salgının artık doğal karşılandığı ve bu konuda birçok önlemin alındığı 2022 yılına ait stresle başa çıkma stilleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların görülmesidir. Buna göre hem kaçınma hem de problem odaklı stresle başa çıkmada 2021 yılında alınan ortalama puanlar 2022 yılına göre anlamlı olarak daha yüksektir. Son ve diğerleri (2020) tarafından salgının ilk dönemlerinde yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının, sosyal hayatlarının, psikolojik durumlarının salgın sürecinden etkilendiği ve öğrencilerin yoğun endişe-stres yaşadıkları raporlanmıştır. Belirsizlik durumu ve gelecek kaygısının arttığı bu dönemde stresle başa çıkma becerilerinin kullanımının psikolojik sağlamlığı yordadığı tespit edilmiştir (Aşkın ve diğ., 2020). Salgın döneminde üniversite öğrencilerin stres düzeyleri hakkında yapılan çalışmada öğrencilerin stres düzeyinin orta düzeyin üstünde ve stresle başa çıkma düzeylerinin ise düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir (Keleş ve diğ., 2022). Yine salgının ilk dönemlerinde stres düzeyleri üzerine Çin’de gerçekleştirilen bir diğer çalışmada (Cao ve diğ., 2020) ise üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Mevcut çalışmada üniversite öğrencilerinin stres düzeyleri değil stresle başa çıkma stilleri incelenmiştir. Bireylerin salgınla beraber artan stres durumunda farklı stresle başa çıkma stillerini kullandıkları belirtilebilir. Bu çalışmada problem odaklı stresle başa çıkmanın en yüksek ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır. Bu bulguyu destekleyen bir çalışma Savcı ve Aysan (2014) tarafından yapılmıştır. Yapılan bu çalışmada üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeyleri arttıkça problem odaklı stresle başa çıkma stillerinin arttığı görülmüştür. 2021 ve 2022 yılları arasında farklılık gösteren diğer bir stresle başa çıkma stili olan kaçınma ise stres durumlarında bireyin stres yaratan durumları çözmek yerine bu durumlardan kaçınmasını ifade etmektedir. 2020 yılında salgının en yoğun döneminde yapılan bir çalışma (Altuntaş ve Tekeci, 2020) bu durumu destekler niteliktedir. Bu çalışmada, bireylerin algılanan stresleri ile kaçınma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve stresle başa çıkma stilleri arasında “kaçınma”nın en yüksek ikinci puana sahip olduğu raporlanmıştır. Salgının ilk

dönemlerinde ve son dönemlerine doğru bireylerin stresle başa çıkma puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde azalmasının sebebi salgın ile ilgili belirsizliğin aşılama oranlarındaki artış ile beraber azalması olabilir. Kısaca belirtmek gerekirse, pandeminin ilk zamanlarında ve sonlarına doğru incelenen bu değişkenlerdeki farklılıklar ölümün ya da ölüm belirginliğinin insan davranışları üzerindeki etkisini göstermesi açısından önemli görülmektedir (bk. Dehşet Yönetimi Kuramı, Greenberg ve diğ., 1986).

Korelasyon analizi sonucunda ise KOVİD-19 korkusu ile içsel, dışsal motivasyon ve stresle başa çıkma stillerinden kaçınma olumlu yönde zayıf ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. İçsel ve dışsal motivasyon stresle başa çıkma stilleri ile olumlu yönde zayıf ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Son olarak, motivasyonsuzluk stresle başa çıkma stillerinden hem problem odaklı hem de sosyal destek arama ile olumsuz yönde zayıf ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Salgın sürecinde öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri kesintiye uğramış; eğitime uzun bir süre uzaktan devam edilmiştir. Salgının beraberinde getirdiği uzaktan eğitim ve değişen yaşam koşullarının öğrencilerin motivasyonlarını etkilediği belirtilebilir. Bu çalışmanın bulguları ile tutarlı olarak, Munir ve diğerleri (2021) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin KOVİD-19 korkuları ile motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur, ülkemizde üniversite öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada (Saltürk ve Güngör, 2020) ise öğrencilerin salgın sürecinde içsel motivasyonlarının etkilendiği raporlanmıştır. Ayhan (2022) tarafından yapılan çalışmaya göre üniversite öğrencilerinin salgın döneminde olumlu gelecek beklentisine sahip olmaları içsel motivasyonlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Salgınla ortaya çıkan KOVİD-19 korkusu beraberinde KOVİD-19 kaygısını da getirmiştir. Bu kaygı sonucunda da bireylerin hem içsel hem de dışsal motivasyonları etkilenmiştir. Salgının en yoğun dönemi olan 2020 yılında Tekin (2020) tarafından üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışma da bu durumu desteklemiştir ve KOVİD-19 kaygısı hem içsel hem de dışsal motivasyonla anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur.

Salgın sadece öğrencilerin motivasyonlarını etkilememiş aynı zamanda problem çözme ve stresle başa çıkma stillerini de etkilemiştir. Bu çalışmanın bulgularına paralel şekilde, Ali ve diğerleri (2022) de KOVİD-19 korkusu ile kaçınma arasında anlamlı olumlu bir ilişki tespit etmişlerdir. Girma ve diğerleri (2021) pandemi döneminde stresin arttığını belirtmişler ve KOVİD-19 ile kaçınma ve inkâr arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin orta düzey strese göre yüksek düzey stres durumunda kaçınma stiline anlamlı olarak arttığı raporlanmıştır (Savcı ve Aysan, 2014).

Araştırmada son olarak motivasyonla stresle başa çıkma stilleri incelenmiştir; içsel ve dışsal motivasyon ile stres başa çıkma stilleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler bulunurken; motivasyonsuzluk ile problem odaklı başa çıkma ve sosyal destek arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Literatürde bu bulguların desteklendiği görülmektedir. Örneğin, Turkey ve Sökmen (2014) üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyonları ile stresle başa çıkma stilleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler saptamışlardır. Aynı çalışmada motivasyonsuzluk ile dış yardım arama (sosyal destek arama) ve aktif planlama (problem odaklı başa çıkma) arasında olumsuz yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular da motivasyon ile stresle başa çıkma stillerinin anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

KOVİD-19 korkusu ve kaçınma ile problem odaklı stresle başa çıkma 2021 ve 2022 yıllarında farklılaşmaktadır. Katılımcıların hem KOVİD-19 korkularında hem de stresle başa çıkma boyutlarında 2022 yılında bir azalma tespit edilmiştir.

KOVİD-19 korkusu ile içsel, dışsal motivasyon ve kaçınma olumlu yönde ilişkiye sahiptir. İçsel ve dışsal motivasyon stresle başa çıkma stilleri ile olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Motivasyonsuzluk hem problem odaklı hem de sosyal destek arama ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir.

Çalışma pandemi sürecinde iki farklı dönemde elde edilen verileri karşılaştırması bakımından önemli görülmektedir. Kaygı ve belirsizliğin yüksek olduğu ilk dönemler ile insanların pandemi sürecine alışmaya başladığı son dönemlerde elde edilen veriler karşılaştırılarak alanyazına önemli bir katkı sunulmuştur. Çalışmada ele alınan değişkenler incelendiğinde özellikle akademik motivasyon ve stresle başa çıkma değişkenlerinin pandeminin iki farklı döneminde ele alınması bu konulardaki bilgimizi derinleştirmesi açısından önemlidir. Çalışmanın bu katkılarına ek olarak bazı sınırlılıklarının da olduğunu belirtmesinde fayda bulunmaktadır. İlk olarak, bu çalışma sadece internet erişimi olan ve araştırmacıların ulaşabildikleri bireylere iletilebilmiştir. Özellikle üniversite öğrencileri üzerinde ileride yapılacak çalışmalarda üniversitenin her bir fakültesinden temsili sayıda öğrenciye ulaşılabilir. Bu çalışmada farklı zaman dilimlerinde veriler toplanmış olsa da çalışma kesitsel niteliktedir. Diğer bir ifade ile ilk zaman diliminde ulaşılabilen katılımcılar ile ikinci zaman diliminde ulaşılabilen katılımcılar birbirinden farklıdır. Bu

nedenle, elde edilen bulguların yorumlanmasında bu bilgi göz önünde bulundurulmalıdır. Son olarak, çalışmanın değişkenlerindeki değişimi derinlemesine inceleyebilmek adına boylamsal çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D. ve Pakpour, A. H. (2022). The Fear of COVID-19 Scale: development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 27, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- Aksoy, C. ve Atılgan, D. A. (2021). COVID-19 Korkusu ve Yaşam Doyum: Özel yetenek giriş sınavlarına katılan öğrenciler örnekleme. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 40-50.
- Ali, A., Khan, A. A., Abbas, S., Khan, A. S. ve Ullah, E. (2022). Cognitive appraisal, Coping, Stress and Fear Contracting COVID-19 in Working People in Pakistan. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40(4), 663-682.
- Altuntaş, O. ve Tekeci, Y. (2020). Effect of COVID 19 on perceived stress, coping skills, self-control and self-management skills. *Research Square*, 1-16.
- Aşkin, R., Bozkurt, Y. ve Zeybek, Z. (2020). COVID-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Ayhan, Ş. (2022). *COVID-19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltacı, Ö., Aktaş, E. ve Akbulut, Ö. F. (2022). Üniversite Öğrencilerinin Pandemi Döneminde Mental İyi Oluş Düzeylerinin Yordayıcıları Olarak COVID-19 Korkusu, Stresle Başa Çıkma ve Ailedeki Koruyucu Etkenler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 1-24.
- BBC. (2020). Koronavirüs Önlemleri. <https://www.bbc.com/turkce/live/haberler-turkiye-51849600>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. ve Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Çarkıt, E. (2021) Üniversite Öğrencilerinde COVID-19 Korkusunun Yordayıcısı Olarak Belirsizliğe Tahammülsüzlük. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 33-42.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deniz, M. E. (2021). Self-compassion, intolerance of uncertainty, fear of COVID-19, and well-being: A serial mediation investigation. *Personality and Individual Differences*, 177, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110824>
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437.
- Girma, A., Ayalew, E. ve Mesafint, G. (2021). COVID-19 Pandemic-Related Stress And Coping Strategies Among Adults with Chronic Disease in Southwest Ethiopia. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 17, 1551.
- Göksu, Ö. ve Kumcağız, H. (2020). COVID-19 Salgınında Bireylerde Algılanan Stres Düzeyi ve Kaygı Düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Greenberg, J., Pyszczynski, T. ve Solomon, S. (1986). The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory. J. Greenberg, T. Pyszczynski ve S. Solomon (Der.) *Public self and private self* içinde (ss. 189-212). Springer.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçe'ye Adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel.
- Folkman, S. ve Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475.

- Kalafatoğlu, M. R. ve Yam, F. C. (2021). Bireylerin COVID-19 Korkularının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(2), 306-323.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (11. baskı). Nobel Yayınevi.
- Keleş, İ., Durar, E. ve Durmuş, M. (2022) Koronavirüs Pandemi Sürecinin Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Stres Seviyelerini Etkileyen Etmenler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), 36-48.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions. *Annual Review of Psychology*, 44, 1- 21.
- Martinez-Lorca, M., Martinez-Lorcab, A., Criado-Alvarezd, J. J., Armesillaf, D. C. ve Latorrea, J. M. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Validation in Spanish University Students. *Psychiatry Research*, 293, 113350.
- Masaali, S. (2007). *Relationship between reading study and academic achievement among students in IU*. [Doctorate Dissertation], Khorasgan Islamic Azad University.
- Munir, F., Saeed, I., Shuja, A. ve Aslam, F. (2021). Students' Fear of COVID-19, Psychological Motivation, Cognitive Problem-Solving Skills and Social Presence in Online Learning. *International Journal of Education and Practice*, 9(1), 141-154.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Pak, H., Süsen, Y., Nazlıgül, M. D. ve Griffiths, M. (2021). The mediating effects of fear of COVID-19 and depression on the association between intolerance of uncertainty and emotional eating during the COVID-19 pandemic in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11469-021>
- Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual (4th ed.)*. McGrawHill.
- Peker, A. ve Cengiz, S. (2022). COVID-19 fear, happiness and stress in adults: the mediating role of psychological resilience and coping with stress, *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 26(2), 123-131, DOI: 10.1080/13651501.2021.1937656
- Robinson, E., Sutın, A. R., Daly, M. ve Jones, A. (2022). A systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies comparing mental health before versus during the COVID-19 pandemic in 2020. *Journal of Affective Disorders*, 296, 567-576. doi: 10.1016/j.jad.2021.09.098.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sağlık Bakanlığı (Mart, 2022). Genel korona virüs tablosu. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html#>
- Sağlık Bakanlığı (Ocak, 2022). Günlük Aşı Verileri. <https://covid19asi.saglik.gov.tr/>
- Saltürk, A. ve Güngör, C. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Gözünden COVID-19 Pandemiğinde Uzaktan Eğitime Geçiş Deneyimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36), 137-174.
- Satici, B., Gocet-Tekin, E., Deniz, M. E. ve Satici, S. A. (2020). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its Association with Psychological Distress and Life Satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health Addiction*, 19, 1980-1988. <https://doi.10.1007/s11469-020-00294-0>
- Savcı, M. ve Aysan, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 44-56.
- Scrima, F., Miceli, S., Caci, B. ve Cardaci, M. (2022). The relationship between fear of COVID-19 and intention to get vaccinated. The serial mediation roles of existential anxiety and conspiracy beliefs. *Personality and Individual Differences*, 184, 111188. <https://doi.10.1016/j.paid.2021.111188>
- Snyder, C. R., Ford, C. E. ve Harris, R. N. (1988). The effects of theoretical perspective on the analysis of coping with negative life events. C. R. Snyder & C. E. Ford (Eds.), *Coping with negative life events: Clinical and social psychological perspectives* içinde (ss. 3-13). Springer Science + Business Media, LLC.
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X. ve Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), E21279.
- Sönmez, R. V. (2020). Covid-19 Kaygısının İş Gören Performansı ve Motivasyonu Üzerine Etkisi: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 155-175.
- Tabachnick, B. ve Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tekin, E. (2020). COVID-19 Kaygısının Motivasyon Üzerindeki Etkisi: Z Kuşağı Üzerine Bir Araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1129-1145.

- Thompson, A. ve Gaudreau, P. (2008). From optimism and pessimism to coping: The mediating role of academic motivation. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 269-288.
- Trochim, W. M. ve Donnelly, J. P. (2006). *The Research Methods Knowledge Base* (3. Edition). Atomic Day.
- TRT Haber (Ocak, 2022) 31 Ocak 2022 korona tablosu. <https://www.trthaber.com/haber/guncel/31-ocak-2022-korona-tablosubugunku-vaka-sayisi-650582.html>
- Turkay, H. ve Sökmen, T. (2014). Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Sporda Güdülenme Kaynakları ve Stresle Başa Çıkma Tarzları. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Türküm, A. S. (2002). Stresle başa çıkma ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(8), 19-31.
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A. ve Daniel, J. R. (2020). Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 592670.

MEB KAPSAYICI ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİM PROJESİ ÖYKÜ KİTAPLARININ KAPSAYICI EĞİTİM ÖĞELERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ANALYSIS OF MEB INCLUSIVE EARLY CHILDHOOD EDUCATION PROJECT STORYBOOKS IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION ELEMENTS

Mehmet Oğuz GÜNŞEN¹

ÖZ: Araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi öykü kitaplarının kapsayıcı eğitim öğeleri açısından incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan 38 öykü kitabı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kapsayıcı eğitim öğelerini belirlemeye yönelik oluşturulan resimli kitap inceleme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öykü kitaplarının yarısından çoğunda özel gereksinimli karakterlerin ele alındığı, özel gereksinimli bireylerden en çok ortopedik yetersizlik ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan karakterlerin olduğu, en az ise zihinsel yetersizlik ve uyum bozukluğu gösteren karakterlerin olduğu, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik öğelerin bulunmadığı, çocukların gelişimlerine uygun olduğu ancak kapsayıcı ve evrensel tasarım öğeleri açısından, farklı ırksal özellikler ve çokkültürlülük öğeleri açısından resimlerin yetersiz kaldığı, tüm çocukların eşit olduğu vurgusunun metin ve resim içeriğinde yeterli düzeyde ele alınmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar alanyazın doğrultusunda tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: kapsayıcı eğitim, özel gereksinimli bireyler, resimli öykü kitapları, kitap inceleme

ABSTRACT: The aim of the study is to examine the inclusive education elements of the Ministry of National Education (MEB) Inclusive Early Childhood Education Project storybooks. This research, conducted using qualitative research methods and document analysis, includes a sample group of 38 storybooks prepared within the scope of the MEB Inclusive Early Childhood Education Project. An illustrated book review form, created to identify inclusive education elements, was used as a data collection tool in the research. The findings of the study reveal that more than half of the storybooks address characters with special needs, with the highest representation of characters with orthopedic disabilities and attention deficit hyperactivity disorders, while characters with intellectual disabilities and behavioral disorders are represented the least. The study also found that there are no elements addressing gender inequality and that the storybooks are suitable for children's development. However, in terms of inclusive and universal design elements, the illustrations are found to be inadequate in representing diverse racial characteristics and multicultural elements. Furthermore, the emphasis on the equality of all children is not sufficiently addressed in the text and visual content. Based on the results, recommendations are provided following a discussion in line with the existing literature.

Keywords: inclusive education, individuals with special needs, illustrated storybooks, book review

Bu makaleye atf vermek için:

Günşen, M. O. (2024). MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi Öykü Kitaplarının Kapsayıcı Eğitim Öğeleri Açısından İncelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 87-103.

Cite this article as:

Günşen, M. O. (2024). Analysis of MEB Inclusive Early Childhood Education Project Storybooks in Terms of Inclusive Education Elements. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 87-103.

¹ Dr., Trakya Üniversitesi, Edirne/Türkiye, e-mail: moguzgunesen@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2049-1786

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Inclusive education encompasses all children who are unable to participate in education or engage in classroom learning processes due to any reason such as special needs, language, religion, ethnicity, socio-economic status, or illness (Florian, 2019; Hornby & Hornby, 2014). It is important for children to encounter appropriate examples in early periods to gain positive perceptions about differences (Hastings & Oakford, 2003; Siraj-Blatchford & Clarke, 2000). At this point, children's literature products can help children form their first perceptions about concepts such as gender, language, religion, race, and individual differences (Eroğlu, 2022; Frawley, 2008; Gross & Ortiz, 1994). Therefore, the characteristics of inclusive books in early childhood and how they are used in educational environments are extremely important. Inclusive books can enable children to gain awareness by presenting characters representing different children from different races and ethnic origins with different physical or mental characteristics with contents that will make children from different cultures feel that they are represented. With the use of inclusive books in educational environments, children can develop their skills to understand, accept, and appreciate differences. As a teaching material, it helps children to explore differences in an inclusive environment and to value differences (Bianquin & Sacchi, 2017; Nasatir & Horn, 2003). In this regard, the use of inclusive books in educational processes is important in terms of enabling children to understand, accept, and value these differences. At this point, researching the content of inclusive books is important in terms of reaching the purpose of the books.

In the literature, there are studies examining the characteristics of characters with special needs in illustrated children's books (Arıkan et al., 2021; Blaska, 2003; Gaffney & Wilkins, 2016; Gönen et al., 2015; Kaymaz, 2017; Kırkgöz & Diken, 2019; Koç, Koç & Özdemir, 2010; Leininger et al., 2010; Öztürk, Afacan & Demirtaş-İlhan, 2022; Pennell, Wollak & Koppenhaver, 2018). Although the conducted research reveals that better terminology is used in Turkish illustrated books in the context of national literature compared to the past, it can be stated that most of the books are translations and are limited in terms of differences such as language, religion, race, color, physical appearance, etc., focusing more on special needs. At this point, the need has arisen to determine whether the MEB Inclusive Early Childhood Education Project Story Books, prepared within the scope of the "Inclusive Early Childhood Education Project for Children with Disabilities", which is carried out with the technical support of UNICEF and is a beneficiary of the Ministry of National Education (MEB) Basic Education General Directorate with the co-financing of the European Union and the Republic of Turkey, are prepared by paying attention to other elements of inclusiveness such as language, race, physical appearance, etc., which were previously mentioned and emerged as a limitation in the literature, and to add them as a new resource to the national literature. In this context, no research has been conducted. Therefore, the aim of this research has been determined as the examination of the MEB Inclusive Early Childhood Education Project Story Books in terms of inclusive education elements.

Method

In the research, document analysis was used as a qualitative research method. The study group for the research consists of all 38 storybooks prepared within the scope of the MEB Inclusive Early Childhood Education Project. The storybooks discussed in the research were selected by criterion sampling in line with the purposive sampling method. The target audience of the storybooks has been determined to be children with special needs between the ages of three and seven, and all the books published in 2020 have been prepared with 20 pages. The storybooks, which do not include information about the author or illustrator, have two different versions in the digital environment, being both audibly described and not voiced.

The data was examined using the method of descriptive analysis in this study. The illustrated book review forms created by Feyman Gök and Mülayim (2021) and Güzen (2022) to determine inclusive education elements were utilized. The content features, illustration features, characteristics of the characters in the books, and general inclusiveness features of the books discussed in the research were examined under a total of 22 items. To determine the reliability of the research, the inter-coder reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994) was used, and in the calculation, inter-coder reliability was found to be 94%.

Findings, Discussion and Conclusion

As a result of the research, it is seen that the picture-text and cover image-subject compatibility features of the storybooks prepared within the scope of the MEB Inclusive Early Childhood Education Project are generally good in terms of picture-text relationship and cover image-subject compatibility; almost all of the characters in the books are drawn realistically and convincingly; and more than half of the disadvantaged characters in the books (with the dimension of inclusiveness) are drawn appropriately and clearly. It is seen that almost all of the characters in the books are human characters, and the number of girls and boys in terms of gender is close to each other. It has been determined that the books contain a small number of animal characters, and no plant characters, imaginary characters, or inanimate beings are included. It is known that character diversity is important in children's books (Thacker & Webb, 2002). In illustrated children's books, the use of human and animal characters is extremely important in terms of enabling children to identify themselves and establish empathy (Burke & Copenhagen, 2004; Grenby, 2014; Karataş, 2014). Gönen and others (2016) state that the inclusion of animal characters in illustrated children's books can open a new and different sensitivity door in the world of children. Bland and Gann (2013), on the other hand, suggest that human characters should be used as much as possible in books for special needs characters to be more convincing and connectable by moving away from anthropomorphism. At this point, it is seen that there are very few animal characters in the storybooks prepared within the scope of the MEB Inclusive Early Childhood Education Project, which supports this view. It is seen that more than half of the storybooks prepared within the scope of the MEB Inclusive Early Childhood Education Project include characters with special needs. The characters with special needs are mostly those with orthopedic disabilities and ADHD, followed by characters with visual impairment, hearing impairment, autism spectrum disorder, language and speech disorders, chronic diseases (albinism, diabetes, leukemia), and the least are characters with intellectual disabilities (Down syndrome) and characters with behavioral disorders. It is known in the literature that the number of illustrated children's books that consider individuals with special needs as characters is low (Kaymaz, 2017). At this point, it is important in terms of inclusiveness that more than half of the storybooks prepared within the scope of the MEB Inclusive Early Childhood Education Project include characters with special needs. It has been determined that the stories in the examined storybooks mostly take place indoors, and the element of race is not sufficiently addressed. Illustrated children's books are also important for children to acquire multicultural elements (Cole & Valentine, 2000). However, in parallel with the results obtained in this research, it is seen that the multicultural elements in illustrated children's books are very limited (İşitan, 2016). Storybooks with different cultures and refugee themes are seen as important material by many educators to be able to talk about a difficult issue such as migration and refugees with children. It is thought that these books can help reduce prejudice against refugees in schools or outside school environments and help create a culture of living together (Çayır & İşler, 2023).

When the distribution of the general inclusiveness features (in terms of content) of the storybooks is examined, it is seen that the descriptions of different characters included in all of the books are appropriate (away from discrimination and labeling), and when it is examined whether special needs, gender, or different experiences are mentioned in the books, it is seen that more than half of them mention special needs, gender, or different experiences, and the books are suitable for the age group they address. In the literature, it is stated that individuals with different characteristics such as age, gender, peer bullying, and race are excluded by society (Erdoğan & Vatandaş, 2020; Somer & Değirmenci, 2015). Since children identify themselves with the heroes in the works they read (Geçgel & Ak, 2007), the distribution of main characters in the books should be balanced. In research conducted by Dilek (2014), it was found that gender discrimination was included in the examined illustrated children's books. Similarly, there are examples where men are more present than women in illustrated children's books and discrimination expressions are included (Berry & Wikins, 2017; Yello, 2012). In addition to this, it is known in the literature that there are studies contrary to these studies where no gender discrimination is encountered in the examined illustrated children's books, and at this point, it is supported by these studies in the literature that there is no gender discrimination in the storybooks prepared within the scope of the MEB Inclusive Early Childhood Education Project (Paytner, 2011; Şahin & Özyaydınlı, 2023). In addition, when it is examined whether the spaces in the book support all characters (such as ramps for characters with special needs, Braille signs, etc.), it is seen that only the spaces in four books support all characters. Inclusive design, or universal design, is all the criteria determined to create spaces that not only individuals with any disability or restriction but also healthy individuals can access and use together (Gök & Özdemir, 2023). The main goal of inclusive design is to determine the basic user needs (physical and psychosocial needs) separately for

user groups with different age groups and physical abilities and to develop inclusive solutions that meet each need (Akyıldız Haturnaz, 2019). It is thought that it is a significant deficiency that the storybooks prepared for the MEB Inclusive Early Childhood Education Project, which aims to adopt the principles of inclusiveness, are generally drawn without adhering to the principles of inclusive education in terms of illustration. As stated in the literature, it is important to prefer authors and illustrators who have knowledge or past experience about individuals with special needs in books where characters with special needs are used (Nasatir & Horn, 2003).

When the characters in the books are examined to see whether they are presented with both their strong and weak aspects, it is seen that more than half of the characters are presented with both their strong and weak aspects; almost all of the expressions used about the characters in the books are appropriate; and when it is examined whether the characters in the books include pity or negative expressions if they have a special situation, it is seen that none of the books include pity or negative expressions. Similar results were obtained in the research conducted by Öztürk and others (2022). Contrary to this research, Rubin and Watson (1987) state that individuals with special needs are generally reflected in books with negative and unrealistic characteristics. This difference can be attributed to the fact that the negative attitudes and perspective towards individuals with special needs in the past have started to transform positively over time. In addition, it has been concluded that more than half of the books do not emphasize that all children are equal in the text; all of the books depict all characters positively; they are of a quality that can meet the emotional needs of all children; they are of a quality that can meet the developmental needs of all children; and they generally contain positive messages.

GİRİŞ

Kapsayıcı eğitim anlayışı, tüm çocukların eğitime ve öğrenme süreçlerine dâhil edilmesini hedeflemektedir (Hornby, 2011; Winter & O'Raw, 2010). Bu anlayış, özel ihtiyaçları olan veya dil, din, etnik köken, sosyo-ekonomik durum, hastalık gibi herhangi bir nedenden dolayı eğitime katılmayan veya sınıftaki öğrenme süreçlerine katılım sağlayamayan tüm çocukları kapsamaktadır (Florian, 2019; Hornby & Hornby, 2014). Kapsayıcı eğitimin temel amacı; çocukların kültürlerine, dillerine, sosyo-ekonomik durumlarına ve özel gereksinimlerine duyarlılık gösteren programlar ve materyallerle desteklenerek, kendilerini kabul edilmiş hissetmelerini sağlamaktır (Crosland & Dunlop, 2012; Kemple, 2004; Westwood, 2018). Çocukların erken dönemlerde farklılıklara ilişkin olumlu algılar kazanabilmesi için uygun örneklerle karşılaşmaları önemlidir (Hastings & Oakford, 2003; Siraj-Blatchford & Clarke, 2000). Bu noktada çocuk edebiyatı ürünleri çocukların cinsiyet, dil, din, ırk, bireysel farklılıklar gibi kavramlarla ilgili ilk algılarını oluşturmalarına yardımcı olabilmektedir (Eroğlu, 2022; Frawley, 2008; Gross & Ortiz, 1994). Duyarlı, saygılı, çeşitlilik ve kapsayıcılık özellikleri taşıyan kitaplar, çocukların ırk, kültür, cinsiyet gibi farklılıkları temel noktalarda kabul etme yeteneklerini artırabilir (Hayden & Prince, 2020). Bu nedenle, erken çocukluk döneminde kapsayıcı kitapların özellikleri ve eğitim ortamlarında nasıl kullanıldığı son derece önemlidir. Kapsayıcı kitaplar; farklı kültürlere ait çocukların kendilerinin temsil edildiğini hissetmelerini sağlayacak içeriklerle, farklı ırklardan, etnik kökenlerden, bedensel veya zihinsel özelliklere sahip farklı çocukları temsil eden karakterler sunarak çocukların farkındalık kazanmalarını sağlayabilmektedir. Benzer şekilde çocukların cinsiyet rolleri ve stereotip algılarını sorgulamalarını sağlayan içeriklere sahip olması sebebiyle kadın ve erkek karakterlerin eşit derecede önemli olduğuna işaret ederek, cinsiyet eşitliği bilincinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Frawley, 2008; Siraj-Blatchford & Clarke, 2000). Kapsayıcı kitapların eğitim ortamlarında kullanımı ile çocuklar farklılıkları anlama, kabul etme ve takdir etme becerilerini geliştirebilmektedir. Öğretim materyali olarak kullanılarak çocuklara kapsayıcı bir ortamda farklılıkları keşfetmelerine ve farklılıklara değer vermelerine yardımcı olmaktadır (Bianquin & Sacchi, 2017; Nasatir & Horn, 2003). Bununla birlikte kapsayıcı kitaplar çocukların empati becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Farklı deneyimlere ve bakış açılara sahip karakterlerin hikâyelerini okuyan çocuklar, başkalarının hislerini ve deneyimlerini daha iyi anlama ve paylaşma yeteneklerini geliştirmektedir (Bianquin & Sacchi, 2017; Kleekamp & Zapata, 2018). Dolayısıyla eğitim süreçlerinde kapsayıcı kitapların kullanımı, çocukların farklılıkları anlamalarını, kabul etmelerini ve bu farklılıklara değer vermelerini sağlaması açısından önemlidir. Bu noktada kapsayıcı kitapların içeriğinin araştırılması, kitapların amacına ulaşma noktasında önem arz etmektedir. Alanyazında resimli çocuk kitaplarında yer alan özel gereksinimli karakterlerin özelliklerini inceleyen araştırmaların (Arıkan vd., 2021; Blaska, 2003; Gaffney & Wilkins, 2016; Gönen vd., 2015; Kaymaz, 2017; Kırkgöz & Diken, 2019; Koç, Koç & Özdemir, 2010; Leininger vd., 2010; Öztürk, Afacan & Demirtaş-İlhan, 2022; Pennell, Wollak & Koppenhaver, 2018) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, eğitim ortamlarında özel gereksinimli karakterler içeren kitapların

kullanımına ilişkin araştırmaların da yine kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmak adına yürütüldüğü gözlenmektedir (Erdoğan & Baş, 2018; Lian vd., 2020; Sigmon, Tackett & Azano, 2016).

Yapılan araştırmalar, Türkçe resimli kitaplarda ulusal alanyazın bağlamında geçmişe kıyasla daha iyi bir terminoloji kullanıldığını ortaya koysa da kitapların çoğunun çeviri olduğu ve daha çok özel gereksinimlere odaklanarak dil, din, ırk, renk, fiziksel görüntü vb. farklılıklar noktasında sınırlı kaldıkları ifade edilebilir. Bu noktada Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti'nin eş finansmanı ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün faydalanıcı olduğu ve UNICEF teknik desteği ile yürütölmekte olan "Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi" kapsamında hazırlanan MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi Öykü Kitapları'nın ulusal alanyazına yeni bir kaynak olarak kazandırılması ve bu resimli kitapların daha önce belirtilen ve alanyazında bir sınırlılık olarak ortaya çıkan kapsayıcılığın dil, ırk, fiziksel görüntü vb. diğer öğelere dikkat edilerek hazırlanıp hazırlanmadığının belirlenmesi açısından bir gereksinim ortaya çıkmış, bu bağlamda yapılan herhangi bir araştırmaya da ulaşılammıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi Öykü Kitapları'nın kapsayıcı eğitim öğeleri açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi; araştırma konusuyla ilgili yazılı kaynakların incelenerek veri sağlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu yöntem, veri toplama ve analiz etme şekli olarak kullanılmaktadır ve fiziksel kaynakların sınırlarını belirlemek, kategorize etmek, araştırmak ve yorumlamak için kullanılan bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2019).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan tüm öykü kitapları (38 kitap) oluşturmaktadır. Araştırmada ele alınan öykü kitapları amaçlı örnekleme yöntemi doğrultusunda ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Ölçüt örnekleme ile araştırma kapsamında belirlenen kriterler doğrultusunda çalışma grubu belirlenmektedir (Merriam, 2014). Bu araştırmada, incelenecek öykü kitaplarının MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında yayınlanmış kitaplar olması kriter olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma gurubunda yer alan kitapların adları Tablo 1.'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitapları

No.	Kitap adı	No.	Kitap adı
1.	Ahmet'in Kuşları	20.	Uzay Yolcuları
2.	Fırat ve Lokum	21.	Üzümlü Kurabiye
3.	Uyumayı Sevmeyen Efe	22.	Yardımlaşma Halısı
4.	Gitar Dersi	23.	Dans Eden Damla
5.	Köpeğim Aydede	24.	Kamp Ateşi
6.	Ağaç Doktorları	25.	Mete'yi Çok Seviyorum
7.	Ayşe'nin Ayakkabıları	26.	Parıltılı Top
8.	Ceyda'nın Resimleri	27.	Renklerle Dans Eden Ateşböcekleri
9.	Daireler Ormanın Kralı	28.	Bahçenin Şarkısı
10.	Dans Zamanı	29.	Eğlenceli Aynalar
11.	Elma ile Gelen Arkadaşlık	30.	Hışırta
12.	En Hızlı Atlet Benim	31.	Kediler Ne Der?
13.	Hayal Kurmak Güzeldir	32.	Konuşan Tabaklar
14.	Kardan Adam Hiç Üşür mü?	33.	Kütüphanede Bir Masa
15.	Kedili Öykü	34.	Mavi Sahil
16.	Kırmızı Tramvay	35.	Mektup Arkadaşım
17.	Sevgi Orkestrası	36.	Renk Renk Kelebekler
18.	Sevgi'nin Hayal Halkaları	37.	Şampiyon Takım
19.	Uçurtma Seven Arda	38.	Tren Yolculuğu

Öykü kitaplarının hedef kitlesi üç ile yedi yaş arasındaki özel gereksinimli çocuklar olarak belirlenmiş ve 2020 yılında yayınlanan kitapların tamamı 20 sayfa olarak hazırlanmıştır. Yazar ya da

çizerlere ilişkin bilgilerin yer almadığı öykü kitaplarının dijital ortamda sesli betimlenmiş ve seslendirilmemiş olmak üzere iki farklı biçimi bulunmaktadır. Bu kitapların künye bilgilerinin aynı olması sebebiyle künye bilgilerine yer verilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, alanyazında kapsayıcılık üzerine yapılan araştırmalara ulaşılarak şekillenmiştir (Arıcı & Işıtan, 2021; Feyman Gök & Mülayim, 2021; Gönen vd., 2015; Güzen, 2022; Işıtan, 2016). Bu araştırmada Feyman Gök ve Mülayim (2021) tarafından ve Güzen (2022) tarafından kapsayıcı eğitim öğelerini belirlemeye yönelik oluşturulan resimli kitap inceleme formlarından yararlanılmıştır. Feyman Gök ve Mülayim (2021) tarafından hazırlanan kitap inceleme formu açık uçlu yedi maddeden oluşmaktadır. Güzen (2022) tarafından hazırlanan kitap inceleme formu ise açık uçlu ve kapalı uçlu soruların karışık olarak sunulduğu toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada ele alınan kitapların içerik özellikleri, resimleme özellikleri, kitaplarda yer alan karakterlerin özellikleri ve kitaplardaki genel kapsayıcılık özellikleri toplam 22 madde altında incelenmiştir. Bununla birlikte bu araştırmada ele alınan kitap inceleme kriterleri içerisine Güzen (2022) tarafından kullanılan kitap inceleme formunda yer alan çocuk hakları ile ilgili olan bölüm dâhil edilmemiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, araştırmanın kavramsal yapısından yola çıkarak bir çerçeve oluşturulur ve bu çerçeve doğrultusunda veriler belirlenmiş kategoriler ve temalar altında toplanarak analiz edilmektedir (Baltacı, 2019).

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın iç geçerliliği (inandırıcılığı); veri toplama aşamasında uygun yeterli katılım, uzman incelemesi ve araştırmacının düşünürselliği (yansıtıcılığı) ile sağlanmıştır. Dış geçerlilik (nakledilebilirlik) için ise projede yer alan tüm kitaplar araştırmaya dâhil edilerek incelenmiş ve azami çeşitlilik sağlanmıştır (Bazeley, 2013; Kuckartz, 2013; Patton, 2002). Araştırmanın güvenirliliğinin belirlenmesi için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcılar arası güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Bu amaçla, sınıflandırmaları ve kriterleri içeren ölçütler kullanılarak, çalışma grubunun (38 kitap) %20'lik kısmı (sekiz kitap) rastgele seçilerek araştırmada yer almayan bir özel eğitim uzmanı tarafından bağımsız olarak kodlama yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin belirlenmesi için, evrenin %10-20'sini temsil edebilecek bir örneklem kullanılması önerilmektedir (Neuendorf, 2002). Kodlamalar tamamlandıktan sonra yapılan hesaplamada, kodlayıcılar arası güvenirlilik %94 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtildiği üzere, kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin %70'in üzerinde olması beklenir ve bu araştırmada güvenirlilik sağlanmıştır. Ayrıca, kodlayıcılar arasındaki farklılıkları gidermek için tartışmalar yürütülmüş ve sonuç olarak ortak karara varılmıştır.

BULGULAR

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan 38 öykü kitabının resimleme özellikleri Tablo 2.'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının resim-metin ve kapak resmi-konu uyumu özellikleri

Resim-metin, kapak resmi-konu uyumu	Var		Kısmen		Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Resim ile metin ilişkisi	38	100	-	-	-	-	38	100
Kapak resmi ve konu uyumu	35	92.11	1	2.63	2	5.26	38	100

Tablo 2.'de MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının resim-metin ve kapak resmi-konu uyumu özellikleri incelendiğinde kitapların tamamının resim metin ilişkisinin olduğu, kapak resmi-konu uyumu açısından ise %92.11'inin ($f=35$) kapak resmi-konu uyumunun

olduğu, %5.26'sının ($f=2$) kapak resmi-konu uyumunun olmadığı ve %2,63'ünün ($f=1$) kısmen kapak resmi-konu uyumunun olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının karakter çizimi özellikleri

Karakter çizim özellikleri	Evet		Hayır		Dezavantajlı karakter yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tüm kitaplardaki karakter resimleri gerçekçi mi? İnandırıcı mı?	36	94.74	2	5.26	-	-	38	100
Kitaptaki dezavantajlı karakter (kapsayıcılık açısından) resimlendirme açısından uygun mu ve karakter belirgin çizilmiş mi?	21	55.26	5	13.16	12	31.58	38	100

Tablo 3.'te Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının karakter çizimi özellikleri incelendiğinde kitaplardaki karakterlerin %94.74'ünün ($f=36$) gerçekçi ve inandırıcı çizildikleri, %5.26'sının ($f=2$) gerçekçi ve inandırıcı çizilmedikleri görülmektedir. Kitaplarda yer alan dezavantajlı karakterin (kapsayıcılık açısından) resimlendirme açısından uygun olup olmadığı ve karakterin belirgin çizilmiş olup olmadığı incelendiğinde ise %55.26'sının ($f=21$) karakterin uygun ve belirgin çizilmiş olduğu, %13.16'sının ($f=5$) karakterin uygun ve belirgin çizilmediği görülmektedir. Kitapların %31.58'inde ($f=12$) ise dezavantajlı karakterin olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının karakter, cinsiyet ve mekân özellikleri

Özellikler	Alt özellikler	f	%	
Karakter	İnsan	35	92.11	
	Hayvan	3	7.89	
		Toplam	38 100	
Cinsiyet	Kız	19	50	
	Erkek	16	42.11	
	Belirtilmemiş*	3	7.89	
		Toplam	38 100	
Karakter çeşitliliği	Normal gelişim	12	31.58	
	Özel gereksinimli karakterler	Ortopedik yetersizlik	4	10.53
		Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	4	10.53
		Görme yetersizliği	3	7.89
		İşitme yetersizliği	3	7.89
		Otizm spektrum bozukluğu	3	7.89
		Dil ve konuşma bozukluğu (Kekemelik)	3	7.89
		Süreğen hastalık (Albino, diyabet, lösemi)	3	7.89
		Zihinsel yetersizlik (Down sendromu)	2	5.26
		Uyum güçlüğü	1	2.63
		Toplam	38 100	
Mekân**	İç mekân	Ev	15	39.47
		Okul	15	39.47
		Taşıt (Otobüs, tramvay, uzay aracı, tren)	4	10.53
		Spor salonu	1	2.63
		Bilim merkezi	1	2.63
		Hastane	1	2.63
		Kütüphane	1	2.63
	Dış mekân	Park	7	18.42
		Bahçe	6	15.79
		Orman	4	10.53
		Cadde	4	10.53
		Deniz kenarı	3	7.89
		Uzay	2	5.26
		Spor kompleksi	1	2.63
Resim sergisi	1	2.63		

*İnsan dışı karakterlerin yer alması

**İncelenen kitaplarda geçen karakterlerin bazılarında yukarıdaki seçeneklerin biri/birkaçı bir arada olabilmektedir.

Tablo 4.'te MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının karakter, cinsiyet ve mekân özellikleri incelendiğinde %92.11'inin ($f=35$) insan karakteri, %7.89'unun ($f=3$) hayvan karakteri, cinsiyet açısından %50'sinin ($f=19$) kız, %42.11'inin ($f=16$) erkek ve %7.89'unun ($f=3$) hayvan karakter olduğu için belirtilmemiş olduğu görülmektedir. Karakter çeşitliliği açısından %68.42'sinin ($f=26$) özel gereksinimli, %31.58'inin ($f=12$) normal gelişim gösteren karakter olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli karakterlerin %10.53'ünün ($f=4$) ortopedik yetersizlik gösteren ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) yaşayan karakter olduğu; %7.89'unun ($f=3$) görme yetersizliği, işitme yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu ve süregen hastalığı olan karakter olduğu, %5.26'sının ($f=2$) zihinsel yetersizlik gösteren karakter ve %2.63'ünün ($f=1$) uyum güçlüğü yaşayan karakter olduğu görülmektedir. Kitaplar mekân açısından incelendiğinde ise iç mekân açısından %39.47'sinin ($f=15$) evde, okulda, %10.53'ünün taşıtta, %2.63'ünün ($f=1$) spor salonu, bilim merkezi, hastane ve kütüphanenin yer aldığı görülmektedir. Dış mekân açısından incelendiğinde %18.42'sinin ($f=7$) park, %15.79'unun ($f=6$) bahçe, %10.53'ünün ($f=4$) orman ve cadde, %7.89'unun ($f=3$) deniz kenarı, %2.63'ünün ($f=1$) spor kompleksi ve resim sergisi olarak yer aldığı görülmektedir.

Tablo 5.

*MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarındaki karakterlerin fiziksel özellikleri**

Fiziksel özellikler		f	%
Irk	Beyaz ten renkli	35	92.10
	Hayvan karakter	3	7.90
Toplam		38	100
Bedensel özellikler*	Kahverengi saçlı	24	63.16
	Sarı saçlı	7	18.42
	Gözlüklü	5	13.16
	Tekerlekli sandalyeli	4	10.53
	Hayvan karakter (Zürafa, tavşan, ayı, rehber köpek, sincap, kedi)	3	7.90
	Siyah saçlı	2	5.26
	Kızıl saç	2	5.26
	İşitme cihazlı	2	5.26
	Beyaz bastonlu	2	5.26
	Ayrık dişli	1	2.63
	Saçsız-bandanalı (Lösemi)	1	2.63
	Beyaz saç-kaş-kirpik (Albino)	1	2.63

*İncelenen kitaplarda geçen karakterlerin bazılarında yukarıdaki seçeneklerin biri/birkaçı bir arada olabilmektedir.

Tablo 5.'te MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının fiziksel özellikleri incelendiğinde ırksal açıdan %92.10'unun ($f=35$) beyaz tenli, %7.90'ının ($f=3$) hayvan karakter olarak resimlendirildiği görülmektedir. Bedensel özellikler açısından incelendiğinde %63.16'sının ($f=24$) kahverengi saçlı, %18.42'sinin ($f=7$) sarı saçlı, %13.16'sının ($f=5$) gözlüklü, %10.53'ünün ($f=4$) tekerlekli sandalyeli, %7.90'ının ($f=3$) hayvan karakter, %5.26'sının ($f=2$) siyah saçlı, kızıl saçlı, işitme cihazlı, beyaz bastonlu olarak %2.63'ünün ($f=1$) ayrık dişli, saçsız-bandanalı ve beyaz saç-kaş-kirpik şeklinde resimlendirildiği görülmektedir.

Tablo 6.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının genel kapsayıcılık özelliklerinin (içerik olarak) dağılımı

Kapsayıcılık maddeleri	Evet		Kısmen		Hayır		Yer almıyor		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Metin içinde yer alan farklı karakterlerin tanımlamaları uygun mu? (Ayrılaştırmadan ve etiketlemeden uzak)	38	100	-	-	-	-	-	-	38	100
Kitapta farklı kültür, özel gereksinim, cinsiyet ya da farklı deneyimden bahsediliyor mu?	17	44.74	8	21.05	1	2.63	12	31.58	38	100
Kitap hitap ettiği yaş grubu için tüm çocuklara hitap eder nitelikte mi?	38	100	-	-	-	-	-	-	38	100

Tablo 6.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının genel kapsayıcılık özelliklerinin (içerik olarak) dağılımı (devamı)

Kapsayıcılık maddeleri	Evet		Kısmen		Hayır		Yer almıyor		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kitapta geçen mekânlar tüm karakterleri destekler nitelikte mi? (Özel gereksinimli karakter için rampa, Braille alfabeli levha, materyal içerme gibi)	4	10.53	8	21.05	14	36.84	12	31.58	38	100
Kitaptaki tüm karakterler hem güçlü hem de zayıf yönleriyle yer alıyor mu?	27	71.05	5	13.16	6	15.79	-	-	38	100
Kitapta karakterlerle ilgili kullanılan ifadeler uygun mu?	36	94.74	2	5.26	-	-	-	-	38	100
Özel durumu varsa acındırma, olumsuz ifade var mı?	-	-	-	-	26	68.42	12	31.58	38	100
Kitap tüm çocukların eşit olduğunu metin içinde vurguluyor mu?	8	21.05	9	23.68	21	55.26	-	-	38	100
Kitap tüm karakterleri olumlu şekilde resmedilmiş mi?	38	100	-	-	-	-	-	-	38	100
Kitap tüm çocukların ruhsal ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte mi?	38	100	-	-	-	-	-	-	38	100
Kitap tüm çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte mi?	38	100	-	-	-	-	-	-	38	100
Kitap genel olarak olumlu mesajlar içeriyor mu?	38	100	-	-	-	-	-	-	38	100

Tablo 6.'da MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının genel kapsayıcılık özelliklerinin (içerik olarak) dağılımı incelendiğinde kitapların tamamının ($f=38$) metin içinde yer alan farklı karakterlerin tanımlamalarının uygun (ayırma yapılmadan ve etiketlenmeden uzak) olduğu, kitapların farklı kültür, özel gereksinim, cinsiyet ya da farklı deneyimden bahsedilip bahsedilmediği incelendiğinde %44.74'ünün ($f=17$) farklı kültür, özel gereksinim, cinsiyet ya da farklı deneyimden bahsedildiği, %21.05'inin ($f=8$) kısmen bahsedildiği, %2.63'ünün ($f=1$) ise bahsedilmediği görülmektedir. Kitapların %31.58'inde ($f=12$) ise farklı kültür, özel gereksinim, cinsiyet ya da farklı deneyimin yer almadığı görülmektedir. Kitapların hitap ettiği yaş grubu için tüm çocuklara hitap edip etmediği incelendiğinde tüm kitapların tüm çocuklara hitap ettiği görülmektedir. Kitapta geçen mekânların tüm karakterleri destekler nitelikte olup olmadığı (Özel gereksinimli karakter için rampa, Braille alfabeli levha, materyal içerme gibi) incelendiğinde ise %36.84'ünün ($f=14$) mekânların tüm karakterleri destekler nitelikte olmadığı, %21.05'inin ($f=8$) kısmen desteklediği, %10.53'ünün ($f=4$) desteklediği görülmektedir. Kitapların %31.58'inin ($f=12$) özel gereksinimli birey içermediği görülmektedir. Kitaplardaki tüm karakterlerin hem güçlü hem de zayıf yönleriyle yer alıp almadıkları incelendiğinde ise karakterlerin %71.05'inin ($f=27$) hem güçlü hem zayıf yönleriyle yer aldığı, %15.79'unun ($f=6$) yer almadığı, %13.16'sının ($f=5$) kısmen yer aldığı görülmektedir. Kitaplarda karakterlerle ilgili kullanılan ifadelerin uygunluğu incelendiğinde %94.74'ünün ($f=36$) uygun olduğu, %5.26'sının ($f=2$) kısmen uygun olduğu görülmektedir. Kitaplarda karakterlerin özel durumu varsa acındırma, olumsuz ifade içerip içermediği incelendiğinde %68.42'sinin ($f=26$) acındırma, olumsuz ifade içermediği %31.58'inde ($f=12$) özel gereksinimli bireylerin yer almadığı görülmektedir. Kitapların tüm çocukların eşit olduğunu metin içinde vurgulayıp vurgulamadığı incelendiğinde ise %55.26'sının ($f=21$) vurgulamadığı, %23.68'sinin ($f=9$) kısmen vurguladığı ve %21.05'inin ($f=8$) vurguladığı görülmektedir. Kitapların %100'ünün ($f=38$) tüm karakterleri olumlu şekilde resmetmiş olduğu, tüm çocukların ruhsal ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğu, tüm çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğu ve genel olarak olumlu mesajlar içerdiği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucunda MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının resim-metin ve kapak resmi-konu uyumu özellikleri açısından genel olarak resim metin

ilişkisinin ve kapak resmi-konu uyumunun iyi düzeyde olduğu, kitaplardaki karakterlerin hemen hemen hepsinin gerçekçi ve inandırıcı çizildikleri, kitaplarda yer alan dezavantajlı karakterlerin (kapsayıcılık boyutuyla) yarısından fazlasının uygun ve belirgin çizilmiş olduğu görülmektedir. Kitaplardaki karakterlerin hemen hepsinin insan karakteri olduğu, cinsiyet açısından kız ve erkeklerin sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kitapların az sayıda hayvan karakteri içerdiği bitki karakterlerin, hayali karakterlerin ve cansız varlıkların ise hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Çocuk kitaplarında karakter çeşitliliğinin önemli olduğu bilinmektedir (Thacker & Webb, 2002). Resimli çocuk kitaplarında, insan ve hayvan karakterlerinin kullanılması, çocukların kendilerini özdeşleştirmelerini ve empati kurmalarını sağlama açısından son derece önemlidir (Burke & Copenhaver, 2004; Grenby, 2014; Karataş, 2014). Gönen ve diğerleri (2016), resimli çocuk kitaplarında hayvan karakterlerin yer almasının, çocukların dünyasında yeni ve farklı bir duyarlılık kapısı açabileceğini belirtmektedir. Bland ve Gann (2013) ise kitaplarda mümkün olduğunca özel gereksinimli karakterlerin, daha inandırıcı ve bağlantı kurulabilir olmaları için antropomorfizimden uzaklaşarak insan karakterlerin kullanılmasını önermektedir. Bu noktada da bu görüşü destekler nitelikte MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarında hayvan karakterlerin çok az olduğu görülmektedir.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının %68.42'sinde ($f=26$) özel gereksinimli bireylerin yer aldığı %31.58'inde ($f=12$) ise özel gereksinimli bireylerin yer almadığı görülmektedir. Özel gereksinimli karakterlerin en fazla ortopedik yetersizlik gösteren ve DEHB yaşayan daha sonra görme yetersizliği, işitme yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu, süregen hastalık (albino, diyabet, lösemi) olan karakter, en az ise zihinsel yetersizliği olan karakter (Down sendromu) ve uyum güçlüğü yaşayan karakter olduğu görülmektedir. Alanyazında özel gereksinimli bireylerin karakter olarak ele alındığı resimli çocuk kitaplarının sayısının az olduğu bilinmektedir (Kaymaz, 2017). Bu noktada MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının yarısından çoğunun özel gereksinimli karakterleri içermiş olması kapsayıcılık açısından önemlidir. Bunun yanısıra araştırmada ele alınan kitaplarda özel gereksinimli bireylerin en çok ortopedik yetersizlik ve DEHB yaşayan bireylerden oluştuğu tespit edilmiştir. Öztürk ve diğerleri (2022), tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi dönem çocuklarına uygun olarak hazırlanmış 20 resimli öykü kitabında altı farklı özel gereksinim durumu tespit edilmiştir. Kitaplarda yer alan karakterlerin genellikle ortopedik yetersizliğe (altı kitap), zihinsel yetersizliğe (dört kitap) ve işitme yetersizliğine (dört kitap) sahip olduğu, ancak bu araştırmanın aksine DEHB olan karakterlerin kitaplarda daha az ele alındığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Newbery Ödülü Kazanan Kitaplar'ın ele alındığı bir araştırmada, 13 kitabın incelendiği ve bunların 12'sinin özel gereksinimli bireyleri içerdiği belirlenmiştir. Karakterlerin çoğunluğunun ortopedik yetersizlik gösterdiği, ancak okul çağındaki özel gereksinimli öğrenciler arasında nispeten yaygın olarak görülen öğrenme güçlüğü ve dil ve konuşma bozukluklarına sahip karakterlerin az sayıda olduğu tespit edilmiştir (Leininger vd., 2010). Bu durumun özel gereksinimli bireyler ve özel gereksinimli bireylerin çeşitliliği hakkında yeterli bilgiye sahip olunmamasından veya yetersizliklerin fiziksel olarak resimli çocuk kitaplarında resmedilmesinin daha kolay olabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarındaki öykülerin çoğunlukla iç mekânda geçtiği, karakterlerin hepsinin ırk özelliği açısından beyaz tenli çizildiği, bedensel özellik açısından en fazla kahverengi saçlı oldukları ve en az ayırık dişli, saçsız-bandanalı ve beyaz saç-kaş-kirpik olarak çizildikleri tespit edilmiştir. MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarında ırk öğesinin yeterince ele alınmamış olması bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Dünya Göç Raporu'na göre Birleşmiş Milletler tarafından 2020 yılında yayınlanan verilere göre son 30 yılda göçmen sayısı %78 oranında artarak uluslararası göçmen sayısı dünya genelinde 271 milyon 642 bin 105'e yükselmiştir. Kasım 2022 yılı itibarıyla Türkiye'de 3.603.724 milyon Suriyeli "geçici koruma" altında yaşamaktadır (Göç İdaresi Başkanlığı, 2022a,b). Irak, Somali, Filistin ve Afganistan gibi ülkelerden uluslararası korumaya başvurmuş ya da bu koruma statüsüne sahip olmuş durumdaki insanlar da dâhil edildiğinde Türkiye'de yaklaşık 5 milyon "yabancı uyruklu nüfus" bulunmaktadır. Bu nüfusun 1.3 milyonunu ise okul çağındaki (5-17 yaş) çocuklar oluşturmaktadır (MEB, 2022). Suriye'deki iç savaşın sonucunda 2011'den itibaren Türkiye de dâhil olmak üzere çeşitli ülkelere göç eden Suriyeliler, büyük ölçüde çocuk ve gençlerden oluşan okul çağındaki bir kitle olarak ırk temelli ayrımcılığa maruz kalma riskini ortaya koymaktadır. Bu çocuklar erişim başta olmak üzere eğitim alanında birçok zorluk yaşamaktadır (Uyan-Semerci & Erdoğan, 2018). Suriye'den gelen nüfusa her ne kadar "geçici

koruma" statüsü verildiyse de göçün "geçici" olmadığı açığa çıkmış durumdadır. Göç alanında yapılan çalışmalar da artık "geçicilik" yerine "kalıcılığı" odağa alan politikaların geliştirilmesi gerektiğini dile getirmektedir (Erdoğan, 2015; Sert & Danış, 2021). Nüfus olarak sayıca fazla ve çok çeşitli uyruklara mensup göçmen nüfusun eğitimden istihdama, sağlıktan psiko-sosyal hizmetlere kadar birçok ihtiyacının karşılanması gerekmektedir. Zaman zaman gruplar arası şiddete ve ayrımcılığa yol açan yaygın önyargıları dönüştürmek ve birlikte yaşam vizyonu geliştirmek aciliyet arz eden bir konudur. Bu nedenle, ırka dayalı ayrımcılıkla mücadele etmek için çocuk kitaplarının kullanılması gerekmektedir. Zira çocuk kitaplarının; dil, din, ırk gibi ayrımlar yapmadan çocuklara evrensel değerleri kazandırma ve etik değerlerin gelişimine katkı sağlama potansiyelindeki önemi bilinmektedir (Çatalcalı-Soyer, 2009). Resimli çocuk kitapları çocukların çokkültürlülük öğelerini kazanmaları açısından da önemlidir (Cole & Valentine, 2000). Ancak bu çalışmada elde edilen sonuçlara paralel şekilde resimli çocuk kitaplarındaki çokkültürlülük öğelerinin çok sınırlı olduğu görülmektedir (Işıtan, 2016). Farklı kültürler ve mültecilik temalı öykü kitapları, birçok eğitimci tarafından göç ve mültecilik gibi zor bir konuyu çocuklarla konuşabilmek için önemli bir materyal olarak görülmektedir. Bu kitapların okulda ya da okul dışındaki ortamlarda mültecilere karşı önyargıyı azaltmaya ve birlikte yaşam kültürü oluşturmaya yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Çayır & İşler, 2023). MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının farklı kültür ve ırk özellikleri açısından yetersiz kalmasının kitapların hazırlık aşamasında kapsayıcılık ilkeleri boyutunda çokkültürlülükten daha ziyade özel gereksinimli öğrencilere odaklanılmasından (projenin amacı doğrultusunda) kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının genel kapsayıcılık özelliklerinin (içerik olarak) dağılımı incelendiğinde kitapların tamamında yer alan farklı karakterlerin tanımlamalarının uygun olduğu (ayrımlaştırılmadan ve etiketlemeden uzak) bunun yanında kitaplarda özel gereksinim, cinsiyet ya da farklı deneyimden bahsedilip bahsedilmediği incelendiğinde yarısından çoğunda özel gereksinim, cinsiyet ya da farklı deneyimden bahsedildiği ve kitapların hitap ettiği yaş grubu için uygun olduğu görülmektedir. Alanyazında yaş, cinsiyet, akran zorbalığı ve ırk öğeleri gibi özellikler açısından farklı özelliklere sahip bireylerin toplum tarafından dışlandığı ifade edilmektedir (Erdoğan & Vatandaş, 2020; Somer & Değirmenci, 2015). Çocuklar okudukları eserlerdeki kahramanlarla kendilerini özdeşleştirdiklerinden (Geçgel & Ak, 2007) kitaplarda ana karakterlerin dağılımının dengeli olması gerekmektedir. Dilek (2014) tarafından yapılan bir çalışmada incelenen resimli çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımcılığının yer aldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde resimli çocuk kitaplarında erkeklerin kadınlardan daha fazla yer aldığı ve ayrımcılık ifadelerinin yer aldığı örnekler mevcuttur (Berry & Wikins, 2017; Yello, 2012). Bunun yanında alanyazında bu çalışmaların tersine, incelenen resimli çocuk kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımcılığına rastlanmayan çalışmaların da olduğu bilinmektedir ve bu noktada MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarında cinsiyet ayrımcılığının yer almamış olması alanyazındaki bu çalışmalar ile desteklenmektedir (Paytner, 2011; Şahin & Özaydınlı, 2023). Ayrıca kitapta geçen mekânların tüm karakterleri destekler nitelikte olup olmadığı (Özel gereksinimli karakter için rampa, Braille alfabeli levha, materyal içerme gibi) incelendiğinde ise sadece dört kitaptaki mekânların tüm karakterleri destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Kitapların %31.58'inin ($f=12$) özel gereksinimli birey içermediği görülmektedir. Kapsayıcı tasarım veya evrensel tasarım, herhangi bir engel veya kısıtlama yaşayan bireylerin yanı sıra sağlıklı bireylerin de ortaklaşa erişebilecekleri ve kullanabilecekleri mekânların oluşturulabilmesi için belirlenmiş kriterlerin tümüdür (Gök & Özdemir, 2023). Kapsayıcı tasarımın ana hedefi; farklı yaş gruplarına ve fiziksel yeteneklere sahip kullanıcı grupları için temel kullanıcı gereksinimlerinin (fiziksel ve psikososyal gereksinimler) ayrı ayrı belirlenmesi ve her bir gereksinimi karşılayan kapsayıcı çözümlerin geliştirilmesidir (Akyıldız Hatırnaz, 2019).

Kapsayıcılık ilkelerini amaç edinerek hazırlanan MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi için hazırlanan öykü kitaplarının genel olarak resimleme açısından kapsayıcı eğitim ilkelerine uyulmadan çizilmiş olmasının önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Alanyazının belirttiği üzere özel gereksinimli karakterlerin kullanıldığı kitaplarda özel gereksinimli bireylere ilişkin bilgisi veya geçmişte deneyimi olan yazar ve çizerlerin tercih edilmesi önemlidir (Nasatir & Horn, 2003). Bu çalışmada eksiklik olarak tespit edilen ve düzenlenmesi amacıyla öneride bulunulabilecek bir örnek Şekil 1.'de Mavi Sahil isimli kitapta gösterilmektedir.



Mavi Sahil



Zeynep ve Mustafa kıyıya iyice yaklaştıklarında neler olduğunu anladılar.
Kıyıyı dolduran kapaklar onları yanıltmıştı.



16

Şekil 1. MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan Mavi Sahil isimli kitap

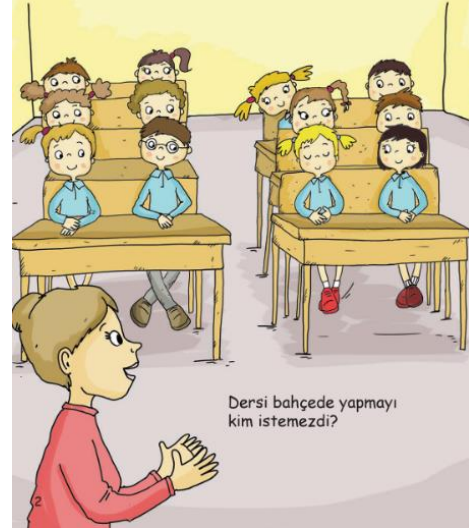
Mavi Sahil kitabında yer alan ortopedik yetersizliği olan Zeynep için sahilde yol yapılmış olmasına rağmen Zeynep'in denize erişiminin olmaması bir eksikliklerdir. Benzer bir örnek Şekil 2.'de yer alan Bahçenin Şarkısı kitabında da görülmektedir.



Bahçenin Şarkısı



Ders zili çalınca herkes hemen sırasına oturdu. Sınıfta büyük bir sessizlik vardı. Çünkü Aslı Öğretmen, onu sessizce beklersek dersi bahçede işleyeceğimizi söylemişti.



Dersi bahçede yapmayı kim istemezdi?

Şekil 2. MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan Bahçenin Şarkısı isimli kitap

Şekil 2.'de Bahçenin Şarkısı kitabında görme yetersizliği olan Pınar ve arkadaşlarının bulunduğu okul ve sınıf ortamının kapsayıcılık ilkelerine uygun şekilde çizilmemiş olduğu görülmektedir. Fiziksel erişim ve ulaşımın desteklenmesini sağlayacak hissedilebilir yüzeylerin olmayışı, bunun yanında sınıf ortamında görme yetersizliğine sahip öğrencilerin sıkça kullandıkları ekran okuyucu, büyüteç, kablosuz Braille arayüz vb. yardımcı teknolojilere yer verilmemesi eksiklik olarak görülmektedir. Şekil 3.'te Sevgi Orkestrası isimli kitapta da çocukların en doğal hakkı olan oyun hakkından ortopedik yetersizlik gösteren çocukların yararlanamamasına ve kapsayıcılık öğelerine yer verilmeden çizilmiş olmasına bir örnek gösterilmektedir.



Şekil 3. MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan Sevgi Orkestrası isimli kitap

Şekil 3.'te Sevgi Orkestrası isimli kitapta Selen isimli ortopedik yetersizliği olan çocuk ve arkadaşlarının oyun oynadıkları park alanının da kapsayıcılık ilkelerine uygun şekilde çizilmemiş olduğu görülmektedir. Park alanında özellikle zeminden yüksekte kalan kaydırak ve salıncak gibi oyuncaklarda basamak ya da uygun eğimde rampalara yer verilmemiş olması, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların bir araya gelebileceği ve birlikte eğlenebilecekleri oyuncaklara yer verilmemesi eksiklik olarak görülmektedir. MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının kapsayıcı tasarım öğelerini yeterli düzeyde barındırmamasının nedeni olarak kapsayıcı ve evrensel tasarım öğelerinin çizerler tarafından yeteri kadar bilinmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kitaplarda yer verilen karakterlerin hem güçlü hem de zayıf yönleriyle yer alıp almadıkları incelendiğinde ise karakterlerin yarısından çoğunun hem güçlü hem zayıf yönleriyle yer aldığı, kitaplardaki karakterlerle ilgili kullanılan ifadelerin hemen hepsinin uygun olduğu, kitaplarda karakterlerin özel durumu varsa acındırma, olumsuz ifade içerip içermediği incelendiğinde kitapların hiçbirinde acındırma, olumsuz ifade olmadığı görülmektedir. Öztürk ve diğerleri (2022), tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan bu araştırmanın aksine Rubin ve Watson (1987), kitaplarda özel gereksinimli bireylerin genellikle olumsuz ve gerçekçi olmayan özelliklerle yansıtıldığını ifade etmektedir. Bu fark, özel gereksinimli bireylere karşı geçmişte var olan olumsuz tutum ve bakış açısının geçen zaman ile günümüzde olumlu anlamda dönüşmeye başlamış olmasına bağlanabilir. Bununla birlikte kitapların yarısından fazlasında tüm çocukların eşit olduğunun metin içinde vurgulanmadığı, kitapların tamamının ise tüm karakterleri olumlu şekilde resmetmiş olduğu, tüm çocukların ruhsal ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğu, tüm çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olduğu ve genel olarak olumlu mesajlar içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar, kitaplardaki resim ve metin özelliklerini birleştirerek diğer insanlar hakkında fikir edinir. Bu yolla, hem kendi hem de başkaları hakkında anlayış geliştirme fırsatı bulurlar (Mendoza & Reese, 2001). Kapsayıcılık terimi, eğitim ve öğrenme süreçlerine tüm çocukların dâhil edilmesini ifade eder. Kapsayıcılık; özel ihtiyaçlar, dil, din, etnik köken, sosyo-ekonomik düzey veya hastalık gibi nedenlerle eğitime katılamayan veya katıldığı hâlde sınıftaki öğrenme süreçlerine katılmayan tüm çocukların dâhil edilmesini amaçlar (UNESCO, 2015). Programlar ve materyaller, sınıftaki tüm çocukların farklı kültürlere, dillere, sosyo-ekonomik durumlara ve özel ihtiyaçlara duyarlı bir şekilde planlanmalıdır. Bu sayede tüm çocuklar, aileleriyle, dilleriyle ve kültürleriyle kabul edildiklerini hisseder (Kemple, 2004). Kültürel, cinsiyet ve ırk gibi farklılıkları kabul etmeyi teşvik eden, duyarlı, saygılı, çeşitli ve kapsayıcı kitaplar, çocukların bu konularda daha anlayışlı olmalarına yardımcı olur (Hayden & Prince, 2020). Bu nedenle, erken dönemde kapsayıcı kitapların çocuklarda birliktelik duygusunu aşılması

açısından önemlidir. Bu noktada kapsayıcılık ilkesini amaç edinerek hazırlanan MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının özellikle “hepimiz birlikteyiz” sloganı içerecek şekilde bir mesaj içermemiş olması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Sınırlılık ve Öneriler

- Bu araştırma, MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının yalnızca seslendirilmemiş dijital kopyaları ile sınırlıdır. Yeni araştırmalarda belirtilen öykü kitaplarının sesli betimlenmiş dijital kopyaları seslendirme ve sesli betimlemeler kapsamında incelenip, değerlendirilebilir.
- Bu araştırmada MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitapları kapsayıcılık boyutları içerisinde yer alan çocuk hakları açısından incelenmemiştir. Yapılacak yeni araştırmalarda MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitapları çocuk hakları açısından da incelenebilir.
- Kapsayıcılık temasıyla hazırlanacak resimli çocuk kitaplarının özellikle resimlendirme çalışmaları yapılırken kapsayıcılık ilkelerine önem verilerek resimlendirmelerin yapılması önerilebilir.
- Kapsayıcılık temasıyla hazırlanacak resimli çocuk kitaplarının özel gereksinimli bireylerden uzuv kaybı, astım, süregen hastalık vb. içeren bireylere de yer verilerek genişletilmesi ve özel gereksinimli tüm bireylere hitap ediyor olmasına özen gösterilebilir.
- MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitim Projesi kapsamında hazırlanan öykü kitaplarının PDF formatında okunması aşamasında sayfaların tek sayfa şeklinde gözüküyor olması resim-metin ilişkisini bozmaktadır. Bu noktada kitapların sayfalarının bütünlüğü bozulmadan okunabilmesi için düzenlemeler yapılabilir.
- Çocuk kitabı yazar ve çizerlerinin kapsayıcı evrensel tasarım öğeleri hakkında bilgilendirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akyıldız Hatırmaz, A. (2019). Ergonomi çerçevesinde eşitlikçi mekân üretim yaklaşımı olarak “evrensel tasarım” kavramı, *Ergonomi*, 2(3), 178-193.
- Arıcı, M. R., & Işıtan, S. (2021). Göç ve mülteci konulu resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 683-713.
- Arıkan, A., Tomris, G., Yılmaz Bursa, G., & Tuna, D. M. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmede okul öncesi çocuk kitaplarımız nitelikli mi? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 19-44.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. SAGE Publications.
- Berry, T., & Wilkins, J. (2017). The gendered portrayal of inanimate characters in children's books. *Journal of Children's Literature*, 43(2), 4-15.
- Bianquin, N., & Sacchi, F. (2017). More than just pictures: using picture books to broaden young learners' disability understanding. *Proceedings*, 1, 890.
- Bland, C. M., & Gann, L. A. (2013). From standing out to being just one of the gang: Guidelines for selecting inclusive picture books. *Childhood Education*, 89(4), 254-59. doi: 10.1080/00094.056.2013.815555
- Blaska, J. K. (2003). *Using children's literature to learn about disabilities and illness: For parents and professionals working with young children* (2th edition). Educator's International Press.
- Burke, C. L., & Copenhaver, J. G. (2004). Animals as people in children's literature. *Language Arts*, 81(3), 205-213.
- Cole, E. M., & Valentine, D. P. (2000). Multiethnic children portrayed in children's picture books. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17,4, 305-317.
- Crosland, K., & Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. *Behavior modification*, 36(3), 251-269.
- Çatalcalı-Soyer, A. (2009). Okul öncesi dönem çocuk hikâye kitapları: Stereotipler ve kimlikler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 13-27.
- Çayır, K., & İşler, M. (2023). Mültecilik odaklı çocuk öykülerini eğitimde nasıl kullanabiliriz? Pedagojik çerçeve önerisi. *REFLEKTİF Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 197-213.
- Dilek, A. (2014). 4-6 yaş çocuk öykülerindeki kadın kahramanların mesleki analizi. *Journal Of Qafqaz University*, 2(1), 94-102.

- Erdoğan, F. K., & Baş, S. (2018). Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 101-114. doi: 10.21612/yader.2018.007
- Erdoğan, M. M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, M., & Vatandaş, C. (2020). Bireysel ve toplumsal dışlanma pratiği: Önyargı ve ayrımcılık. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 474-485.
- Eroğlu, E. (2022). Kapsayıcı resimli çocuk kitaplarının okul öncesi eğitimde kullanılması. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1): 60-73.
- Feyman Gök, N., & Mülayim, B. (2021). Resimli çocuk kitaplarında kapsayıcı eğitim öğelerinin incelenmesi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-78.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704.
- Frawley, T. J. (2008). Gender schema and prejudicial recall: How children misremember, fabricate, and distort gendered picture book information. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 291-303. doi: 10.1080/025.685.40809594628
- Gaffney, M., & Wilkins, J. (2016). Selecting picture books featuring characters with autism spectrum disorder: Recommendations for teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1024-1031. doi: 10.1080/13603.116.2016.1145262
- Geçgel, H., & Ak, N. (2007). Aziz Nesin'in öykülerinde çocuk ve eğitim teması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 115-124.
- Göç İdaresi Başkanlığı (2022a). Geçici Koruma, İstatistikler. Erişim tarihi: 11.07.2023. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Göç İdaresi Başkanlığı (2022b). Uyum Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planı 2018-2023, Erişim tarihi: 11.07.2023. <https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/Yayinlar/UYUM-STRATEJI/Uyum-StratejiBelgesi-ve-Ulusal-Eylem-Plani.pdf>
- Gök, B., & Özdemir, Ş. (2023). Çocuk Bahçelerinde Kapsayıcılık: Menekşe Parkı Örneği. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 12(26), 1-11.
- Gönen, M., Dursun, A., Bilir, Z. T., Tarman, İ., & Nur, İ. (2015). A study on the depiction of disability in illustrated story books. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 50, 275-292.
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z., & Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31(4), 724-735.
- Grenby, M. O. (2014). *Children's literature*. Edinburgh University Press.
- Gross, A. L., & Ortiz, L. W. (1994). Using Children's Literature to Facilitate Inclusion in Kindergarten and Primary Grades. *Young Children*, 49(3), 32-35.
- Güzen, M. N. (2022). *Resimli çocuk kitaplarının kapsayıcılık ve çocuk hakları açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Balıkesir Üniversitesi.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational psychology*, 23(1), 87-94.
- Hayden, H. E., & Prince, A. M. T. (2020). Disrupting ableism: Strengths-based representations of disability in children's picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-26. doi: 10.1177/146.879.8420981751
- Hornby, G. (2011). Inclusive education for children with special educational needs: A critique. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 321-329.
- Hornby, G., & Hornby, G. (2014). Inclusive special education: The need for a new theory. *Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*, 1-18.
- İşitan, S. (2016). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(4), 471-492.
- Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında "karakter" kavramı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33,60-79.
- Kaymaz, Ç. (2017). *Özel gereksinimliliği içeren Türkçe ve çeviri resimli çocuk kitaplarının incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. Teachers College Press.
- Kırkgöz, S., & Diken, İ. (2019). Özel gereksinimli kahramanı bulunan resimli çocuk kitaplarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 493-513. doi: 10.24130/eccd-jecs.196.720.1932175

- Kleekamp, M. C., & Zapata, A. (2018). Interrogating depictions of disability in children's picturebooks. *The Reading Teacher*, 72(5), 589-597. doi:10.1002/trtr.1766
- Koç, K., Koç, Y., & Özdemir, S. (2010). The portrayals of individuals with physical and sensory impairments in picture books. *International Journal of Special Education*, 25(1), 145-161.
- Kuckartz, U. (2013). Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software. *Qualitative Text Analysis*, 1-192.
- Leininger, M., Dyches, T. T., Prater, M. A., & Heath, M. A. (2010). Newbery award winning books 1975–2009: How do they portray disabilities? *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 583– 596.
- Lian, F., Zhang, Z., Ma, W., Wang, M., & Lin, Y. (2020). Improving typically developing children's acceptance toward children with autism via teaching with picture books. *International Journal of Developmental Disabilities. Ahead-of-Print*, 1-11.
- MEB (2022). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Göç ve Acil Durumlarda Eğitim Daire Başkanlığı Eğitim İstatistikleri. Erişim tarihi: 11.07.2023, http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf
- Mendoza, J., & Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research and Practice*, 3(2).
- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Wiley.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. ThousandOaks, CA: Sage
- Nasatir, D., & Horn, E. (2003). Addressing disability as a part of diversity through classroom children's literature. *Young Exceptional Children*, 6(4), 2-10.
- Neuendorf, K. A. (2002). *Defining content analysis. Content analysis guide book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Öztürk, H., Afacan, K., & Demirtaş-İlhan, S. (2022). Özel gereksinimli bireyleri konu alan okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 1-21.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publications.
- Paynter, K. C. (2011). *Gender stereotypes and representation of female characters in children's picture books* [Master's Dissertation], Liberty University.
- Pennell, A. E., Wollak, B. A., & Koppenhaver, D. A. (2018). Respectful representations of disability in picture books. *The Reading Teacher*, 0 (0), 1–9. doi: 10.1002/trtr.1632
- Rubin, E., & Watson, E. S. (1987). Disability bias in children's literature. *The Lion and the Unicorn*, 11(1), 60-67.
- Sert, D. Ş., & D. Daniş (2021). Framing Syrians in Turkey: State control and no crisis discourse. *International Migration*, 59(1),197-214.
- Sigmon, M. L., Tackett, M. E., & Azano, A. P. (2016). Using children's picture books about autism as resources in inclusive classrooms. *The Reading Teacher*, 70(1), 111-117. doi: 10.1002/trtr.1473
- Siraj-Blatchford, I., & Clarke, P. (2000). *Supporting identity, diversity and language in the early years*. Philadelphia, Open University Press.
- Somer, B., & Değirmenci, G. Y. (2015). Resimli çocuk kitaplarının toplumsal cinsiyet kavramı açısından incelenmesi. <https://ejercongress.org/pdf/bildiri.pdf>
- Şahin, D., & Özaydınlı, B. (2023). TÜBİTAK Resimli Çocuk Kitaplarının Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 255-285.
- Thacker, D. C., & Webb, J. (2002). *Introducing children's literature: from Romanticism to Postmodernism*. Psychology Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2015). Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137522>
- Uyan-Semerci, P., & Erdoğan E. (2018). Who cannot access education? Difficulties of being a student for children from Syria in Turkey. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 13(1), 30-45, doi: 10.1080/17450128.2017.1372654.
- Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. Routledge.

Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. National Council for Special Education. Trim, Northern Ireland.

Yello, N. (2012). A content analysis of Caldecott medal and honor books from 2001-2011 examining gender issues and equity in 21st century children's picture books [Master's Thesis]. University of Central Florida.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.

SINIF ÖĞRETMENLERİ İÇİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETME HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

DEVELOPING THE SCALE OF READINESS FOR ONLINE TEACHING FOR PRIMARY SCHOOL TEACHERS: A STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Ahmet Geniş¹, Şerife AK²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerin çevrimiçi öğretmeye yönelik hazırbulunuşluklarının belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Sınıf Öğretmenleri için Çevrimiçi Öğretme Hazırbulunuşluk Ölçeğinin geliştirilmesi kısmında ilgili alanyazın ve çevrimiçi öğretime katılmış sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşleri dikkate alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşlerinin ve ön uygulamalar sonucunda elde edilen 32 maddelik taslak form 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Aydın ili ve ilçelerinde MEB bünyesinde görev yapan 604 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen örneklemden toplanan veriler ikiye bölünerek 302 katılımcıdan elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi ve diğer 302 katılımcıdan elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen verileri analiz etmek ve yorumlamak için SPSS 22 ve AMOS 24 paket programından yararlanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise modelim uyum değerlerinin $\chi^2/sd=2.63$, CFI=.91, TLI=.90, RMSEA=.074, SRMR=.050 olduğu görülmüştür. Analiz çalışmaları sonucunda 24 maddeden ve 4 faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. 24 maddenin toplam varyansı %64 bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik analizleri için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.94 hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçları ölçeğin sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Sınıf öğretmenleri, çevrimiçi öğretim, hazırbulunuşluk, ölçek geliştirme.

ABSTRACT: The aim of this research is to develop a valid and reliable scale to determine the readiness of primary school teachers for online teaching. In the section of the development of the Primary School Teachers' Readiness for Online Teaching Scale, an item pool was created by taking into account the relevant literature and the opinions of the primary school teachers and students who participated in online teaching. The 32-item draft form, which was obtained as a result of expert opinions and preliminary practices, was applied to 604 primary school teachers working in Aydın province and its districts in the 2020-2021 academic year. The data collected from the sample determined by the criterion sampling method, which is a purposive sampling method, was divided into two and exploratory factor analysis was performed with the data obtained from 302 participants and confirmatory factor analysis was performed with the data obtained from the other 302 participants. SPSS 22 and AMOS 24 package programs were used to analyze and interpret the obtained data. As a result of confirmatory factor analysis, it was seen that the fit values of my model were $\chi^2/sd=2.63$, CFI=.91, TLI=.90, RMSEA=.074, SRMR=.050. As a result of the analysis studies, a scale consisting of 24 items and 4 factors was obtained. Total variance of 24 items was found to be 64%. For the reliability analysis of the scale, the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated as 0.94. The results of the analysis showed that the scale is a valid and reliable measurement tool to determine the readiness levels of primary school teachers for online teaching.

Keywords: Primary school teachers, online teaching, readiness, scale development.

Bu makaleye atf vermek için:

Geniş, A. ve Ak, Ş. (2024). Sınıf öğretmenleri için çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluk ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 104-120.

Cite this article as:

Geniş, A. ve Ak, Ş. (2024). Developing the scale of readiness for online teaching for primary school teachers: a study of validity and reliability, *Trakya Journal of Education*, 14(1), 104-120.

¹ Uzman Öğretmen, Aydın/TÜRKİYE, e-mail: ahmetgenis35@gmail.com, ORCID: 0000- 0001-6878-6300

¹ Prof.Dr. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/TÜRKİYE, e-mail: serife.ak@adu.edu.tr, ORCID: 0000- 0002-7148-620X

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The rapid development in information and communication technologies has also shown its effect in the field of education and has led to the formation of new concepts in the education-teaching process. One of these concepts is online teaching. The flexibility provided by online teaching has increased the quality and easy accessibility of the online teacher (Crusther, 2008). Online teaching has become an integral part of education (Pillay, Irving, & Tones, 2007).

Online training is a flexible training that can be done independently. By participating in the learning/teaching process of different instructional technologies, structured with different information and communication technologies, and providing flexible structured educational materials to individuals (Yamamoto, Demiray, & Kapak, 2010). Online environments are frequently used in educational activities due to the rich learning and teaching options they offer. The use of these environments has necessarily increased during the pandemic period and the importance of teaching/learning competencies in online environments has become evident. In the literature, the teacher qualifications that teachers are required to have in an e-learning environment that is different from the classical classroom environment, equipped in accordance with the needs of the age, and based on technology are defined as "Online Teacher Competencies" (Baturay & Türel, 2012). There are studies on the determination of online teacher competencies in the domestic and international literature (Altınay, Altınay, & İşman, 2004; Aragon & Johnson, 2002; Aydın, 2004; Baturay & Türel, 2012; Queiroz, 2003). Altınay et al. (2004) online teacher competence; taking into account individual differences, having real and up-to-date information for permanent learning, giving importance to self-control in the research environment, being open to communication, having technological skills, applying a student-centered understanding, creating an interactive environment, helping students develop themselves by guiding, supporting cooperative learning, and giving appropriate feedback. Aydın (2005) on the other hand, online teacher competencies; categorized as online education, technology, time, communication and content.

The importance of teachers' online teaching readiness has been felt more recently. Teachers' readiness for online teaching is also an important element in terms of the effectiveness of the learning-teaching process (Hukle, 2009). In addition, in terms of preparing teachers for the online teaching process, it is important to evaluate the teachers' online teaching readiness levels, to identify the areas they lack and to meet their educational needs. For these reasons, it is important to determine the online readiness of teachers.

Online teaching readiness is defined by Borotis and Poulymenakou (2004) as being mentally and physically prepared to gain online teaching experience and perform actions. In a different study, readiness for online teaching was expressed as adopting the internal sources of motivation, self-direction, understanding and realizing personal learning style, and experiences (Smith, et al., 2003). Another study (Barker, 2002) emphasizes the importance of considering readiness for online teaching and mentions the necessity of considering online interaction skills as well as software and hardware technical skills that teachers and students should have.

When the literature is examined, it is seen that mostly studies are conducted on students' readiness for online learning (Çobanoğlu, Uzunboylar, & Altun, 2017; Horzum, Demir Kaymak, & Güngören, 2015; Hung, Chou, Chen, & Own, 2010; Karaduman, Çakmak, & Kavan, 2022; Kaymak and Horzum, 2013; Öztürk & Eren, 2021; Sarıkaya & Yurdagül, 2016; Sarıtaş & Barutçu, 2020), it can be said that teachers' readiness for "online teaching" has only recently started to be interested in and the number of related studies is low. It is seen that a questionnaire was developed by Chi in 2015 to measure Readiness for Online Teaching. This questionnaire was adapted into Turkish by our country (Hoşgörür & Adnan, 2018) and applied to the instructors. In the study conducted by Parsak and Saraç (2021) to examine physical education teachers' readiness levels in online learning in terms of different variables, the "Teacher Readiness Scale in Online Learning" developed by Hung (2016) and adapted into Turkish by Baran and Özen (2020) was used. At the end of the study, it was determined that there is a relationship between the age and experience of physical education teachers and their readiness levels.

The sudden transition to online teaching-learning environments due to the onset of the COVID-19 epidemic in our country and around the world during the pandemic process has revealed many

shortcomings in terms of readiness for online teaching (Bartolic et al., 2021; Farnell et al., 2021; Ho et al., 2023; Núñez-Canal et al., 2022). Due to problems such as reaching students, lack of technical infrastructure, low internet usage rate, and teacher and student readiness, disruptions in education have occurred. Undoubtedly, it was teachers who took the greatest responsibility during the pandemic process. In this process, primary school teachers, who had to protect and maintain their emotional bond with the student, also experienced great difficulties. Therefore, the pandemic process has once again revealed the importance of readiness for online teaching processes.

Evaluation of online teaching readiness of primary school teachers and development of online teaching competencies have become an important requirement for online teaching to become important for all levels of education during the pandemic process and to prepare for possible emergency distance education applications that may be experienced thereafter. In this context, this study, which was carried out to develop a valid and reliable scale to determine the readiness levels of primary school teachers for online teaching, aims to contribute to teacher education in terms of both identifying the deficiencies of primary school teachers and eliminating these deficiencies.

Method

In the development of the Online Teaching Readiness Scale for primary school teachers, the scale development principles specified in the literature (Clark and Watson, 1995; Tavşancıl, 2010) were followed. In the development process, first of all, the feature to be measured was clearly determined and an item pool was prepared. The created items were discussed, revised and arranged. The items in the scale were prepared in a 5-point Likert type (Strongly Disagree - Disagree - Neither Agree nor Disagree - Agree - Strongly Agree). The increase in the scale scores indicates the increase in the online teaching readiness level of the primary school teachers. While creating the item pool, theoretical explanations related to online teaching and readiness in the literature and existing measurement tools developed to measure readiness were used. The opinions of 6 instructors and 2 Class Teachers from the fields of Measurement and Evaluation, Computer and Instructional Technologies Education, Classroom Education were sought. Experts were asked to examine and evaluate each of the items and to write down the items to be edited, if any. At the end of the items removed and corrected in line with expert opinions, a scale consisting of 32 items with a content validity index of 92% was obtained. For the pilot application, which is the last stage of the scale development process, the scale was applied to 10 primary school teachers working in Aydın and having online teaching experience. The final version of the piloted scale consists of 32 items and all of these items are positive statements and there are no items with negative statements. After the scale development stages were completed, the data collection process was started.

In this study, the criterion sampling method, which is a purposive sampling method, was used to determine the participants. The criteria of working in public schools in Aydın and giving online courses were taken into account. The participants of the study consisted of a total of 604 (41% male, 59% female) primary school teachers working in private and public schools in Aydın province in the 2020-2021 academic year and voluntarily participated in the research. 104 of the participants (17%) are between the ages of 26 - 35, 223 (37%) are between the ages of 36 - 45, 240 (40%) are between the ages of 46 - 55, and 37 (6%) are aged 56 and above. The data collected from the participants were divided into two, and AFA analyzes were performed with the data obtained from 302 participants and CFA analyzes were made with the data obtained from the other 302 participants.

In this study, after obtaining the necessary ethics committee and legal research permissions, the scale was applied online to primary school teachers working in schools in Aydın, where the research was conducted. In practice, the confidentiality and voluntariness principles of the participants were observed.

In the data analysis part, SPSS 22.0 package program was used for Exploratory Factor Analysis (EFA), which shows the factor structure and the relationship of these factors with the items and each other during the construct validity studies of the Online Teaching Readiness Scale for primary school teachers. AMOS 24.0 software was used for Confirmatory Factor Analysis (CFA), which is used to test the data obtained from EFA. In the analysis of EFA data, firstly, the KMO and Bartlett tests were examined. The number of factors was tried to be determined by examining the eigen-values and the Scree Plot plot. According to the eigen-values and the Scree Plot graph, it was understood that the

graph has a 4-factor structure. In addition, the reliability analysis of the scale was made. Reliability analysis Cronbach alpha coefficient was determined.

This study was approved ethically by Adnan Menderes University Educational Research Ethics Committee with its decision dated 02.04.2021 and numbered 6.

Findings

For reliability calculations, Cronbach Alpha calculations were used. The Cronbach's alpha value was 0.92 for the first factor, 0.83 for the second factor, 0.86 for the third factor and 0.88 for the fourth factor. At the same time, the total Cronbach alpha values of the scale were examined. The Cronbach's alpha value for the overall scale was 0.94. According to these data, it can be said that the reliability of the Online Teaching Readiness Scale for primary school teachers is high.

Construct validity measurement was carried out in two stages. Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed in the first stage, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed in the second stage. Data were collected from 302 participants using the final form of the scale. Data from teachers were analyzed in the SPSS program. In the analysis of EFA data, firstly, the KMO and Bartlett tests were examined. The KMO value was found to be 0.916. According to this result, the KMO value is at an excellent level. Looking at the Bartlett test result, it was calculated as $\chi^2= 4662$, $df= 276$ and $p<0.001$.

When we look at the first eigen-values table given, it has been determined that there are 4 eigen-values with a value greater than 1. The number of factors was tried to be determined by examining the eigen-values and the Scree Plot plot.

The eigen-values table and the Scree Plot plot confirm the 4-factor construct. As a result of the analysis studies, factor loads were calculated.

When the reanalyzed items were examined, a structure consisting of 24 items with 4 factors emerged. Considering the factor loading values, it was seen that it was at a sufficient level. It was concluded that each item represented the factor in which it was found. 10 items (15,16,17,18,19,23,24,8,9,11. item) of the 4-factor 24-item scale obtained as a result of EFA, "Communication" factor, 6 items (13,12,14,1, Item 2,10) "Using Technology" factor, 5 items (4,3,5,7,6 items) "Online Teaching Process" factor, 3 items (20,21,22 items) "Assessment and Evaluation" factor.

CFA was applied based on the data on 302 participants over the obtained EFA data. As a result of EFA, CFA was applied to the Readiness Scale for Online Teaching of primary school teachers, which consists of 24 items.

While performing the CFA analysis, the suitability of the structure was checked. When the model fit measures are examined, the values that we should pay attention to are CFI, TLI, SRMR and RMSEA. When we look at the table, it is seen that the CFI and TLI values are less than 0.90. The SRMR value should be less than 0.01. It did not provide the SRMR value according to the table. The RMSEA value should be less than 0.08. According to the table, the RMSEA value is greater than 0.05. Since the initial data did not provide the critical values, a new model was created by defining the covariances.

Considering the new model fit indices obtained as a result of the covariance connections created in the AMOS program for the new model, the CFI (0.912) and TLI (0.900) values are over 0.9, the SRMR (0.050) value is 0.05, and the RMSEA (0.074) value is less than 0.08. appears to be. It was determined that the chi-square (χ^2) value was 641 and the degree of freedom (df) was 243. The χ^2/df for model fit is 2.63. It can be said that this value indicates a good fit. Accordingly, the DFA value of the scale is acceptable. When the fit indices are examined, it can be said that the model is compatible with the factors and data.

When we look at the Z values statistically, it is seen that they are significant at the 0.05 level. This significance shows that the items are related to the factors. It shows that the scale consisting of 24 items with 4 factors, obtained as a result of EFA and CFA, is structurally supported. The findings obtained as a result of CFA show that the Online Teaching Readiness Scale for primary school teachers is a valid scale.

For reliability calculations, Cronbach Alpha calculations were used. The Cronbach's alpha value was 0.92 for the first factor, 0.83 for the second factor, 0.86 for the third factor and 0.88 for the fourth

factor. At the same time, the total Cronbach alpha values of the scale were examined. The Cronbach's alpha value for the overall scale was 0.94. According to these data, it can be said that the reliability of the Online Teaching Readiness Scale of primary school teachers is high.

Discussion and Conclusion

The main purpose of this study is to develop a valid and reliable scale to determine the readiness of primary school teachers for online teaching. For this purpose, an item pool was created by scanning the literature, and a preliminary application was carried out after receiving expert opinion. First of all, EFA was conducted to evaluate the construct validity of the prepared scale. As a result of EFA, a four-factor structure consisting of 24 items was obtained. The total variance of 24 items was found to be 64%. 15,16,17,18,19,23,24,8,9,11 in the first factor. It was determined that the item was related to the communication readiness of primary school teachers in online teaching. According to these items, the first factor was named "Communication". 13,12,14,1,2,10 in the second factor. Since the item is related to the readiness of primary school teachers to use technology in online teaching, the second factor was named "Technology Use" according to these items. It was determined that the 4,3,5,7, and 6th items in the third factor were related to the readiness of the primary school teachers regarding the online teaching process. Therefore, the third factor was named as "Online Teaching Process". 20,21,22 in the fourth factor. The fourth factor was determined as "Assessment and Evaluation" since the item was related to the online teaching assessment and evaluation readiness of primary school teachers. The items in the scale were prepared in a 5-point Likert type (Strongly Disagree - Disagree - Neither Agree nor Disagree - Agree - Strongly Agree).

CFA was used to evaluate the construct validity of the prepared scale. When the fit index values of the structure emerging in the scale are examined; $\chi^2 /sd = 2.62$, RMSEA= .074, SRMR= .050, TLI=.90, CFI=.91. It was determined that the scale consisting of 24 items with 4 factors, obtained as a result of EFA and CFA, was structurally supported.

Cronbach's alpha reliability coefficients for the factors and the whole scale, respectively. 92 was calculated as .83, .86, .88 and .94. These obtained values were evaluated as an indicator of the reliability of the developed scale.

It has been determined that the current scale can be used in future research due to the validity and reliability values of the developed scale and the items in the scale having the required features. It is thought that this scale can fill the gap in the literature due to the lack of a measurement tool in the literature that directly deals with the readiness levels of primary school teachers for online teaching.

In conclusion, the results of the present study show that the Online Teaching Readiness Scale for primary school teachers can be used to obtain a valid and reliable measure of primary school teachers' readiness for online teaching. Although studies on different sample groups are needed to confirm the findings obtained with this study, it is important in terms of its contribution to studies on online teaching readiness.

In future studies, using the Online Teaching Readiness Scale of primary school teachers developed within the scope of the study, the readiness of primary school teachers can be examined in terms of variables such as gender, years of seniority and in-service training. In addition, studies can be conducted using mixed research methods in which quantitative and qualitative data can be considered together, in which the causes of variables that may affect online teaching readiness can be examined in more depth.

In this study, online teaching readiness is handled specifically for primary school teachers. However, since the scale items are adaptable for other departments, it is anticipated that the scale can be used in other branches as well. In future studies, it would be beneficial to consider the online teaching readiness of teachers in different branches.

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişim eğitim alanında da etkisini göstermiş, eğitim-öğretim sürecinde yeni kavramların oluşmasına neden olmuştur. Bu kavramlardan bir tanesi de çevrimiçi öğretimdir. Çevrimiçi öğretimin sağlamış olduğu esneklik, çevrimiçi öğretmenin niteliğini,

kalitesini ve rahat ulaşılabilirliğini arttırmıştır (Crusther, 2008). Çevrimiçi retim, eğitim-üretim ayrılmaz, bir parçası haline gelmiştir (Pillay, Irving ve Tones, 2007).

Çevrimiçi retim, farklı üretim teknolojilerinin renme/üretme sürecine katılarak, farklı bilgi ve iletişim teknolojileri ile yapılandırılan, bireylere esnek olarak yapılandırılmış eğitsel materyallerin sunulduğu, zaman ve mekandan bağımsız olarak yapılabilen eğitimlerdir (Yamamoto, Demiray ve Kesim, 2010). Çevrimiçi ortamlar sundukları zengin renme üretme seçenekleri nedeniyle eğitim üretim faaliyetlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Pandemi döneminde bu ortamların kullanımı zorunlu olarak artmış ve evrimii ortamlarda üretme/renme yeterliklerinin önemi belirgin hale gelmiştir. Alan yazında klasik sınıf ortamından farklı, çağın gereksinimlerine uygun olarak donatılmış, teknolojiye dayalı e-renme ortamında retmenlerin sahip olması istenen retmen yeterlilikleri “evrimii retmen Yeterlilikleri” olarak tanımlanmaktadır (Baturay ve Trel, 2012). Yurtiçi ve yurtdışı alanyazında evrimii retmen yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Altınay, Altınay ve Işman, 2004; Aragon ve Johnson, 2002; Aydın, 2005; Baturay ve Trel, 2012; Queiroz, 2003). Altınay ve diğerleri (2004) evrimii retmen yeterliliğini; bireysel farklılıkları dikkate alma, kalıcı renmeler için gerçek ve güncel bilgilere sahibi olma, araştırma ortamında özdenetime önem verme, iletişime açık olma, teknolojik becerilere sahip olma, ğrenci merkezli anlayışı uygulama, etkileşimli ortam oluşturabilme, rehberlik ederek öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini sağlama, işbirlikli renmeyi destekleme, ve uygun geribildirimler verebilme şeklinde sıralanmaktadır. Aydın (2005) ise evrimii retmen yeterliklerini; evrimii eğitim, teknoloji, zaman, iletişim ve içerik şeklinde kategorize etmiştir. Baturay ve Trel (2012), evrimii uygulamalarda sahip olunması gereken evrimii retmen Yeterlilikleri’ni e ayırarak bu süreci eğitim öncesi, eğitim sırası ve eğitim sonrası şeklinde belirtmiştir.

retmenlerin evrimii üretme hazırbulunuşluğunun önemi son zamanlarda daha çok hissedilmeye başlanmıştır. retmenlerin evrimii üretme hazırbulunuşluğu renme üretme sürecinin etkililiği açısından da önemli bir unsurdur (Hukle, 2009). Ayrıca retmenleri evrimii üretim sürecine hazırlamak açısından retmenlerin evrimii üretme hazırbulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi, eksik oldukları alanların belirlenmesi ve eğitsel ihtiyaçlarının giderilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenlerle retmenlerin evrimii hazırbulunuşluklarının belirlenmesi önem taşımaktadır.

Çevrimiçi retim hazırbulunuşluğunu, Borotis ve Poulymenakou (2004) evrimii üretme deneyimi elde etme ve eylemleri gerçekleştirme için zihinsel ve fiziksel olarak hazırlıklı olma şeklinde tanımlanmaktadır. Farklı bir çalışmada evrimii üretme hazırbulunuşluğu, motivasyonun içsel kaynaklarını benimseme, kendi kendini yönlendirme, kişisel renme stilini anlayıp farkına varma ve deneyimler olarak ifade edilmiştir (Smith, vd., 2003). Yapılan başka bir çalışmada (Barker, 2002) ise evrimii üretmeye yönelik hazırbulunuşluğun dikkate alınmasının önemi vurgulamakta, retmen ve öğrencilerde olması gereken yazılımsal ve donanımsal teknik becerilerin yanı sıra evrimii etkileşim becerilerinin dikkate alınmasının gerekliliğinden bahsedilmektedir.

Literatür incelendiğinde daha çok öğrencilerin evrimii renmeye hazırbulunuşlukları üzerine çalışmalar yapıldığı, (obanoğlu, Uzunboylar ve Altun, 2017; Horzum, Demir Kaymak ve Güngören, 2015; Hung, Chou, Chen ve Own, 2010; Karaduman, akmak ve Kavan, 2022; Kaymak ve Horzum, 2013; ztrk ve Eren, 2021; Sarıkaya ve Yurdağul, 2016; Sarıtaş ve Barutçu, 2020), retmenlerin “evrimii üretmeye” yönelik hazırbulunuşlukları ile yeni yeni ilgilenilmeye başlandığı ve ilgili çalışma sayısının az olduğu söylenebilir. Çevrimiçi retme Hazırbulunuşluğunu lmeye yönelik olarak Chi tarafından 2015 yılında bir anket geliştirildiği görülmektedir. Bu anket lkemizde (Hoşgörür ve Adnan, 2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılarak üretim elemanlarına uygulanmıştır. Parsak ve Saraç (2021) tarafından beden eğitimi retmenlerinin evrimii renmede hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı değerkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada Hung (2016) tarafından geliştirilen ve Baran ve zen (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan “evrimii renmede retmen Hazırbulunuşluğu leği” kullanılmıştır. Çalışma sonunda beden eğitimi retmenlerinin yaş ve deneyim süreleri ile hazırbulunuşluk düzeyleri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Pandemi sürecinde ülkemizde ve dünya genelinde , COVID-19 salgınının başlaması nedeniyle evrimii üretme-renme ortamlarına ani geçiş, evrimii üretme hazırbulunuşluk açısından pek çok eksikliği gün yüzüne çıkarmıştır (Bartolic vd., 2021; Farnell vd., 2021; Ho vd., 2023; Nnez-Canal vd., 2022). Öğrenciye ulaşma, teknik altyapı yetersizliği, internet kullanım oranının düşüklüğü,

öğretmen ve öğrenci hazırbulunuşluğu gibi sorunlar yüzünden eğitim öğretimde aksaklıklar meydana gelmiştir. Pandemi sürecinde en büyük sorumluluğu üstlenen hiç şüphesiz öğretmenler olmuştur. Bu süreçte öğrenci ile duygusal bağını koruyup sürdürmesi gereken sınıf öğretmenleri de büyük sıkıntılar yaşamıştır. Bu yüzden pandemi süreci çevrimiçi öğretim süreçlerine hazırbulunuşluğun önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir.

Pandemi sürecinde çevrimiçi öğretimin, eğitimin bütün kademeleri için önemli haline gelmesi ve bundan sonra yaşanabilecek olası acil uzaktan eğitim uygulamalarına hazırlık için sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi ve çevrimiçi öğretim yeterliklerinin geliştirilmesi önemli bir gereklilik haline gelmiştir. Bu bağlamda bu çalışma sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenleri için hazırlanan çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluk ölçeği geçerli ve güvenilir midir?" sorusuna cevap bulmaya yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın çevrimiçi öğretim hazırbulunuşlukları açısından hem sınıf öğretmenlerinin eksiklerinin belirlenmesi hem de bu eksikliklerin giderilmesi bağlamında öğretmen eğitimine katkı sağlaması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Sınıf Öğretmenleri için Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluk Ölçeğinin Geliştirilmesi

Sınıf Öğretmenleri için Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluk Ölçeği' nin geliştirilmesinde alanyazında belirtilen (Clark ve Watson,1995; Tavşancıl, 2010) ölçek geliştirme ilkeleri izlenmiştir. Geliştirilme sürecinde öncelikle ölçülmek istenen özellik açık bir biçimde belirlenmiş, madde havuzu hazırlanmıştır. Oluşturulan maddeler tartışılıp, gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Kişilerin bir konuya yönelik tutumlarını ölçerek bir dizi ifadeye cevap vermelerini ve her biri hakkında ne hissettiğini değerlendirmelerini almak için ölçekte yer alan maddeler 5'li likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum - Katılmıyorum - Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum- Katılıyorum - Kesinlikle Katılıyorum) hazırlanmıştır. Ölçek puanlarındaki artış, sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluk düzeyindeki artışı göstermektedir. Madde havuzu oluşturulurken alanyazındaki çevrimiçi öğretim ve hazırbulunuşluk ile ilgili kuramsal açıklamalardan ve hazırbulunuşluğu ölçmek amacıyla geliştirilmiş mevcut ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Ölçme ve Değerlendirme, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Sınıf Eğitimi alanlarından 6 öğretim elamanının ve 2 Sınıf Öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan maddelerin her birini incelemelerini, değerlendirmeleri ve düzenlenecek maddeler var ise yazmaları istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda çıkarılan ve düzeltilen maddelerin sonunda kapsam geçerlik indeksi %92 olan 32 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin son aşaması olan pilot uygulama için ise ölçek Aydın ilinde görev yapan ve çevrimiçi öğretim deneyimi olan 10 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Pilot uygulaması yapılan ölçeğin son hali 32 maddeden oluşmakta ve bu maddelerin hepsi olumlu ifadeler olup olumsuz ifade içeren madde bulunmamaktadır. Ölçek geliştirme aşamaları tamamlandıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmada, katılımcıları belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aydın iline bağlı devlet okullarında görev yapıyor olma ve çevrimiçi ders vermiş olma ölçütleri dikkate alınmıştır. Çalışmanın katılımcıları 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Aydın iline bağlı özel ve devlet okullarında çalışan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 604 (% 41 erkek, % 59 kadın) sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların 104' ü (% 17) 26 - 35 yaş aralığında, 223' ü (% 37) 36 - 45 yaş aralığında, 240' ı (% 40) 46 - 55 yaş aralığında, 37' i ise (% 6) 56 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların 17' i (% 2.8) 0-5 kıdem yılı, 54 ' ü (% 8.9) 6 - 10 kıdem yılı, 116' sı (% 19.2) 11-15 kıdem yılı, 100' ü (% 16.6) 16-20 kıdem yılı, 154' ü (% 25.5) 21-25 kıdem yılı, 163' ü ise (% 27) 26 kıdem yılı üzerindedir. Katılımcılardan toplanan veriler ikiye bölünerek 302 katılımcıdan elde edilen verilerle AFA ve diğer 302 katılımcıdan elde edilen verilerle DFA analizleri yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada gerekli etik kurul ve yasal araştırma izinlerinin alınmasının ardından ölçek, araştırmanın yürütüldüğü Aydın ilinde bulunan okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Uygulamada katılımcıların gizlilik ve gönüllülük ilkeleri gözetilmiştir. Veri seti yeterli büyüklüğe sahip olduktan sonra analiz çalışmalarına geçilmiştir.

Verilerin analizi kısmında Sınıf Öğretmenleri için Çevrimiçi Öğretme Hazırbulunuşluk Ölçeğinin yapı geçerliği çalışmaları süresince faktör yapısını, bu faktörlerin maddelerle ve birbirleri ile ilişkisini gösteren Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. AFA'dan elde edilen verileri test etmek amacıyla kullanılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için AMOS 24.0 yazılımından yararlanılmıştır. AFA verilerinin analizinde ilk olarak KMO ve Bartlett testlerine bakılmıştır. Öz-değerler ve Scree Plot grafiği incelenerek faktör sayısı belirlenmeye çalışılmıştır. Öz-değerler ve Scree Plot grafiğine göre grafiğin 4 faktörlü bir yapı olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmış. Güvenirlik analizi Cronbach alfa katsayısı belirlenmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu), (02.04.2021), (6) sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Güvenirlik hesaplamaları için Cronbach Alfa hesaplamalarına bakılmıştır. Cronbach alfa değeri birinci faktör için 0.92, ikinci faktör için 0.83 çıkarken, üçüncü faktör için 0.86, dördüncü faktör için 0.88 bulunmuştur. Aynı zamanda ölçeğin toplam Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach alfa değeri 0.94 bulunmuştur. Bu verilere göre Sınıf Öğretmenleri için Çevrimiçi Öğretme Hazırbulunuşluk Ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Geçerliğe İlişkin Bulgular

İki aşamalı olarak yapı geçerliği ölçümü gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ikinci aşamada ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA ve DFA sonucu elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar altında incelenmektedir.

Açıklayıcı faktör analizi (AFA)

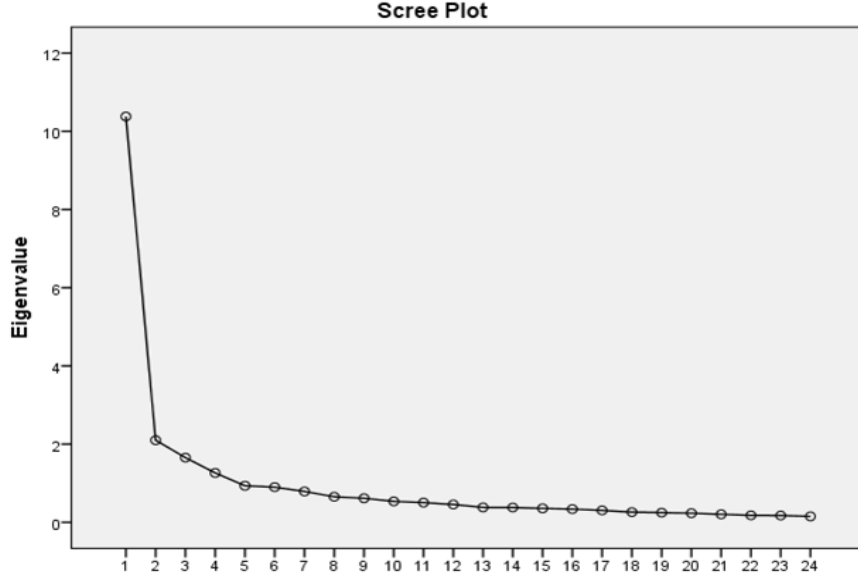
Ölçeğin nihai formu kullanılarak 302 katılımcıdan veri toplanmıştır. Öğretmenlerden gelen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. AFA verilerinin analizinde ilk olarak KMO ve Bartlett testlerine bakılmıştır. KMO değeri 0.916 olarak bulunmuştur. Çıkan bu sonuca göre KMO değeri mükemmel düzeydedir. Bartlett test sonucuna bakıldığında $\chi^2= 4662$, $df= 276$ ve $p<0.001$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1 'de verilen ilk öz-değerler tablosuna baktığımızda değeri 1' den büyük 4 öz-değer olduğu tespit edilmiştir. Öz-değerler ve Scree Plot grafiği incelenerek faktör sayısı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 1' de öz-değerler tablosu ve Şekil 1' de Scree Plot grafiği verilmiştir.

Tablo 1

Öz-değerler tablosu

Faktörler	Öz değerler	Varyans	Kümülatif Varyans
1	10.379	43,244	43,244
2	2.099	8,748	51,992
3	1.655	6,897	58,889
4	1.263	5,264	64,153



Şekil 1 Scree Plot Grafiği

Öz-değerler tablosu ve Scree Plot grafiği 4 faktörlü yapı olduğunu doğrulamaktadır. Yapılan analiz çalışmaları sonucunda faktör yükleri hesaplanmıştır. Tablo 2 ve Tablo 3’ te principle access faktör döndürme yöntemi ile dönüşüm öncesi ve analiz sonrası faktör yükleri verilmiştir.

Tablo 2

Dönüşüm öncesi faktör yükleri

Madde Numarası	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
M18	0.755			
M31	0.741			
M23	0.740			
M28	0.732			-0.417
M26	0.720			
M22	0.716			
M24	0.698			
M29	0.696			-0.474
M9	0.683			
M25	0.669			
M10	0.664			
M13	0.650			
M32	0.643			
M20	0.631	0.497		
M27	0.626	0.339		0.316
M15	0.616			
M14	0.612			
M21	0.589	0.529		
M6	0.587		0.466	
M7	0.581		0.481	
M19	0.559	0.542		
M16	0.531			
M4	0.459			
M5	0.443			

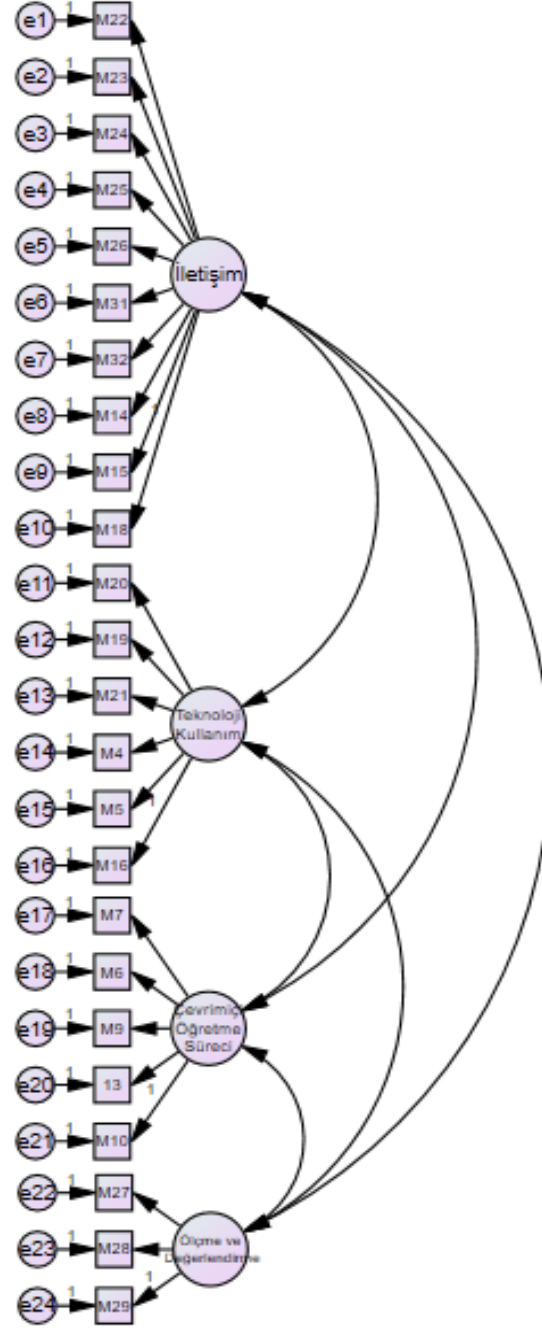
Tablo 3
Analiz sonrası faktör yükleri

Madde Numarası	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
M23	0.821			
M24	0.783			
M25	0.750			
M22	0.714			
M26	0.710			
M31	0.658			
M32	0.637			
M14	0.573			
M15	0.519			
M18	0.497			
M20		0.765		
M19		0.757		
M21		0.755		
M4		0.540		
M5		0.485		
M16		0.419		
M7			0.839	
M6			0.799	
M9			0.535	
M13			0.503	
M10			0.337	
M27				0.753
M28				0.697
M29				0.590

Tekrar analiz edilen maddeler incelendiğinde 4 faktörlü 24 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Faktör yük değerlerine bakıldığında yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Her bir maddenin bulunduğu faktörü temsil ettiği sonucuna varılmıştır. AFA sonucunda elde edilen 4 faktörlü 24 maddelik ölçeğin 10 maddesi (15,16,17,18,19,23,24,8,9,11. madde) “İletişim” faktörü, 6 maddesi (13,12,14,1,2,10. madde) “Teknoloji Kullanımı” faktörü, 5 maddesi (4,3,5,7,6. madde) “Çevrimiçi Öğretme Süreci” faktörü, 3 maddesi (20,21,22. madde) ise “Ölçme ve Değerlendirme” faktörü altında toplanmıştır.

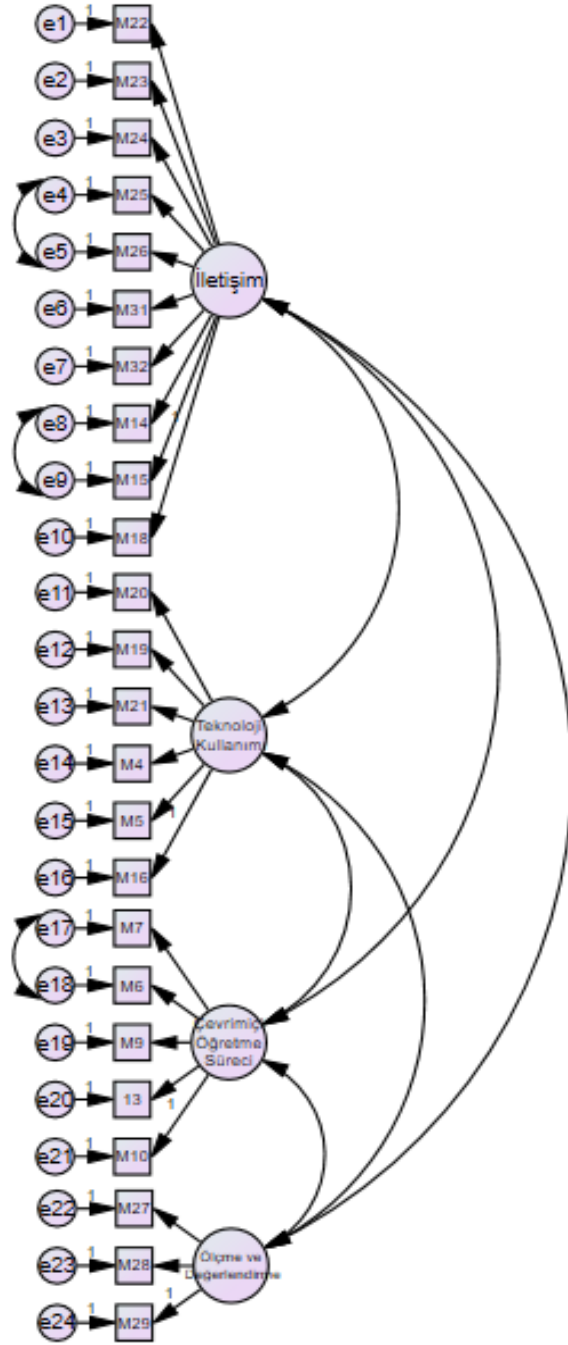
Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Elde edilen AFA verileri üzerinden katılımcı 302 kişi üzerindeki veriler baz alınarak DFA uygulanmıştır. AFA sonucunda 24 maddeden oluşan sınıf öğretmenlerinin Çevrimiçi Öğretmeye Yönelik Hazırbuluşluk Ölçeğine DFA yapılmıştır. DFA analizleri sonucunda oluşan model Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2 İlk DFA Modeli

DFA analizi yapılırken yapının uygunluğuna bakılmıştır. Model uygunluk ölçütleri incelendiğinde dikkat etmemiz gereken değerler CFI, TLI, SRMR VE RMSEA değerleridir. Tabloya baktığımızda CFI ve TLI değerlerinin 0.90' dan küçük olduğu görülmektedir. SRMR değerinin 0.01' den düşük olması gerekmektedir. Tabloya göre SRMR değeri sağlamamıştır. RMSEA değeri ise 0.08' ten küçük olmalıdır. Tabloya göre ise RMSEA değeri 0.05' ten büyüktür. İlk veriler kritik değerleri sağlamadığı için kovaryanslar tanımlanarak yeni model oluşturulmuştur. Şekil 3' de yeni modele ilişkin madde faktör ilişkisi verilmiştir.



Şekil 3 Yeni Modele İlişkin Madde Faktör İlişkisi

Yeni modele ilişkin AMOS programında oluşturulan kovaryans bağlantıları sonucunda elde edilen yeni model uyum indekslerine bakıldığında CFI (0.912) ve TLI (0.900) değerlerinin 0.9'un üzerinde olduğu, SRMR (0.050) değerinin 0.05 olduğu ve RMSEA (0.074) değerinin ise 0.08'den küçük olduğu görülmektedir. Ki-kare (χ^2) değerinin 641, serbestlik derecesinin (df) 243 olduğu belirlenmiştir. Model uyumuna ilişkin χ^2/df ise 2.63'tür. Bu değer iyi bir uyumu ifade ettiği söylenebilir. Buna göre ölçeğin DFA değeri kabul edilebilir değerlerdedir. Uyum indeksleri incelendiğinde modelin faktörlerle ve verilerle uyumlu olduğu söylenebilir. Tablo 4'te ölçeğin parametre hesapları verilmiştir.

Tablo 4

DFA modeli parametre kestirimleri

Faktörler	Maddeler	Beta değeri	SH	Z	p	Standartlaştırılmış B değeri	Kolerasyon Değeri
İletişim	M15	1.000				0.755	0.714
	M16	1.057	0.072	14.647	< .001	0.813	0.821
	M17	1.068	0.079	13.598	< .001	0.762	0.783
	M18	1.001	0.08	12.442	< .001	0.705	0.750
	M19	1.100	0.084	13.14	< .001	0.740	0.710
	M23	1.039	0.074	13.96	< .001	0.780	0.658
	M24	0.879	0.071	12.456	< .001	0.705	0.637
	M8	0.777	0.07	11.043	< .001	0.633	0.573
	M9	0.739	0.069	10.635	< .001	0.611	0.519
	M11	0.938	0.069	13.57	< .001	0.761	0.497
Teknoloji Kullanımı	M13	1.000				0.841	0.765
	M12	0.910	0.056	16.114	< .001	0.816	0.757
	M14	0.864	0.054	15.858	< .001	0.806	0.755
	M1	0.612	0.069	8.849	< .001	0.505	0.540
	M2	0.640	0.077	8.338	< .001	0.479	0.485
	M10	0.666	0.066	10.146	< .001	0.568	0.419
Çevrimiçi Öğretme Süreci	M4	1.000				0.646	0.839
	M3	0.993	0.06	16.47	< .001	0.649	0.799
	M5	1.471	0.13	11.294	< .001	0.817	0.535
	M7	1.318	0.125	10.572	< .001	0.742	0.503
	M6	1.129	0.109	10.363	< .001	0.722	0.337
Ölçme	M20	1.000				0.763	-0.590
	M21	1.116	0.069	16.273	< .001	0.900	-0.697
	M22	1.127	0.07	16.095	< .001	0.887	0.637

Tablo 4 incelendiğinde Z değerlerinin istatistiksel olarak baktığımızda 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu anlamlılık maddelerin faktörlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. AFA ve DFA sonucunda elde edilen 4 faktörlü 24 maddeden oluşan ölçeğin yapısal olarak desteklediğini göstermektedir. DFA sonucunda elde edilen bulgular Sınıf Öğretmenleri için Çevrimiçi Öğretme Hazırbulunuşluk Ölçeğinin geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Güvenirlık hesaplamaları için Cronbach Alfa hesaplamalarına bakılmıştır. Cronbach alfa değeri birinci faktör için 0.92, ikinci faktör için 0.83 çıkarken, üçüncü faktör için 0.86, dördüncü faktör için 0.88 bulunmuştur. Aynı zamanda ölçeğin toplam Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach alfa değeri 0.94 bulunmuştur. Bu verilere göre Sınıf Öğretmenlerinin Çevrimiçi Öğretme Hazırbulunuşlukları Ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın temel amacı sınıf öğretmenlerin çevrimiçi öğretmeye yönelik hazırbulunuşluklarının belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla alan yazın taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşü alındıktan sonra ön uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk olarak hazırlanan ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla AFA yapılmıştır. AFA sonucunda, 24 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. 24 maddenin toplam varyansı %64 bulunmuştur. Birinci faktördeki 15,16,17,18,19,23,24,8,9,11. madde sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretimde iletişim hazırbulunuşluğu ile ilgili olduğu saptanmıştır. Bu

maddelere göre birinci faktör “İletişim” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktördeki 13,12,14,1,2,10. madde sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretimde teknoloji kullanımı hazırbulunuşluğu ile ilgili olduğundan bu maddelere göre ikinci faktör “Teknoloji Kullanımı” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktördeki 4,3,5,7, ve 6. maddenin sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretim sürecine ilişkin hazırbulunuşluğu ile ilgili olduğu saptanmıştır. Bu yüzden üçüncü faktör “Çevrimiçi Öğretim Süreci” olarak adlandırılmıştır. Dördüncü faktördeki 20,21,22. madde ise sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretim ölçme değerlendirme hazırbulunuşluğu ile ilgili olduğundan, dördüncü faktör “Ölçme ve Değerlendirme” olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddeler 5’li likert tipinde (Kesinlikle Katılmıyorum - Katılmıyorum - Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum- Katılıyorum - Kesinlikle Katılıyorum) hazırlanmıştır.

Hazırlanan ölçeğin yapı geçerliği değerlendirmek amacıyla DFA yapılmıştır. Ölçekte ortaya çıkan yapının uyum indeks değerleri incelendiğinde; $\chi^2 /sd = 2.62$, RMSEA= .074, SRMR= .050, TLI=.90, CFI=.91 olarak tespit edilmiştir. AFA ve DFA sonucunda elde edilen 4 faktörlü 24 maddeden oluşan ölçeğin yapısal olarak desteklediği belirlenmiştir.

Ölçeğin faktörlerine ve tamamına ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları sırasıyla. 92, .83, .86, .88 ve .94 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Geliştirilen ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik değerlerinin uygunluğu ve ölçekte yer alan maddelerin aranılan özelliklere sahip olması nedeniyle mevcut ölçeğin bundan sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda kullanılabilir nitelikte olduğu belirlenmiştir. Bu ölçeğin, alanyazında doğrudan sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini konu edinen bir ölçme aracının olmayışı nedeni ile literatürde oluşan boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, mevcut çalışmanın sonuçları Sınıf Öğretmenleri için Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluk Ölçeğinin sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretmeye yönelik hazırbulunuşluklarının geçerli ve güvenilir bir ölçümünü elde etmede kullanılabilirliğini göstermektedir. Bu çalışma ile elde edilen bulguların doğrulanması için farklı örneklem grupları üzerinde yapılan çalışmalara ihtiyaç olmakla birlikte çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluğu üzerine yapılacak çalışmalara katkısı bakımından önem taşımaktadır.

Bundan sonraki çalışmalarda çalışma kapsamında geliştirilen sınıf öğretmenlerinin Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşlukları Ölçeği kullanılarak sınıf öğretmenlerin hazırbulunuşlukları cinsiyet, kıdem yılı ve hizmetiçi eğitim alma durumu gibi değişkenler açısından incelenebilir. Ayrıca çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluğunu etkileyebilecek değişkenlerin nedenlerinin daha derinlemesine incelenebileceği nicel ve nitel verilerin birlikte ele alınabileceği karma araştırma yöntemlerinden yararlanılan çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluğu, sınıf öğretmenleri özelinde ele alınmıştır. Ancak ölçek maddelerinin diğer branşlar için de uyarlanabilir olması nedeniyle ölçeğin diğer branşlarda da kullanılabilirliği öngörülmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda farklı branşlardaki öğretmenlerin çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluklarının da ele alınmasında yarar görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Altınay, F., Altınay, Z. ve İşman, A. (2004). Roles of the Students and Teachers in Distance Education. Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE, 5(4), 58-80.
- Aragon, S.R. and Johnson, S.D. (2002). Emerging Roles and Competencies for Training in E-Learning Environments. <http://adh.sagepub.com/content/4/4/424>
- Aydın, C.H. (2005). Turkish Mentors’ Perception of Roles, Competencies and Resources for Online Teaching. TOJDE, 6(3).
- Baran ve Özen (2020). Çevrimiçi Öğrenmede Öğretmen Hazırbulunuşluğu Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi
- Barker, P. (2002). On being an online tutor. Innovations in Education and Teaching International, 39, 3–13.

- Bartolic, S.K., Boud, D., Agapito, J., Verpoorten, D., Williams, S., Lutze-Mann, L., Matzat, U., Moreno, M. M., Polly, P., Tai, J., Marsh, H.L., Lin, L., Burgess, J.-L., Habtu, S., Rodrigo, M.M.M., Roth, M., Heap, T., & Guppy, N. (2021). A multi-institutional assessment of changes in higher education teaching and learning in the face of COVID-19. *Educational Review*, 74(3), 517-533.
- Baturay, M.H. ve Türel, Y.K. (2012). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimcilerin Eğitimi: E- Öğrenmenin Yükselişi ile Beliren İhtiyaç. Eby, G., Yamamoto, G.T. ve Demiray, U. Türkiye’de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar-III, 1.Baskı. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi. 1-21.
- Borotis, S. A. & Poulymenakou, A., (2004). E-Learning Readiness Components: Key Issues to Consider Before Adopting e-Learning Interventions. *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education*. Washington, DC, USA
- Clark, L. A., ve Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319. doi: 10.1037/1040-3590.7.3.309
- Çobanoğlu, A. A., Uzunboylar, O. ve Altun, E. (2017). Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk, Tutum ve Algılanan Çevrimiçi Sosyalliğin İşbirlikli Harmanlanmış Bir Derste İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1218-1229.
- Demir Öztürk, S. ve Eren, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(2), 144-163.
- Farnell, T., Skledar Matijevec, A., & Šcukanec Schmidt, N. (2021). The impact of COVID-19 on higher education: A review of emerging evidence. NESET report. Publications Office of the European Union.
- Ho, H. C.Y., Poon, K.T., Chan, K.K.S., Cheung, K.S., Datu, C.A.D. ve Tse, C.Y.A. (2023). Promoting preservice teachers’ psychological and pedagogical competencies for online learning and teaching: The T.E.A.C.H. program. *Computers & Education*, 195, 104725.
- Horzum, M. B., Demir Kaymak, Z. ve Canan Güngören, Ö. (2015). Structural Equation Modeling Towards Online Learning Readiness, Academic Motivations And Perceived Learning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 759-770.
- Hoşgörür, T. ve Adnan, M (2018). Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketinin Türkçeye Uyarlanması. *Trakya Eğitim Dergisi*. / Cilt 8,(3) 2018, 629-640. Doi: 10.24315trkefd.316512.
- Hukle, D.R. L. (2009). An Evaluation of Readiness Factors For Online Education, Mississippi State University, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mississippi
- Hung , M.,Chou, C., Chen, C., Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions, *Computers & Education*, 55, 1080–1090
- Hung, M. L. (2016). Teacher Readiness For Online Learning: Scale Development And Teacher Perceptions. *Computers & Education*, 94, 120-133.
- Karaduman, E., Çakmak, M. ve Kavan, N. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 8 (30), 198-224.
- Kaymak, M. B. ve Horzum, D. Z. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeyleri, Algıladıkları Yapı ve Etkileşim Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 13(3), 783-1797.
- MEB.(2020a,Aralık).<http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinantdbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- Núñez-Canal, M., de Obesso, M.D.L.M. ve Pérez-Rivero, C.A. (2022). New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121270.
- Parsak, B. ve Saraç, L. (2020). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Covid-19 Sürecinde Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyi Araştırma Makalesi, 233, (489-500). DOI: 10.37669 milliegitim.788088

- Pillay, H. , Irving, K., Tones, M. (2007). Validation of the diagnostic tool for assessing Tertiary students' readiness for online learning. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 217-234.
- Queiroz, V. (2003). Roles and Competencies of Online Teachers. *The Internet TESL Journal*, 9(7)
- Queiroz, V. (2003). Roles and Competencies of Online Teachers. *The Internet TESL Journal*, 9(7) (<http://iteslj.org/Articles/Queiroz-OnlineTeachers.html>)
- Sarıtaş, E ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*. 11(1) DOI: 10.34231/iuyd.706397
- Smith, P. J. (2005). Learning Preferences And Readiness For Online Learning. *Educational psychology*, 25(1), 3-12.
- Tavşancıl, E. (2010). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, Ö. (2022). Okul Yöneticilerine Göre Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlar: İstanbul-Maltepe İlçesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- WHO (2020, Aralık). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Williams, B., Onsmann, A. ve Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Journal of Emergency Primary Health Care*, 8(3), 1–13. <https://doi.org/10.33151/ajp.8.3.93>
- Yakar, L. ve Yakar, Y. Z., (2020) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının ve E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-21. DOI: 10.17860/mersinefd.781097
- Yamamoto, T. G., Demiray, U. ve Kesim, M. (Ed.). (2010). Türkiye’de e öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Yurdugül, H. & Alsancak Sırakaya, D. (2016). Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Düzeylerinin İncelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi Örneği, 17(1), 185-200.

Ek 1. Sınıf Öğretmenleri için Çevrimiçi Öğretme Hazırbulunuşluk Ölçeği

Çevrimiçi Öğretme Sürecinde;	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Çevrimiçi öğretim ortamlarına (Zoom, Teams vb.) kolaylıkla erişim sağlayabilirim.					
2. Öğrencilerin çevrimiçi öğretim ortamlarına erişimine yardımcı olabilirim.					
3. Öğrencilerin dikkatini derse çekebilirim.					
4. Öğrencileri derse karşı motive edebilirim.					
5. İstenmeyen davranışlarla baş edebilirim.					
6. Öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda anlık değişiklikler yapabilirim.					
7. Öğrenci-öğrenci etkileşimini sağlayabilirim.					
8. Öğrencilere söz hakkı verme konusunda adil davranabilirim.					
9. Öğrencileri ilgiyle dinleyebilirim.					
10. Öğrencilerin etkin katılımını sağlayabilecek çevrimiçi etkinlikler düzenleyebilirim.					
11. Planlanan etkinlikleri tamamlamak için öğrencileri teşvik edebilirim.					
12. Gerekli teknolojileri yardıma ihtiyaç duymadan kullanabilirim.					
13. Yardıma ihtiyaç duyduğumda nereden destek alacağımı (EBA Asistan vb.) bilirim.					
14. Teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilirim.					
15. Duyularımı net bir şekilde ifade edebilirim.					
16. Öğrencilerimle etkili iletişim kurabilirim.					
17. Beden dilimi etkin kullanabilirim.					
18. Velilerle etkili iletişim kurabilirim.					
19. Eğitim öğretim faaliyetleri için ailelerle işbirliği yapabilirim.					
20. Çevrimiçi ölçme değerlendirme araçlarını kullanabilirim.					
21. Kazanımlara uygun değerlendirme araçlarını seçebilirim.					
22. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilirim.					
23. Bir önceki derste verdiğim görevlere ilişkin dönüt verebilirim.					
24. Bir sonraki dersle ilgili ödev/ler verebilirim.					

GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN YOĞUN OLDUĞU OKULLARDA OKUL VE SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞILAN DURUMLAR¹

SITUATIONS ENCOUNTERED IN SCHOOL AND CLASSROOM MANAGEMENT IN SCHOOLS WITH A HIGH NUMBER OF IMMIGRANT STUDENTS

Murat BERGUT¹, Taner ATMACA²

ÖZ: Bu araştırmada göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda okul ve sınıf yönetiminde karşılaşılan olumlu-olumsuz durumlar incelenmiştir. Araştırmada nitel metodoloji içerisinde yer alan fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılında Düzce ili merkez ilçesinde göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda görev yapan 5 okul yöneticisi ve 11 öğretmen ile yüz yüze görüşülerek alınmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinden sonra üç ana temaya ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf ve okul yönetiminde olumsuz durumlar daha fazla olsa da olumlu durumlar ile de karşılaşmıştır. Yaşanılan bu durumun, okula, sınıfa, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine hem olumlu hem de olumsuz etkilerini olduğu görülmektedir. Ayrıca okul yöneticileri, göçmen öğrencilerin uyum süreçleri için hem akademik hem yönetsel bazı özel çalışmalara da yer vermektedir.

ABSTRACT: In this study, positive and negative situations encountered in school and classroom management in schools with a high number of immigrant students were examined. Phenomenology design within qualitative methodology was preferred in the research. The data were obtained by face-to-face interviews with 5 school administrators and 11 teachers working in schools with a high concentration of immigrant students in the central district of Düzce province in the 2022-2023 academic year. The data were analyzed by content analysis method. After analyzing the data, three main themes were reached. According to the research findings, although there were more negative classroom and school management situations, positive situations were also encountered. It is seen that this situation has both positive and negative effects on the school, classroom, professional development of teachers, and academic and social development of students. In addition, school administrators also include some special academic and administrative studies for the adaptation processes of immigrant students.

Keywords: Migration, Education, School Management

Anahtar sözcükler: Göç, Eğitim, Okul Yönetimi

Bu makaleye atf vermek için:

Bergut, M. & Atmaca, T. (2024). Göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda okul ve sınıf yönetiminde karşılaşılan durumlar, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 121-147.

Cite this article as:

Bergut, M. & Atmaca, T. (2024). Situations encountered in school and classroom management in schools with a high number of immigrant students. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 121-147.

¹ İlk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında 2023'te tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Okul Müdürü, MEB, Düzce/Türkiye, muratbergut@gmail.com, 0000-0003-3929-482X

³ Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Düzce/Türkiye, taneratmaca@duzce.edu.tr, 0000-0001-9157-3100

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Although the Turkish education system has taken significant steps to address the challenges faced in schools with a high concentration of migrant students, there is still progress needed. School and classroom management in these schools remain problematic, as they have not been fully understood and effectively addressed. This may impact migrant students' access to their right to education, exacerbate inequalities, and hinder social integration processes. Furthermore, there is a need for increased awareness and more proactive efforts from educators and school administrators to develop effective solutions. The situations encountered in schools with a high concentration of migrant students demand a reconsideration of educational strategies and management approaches by teachers and administrators. However, the scarcity of existing studies and gaps in the literature indicate the necessity for further research in this area. This study addresses a critical issue for the Turkish education system, as the challenges faced in schools with a high concentration of immigrant students encompass various factors that influence the achievement of educational goals related to diversity, equality, and integration.

Comprehensive research is of utmost importance to understand and analyze these situations thoroughly. The findings from such studies can assist educators and school administrators in devising more effective policies and practices. Moreover, these research outcomes can inform educational policies and strategies to better cater to the needs of immigrant students in school management. While existing literature has predominantly focused on problems in schools with immigrant children (Kardeş, 2021; Sarier, 2020; Yerli, 2018), it is essential to recognize that migration can also lead to positive aspects such as cultural interaction, tolerance of differences, respect, and anti-racism within schools. Additionally, migration can give rise to both pedagogical phenomena and managerial phenomena and situations within the school and classroom context. This study aimed to explore both positive and negative experiences encountered in schools with immigrant students, based on the perspectives of teachers and administrators. Thus, an in-depth examination of the experiences of administrators and teachers providing education to immigrant students is believed to be valuable in identifying their own and their students' challenges and devising measures to address these issues effectively. This study aims to examine in detail the situations encountered in schools with a high concentration of migrant students from the perspective of educational administration. The research aims to understand the obstacles encountered in the educational process of immigrant students, the factors affecting their success and the support mechanisms they need. In this context, answers to the following questions were sought.

- According to views of teachers and principals how do migrant students affect classroom organization and management?
- According to views of teachers and principals how do migrant students affect the school?
- According to views of principals what are the administrative activities related to migrant students at school?

Method

In this study, the phenomenology study model within the qualitative methodology tradition was preferred. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling types, was used in the study. In the study, the presence of immigrant students was determined as a criterion and the schools with the highest concentration of immigrant students in Düzce province were preferred as a result of the data received from the provincial directorate of national education. The age range of the participants is between 38 and 55. The seniority of the participants is between 16 years and 32 years. While 4 of the participants are bachelor's degree graduates, 1 of them is a master's degree graduate. Three of the participants work as assistant principals and two of them work as principals. When the number of migrant students is analyzed, it is seen that the minimum number of migrant students is 38 and the maximum number is 120.

Findings

As a result of the analyses, a total of three themes were reached. These themes are; the effect of immigrant students on classroom organization and management, the effect of immigrant students on school, and administrative studies for immigrant students. According to the research findings, it becomes evident

that while negative classroom and school management situations were more prevalent, positive instances were also encountered. This nuanced situation highlights the coexistence of both positive and negative effects on various aspects of the school environment, such as classroom dynamics, the professional development of teachers, and the academic as well as social development of students. The implications of these circumstances underscore the need for a comprehensive approach to address challenges while capitalizing on opportunities for improvement. Moreover, the role of school administrators in the adaptation processes of immigrant students cannot be overlooked. These dedicated individuals carry out specialized academic and administrative initiatives to support the seamless integration of immigrant students into the educational framework.

Discussion and Conclusion

The effects of migrant students on classroom organization and management can be complex and varied. Increasing the language and communication diversity of these students in the classroom can contribute to the understanding of different perspectives by enriching the interactions in the classroom environment. However, factors such as communication problems, lack of language skills, problems of adaptation to classroom rules, and violent behaviors may negatively affect classroom management. Therefore, various strategies should be developed to meet the needs of migrant students and improve classroom management. Teachers and school administrators should adapt their teaching approaches and classroom management strategies to migrant students and support their integration.

GİRİŞ

Göç, insanlık tarihi boyunca var olan ve toplumları derinden etkileyen evrensel bir sosyolojik olgudur (Amelina & Horvath, 2017). Bu karmaşık olgunun, kültürel etkileşimlerden ekonomik değişimlere kadar geniş bir yelpazede etkileri bulunmaktadır. İnsanlar, değişik sebeplerle doğdukları yerlerden ayrılıp farklı coğrafyalara yönelmektedir (Ekici & Tuncel, 2015). Bu hareketlilik, toplumların demografik yapısını, kültürel dinamiklerini ve sosyal ilişkilerini şekillendirirken; ekonomik, politik ve sosyal değişimlere de yol açmaktadır. Göç, insanların yaşam koşullarını iyileştirme, iş imkanlarına erişim, eğitim olanaklarına sahip olma veya savaş ve kıtlık benzeri olumsuz koşullardan kaçma gibi sebeplerle gerçekleşebilmektedir (Mihi-Ramirez & Kumpikaite, 2014; Morley vd., 2018). Bu sebepler, göç sürecinin karmaşıklığını ve çok boyutlu doğasını yansıtmaktadır ve bireylerin göç kararlarını şekillendiren önemli etkenler arasında yer almaktadır.

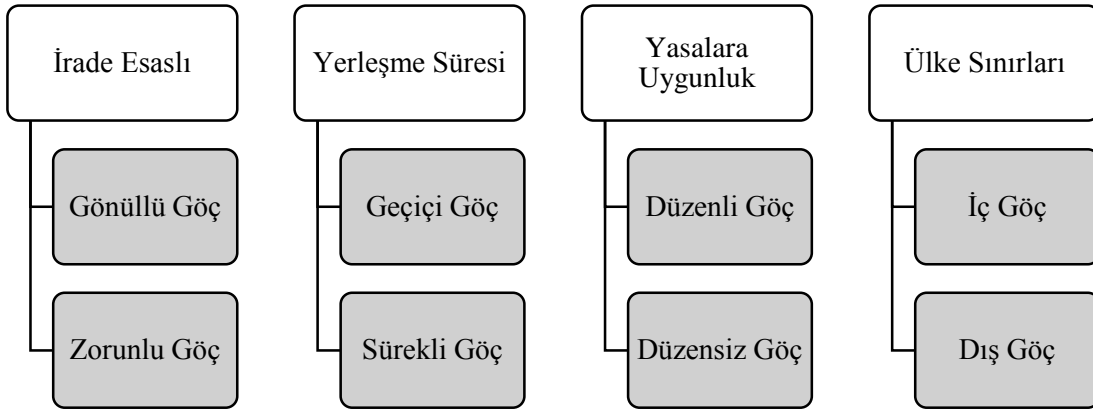
Göçün karmaşıklığı ve çok boyutlu doğası, göç eden bireylerin yaşadıkları deneyimlerin çeşitliliğiyle de ilişkilidir. Göç, birçok farklı sosyal, kültürel, ekonomik ve politik faktörün etkileşimiyle gerçekleşmektedir (Güllüpnar, 2012; Tümtaş & Ergun, 2016; Vertovec, 2017). Göçün bu kadar çok yönlü ve dinamik bir olgu olması, göç eden bireylerin deneyimlerinin de büyük ölçüde farklılık göstermesine yol açabilmektedir. Göç edenlerin uyum sağlama süreçleri, yeni toplumlara entegrasyon çabaları ve kimlik dönüşümleri, göçün sosyolojik boyutunun anlaşılmasını daha da karmaşık hale getirebilmektedir. Bu bağlamda, göçün derinlemesine anlaşılması, hem göç eden bireylerin yaşamlarını iyileştirmek hem de toplumlar arası ilişkileri güçlendirmek için önemli bir adımdır.

Göç eden bireyler, yeni bir topluma entegre olma zorluklarıyla karşılaşabilir; dil ve kültür farklılıklarıyla başa çıkma sürecinde çeşitli engellerle yüzleşebilirler (Ünlü vd., 2018). Bu zorluklar ve engeller, göç eden bireylerin yaşadığı adaptasyon sürecinin karmaşıklığını yansıtmaktadır. Dil bariyerleri iletişimde zorluklar yaratabilirken, yeni kültürel normlar ve değerlerle uyum sağlama çabaları da bazı güçlükler ortaya çıkarabilmektedir. Ayrıca, göç edenler ayrıldıkları toplumlarından uzakta, belirsizlik içinde yeni bir başlangıç yapmanın getirdiği psikolojik baskılarla da sık sık karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu zorlukları aşma süreci, göçün sosyal ve psikolojik boyutlarının derinlemesine anlaşılmasını gerektirmektedir. Bu tür anlayış, göç edenlere daha iyi destek sağlama ve toplumsal uyumu artırma konularında önemli bir rol oynayabilir. Aynı zamanda, göç eden bireylerin yer aldığı toplumlar da bu süreçte değişime uğrar ve yeni gelenlerin kültürel ve sosyal etkisiyle dönüşürler (Hear, 2010; Özkan, 2019). Göç sürecinin bu dinamikleri, göçün toplumsal yapılarda ve ilişkilerde yarattığı etkileri anlamak için önemlidir (Levitt, 2009). Bu nedenle, göçün sadece bireylerin hayatlarını değil, aynı zamanda toplumların yapılarını ve dinamiklerini de şekillendiren karmaşık bir olgu olduğu söylenebilir.

Göç eden bireyler, işgücü piyasalarında önemli bir rol oynayabilir ve ekonomik büyümeye katkıda bulunabilirler (Aktaş, 2014). Yeni gelenler, işgücü arzını artırarak ekonomik büyümeye katkıda bulunabilirler. Farklı beceri ve deneyimleri ile işgücü piyasasına çeşitlilik getirebilirler, bu da inovasyonu teşvik edebilir. Bununla birlikte olumsuz bazı ekonomik etkiler de meydana gelebilir. Aynı zamanda, göçmenlerin kültürel çeşitlilik ve farklı bakış açıları getirmesi, yenilik ve yaratıcılığı teşvik edebilir,

kültürel alışverişe katkıda bulunabilir ve toplumların kültürel zenginliğini artırabilir (Schiller vd., 2011). Bu çeşitlilik, farklı kültürel kökenlere sahip bireylerin bir arada yaşadığı çok kültürlü toplumların oluşturulmasına olanak tanırken, aynı zamanda karşılıklı anlayışı ve kültürel hoşgörüyü teşvik edebilir. Bu dinamik, toplumların daha zengin ve çeşitli bir kültürel mirasa sahip olmalarına katkıda bulunur ve kapsayıcı bir sosyal dokunun oluşturulmasına yardımcı olabilir. Ancak göçün getirdiği bu potansiyel faydaların yanı sıra, göçmenlerin uyum sürecinde yaşadıkları zorluklar, sosyal eşitsizliklerin artması ve ayrımcılık gibi sorunlar da ortaya çıkabilir (Biçer, 2023). Göçmenler, yeni bir topluma entegre olma sürecinde dil bariyerleri, iş bulma güçlükleri ve kültürel farklılıklarla başa çıkma zorluğu gibi engellerle karşılaşabilirler. Bu durum, sosyal eşitsizliklerin derinleşmesine ve ayrımcılığın yaygınlaşmasına neden olabilir. Bu nedenle, göç politikalarının ve toplumların göçmenlere sağladığı desteklerin, bu sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanması kritik bir öneme sahiptir.

Göçün yönetimi ve göçmenlerin entegrasyonu, politika yapıcılar ve toplumlar için önemli bir konudur ve kapsayıcı-adil politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Sadece entegrasyon değil, aynı zamanda toplumsal eşitlik, ekonomik fırsatlar ve sosyal hizmetler açısından da adil bir yaklaşım benimsenmelidir. Göç çeşitleriyle ilgili birçok sınıflandırma yapılmaktadır. Bu sınıflandırmalar genel olarak mesafesine göre iç-dış göç, irade esasına göre gönüllü-zorunlu göç, süresine göre geçici-sürekli göç ve yasal usulüne göre düzenli-düzensiz göç olmak üzere çeşitlenmektedir. Şekil 1'de göçün türleri gösterilmiştir (Şeker & Uçan, 2016):



Şekil 1. Göçün türleri

Gönüllü göç, bireylerin kendi istekleri doğrultusunda başka bir yerde yaşamaya karar vermesiyle gerçekleşirken, zorunlu göç ise çeşitli nedenlerden dolayı insanların yaşadıkları yerleri terk etmek zorunda kalmalarıyla ortaya çıkmaktadır (Güleryüz, 2021). Gönüllü göç, genellikle ekonomik, eğitimsel veya kişisel tercihlere dayanırken; zorunlu göç, doğal afetler, savaşlar, siyasi baskı veya çevresel faktörler gibi dışsal etkenlerden kaynaklanabilir. Her iki göç türü de bireylerin yaşamlarını derinlemesine etkileyebilir ve göçmenler için yeni bir başlangıca işaret edebilir. Bu nedenle, göçü anlamak ve yönetmek hem gönüllü hem de zorunlu göçmenler ve göç edilen yerdeki yöneticiler için önemlidir. Geçici göç, belirli bir süreliğine gerçekleşen göç hareketlerini ifade ederken, sürekli göç ise kalıcı bir şekilde başka bir yerde yaşamaya yönelik göçleri ifade eder (Akıncı vd., 2015). Düzenli göç, yasal prosedürlere uygun olarak gerçekleşen göçleri ifade ederken, düzensiz göç ise yasal olmayan yollarla gerçekleşen göç hareketlerini kapsar (Aktel & Kaygısız, 2018). Düzenli göç, göçmenlerin vize, çalışma izni veya oturma izni gibi yasal belgelerle hedef ülkeye giriş yapmalarını ve orada yasal olarak çalışma veya ikamet etme haklarına sahip olmalarını içerir. Düzensiz göç ise göçmenlerin yasal izin veya belge olmaksızın bir ülkeye giriş yapmalarını veya orada yasadışı olarak çalışmalarını içerir. Bu tür göç, sıklıkla insan kaçakçılığı veya kaçak göçmenlik olarak adlandırılır. Düzensiz göçmenler, sık sık hukuki sorunlarla karşılaşabilirler ve hedef ülkede yaşam koşulları genellikle daha zordur. Düzenli ve düzensiz göç arasındaki bu ayrım, göç politikaları ve uygulamaları açısından önemlidir ve göçmenlerin haklarını etkileyebilir. Bu sınıflandırmalar, göç olgusunun çeşitliliğini ve farklı boyutlarını anlamamızı sağlayarak, göç yönetimi ve politikalarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Göçün Eğitime ve Okula Yansımaları

Göç ve eğitim, günümüz dünyasında büyük öneme sahip olan ve birçok akademik araştırmanın odak noktasını oluşturan bir konudur (Güncör, 2018; Tezcan, 1994). Göç, bireylerin eğitim yaşamlarını, aile yapılarını, bireysel gelişimlerini ve toplumsal entegrasyonlarını derinden etkilemektedir. Göçün eğitim üzerindeki etkileri, bireylerin eğitim erişimi, dil ve kültür adaptasyonu, akademik başarı ve öğretmenlerin rolü gibi çeşitli boyutlarda incelenmektedir (Akkaya, 2021, Çakmak, 2021). Göç, özellikle göçmenlerin eğitim süreçleri üzerinde de önemli zorluklar yaratabilir. Göçmen öğrenciler, yeni bir ülkeye veya şehre yerleşirken dil bariyerleri, kültürel zorluklar ve eğitim sistemi farklılıkları gibi engellerle karşılaşabilirler. Bu durum, göçmenlerin eğitim erişimini ve akademik başarılarını etkileyebilir. Ayrıca, öğretmenlerin bu süreçteki rolü büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenler, göçmen öğrencilere uygun destek ve rehberlik sağlamak için çeşitli stratejiler geliştirmelidirler. Bu nedenle göç ve eğitim ilişkisi, eğitim politikalarının ve uygulamalarının şekillenmesinde önemli bir faktördür.

Göç eden bireylerin eğitimi, başta dil bariyerleri olmak üzere bir dizi zorluklar içermektedir (Aydeniz & Sarıkaya, 2021). Göç edenler, genellikle yeni bir dil ve kültür ortamına adapte olmak zorunda kalırlar. Dil bariyerleri, göç eden öğrencilerin eğitim sürecine erişimini ve başarısını etkileyebilmektedir (Benavides vd., 2012; Sur & Çalışkan, 2021). Bu bağlamda, dil eğitimi ve dil destek programları, göçmen öğrencilerin bu bariyerleri aşmalarına yardımcı olabilir ve eğitimde daha başarılı olmalarını sağlayabilir. Ancak, dil bariyerlerinin yanı sıra kültürel uyum ve psikososyal destek gibi diğer faktörler de göçmen öğrencilerin eğitim deneyimlerini etkileyebilir. Bu nedenle, göç eden bireylerin eğitimi, çoklu boyutlarda ele alınması gereken karmaşık bir konudur. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyon eksikliği, iletişim sorunları ve kültürel uyum zorluklarına yol açabilmektedir (Üstün & Baş, 2022). Göç eden öğrenciler için destekleyici eğitim programları ve okul içi kaynaklar, bu zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, okullarda kültürel çeşitliliği teşvik eden ve öğrencilerin farklı kültürel perspektifleri anlamalarına yardımcı olan bir ortamın yaratılması da önemlidir.

Göçün eğitim üzerindeki etkisi sadece öğrencilerle sınırlı kalmaz, aynı zamanda öğretmenler ve eğitim sistemleri açısından da önemli sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler, göç eden öğrencilerin eğitim sürecinde kritik bir rol oynamaktadır (Ergün, 2022). Bunlar arasında öğrencilere dil ve kültürel adaptasyon süreçlerinde rehberlik etmek, motivasyonlarını artırmak ve akademik başarılarını desteklemek öğretmenlerin sorumlulukları arasında yer almaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin bu öğrencilere duyarlı olmaları ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim stratejileri geliştirmeleri gerekmektedir. Göç eden öğrencilere uyum sağlama, dil becerilerini geliştirme ve akademik başarılarını destekleme konularında öğretmenlerin yetkinlikleri büyük önem taşımaktadır (Temur & Özalp, 2022). Ayrıca, öğretmenlerin göçmen öğrencilerle iş birliği yapmaları ve ailelerle etkili iletişim kurmaları da önemlidir. Bu şekilde, öğrencilerin eğitim sürecine daha iyi entegre olmalarına yardımcı olabilirler. Öğretmenlerin göç sürecini anlamaları ve kültürel çeşitliliği dikkate alan eğitim stratejileri geliştirmeleri, göç eden öğrencilerin başarı şansını artırabilmekte ve toplumsal entegrasyon sürecini desteklemektedir (Juang & Schachner, 2020). Bu, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine ve eğitimden daha fazla fayda sağlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, bu yaklaşım, toplumların daha fazla kültürel açıdan çeşitlenmesine katkıda bulunabilir ve hoşgörüyü teşvik edebilir.

Göç edenlerin eğitimden uzak kalması göç edenler için bir sorun olmakla birlikte göç edilen yerde eğitime başlamaları ise göç ettikleri yerde eğitim ile ilgili sorunların ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Albakri & Shibli, 2019; Aslan, 2019; Gökmen, 2020). Bu durum, göç edenlerin eğitim hakkını engelleyebilir ve uzun vadede sosyal eşitsizliklere yol açabilir. Göçmenlerin eğitimine erişimi ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukların giderilmesi, eğitim politikalarının ve toplumların öncelikli meselelerinden biri olarak ele alınmalıdır. Ayrıca kalabalık bir ev ortamında büyüyen göçmen çocuklar için dil sorunu başta olmak üzere okulda yaşadıkları uyum sorunlarının da onları içlerine kapanık ve davranış bakımından uyumsuz olmaya ittiği görülmektedir (Aydeniz & Sarıkaya, 2021; Delen, 2018; Yenilmez, 2019). Bununla birlikte iletişim konusunda sorun yaşayan göçmen öğrencilerin saldırgan davranışlar sergiledikleri, bu durumun öğretmenlerde göçmen öğrencilerin Türkçe eğitim veren okullarda eğitilemeyecekleri hususunda zaman zaman bir önyargı oluşturduğu görülmektedir (Yılmaz, 2019). Bu tür önyargılar, göçmen öğrencilerin eğitim sürecini olumsuz etkileyebilir ve onların potansiyellerini tam olarak ortaya koymalarını engelleyebilir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, iletişim zorluğu yaşayan göçmen öğrencilere destek olmak ve bu tür önyargıları aşmak için eğitim almaları ve farkındalık geliştirmeleri gerekmektedir.

Bütün eksikliklere rağmen göçmen öğrencilerin okula devam etmeleri yaşanacak sorunları en aza indirmek açısından önemli görülmektedir (Yenilmez, 2019; Yılmaz, 2019). Göçmen öğrencilerin okula devam etmeleri, onların uzun vadeli eğitim ve geleceği açısından kritik bir adımdır. Çünkü farklı kültürlerden öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda kültürel farklılıkların göz ardı edilmesinin,

öğrencilerin kendilerini farklı ve yabancı hissetmelerine sebep olduğu dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasına neden olduğu görülmektedir (Uyanık, 2019). Bu nedenle, sınıflarda farklı kültürlere sahip öğrencilerin bulunduğu durumlarda kültürel farklılıkları anlamak ve takdir etmek önemlidir. Öğretmenler ve okul yönetimleri, bu farklılıkları bir zenginlik olarak görmeli ve öğrenciler arasında karşılıklı anlayışı teşvik etmelidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine ve özgüvenlerini artırmalarına yardımcı olabilir, bu da akademik başarılarını olumlu bir şekilde etkileyebilir.

Olumlu durumların yanında Türkiye’de okullarda göçmen öğrencilerin gelmesiyle birlikte eğitim öğretim açısından çeşitli sorunlar da ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında dilden kaynaklı iletişim sorunları, sınıflarda mevcudun artması, derslik ve öğretmen açığı oluşması, göçmen öğrencilerin yoğun oldukları okullarda dil sorunu sebebiyle öğretmenlerin dersleri daha yavaş işlemek zorunda kalmaları ve diğer öğrencilerinde bu durumdan olumsuz etkilenmesi, göçmen öğrencilerin davranışsal problemler göstermeleri sıralanabilir (Arar vd., 2019; Gökmen, 2020). Türkiye’deki göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştığı bu sorunlar, eğitim sistemi ve okul yönetimleri için önemli bir zorluk haline gelebilmektedir. Bu zorlukların aşılabilmesi için daha fazla kaynak ve destek sağlanması, öğretmenlerin dil öğrenme sürecini hızlandıracak eğitimlere katılması ve sınıflardaki öğrenci sayısının dengelemesi gibi çeşitli önlemlerin alınması gerekmektedir. Ayrıca, göçmen öğrencilerin psikososyal destek ihtiyaçlarına da dikkat edilmesi, bu öğrencilerin daha iyi entegre olmalarına yardımcı olabilir. Bu sorunların çözümü, Türkiye’deki eğitim politikalarının ve uygulamalarının göçmen öğrencilere daha iyi hizmet verecek şekilde gözden geçirilmesini gerektirmektedir.

Literatürdeki çeşitli bulgulara göre göçmen öğrencilerin yaşadıkları aidiyet duygusu eksikliği, ötekileştirilme vb. sorunlar onların psikolojilerini olumsuz yönde etkilerken çevrelerine uyum sağlamalarını da zorlaştırmaktadır (Nar, 2008). Göçmen öğrencilerin yaşadığı aidiyet duygusu eksikliği ve ötekileştirilme gibi psikolojik sorunlar hem öğrencilerin kendileri hem de toplumları için önemli bir endişe kaynağıdır. Bu tür sorunlar, göçmen öğrencilerin psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebilir ve bu da akademik başarılarını etkileyebilir. Okullardan beklenen ise tüm olumsuzluklara rağmen göçmen öğrencilerin kontrollü ve planlı bir şekilde uyum süreçlerinin hızlandırılarak yaşadıkları yeni çevreye uyum sağlamalarının desteklenmesidir (Kabataş, 2021). Göçmen öğrencilerin bu uyum süreçlerine destek verilmesi, eğitimcilerin ve okulların önceliklerinden biri olmalıdır. Bu destek, dil bariyerlerinin aşılması, kültürel farklılıkların anlaşılması ve aidiyet duygusunun güçlendirilmesi gibi çeşitli alanlarda sağlanabilir. Bu sayede göçmen öğrenciler, yeni toplumlarına daha hızlı entegre olabilirler.

Göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullar zorluklar kadar fırsatlarla da dolu bir eğitim ortamı sunmaktadır. Bu öğrencilerin varlığı, kültürel çeşitliliğin ve kültürel alışverişin artmasına, kültürel-küresel farkındalığın gelişmesine ve öğrenciler arasında karşılıklı öğrenme fırsatlarının doğmasına katkı sağlayabilmektedir (Gopalkrishnan, 2019; Herzog-Punzenberger vd., 2020). Ancak, bu durum aynı zamanda eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak, eşitlik sağlamak ve sosyal entegrasyonu desteklemek için özel çaba sarf etmelerini ve bu da farklı bir liderlik becerisi geliştirmeyi gerektirmektedir (Gümüş & Beycioğlu, 2020). Dolayısıyla, göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda karşılaşılan durumların ve bu durumların okul ve sınıf yönetimine yansımaları günümüzde yaşanan yoğun göçlerden dolayı Türk eğitim sisteminde kendini daha fazla hissettirmeye başlamıştır.

Göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda okul ve sınıf yönetimi, çok boyutlu bir yaklaşım gerektirmektedir. Bu durum, yöneticilerin liderlik becerilerini geliştirmelerini, öğretmenlerin ve personelin nitelikli eğitim almalarını ve okul politikalarının göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden yapılandırılmasını içermektedir (Nar, 2008; Saklan & Erginer 2017). Bu önlemler, göçmen öğrencilerin eğitim deneyimlerini daha verimli hale getirerek topluma daha kolay entegre olmalarını sağlayabilir. Okul ve sınıf yönetimi süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi, göçmen öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, öğrenci refahını sağlamak ve toplumsal entegrasyonu desteklemek için hayati önem taşımaktadır (Seah, 2018). Bu bağlamda, okullar ve eğitim kurumları, göçmen öğrencilere daha iyi hizmet verebilmek için öğretmenlerin ve yöneticilerin yetkinliklerini artırmalı ve bu öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı politikalar geliştirmelidir.

Göçmen öğrencilerin farklı kültürlerden gelmeleri, dil bariyerleri, uyum süreci, akademik destek ihtiyaçları ve ayrımcılık gibi faktörler, okul ve sınıf yönetiminin karmaşıklığını artırmaktadır (Savaş & Toprak, 2013). Bu nedenle, göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda karşılaşılan durumların anlaşılması, bu öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sağlamak ve toplumsal entegrasyonu desteklemek için önemlidir (Guo-Brennan & Guo-Brennan, 2019). Bu bağlamda, eğitim kurumları ve yöneticiler, göçmen öğrencilere odaklı eğitim stratejileri geliştirerek bu öğrencilerin başarısını artırabilir ve çeşitliliği

kucaklayan bir öğrenme ortamı oluşturabilirler. Bu türden öğrencilerin çok olduğu okullarda karşılaşılan durumlar, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için esneklik ve özelleştirilmiş yaklaşımlar geliştirmelerini gerektirir (Marks, 2010). Bu durum, öğretmenlerin ders içi farklılaştırma stratejileri kullanmasını, dil destek programlarına ve kültürel etkinliklere ağırlık verilmesini, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin güçlendirilmesini ve ailelerle daha fazla etkileşim içerisinde olmayı zorunlu hale getirebilmektedir (Martin vd., 2022). Ayrıca, okul yöneticileri, göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanan politikaların oluşturulmasını ve uygulanmasını sağlamak durumundadır. Bu şekilde, göçmen öğrencilerin başarıları artırılabilir, motivasyonları yükseltilebilir ve kendilerini okul ortamında güvende hissetmeleri sağlanabilir.

Göçmen öğrencilerin sınıf ve okul yönetimine etkileri, birçok açıdan incelenebilecek karmaşık bir konudur. Göçmen öğrencilerin varlığı, sınıf ve okul ortamında çeşitli etkiler ortaya çıkarabilmektedir. İlk olarak, göçmen öğrenciler farklı kültürlerden gelmeleri nedeniyle çeşitlilik ve kültürel zenginlik katabilmektedir (Cebolla-Boada & Fernandez-Reino, 2021). Bu durum, sınıftaki diğer öğrencilerin farklı perspektiflerle tanışmasını ve kültürel açıdan daha zengin bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlayabilmektedir (Wang vd., 2018). Göçmen öğrencilerin kendi kültürlerinden getirdikleri deneyimler, diğer öğrencilere farklı bakış açıları sunabilmekte ve kültürel anlayışı artırabilmektedir.

Göçmen öğrencilerin sınıf ve okul yönetimine olumsuz yansımaları da söz konusu olabilir (Feng, 2018). İlk olarak, dil bariyeri, göçmen öğrencilerin iletişim ve akademik başarıları üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir. Eğer göçmen öğrenciler yeterli dil desteği alamazlarsa, sınıf içinde diğer öğrencilerle etkili iletişim kurmakta güçlük çekebilirler ve derslere tam anlamıyla katılamayabilirler (Uçar, 2021). Bu durum, bu öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz etkileyebilir ve okul yönetimine daha fazla dikkat gerektirebilir. Ayrıca, göçmen öğrenciler arasında olası kültürel farklılıklar da sınıf içi dinamikleri etkileyebilir ve yönetim açısından dikkat gerektirebilir. Ayrıca bu olumsuzluklar, göçmen öğrencilerin özgüvenlerinin ve motivasyonlarının azalmasına, başarı düzeylerinin düşmesine neden olabilir. Bununla birlikte, göçmen öğrencilerin sınıf ve okul yönetimine olumsuz etkileri sadece göçmen öğrencilerle sınırlı kalmayabilir. Bazı durumlarda, diğer öğrenciler arasında ayrımcılık veya dışlama gibi olumsuz davranışlar da gözlemlenebilir (Ersoy & Turan, 2019). Bu da göçmen öğrencilerin okul ortamında sosyal ve duygusal olarak rahatsız hissetmelerine neden olabilir ve hem sınıf yönetiminde hem de okul yönetiminde zorluklar ortaya çıkarabilir.

Türkiye, Suriye iç savaşının başladığı 2011'den bu yana coğrafi konumu ve siyasi durumu nedeniyle birçok göçmenin sığınma ve yerleşme noktası olmuştur. Özellikle son yıllarda Suriye ve diğer ülkelerden gelen sığınmacılar nedeniyle Türkiye'nin göçmen öğrenci nüfusu önemli ölçüde artmıştır (Ertekin-Yıldız, 2019). Göç İdaresi'nin verilerine (2022) göre okul çağında bulunan tüm yabancı uyruklu öğrencilerin sayısı 1.365.884'tür ve bunların 935.731'i (%68,51) okullaşmış, 430.153'ü (%31,49) ise okullaşmamıştır (<http://hbogm.meb.gov.tr/>). Bu durum, Türk eğitim sistemi açısından önemli fırsatları ve zorlukları da beraberinde getirmiştir. Göçmen öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okullar, dil bariyerleri, kültürel farklılıklar, öğrenme ihtiyaçları ve entegrasyon süreçleri gibi konularda özel bir dikkat gerektirmektedir (Babuç & Çolak, 2022). Türkiye'nin göçmen öğrenci nüfusunun artması, eğitim sisteminin dönüşmesi ve iyileştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Türk eğitim sisteminin daha kapsayıcı ve çeşitlilik odaklı bir yaklaşım benimsemesi fırsatını sunmaktadır. Göçmen öğrencilerin entegrasyonunu desteklemek için dil kursları, kültürel etkileşim programları ve öğrenci destek hizmetleri gibi yeni olanaklar oluşturulabilir. Göç ayrıca Türk eğitim sistemine dil becerilerini geliştirme ve kültürel alışveriş fırsatları sunarak öğrencilerin entelektüel ve duygusal gelişimini destekleyebilir. Bununla birlikte, göçmenlerin işgücü piyasasına katılması, Türk ekonomisine katkı sağlayarak büyümeyi teşvik edebilir ve işgücü çeşitliliği yoluyla rekabetçiliği artırabilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türk eğitim sistemi, göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda karşılaşılan durumları çözme konusunda kapsayıcı eğitim çalışmaları, PİKTES uygulaması gibi önemli adımlar atmış olsa da hala ilerleme kaydedilmesi gerekmektedir. Göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda okul ve sınıf yönetimiyle ilgili karşılaşılan durumlar, hala yeterince anlaşılmamış ve ele alınmamış bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, göçmen öğrencilerin eğitim hakkına erişimlerini etkileyebilir, eşitsizlikleri derinleştirebilir ve sosyal entegrasyon süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, eğitimciler ve okul yöneticileri için bu konuda daha fazla farkındalık oluşturulmalı ve etkili çözümler üretmek için daha fazla çalışma gerekmektedir. Göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda karşılaşılan durumlar, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim stratejilerini ve yönetim yaklaşımlarını yeniden gözden geçirmelerini gerektirmektedir. Bununla birlikte, mevcut araştırmaların sınırlı olması ve literatürdeki boşluklar, bu alanda

daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışma, Türk eğitim sistemi açısından önemli bir konuyu ele almaktadır. Çünkü göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda karşılaşılan durumlar, eğitim sistemimizin çeşitlilik, eşitlik ve entegrasyon hedeflerine ulaşmasını etkileyen birçok faktörü içermektedir. Bu noktada, göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda karşılaşılan durumları anlamak ve çözmek için kapsamlı araştırmalar yapılması büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmaların sonuçları, eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin daha etkili politikalar ve uygulamalar geliştirmelerine yardımcı olabilir. Aynı zamanda, bu çalışmalar, eğitim politikalarının oluşturulmasında ve okul yönetiminde göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarının daha iyi karşılanmasına yönelik stratejilerin belirlenmesinde yol gösterici olabilir. Literatürde yer alan çalışmalar göçmen çocukların bulunduğu okullarda ağırlıklı olarak sorunlara odaklanmıştır (Kardeş, 2021; Sarier, 2020; Yerli, 2018).

Bununla birlikte göç; okullarda kültürel etkileşim, farklılıklara tahammül, saygı ve ırkçılık karşıtı olma gibi bazı olumlu hislerin de ortaya çıkmasına etki edebilmektedir. Ayrıca göç sadece pedagojik olgular değil okuldaki ve sınıftaki yönetime yansıyan bazı olguların ve durumların da ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu çalışmada, göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda karşılaşılan olumsuz durumların yanı sıra yaşanan olumlu deneyimler, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır. Göçmen öğrencilere eğitim veren yönetici ve öğretmenlerin deneyimlerini derinlemesine incelemek, kendi yaşadıkları sorunları ve göçmen öğrencilerin sorunlarını belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önlemleri geliştirmek için önemli bir adım olabilir. Bu araştırma, eğitim yönetimi perspektifiyle göçmen öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okullarda karşılaşılan durumların detaylı bir şekilde incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları engelleri, başarılarını etkileyen faktörleri ve ihtiyaç duydukları destek mekanizmalarını anlamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

- Öğretmen ve okul yöneticilerin görüşlerine göre göçmen öğrencilerin sınıf düzenine ve yönetimine etkisi nasıldır?
- Öğretmen ve okul yöneticilerin görüşlerine göre göçmen öğrencilerin okula etkisi nasıldır?
- Okul yöneticilerinin görüşlerine göre göçmen öğrencilerle ilgili okulda yapılan yönetsel çalışmalar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel metodoloji geleneği içerisinde yer alan fenomenoloji modeli tercih edilmiştir. Fenomenoloji modelindeki çalışmalar, Creswell'e (2017) göre gerçek hayatın içinde olan güncel bir olguyu derinlemesine, deneyimleri ayrıntılı şekilde betimlemek için kullanılan bir araştırma yöntemi olarak betimlenmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla baş etme stratejilerini anlamamızı sağlayacak zengin ve ayrıntılı verilerin elde edilmesi amacıyla fenomenoloji, bu araştırmanın modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada ölçüt olarak göçmen öğrencilerin yoğun olarak bulunması kriter olarak belirlenmiş ve Düzce ilinde göçmen öğrencilerin en yoğun bulunduğu okullar il milli eğitim müdürlüğünden alınan veriler neticesinde tercih edilmiştir. Katılımcı yönetici ve öğretmenler göçmen öğrencilerin yoğun olarak eğitim gördüğü okullardan seçilmiştir. Katılımcı yöneticiler Y1...Y5 olarak; katılımcı öğretmenler ise Ö1...Ö11 olarak kodlanmıştır. Katılımcı yönetici ve öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur

Tablo 1.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik verileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Eğitim Durumu	Görevi	Kademe	Okulundaki Göçmen Öğrenci Sayısı
Y1	Erkek	47	20	Lisans	Müdür	İlkokul	46
Y2	Erkek	44	21	Yüksek Lisans	Müdür Yrd.	İlkokul	38
Y3	Erkek	55	32	Lisans	Müdür	İlkokul	120

Y4	Erkek	55	32	Lisans	Müdür Yrd.	İlkokul	120
Y5	Erkek	38	16	Lisans	Müdür Yrd.	İlkokul	120

Tablo 1'e göre katılımcıların tamamı erkektir, yaş aralıkları 38 ile 55 arasındadır. Mesleki kıdemleri 16-32 yıl arasında değişmektedir. Yöneticilerin 4'ü lisans, 1'i ise yüksek lisans mezunudur. Yöneticilerden 3 tanesi müdür yardımcısı, 2'si ise okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Yöneticilerin okullarındaki göçmen öğrenci sayılarına göre en az göçmen öğrenci sayısının 38 en çok ise 120 olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik verileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Eğitim Durumu	Branş	Kademe	Sınıftaki Göçmen Öğrenci Sayısı	Göçmen Öğrenciler ile Çalıştığı Süre
Ö1	Kadın	47	23	Y. Lis.	Sınıf Ö.	İlkokul	3	4 yıl
Ö2	Erkek	39	15	Lisans	Sınıf Ö.	İlkokul	3	6 yıl
Ö3	Kadın	42	18	Lisans	İngilizce	Ortaokul	25	9 yıl
Ö4	Erkek	40	18	Y. Lis.	Türkçe	Ortaokul	25	7 yıl
Ö5	Erkek	46	22	Lisans	Beden	Ortaokul	50	5 yıl
Ö6	Kadın	40	16	Lisans	Din K.	Ortaokul	55	8 yıl
Ö7	Erkek	40	20	Lisans	Sınıf Ö.	İlkokul	6	3 yıl
Ö8	Erkek	41	17	Lisans	Sınıf Ö.	İlkokul	7	4 yıl
Ö9	Erkek	38	15	Lisans	Sınıf Ö.	İlkokul	7	6 yıl
Ö10	Erkek	40	20	Lisans	Sınıf Ö.	İlkokul	7	8 yıl
Ö11	Kadın	45	22	Lisans	Sınıf Ö.	İlkokul	4	15 yıl

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin 9'unun erkek 2'sinin kadın olduğu görülmektedir ve yaşları 38 ile 47 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında ise en az 15 yıl en çok 22 yıl olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 9'u lisans 2'si yüksek lisans mezunudur. 1 öğretmen Türkçe, 1 öğretmen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1 öğretmen İngilizce, 1 öğretmen Beden Eğitimi branşında iken geri kalan 7 öğretmen sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında en az 3 en fazla 7 öğrenci bulunurken branş öğretmenleri birçok sınıfta derse girdikleri için daha fazla göçmen öğrenci ile iletişim halindedirler.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken literatürdeki önceki çalışmaların bulgularından yararlanılmış ve mevcut çalışmalarda yer alan-almayan durumlar hakkında sorular oluşturulmuştur. Görüşme formunun son hali için eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Daha sonra pilot uygulama yapılmıştır ve pilot uygulama sonrasında bazı sorularda revize gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracında kişisel bilgileri içeren soruların yanı sıra ana sorular ve sonda sorular yer almaktadır. Örnek bazı sorular şöyledir:

- Sınıfınızdaki göçmen öğrencilerin sınıfınızın fiziksel düzenine nasıl bir etkisi oldu? Göçmen öğrencilerinizin olması sebebiyle karşılaştığınız iletişim sorunları nelerdir? (Sonda Soru) Türkçe konuşmada ne gibi sıkıntılar yaşanmaktadır? Lütfen örnek verebilir misiniz? Sınıflarda göçmen öğrencilerin olması, okulunuzun eğitim durumunu nasıl etkilemektedir? Göçmen öğrencilerinizin diğer çocuklar ile bir arada eğitim görmeleri, göçmen öğrencilerin okul kültürüne uyumunu nasıl etkilemektedir? Göçmen öğrencilerin diğer çocuklarla sosyal ilişkileri nasıldır?
- (Yöneticilere) Öğretmenlerinizin sınıflarında göçmen öğrenci olmasından kaynaklı size yansıttıkları sorunlar oluyor mu? Oluyorsa örnek verebilir misiniz? Bu sorunların çözümü için neler yapıyorsunuz? Göçmen öğrencilerin kayıt, devam ve diğer yönetsel işlemleri ile ilgili sorun yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız örnek verebilir misiniz? Okulunuzda göçmen öğrencilerinizin olmasının okul yönetimine olumlu bir etkisini olduğunu düşündüğünüz durumlar var mı?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 2022 yılı Güz döneminde toplanmıştır. Öncelikle bir öğretmen ve bir okul müdürü ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmelerde önceden hazırlanan görüşme soruları sınanmış ve gelen

cevaplara bağılı olarak bazı sorularda güncellemeler yapılarak formun nihai hali ortaya çıkartılmıştır. Sorular sorulmadan önce katılımcıların görüşmeye hazır olmalarını sağlamak ve görüşmeci-araştırmacı arasındaki etkileşimi güçlü tutmak adına öncelikle araştırma konusu üzerine informal konuşmalar yapılmıştır. Resmî izinlerin alınmasından sonra araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmen, okul müdürü ve müdür yardımcılarında öncelikle randevu talep edilmiştir. Görüşmelerin tümü, katılımcıların onayıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler ortalama 25'er dakika sürmüştür. Görüşmeler bittikten sonra tüm ses kayıtları yazıya aktarılmış ve her bir görüşmeci için ayrı bir dosya şeklinde .docx formatında kayıt edilmiştir ve sonrasında temalara ulaşılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; bu araştırma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 20/10/2022 tarihli 223490 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

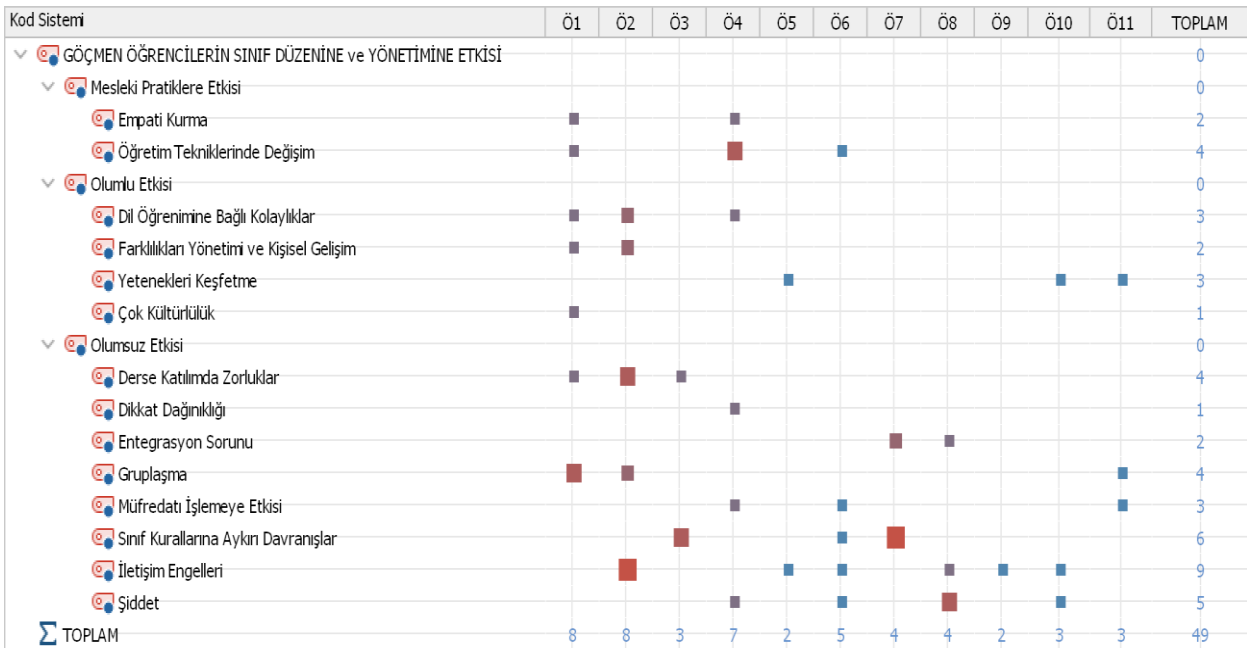
Araştırmacılar, sonuçların güvenilir olması için bir dizi önlem almıştır. Bunlardan ilki uzun süreli etkileşimdir. Veri toplanan sahada görüşmecilerle mümkün olduğunca yoğun etkileşim içerisinde olunmaya çalışılmıştır. Verilerin toplanmasından sonra katılımcı teyidi alınmış ve transkripsiyonu yapılan ifadelere ekleme-çıkarma yapıp yapılmayacağı tüm katılımcılara sorulmuştur. Ayrıca dış geçerliği yani aktarılabilirliği sağlamak adına da amaçlı örneklem tercih edilmiştir. Katılımcı görüşlerine doğrudan yer verilmesi de inandırıcılığı sağlamak için ayrı bir önlem olarak kullanılmıştır.

BULGULAR

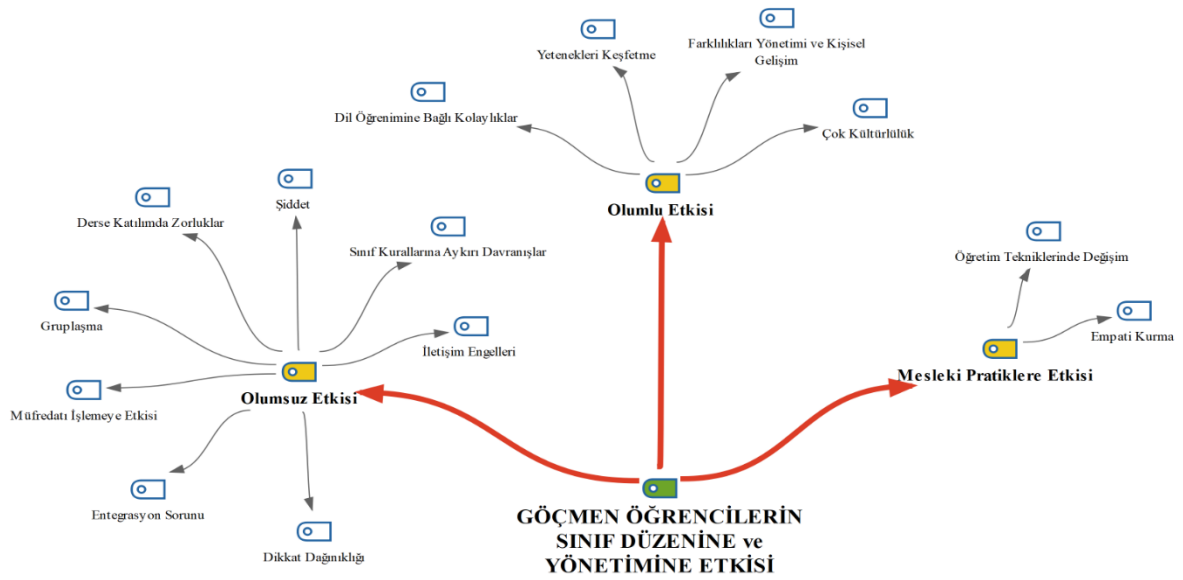
Yapılan analizler sonucunda toplam üç temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; “göçmen öğrencilerin sınıf düzenine ve yönetimine etkisi”, “göçmen öğrencilerin okula etkisi”, “göçmen öğrencilere yönelik yönetsel çalışmalar” şeklindedir.

Tema 1: Göçmen Öğrencilerin Sınıf Düzenine ve Yönetimine Etkisi

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler göçmen öğrencilerin sınıf düzeni ve yönetimi üzerinde olumlu etkileri, olumsuz etkileri ve mesleki pratiklere etkileri şeklinde 3 alt tema ve onların da altında toplam 14 kod olduğunu ortaya çıkarmıştır. Şekil 2'ye bakıldığında öğrencilerin sınıf düzenine ve yönetimine etkisi temasına ait hangi alt kategorinin hangi öğretmen tarafından sıklıkla kodlandığını görmek mümkündür. Şekil 3'te bu temaya ait kategoriler gösterilmiştir.



Şekil 2. Göçmen öğrencilerin sınıf düzenine ve yönetimine etkisi temasına ait kod-katılımcı matrisi



Şekil 3. Göçmen öğrencilerin sınıf düzenine ve yönetimine etkisi temasına ait kategoriler ve kodlar

Kategori 1: Mesleki Pratiklere Etkisi

Şekil 2 ve Şekil 3 incelendiğinde göçmen öğrencilerin sınıf düzenine ve yönetimine etkisi temasına ait mesleki pratiklere etkisi kategorisinde empati kurma ve öğretim tekniklerinde değişim olmak üzere iki kod olduğu görülmektedir.

Empati Kurma

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, göçmen öğrenciler ile çalışmanın farklı kültürden insanları anlayabilmeleri noktasında olumlu bir etki yarattığını ve mesleki olarak da bu durumu kabul ederek çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılara ait görüşler şu şekildedir:

“Onları da yok sayamayız yani. Sınıfta 5 öğrencim vardı şimdi taşınanlar oldu 3’e düştü ama onları yok sayamayız.” (Ö1)

“Şöyle bir şey de var. Biz hep kendi kültürümüzdeki öğrencilerle beraber olduğumuz için farklı kültürlerden öğrencilerle birlikte olmak bizi hani farklı ırklara tahammülümüzü arttırdı o eşiğimiz arttı onları kabul edebilme eşiği.” (Ö4)

Göçmen öğrenciler ile çalışmanın öğretmenler için de farklı bir deneyim olduğu, mesleki pratiklerini etkilediği görülmektedir. Katılımcıların ifadelerine göre, öğretmen sınıfında farklı kültürden gelen öğrencilerin varlığının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenci sayısının azalmasıyla birlikte bile, bu öğrencilerin yok sayılmayacağına dikkat çekmektedir.

Öğretim Tekniklerinde Değişim

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, göçmen öğrenciler ile çalışmaya başladıktan sonra öğretim tekniklerinde değişime gitmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bunlarla ilgili bunlara özel yazılı kâğıdı hazırladığım dönemde çok olumlu geri bildirimler aldım. Kendi meslektaşlarımdan. Hoşuna giden arkadaşlarım oldu zümredeliklerden. Bizimle de paylaş dediler. Biz burada iki Türkçe öğretmeniyiz. Sonra onlardan katkı sağlayanlar oldu. Nesneyi yazıp yani onun Osmanlıcası gibi. Çocuğun hoşuna gidiyordu. Kendini özel hissediyordu. Kendini değerli hissediyor yani.” (Ö4)

“Eskiden sadece bir şey anlatıp geçirdim şimdi artık pencereyi kapat derken hem pencere kelimesini söylüyorum hem de işaret ediyorum. Çünkü çocuk dil bilmiyor ve aynı zamanda dil de öğreniyorlar. Göstererek anlattığım zaman hem kelimeyi öğrenmiş oluyor hem ders dinlemiş oluyorlar. Kesinlikle bu yüzden kendimi değiştirdim yani.” (Ö1)

Göçmen öğrencilerin Türkçeyi tam bilmemesinin öğretmenleri yeni arayışlara ittiği ve bunun sonucunda göçmen öğrencileri de derse katabilmek için yeni yöntemler ve teknikler geliştirdikleri görülmektedir. Bu yeni yöntemler ve teknikler neticesinde öğrencilerin derse daha fazla katıldığı, kendilerini daha değerli hissettikleri görülmektedir. Yukarıda alıntılanan katılımcı ifadelerine göre, öğretmenin hazırladığı özel yazılı materyaller ve kullandığı yöntemler, olumlu geri bildirimler almasına ve meslektaşları tarafından takdir edilmesine yol açmıştır.

Kategori 2: Olumlu Etkisi

Şekil 2 ve Şekil 3 incelendiğinde göçmen öğrencilerin sınıf düzenine ve yönetimine etkisi temasına ait olumlu etkisi alt kategorisinde dil öğrenimine bağlı kolaylıklar, farklılıkların yönetimi ve kişisel gelişim, yetenekleri keşfetme, çok kültürlülük kodları olduğu görülmektedir.

Dil Öğrenimine Bağlı Kolaylıklar

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, göçmen öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerinin sınıf düzenine ve yönetimine olumlu etki ettiğini dile getirmişlerdir. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Zaman geçtikçe Türkçe bilenler artık alışıyorlar. Zaten beş on sen sonra bunlar şey olmayacak çoğu Türkçe ile gelecek buraya. Mesela abisi geldi okuttum, şimdi kardeşi geliyor. Ama işte bunların şu anda geçiş aşaması. Oturacak yani.” (Ö2)

“İlk başta dil bilmiyorlardı çok az kelimeyle konuşuyorlardı. Ben şimdiki sınıfımı 2.sınıfta aldım mesela o zaman Iraklı bir öğrencim daha az Türkçe biliyordu bu yüzden derse daha az daha kısa kelimelerle katılıyordu. Dediğinin çoğunu ben anlayamıyordum. Biraz anlatmaya çalışıyordu. Ama geçen zamanla o Türkçeyi daha iyi öğrendi. Okula gelmeseydi dil öğrenemezdi bu kadar. Anneleri hiç bilmiyorlar dil, okula gelmedikleri için. Çocuklar için okula gelmek dili öğrenmek açısından iyi oluyor. Avantaj oluyor. Her yıl daha da iyi oluyor. 2’de iki üç kelime konuşanlar 4. Sınıfa geldiklerinde müdüre tercümanlık yapıyorlar. Annesi geldi diyelim idareye veya öğretmenler arasında tercümanlık yapabiliyorlar. Okulun katkısı bu yani.” (Ö1)

Yeni bir dili öğrenmek zor olsa da göçmen öğrencilerin zamanla Türkçeyi öğrendikleri, okul yönetimi ile aileleri arasında tercüman görevi gördükleri görülmektedir. Başlangıçta olumsuz bir durum olan dil farklılığı durumunun zamanla olumluya döndüğü görülmektedir. Bu bulgular, göçmen öğrencilerin zamanla dil becerilerini geliştirdiklerini ve Türkçeyi daha iyi öğrendiklerini göstermektedir.

Farklılıkların Yönetimi ve Kişisel Gelişim

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, göçmen öğrencilerin gelmesiyle birlikte farklı öğrencileri ile çalışmanın kendilerini motive ettiğini bu durumda mesleki anlamda tatmin ettiğini ve mesleki anlamda kendilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bazı görüşmeciler görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“İşte kapsayıcı eğitimde dediği gibi. Kendimizi kişisel olarak geliştiriyoruz. Onların olması sebebiyle... Dediğim gibi Afgan öğrenciyi örnek gösteriyordum diğerlerine. O anlayabildiği için kendimde mutlu oluyorum demek ki anlatabiliyorum diyorum. Hoşuma gidiyor bu durum daha bir motive oluyorum. Yani o Afgan öğrencim diğerlerini geçince bazı sınavlarda benim çok hoşuma gidiyor çok mutlu oluyorum kendimde başarmışım diyorum yani.” (Ö1)

“Olumlu etkisi kapsayıcı eğitim almama neden oldu. Şimdiye kadar böyle bir kavram bilmiyordum. Kendimi geliştirmiş oldum. Tecrübe edinmiş olduk. Yavaş yavaş anlıyorsun tecrübemizde arttı tabi. Artı olarak bunları söyleyebilirim. Türkçe bilse de zeki olsa da bir yerde kalıyor çocuk. Çünkü her kelimeyi anlayamıyor. O konuda sıkıntı var. Bir yere kadar getiriyorsun o çocuğu ama bir yere kadar. Şu an tek yapabileceğimiz onlar için Türkçe okuma yazmayı öğretebilmek. Türkçeyi öğretmek.” (Ö2)

Göçmen öğrenciler ile çalışmaya başlayan öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda geliştirmeleri sınıf düzenine ve yönetimine olumlu etki etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin olumlu etkileriyle ilgili değerlendirmesi, daha önce bu kavramı bilmediğini ve bu eğitim yaklaşımı sayesinde kişisel gelişimini ilerlettiğini yansıtmaktadır. Tecrübe edinme sürecinin zamanla arttığına vurgu yaparak, öğretmenin göçmen öğrencilerle çalışarak deneyim kazandığını ve bu deneyimlerin profesyonel yetkinliğini artırdığını ifade etmektedir.

Yetenekleri Keşfetme

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, göçmen öğrencilerin beden eğitimi, matematik, görsel sanatlar gibi branşlarda yetenekli olanların olduğunu ve bu derslere daha ilgili olduklarını, dolayısıyla bu durumda sınıf düzenine ve yönetimine olumlu etki ettiğini dile getirmişlerdir. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Kendi branşım açısından evet var. Olumlular mutlaka var. Branşıma uygun olarak futbolcu, voleybolcu, fizik olarak çok güçlüler dayanıklılar. Atletizmde çok iyiler. Benim açımdan olumlular bunlar. Çünkü beden eğitimi branşında dayanıklı öğrenciler atletik öğrenciler.” (Ö5)

“Çok güzel resim yapıyor bir tanesi resim konusunda yönlendiriyorum panoyu sen hazırla falan gibi görevler veriyorum. Bilsem sınavına da gir diye motive ettim Türkçen düzelirse diye. Kazanırsın dedim. Seviyorum o şekilde onları da. Öteki çocuklardan ayırmıyorum onları.” (Ö11)

Göçmen öğrencilerin dilbilgisini daha az gerektiren derslere daha ilgili oldukları görülmektedir. Fiziki olarak da yaşlılarından bir miktar ileri olmaları da onları beden eğitimi gibi branşlarda yaşlılarından öne çıkarmaktadır. Ayrıca, göçmen öğrencilerin yeteneklerini farklı alanlarda keşfetmeleri ve bu alanda desteklenmeleri önemlidir. Öğrencilerin resim gibi yeteneklerini kullanmalarına teşvik edilmesi, kendilerini ifade etmelerine ve özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Çok Kültürlülük

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, göçmen öğrenciler ile çalışmaya başladıktan sonra göçmenlerin içinde buldukları olumsuz durumu daha iyi daha iyi anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Aslında kapsayıcı eğitim ile birlikte biz de bu yabancı öğrencilerin durumunu daha iyi kavramaya başladık. Yani bu yabancılara dil bilmeyişinin derse yansımalarını gördüğümüz için bizde kendimizi o alanda geliştirmeye çalışıyoruz. Önceden böyle bir şey yoktu yani biz de kendimizi mecburen geliştirmeye çalışıyoruz. Bu da sınıf yönetimize olumlu etki ediyor haliyle.” (Ö1)

Yukarıdaki ifadeler, kapsayıcı eğitimin yabancı öğrencilerin durumunu daha iyi anlama ve anlamlandırma sürecine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Öğretmen, göçmen öğrencilerin dil becerilerinin derse olan etkisini gözlemleyerek, kendi profesyonel gelişimini bu alanda ilerletmeye çalıştığını ifade etmektedir. Bu süreçte, öğretmenin kendini geliştirme çabalarının sınıf yönetimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirtilmektedir.

Kategori 3: Olumsuz Etkisi

Şekil 2 ve Şekil 3 incelendiğinde göçmen öğrencilerin sınıf düzenine ve yönetimine etkisi temasına ait “olumsuz etkisi” kategorisinde derse katılımda zorluklar, dikkat dağınıklığı, entegrasyon sorunu, gruplaşma, müfredatı işlemeye etkisi, sınıf kurallarına aykırı davranışlar, iletişim engelleri, şiddet kodları olduğu görülmektedir.

Derse Katılımda Zorluklar

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde göçmen öğrencilerin derse katılım noktasında oldukça eksik oldukları görülmektedir. Öğrencilerin dil bilme gerekliliği görece olarak diğer derslerden daha az olan matematik, müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi derslerine de katılımda daha istekli oldukları görülmektedir. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Yani onlar bazen anlayamadıkları zaman dikkatleri de çabuk dağılıyor. Mesela onlar genelde derste bir şeyi anlayamayınca başka şeyle meşgul olabiliyorlar o şeye kayabiliyorlar. Anladıkları derse ise daha çok katılıyorlar. Mesela matematik ve resim dersini çok seviyorlar. Çünkü bir dil gerekmiyor, yani yapıyorlar resmi. Ama Türkçe dersi gibi diğer derslerde dikkatleri daha kolay dağılıyor. Ama bir şekilde görev vererek falan derse katıyoruz onları.” (Ö1)

“Hayat bilgisi dersinde mesela çocuk bizim kültürle ilgili şeylerde zorluk yaşıyor. Çocuğun öğrenmesini istiyorsun Türkçeyi ama olmuyor zor yani sende zorlanıyorsun. Bayramlar mesela, milli bayramlar. Adam Iraklı Türkiye'deki milli duyguyu bilmiyor. Bizim örf, adet, geleneklerimiz derste mesela onlarda

geçiyor. Örneğin; kemeçe, horon tepme, halk oyunları yani seninki farklı onlarınki farklı. Zorlanıyor yani çocuk böyle durumlarda.” (Ö2)

Bu ifadeler, göçmen öğrencilerin dil bilmemeleri ve farklı kültürel geçmişlerinin eğitim sürecinde bazı zorluklara neden olduğunu göstermektedir. Dil sorunu, dikkat dağınıklığı ve kültürel farklılıklar, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları etkileyen faktörlerdir. Bu durumlar, göçmen öğrencilere uygun destek ve yönlendirmenin önemini vurgulamaktadır. Göçmen öğrencilerin dil sorununun derse katılımlarını da olumsuz şekilde etkilediği sonuç olarak sınıf düzenine ve yönetimine de olumsuz yönde etkiledikleri görülmüştür.

Dikkat Dağınıklığı

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, göçmen öğrencilerin özellikle dil sorunundan kaynaklı olarak derslere uyum sağlamada ve dikkatini vermede zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin başka şeyler ile ilgilenmelerine sebep olduğu, dolayısıyla sınıf düzeni ve yönetimine olumsuz etki ettiğini dile getirmişlerdir. Bazı katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Olumsuz olarak ise işte en başta tabii dil problemi. Dil problemi olduğu için büyük çoğunluğunda derse adapte sorunu yaşıyorlar. Haliyle çocuk orda anlatılanı anlamadığı için. Bizde onun diline hâkim olmadığımız için çocuğun bir süre sonra dikkatini başka şeyler çekiyor. İşte arkadaşına bakıyor elinde kağıtlarla oynuyor, defterini kitabını karalıyor vs. böyle sıkıntılar yaşıyoruz. Sınıf düzenini sağlamada, çocuğu derste dikkatini çekme aşamasında böyle sorunlar yaşıyoruz.” (Ö4)

Dil problemi aşılamadıkça bu sorunun aşılması oldukça zor görülmektedir. Dil problemi aşıldıkça öğrencinin dikkatini derse çevirme konusunda daha başarılı olunacağı öngörülmektedir. Bu ifadeler, göçmen öğrencilerin dil sorunuyla karşılaştıklarını ve bu nedenle derse adapte olma konusunda zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Dil bilmemeleri, öğrencilerin çoğunluğunun derste anlatılanları anlamamalarına ve bu nedenle dikkatlerinin dağılmasına yol açmaktadır.

Entegrasyon Sorunu

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, göçmen öğrencilerin buldukları kültüre uyum sağlamada zorlandıklarını ve bu durumda sınıf düzeni ve yönetimine olumsuz etki ettiğini dile getirmişlerdir. Bazı katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Kültürü sahiplenemiyorlar. İster istemez formal ortamdan etkilenip törpüleniyorlar ama aileden gelen davranışlar çok baskın o yüzden değişme az oluyor.” (Ö7)
“Olumsuz daha çok oldu. Çocuklar için farklı kültürler görmek olabilir. Farklı hayatlar tanıyorlar. Ama sınırlı olumlu olarak. Ama olumsuz daha çok. Gelen çocuklar hemen hemen tamamı dezavantajlı gruptan geliyorlar, anne baba kaybetmiş, savaştan gelmiş olabiliyor. Parçalanmış aile olabiliyor. Daha önce gördükleri şey çok etkileyici olabiliyor.” (Ö8)

Dezavantajlı gruptan gelen göçmen öğrencilerin, dili ve kültürü farklı ve yeni katıldıkları bir gruba uyum sağlamada zorlanmalarının kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Özellikle ikamet ettikleri yerlerde de kendi milletlerinden insanlar ile yaşamalarının ve ailelerinin her an geri dönebilecekmiş gibi bir tutum içinde olmalarının göçmen öğrencilerin yeni bir ortama uyum sağlama konusunda zorlanmalarına sebep olduğu görülmektedir.

Gruplaşma

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde göçmen öğrencilerin kendi aralarında gruplaşmayı tercih ettikleri, bazen de dışlanarak buna mecbur bırakıldıkları ve bu durumda sınıf düzenine ve yönetimine olumsuz etki ettiği görülmektedir. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Dışlandıklarını hissediyorlar. Bizde onu hissedebiliyoruz. Diğer çocuklar tarafından farklı görülüyorlar. Ama çocuklar bunu zamanla hallediyorlar. Kaynaşmayı da zamanla öğreniyorlar. Biraz dışlanmışlık var ama çocuk oldukları için oyunlarda falan da yani kaynaşıyorlar zamanla o şekilde idare ediyoruz yani.” (Ö1)

“Bir erkek var onu böyle çok şey yapmıyorlar, onu dışlıyorlar. O aslında şeyden kaynaklı aileden kaynaklı. Araplar tamam yani misafirlik bir yere kadar diyorsun. Kendi insanımız zor durumdayken ama onu aileden duyup dışlama oldu sanki üzüldüm yani.” (Ö11)

Öğretmenlerin en zorlandıkları konulardan birinin de göçmen öğrencilerin dışlanmaları olduğu görülmektedir. Özellikle Türk ailelerinin tutumlarının Türk öğrencilerin tutumlarını da etkilediği konusunda öğretmenlerin hemfikir olduğu görülmektedir. Öğretmenler başlangıçtaki olumsuzluklara rağmen zamanla öğrencilerin kaynaşmaya başladığını da ifade etmektedirler.

Müfredatı İşlemeye Etkisi

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde, göçmen öğrencilerin öğretmenlerin ders işleme hızlarını yavaşlattıkları ve öğretmenlerin müfredat yetiştirmekte zorlandıkları, ayrıca da göçmen öğrenciler ile uğraşırken Türk öğrencilerin de geri kaldıkları görülmüştür. Bu durumun da sınıf düzenine ve yönetimine olumsuz etki ettiği görülmektedir. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıf yönetimini zorluyorlar ben bazen dersi bırakıyorum yapmayın oğlum etmeyin oğlum diyorum. Arkadaşlarla da konuştuğumuzda en çok zorlandığımız sınıflar onların yoğun olduğu sınıflar. Bazen üzülüyorum onların hakkına giriyoruz gibi bazen de Türklerin de hakkına giriyoruz gibi.” (Ö6)
“Türkçe bilmedikleri için ilerde gideriz diye düşünüyorlar veliler. Eğitime pek odaklanmıyorlar. Evde ilgi olmadığı için okuma yazma aksıyor.” (Ö11)

Bu ifadeler, göçmen öğrencilerin eğitim sisteminde farklı etkiler yarattığını ve sınıf yönetimi açısından bazen zorluklar oluşturduğunu göstermektedir. Bazı öğretmenler, göçmen öğrencilerin dikkatlerinin dağılması ve sınıf düzenini etkilemesi nedeniyle zaman zaman dersleri durdurmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, göçmen öğrencilerin başarı düzeyleri ve aile yapısı da farklılık göstermektedir.

Sınıf Kurallarına Aykırı Davranışlar

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde göçmen öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları sınıf kurallarına aykırı davranışların, göçmen öğrencilerin sınıf düzenine ve yönetimine olumsuz etkilerinden biri olduğu görülmektedir. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıf yönetiminde zorlanıyorum. Bir tane yeni öğrenci geldi mesela sanki hiç Türkçe bilmiyor gibi onu uyarıyorum bana ters ters bakıyor. O ara yanındaki arkadaşı Türkçesini tercüme ediyor. Yani sınıfın düzenini düşünün. Bu sınıf başarılı öğrencilerin olduğu bir sınıfta onlar bile artık çocukların gardı düşüyor diyeyim. Sürekli konuşan biri var Türkçe bilmediği için canı sıkıldığı için ben onu uyarıyorum yanındaki tercüme ediyor ve diğer çocukların da ilgisi dağılıyor ve benim sınıf yönetiminde ders anlatmayı bırak sus, yapma, önüne dön bunla geçiyor yani.” (Ö6)

Göçmen öğrencilerin iletişim probleminin de neden olduğu olumsuz etki ile birlikte sınıf kurallarına uyma konusunda problemliler oldukları görülmektedir. Göçmen öğrencilerin sınıf kurallarına uymamalarında başlıca sebebin dersin anlatıldığı dili bilmedikleri için ders esnasında sıkılmaları gösterilebilmektedir.

İletişim Engelleri

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde göçmen öğrencilerin Türkçeyi bilmemesi sebebiyle ortaya çıkan iletişim engeli, öğretmenler tarafından göçmen öğrencilerin sınıf düzenine ve yönetimine olan olumsuz etkileri arasında gösterdikleri durumlar içinde en çok belirtilen durumdur. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Şimdi göçmen öğrenciler, Türkçe bilmeyenleri söyleyeyim. Türkçe bilmedikleri için derse katılmıyorlar. Derse katılım olmayınca kendi aralarında çok konuşuyorlar. Bir de bizim sınıflarımızda kaynaştırma öğrencilerimiz de var. Yani kaynaştırmalarla ayrı ilgilenmek, o göçmenlere ayrı düzen sağlamak çok yıpratıcı, düzeni bozuluyor. Diğer çocukların ilgisi dağılıyor. Çok olumlu bir etkisi maalesef yok.” (Ö6)

“Tabi burada disiplin anlamında uyum sorunu var. Uyum ve dil. Çünkü birçoğuyla şey yapamıyoruz, iletişim kuramıyoruz. Burada mesela fiziksel ölçüm yapıyoruz. Görmüşsünüzdür. Boy, kilo, mekik, sınav yaptığımız ölçümler var. Konuşamıyorum, kendimi anlatamıyorum. Yani otur esnekliğini ölçeceğiz mekik şöyle yapılır falan ellerini kaldırma diyemiyorum. Dil yoksa sıkıntı oluyor yani. Ama onun dışında iyi öğrenciler var.” (Ö5)

Göçmen öğrenciler okula ilk başladıklarında Türkçe bilmedikleri için iletişim sorunu yaşanmakta ve bu durum sınıf düzenini de olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin Türkçe bilmemelerinin hem öğretmenleri hem de arkadaşları ile iyi bir iletişim bağı kurmalarına engel olduğu görülmektedir.

Şiddet

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde göçmen öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları şiddet içerikli davranışların, göçmen öğrencilerin sınıf düzenine ve yönetimine olumsuz etkilerinden biri olduğu görülmektedir. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bu öğrenciler malum göçle gelmişler. Bu göçün sebebi de bir savaş. Muhtemeldir ki bunların bir kısmı ona tanık oldular. Bir kısmı da tanık olanlarla aynı evdeler. Yani belki evde haberlerden dinlediler, yakınlarıyla görüşüyorlar. Bunlar bizi zorluyor açıkçası.” (Ö4)

“Daha çok ders arasında kavgalar oluyor. Ben buraya ilk geldiğimde burada yabancı azdı, kurallara uyuyordu çocuklar. Sonra artıkça kurallara uymama arttı. Teneffüste kavgalar oldukça illaki diğerleri de etkilendi. Illaki birbirlerine geçiyor. Dili çözdükçe kuralları anlatıyoruz ama çok zorlanıyoruz o aşamaya kadar.” (Ö8)

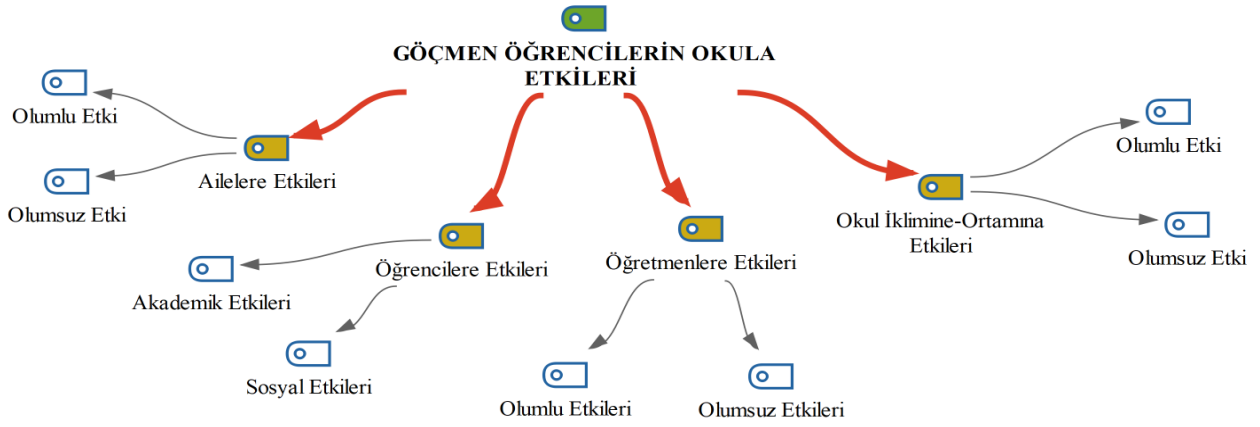
Göçmen öğrencilerin savaş ortamından ayrılarak gelmiş olmaları onlar için davranışsal problemlerini de beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin oyun oynarken bile kavgaya, dövüşlü oyunlar tercih ettikleri ve öğretmenlerin özellikle teneffüs saatlerinde oldukça zorlandıklarını belirttikleri görülmektedir.

Tema 2: Göçmen Öğrencilerin Okula Etkisi

Göçmen öğrencilerin okul iklimi, okul kültürü ve yapısıyla etkileşimi, hem göçmen öğrencilerin başarısı ve refahı açısından önemli hem de okulun genel toplumsal çeşitlilikle başa çıkma becerilerini geliştirmesi açısından kritik bir faktördür. Şekil 4'e bakıldığında göçmen öğrencilerin okula etkilerine ait kodların hangi yöneticiler tarafından ne sıklıkla kodlandığını görmek mümkündür. Şekil 5'te ise bu temaya ait kategoriler görülmektedir.

Kod Sistemi	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	TOPLAM
▼ GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN OKULA ETKİLERİ						0
▼ Ailelere Etkileri	■		■		■	3
○ Olumsuz Etki			■			1
○ Olumlu Etki	■					1
▼ Öğretmenlere Etkileri			■		■	2
○ Olumlu Etkileri					■	1
○ Olumsuz Etkileri			■			1
▼ Öğrencilere Etkileri						0
○ Sosyal Etkileri	■	■				2
○ Akademik Etkileri	■	■				2
▼ Okul İklimine-Ortamına Etkileri	■	■				2
○ Olumsuz Etki		■				1
○ Olumlu Etki	■					1
Σ TOPLAM	6	4	4	0	3	17

Şekil 4. Göçmen öğrencilerin okula etkileri temasına ait kod-katılımcı matrisi



Şekil 5. Göçmen öğrencilerin okula etkileri temasına ait kategoriler ve kodlar

Şekil 4 ve Şekil 5 incelendiğinde göçmen öğrencilerin okula etkileri temasına ait “ailelere etkileri”, “öğretmenlere etkileri”, “öğrencilere etkileri” ve “okul iklimine-ortamına etkileri” şeklinde 4 kategori olduğu görülmektedir.

Kategori 1: Ailelere Etkileri

Göçmen öğrencilerin okuldaki varlığı, göçmen olmayan öğrencilerin ailelerine çeşitli şekillerde etki edebilir. Birinci olarak, kültürel çeşitlilik ve farkındalık açısından etkileri göz ardı edilemez. Göçmen öğrenciler, farklı kültürlerden gelen perspektifleri ve deneyimleriyle okul ortamına yeni bir boyut katarken, göçmen olmayan öğrencilerin aileleri de bu çeşitlilikle daha fazla etkileşim içinde olabilmektedir. Bu etkileşim, ailelerin kültürel açıdan zenginleşmesini, farklı bakış açılarını anlamalarını ve kültürel farkındalık düzeylerini artırmasını sağlayabilir. İkinci olarak, göçmen öğrencilerin varlığı, dil becerileri ve iletişim yetenekleri açısından etkili olabilir. Bu bağlamda bazı yöneticilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Tam tersine yardımcı oluyorlar. Küçük gelen kıyafetleri veliler gönderiyorlar bizde onları temiz olanları yabancı uyruklulara veriyoruz. Onlarda ama çuvalı doldurup gitmiyorlar istedikleri kadar koyma hakları olmasına rağmen sadece işlerine yarayacak olan arıyorlar. Görgüsüzlük yapmıyorlar. Mesela bir tanesi bebek kıyafeti ihtiyacı vardı aldı gitti.” (Y1)

“Yani maalesef çok fazla olmasa da benim çocuğum yabancı biriyle oturmasın gibi uzak dursun gibi oluyor... Dediğim gibi hastalık bulaşır, ne olduğu belli değil diyorlar. Garibansan öyle oluyor yani. Tabi bazı insanlar çocuklarını Suriyeliler var diye göndermek istemiyor duydum. Şurada oturuyorum bir gün, göçmen geldi bir tane gariban. Bizde de bir tane parası olan bir veli oturuyordu. Acındırayım diye ona da anlattım, hani yardım eder belki diye. Bakın ne kadar garibanlar var dedim. Sonra bir baktım ki veli dedim herhalde yardım edecek. Kadının cevabı “müdür bey bunları buraya alıyorsunuz ama aşuları var mı?” dedi. Temizliği nasıl dedi. Ben şok oldum. Öyle bakan da var maalesef.” (Y3)

Bu ifadeler, göçmen öğrencilerin varlığının bazı göçmen olmayan öğrencilerin aileleri üzerinde farklı etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Bazı veliler, yardımlaşma ve kültürel çeşitlilik açısından olumlu bir tutum sergilerken, bazıları ise kaygılarını dile getirmekte ve göçmenlere karşı önyargılar taşıyabilmektedir. Bu durum, göçmen öğrencilerin okul ve toplum içinde karşılaştıkları çeşitli dinamikleri anlamak ve uyum sağlamalarını desteklemek için dikkate alınması gereken önemli bir noktadır.

Kategori 2: Öğretmenlere Etkileri

Göçmen öğrencilerin okuldaki sayıca çoklukları zaman zaman öğretmenler üzerinde olumlu etki oluşturduğu gibi olumsuz yönleri de olmaktadır. Sınıflara dengeli dağıtım olmadığı durumlarda öğretimin niteliği ve sınıfın yönetimi gibi konularda şikayetler artabilmektedir. Bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“En çok zorlandığımız konu yabancı öğrenci geldiğinde hangi öğretmene vereceğiz. Altı şubeden hangisine vereceğiz. Biri diyor ki yeter hocam bana verme artık çünkü 6-7 tane oluyor. Çocuk yani birinci sınıfta hem dil hem okumayı öğreniyor ama ara sınıfta sıkıntı oluyor.” (Y3)

“Bayağı geliyor sayı fazla olduğu için öğretmenler şikayetçi. Göçmen öğrenci sayısı fazla olunca... Özellikle ara sınıfta geliyor çok şikâyet. Çocuk ara sınıfta geliyor Türkçe bilmiyorlar iletişim olmuyor bu sefer hocalar zorlanıyor.” (Y5)

Yönetici ifadeleri, göçmen öğrencilerin okullarda yerleştirme sürecinin zorluklarını ve öğretmenlerin bu durumla başa çıkma konusundaki zorluklarını vurgulamaktadır. Öğretmenler, göçmen öğrencilerin hangi sınıfa yerleştirileceği konusunda karar verirken zorluklar yaşayabilmektedir. Göçmen öğrenci sayısının artmasıyla birlikte, öğretmenlerin bu öğrencileri hangi sınıflara yerleştireceklerini belirleme sürecinde sıkıntılar ortaya çıkabilmektedir. Bazı öğretmenler, göçmen öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda aşırı yüklenmelerden şikâyet edebilmektedir.

Kategori 3: Öğrencilere Etkileri

Göçmen öğrencilerin diğer öğrencilere etkileri hem olumlu hem de olumsuz yönler içerebilir. Olumlu yönden bakıldığında, göçmen öğrenciler farklı kültürleri ve deneyimleri diğer öğrencilere aktararak kültürel çeşitlilik ve hoşgörüyü artırabilir. Ayrıca, göçmen öğrencilerin dil becerileri ve akademik başarıları diğer öğrencilere ilham verebilir ve motivasyonlarını artırabilir. Bununla birlikte, bazı olumsuz etkiler de görülebilir. Dil engelleri veya iletişim zorlukları, göçmen öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimini sınırlandırabilir. Bazı yöneticilerin görüşleri şöyledir:

“Mesela koridorlarda iki üç Arap bir araya geldiyse beraber oynuyorsa teneffüste yanıma çağırıyorum Türklerle oynayın beraber oynarsanız Türkçe öğrenirsiniz yoksa öğrenemezsiniz. Yeni gelen bir çocuk Türkçesi yoksa hiç ona büyük bir çocuk ile izah ediyoruz ve birbirinizle oynarsanız öğrenemezsiniz dersleri, Türkçeyi öğrenemezsiniz diye anlatıyoruz.” (Y1)

“Olumlu olarak ise bazı çocuklar var gerçekten yaratılış olarak zeki çocuklar. Şimdi her aile geri kalmış değil Suriyeli, Iraklı ama elit ailelerde var. Onlarda geliyorlar. Tamam belki oradaki yaşantısını burada sürdürüyor ama mühendis olan iş adamı olanlar var. Mesela onların çocukları çok iyi İngilizce biliyorlar. Mesela İranlı velimizin çocuğu... Özellikle sınıf öğretmenin İngilizce yaptık ki o çocukla irtibata geçsin rahat iletişim kursunlar diye. O tip aile çocukları burada rol model oluyorlar. Yani şöyle diyorum mesela “bakın çocuklar arkadaşınız yabancı Iraktan geldi sizden daha iyi yapıyor”. Rol model demeyim de hani özendirme için diyelim.” (Y1)

Yöneticilerin ifadelerine göre, bazı yöneticiler göçmen öğrencilerin dil öğrenimini teşvik etmek amacıyla sosyal etkileşimleri yönlendirme stratejilerini kullanmaktadır. Yöneticiler, Türk öğrencileri, göçmen öğrencilerle birlikte oynamaya teşvik ederek onlara Türkçe öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu yaklaşım, dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilecek ve kültürel anlayışı artırabilecek bir etkileşimi teşvik etmek amacıyla uygulanmaktadır.

Kategori 4: Okul İklimine-Ortamına Etkileri

Göçmen öğrencilerin okul iklimi ve ortamına etkileri aynı zamanda dil ve iletişim alanında da görülebilir. Göçmen öğrenciler, farklı dilleri konuşabilme yetenekleri ve çeviri becerileriyle okulda iletişimi zenginleştirebilirler. Bu, diğer öğrencilerle etkileşimi artırabilir ve kültürel anlayışın gelişmesine katkıda bulunabilir. Aynı zamanda, okul yönetimi ve öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik dil destek programları ve kaynakları sağlamaları da önemlidir. Göçmen öğrencilerin okul iklimi ve ortamına etkileri ayrıca sosyal uyum ve ilişkiler üzerinde de etkilidir. Göçmen öğrenciler, diğer öğrencilerle arkadaşlık kurabilir, iş birliği yapabilir ve sosyal ağları genişletebilirler. Bazı görüşler şöyledir:

“Baskın olmadıkları için yani bizim okulda baskın olmadıkları için çok da etkilemiyor. Aksini bizim okulumuz baskın olduğu için biz onları değiştiriyor. Sayı belki de az olduğundan yani sınıflara eşit bir şekilde dağıtıyoruz ya o yüzden onlar değil bizim öğrenciler daha baskın oluyorlar, belki de ondan.” (Y1)

“İlk defa geldiğinde bu sene, sarıldı bana gelince. Demek ki o güven. Zor şartlarda geldiler çünkü. Burada da kolay değil. Alışma dönemi. Daha sonraki dönemlerde de insanların yaklaşım tarzına göre de olumlu yönde veya olumsuz artma veya azalma olabilir. Bizim burada para kutusu var mesela dışarıda çocuklar kaybeder falan... Çok yabancı uyruklu öğrenciler para bulduk diye gelir mesela. Kutuya atarlar.” (Y2)

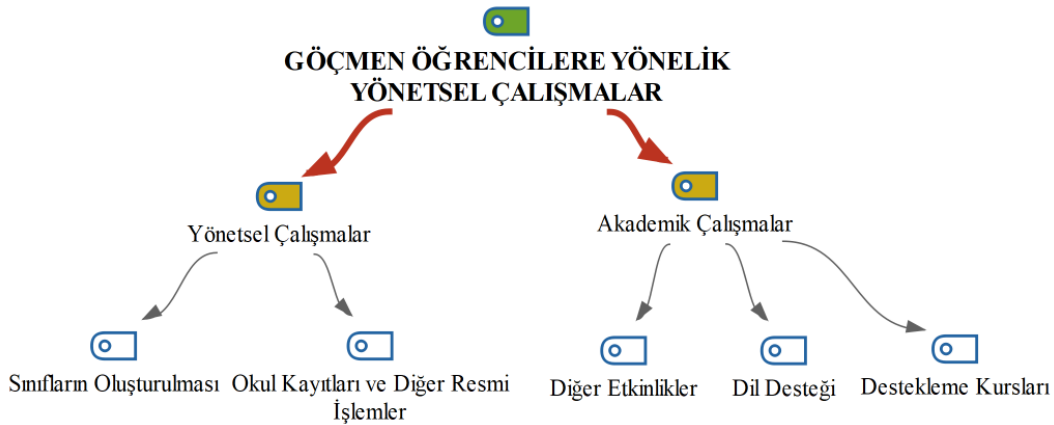
Bu bulgular, göçmen öğrencilerin okul ortamında baskın olmadıklarını ve bu nedenle çok fazla etkilemediklerini ortaya koymaktadır. Bunun yerine, bu okulda yer alan diğer öğrencilerin, göçmen öğrencileri çevrelerine uyum sağlamaları için değiştirdikleri belirtilmektedir. Göçmen öğrencilerin sayılarının az olması ve sınıflara eşit şekilde dağıtılmaları, yerli öğrencilerin daha baskın olmalarına yol açabilmektedir.

Tema 3: Göçmen Öğrencilere Yönelik Yönetimsel Çalışmalar

Göçmen öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu ve ihtiyaçlarının karşılanması, okul yöneticileri için önemli bir sorumluluk ve çalışma alanı oluşturmaktadır. Bu bağlamda, "Göçmen Öğrencilere Yönelik Yönetimsel Çalışmalar" teması altında yapılan çalışmalar, göçmen öğrencilerin eğitim süreçlerini desteklemek, uyumlarını sağlamak ve başarılarını artırmak amacıyla yapılan yönetimsel faaliyetleri içermektedir. Şekil 6'ya bakıldığında göçmen öğrencilere yönelik yapılan yönetimsel çalışmalar temasına ait kodların hangi yöneticiler tarafından ne sıklıkla kodlandığını görmek mümkündür. Şekil 7'de kategoriler gösterilmiştir.

Kod Sistemi	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	TOP...
▼ GÖÇMEN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK YÖNETİMSEL ÇALIŞMALAR						0
▼ Yönetimsel Çalışmalar	■	■		■	■	4
Okul Kayıtları ve Diğer Resmi İşlemler		■			■	2
Sınıfların Oluşturulması	■			■	■	3
▼ Akademik Çalışmalar	■		■		■	3
Diğer Etkinlikler					■	1
Dil Desteği			■			1
Destekleme Kursları	■					1
Σ TOPLAM	4	2	2	2	5	15

Şekil 6: Göçmen öğrencilere yönelik yönetimsel çalışmalar temasına ait kod-katılımcı matrisi



Şekil 7: Göçmen öğrencilere yönelik yönetimsel çalışmalar temasına ait kategoriler ve kodlar

Şekil 6 ve Şekil 7 incelendiğinde göçmen öğrencilere yönelik yönetimsel çalışmalar teması altında “yönetimsel çalışmalar” ve “akademik çalışmalar” şeklinde iki kategori olduğu görülmektedir.

Kategori 1: Yönetimsel Çalışmalar

Okul yöneticileri, göçmen öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak adına etkili stratejiler geliştirmekte ve eğitim ortamının kapsayıcılığını artırmak için çaba göstermektedir. Bu yönetimsel çalışmalar, göçmen öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak ve adil bir eğitim ortamı sunmak amacını taşımaktadır. Bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıflara eşit bir şekilde dağıtıyoruz. Göçmen öğrencileri de kız erkek olarak homojen bir şekilde dağıtıyoruz. Şey yok yani bir sınıfa yığıp da o sınıfı o şekilde... Öyle bir şey yapmıyoruz. Normal bir kaynaştırma öğrencisini nasıl titizlikle şey yapıyorsak dağıtıyorsak onları da o şekilde dağıtıyoruz. Şeye çok bakmıyoruz. Çocuk Türkçe biliyor bilmiyor ona bakmıyoruz. Yabancı uyruklu olarak değerlendiriyoruz.” (Y1)

“Kimlik yaşına bakıyoruz. Dönem başında gelirse anasınıfı veya okul öncesi ya da 1. sınıflarda... Bu sene mesela 2015 ve 2016 doğumlular 1. sınıfa kayıt yapılıyor. Normal. 2017 ve 2018 de anasınıfına

geliyor. Bunun haricinde kayıtsız olarak gelen varsa hiç daha önce okula başlamamış yaşa bakıp öğrenci eklemeyen yaşa göre yönetmelikte de öyle geçer kayıtsızları yaşa göre sınıfa yerleştirin diye. Bakıyoruz ona göre sınıf öğretmenlerinden bilgiler alıyoruz komisyonda kuruluyor yaşa göre yerleştiriyoruz.” (Y2)

Okul yöneticileri, göçmen öğrencilerin sınıflara homojen bir şekilde dağıtılmasına önem vermektedir. Bu, göçmen öğrencilerin sosyal entegrasyonunu ve uyumunu desteklemeyi hedeflemektedir. Türkçe bilme seviyelerine değil, yabancı uyruklu olup olmadıklarına odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, kaynaştırma sürecinde eşitlik ve adil bir dağılım sağlamayı amaçlamaktadır. Okul yöneticileri, göçmen öğrencilerin kayıt sürecinde yaşa ve gelişim düzeyine dikkat etmektedir. Doğum tarihlerine göre sınıf yerleştirilmesi yapılmakta ve kayıtsız öğrenciler de yaşa göre sınıflara yerleştirilmektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine uygun bir sınıf ortamında eğitim almalarını sağlamaktadır. Böylelikle, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilebilir.

Kategori 2: Akademik Çalışmalar

Göçmen öğrencilerin eğitimi ve uyumu, okul yöneticileri tarafından büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticileri, göçmen öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek ve entegrasyon süreçlerine yardımcı olmak amacıyla çeşitli akademik çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalar, göçmen öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, ders programlarına uyum sağlamak ve eşit fırsatlara erişimlerini sağlamak gibi hedefleri içermektedir. Bu girişimler, göçmen öğrencilerin başarılı bir şekilde eğitim almalarını ve yeni bir ortamda kendilerini geliştirmelerini desteklemektedir. Aşağıda bazı katılımcı ifadelerine yer verilmiştir:

“Türkçe eğitimi üzerine kurs açtık. 2 sene üst üste ilkökul öğrencilerine kurs açtık. Ortaokul öğrencilerine benden önceki yıllarda açılmış. Biz sadece ilkökul öğrencilerine açtık.” (Y1)

“Hafta sonu Türkçe kursu açtık, sonra hepsini bir sınıfa topladık ama baktık o çok şiddetle tehlikeli oldu. Çok kavgacı oluyorlar. Birbirlerini dövüyorlar. Artık neyse... Sonra bunları sınıflara dağıtmaya başladık. Sınıflara dağıtırken birinci sınıfa verdiğinde sorun yok ama ara sınıflara mesela geçtiğimiz cuma günü üç öğrenci geldi. Biri 1. sınıf biri 4. biri 2. hiç Türkçeleri yok. Dördüncü sınıfta ne öğretebilecek öğretmen. Çocuk her yerde çocuk. Sıkılacak çocuk her yerde çocuktur. Ne okuma yazma biliyor ne dil biliyor. Öğretmenlerde istememeye çalışıyor bu durumdan ötürü.” (Y3)

“Dışarıdan, mesela kütüphaneden görevliler geliyorlar. Onlar etkinlikler yapıyorlar bizim vasıtamızla. Düzce Belediyesi çocuk kulübü göç müdürlüğü gibi sivil toplum kuruluşlarından geliyorlar. Üçlü bir ayak altında etkinlikler oluyor. Çocukları biz götürüyoruz atölyelere.” (Y5)

Okul yöneticileri, göçmen öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmek için çeşitli kurslar düzenlemekte ve destek programlarına katılmaktadır. Bu kurslar, özellikle ilkökul öğrencileri için yoğunlaşmıştır. Türkçe eğitimi üzerine yapılan kurslar, göçmen öğrencilerin Türkçeyi anlamalarını, konuşmalarını ve yazmalarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Ancak, bazı durumlarda bu kursların sınıfların homojenliği açısından dikkatli bir şekilde planlanması gerekmektedir. Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin bir arada olması, dil becerileri açısından uyumsuzluklar ve sorunlara neden olabilir. Okul yöneticileri, göçmen öğrencilerin sosyal ve kültürel entegrasyonunu desteklemek için dışarıdan gelen görevliler veya sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapmaktadır. Bu etkinlikler, çocukların atölye çalışmalarına katılmalarını ve farklı kültürel deneyimler edinmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Birinci Alt Probleme Ait Tartışma

Araştırmanın ilk alt problemi öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre göçmen öğrencilerin sınıf düzenine ve sınıf yönetimine etkisinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre göçmen öğrencilerin varlığı öğretmenlerin mesleki pratiklerine çeşitli şekillerde etki etmektedir ve bunlar arasında daha fazla empatiyle hareket etme, öğretim tekniklerinde değişim meydana getirme ön plana çıkmaktadır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda karşılaşılan durumların öğretmenlerin mesleki uygulamalarını önemli ölçüde etkilediği açıkça görülmektedir. Bu etkiler arasında özellikle artan empati ve öğretim yöntemlerinde değişiklik yapma ihtiyacı belirgin bir şekilde ortaya çıkmıştır.

Göçmen öğrencilerin eğitimine daha duyarlı ve etkili bir şekilde yaklaşmak için öğretmenlerin empati yeteneklerini geliştirmeleri, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Literatürde yer alan çeşitli çalışmalar (Aydın, 2009; Dinçel vd., 2022), empati becerisi güçlü öğretmenlerin sınıf yönetimde daha profesyonel davranışlar sergilediğini, öğrenci-öğretmen ilişkisini daha içten

yürüttüğünü doğrulamaktadır. Uygur'ın (2021) bulguları da empatik davranışların hem okul yöneticileri hem de öğretmenler için problem çözmede önemli bir kolaylaştırıcı rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, farklı kültürel arka planlardan gelen öğrencilere daha etkili bir eğitim sağlamak için öğretim tekniklerini ve stratejilerini ayarlamak da önemlidir (Yolcu ve Doğan, 2022). Bu şekilde, göçmen öğrencilerin daha başarılı olmalarına ve okulda daha iyi bir deneyim yaşamalarına katkıda bulunmak mümkün olabilir. Zira Fırat'ın (2021) bulguları da bunu doğrulamaktadır ve kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin öğretim materyallerini ve tekniklerini çeşitlendirmelerinin olumlu pek çok sonuç ortaya çıkardığı görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre göçmen öğrencilerin aynı zamanda sınıf içerisindeki uygulamalara bazı olumlu etkileri de söz konusudur. Bunlar arasında dil öğrenimine bağlı kolaylıklar, farklılıkların yönetimi ve öğretmenlerin mesleki-kişisel gelişiminin sağlanması, yetenekleri keşfetme, çok kültürlülük öne çıkmaktadır. Özellikle yetenek yönetimi konusunda son zamanlarda ortaya çıkan çalışmalarda bu becerinin eğitim örgütleri açısından önemine daha çok değinilmektedir (Dilber, 2022). Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine dayanarak, göçmen öğrencilerin sınıf içindeki bazı uygulamalara olumlu katkıları olduğu açıkça görülmektedir. Özellikle dil öğrenimi konusunda yaşanan kolaylıklar, öğrencilerin farklılıklarını kabul etme ve yönetme becerilerini geliştirme konularında olumlu etkiler yaratmaktadır. Farklı kademelerde de farklılıkların etkili yönetiminin akademik başarıya olumlu yansıdığına dair bulgular ayrıca literatürde yer almaktadır (Taşlıyan vd., 2017). Farklılıkların etkili şekilde yönetimi aynı zamanda örgüt kültürünü de besleyen bir faktördür (Şahin, 2019).

Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin göçmen öğrencilerle çalışırken aynı zamanda kendi mesleki ve kişisel gelişimlerine de katkı sağladıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, literatürdeki başka çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin Amaç'ın (2021) ve Yenilmez & Çöplü'nün (2019) çalışmasında da kapsayıcı eğitim içerisinde yer alan göçmen öğrencilerle çalışan öğretmen ve okul yöneticilerinin bu süreçte mesleki gelişimlerini sürdürdükleri dile getirilmektedir. Göçmen öğrenciler, farklı kültürel perspektifleri ve deneyimleri paylaştıkları için öğretmenlerin çok kültürlülük konusunda daha fazla bilinçlenmelerine vesile olmaktadır. Özbilen vd. (2020), çokkültürlülük algısının öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenci davranışlarının yönetilmesinde önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Bu tür yetkinlikler, öğretmenlerin sınıf içinde daha etkili bir şekilde öğretim yapmalarına yardımcı olabilir ve öğretmenlerin bu olumlu özelliklere odaklanması sınıf içindeki pozitifliği artırabilir. Özetle, göçmen öğrencilerin sınıflarda getirdiği olumlu etkiler, eğitim sistemi için önemli bir kaynak olabilir ve bu olumlu yanları daha da geliştirmek için çeşitli fırsatlar sunabilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulguya göre göçmen öğrencilerin sınıf içi pratiklere ve sınıfı yönetimine yansıyan çeşitli olumsuz durumları da söz konusudur. Bunlar arasında derse katılımı yaşanan zorluklar, dikkat dağınıklığı, entegrasyonda yaşanan sorunlar, gruplaşma, müfredatı yetiştirememesi, sınıf kurallarına aykırı durumların artması, iletişim engelleri ve şiddet öne çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu olumsuz etkiler de göz ardı edilmemelidir. Dil engelleri, göçmen öğrencilerin derslere aktif katılımını ve içerikleri anlama kapasitelerini sınırlayabilmektedir ve literatürde bunu destekleyen başka bulgular da söz konusudur (Turan & Fansa, 2021). Bu, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyebilir (Baldık, 2018). Ayrıca, entegrasyon sürecinde yaşanan zorluklar, gruplaşmalara ve dışlanma hissine yol açabilir ki bu durum okulda çeşitli şiddet olaylarının artmasına neden olabilir (Ersoy & Turan, 2019). Göçmen öğrencilerin, yerli öğrencilerle anlayış ve arkadaşlık geliştirmekte zorlandığı durumlar zaman zaman karşılaşılan bir olgudur (Ergün, 2022).

Atlıhan (2019), araştırmasında göçmen öğrenciler ile yaşanan iletişim sorununun sınıf ortamını olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşırken, Delen (2018) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler göçmen öğrencilerin derste sıkılma, istenmeyen davranışlar sergileme gibi davranışlarının temel nedeni olarak iletişim problemini göstermişlerdir. Öğretmenler bu araştırmada göçmen öğrencilerin derste sınıf kurallarına aykırı davranışlar sergileyerek sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilediklerini belirtmişlerdir. Türkçeyi tam bilmedikleri için derste sıkılarak kendi aralarında yüksek sesle konuşmaları, izin almadan sınıf içinde gezmeleri gibi sorunlar sınıf yönetiminde öğretmenleri zorlamaktadır ve sınıf yönetimini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler dersi anlatmayı bırakıp öğrencilerin bu davranışlarını engellemek ile zaman kaybetmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu farklı araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin Yenilmez (2019), araştırmasında göçmen öğrencilerin Türkçe bilmedikleri için dersi anlayamadıklarını ve sınıf kurallarına aykırı davranışlar sergilediklerini, bu durumun sınıf yönetimini olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Temur ve Özalp (2022) ise araştırmalarında göçmen öğrencilerin sınıf kurallarına uymadıklarını ve bu disiplin probleminin öğretmenlerin sınıflarında göçmen öğrenci istememe sebeplerinden biri olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Bazı göçmen öğrencilerin gerçekleştirmiş oldukları şiddet içerikli davranışların sınıf düzenini ve yönetimini olumsuz etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin bu araştırmadaki görüşlerine göre Türk öğrencilere kıyasla şiddete daha meyilli olan göçmen öğrencilerin oyunlarında bile kavga içeren davranışlar daha fazla görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu farklı araştırmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Örneğin Sarier (2020), araştırmasında göçmen öğrencilerin çok çeşitli psikolojik sorunlar yaşadıklarını, saldırgan olduklarını ve şiddete başvurdıklarını, öğretmenlerin uyarılarını dikkate almadıklarını belirtmiştir. Dağlı (2020) ise Suriyeli göçmen öğrencilerin oyunlarının bile kavga içerikli olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Göçmen öğrencilerin yeteneğin ön plana çıktığı, dil bilmeyi görece olarak daha az gerektiren matematik, resim, müzik, beden eğitimi gibi derslere katılmayı istedikleri ama diğer derslerde isteksiz oldukları bu durumda sınıf yönetimini olumsuz etkilediği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu Kayacık (2020) tarafından yapılan araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Özbek, Özdaş ve Kavan (2021) ise yapmış oldukları araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerini almışlardır. Araştırma sonucuna göre göçmen öğrenciler arasında beden eğitimi dersinde istekli olanlar olduğu gibi kararsız ve isteksiz olanlarda olduğu görülmüştür. Göçmen öğrencilerin kendi aralarında gruplaşmayı tercih ettikleri bazen de diğer öğrenciler tarafından dışlanarak buna mecbur bırakıldıkları görülmektedir. İletişim sorunu yaşayan göçmen öğrencilerin birbirlerini anlayabildikleri arkadaşlar seçmeleri gayet anlaşılabilir bir durumdur. Gruplaşma yaşayan öğrencilerin sınıf yönetimine olumsuz etki ettiği görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu farklı araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Atlıhan, 2019; Temur ve Özalp, 2022).

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre göçmen öğrencilerin okula etkisinin nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Ortaya çıkan bulgulara göre okuldaki diğer ailelere, öğretmenlere, öğrencilere ve okul iklimine etkileri şeklinde kategoriler söz konusudur. Okulun önemli paydaşlarından olan ailelere olan etkilerine bakıldığında diğer kültürlerle temas halinde olmanın ve bazı paylaşımcı davranışlar sergilemenin ailelerde belirli bir anlayış ortaya çıkardığı, yardımlaşma ve dayanışmayı artırdığı ancak bunun yanında bazı kaygıları-ön yargıları da fazlalattığı belirtilmiştir. Farklı kültürlerden gelen göçmen öğrencilerle temas, bazı ailelerde belirsizlik ve endişe yaratabilir (Çelebi, 2015), bu da olumsuz bir etki oluşturabilir. Özellikle göçmen öğrencilerin geldiği bölgelerdeki olumsuz haberler veya stereotipler, bazı ailelerde endişe yaratabilir. Bu, öğrencilerin aileleri arasında anlayışsızlığa veya önyargılara yol açabilir. Bu tür durumlar, okuldaki diğer ailelerin göçmen öğrencilerle ve aileleriyle iletişim ve etkileşimde zorluklar yaşamasına neden olabilmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Poyraz (2022) tarafından yapılan araştırmanın bulgusu ile benzerdir. Bu araştırmada göçmen olmayan bazı öğrencilerin ailelerinin öğrencilerin göçmen öğrencilerle birlikte eğitim almalarını istemedikleri, göçmen ailelerin ülkelerine dönmelerini istedikleri sonucuna varılırken bazı ailelerin de tam tersine göçmen öğrencilere yardımcı olmaya çalıştıkları, onları dışlamak yerine onlara ve ailelerine yardımcı olmaya çalıştıkları görülmektedir.

Araştırmanın bulguları, göçmen öğrencilerin okuldaki diğer öğrencilerle etkileşimlerinde hem olumlu hem de olumsuz sonuçların gözlemlendiğini göstermektedir. Göçmen öğrencilerin varlığı, diğer öğrencilere kültürel alışveriş fırsatları sunmaktadır. Farklı kültürlerden gelen öğrenciler, okuldaki diğer öğrencilere kendi kültürlerini tanıtmaya, yeni dil ve gelenekleri öğrenme fırsatı sunabilmektedir. Bu, öğrencilerin kültürel çeşitliliği anlamalarına, hoşgörü geliştirmelerine ve daha geniş bir perspektif kazanmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, göçmen öğrencilerin varlığı, farklı dillerin öğrenilmesi konusunda da bir fırsat ortaya çıkarmaktadır ki Uçar'ın (2021) bulguları da bu yöndedir. Okuldaki öğrenciler, göçmen arkadaşlarıyla iletişim kurmak için yeni diller öğrenme gerekliliğiyle karşılaşabilirler. Bu, dil becerilerini geliştirmelerine ve çok dilli yeteneklerini artırmalarına olanak tanır.

Göçmen öğrencilerin okul ortamında baskın olmadıklarını ve bu nedenle okul iklimini çok fazla etkilemedikleri görülmektedir. Bunun yerine göçmen öğrencilerin diğer öğrencilerden etkilenecek ister istemez bir değişim yaşadıkları anlaşılmaktadır. Göçmen öğrencilerin sayılarının az olması ve sınıflara eşit şekilde dağıtılmalarının da bu durumun en önemli sebeplerinden biri olduğu görülmektedir. Fakat Erdem (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulguları göçmen öğrencilerin eğitim gördükleri okuldaki öğretmenleri ve öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Kayalar vd. (2022) tarafından yürütülen çalışmada da okul müdürlerine göre Suriyeli öğrencilerin uyum sorunu yaşamaları halinde okul ikliminin olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. Göçmen öğrencilerin diğer öğrencilere etkileri incelendiğinde hem olumlu hem de olumsuz durumlar olduğu görülmektedir. Türk öğrencilerde hoşgörüyü arttırması,

göçmen öğrencilerin akademik başarısının diğer öğrencilere ilham vermesi gibi durumlar olumlu bir durumdur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “okul yöneticilerinin görüşlerine göre okulda göçmenlere yönelik yapılan yönetsel çalışmaların” neler olduğu şeklinde belirlenmiştir. Ortaya çıkan bulgulara göre göçmen öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını gidermek, okuldaki resmi işlemlerini sürdürmek için bazı akademik ve yönetsel çalışmalar ortaya konmaktadır. Bu bulgular, okul yöneticilerinin göçmen öğrencilere yönelik yürüttükleri yönetsel çalışmaların temel amacının göçmen öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak olduğunu göstermektedir. Bu tür çalışmalar, göçmen öğrencilerin akademik iyimserliklerinin artmasına (Özdemir & Pektaş, 2017) yardımcı olabilir. Ayrıca, okul yöneticileri okuldaki resmi işlemleri kolaylaştırarak göçmen öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmelerini sağlayabilirler. Ancak, bu çalışmaların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin göçmen öğrencilere yönelik özel ihtiyaçlarına dikkat etmeleri ve bu ihtiyaçları karşılamak için uygun stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu çalışmaların göçmen öğrencilerin eğitim deneyimlerini iyileştirmeye yönelik olumlu etkileri olabileceği gibi, aynı zamanda diğer öğrenciler arasında kültürel farkındalık ve anlayışın artmasına da katkı sağlayabilir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin göçmen öğrencilere yönelik yönetsel çalışmalara devam etmeleri ve bu çalışmaları daha da iyileştirmek için çaba sarf etmeleri önemlidir.

Sosyal adalet liderliğini destekleyen eşitlikçi politikalar gereği dezavantajlı durumdaki göçmen öğrencileri desteklemek, sınıflara eşit sayıda dağıtmak, okullaşmaları için çaba göstermek, aileleri okul süreçlerine dahil etmek gibi durumlar bulgular içinde yer almaktadır. Bu yönetsel çalışmalar ile öğrencilerin okula uyum sağlaması ve akademik başarılarının artması amaçlanmaktadır. Eğitimde son zamanlarda tartışılan en önemli kavramlardan birisi olan sosyal adalet liderliği (Yeşil ve Sincar, 2021), özellikle okullardaki dezavantajlı grupların lehine politikalar izlenmesi adına oldukça önemli kabul edilmektedir. Sosyal adalet liderliği, başta dezavantajlı konumdaki öğrenciler olmak üzere tüm öğrencilerin okula bağlılıklarının güçlenmesine (Büyükgöze vd., 2018) destek sunmaktadır. Bu çalışmada zaman ve kaynak yönetimi, sınıflara göçmen öğrencilerin dağıtılması gibi konuların okul yöneticilerini zorladığı görülmektedir. Göçmen öğrencilerin diğer öğrencilerden geri kalmalarını engellemek ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına okul yöneticilerinin göçmen öğrenciler, Türk öğrenciler, öğretmenler ve veliler ile güçlü bir iletişim kurmak zorunda oldukları görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Nacar ve Ünsal (2022) tarafından yapılan araştırmanın bulgusuyla aynı yöndedir. Göçmen öğrencilerin okula uyum sağlamasının ve akademik başarılarının artmasının okul yöneticileri için önemli olduğu bir gerçektir. Okul yöneticilerinin göçmen öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek için dil becerilerini geliştirici ve sosyal uyum sağlamayı hızlandırıcı birtakım çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Çöplü (2019) tarafından yapılan araştırmanın bulgusuyla benzerdir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, göçmen öğrenciler sınıf düzenine ve sınıf yönetimine farklı şekillerde etki etmektedir. Özellikle empati yeteneğinin artması, öğretim tekniklerinde değişikliklerin meydana gelmesi gibi pozitif etkiler görülmektedir. Göçmen öğrencilerin eğitim deneyimlerini iyileştirmek ve onları diğer öğrencilerle daha iyi bir şekilde entegre etmek için yapılan yönetsel çalışmaların da önemli olduğu belirtilmektedir. Buna ek olarak, göçmen öğrencilerin okuldaki diğer öğrencilere etkilerinin hem olumlu hem de olumsuz olduğu görülmektedir. Olumlu etkiler arasında kültürel alışveriş fırsatları, dil öğrenme fırsatları ve çok kültürlülüğün teşvik edilmesi bulunurken, olumsuz etkiler arasında dil engelleri, iletişim sorunları, şiddet olayları ve entegrasyon zorlukları öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, göçmen öğrencilerin eğitim sistemine etkisi karmaşık ve çeşitlidir. Bu etkilerin yönetilmesi ve göçmen öğrencilerin eğitim deneyimlerinin iyileştirilmesi için öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim kurumları tarafından çeşitli stratejiler ve politikalar geliştirilmelidir. Bu çalışmaların amacı, göçmen öğrencilerin akademik başarılarını artırmak, toplumsal uyumlarını teşvik etmek ve eğitimde adaleti sağlamaktır. Bu çabaların, eğitim sistemini daha kapsayıcı hale getirme ve kültürel çeşitliliği kutlama yolunda önemli bir adım olduğu unutulmamalıdır.

Araştırmanın bulgularına göre bazı öneriler sunulabilir. Okul yöneticileri, göçmen öğrenciler arasında yetenekli olanları belirlemek ve bu öğrencilere daha fazla sorumluluk vermek konusunda öğretmenleri teşvik edebilirler. Bu şekilde, göçmen öğrencilerin potansiyelleri daha iyi değerlendirilerek onların eğitim başarıları artırılabilir. Öğretmenler, göçmen öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde kendi aralarında gruplaşmalarını engellemek adına göçmen öğrencileri diğer öğrencilerle karışık gruplarda

yerleştirme stratejileri geliştirebilirler. Ayrıca, müfredat planlaması yaparken göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ders içeriğini ve öğretim yaklaşımlarını ayarlayabilirler. Bu, göçmen öğrencilerin daha fazla katılım göstermelerini ve akademik başarılarını artırmalarını destekleyebilir. Son olarak, yapılan bu araştırma göçmen öğrencilerin yoğun olduğu bölgelerde daha fazla benzer araştırmaların yapılması ve bu sonuçların karşılaştırılması için bir fırsat sunmaktadır. Bu tür araştırmalar, göçmen öğrencilerin eğitim deneyimlerini anlamak ve daha iyi hizmet sunmak için önemli bir temel oluşturabilir. Genel olarak, bu öneriler, göçmen öğrencilere daha iyi eğitim ve destek sağlama amacıyla eğitim sistemini daha kapsayıcı ve etkili hale getirmek için önemli adımları temsil etmektedir. Bu araştırmada bazı sınırlılıklar vardır. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Düzce ili merkez ilçesinde göçmen öğrencilerin yoğun olduğu beş farklı okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmada hiç kadın yönetici olmaması da ayrı bir sınırlılıktır. Bununla birlikte, araştırmanın belirli bir zaman dilimi içinde gerçekleştirilmesi, zamanla değişebilecek olan koşulların etkisini tam olarak yansıtmayabilir.

KAYNAKÇA

- Akinci, B., Nergiz, A. & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Akkaya, D. (2021). *Göçmen öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin paydaş görüşler doğrultusunda belirlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aktaş, M.T. (2014). Göç olgusu ekonomik kalkınmada itici güç olabilir mi? *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 37-48.
- Aktel, M. & Kaygısız, Ü. (2018). Türkiye’de göç yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(2), 579-604.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Albakri, Tareq Z., & Rabib, S. (2019). How to improve sustainability: The critical Role of education for Syrian refugees. *Development in Practice*, 29(5), 662-669.
- Amelina, A., & Horvath, K. (2017). Sociology of migration. In K. Korgen (Ed.), *the Cambridge handbook of sociology: core areas in sociology and the development of the discipline* (pp. 455-464). Cambridge: Cambridge University.
- Arar, K., Örucü, D. & Küçükçayır, G. (2019). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 960-979.
- Aslan, F. (2019). *İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atlıhan, A.M. (2019). *Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin rolleri*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aydeniz, S. & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(Özel Sayı), 385-404.
- Aydın, A.R. (2009). Öğretmen – öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modeli üzerine. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(1), 75-84.
- Babuç, Z.T. & Çolak, C.B. (2022). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonuna ilişkin ortaokul öğretmenlerinin deneyimleri: Osmaniye ili örneği. *İnsan Hareketliliği Uluslararası Dergisi*, 2(2), 166-199.
- Baldık, Y. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistmine katılımında Türkçe öğretiminin önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Benavides, A.H., Midobuche, E. & Kostina-Ritchey, E. (2012). Challenges in educating immigrant language minority students in the United States. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2302-2306.
- Bıçer, S. (2023). *Mülteci çocukların sosyal ve akademik uyumları: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Büyükgöze, H., Şayır, G., Gülcemal, E. & Kubilay, S. (2018). Examining the relationship between social justice leadership and student engagement among high school students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 932-961.
- Cebolla-Boado, H., & Fernández-Reino, M. (2021). Migrant concentration in schools and students’ performance: does it matter when migrants speak the same language as nonmigrant students? *American Behavioral Scientist*, 65(9), 1206–1221.
- Creswell, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları* (Çev. Ed. Halil Ekşi). EDAM.
- Çakmak, H. (2021). *Suriyeli öğrencilere yönelik algının kaynakları: Türk öğretmen, öğrenci ve veliler*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çelebi, E. (2015). Farklı kültürel ortamlara göçte yaşanan kaygı ve belirsizlik sorunu. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15(34), 27-39.
- Dağlı, K. (2020). *Suriyeli sığınmacı öğrencilerin matematik dersi kazanımları elde etme sürecinde ikinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Delen, A. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dilber, Y. (2022). Yetenek yönetimi ve eğitim örgütlerinde uygulanabilirliği. *Alanyazın (Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi)*, 3(1), 67-83.
- Diñçel, Ö., Çetin, R. & Berker, S. (2022). öğretmenlerin empati becerileri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin ilgili literatür bağlamında incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(4), 54-74.
- Ekici, S. & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum*, 5(9), 9-22.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Ergün, N., (2022). Göçmen öğrencilerin uyumlarında temasın rolü. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1477-1508
- Ersoy, A. F. & Turan, N. 2019 Sığınmacı ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(2), 828-840.
- Ertekin-Yıldız, S. (2019). Suriyeli çocukların eğitimi konusunda nitel bir araştırma: sorunlar ve çözüm önerileri. *Middle East Journal of Refugee Studies*, 4(2), 5-32.
- Feng, H. (2018). Migrant peers in the classroom: Is the academic performance of local students negatively affected? *Journal of Comparative Economics*, 46(2), 582-597.
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gopalkrishnan, N. (2019). Cultural competence and beyond: Working across cultures in culturally dynamic partnerships. *The International Journal of Community and Social Development*, 1(1), 28-41. <https://doi.org/10.1177/2516602619826712>
- Gökmen, H. (2020). *Suriyeli göçmen öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu sorunu (Bursa-Yıldırım ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Guo-Brennan, L. & Guo-Brennan, M. (2019). Global citizenship education and social justice for immigrant students: implications for administration, Leadership, and Teaching in Schools. In: Papa, R. (eds) *Handbook on promoting social justice in education* (pp. 1-20). Springer.
- Güleryüz, Z. (2021). *Yerli halk ve Suriyeli sığınmacıların birbirlerine karşı tutumları üzerine bir alan araştırması: Hatay Antakya örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Güllüpinar, F. (2012). Göç olgusunun ekonomi-politiği ve uluslararası göç kuramları üzerine bir değerlendirme. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 53-85.
- Günkör, C. (2018). Göç olgusunun eğitim sistemine etkilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 59-71.
- Gümüş, S. & Beycioglu, K. (2020) The intersection of social justice and leadership in education: what matters in multicultural contexts? *Multicultural Education Review*, 12(4), 233-234. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1841936>
- Hear, N.V. (2010) Theories of Migration and Social Change, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1531-1536.
- Herzog-Punzenberger, B., Altrichter, H., Brown, M. Burns, D., Nortvedt, G.A., Skedsmo, G., Wiese, E., Nayit, F., Fellner, M, Mcnamara, G., & O'Hara, J. (2020). Teachers responding to cultural diversity: case studies on assessment practices, challenges and experiences in secondary schools in Austria, Ireland, Norway and Turkey. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 395-424.
- Juangi, L., & Schachner, M.K. (2020). Cultural diversity, migration and education. *International Journal of Psychology*, 55(5), 695-701.
- Kabataş, M. (2021). Duties of educators and administrators in adopting immigrant students to school. *Academic Journals*, 13(1), 48-65.
- Kardeş, S. (2021). Türkiye’de eğitim alanında mültecilerle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50 (Özel Sayı), 837-855.
- Kayacık, B.E. (2020). *Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kayalar, Ö., Uysal, Ö., Darbaş, M., Kılıç, H.İ. & Başaran, M. (2022). Suriyeli öğrencilerin okul iklimine etkilerine ait okul müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 8(24), 152-166.
- Levitt, P. (2009). Roots and Routes: understanding the lives of the second generation transnationally. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), 1225-1242.
- Marks, G. (2010). Improvements over the educational career of immigrant students. *Australian Journal of Education*, 54(2), 133-154.
- Martin, A.J., Burns, E.C., Collie, R.J., Cutmore, M., Macleod, S., & Donlevy, V. (2022). The role of engagement in immigrant students’ academic resilience. *Learning and Instruction*, 82, 101650.
- Mihi-Ramirez, A. & Kumpikaite, V. (2014). Economics reason of migration from point of view of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109, 522-526. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.500>

- Morley, L., Alexiadou, N., Garaz, S., González-Monteagudo, J., & Taba, M. (2018). Internationalisation and migrant academics: The hidden narratives of mobility. *Higher Education*, 76(3), 537-554.
- Nacar, D. & Ünsal, S. (2022). Okul yöneticilerinin Suriyeli mülteci velilerle yaşadıkları sorunlar sorunların nedenleri ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1243-1256.
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özbek, D., Özdaş, F. & Kavan, N. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin göçmen öğrencilere ilişkin görüşlerinin incelenmesi: bir durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, Türkiye’de ve Dünyada Göçmen Eğitimi Sayısı, 785-806.
- Özbilen, F.M., Cabbulat, T. & Hamurcu, H. (2020). Öğretmenlerin çokkültürlülük algıları ile sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1867-1881.
- Özdemir, M. & Pektaş, V. (2021). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601.
- Özkan, R. (2019). Göç olgusu ve toplumsal yapıya etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, XLVII(2), 127-145.
- Poyraz, D.T. (2022). *Göçmen öğrencilerin eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin veli görüşleri*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Saklan, E. & Erginer, A. (2017). Classroom Management Experiences with Syrian refugee students, *Education Journal*, 6(6), 207-214.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Savaş, A.C. & Toprak, M. (2013). Classroom management and migrant students: a study of problems and solutions. *International Journal of Social Science & Education*, 3(4), 976-989
- Schiller, N.G., Çağlar, A. & Guldbrandsen, T.C. (2008). Beyond the ethnic lens: Locality, globality, and born-again incorporation. *American Ethnologist: Journal of the American Ethnological Society*, 33(4), 612-633.
- Seah, K.K.C. (2018). Immigrant educators and students’ academic achievement. *Labour Economis*, 51, 152-169.
- Sur, E. & Çalışkan, G. (2021). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(Özel Sayı), 27-49.
- Şahin, G. (2019). *Farklılıkların yönetiminin örgüt kültürü üzerine bir etkisi ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.
- Taşlıyan, M., Çiçeklioğlu, H. & Afşar, A. (2017). Farklılıkların yönetimi ve ayrımcılık algısının üniversite öğrencilerinin akademik performansları üzerine etkileri: bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 101-124.
- Temur, M., & Özalp, M.T. (2022). Sınıf öğretmenlerinin penceresinden göçmen öğrencilerin sorunları ve çözüm önerileri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 110-141. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.1210547>
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(1), 61-67.
- Turan, M. & Fansa, M. (2021). Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemler. *Milli Eğitim*, 50(1), 11-26.
- Tümtaş, M.S. & Ergun, C. (2016). Göçün toplumsal ve mekânsal yapı üzerindeki etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1347-1359.
- Uçar, M. (2021). Dil kardeşliği: göçmen öğrencilerle etkileşimde dilin rolü olabilir mi? *Liberal Düşünce Dergisi*, 26(101), 41-66.
- Uyanık, A. (2019). *Mülteci Öğrencilerin eğitim gördüğü okullardaki rehberlik ihtiyaçlarının rehber öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Uygar, M. (2021). *Yöneticilerin ve öğretmenlerin empatik eğilimleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Ünlü, S., Kızılhan, T. & Elciyar, K. (2018). Göçmenlerin uyum sağlama sürecinde yaşadıkları çatışmalar ve sayısal topluluklar. *Selçuk İletişim*, 11(1), 5-18.
- Üstün, A. & Baş, N.A. (2022). Mülteci öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(59), 1762-1767.
- Vertovec, S. (2017) Mooring, migration milieus and complex explanations. *Ethnic and Racial Studies*, 40(9), 1574-1581.
- Wang, H., Cheng, Z. & Smyth, R. (2018). Do migrant students affect local students’ academic achievements in urban China? *Economics of Education Review*, 63, 64-77.
- Yenilmez, K. (2019). Göçmen öğrencilerin eğitimde öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 26-36.
- Yerli, G. (2018). Türkiye’de göç ve mülteci konusunda yapılmış lisansüstü akademik faaliyetler üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 347-358.
- Yeşil, E. & Sincar, M. (2021). Eğitimde sosyal adalet liderliği üzerine bir inceleme. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 288-296.

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yılmaz, P.A. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde kültüre duyarlı eğitim uygulamaları: mülteci öğrencilerle etkileşim*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yolcu, A. & Doğan, M. F. (2022). Kültürel çeşitlilik gösteren öğrencilerin matematik öğrenme fırsatları: sınıf ve ortaokul matematik öğretmenlerinin bakış açıları ve pedagojik stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 390-408.

EĞİTSEL ROBOTİK ALANINDAKİ GÜNCEL ÇALIŞMALARIN EĞİLİMLERİ: BİR İÇERİK ANALİZİ

TRENDS IN CURRENT STUDIES ON EDUCATIONAL ROBOTICS: A CONTENT ANALYSIS Meryem Meral¹, Sema Altun Yalçın²

ÖZ: Bu çalışma, eğitsel robotik alanındaki son yıllardaki eğilimleri incelemeyi hedeflemiştir. Doküman incelemesi yöntemi kullanılarak eğitsel robotik alanında yayımlanan 100 makalenin içerik analizi yapılmıştır. Makaleler, yöntem, örneklem özellikleri, kullanılan robotik araçlar, ele alınan konular ve bulgular açısından analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Lego Mindstorms, Arduino, Python ve Scratch en yaygın kullanılan robotik araçlar olarak öne çıkmaktadır. Çalışmalarda öğrencilerin en çok yer aldığı ve özellikle üniversite ve ortaokul düzeyinde yapılan çalışmaların baskın olduğu gözlenmiştir. Nicel çalışmalarda ölçek ve anket, nitel çalışmalarda ise görüşme ve gözlem formu en sık kullanılan ölçme araçlarıdır. Bilgi işlemsel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, akademik başarı, iş birliği ve motivasyon en çok incelenen değişkenler arasında yer almaktadır. Eğitsel robotiğin olumlu etkileri ve diğer alanlara entegrasyonunun önemi vurgulanmış, ancak öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksikliği, altyapı ve teknik sorunlar, uygulamadaki zorluklar dezavantaj olarak belirtilmiştir.

Anahtar sözcükler: Eğitsel robotik, İçerik analizi, Robotik araçlar

ABSTRACT: This study aims to analyze the general trends in educational robotics in recent years. The document analysis method was preferred in this research. Accordingly, the content of 100 articles published in the field of educational robotics in recent years was analyzed in terms of methodology, sample characteristics, robotic tools used, commonly covered topics, and findings. The study revealed that Lego Mindstorms, Arduino, Python, and Scratch are the most commonly used robotic tools in educational robotics. It was observed that students predominantly participated in the studies, with a focus on university and middle school levels. Moreover, the analysis indicated that quantitative studies mostly employed scales and questionnaires, whereas qualitative studies frequently used interviews and observation forms as measurement tools. The most frequently examined variables in these studies were computational thinking, problem-solving, creativity, academic achievement, collaboration, and motivation. While the findings generally emphasized the positive effects of educational robotics and its significance for integration into other domains, the challenges of educators' knowledge and experience in robotics, infrastructure and technical issues, and difficulties in practical implementation were also identified as disadvantages.

Keywords: Content analysis, Educational robotics, Robotic tools

Bu makaleye atf vermek için:

Meral, M. & Altun Yalçın, S. (2024). Eğitsel Robotik Alanındaki Güncel Çalışmaların Eğilimleri: Bir İçerik Analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 148-164.

Cite this article as:

Meral, M. & Altun Yalçın, S. (2024). Trends In Current Studies On Educational Robotics: A Content Analysis. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 148-164.

¹ PhD candidate, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Fen Bilimleri Enstitüsü-Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı, Erzincan/Turkey, meryemmeral96@gmail.com., ORCID 0000-0002-5167-6946

²Prof. Dr. Sema Altun Yalçın, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Fen Bilimleri Enstitüsü-Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı, Erzincan/Turkey, saltun_11@hotmail.com., ORCID 0000-0001-6349-223

INTRODUCTION

Technological developments are directly or indirectly involved in every aspect of our lives and many areas benefit from these developments. One of the areas where the possibilities of technology are used is undoubtedly the field of education. The utilization of various technological devices and resources has transformed the application of educational activities, moving away from a singular approach of knowledge transfer by the teacher (Biletska et al., 2021). The use of technology in education can be enhanced through a variety of approaches or methods and robotics is one of the applications that has become widespread in recent years within the scope of integrating technology into education (Yang, Long, Sun, Aalst & Cheng, 2020). The use of robotic applications in learning environments has led to the use of the term “educational robotics”. Educational robotics has become an important pedagogical resource for K-12 STEM education (Anwar, Bascou, Menekse & Kardgar 2019).

Educational robotics refers to the use of robots as a tool for teaching and learning in educational environments. It involves integrating robotic technology and concepts into the curriculum and educational activities to enhance students’ learning experiences (Mikropoulos and Bellou, 2013). Educational robotics offers various alternatives, including coding, computer programming, Lego-based designs, and non-coding applications (Karypi, 2018). In other words, educational robots can take different forms, ranging from simple programmable toys for young children to more advanced robots that allow programming and customization (Hamilton et al., 2020). They can be utilized in various subjects such as mathematics, science, engineering, and technology, as well as in extracurricular activities such as robotics competitions (Ospennikova et al., 2015).

Educational robotics aims to provide a learning experience that supports the development of various skills. Some of these experiences and skills include: 1) Encouraging STEM education to enhance students’ knowledge and skills in science, technology, engineering, and mathematics (Aris and Orcos, 2019). 2) Promoting problem-solving skills by presenting real-life problems that require critical and creative thinking (Adams et al., 2010). 3) Encouraging creativity and innovation by motivating students to design and construct robots capable of performing various tasks (Çakır et al., 2021). 4) Fostering collaboration and teamwork by helping students develop communication, leadership, and social skills (Ioannou and Makridou, 2018). 5) Focusing on technical skills, educational robotics applications aim to enhance students’ programming, circuit design, and mechanical engineering skills, aligning with their future career goals in STEM fields (You et al., 2021). 6) Boosting students’ confidence and motivation is another objective of educational robotics. Successfully designing and programming a robot allows students to develop self-confidence in their abilities and motivates them to learn new problem-solving strategies (Erol, 2020).

In addition to the objectives of educational robotics, the benefits it provides are frequently highlighted in research findings. Relevant studies demonstrate that educational robotics has a positive impact on students’ learning outcomes and the development of skills in various areas, making it an effective tool for promoting STEM education and preparing students for careers in STEM fields (Khanlari, 2013). Educational robotics offers numerous contributions and advantages for individuals. It contributes to the development of cognitive skills such as problem-solving, computational thinking, innovation propensity, creativity, and critical thinking (Şişman and Küçük, 2019; Tzagkaraki et al., 2021). Students can utilize their creativity and imagination in designing and building robots capable of performing various tasks (Hou et al., 2022). Additionally, educational robotics provides students with the opportunity to enhance their psychomotor and technical skills necessary in STEM fields (Chang and Chen, 2022). Educational robotics often involves teamwork and collaboration, allowing individuals to improve their social skills (Kandlhofer and Steinbauer, 2016). Furthermore, as students gain experience and develop an understanding of technology-related applications, their interest in STEM fields tends to increase (Tekbıyık et al., 2022). Finally, students’ self-efficacy also improves when they realize their capabilities in performing robotics applications (Fridberg et al., 2023).

Considering the benefits of educational robotics for individuals and its increasing prevalence in recent years, the outcomes of research in this field are considered significant. Understanding the effectiveness of educational robotics, its outcomes, and the emerging trends in this area are crucial in assessing the successful integration of technology in education. Therefore, examining the studies conducted in this field provides an overview of the reflection, role, usage, and effects of educational robotics in education. Content analysis is one of the commonly used techniques to conduct this literature review. Content analysis involves the systematic examination and interpretation of the content of academic studies or other written texts (Mayring, 2004). This method helps identify and categorize patterns, themes, and trends in the literature (Riffe et al., 2019).

Systematic review and content analysis studies have been conducted in the field of educational robotics. Table 1 presents a summary of the previous years' reviews of the studies on educational robotics. Table 1

Reviews on educational robotics studies

Author(s), Year	Scope/Focus
Seckin-Kapucu, 2023	Robotics education in Science education
Güneş and Küçük, 2022	The integration of ER into the curriculum, ER tools, the need for STEM-based robotics courses
Atman-Uslu, 2022	The trends and gaps of ER experimental studies
Yumbul and Bayraktar, 2022	The effects of ER in primary education levels
Tselegkaridis and Sapounidis, 2022	STEM and robotics education in primary schools
Mohana et al., 2022	Artificial intelligence and robots usage in early childhood
Camargo et al., 2021	Realistic simulator applications in the context of ER
Zhang et al., 2021	The effect of ER on K-12 students' STEM attitudes and computational thinking
Pederson et al., 2021	Fostering girls' interest in STEM through ER
Yılmaz-İnce, 2020	The development of ER in Turkey
Zhong et al., 2020	The role of ER in Mathematics education
Çetin and Demircan, 2020	The empowerment of STEM education through robots
Anwar et al., 2019	General benefits and outcomes of ER
Souza et al., 2018	Lego use in education
Kubilinskiene et al., 2017	The role of ER in teaching and learning
Seckin-Kapucu, 2023	Robotics education in Science education
Güneş and Küçük, 2022	The integration of ER into the curriculum, ER tools, the need for STEM-based robotics courses

There are some reviews that focus exclusively on postgraduate theses (Güneş & Küçük, 2022), whereas others emphasize studies that were conducted in specific databases and areas (Dağlı et al., 2022). Therefore, it is believed that conducting more comprehensive reviews would be beneficial. Educational robotics, or in other words, the use of robotics in education, is a developing field where new trends emerge. Consequently, this study can shed light on how the recent developments and emerging trends in the field have changed and what the differences are compared to the past. Thus, it is expected that this study will provide researchers in the field with insights into the emerging trends in educational robotics. For these reasons, the aim of this study is to analyze the trends, findings, and objectives of studies conducted in the field of educational robotics in recent years. This way, a general overview of the current literature regarding studies conducted in recent years can be established. In line with these objectives, the sub-research questions posed for the relevant studies are as follows:

1. What is the distribution by publication year?
2. Which robotic tools have been used?
3. What are the characteristics of the samples?
4. What methods and designs have been employed?
5. How was the data analysis conducted?
6. What topics have been investigated in the studies?
7. What are the findings of the studies?

METHOD

In the study, content analysis, which is a qualitative research technique, was chosen. Based on certain criteria, studies regarding educational robotics were analyzed within the scope of the research.

Scanning and including criteria

The following criteria were used to include studies in the analysis of educational robotics:

Including criteria:

1. The studies must be published as articles.
2. The articles should be in English.
3. The relevant articles should have the terms “robot”, “educational robotics”, or “robotic tools” in their titles.
4. The relevant articles must be published between 2020 and 2023.
5. The full texts of the relevant articles should be openly accessible.
6. The articles should be indexed in Google Scholar (The reason for its selection is that it contains articles with more citations).

A total of 304 articles were accessed during the initial screening. However, in order to fully meet the relevant criteria, a second screening was conducted, and 100 articles were included in the content analysis process. The PRISMA literature process, depicted in Figure 1, was utilized during this process.

Exclusion criteria:

1. The articles that do not follow the article format have been excluded.
2. The articles that are not written in the English language have been excluded.
3. The articles that do not contain the words “robot”, “educational robotics”, or “robotic tools” have been excluded.
4. Articles dated before 2020 have been excluded. Considering the goal of identifying trends in recent years within the studies, the studies conducted before the year 2020 has been excluded.
5. The articles for which the full text is not openly accessible have been excluded.
6. The articles that are not accessible on Google Scholar have been excluded. The criterion was established due to Google Scholar’s inclusion of articles from various databases.

Data collection and analysis

Google Scholar, ERIC, and Science Direct databases were searched using the keyword “educational robotics” to access relevant articles. After retrieving the papers, they were subjected to the process of PRISMA literature review. The PRISMA process includes stages of identification, scanning, convenience, and inclusion (Stovold et al., 2014). The accessed articles were selected according to the relevant criteria, and necessary eliminations were made during the second scanning process. In total, 100 articles were included in the content analysis process. Content analysis is an analytical technique used as a research method. This technique is utilized to enhance the understanding and description of a phenomenon. Depending on the research objectives, a specific dataset is examined, and the data is condensed and categorized (Stemler, 2015).

Content analysis involves examining, categorizing, and interpreting data. Researchers can use an impressionistic, intuitive, and interpretive approach during the data analysis process. This allows researchers to interpret the data based on their own experiences, instincts, and interpretations (Elo & Kyngäs, 2008). The answers to the research questions posed for the investigation of the relevant studies are typically expressed descriptively. This describes the statistical distribution of the data using frequencies or percentages. Based on this information, codes and categories are created during the analysis process to facilitate a more systematic analysis and interpretation of the data (Hsieh & Shannon, 2005).

Validity and reliability

The validity of the research is related to the appropriateness of the steps followed in the research to the research purpose and its credibility (Guba, 1981). Therefore, attention was paid to ensuring that the process followed in this research is suitable for the research purpose. Additionally, the data of the research were coded individually by the authors, and the percentage of agreement for the codes and categories was calculated using the formula provided by Miles and Huberman (2015). According to this formula, the reliability coefficient is calculated as: $(\text{Reliability} = \text{consensus} / \text{consensus} + \text{disagreement} \times 100) \%96$. Hence, it can be seen that the study is reliable.

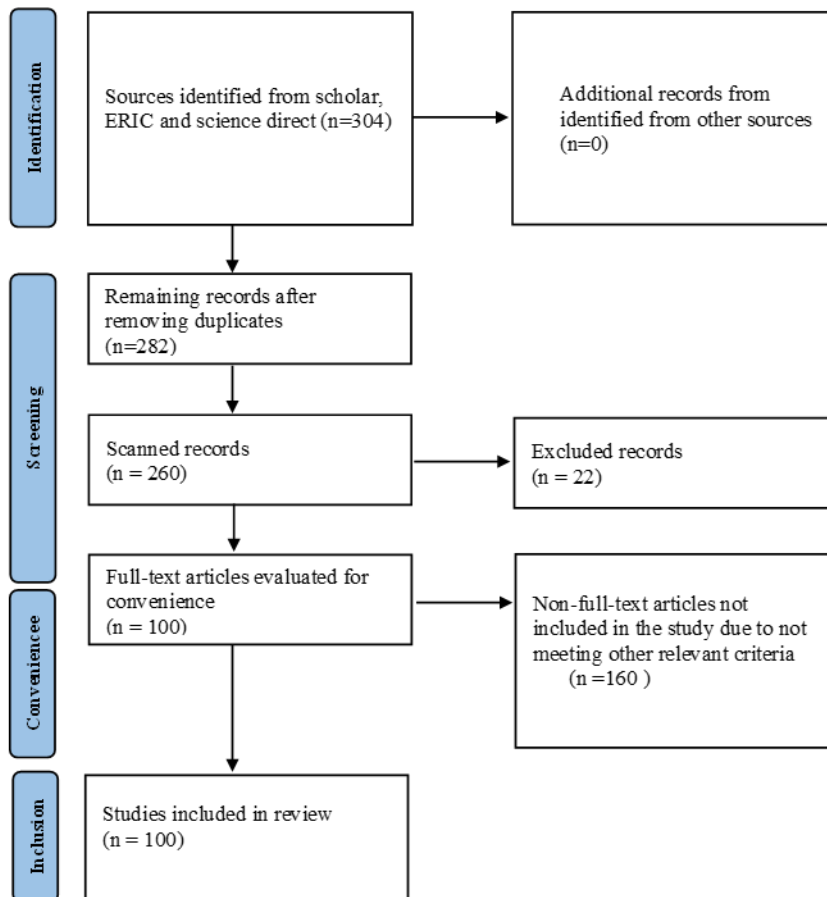


Figure 1. PRISMA flow diagram

FINDINGS

The codes and categories of the data from the examined articles have been presented through tables displaying frequency and percentage values.

Table 2

Distribution of studies by year

Year	f	%
2023	15	15
2022	35	35
2021	28	28
2020	22	22
Total	100	100

Table 2 presents the distribution of the examined articles by publication year. According to Table 1, the percentage of articles published in 2023 is 15%. The percentage of articles published in 2022 is 35%, while the percentage of articles published in 2021 is 28%. Articles published in 2020 account for 22% of the total.

Table 3

Distribution of studies by robotic tools

Category	Code	f	%
Robotic tools	Lego Mindstorms	32	32
	Arduino	27	27
	Python	17	17
	Scratch	13	13
	Lego We Do	4	4
	BeeBot	2	2
	Lego Robolab	2	2
	Tangible K	2	2
	Fisher technique	1	1
Total		100	100

Table 3 presents the distribution of the examined articles according to the robotic tools used. The most frequently used robotic tool among the examined articles is Lego Mindstorms, accounting for 32% of the total. Following that, Arduino is the second most used tool with a percentage of 27%. The third highest percentage belongs to Python, with 17%. Scratch has a usage rate of 13%. Additionally, Lego We Do has a 4% usage rate, while BeeBot, Lego Robolab, and Tangible K each have 2% usage rates. The Fisher technique was utilized in only one of the examined articles (1%).

Table 4

Distribution of studies by sample characteristics

Sample Type	f	%
Student	77	77
Teacher	18	18
Document	5	5
Total	100	100
Sample grade	f	%
Elementary school	6	6.31
Middle school	30	31.57
High school	24	25.26
University	35	36.84
Total	95	100

Table 4 presents the distribution of the relevant studies based on the characteristics of the samples. The most commonly used sample type is students, accounting for 77% of the relevant samples, while teachers make up 18% and documents constitute 5% of the samples. The majority of the studies, with a percentage of 36.84%, were conducted at the university level. This is followed by middle school studies, accounting for 31.57%. The percentage of studies conducted at the high school level is 25.26%, while elementary school studies make up 6.31%.

Table 5

Distribution of Studies by research method

Category	Code	f	%
Quantitative	Experimental	38	38
	Survey	17	17
Qualitative	Case study	20	20
	Document analysis	5	5
Mixed	Convergent design	7	7
	Concurrent design	5	5
	Explanatory design	3	3
	Not specified	5	5
Total		100	100

Table 5 displays the distribution of studies based on the research method. In 55% of the studies, a quantitative research type was preferred. Experimental research accounted for 38% of the studies, while 17% were conducted as surveys. Qualitative research type was employed in 25% of the studies. Among

the studies analyzed, a case study was preferred by 20%, and document analysis was utilized in 5% of the studies. Mixed methods were employed in 20% of the studies. Furthermore, a convergent design was preferred by 7% of the studies, a concurrent design was employed in 5% of the studies, and an explanatory design was chosen by 3% of the studies.

Table 6

Distribution of studies by data collection tool

Category	Code	f	%
Quantitative	Scale	31	25.83
	Questionnaire	23	19.16
	Achievement test	9	7.5
	Multiple choice test	6	5
	Performance test	4	3.3
	Rubric	2	1.66
Qualitative	Interview form	30	25
	Observation form	10	8.33
	Open-ended assessment form	5	4.17
Total		120	100

Table 6 presents the distribution of the relevant studies according to the measurement tools used. In the quantitative category, the scale is the most frequently used measurement tool, accounting for 25.83% of the studies. Following that, in the qualitative category, the interview form is the second most used tool, comprising 25% of the studies. In the quantitative category, the questionnaire ranks third (19.16%). This is followed by the observation form (8.33%). The usage rate of achievement tests is 7.5%.

Table 7

Distribution of studies by the investigated topic

Category	Code	f	%
Cognitive	Computational thinking	21	14.48
	Problem solving	10	6.90
	Creativity	9	6.21
	Academic achievement	9	6.21
	Metacognition	3	2.07
	STEM skills	3	2.07
	Transferring	2	1.38
	Pedagogical skills	2	1.38
	Reflective thinking	1	0.69
	Spatial skills	1	0.69
	Critical thinking	1	0.69
	Learning ability	1	0.69
	Life skills	1	0.69
	Technological thinking	1	0.69
	Technological literacy	1	0.69
Conceptual knowledge level	1	0.69	
Affective	Collaboration	13	8.97
	Motivation	10	6.90
	Social relationships	4	2.76
	Perspective	4	2.76
	Interest in STEM	3	2.07
	Self-confidence	1	0.69
	Interest in robotics	1	0.69
	Robotics perception	1	0.69

	Interest in engineering	1	0.69
	Enhancing the inclusion	1	0.69
	Self-efficacy	1	0.69
	Perseverance	1	0.69
	Leadership	1	0.69
	Adoption	1	0.69
Integration	STEM integration	2	1.38
	Mathematics integration	1	0.69
	Artificial intelligence integration	1	0.69
	Project based learning integration	1	0.69
	Curriculum integration	1	0.69
Disseminating impact	Robotics course for teachers	3	2.07
	Design and dissemination	3	2.07
	Application in students with special needs	2	1.38
	Perspective of gender	2	1.38
	Application at schools	2	1.38
Other	View	4	2.76
	Experience	5	3.45
	Content analysis	5	3.45
	Needs analysis	1	0.69
	Scale development	1	0.69
	Examination of the robotics kits	1	0.69
Total		145	100

Table 7 consists of the categories of cognitive, affective, integration, disseminating impact, and other. In table 6, it can be observed that the most frequently addressed topic or variable in the studies is computational thinking (14.148%). This is followed by collaboration in the affective category (8.97%). With a percentage of 6.90 each, problem-solving in the cognitive category and motivation in the affective category rank third. The rate of creativity and academic achievement in the cognitive category was 6.21%, and the rate of content analysis and experience in the category of other is 3.45%. While the rate of view in the category of other is 2.76%, the rate of robotics courses for teachers and design and dissemination in the category of disseminating impact is 2.07%. In the integration category, the rate of STEM integration is 1.38%.

Table 8

Distribution of studies by the findings

Category	Code	f	%
Positive/Significant result	Computational thinking	20	13.16
	Problem solving	8	5.26
	Creativity	8	5.26
	Academic achievement	5	3.29
	Metacognition	3	1.97
	STEM skills	3	1.97
	Transferring	2	1.32
	Pedagogical skills	2	1.32
	Reflective thinking	1	0.66
	Spatial skills	1	0.66
	Critical thinking	1	0.66

	Learning ability	1	0.66
	Life skills	1	0.66
	Technological thinking	1	0.66
	Technological literacy	1	0.66
	Conceptual knowledge level	1	0.66
	Collaboration	11	7.24
	Motivation	8	5.26
	Social relationships	3	1.97
	Perspective	4	2.63
	Interest in STEM	3	1.97
	Self-confidence	1	0.66
	Interest in robotics	1	0.66
	Robotics perception	1	0.66
	Interest in engineering	1	0.66
	Enhancing the inclusion	1	0.66
	Self-efficacy	1	0.66
	Perseverance	1	0.66
	Leadership	1	0.66
	Adoption	1	0.66
Insignificant result	Academic achievement	4	2.63
	Problem solving	2	1.32
	Creativity	1	0.66
	Computational thinking	1	0.66
	Social relationships	1	0.66
	Motivation	2	1.32
	Collaboration	2	1.32
Negative sides	Technical issues	16	10.53
	The lackness in experience	7	4.61
	Difficulty in application	3	1.97
	Financial issues	3	1.97
	Difficulty working in groups	1	0.66
Integration	The importance of integration	6	3.95
	The efficiency of the integration	4	2.63
Total		152	100

Table 8 consists of the categories positive/significant result, insignificant result, negative sides, and integration. The code with the highest overall percentage, 13.6%, belongs to the category of positive/significant result, and it is computational thinking. This code indicates a significant increase in computational thinking. Additionally, in the same category, problem solving and creativity codes (f=8) show a higher significant increase compared to insignificant results. The percentage of insignificant result for problem solving is 1.32%, while creativity is 0.66%. Furthermore, the significant increase rates for collaboration and motivation are 7.24% and 5.26%, respectively. In category of the insignificant result, the code with the highest percentage is academic achievement (2.63%). Among the codes in the category of the negative sides, technical issues (10.53%) and the lack of experiences (4.61%) have relatively higher percentages. The codes in the category of integration are the importance of integration (3.95%) and the efficiency of integration (2.63%). These codes pertain to the integration of robotics education with other domains or the curriculum.

CONCLUSION and DISCUSSION

The aim of the study was to analyze the trends in the studies on educational robotics conducted in the years 2020-2023. Accordingly, 100 articles published in English in the field of educational robotics were analyzed using content analysis technique. The articles were analyzed in terms of publication year, sample characteristics, method-design, data collection tools, examined themes, and findings. According to the distribution of articles by publication year, the most articles were published in 2022, followed by 2021. Hangün et al. (2022) stated that due to the pandemic, there were fewer studies on robotics education conducted in 2020 compared to 2021 and subsequent years.

The most commonly used robotic tools in the studies on educational robotics are Lego Mindstorms, Arduino, Scratch, and Lego WeDo. Similar findings have been obtained in relevant studies as well. Atman Uslu et al. (2022) found a higher tendency towards the Scratch platform in educational robotics, Zhong and Xia (2020) found that Lego robot kits were the most commonly used in educational robotics, and a systematic review study conducted by Güneş and Küçük (2022) found that Arduino was the most frequently used tool. As can be observed from the sample characteristics, students are the most common participants, followed by teachers. In terms of educational levels, studies conducted at universities and middle schools stand out in terms of quantity. This result differs from some systematic reviews conducted in the field. Xia ve Zhong (2018) and Hangün et al. (2022) found that studies conducted with middle school students were more prevalent than those conducted at universities in the field of educational robotics. The necessity of acquiring cognitive skills such as algorithmic thinking and problem-solving during early developmental stages has been emphasized by specialists (Keen, 2011). In addition, middle school students undergo rapid cognitive development (Wigfield, Lutz & Wagner, 2005). For these reasons, it is believed that there is a significant number of robotics studies conducted with middle school students. However, it should be noted that robotics education is also implemented and observed in departments such as engineering (Vaganova et al., 2019) and computer science (Miller and Nourbakhsh, 2016) in universities.

According to the analysis, it was observed that quantitative, qualitative, and mixed methods were used. However, the use of quantitative methods and the preference for experimental and survey designs were more common. Similar trends can be observed in other reviews related to the field of education (Meral ve Akgül, 2022). The case study design has been widely utilized in qualitative research, which aligns with its common application in educational research. An analysis of data collection tools reveals a notable preference for scales and questionnaires, indicating their frequent utilization. The abundance of scales and questionnaires addressing the variables of interest, such as problem-solving, creativity, critical thinking, computational thinking, attitudes, and motivation, coupled with their suitability for measurement purposes, has contributed to their widespread adoption as data collection tools. Other reasons for the frequent preference for quantitative research include higher generalizability and the ability to collect more data in a shorter period (Polit and Beck, 2010). Additionally, in qualitative studies, it was observed that interview forms were most commonly used. Similarly, Güneş and Küçük (2020) concluded in their relevant review that scales were predominantly used in quantitative studies in the field of educational robotics, while observation and interview forms were mostly used in qualitative studies. Since the interview method is frequently preferred for identifying perspectives and experiences, the use of interview forms is also widespread (Hannabuss, 1996).

The themes examined in studies have been classified into the categories of cognitive, affective, disseminating effect, and other. In the cognitive category, it is noteworthy that the most frequently studied variable in recent years in the field of educational robotics is computational thinking skills. Additionally, problem-solving, creativity, academic achievement, and metacognition are among the frequently researched themes. Academic achievement, problem-solving, and creativity are not only extensively studied in educational robotics but also in general educational studies (Meral & Akgül, 2022). The reasons for the frequent examination of these cognitive skills in the field of educational robotics can be attributed to the focus of educational robotics on developing these skills (Aris & Orcos, 2019) and its core objectives of supporting individuals' problem-solving, algorithmic, and numerical thinking (Tzagkaraki et al., 2021). According to Jung and Won (2018) study, the implementation of robotic education for young students has shown promising results in enhancing cognitive skills, particularly problem-solving and critical thinking. In the affective category, the most frequently examined variables or themes are collaboration, motivation, social relationships, and perspective. Likewise, Canbeldek and Isikoglu (2023) definitively concluded that a robotic coding program implemented during the preschool period had a positive impact on the cognitive skills of preschool children, based on their study. In addition, Liu et al. (2023) have observed that there has been considerable investigation into the influence of robotic education on cognitive skills; however, the

findings have displayed a lack of consistency. They ascribe this inconsistency to the limitations of the instruments employed for assessing cognitive skills. Nevertheless, this study propose that the underlying cause for this inconsistency may be the existence of numerous factors that impact cognitive skills (Jou, Mariñas & Saflor, 2022) and the challenge of controlling for these extraneous variables in previous research endeavors.

Since collaborative work is common in robotic applications and robotic applications also aim to develop collaboration and leadership skills (Ioannou & Makridou, 2018), it is reasonable for these themes to be extensively studied. Additionally, studies have been conducted on views and experiences related to robotics education. This aims to determine the effectiveness of robotics education and to uncover perspectives on robotics education (Fridberg et al., 2023; Tang et al., 2023). Robotics education and the relationship between STEM education and robotics are also discussed, as is the impact of robotics on STEM interest and STEM skills. There are many studies that integrate STEM and robotics, and moreover, STEM and robotics education are considered complementary to each other due to their similar goals (Chang & Chen, 2020; Kaygısız et al., 2020; Latip et al., 2020; Wan et al., 2023).

The findings regarding general trends support the findings of other systematic analyses. According to Atman and Uslu (2022), higher-order thinking skills are frequently studied while Talan (2020) highlighted motivation and academic achievement, and Privetti et al. (2020) addressed communication and interaction skills. Lastly, the overall state of the findings in the studies has been analyzed. According to this analysis, positive results are more numerous in the research. It has been observed that there is a generally significant positive effect on computational thinking, problem-solving, creativity, collaboration, and motivation. The results of some studies examining academic achievement demonstrate a significant positive improvement, whereas the results of others do not show a significant impact. According to two studies conducted by Çam and Kılıcı (2022) and Kert et al. (2020), it has been concluded that the use of educational robotics applications can improve academic achievement. However, Zhong and Xia (2020) have found that educational robotics does not have a significant impact on academic performance. It should be noted that there are numerous factors that can influence academic achievement (Jama et al., 2008) and the challenges of rapid developments in this area (Farrington et al., 2012) can also make it difficult to draw consistent conclusions. These factors may contribute to the divergent results found in the literature regarding the impact of educational robotics on academic performance. However, overall, it can be seen that educational robotics has a positive impact both cognitively and affectively. Temizkan (2014) also demonstrated in a relevant content analysis that educational robotics has a positive effect on learning outcomes. In addition, the importance and effectiveness of integrating robotics into other disciplines or the curriculum have been emphasized in studies. However, the existence of disadvantages or limitations mentioned in the studies should also be taken into consideration. These negative aspects generally include technical issues, infrastructure and lack of experience, the difficulty of implementation, and financial challenges. Several studies have noted problems with internet connections and inadequacies related to robotic kits. Additionally, the lack of experience among instructors implementing robotics education has been mentioned. Many studies have indicated that students face difficulties in placing robotic kits and logos. Furthermore, the financial burden of robotic kits is also among the mentioned limitations. It was stated in Talan's (2020) study that the assembly of circuits during robotic applications is challenging, and Tzagkaraki et al. (2021) mentioned that deficiencies in instructors' knowledge and experience, as well as technical issues, emerged as a disadvantage. Recent studies have revealed that some platforms are still in their early stages of development (Goda et al., 2014). Moreover, despite the advancements in robotics, there is a lack of empirical evidence supporting the effectiveness of cognitive tutoring systems at the university level (Chaka, 2023). The emergence of a multitude of challenges and disadvantages in the field of robotics can be attributed to its complex and multidimensional nature, which encompasses various aspects such as computing, technology, and infrastructure. Furthermore, the integration of robotics into education has arisen as a consequence of the evolving needs of the modern era, which were not previously considered (Ospennikova et al., 2015). As a result, this has led to deficiencies in adapting to and gaining experience within this particular field.

In this study, a content analysis of studies in the field of educational robotics was conducted. The analysis indicated that, in general, the studies primarily focused on themes related to the cognitive domain. Therefore, it is recommended that in future studies, the number of studies focusing on other domains should also be increased. The studies highlighted certain drawbacks in the implementation of educational robotics, with notable disadvantages including inadequate knowledge and experience among instructors, as well as financial challenges. Hence, it is necessary to promote in-service training programs for teachers in the field of robotics and encourage the use of affordable robotic materials. In the future, researchers conducting

content analysis in this field can perform systematic analyses focusing on the implementation of educational robotics in specific subjects (e.g., Mathematics, Foreign Languages, etc.). Additionally, they can conduct systematic analysis in the field of educational robotics that target specific skills (e.g., higher-order thinking skills, 21st-century skills) or specific target groups (e.g., individuals with special needs, preschool students).

Limitations

It is imperative to note that this study is significantly limited by its exclusive focus on articles written in English and its sole emphasis on the examination of articles, disregarding other types of academic works such as theses and conference papers from the research scope. Furthermore, it's worth noting that the study is limited to a sample of only 100 articles, as some other articles were inaccessible due to various reasons.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Teknolojik gelişmeler yaşamımızın her alanında doğrudan ya da dolaylı olarak yer almakta ve birçok alanda bu gelişmelerden yararlanılmaktadır. Teknolojinin eğitime entegrasyonu kapsamında son yıllarda yaygınlaşan uygulamalardan birisi de robotik uygulamalardır (Yang vd.,2020). Robotik uygulamaların öğrenme ortamlarında kullanımı eğitsel robotik teriminin kullanılmasına yol açmıştır. Eğitsel robotik, K-12 STEM eğitimi için önemli bir pedagojik araç kaynağı haline gelmiştir (Anwar vd., 2019). Eğitsel robotik, robotların eğitim ortamlarında öğretme ve öğrenme için bir araç olarak kullanılmasını ifade etmektedir. Öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştirmede robot teknolojisi ve kavramlarının müfredata ve eğitim faaliyetlerine entegrasyonunu içermektedir (Mikropoulos and Bellou, 2013). Eğitsel robotik; kodlama, bilgisayar programlama, Lego tabanlı tasarımlar ve non-coding uygulamaları içeren farklı birçok alternatif sunmaktadır (Karypi, 2018).

Eğitsel robotiğin bireyler açısından faydaları ve son yıllarda daha da yaygınlaşmaya başladığı göz önünde bulundurulduğunda bu alanda yapılan çalışmaların çıktılarının önem arz ettiği düşünülmektedir. Eğitsel robotiğin bireyler üzerinde ne denli etkili olduğu, ne tür sonuçlara yol açtığı ve bu alandaki yeni eğilimlerin neler olduğunun belirlenmesi eğitsel robotiğin teknolojinin eğitime entegrasyonunun da ne kadar başarılı olduğu konusunda bize bir kavrayış sunacaktır. Dolayısıyla bu alanda gerçekleştirilen çalışmaları genel olarak incelemek ER'nin eğitimdeki yansıması, yeri, kullanımı ve etkileri hakkında fikir verecektir. Bu alan incelemesini yapmada en sık kullanılan tekniklerden biri içerik analizidir. İçerik analizi, akademik çalışmalar veya diğer yazılı metinlerin içeriğinin sistematik olarak incelenmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Mayring, 2004) ve bu yöntem ile ilgili literatürün kalıpları, temaları ve eğilimleri tanımlanır, kategorize edilir (Riffe vd., 2019). Dolayısıyla bu çalışma ile bu alanda ortaya çıkan yeni eğilimler hakkında ilgili araştırmacıların fikir edinebileceği beklenmektedir. Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada son yıllarda gerçekleştirilen eğitsel robotik alanındaki çalışmaların eğilimleri, bulguları ve amaçlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu sayede son yıllara ait yürütülen çalışmalar ile ilgili güncel literatür hakkında genel bir durum tespiti ortaya koymak hedeflenmektedir.

Bu kapsamda çalışmada belirli kriterler doğrultusunda 100 makale içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Makalelerin seçim aşamasında "PRISMA akış diyagramı" adlı süreç izlenmiştir. Makalelerin demografik özellikleri, incelenen temalar ve değişkenler, yöntem bilgisi, kullanılan robotik araçlar, elde edilen bulgu ve sonuçlar ele alınmıştır. Bu veriler kod-kategori ve frekans-yüzde değerleri ile tablolar halinde sunulmuştur. Makalelerin yayım yılına göre dağılımına bakıldığında 2020-2023 aralığında makalelerin en çok 2022 yılında yayımlandığı bu sırayı da 2021 yılının takip ettiği görülmektedir. Eğitsel robotik ile ilgili yürütülen çalışmalarda en yaygın kullanılan robotik araçlar ise; Lego Mindstorms, Arduino, Scratch ve Lego We Do'dur. Örneklem özelliklerine bakıldığında ise en çok öğrencilerin daha sonra da öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Kademe olarak ise en çok üniversitelerde daha sonra ise ortaokullarda yürütülen çalışmalar sayıca dikkat çekmektedir. Araştırmalarda nicel, nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Ancak nicel yöntemlerin kullanıldığı ve bu yönteme ait deneysel ve tarama desenlerinin tercihi daha yaygındır.

Araştırmalarda incelenen temalar "bilişsel", "duyuşsal", "yaygınlaştırıcı etk"i ve "diğer" kategorilerine göre sınıflandırılmıştır. "Bilişsel" kategorisinde son yıllarda eğitsel robotik alanında en çok incelenen değişkenin bilgi işlemsel düşünme becerileri olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra problem çözme, yaratıcılık, akademik başarı ve metabiliş de sıkça araştırılan temalar arasında yer almaktadır. "Duyuşsal" kategorisinde ise en çok incelenen değişken ya da temaların işbirliği, motivasyon, sosyal ilişkiler ve perspektiftir. Araştırmalardaki genel bulgulara bakıldığında bilgi işlemsel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, işbirliği ve motivasyona ilişkin genel olarak anlamlı düzeyde pozitif etki olduğu gözlenmiştir. Akademik başarının incelendiği çalışmalardan bazılarında anlamlı düzeyde pozitif artış gözlenirken bazılarında anlamlı düzeyde bir artış gözlenmemiştir. Ancak genel olarak bakıldığında eğitsel

robotiğin bilişsel ve duyuşsal anlamda olumlu etkiye sahip olduğu söz konusudur. Çalışmalara ait negatif bulgular da mevcuttur. Bu negatif yönler genel olarak teknik aksaklıklar, altyapı ve deneyim eksikliği, uygulamanın zor olması, finansal zorluklardır. Bazı çalışmalarda internet bağlantı problemleri ve robotik kitlelere yönelik yetersizlik olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca robotik eğitimini uygulayacak öğretmenlerin deneyim yetersizliğinden de söz edilmiştir. Birçok çalışmada ise öğrenciler robotik kitleri, logoları yerleştirirken zorluklar yaşadığını ifade etmiştir.

Gelecekte yapılacak çalışmalar için diğer alanlara yönelik çalışmaların sayısının da artırılması gerektiği önerilmektedir. Çalışmalarda eğitsel robotiğin uygulanmasına yönelik birtakım dezavantajların olduğu tespit edilmiştir. Bu dezavantajların en önemlileri arasında öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksikliği ve finansal sorunlar yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenlere yönelik robotik alanında hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması gerekmektedir ve uygun fiyatlı robotik malzemelerin kullanımının yaygınlaştırılması önerilmektedir. Gelecekte bu alanda içerik analizi çalışması yapacak olan araştırmacılar eğitsel robotiğin belirli departmanlarda (örneğin; Matematik, Yabancı dil vb.) uygulanmasına yönelik sistematik analiz gerçekleştirebilirler. Bunun yanı sıra belirli becerilere (üst düzey düşünme, 21.yüzyıl vb.) ya da hedef kitlelere (özel gereksinimli bireyler, anaokulu öğrencileri vb.) odaklanan eğitsel robotik alanına yönelik sistematik analiz çalışmaları gerçekleştirebilirler.

REFERENCES

- Adams, J., Kaczmarczyk, S., Picton, P., & Demian, P. (2010). Problem solving and creativity in engineering: conclusions of a three year project involving reusable learning objects and robots. *Engineering education*, 5(2), 4-17. <http://dx.doi.org/10.11120/ened.2010.05020004>
- Anwar, S., Bascou, N. A., Menekse, M., & Kardgar, A. (2019). A systematic review of studies on educational robotics. *J. Pre-College Eng. Educ. Res. (J-PEER)* 9, 19–42. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1223>
- Arís, N., & Orcos, L. (2019). Educational robotics in the stage of secondary education: Empirical study on motivation and STEM skills. *Education Sciences*, 9(2), 73. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci9020073>
- Atman Uslu, N., Yavuz, G. Ö., & Koçak Usluel, Y. (2022). A systematic review study on educational robotics and robots. *Interactive Learning Environments*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.2023890>
- Biletska, I. O., Paladieva, A. F., Avchinnikova, H. D., & Kazak, Y. Y. (2021). The use of modern technologies by foreign language teachers : Developing digital skills. *Linguistics and Culture Review*, 5(2), 16–27. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1327>
- Cam, E. & Kiyici, M. (2022). The impact of robotics assisted programming education on academic success, problem solving skills and motivation. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 5(1), 47- 65. <https://doi.org/10.31681/jetol.1028825>
- Camargo, C., Gonçalves, J., Conde, M. Á., Rodríguez-Sedano, F. J., Costa, P., & García-Peñalvo, F. J. (2021). Systematic literature review of realistic simulators applied in educational robotics context. *Sensors*, 21(12), 4031. <https://doi.org/10.3390/s21124031>
- Canbeldek, M. & Isikoglu, N. (2022). Exploring the effects of “productive children: coding and robotics education program” in early childhood education. *Education and Information Technologies*, 28 (3) 3359-3379. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11315-x>
- Chang, C. C., & Chen, Y. (2020). Cognition, attitude, and interest in cross-disciplinary i-STEM robotics curriculum developed by thematic integration approaches of webbed and threaded models: A concurrent embedded mixed methods study. *Journal of Science Education and Technology*, 29(5), 622-634. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-020-09841-9>
- Chang, C. C., & Chen, Y. (2022). Using mastery learning theory to develop task-centered hands-on STEM learning of Arduino-based educational robotics: psychomotor performance and perception by a convergent parallel mixed method. *Interactive Learning Environments*, 30(9), 1677-1692. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2020.1741400>
- Çakır, R., Korkmaz, Ö., İdil, Ö., & Erdoğan, F. U. (2021). The effect of robotic coding education on preschoolers’ problem solving and creative thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100812. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100812>

- Çetin, M., & Demircan, H. Ö. (2020). Empowering technology and engineering for STEM education through programming robots: A systematic literature review. *Early Child Development and Care*, 190(9), 1323–1335. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1534844>
- Dağlı, G., Şamiloğlu, G., Durmaz, B., Ateş, M., Dağlı, T. & Evran Edemen, F. (2022). Çevrimiçi robotik kodlama eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonu üzerindeki etkisi üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi [Investigation of studies on the effect of online robotic coding education on academic success and motivation of students]. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(90), 2634-2657. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.3381>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Erol, O. (2020). How do students' attitudes towards programming and self-efficacy in programming change in the robotic programming process?. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 13-26. <http://dx.doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.2>
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagoaka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Nicole, O. (2012). *Teaching adolescents to become learners: The role of non-cognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. University of Chicago Consortium on Chicago School Research. Retrieved from <http://ccsr.uchicago.edu/publications/teaching-adolescents-becomelearners-role-noncognitive-factors-shaping-school>.
- Fridberg, M., Redfors, A., Greca, I. M., & Terceño, E. M. G. (2023). Spanish and Swedish teachers' perspective of teaching STEM and robotics in preschool—results from the botSTEM project. *International Journal of Technology and Design Education*, 33(1), 1-21. <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10798-021-09717-y>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Ectj*, 29(2), 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Gunes, H., & Kucuk, S. (2022). A systematic review of educational robotics studies for the period 2010–2021. *Review of Education*, 10(3), e3381. <http://dx.doi.org/10.1002/rev3.3381>
- Hamilton, J. L., Nesi, J., & Choukas-Bradley, S. (2020, April 29). Teens and social media during the COVID-19 pandemic: Staying socially connected while physically distant. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5stx4>
- Hangün, M. E., Kalinkara, Y., Bayer, H., & Tekin, A. (2022). Eğitimde robotik kullanımına yönelik araştırmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması [Investigation of Research on the Use of Robotics in Education: A Content Analysis Study]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 558-578. <https://doi.org/10.17556/erziefd.944933>
- Hannabuss, S. (1996). Research interviews. *New Library World*, 97(5), 22-30. Accessed from <https://www.deepdyve.com/lp/emerald-publishing/research-interviews-Yln8PhqNxa>(Accessed Date:May 2, 2023).
- Hou, H., Zhang, X., & Wang, D. (2022). Can Educational Robots Improve Student Creativity: An Meta-analysis Based on 48 Experimental and Quasi-experimental Studies. *Journal of East China Normal University (Educational Sciences)*, 40(3), 99. <http://dx.doi.org/10.15354/bece.22.ab001>
- Hsieh, H. F., ve Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Ioannou, A., & Makridou, E. (2018). Exploring the potentials of educational robotics in the development of computational thinking: A summary of current research and practical proposal for future work. *Education and Information Technologies*, 23, 2531-2544. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-018-9729-z>
- İnce, E. (2020). Robot Programming Educational Studies in Turkey: A Content Analysis. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 237- 248. <http://doi.org/10.29329/mjer.2020.322.11>
- Jama, M. P., Mapesela, M. L., & Beylefeld, A. A. (2008). Theoretical perspectives on factors affecting the academic performance of students. *South African Journal of Higher Education*, 22(5), 992-1005. <https://doi.org/10.4314/sajhe.v22i5.42919>
- Jou, Y. T., Mariñas, K. A., & Saflor, C. S. (2022). Assessing cognitive factors of modular distance learning of K-12 students amidst the COVID-19 pandemic towards academic achievements and satisfaction. *Behavioral Sciences*, 12(7), 200. <https://doi.org/10.3390/bs12070200>

- Jung, S., & Won, E. (2018). Systematic review of research trends in robotics education for young children. *Sustainability*, 10(4), 905. <https://doi.org/10.3390/su10040905>
- Kandlhofer, M., & Steinbauer, G. (2016). Evaluating the impact of educational robotics on pupils' technical-and social-skills and science related attitudes. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 679-685. <https://doi.org/10.1016/j.robot.2015.09.007>
- Karypi, Sevasti. (2018). Educational Robotics Application in Primary and Secondary Education: A Challenge for the Greek Teachers Society. *Journal of Contemporary Education Theory & Research*. 2. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3598423>
- Kaygısız, G. M., Üzümcü, Ö., & Melike Uçar, F. (2020). The case of prospective teachers' integration of coding-robotics practices into science teaching with STEM approach. *Elementary Education Online*, 19(3), 1200-1213. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.728020>
- Keen, R. (2011). The Development of Problem Solving in Young Children: A Critical 1289 Cognitive Skill. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 1–21. 1290 <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.031809.130730>
- Kert, S. B., Erkoç, M. F., & Yeni, S. (2020). The effect of robotics on six graders' academic achievement, computational thinking skills and conceptual knowledge levels. *Thinking Skills and Creativity*, 38(1), 100714. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100714>
- Khanlari, A. (2013). Effects of robotics on 21st century skills. *European Scientific Journal*, ESJ, 9(27), 26–36.
- Kubilinskienė, S., Žilinskienė, I., Dagienė, V., & Sinkevičius, V. (2017). Applying robotics in school education: A Systematic review. *Baltic Journal of Modern Computing*, 5(1), 50–69. <https://doi.org/10.22364/bjmc.2017.5.1.04>
- Latip, A., Andriani, Y., Purnamasari, S., & Abdurrahman, D. (2020, October). Integration of educational robotic in STEM learning to promote students' collaborative skill. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1663, No. 1, p. 012052). IOP Publishing.
- Liu, Y., Odic, D., Tang, X., Ma, A., Laricheva, M., Chen, G., ... & Milner-Bolotin, M. (2023). Effects of robotics education on young children's cognitive development: a pilot study with eye-tracking. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 295-308. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10028-1>
- Mayring, P. (2004), "Qualitative content analysis", in Flick, U., Kardorff, E.V. and Steinke, I. (Eds), *A Companion to Qualitative Research*, Sage Publications, *New Delhi*, pp. 266-269.
- Meral, M. & Dönel Akgül, G. (2022). Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı Konulu Yüksek Lisans Tezlerine Yönelik Bir İçerik Analizi [A Content Analysis for Master's Theses on the Brain-Based Learning Approach]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 48-64. <https://doi.org/10.53444/deubefd.898688>
- Mikropoulos, T. A., & Bellou, I. (2013). Educational robotics as mindtools. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 5-14. Accessed from <http://earthlab.uoi.gr/theeste> (Accessed Date:May 2, 2023).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, D. P., & Nourbakhsh, I. (2016). Robotics for education. In *Springer handbook of robotics* (pp. 2115-2134). Cham: Springer International Publishing.
- Mohana, M., Nandhini, K., & Subashini, P. (2022). Review on Artificial Intelligence and Robots in STEAM Education for Early Childhood Development: The State-of-the-Art Tools and Applications. In *Handbook of Research on Innovative Approaches to Early Childhood Development and School Readiness* (pp. 468-498). IGI Global.
- Ospennikova, E., Ershov, M., & Iljin, I. (2015). Educational robotics as an inovative educational technology. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 18-26. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.588>
- Pedersen, B. K. M. K., Weigelin, B. C., Larsen, J. C., & Nielsen, J. (2021, August). Using educational robotics to foster girls' interest in STEM: A systematic review. In *2021 30th IEEE International Conference on Robot & Human Interactive Communication (RO-MAN)* (pp. 865-872). IEEE..

- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International journal of nursing studies*, 47(11), 1451-1458. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.06.004>
- Pivetti, M., Di Battista, S., Agatolio, F., Simaku, B., Moro, M., & Menegatti, E. (2020). Educational robotics for children with neurodevelopmental disorders: A systematic review. *Heliyon*, 6(10), e05160. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05160>
- Riffe, D., Lacy, S., & Fico, F. G. (2014). *Analyzing media messages. Using quantitative content analysis in research*. Mahwah, NJ. : Lawrence Erlbaum Associates
- Seckin-Kapucu, M. (2023). Studies on Robotic Coding Education in Science Education: A Systematic Literature Review. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 9(1), 74-84. <https://doi.org/10.55549/jeseh.1239093>
- Sisman, B., & Kucuk, S. (2019). An Educational Robotics Course: Examination of Educational Potentials and Pre-Service Teachers' Experiences. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(2), 510-531.
- Souza, I. M. L., Andrade, W. L., Sampaio, L. M. R., & Araujo, A. L. S. O. (2018). A systematic review on the use of LEGO® robotics in education. 2018 IEEE *Frontiers in Education Conference (FIE)*. <https://doi.org/10.1109/fie.2018.8658751>
- Stemler, S. E. (2015). Content analysis. *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*, 1-14. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0053>
- Stovold, E., Beecher, D., Foxlee, R., & Noel-Storr, A. (2014). Study flow diagrams in Cochrane systematic review updates: An adapted PRISMA flow diagram. *Systematic Reviews*, 3(1), 1-5. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-3-54>
- Talan, T. (2021). The effect of educational robotic applications on academic achievement: A meta-analysis study. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(4), 512-526. <https://doi.org/10.46328/ijtes.242>
- Tang, A. L., Tung, V. W. S., & Cheng, T. O. (2023). Teachers' perceptions of the potential use of educational robotics in management education. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 313-324. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2020.1780269>
- Tekbiyik, A., Baran Bulut, D., & Sandalci, Y. (2022). Effects of a Summer Robotics Camp on Students' STEM Career Interest and Knowledge Structure. *Journal of Pedagogical Research*, 6(2), 91-109. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.202212606>
- Temizkan, M. (2014). *Innovative approaches in education: Robotic applications* (Unpublished master thesis). Gazi University.
- Tselegkaridis, S., & Sapounidis, T. (2022). Exploring the features of educational robotics and STEM research in primary education: A systematic literature review. *Education Sciences*, 12(5), 305. <https://doi.org/10.3390/educsci12050305>.
- Tzagkaraki, E., Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2021). Exploring the Use of Educational Robotics in primary school and its possible place in the curricula. In *Educational Robotics International Conference* (pp. 216-229). Cham: Springer International Publishing.
- Vaganova, O. I., Smirnova, Z. V., Gruzdeva, M. L., Chaykina, Z. V., & Ilyashenko, L. I. (2019). Development of training content for master students in course" mechatronics and robotics" at the University. *Amazonia Investiga*, 8(22), 694-700. <https://doi.org/10.34069/AI/2020.28.04.10>
- Wan, Z. H., English, L., So, W. W. M., & Skilling, K. (2023). STEM Integration in Primary Schools: Theory, Implementation and Impact. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21(1), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10401-x>
- Wigfield, A., Lutz, L. S., & Wagner L. A. (2005). Early Adolescents' Development Across the Middle School Years: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 9(2), 112-119. <http://dx.doi.org/10.1177/2156759X0500900206>
- Xia, L., & Zhong, B. (2018). A systematic review on teaching and learning robotics content knowledge in K-12. *Computers & Education*, 127, 267-282. Accessed from <https://www.learntechlib.org/p/200466/>. (Access Date: May, 2 2023)

- Yang, Y., Long, Y., Sun, D., Aalst, J., & Cheng, S. (2020). Fostering Students' Creativity via Educational Robotics: An Investigation of Teachers' Pedagogical Practices Based on Teacher Interviews. *Br. J. Educ. Technol.* 51, 1826–1842. <https://doi.org/10.1111/bjet.12985>
- Yumbul, E., & Bayraktar, S. (2022). Türkiye’de İlkokul Düzeyinde Gerçekleştirilen Robotik Uygulamalarıyla İlgili Araştırmaların Sistematik Derlemesi [A Systematic Analysis of Research On Robotic Applications Conducted at Primary School Level in Turkey]. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 383-404. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1158660>
- You, H. S., Chacko, S. M., & Kapila, V. (2021). Examining the effectiveness of a professional development program: integration of educational robotics into science and mathematics curricula. *Journal of science education and technology*, 30, 567-581. <https://doi.org/10.1007/s10956-021-09903-6>
- Zhang, Y., Luo, R., Zhu, Y., & Yin, Y. (2021). Educational robots improve K-12 students' computational thinking and STEM attitudes: Systematic review. *Journal of Educational Computing Research*, 59(7), 1450–1481. <https://doi.org/10.1177/0735633121994070>
- Zhong, B., & Xia, L. (2020). A systematic review on exploring the potential of educational robotics in mathematics education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(1), 79–101. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-09939-y>

SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

EXAMINING OF THE SOCIAL STUDIES CURRICULUM IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Süleyman TEMUR¹

ÖZ: 21.yy'da yaşanan gelişmeler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan değişimler bireylerin eğitime nerede ve ne şekilde katılması gerektiği noktasında tartışmalara sebep olmuştur. Kapsayıcı eğitim ise bu tartışmalara açıklık getiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin değerli ve biricik olduğu görüşünden yola çıkarak bütün öğrencilere ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda adil ve eşit bir eğitim sunulmasını öngörmektedir. Sosyal bilgiler dersi ise yapısı itibariyle sorumlu ve etkin vatandaşlar yetiştirme amacı taşıdığından kapsayıcı eğitime hizmet edecek en önemli derslerden birisidir. Bu bağlamda çalışmanın amacı "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi" olarak belirlenmiştir. Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda SBDÖP'nin kuramsal çerçevesinde (öğretim programının tanımı, perspektifi, yetkinlikleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, bireysel gelişim ve öğretim programı, özel amaçları) kapsayıcı eğitime ilişkin bulgulara rastlanmıştır. SBDÖP'de "Birey ve Toplum", "Kültür ve Miras", "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" olmak üzere 4 öğrenme alanında kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular gözlemlenmiştir. Yine 12 farklı değer ve 9 farklı beceride kapsayıcı eğitime hitap eden sonuçlar görülmektedir. Ayrıca SBDÖP'de 4.sınıfta 6, 5.sınıfta 9, 6.sınıfta 7 ve 7. sınıfta 8 kazanımda kapsayıcı eğitime ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Tüm bu verilerden hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Kapsayıcı eğitim, sosyal bilgiler, öğretim programı

ABSTRACT: The developments in the 21st century and the resulting changes have led to debates on where and how individuals should participate in education. Inclusive education, on the other hand, emerges as a concept that clarifies these discussions. As a matter of fact, inclusive education envisages providing a fair and equal education to all students in line with their interests, needs and abilities, based on the view that all individuals are valuable and unique. Social studies course, on the other hand, is one of the most important courses that will serve inclusive education, as it aims to raise responsible and effective citizens. In this context, the aim of the study was determined as "Examination of the Social Studies Curriculum in the context of inclusive education". In the study, the document analysis technique, one of the qualitative data collection methods, was used. The collected data were analyzed by content analysis. As a result of the research, findings related to inclusive education were found in the theoretical framework of SSLC (definition, perspective, competencies, measurement and evaluation approach of the curriculum, individual development and curriculum, special objectives). In SSLC, findings regarding inclusive education were observed in 4 learning areas, namely "Individual and Society", "Culture and Heritage", "Active Citizenship" and "Global Connections". Again, there are results that address inclusive education in 12 different values and 9 different skills. In addition, in SSLC, findings regarding inclusive education were obtained in 6 acquisitions in the 4th grade, 9 in the 5th grade, 7 in the 6th grade and 8 acquisitions in the 7th grade. Based on all these data, some suggestions were made.

Keywords: Inclusive education, social studies, curriculum

Bu makaleye atf vermek için:

Temur, S. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 165-191.

Cite this article as:

Temur, S. (2024). Examining the social studies course curriculum in the context of inclusive education. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 165-191.

¹ Doktora Öğrencisi, Niğde Ömer HalisDemir Üniversitesi, Niğde/TÜRKİYE, e-mail: temursuleyman19@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5203-6553.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The right to education is one of the fundamental rights guaranteed by many legal regulations, both at the national and international level (Arı & Doğan, 2020; Erol-Sahilioğlu, 2020). Equality of opportunity in education is the most basic principle to be considered in the design of all educational processes, but many obstacles are encountered in the design of these processes. These obstacles may be due to physical and mental deficiencies as well as economic, social or political reasons (Akgül, 2019). In this context, it is a serious problem both in providing access to education and in the processes in educational institutions, who the education covers and which individuals it should cover. The focus of these discussions is "inclusive education" (Polat, 2020). As a matter of fact, inclusive education is defined as a process that covers all kinds of changes in education in line with ensuring that all students take part in education and social life, responding to the different needs of children, reducing discrimination and for this purpose (UNESCO, 2015).

Having good and effective qualities of the individuals in the society is an important criterion for the development of the society and its preparation for the future (Yalçın & Akhan, 2019). For this reason, it is important for individuals to know their rights and responsibilities and to use them in social life practices. Social studies course plays a key role in gaining these qualities to children. As a matter of fact, social studies is a course that enables individuals to socialize and prepares them for life in order to raise effective citizens (Ünal, 2021). Şimşek (2019) also stated that the social studies course is important in raising individuals in disadvantaged groups as effective and good citizens and in gaining democratic qualifications. In this context, there is a close connection between social studies course and inclusive education.

In the light of this information, the relationship between inclusive education, which is based on individual differences, and social studies course, which aims to raise effective citizens, has gained more importance with the global problems experienced today and the migrations that have arisen due to them. In this context, social studies course plays a key role in providing equal, fair and democratic education to all children, whether they are disadvantaged or not. In this respect, the social studies course curriculum has been examined in the context of inclusive education principles. Because the curriculum is a guiding guide on what to teach children. For this reason, it is thought that the study will guide teachers by creating awareness. Because the practitioners of the curriculum are teachers.

Method

In this study, which aims to evaluate the 2018 Social Studies Curriculum around the principles of inclusive education, a qualitative research model was used. Research data were collected by document analysis technique, one of the qualitative research methods. The data source of the research consists of the Social Studies Curriculum (4th, 5th, 6th and 7th grades) published by the Ministry of National Education and put into practice in 2018. In this context, the Social Studies Curriculum has been examined and the theoretical framework, units, achievements, teaching methods and techniques of the program and measurement-evaluation approaches have been critically analyzed in terms of inclusive education principles. In order to support the data and comments presented by the researcher and to show what is included in the content of inclusive education, excerpts from SSLC and social studies textbooks, which are used as data sources, are included. The data of the research were subjected to content analysis and evaluated.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, many results have been reached regarding inclusive education both in the theoretical framework (structure, perspective, values and skills of the curriculum) and in learning areas and acquisitions in Social Studies Curriculum. This shows that there is a close relationship between social studies course and inclusive education. As a matter of fact, the social studies course stands out as the course that can be directed the most in subjects such as prejudice, racialization, controversial issues and other types of oppression (Nelson & Pang, 2014). In this context, the social studies course can be defined as a course that provides all students with knowledge and skills at the point of having an inclusive and versatile perspective (Öner, 2022). In addition, it is seen that social studies course is seen as a values education course and has many common values with inclusive education. As a matter of fact, the values such as freedom, tolerance, respect, justice and equality in inclusive education directly overlap with the values desired to be given in the social studies course (European Parliament, 2017). With this mission, the social studies course, which rejects discrimination especially at the point of social acceptance and helps to

approach cultural diversity with respect, plays a key role in the inclusive education approach (Bayram, 2019; Bayram & Öztürk, 2021). As a matter of fact, the social studies course focuses on cultural diversity and pluralism (Levstik & Tyson, 2008; Thornton, 2008).

Another result obtained as a result of the research is that the explanations directly related to inclusive education are included in the learning field of "Individual and Society", "Culture and Heritage", "Active Citizenship" and "Global Connections" in the curriculum. Especially in the field of "Individual and Society" learning, the importance of individual and cultural differences, respect for these differences, rights and freedoms, social unity and solidarity etc. The inclusion of topics directly points to inclusive education.

GİRİŞ

Eğitim hakkı gerek ulusal gerekse de uluslararası düzeyde birçok hukuksal düzenleme ile güvence altına alınan temel haklardan biridir (Arı & Doğan, 2020; Erol-Sahillioğlu, 2020). Eğitimde fırsat eşitliği ise tüm eğitim öğretim süreçlerinin tasarlanmasında dikkate alınması gereken en temel ilke olmakla beraber bu süreçlerin tasarlanmasında birçok engelle karşılaşmaktadır. Bu engeller, fiziksel ve zihinsel yetersizliklerden kaynaklı olabileceği gibi ekonomik sosyal veya politik sebeplerle de olabilir (Akgül, 2019). Bu bağlamda gerek eğitime erişim sağlanmasında gerekse de eğitim kurumlarındaki süreçlerde eğitimin kimleri kapsadığı ve hangi bireyleri kapsamaması gerektiği ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tartışmaların odak noktası ise "kapsayıcı eğitim"dir (Polat, 2020).

Kapsayıcı eğitime yönelik yapılan tanımlar kültüre, bölgeye, topluma ve ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenle kapsayıcı eğitim hakkında herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanım yapmak güçtür (Özkan, Kırkgöz & Beşdere, 2021; Westwood, 2013; Gürgür, 2021). Bu bağlamda "Kapsayıcı Eğitimi", United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2015), bütün öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde ve toplumsal yaşamda yer almasını sağlamak, çocukların farklı ihtiyaçlarına cevap vermek, ayrımcılığı azaltmak ve bu amaç doğrultusunda eğitimdeki her türlü değişikliği kapsayan bir süreç olarak, Tuzcuoğlu-Bülbül & Sakız (2020), bireysel farklılıklar ilkesi doğrultusunda bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek ve bu amaçla bireylere kaliteli eğitim sağlanması olarak, Ainscow (2020), farklı niteliklere sahip olan bireylerin değişen ve gelişen dünyada farklılaşan ihtiyaçlarını eğitim kurumlarında tüm öğrencilere hitap edecek şekilde karşılanması olarak, Koçyiğit & Şimşek (2019), bireylerin sahip olduğu din, dil, ırk, cinsiyet ve sınıfsal farklılıklara bakılmaksızın tüm öğrencilerin aynı platform çatısı altında eğitim alma süreci olarak, Gültekin-Talayhan & Sakız (2022), öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve kültürel altyapılarını dikkate alarak ayrımcılığı minimize etme ve tüm öğrencilerin eğitime ve topluma kazandırılmasını öngören bir süreç olarak, Aktekin, Öztürk, Tepetaş-Cengiz, Köksal & İrez (2017), toplumsal, eğitimsel ve kültürel yaşamda diğer toplum üyeleri gibi eşit seviyede erişim sağlamada zorluk çeken bütün çocuklara bireysel gelişimlerini destekleyecek ve onları eğitime entegre edecek sürecin tamamı olarak, Shaw (1988), ötekini tanıma ve anlama girişimi olarak, Göl & Sakız (2020), bütün öğrencilere ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda adil ve eşit bir eğitim sunulmasını öngören bir model olarak, Özdaş (2019), öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrencilerin sahip olduğu bilgi, beceri ve yeteneklerin en üst seviyede kullanılması olarak, Gökden-Kaya (2021), eğitim öğretim süreçlerini farklılıkları dahil ederek ayrımcılığı en aza indirmek ve bireylerin sahip olduğu tüm niteliklerin değerli görülmesi olarak, Anderson & Devine (2018), dezavantajlı bireylere çeşitli imkanlar sağlayarak eğitim öğretim sürecine dahil edilmesinin yanı sıra yeteneklerini fark etmesi ve kullanması konusunda da alınacak önlemlerin tümü olarak, Inclusive Education Canada (2019), tüm öğrencilerin okul yaşamının her alanında yer alması, katkı sağlaması ve desteklenmesi olarak, Sakız (2022), nitelikli eğitim sağlanması adına okulların sahip olduğu hizmet kapasitesinin tüm öğrencileri kapsayacak ve sürece dahil edecek şekilde yapılandırılması olarak ve Hodkinson (2020), bütün öğrencilerin eğer'siz ve ama'sız eğitim kurumlarında bir araya gelmeleri üzerine inşa edilen bir yapı olarak tanımlanmıştır.

21. yüzyılda meydana gelen gelişmeler tüm dünyada eğitime olan bakış açısının değişmesine sebep olmuştur. Özellikle mükemmellik arayışı ve demokratik niteliklerle donatılmış birey yetiştirme gayesi, eğitimde fırsat eşitliğini bir kere daha gündeme getirmiş ve kapsayıcı eğitim önem kazanmıştır (Dreyer, 2017). Kapsayıcı eğitim, ilk olarak özel gereksinimli veya dezavantajlı bireylerin eğitim kurumları bünyesine dâhil edilmesi amacıyla ortaya çıksa da günümüzde başarı düzeyi, kültür, sosyoekonomik durum, yeterlilik, din dil ve etnik grup gibi farklı niteliklere sahip tüm bireylerin nitelikli eğitim verme amacı gütmektedir (Çelik, 2017; Demir-Başaran, 2019; Sakız, 2021). Koçyiğit & Şimşek (2019) de kapsayıcı eğitimin son zamanlarda meydana gelen uluslararası sorunlara bağlı olarak göçmenler, mülteci ve sığınmacılar da dâhil olmak üzere birçok konuyu içerdiğini belirtmiştir.

Kapsayıcı eğitimde, kültürel farklılıklara saygı ve duyarlılık, çocuk merkezli öğretim ve öğrenme sürecinin esnek bir şekilde tasarlanması gibi değişkenler ön plandadır (Şimşek, 2019). Şimşek vd. (2019) de kapsayıcı eğitimin en önemli işlevlerinden birinin akademik başarıyı artırması olduğunu ifade etmiştir. Nitekim kapsayıcı eğitim doğrultusunda inşa edilen öğrenme ve öğretme süreçlerinde bireysel farklılıklara hitap etme adına farklı yöntem teknik ve stratejiler kullanılacağından bu durumu kalıcı öğrenmeleri hizmet edeceği düşünülmektedir. Göl & Sakız (2020), herhangi bir nedenle akranlarından daha alt seviyede olan ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerden en üst seviyede verim alınması ve eğitime entegre edilmesini kapsayıcı eğitimin en nihai amaçlarından biri olduğunu belirtmiştir. Oral (2016) da dezavantajlı bireylere yönelik ön yargı ve kalıp yargıların, ayrımcılığın, yok sayılmanın ve olumsuz tutum ve davranışların ortadan kaldırılmasında kapsayıcı eğitimi kilit rol oynadığını ifade etmiştir.

Kapsayıcı eğitim tüm bileşenlerin ortak bir paydada maksimum verimlilik ilkesi doğrultusunda işe koşulması ile açıklanabilir. Nitekim sadece okulların fiziki altyapılarının iyileştirilmesi tek başına yeterli değildir. Öğretmen, veli, yöneticiler, müfredat vb. tüm değişkenlerin uyum içerisinde sürece dâhil edilmesi gerekmektedir (Ainscow, 2005). Sakız vd. (2015) de dezavantajlı bireyleri yüklenen misyonun çevresel faktörlerle şekillendirilmesi ve bireylerin içinde yer aldığı tüm platformlarda bir bütün içinde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Kapsayıcı eğitiminin en önemli değişkenlerinden birisi de öğretmenlerdir. Zira öğretmenleri farklı niteliklere sahip bireyleri tanınması ve onların ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda bir öğrenme öğretme süreci tasarlaması önem arz etmektedir (Dağlıoğlu, Doğan & Basit, 2017). Nitekim öğretmenlerin tutum ve davranışları çocukların sahip olduğu birçok gelişim alanını doğrudan etkilemektedir (Bochenek, 2008). Florian ve Black-Hawkins (2011), ise öğretmenlerin sınıftaki bireysel farklılıklara nasıl tepki verdiği kapsayıcı eğitim adına önemli olduğunu belirtmiştir. Çünkü kapsayıcı eğitim çocuklara karşı yöneltilebilecek her türlü ayrımcılığı reddeder (Tagiyeva, 2023).

Kapsayıcı eğitimin birçok alt boyutta olmasıyla beraber bunlardan en önemlisi çok kültürlü eğitimdir. Banks (2010), çok kültürlü eğitimi, bireylerin sahip olduğu herhangi bir farklılığına bakılmaksızın eğitimden eşit bir şekilde yararlandıkları eğitim türü olarak tanımlamıştır. Türkiye'de ise son yıllarda meydana gelen küresel sorunlara bağlı olarak birçok göçmen, sığınmacı ve mülteciye ev sahipliği yapması çok kültürlü eğitime ne denli ihtiyaç duyulduğunu gözler önüne sermektedir (Aydın-Güngör & Pehlivan, 2021). Bu bağlamda ülkemizde çok kültürlü toplumsal yapıda kapsayıcı eğitimi sağlamak adına bazı yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bunlar:

1) 2014'te "Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nun 91. maddesi uyarınca "geçici korumaya yönelik" yönetmelik yayınlanmıştır ve diğer ülkelerden ülkemize gelen sığınmacılar "geçici koruma" adı altında resmi bir boyut kazanmıştır.

2) 2015 yılında hazırlanan 2015-2019 stratejik plan raporunda Türkiye'de yer alan göçmenlerin eğitime erişimleri konusuna değinilmiş ve göçmenlerin eğitime entegrasyonu konusunda çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir.

3) MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne "Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı" kurularak kapsayıcı eğitim anlayışı doğrultusunda Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılanması hedeflenmiştir.

4) 2018 yılında MEB tarafından yayınlanan 2023 vizyon belgesinde kapsayıcı eğitimi değinilmiştir. Bütüncül bir yaklaşımla başta öğretmen ve yöneticiler olmak üzere tüm paydaşların uyum içerisinde çalışması ve mesleki becerilerinin geliştirilmesi belirtilerek nitelikli bir kapsayıcı eğitim anlayışına vurgu yapılmıştır.

5) YÖK tarafından 2018 yılında öğretmenlik lisans programlarına "kapsayıcı eğitim" adıyla seçmeli bir ders eklenmiştir.

6) UNICEF tarafından 2017 yılında yayınlanan "Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar" başlıklı raporda MEB ve diğer paydaşlarla işbirliği içinde hareket edildiği vurgulanmıştır.

7) 2016 yılında MEB ve AB Türkiye Delegasyonu arasında "Türkiye'deki Mülteciler için mali yardım programı" anlaşması (FRIT) kapsamında "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi" (PICTES) projesi imzalanarak başlatılmıştır (Aydın-Güngör & Pehlivan, 2021; MEB, 2015; PICTES, 2017; Şimşir & Dilmaç, 2018; UNICEF, 2017; YÖK, 2018).

Toplumda yer alan bireylerin iyi ve etkin niteliklere sahip olması toplumun gelişiminde ve geleceğe doğru bir şekilde hazırlanmasında önemli bir kriterdir (Yalçın & Akhan, 2019). Bu nedenle bireylerin hak ve sorumluluklarını bilmesi ve bunları toplumsal yaşam pratiklerinde kullanması önem arz etmektedir. Bu nitelikleri çocuklara kazandırmak için sosyal bilgiler dersi kilit rol oynamaktadır. Nitekim sosyal bilgiler, etkin vatandaşlar yetiştirilmesini sağlamak amacıyla bireylerin toplumsallaşmasını sağlayan ve onları yaşama hazırlayan bir derstir (Ünal, 2021). Şimşek (2019) de dezavantajlı gruplarda yer alan bireylerin etkin ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesinde ve demokratik nitelikler kazandırılmasında sosyal bilgiler dersinin önem arz ettiğini belirtmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi ile kapsayıcı eğitim arasında sıkı bir bağ vardır. Çünkü sosyal bilgiler dersi, temel değerleri içselleştirmiş, toplumsal ve politik yaşamda etkin, çevreye duyarlı ve saygılı bireyler yetiştirilmesini sağlar (Bayram, 2019). National Council for the Social Studies [NCSS] (1992) ise kültürel çeşitlilik gösteren dünyada demokratik bir toplum inşa edilmesinin sosyal bilgilerin nihai amaçlarından birisi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca birçok disiplini bünyesinde barındıran sosyal bilgiler dersi, bireysel hak ve özgürlükler, farklılıklara saygı ve değer verme, gerçek yaşam örnekleri sunma gibi bütün toplumsal gruplara hitap eden bir işleve sahiptir (Koçoğlu & Egüz, 2019; Konak & Ay, 2019). Kapsayıcı eğitimde de kapsayıcı bir toplumsal yapı inşa etmek, ulusal ve uluslararası değerlerle bütünleşmiş bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu yönüyle sosyal bilgiler dersi ile kapsayıcı eğitimin bireyin toplumsal varoluşunu sağlamak gibi temelde birçok ortak amacı olduğu söylenebilir (Öner, 2022). Fırat (2021) da kapsayıcı eğitimin daha adil bir toplum ilkesi ile sosyal bilgiler dersinin iyi ve etkin vatandaş yetiştirme gayesinin aynı misyona hitap ettiğini belirtmiştir. Ellis (2007), ise sahip olduğu temel değer öğretileri ile sosyal bilgiler dersi ve kapsayıcı eğitim arasında koşulsuz kabul ilkesi bağlamında benzerlikler olduğunu belirtmiştir. Yıldırım (2020), sosyal bilgiler dersi tüm bireylerin biricik ve saygıya değer olduğunu ve kültürel çeşitliliklerin saygı ve değer temelinde karşılanması gerektiği konusunda önemli bir ders olduğunu ve bu nitelikleri ile sosyal bilgiler dersinin kapsayıcı eğitime cevap verdiğini belirtmiştir.

Bu bilgiler ışığında bireysel farklılıkları temel alan kapsayıcı eğitim ile etkin vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersi arasındaki ilişki günümüzde yaşanan küresel sorunlar ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan göçler ile daha da önem kazanmıştır. Bu bağlamda dezavantajlı olsun ya da olmasın tüm çocuklara değerlerle donatılmış, eşit, adil ve demokratik bir eğitim verilmesi noktasında sosyal bilgiler dersi kilit rol oynamaktadır. Bu bakımdan sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsayıcı eğitim ilkeleri bağlamında incelenmiştir. Zira öğretim programı çocuklara neyin kazandırılması noktasında yol gösterici bir klavuzdur. Bu nedenle çalışmanın farkındalık oluşturarak öğretmenlere yol göstereceği düşünülmektedir. Çünkü öğretim programının uygulayıcıları öğretmenlerdir.

Literatür incelendiğinde; Kapsayıcı eğitim ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüş, algı ve tutumlarının incelendiği (Akbulut & Akşin, 2021; Alhleel, 2021; Alkaya, 2023; Aydın, 2023; Amaç, 2021; Baka, 2023; Bayram, 2019; Bayram & Öztürk, 2021; Doğan & Telli, 2022; Erçiçek, 2023; Erol & Salihlioğlu, 2020; Güler, 2023; Ketenoğlu-Kayabaşı, 2022; Şimşek, 2019; Tuzcuoğlu & Uruk, 2023), kapsayıcı eğitimin tanımı, önemi, eğilimleri ve uygulamaları (Aydın-Güngör & Pehlivan, 2021; Çelik, 2017; Çelik, 2022; Doğan & Avcıoğlu, 2022; Göksoy, 2019; Sakız, 2022; Tagiyeva, 2023), ders kitaplarındaki kullanımı (Akcan & Türkmenoğlu, 2022; Arı & Doğan, 2022), sosyal bilgiler dersinde kullanımı (Fırat, 2021; Öner, 2022; Ünal, 2021; Yıldırım, 2020) çalışmalarının yer aldığı görülmüştür. Ayrıca, “psikolojik danışma ve sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitim günlükleri” (Eşici & Doğan, 2020), “kapsayıcı pedagoji: özel gereksinimli öğrencilerin psikopatolojik analizi” (Kızılaslan, Avşar-Tuncay & Umar, 2021) gibi spesifik çalışmaların yer aldığı gözlemlenmiştir. Öğretim programları bağlamında ise, “ortaöğretim programlarının (Koçyiğit & Şimşek, 2019), İlköğretim programlarının (Şimşek vd., 2019), Almanca öğretim programının (Bülbül & Sakız, 2020), Okul öncesi rehberlik programının (Göl & Sakız, 2020) ve “5. Sınıf İngilizce öğretim programının” (Gültekin-Talayhan & Sakız, 2022) kapsayıcı eğitim açısından incelendiği çalışmalara rastlanılmıştır. Ancak doğrudan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın (SBDÖP) incelendiği bir çalışma bulgusuna rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın problemi “2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın (SBDÖP) Kapsayıcı Eğitime ilişkin bulgular nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme ilişkin alt başlıklar şunlardır:

1.SBDÖP’de yer alan kuramsal çerçevede (öğretim programının tanımı, perspektifi, yetkinlikleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, bireysel gelişim ve öğretim programı, özel amaçları) kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?

2.SBDÖP’de yer alan değerlerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?

3.SBDÖP’de yer alan becerilerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?

4.SBDÖP’de yer alan öğrenme alanlarında kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?

4.SBDÖP’de yer alan 4. 5. 6. ve 7. sınıf kazanımlarında kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nı kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında değerlendirmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel yöntemle desenlenmiş çalışmalarda incelemeye konu olan olay veya olgular hakkında gerçekçi, bütünleştirilmiş ve derinlemesine bir veriye ulaşma çabası söz konusudur (Morgan, 1996; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Şimşek ve Yıldırım, 2021, s.189). “Eğitim alanında ders kitapları, müfredat, öğrenci ve öğretmen el kitapları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler veri kaynağı olarak kullanılabilir” (Bogdan & Biklen, 1992; Goetz & LeCompte, 1984).

Araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlan 2018 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. sınıf) oluşturmaktadır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelenmiş, programın kuramsal çerçevesi, üniteleri, kazanımları, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme-değerlendirme yaklaşımları kapsayıcı eğitim ilkeleri bakımından eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Araştırmacının ortaya koyduğu verileri ve yorumları desteklemek ve kapsayıcı eğitimin içeriğinde neler olduğunu göstermek amacıyla veri kaynağı olarak kullanılan SBDÖP’den ve sosyal bilgiler ders kitaplarından alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan öğretim programının künyesi aşağıda verilmiştir:

• MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). MEB Yayınları.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizine tabi tutulmuş ve değerlendirilmiştir.

“İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması gerekir. Daha sonra ortaya çıkan kavramların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekir. Elde edilen kavramlar, araştırmacıyı temalara götürür. Bu temalarla olgular, daha iyi düzenlenebilir ve anlaşılır bir duruma getirilebilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Bu çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda incelendiği için içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada problem durumu doğrultusunda elde edilen veriler temaya uygun olarak düzenlenip yorumlanmıştır. Veri analizi esnasında 8 kazanımda kapsayıcı eğitim ile ilişkisinde tereddüt yaşanmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler alanında ve nitel araştırma (doküman analizi) konusunda çalışmaları bulunan bir Doç. Dr.’den görüşler alınarak tereddüt edilen 8 kazanımdan 6’sı kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilerek çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada SBDÖP’de yer alan kazanımların kapsayıcı eğitim bakımından ilişkisi sınıf bazında tablolaştırılarak verilmiştir. Yapılan ilişkilendirmeleri açık bir şekilde görebilmek için gerekli görülen yerlerde kazanımların öğretim programında belirtilen açıklamalarından da faydalanılmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan tablolarda mevcut olan kazanımlar kapsayıcı eğitim ilişkisi doğrultusunda incelenerek yorumlanmıştır.

Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

“Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamanın en önemli aşaması; araştırmacının veri toplama, veri analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması, araştırmanın tüm aşamalarını ayrıntılı ve açık bir şekilde ifade etmesidir” (Yüksel, Mil ve Bilim, 2007). Bu çalışmada geçerliliğin ve güvenirliliğin sağlanması için; araştırmanın deseni, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ve veri analizleri açıkça belirtilmiştir. Araştırmanın güvenirliliğini belirlemek amacıyla kaynak olarak kullanılan SBDÖP’de kapsayıcı eğitim ile ilişkili olan kazanımlar yazar ve sosyal bilgiler alanında uzman bir Doç. Dr. tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kazanım sayıları belirlenmiştir.

Daha sonra araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994), belirttikleri formül ($\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$) formülü kullanılmıştır. Formülde, “ Δ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir.” “İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması” beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994, akt. Baltacı, 2017, s. 8.; Patton, 2002). Bu hesaplamada sonuç %92 bulunmuş ve araştırma güvenilirliği için yeterli düzeyde kabul edilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Araştırma doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir. Ayrıca çalışmada bilimsel araştırma etiği ilkelerine dikkat edilmiştir.

BULGULAR

2018 SBDÖP'nin kuramsal çerçevesi (öğretim programının tanımı, perspektifi, yetkinlikleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, bireysel gelişim ve öğretim programı, özel amaçları), değerler, beceriler, öğrenme alanları ve kazanımları kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda incelenerek aşağıda sunulmuştur.

1) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Kuramsal Çerçevesi

SBDÖP'de yer alan “öğretim programları”, “öğretim programının perspektifi”, “yetkinlikler”, “ölçme ve değerlendirme yaklaşımı”, “bireysel gelişim” ve “programın özel amaçları” kapsayıcı eğitim bağlamında analiz edilerek aşağıda sunulmuştur.

A) Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları

SBDÖP'de “MEB Öğretim Programları”

“Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır” (MEB, 2018, s.3).

Bu tanımda geçen “bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları”, “iletişim becerileri”, “empati” ve topluma ve kültüre katkı sağlama” gibi ifadeler kapsayıcı eğitim ilkelerine hitap ettiği söylenebilir. Ayrıca öğretim programları “salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır” (MEB, 2018, s.3) şeklinde tanımlanmıştır. “Bireysel farklılıklar” ifadesi kapsayıcı eğitimin temel niteliklerinden birisi olarak göze çarpmaktadır.

B) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Perspektifi

2018 SBDÖP'de Öğretim Programının Perspektifi başlığı altında;

“Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir” (MEB, 2018, s.4) şeklinde ifade edilmiştir. Bu açıklamalarda ifade edilen değer ve yetkinlikler kapsayıcı eğitime hitap ettiği söylenebilir. Nitekim kapsayıcılığın ilkelerinden biri olan mülteci, sığınmacı ve azınlık niteliğine sahip olan bireylerin eğitim sistemine entegrasyonu değer ve yetkinliklerle daha kolay bir durum olacaktır. Zira göçmen statüsündeki bireylerin toplumsal değerleri içselleştirmesi ve günlük yaşam pratiklerinde bu değerleri etkin bir şekilde kullanması onlara kolaylık sağlayacaktır (Arı & Doğan, 2022). Bu durum kapsayıcılık bağlamında önem arz etmektedir. Ayrıca şu ifadeler yer verilmiştir: “Güncellik içinde öğrenme öğretme süreçleriyle kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışlar ise bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde görünürlük kazanma araç ve platformlarıdır bu sebeple de sürekli gözden geçirmelerle güncellenir, yenilenir” (MEB, 2018, s.4).

Yukarıdaki geçen “güncellik, günün şartları, gözden geçirme ve yenilenme” gibi ifadeler kapsayıcılığa işaret etmektedir. Nitekim gerek ulusal gerekse de uluslararası alanda meydana gelen gelişmeler değer ve yetkinliklerin de revize edilmesini gerekli kılmaktadır. Özellikle son zamanlarda meydana gelen savaşlar nedeniyle birçok insan göç etmek zorunda kalmış ve farklı ülkelere sığınmışlardır (Bozkaya, 2021; Doğan & Avcıoğlu, 2022). Bu durum zaman içerisinde toplumsal ve kültürel alanlarda değişimleri beraberinde getirmiş ve sosyal kabul için öğretim programları yeniden düzenlenmiştir.

C) Yetkinlikler

SBDÖP’de yetkinlikler şeklinde ifade edilmiştir. “Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar” (MEB, 2018, s.4). Özellikle bahse konu olan yetkinliklerden “ana dilde iletişim”, “yabancı dilde iletişim” ve “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler” doğrudan kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilebilir. Çünkü eğitimde kapsayıcılık tüm bireylere adil, eşit ve bireysel farklılıklara hitap edecek şekilde düzenlenmesini ifade etmektedir (Gültekin-Talayhan & Sakız, 2022). Ayrıca kültürel çeşitliliğin zengin olduğu ülkemizde farklı kültürel niteliklere sahip olan bireylerin bir arada ve uyum içinde yaşaması için bu üç yetkinlik alanı önem arz etmektedir. Ana dilde iletişim yetkinliği farklı etnik gruplara ait olan bireylerin toplumsallaşmasını kolaylaştırıcı etkisi vardır. Aynı şekilde yabancı dilde iletişim yetkinliği ülkemize gelen göçmenlerle iletişim kurmada ve sosyalleşmede kilit rol oynamaktadır. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise sosyal yaşamda var olabilmek adına gerekli bilgi, beceri, davranış ve tutum kazandırmada önemli bir ön koşuldur (Temur, 2022). Nitekim kültürel farklılıklara hitap etmek ve birlik beraberlik içerisinde toplumsal yaşam pratiklerine katılmak için bu yetkinlik alanı önem arz etmektedir.

SBDÖP’de “Ana Dilde İletişim” yetkinliği ile ilgili şu ifadelere yer verilmiştir: “Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama, eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır” (MEB, 2018, s.4).

“Sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı dilsel etkileşim” ifadesinden de anlaşılacağı üzere etkili iletişim becerilerinin toplumsal kabul bağlamında önem arz ettiği görülmektedir. Kapsayıcılık bağlamında ana dilde iletişim yetkinliği farklı etnik gruplara ait olan bireylerin toplumsallaşmasını kolaylaştırıcı etkisi vardır. Ayrıca dezavantajlı bireylerin de eğitim sistemine entegre olmasını kolaylaştırdığı söylenebilir. Nitekim etkili iletişim sosyal yaşamda var olmayı sağlamakla beraber bireysel ihtiyaçların giderilmesi noktasında fayda sağlamaktadır (Atmaca, Toygur & Çamurcu, 2022).

SBDÖP’de “Yabancı Dilde İletişim” yetkinliği ile ilgili şu ifadelere yer verilmiştir: “Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de gerektirmektedir. Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir” (MEB, 2018, s.4) şeklinde ifade edilmiştir.

“Aracılık etme”, kültürlerarası anlayış” ve “farklı diller” ifadeleri doğrudan kapsayıcılığa vurgu yapmaktadır. Yabancı dilde iletişim yetkinliği ülkemize gelen farklı etnik gruba ait olan bireylerle iletişim kurmada ve sosyalleşmede kilit rol oynamaktadır. Aynı şekilde bu bireylerin eğitime dâhil edilmesi ve farklı kültürlere empatik bakış açısı geliştirmede önem arz etmektedir (Gültekin-Talayhan & Sakız, 2022).

“Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler: Bu yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır” (MEB, 2018, s.5).

“Kişisel”, “kişilerarası”, “kültürlerarası” gibi ifadeler ile kapsayıcılığın niteliklerinden birisi olan kültürel çeşitliliğe vurgu yapılırken “farklılaşan toplum” ve “çatışma çözme” gibi ifadeler de bu farklılıklardan dolayı toplumsal yaşamda meydana gelebilecek problemleri çözmeye kolaylık

sağlayacaktır. Ayrıca “Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler” sosyal yaşamda var olabilmek adına gerekli bilgi, beceri, davranış ve tutum kazandırmada önemli bir ön koşuldur (Pala, 2020). Nitekim kültürel farklılıklara hitap etmek ve birlik beraberlik içerisinde toplumsal yaşam pratiklerine katılmak için bu yetkinlik alanı önem arz etmektedir. Bu nitelikler kapsayıcı eğitime hizmet eden değişkenler olarak görülmektedir.

D) Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

SBDÖP’de ölçme ve değerlendirme başlığı altında şu ifadelere yer verilmiştir:

“Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin “herkese uygun”, “herkes için geçerli ve standart olması” insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır” (MEB, 2018, s.6).

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere ölçme ve değerlendirme yaklaşımının bireysel farklılıklara hitap edecek düzeyde çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak esnek bir şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Kapsayıcı eğitimin en önemli niteliklerinden birisi olan bireysel farklılıklar ve bu farklılıklara hitap edilecek ölçme ve değerlendirme yaklaşımları önemli bir husus olarak göze çarpmaktadır (Öner, 2022).

Ayrıca, “eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir” (MEB, 2018, s.6) şeklinde belirtilmiştir. Burada bahse konu olan değişen şartlar ve sürecin çok yönlü ve çeşitlilik göstermesine bağlı olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede bu değişkenleri göz önünde bulundurması vurgulanmıştır. Nitekim öğretim programlarının başarıya ulaşması için öğretmenler bir ön koşul görevi görmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kültürel çeşitlilik ve farklılıklara hitap edecek bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı tasarlaması gerek kapsayıcı eğitime doğrudan katkı sağlayacak gerekse de eğitimin kalitesini artıracaktır (Taneri, 2019).

Ayrıca programda ölçme ve değerlendirme ilkeleri adı altında kapsayıcı eğitime hitap eden şu ifadelere yer verilmiştir:

“3. madde: Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır” (MEB, 2018, s.6).

“7. madde: Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır” (MEB, 2018, s.6).

3. ve 7. Maddeden de anlaşılacağı üzere ölçme ve değerlendirme yaklaşımının süreç odaklı olması gerektiği belirtilmiştir. Zaman içerisinde öğrencilerin psikolojik, fiziksel ve sosyal gelişimlerine bağlı olarak bakış açıları, tutum ve davranışları değişeceğinden kısa zamanda tek bir ölçme aracı kullanmak yerine farklı zamanlarda ve sürece yayılmış bir şekilde ölçme ve değerlendirme yapılmasının kapsayıcı eğitime hizmet ettiği bilinmektedir (Florian & Beaton, 2018).

4. maddede ise farklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması şu şekilde ifade edilmiştir: “Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez” (MEB, 2018, s.6). Burada dikkate değer ifadelerden birisi bireysel farklılıklar diğeri ise farklı ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniğidir. Farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin kendilerini tek bir ölçme ve değerlendirme yöntemi ile ifade etmelerinin beklenmesi yerine süreç odaklı ve bireysel farklılıklara hitap eden portfolio, akran-grup-öz değerlendirme veya performans değerlendirme, gibi alternatif değerlendirme yaklaşımları kullanılmalıdır. Zira tek yönlü bir bakış açısına sahip olan geleneksel sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları yerine öğrencileri

bütün yönleriyle değerlendirme imkanı sağlayan süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi öğrencileri sürece aktif olarak dahil etmede, anlamlı, derinlemesine ve kalıcı öğrenmeler sağlamada önemli etkilere sahiptir. Ayrıca süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrencilere gelişimlerini izleme imkanı sunar ve süreç içerisinde güçlü ve zayıf yönlerini görerek öz değerlendirme becerisinin artmasına hizmet eder. Bu durum ise kapsayıcı eğitime hizmet edecek değerlendirmenin sağlanmasında önem arz etmektedir (Bülbül & Sakız, 2020; Gültekin-Talayhan & Sakız, 2022; Sakız, 2022; Şimşek vd., 2019; Taneri, 2019).

E) Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları

“Gelişim, hayat boyu sürse de tek ve bir örnek yapıda değildir. Evreler hâlinde ilerler ve her evrede bireylerin gelişim özellikleri farklıdır. Evreler de başlangıç ve bitişleri açısından homojen değildir. Bu sebeple programlar olabildiğince bunu göz önünde bulunduran bir hassasiyetle yapılandırılmıştır” (MEB, 2018, s.6).

“Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır. Örneğin bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken aynı bireyin resim yeteneği zayıf olabilir” (MEB, 2018, s.7).

Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere gelişimin yaşam boyunca devam eden bir süreç olduğu ve bireylerin gelişim özelliklerinin birbirinden farklı olduğu belirtilmiştir. Nitekim gelişim tek bir alanla sınırlandırılmaz, psikolojik, fiziksel, toplumsal ve kültürel değişkenler gelişimi etkiler. Bireylerin sahip olduğu gelişim özellikleri de bu değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir (Tuzcuoğlu & Aydın, 2023). Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinin de aynı doğrultuda farklı gelişim özelliklerine hitap edecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Belirtilen bu hususlar kapsayıcı eğitim ilkelerinden biri olan bireysel farklılıklar açısından önemli bir role sahiptir. Ayrıca dezavantajlı gruplar içerisinde değerlendirilen; sığınmacı, göçmen ve mülteciler içinde buldukları psikososyal durumları bakımından farklı gelişim özelliklerine sahiptir (Bozkaya, 2021; Uysal, 2022; Yıldırım, 2020). Bu grupların eğitime entegre edilmesi ve toplumsal yaşamda var olabilmelerini sağlamak adına kapsayıcı eğitim ilkeleri kapsamında eğitim öğretim sürecinin inşa edilmesi önem arz etmektedir (Aydın-Güngör & Pehlivan, 2021).

F) Özel Amaçları

1. “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri”
3. “Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri”
13. “Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri”
14. “Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri”
15. “İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye’si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri”
16. “Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri”
17. “Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri” (MEB, 2018, s.8).

Yukarıda ifade edilen özel amaçlar değerlendirildiğinde toplumsal birlik, beraberlik ve dayanışma kavramlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca demokratik niteliklerin toplumsal sorunların çözümündeki önemine değinilmiştir. Yine ulusal ve uluslararası alanda meydana gelen olaylar hakkında duyarlı bir birey olunması ifade edilmiştir. Bireylerin toplumsal yaşam pratiklerinde var olabilmek adına milli ve evrensel değerleri içselleştirmeleri ve yaşamına entegre ederek etkin bir vatandaş profile oluşturulması belirtilmiştir. Özellikle ülkemizde bulunan mülteci, sığınmacı ve göçmen gibi dezavantajlı grupların temel vatandaşlık bilgilerine sahip olmaları ülkemize uyum sağlamada kolaylık sağlayacaktır. Bu durum bahse konu olan dezavantajlı grupların toplumsal yaşamda aktif bir şekilde yer almasının önünü

açacaktır. Dahası, göçmen öğrencilerin toplumun bir üyesi haline gelmeleri ve buldukları ülkenin sosyal, kültürel ve politik yaşamına katılma becerisi geliştirmeleri için bu bir ön koşuldur (Doğan & Avcıoğlu, 2022, Uysal, 2022). Bu süreç göçmen öğrencilerin yeni yaşamlarındaki değişim ve gelişimi de ifade etmektedir. Kapsayıcı eğitimin en nihai hedeflerinden birisinin demokratik ilkelerle donatılmış, ülkesine ve dünyaya karşı duyarlı, katılımın önemini bilen, toplumsal değerleri içselleştirmiş bireyler inşa etmek olduğu söylenebilir (Fırat, 2021). Bu nedenle yukarıda ifade edilen açıklamalar kapsayıcılık bağlamında çok büyük öneme sahiptir. Zira tüm etnik grupların koşulsuz kabulünü ve toplumsal birlik ve beraberliği sağlamak adına vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirilmelidir (Uysal, 2022). Bu da ancak kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda inşa edilen bir eğitim-öğretim süreciyle sağlanabilir. Sosyal bilgiler ise bunu sağlayan en önemli derstir. Zira sosyal bilgiler dersinin farklı inanç ve kültürlere, ihtiyaçlara, sorumluluklara, hak ve özgürlüklerin çiğnenmesine karşı duyarlılık gösterme gibi sosyal katılıma ilişkin amaçları vardır (Michaelis, 1985).

2) Kapsayıcı Eğitim ile İlişkilendirilen Beceriler

SBDÖP’de yer alan 27 beceriden 9’u kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilerek şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. SBDÖP’de yer alan ve kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen beceriler

Şekil 1 incelendiğinde gerek okulda gerekse de toplumsal yaşamda birlik ve beraberlik içerisinde etkin bir şekilde yer alabilmek adına yer alan beceriler olduğu görülmektedir. Özellikle farklı etnik grupların ve dezavantajlı bireylerin toplumsal kabulü için ön koşul niteliğine sahip olan “ön yargı ve kalıp yargıları fark etme”, “empati”, “iletişim” ve “sosyal katılım” becerisi doğrudan kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirilebilir. Ayrıca toplumsal yaşamda meydana gelebilecek güncel gelişmelerin takip edilmesi ve değerlendirilmesinde “değişim ve sürekliliği algılama” ve “eleştirel düşünme”; olası çatışmaların çözülmesinde ise “problem çözme” becerisi kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilebilir. 2018 yılında revize edilen öğretim programlarının odak noktası temel becerilere sahip bireyler yetiştirmesi olarak göze çarpmaktadır (Tonga & Erdoğan, 2022). Sosyal bilgiler dersi ise; disiplinlerarası bir yaklaşıma sahip olması ve bireyin toplumsallaşmasına dayalı olması sebebiyle ilköğretim seviyesinde yukarıda bahsedilen becerilerin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Ablak, 2017; Şeren, Tut, Aydın-Çolak & Kıroğlu, 2021). Ayrıca Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ve Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE) gibi uluslararası kuruluşlar tarafından da becerilerin öğrencilere kazandırılması noktasında beklentiler artmıştır (Ananiadou ve Claro, 2009; ISTE, 2019). Dahası, 21. becerileri olarak nitelendirilen eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği ve iletişim gibi beceriler değişen şartlara ve çok kültürlü toplumsal yaşama uyum sağlamak için önemli bir göstergedir (Shields & Chugh, 2018; Gültekin-Talayhan & Sakız, 2022). Kapsayıcı eğitim kapsamında bu becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmek ise sosyal bilgiler dersi ile sağlanabilir. Nitekim sosyal bilgiler dersinin birincil amacı, gençlerin, birbirine bağımlı bir dünyada kültürel açıdan çeşitlilik gösteren demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararı için bilgiye dayalı ve gerekçeli kararlar vermelerine dayalı olacak becerileri bireylere kazandırmaktır (NCCS, 1992).

Yedinci sınıf “İletişim ve İnsan İlişkileri” ünitesi “İletişim Kurarak Anlaşırız” başlığı altında çocukların iletişim ve empati becerilerinin geliştirilmesi amacıyla aşağıdaki (Şekil 2) metin (Azer, 2022, s.15) verilmiştir.

Empati, kendimizi karşıdaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakmaktır. Empatinin gerçekleşebilmesi için o kişinin bakış açısını, dünyasını, düşüncelerini doğru anlamamız, yüz ifadelerini ve beden dilini kullanarak onu anladığımızı ifade etmemiz gerekir. İletişimin en önemli ögesi empatidir. Bir anlamda, dış dünyayı karşıdaki kişinin penceresinden görmeye çalışmaktır. Kurulan bu duygu ortaklığı, iletişimi güçlü kılar. Sorununu ifade eden birine sorular sormaktan, öğüt vermektten, öneri getirmekten, takma kafanı deyip sorunu önemsememektten daha doğru olan, onu anladığımızı ifade eden cümleler kurmaktır. Günlük yaşamda insanların birbirini anlayabilmesi için empati kurmaları gerekir. Empati kuran insanlar, diğer insanları daha iyi anlar ve onlarla olumlu ilişkiler kurarlar. Empati kuranlar, iletişimde buldukları kişileri yargılamaz, o kişilerin içinde bulunduğu durumu daha iyi anlamaya çalışırlar.

Şekil 2. Yedinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Metin

3) Kapsayıcı Eğitim ile İlişkilendirilen Değerler

SBDÖP’de yer alan 18 değerden 12’si kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilerek şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 3. SBDÖP’de yer alan ve kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen değerler

Şekil 3 incelendiğinde gerek kendi toplumunu gerekse de diğer toplumların toplumsal değerlerini bilmek, anlamak, içselleştirmek ve yaşama entegre etmek üzerine inşa edildiği görülmektedir. Nitekim farklı etnik gruplar farklı kültürel değerler demek ve karşılıklılık doğrultusunda kültürel aktarım sağlamak için saygı, sevgi, duyarlılık, sorumluluk, dayanışma ve yardımlaşma gibi değerlerin doğrudan önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Arı & Doğan, 2022). Ayrıca gerek evrensel değerler olarak nitelendirilen (Esemen, 2020) gerekse de demokrasinin toplumsal yaşam pratiklerindeki bir yansıması olan adalet, eşitlik, dürüstlük ve özgürlük gibi değerlerin öğretim programında yer alması kapsayıcı eğitimin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Özdaş, (2018) da eğitim içeriklerinin demokratik niteliklere göre tasarlanması gerektiğini ve bireysel farklılıklara saygı çerçevesinde esnek bir yapıya sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu durum kapsayıcı eğitim ile doğrudan ilişkilidir. Sosyal bilgiler dersinin değerlere ilişkin amaçları düşünüldüğünde kapsayıcı eğitime doğrudan hizmet ettiği söylenebilir. Zira sosyal bilgiler dersi;

- 1) Başka insanlara, gruplara, kültürlere, etnik, ırki ve diğer farklılıklara karşı olumlu tutum sahibi olma,
- 2) Adalet, eşitlik ve katılım gibi birleştirici değerlere; özgürlük, farklılık, mahremiyet ve insan hakları gibi bireysel ve kamusal değerlere bağlı olma,
- 3) Farklı grupların kültürümüze olan katkılarını takdir etme gibi (Michaelis & Garcia, 1996) amaçları bulunmaktadır. Bu durum sosyal bilgiler dersinin kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı bir toplum inşa etme noktasında önemli olduğunu göstermektedir.

Altıncı sınıf “Biz ve Değerlerimiz” ünitesi “Yardımlaşma ve dayanışma” başlığı altında çocukların iletişim ve empati becerilerinin geliştirilmesi amacıyla aşağıdaki (Şekil 3) genel ağ haberi (Tüysüz, 2022, s.21) verilmiştir.

BASINDAN

Kızılay depremzedelere hem yuva hem aş sunuyor.

Çanakkale'nin Ayvacık ilçesinde meydana gelen deprem felaketinin ardından bölgeye ulaşan Kızılay ekipleri, depremzedelere beş gündür sıcak yemek dağıtıyor (Görsel 1.18). Kızılay tarafından dağıtılan çadır, battaniye, yatak sayesinde depremzedelerin barınma ihtiyacı karşılanıyor.

Depremde en fazla hasarın meydana geldiği Yukarıköy'e yerleşen Kızılay ekipleri, ilk andan itibaren depremzedelerin yaralarını sanyor. Kızılay, depremin henüz ilk saatlerinde bölgeye sevk ettiği mobil mutfak tırı ile günde 3 öğün yemek servis ediyor. Kızılay her gün 12 bin kişilik yemek hazırlıyor. Bu yemekler, bir ilkokulun bahçesinde kurulan aşevinde vatandaşlara dağıtılıyor. Yemekler, yine bu noktadan depremde hasar gören 15 köye de araçlarla gönderiliyor.

Genel Ağ'dan düzenlenerek alınmıştır (17.04.2018).



Mahallelinin “tatlı” dayanışması

Balıkesir'in Sındırgı ilçesinin kırsal mahallelerinden Akçakırsak'ta kurulan kazanlarda iki hafta boyunca dayanışma örneği gösterilerek kara üzüm pekmezi kaynatılacak. Hasadın başladığı günlerde mahalleli el birliğiyle hareket ediyor. Mahallelinin bir kısmı bağlardaki üzümü toplarken bir kısmı da köy meydanında kurulan kazanlarda pekmez kaynatıyor. Odun getirme, ateş yakma ve üzümünü ezme işi erkekler; şırayı kaynatma ve dinlendirme işi ise kadınlar tarafından yapılıyor. Bu dayanışma geleneği genç nesillere aktarılıyor.

Genel Ağ'dan düzenlenerek alınmıştır (18.04.2018).

Şekil 4. Altıncı Sınıf Ders Kitabında Genel Ağ Haberi

4) Dikkat Edilecek Hususlar

SBDÖP'de dikkat edilecek hususlar başlığı altında kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilebilecek maddeler aşağıda sunulmuştur.

“7. madde: sosyal bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. Ayrıca uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır” (MEB, 2018, s.10).

“8.madde: efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir. Öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir. Ayrıca uygun görülen kazanımlar resim, musiki, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro, sinema gibi geleneksel veya modern sanat ürünleriyle desteklenmelidir” (MEB, 2018, s.10).

9. madde “kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir” (MEB, 2018, s.10).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde özellikle özellikle 7. Maddede okul dışı ortamlardan yararlanılması gerektiği ve 8. Maddede edebî ve sanat ürünlerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Edebî ürünler gibi bireysel farklılıklara hitap eden öğretim materyallerinin kullanılmasının öğrencileri sürece aktif olarak dahil etmede, güdülemeyi sağlamada ve kalıcı öğrenmelere hizmet etmede fayda sağladığı bilinmektedir (Temur, 2023). Kapsayıcılık bağlamında değerlendirildiğinde bu durumun tüm öğrencilere hitap etme noktasında önemli bir aşama olduğu söylenebilir. Yine okul dışı ortamlardan yararlanma farklı zeka alanlarına sahip olan bireyleri sürece dahil etmede ve yaparak yaşayarak öğrenme sağlama noktasında önem arz etmektedir (Dönel-Akgül & Arabacı, 2020; Yıldız, 2022). Dahası, öğrencilere

duyuşsal özellikler kazandırma noktasında okul dışı ortamlar önemli bir role sahiptir (Gürsoy, 2018). 9. Madde de ise farklı tartışma teknikleri ile güncel konuların sınıf ortamına taşınması öngörülmektedir. Savaş, doğal afet ve salgın hastalıklar gibi güncel ve küresel sorunların sınıf ortamına taşınması ve özellikle savaş nedeniyle farklı ülkelere göç etmiş farklı etnik gruplara ait olan dezavantajlı bireyleri anlamak ve toplumsal yaşama entegre olmalarını kolaylaştırmak için duyarlılık, saygı, sevgi, yardımlaşma ve dayanışma değerleri kilit rol oynamaktadır. Sosyal bilgiler dersi ise etkin vatandaşlık sağlama gayesi doğrultusunda güncel konu ve olayları sınıf ortamına taşıyan en önemli ders olarak görülmektedir (Bozkaya, 2021).

5) Kapsayıcı Eğitim ile İlişkilendirilen Öğrenme Alanları

“Birey ve Toplum: Temel olarak “ben” ve “biz” olma süreçlerini içeren bu öğrenme alanında sosyal bilimlerden psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikolojiye odaklanılmakla birlikte disiplinler arası bir yaklaşım da benimsenmiştir. Buna göre öğrenciler, “ben” ve “biz” olma süreçlerini etkileyen mekânsal, tarihî ve kültürel faktörleri de değerlendirme imkânı bulacaklardır” (MEB, 2018, s.11).

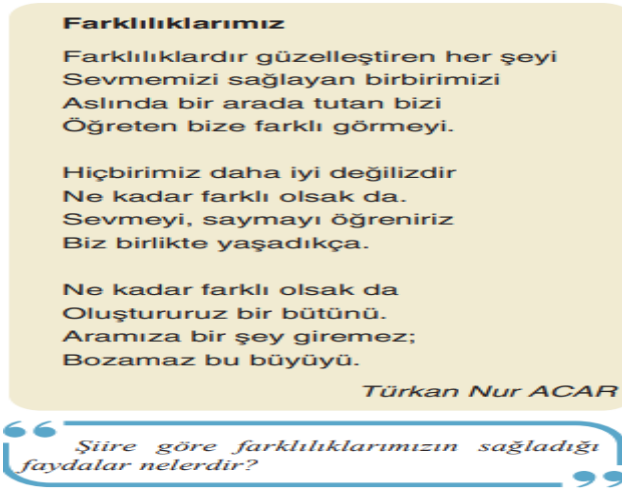
Bu öğrenme alanında özellikle birey olma kendini tanıma ve diğer bireylerin de farklı niteliklere sahip olduğunu fark etme gibi niteliklere yer verildiği görülmektedir. Nitekim sosyal bilgiler dersinde birey ve toplum öğrenme alanı ile öğrencilerden kendilerini ve başkalarını anlamaları, toplumsal yapıyı oluşturan unsurların birbiriyle etkileşimini fark etmeleri, çevresinde meydana gelen sosyal olay ve olguları eleştirel bir gözle değerlendirmeleri ve toplumsal yaşamda ortaya çıkan sorunlara karşı yaratıcı çözümler geliştirebilmeleri beklenmektedir (Gümüş, 2021). Kapsayıcı eğitimin nitelikleri düşünüldüğünde (bireysel farklılıklar, saygı, empati, toplumsal kabul, sorumluluk, ön yargı ve kalıp yargıları aşma) “Birey ve Toplum” öğrenme alanının kapsayıcı eğitim ile birçok ortak noktasının olduğu ve kapsayıcı eğitime hizmet ettiği görülmektedir (Öner, 2022; Ünal, 2021). Ayrıca sosyal bilgiler dersi, başkalarına saygı gösterme, onların duygu ve ihtiyaçlarına yönelik duyarlılığa sahip olma gibi kişiler arası ve grup becerileri kazandırma misyonuna sahiptir. Bu durum kapsayıcı eğitim ile doğrudan ilişkilidir (Michaelis, 1985; Michaelis & Gaqrcia, 1996).

Beşinci sınıf “Birey ve Toplum” öğrenme alanı “Hep Birlikte Yaşıyoruz” ünitesi “Çocuk Hakları” başlığı altında bireysel farklılıklar konusunda farkındalık yaratmak amacıyla aşağıdaki (Şekil 5) görsel (Açıkgöz, 2022, s.28) verilmiştir.



Şekil 5. Beşinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Görsel

Dördüncü sınıf “Birey ve Toplum” öğrenme alanı “Herkesin Bir Kimliği Var” ünitesi “Farkındayım, Farklılıklara Saygılıyım” başlığı altında çocukların farklılıklara saygı anlayışının geliştirilmesi amacıyla aşağıdaki (Şekil 6) şiir (Tüysüz, 2022, s.28) verilmiştir.



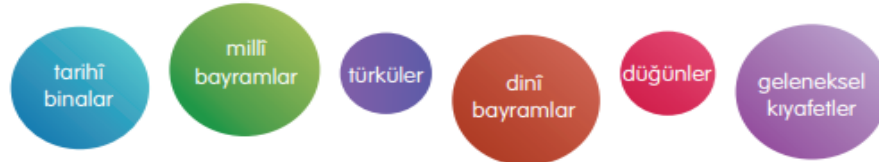
Şekil 6. Dördüncü Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Şiir

“Kültür ve Miras: Temelde tarih odaklı olan bu öğrenme alanı kültür ve kültürel mirası ön plana çıkaran bir yapıya sahiptir. Türk kültürünü oluşturan temel öğelerden hareketle kültürün korunması ve geliştirilmesini sağlayacak bir millî bilincin oluşturulmasını amaçlamaktadır. Böylece öğrenciler kültürel öğelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrayacaktır. Bunun yanında kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığı kavratılır” (MEB, 2018, s.11).

Bu öğrenme alanı kültürel kimlik kazanma noktasında önemli bir işleve sahiptir. Zira kültürel kimlik öğrenmeyi biçimlendirir. Kapsayıcı eğitimde öğrenme ve öğretme süreci pek çok kültürel grubun öğrenme stili, iletişim biçimleri ve katılım hedeflerini hesaba katacak bir anlayışla tasarlanır. Kültür ve Miras öğrenme alanı ise bu anlayışa hizmet edecek niteliktedir (Doğan & Avcıoğlu, 2022). Nitekim “Kültür ve Miras” öğrenme alanı kültürel geçmişi anlama ve ortak bir kültür inşa etme noktasında farkındalık yaratmaktadır. Farklı kültürlerin dünya kültürel mirasına renk katarak zenginleştirdiğini ve evrensel kültürün toplumları birbirlerine yakınlıktırıldığını çocuklara öğretme noktasında önemli bir fonksiyona sahiptir (Yalçın & Güleç, 2022).

Beşinci sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanı “Tarihi ve kültürel Değerlerimiz” ünitesi “Kültürel Miras” başlığı altında çocuklara kültürel öğelerin birlik ve beraberlik sağlamadaki rolüne ilişkin anlayışın geliştirilmesi amacıyla aşağıdaki (Şekil 7) metin (Açıkgöz, 2022, s.54) verilmiştir.

Bir topluluğun millet olarak değerlendirilebilmesi için sadece toprak birliği yeterli değildir. Bu toplulukta aynı zamanda farklı öğelerin de bir araya gelmesi gerekir. Buradan yola çıkarak bir topluluğu millet yapan öğeler arasında dil birliği, tarih birliği, din birliği ve gelenek - görenekleri sayabiliriz. Bu özellikler aynı zamanda kültürel öğe olarak da tanımlanabilir. Günlük hayatımızın birçok aşamasında karşılaştığımız kültürel öğelere aşağıdakileri örnek olarak gösterebiliriz.



Şekil 7. Beşinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Metin

“Etkin Vatandaşlık: Bu öğrenme alanı sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk çerçevesinde etkin vatandaşlık kavramına odaklanmaktadır. Öğrencilerin, grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu; onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları; bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştirdiklerini bilmesi önemlidir. Bu konuda elde edilen bilgiler ışığında, öğrenciler “Toplumumuzda ve diğer toplumlarda grupların, kurumların ve sosyal örgütlerin rolü nedir? Grup, kurum ve sosyal örgütlerden ben nasıl etkileniyorum? Grup, kurum ve sosyal örgütler nasıl değişir? Bu değişikliklerde benim rolüm

nedir?” sorularına cevap verebilmelidir. Toplum yaşamında doğacak sorunların en önemli güvencesi olarak örgütlü bir devlet gücünün varlığını kavrarlar. Toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu fark ederler. Toplumsal hizmetlere ve değişik resmî etkinliklere katılma yollarını öğrenerek yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların olduğunu kavrarlar” (MEB, 2018, s.12).

Etkin vatandaşlık öğrenme alanı göçmen öğrencilere vatandaşlık ile ilgili hak, sorumluluk ve ödevlerinin öğretilmesinde kilit rol oynadığı görülmektedir. Nitekim, bu öğrenme alanının göçmen öğrenciler açısından önemli bir yeri vardır. Çünkü göçmen öğrencilerin vatandaşlık bilgilerini öğrenmeleri buldukları ülkeye uyum anlamına gelmektedir. Bu da göçmen öğrencilerin toplumun bir üyesi haline geldiklerini ve yerleştikleri ülkenin tüm sosyal ve siyasal aktivitelerine katılma becerisi geliştirdikleri bir süreçtir (Bozkaya, 2020; Doğan & Avcıoğlu, 2022; Keçeci, 2019). Bu süreç göçmen öğrencilerin yeni hayatlarındaki değişimi ve gelişimi de ifade etmektedir. Ayrıca tüm bireylerin ülkesine ve milletine aidiyet duyması ve toplumsal yaşamda etkin olmasını sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırma işlevi yine sosyal bilgiler dersine ve etkin vatandaşlık öğrenme alanına verilmiştir (Akhan, Çiçek & Mert, 2019).

Altıncı sınıf “Etkin vatandaşlık” öğrenme alanı “Yönetime Katılıyorum” ünitesi “Yönetim Biçimlerini Öğreniyorum” başlığı altında çocukların iletişim ve empati becerilerinin geliştirilmesi amacıyla aşağıdaki (Şekil 8) metin (s.209) verilmiştir.

Çoğulculuk ve Katılım

İnsanların görüşleri birbirinden farklı olabilir. Farklı düşüncelere sahip olan insanlar düşüncelerini özgürce ifade edebilmeli ve yönetimde temsil edilmelidir. Buna demokrasinin çoğulculuk ilkesi adı verilir. Çoğulculuk ilkesi gereğince insanlar yönetime katılmalı ve kendilerini etkileyen kararların alınmasında etkili olmalıdır.

Şekil 8. Altıncı Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Metin

Altıncı sınıf “Etkin vatandaşlık” öğrenme alanı “Yönetime Katılıyorum” ünitesi “Toplumsal Hayatta Kadının Yeri” başlığı altında dezavantajlı gruplar ve özel gereksinimli bireylere sağlanan pozitif ayrımcılık konusunda çocukları bilgilendirmek amacıyla aşağıdaki (Şekil 9) görsel (Şahin, 2022, s.230) verilmiştir.



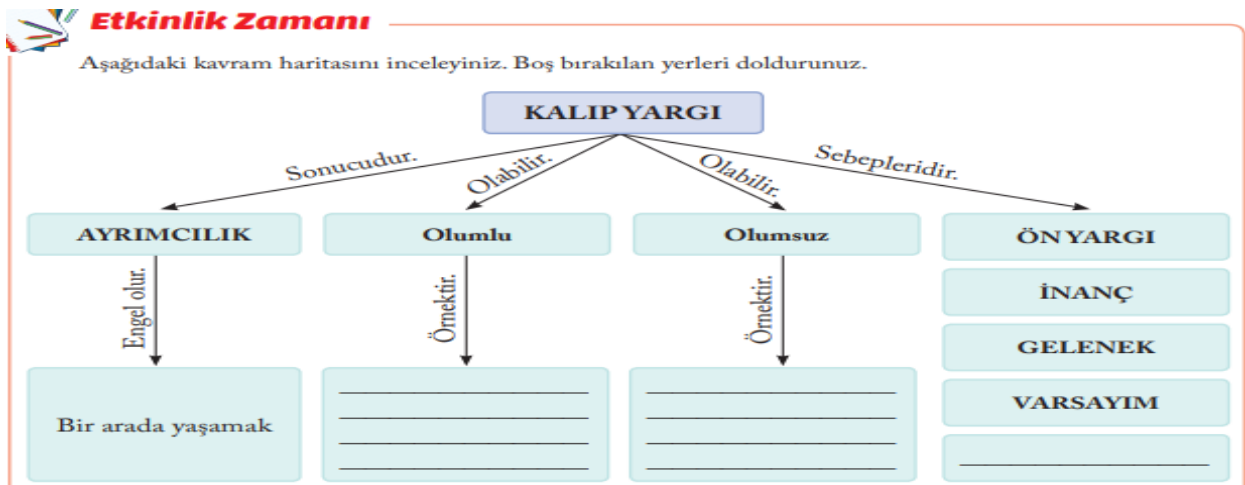
Ülkemizde özel gereksinimi olan bireylere pozitif ayrımcılık yapılmaktadır.

Şekil 9. Altıncı Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Görsel

“Küresel Bağlantılar: Günümüzde inançlar, fikirler, insanlar, sermaye, bilgi, teknoloji, kültürel ve siyasi sınırları aşarak küresel boyutta hareket hâlinindedir. Böyle bir dönemde devletler de kendisi dışındakilerle bir yandan iş birliği yaparken diğer taraftan rekabet etmektedirler. Öğrencilerin bu ilişkileri kavrama ve değerlendirme konusunda bilinçli olmaları gerekmektedir. Küresel bağlantılar öğrenme alanı ile gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek amaçlanmaktadır” (MEB, 2018, s.12).

Küresel bağlantılar öğrenme alanıyla güncel bir konu olan göçmen öğrencilerin uyum sorunlarına çözüm bulunabilmesi için öğretmenlere ve öğrencilere çözüm bulabilecekleri bir alan sunulmaktadır. Ayrıca küresel çapta meydana gelen olaylar hakkında duyarlı bireyler yetiştirilmesinde ve küresel sorunlara karşı eleştirel bir bakış açısı ile çözüm önerileri geliştirmeleri vurgulanmaktadır. Bu durum kapsayıcı eğitim açısından önemli bir nokta olarak göze çarpmaktadır. Nitekim kapsayıcı eğitimde de küresel sorunlara karşı duyarlı bireyler yetiştirmek ve bu sorunların çözümünde bireylerin aktif olarak yer almalarını sağlayacak bir anlayışın geliştirilmesi vurgulanmaktadır (Ketenoğlu-Kayabaşı, 2022; Sakız, 2022). Yine diğer toplumlara karşı ön yargı ve kalıp yargılardan sıyrılarak empatik bir bakış açısı geliştirmek “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanına yüklenen bir misyondur. SBDÖP’de de “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında doğrudan verilecek değerlerden birisinin “duyarlılık”, becerilerden birisinin de “önyargı ve kalıp yargıları fark etme” ve “empati” olması bu açıklamaları desteklemektedir.

Yedinci sınıf “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı“Ülkeler arası Köprüler” ünitesi “Biz Konuksever Bir Milletiz” başlığı altında çocukların kalıp yargıları fark etme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla aşağıdaki (Şekil 10) kavram karikatürü (Azer, 2022, s.217) verilmiştir.



Şekil 10. Yedinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Kavram Haritası

Yedinci sınıf “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı “Ülkeler arası Köprüler” ünitesi “Dünyayı Biz Kurtaracağız” başlığı altında çocukların küresel sorunların çözümü için görüş geliştirmelerini sağlamak ve duyarlılık değerini kazandırmak amacıyla aşağıdaki (Şekil 11) görsel (Azer, 2022, s.221) verilmiştir.



Şekil 11. Yedinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Görsel

6) SBDÖP’de “Kapsayıcı Eğitim” ile ilişkilendirilen Kazanımlar

SBDÖP’de yer alan kazanımlar kapsayıcı eğitim bağlamında incelenerek tablolarda sunulmuştur. Tablo 1’de 4.sınıf SBDÖP’de kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kazanımlar gösterilmiştir.

Tablo 1.

4. Sınıf SBDÖP’de kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kazanımlar

SB.4.1.3. “Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.”
SB.4.1.4. “Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.”
SB.4.1.5. “Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.”
SB.4.6.2. “Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.”
SB.4.7.3. “Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.”
SB.4.7.4. “Farklı kültürlerle saygı gösterir.”

Tablo 1 incelendiğinde; 6 kazanımın kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımlar incelendiğinde; 4.1.4. “empati”, 4.1.3. “kişisel özelliklerini tanıma”, 4.1.5. “bireysel farklılıklar ve saygı”, 4.6.2. “sorumluluk”, 4.7.3. “kültürel farklılıklar”, 4.7.4. “kültürel farklılıklar ve saygı” (MEB, 2018) gibi ifadelerin kapsayıcı eğitim ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer sınıf düzeyi 5. sınıftır. 5. sınıf SBDÖP’de kapsayıcı eğitim ile ilişkili olan kazanımlar analiz edilerek Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 2.

5. Sınıf SBDÖP’de kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kazanımlar

SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder.
SB.5.1.4. “Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.”
SB.5.2.3. “Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.”
SB.5.2.4. “Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.”
SB.5.2.5. “Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.”

SB.5.6.1. “Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.”
SB.5.6.3. “Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.”
SB.5.7.2. “Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.”
SB.5.7.3. “Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.”
SB.5.7.4. “Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.”

Tablo 2 incelendiğinde; 9 kazanımın kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımlar incelendiğinde; 5.1.1. “etkin vatandaş ve gelişimine katkısı” 5.1.4. “hak ve sorumluluk”, 5.2.3. “kültürel benzerlik ve farklılıklar”, 5.2.4. “kültürel öğeler ve beraberlik”, 5.2.5. “kültürel unsurlar”, 5.6.1. “bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar” 5.6.3. “temel haklar ve etkin kullanımı”, 5.7.2. “iletişim”, 5.7.3. “turizmin önemi”, 5.7.4. “ortak miras öğeleri” (MEB, 2018) gibi ifadelerin kapsayıcı eğitim ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer sınıf düzeyi 6. sınıftır. 6. sınıf SBDÖP’de kapsayıcı eğitim ile ilişkili olan kazanımlar analiz edilerek Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

6. Sınıf SBDÖP’de kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kazanımlar

SB.6.1.2.” Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.”
SB.6.1.3. “Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.”
SB.6.1.4. “Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.”
SB.6.1.5. “Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.”
SB.6.6.4. “Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.”
SB.6.6.6.”Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.”
SB.6.7.1. “Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.”

Tablo 3 incelendiğinde; 7 kazanımın kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımlar incelendiğinde; 6.1.2. “toplumsal birlik ve beraberlik”, 6.1.3. “farklılıklara yönelik ön yargıları sorgulama”, 6.1.4. “yardımlaşma ve dayanışma”, 6.1.5.” hak, sorumluluk ve özgürlük”, 6.6.4. “demokrasi”, 6.6.6. “kadına verilen değer”, 6.7.1. “diğer devletlerle olan ilişkiler” (MEB, 2018) gibi ifadelerin kapsayıcı eğitim ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmada incelemeye konu olan bir diğer sınıf düzeyi 7. sınıftır. 7. sınıf SBDÖP’de kapsayıcı eğitim ile ilişkili olan kazanımlar analiz edilerek Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

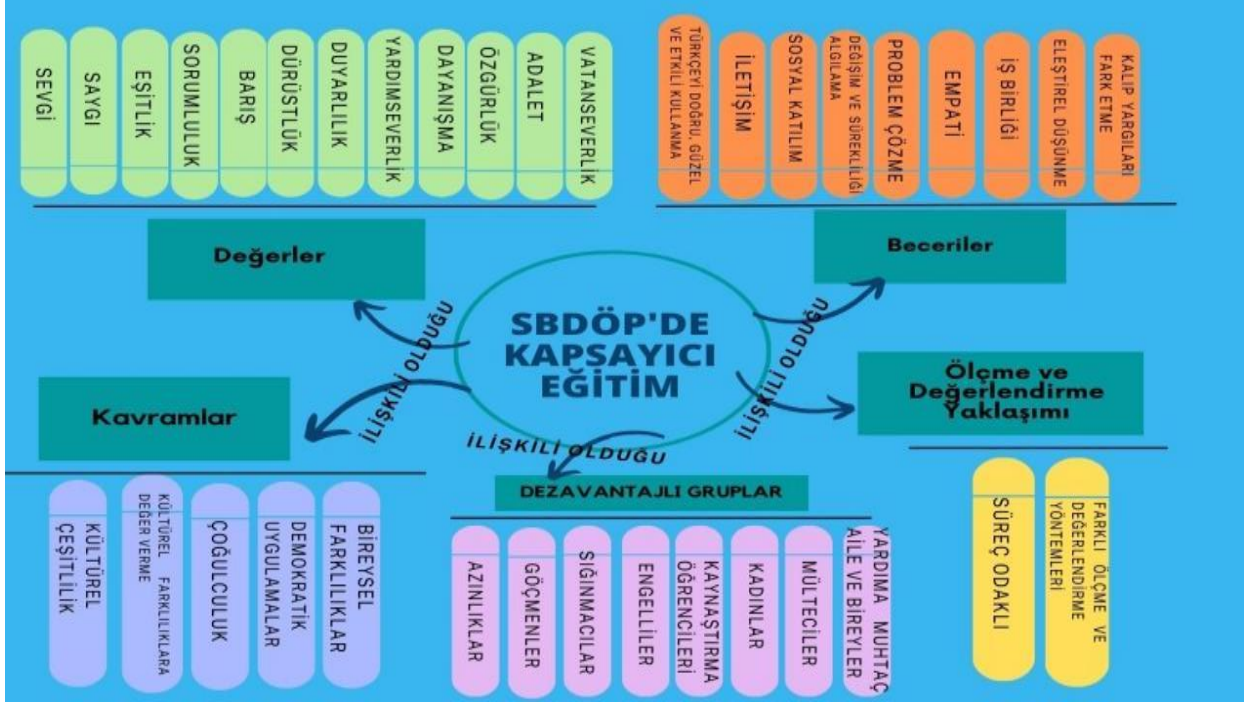
7. Sınıf SBDÖP’de kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kazanımlar

SB.7.1.1. “İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.”
SB.7.1.2. “Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.”
SB.7.3.3. “Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.”
SB.7.6.1. “Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.”
SB.7.6.3. “Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.”
SB.7.6.4. “Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.”
SB.7.7.3. “Çeşitli kültürlere yönelik kalıp yargıları sorgular.”
SB.7.7.4. “Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.”

Tablo 4 incelendiğinde; 7 kazanımın kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımlar incelendiğinde; 7.1.1. “iletişim, tutum ve davranışlar”, 7.1.2. “olumlu iletişim yolları”, 7.3.3. “göçün neden ve sonuçları”, 7.6.1. “demokrasinin ifade ettiği anlamlar”, 7.6.3. “Türkiye Cumhuriyeti’nin temel nitelikleri ve toplumsal yaşamdaki uygulamaları”, 7.6.4. “demokrasinin uygulanma süreçleri”, 7.7.3. “kalıp yargıları sorgulama”, 7.7.4. “işbirliği ve küresel sorunlar” (MEB, 2018) gibi ifadelerin kapsayıcı eğitim ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında SBDÖP’de yer alan ve kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen değer ve beceriler ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, dezavantajlı gruplar ve kapsayıcı eğitime ilişkin kavramlar şekil 12’de gösterilmiştir.



Şekil 12. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Kapsayıcı Eğitim

Araştırma sonucunda SBDÖP’de gerek kuramsal çerçevede (öğretim programının yapısı, perspektifi, değer ve becerileri) gerekse de öğrenme alanları ve kazanımlarında kapsayıcı eğitime ilişkin birçok sonuca ulaşılmıştır (Şekil 12). Bu durum sosyal bilgiler dersi ile kapsayıcı eğitim arasında sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Nitekim sosyal bilgiler dersi yapısı itibariyle ön yargı, ırksallaştırma, ihtilafli konular ve diğer baskı türleri gibi konularda en çok yönlendirilebilecek ders olarak göze çarpmaktadır (Nelson & Pang, 2014). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi kapsayıcı eğitim bağlamında diğer sosyal bilim dallarından elde ettiği içerikleri farklı nitelikteki öğrencilere hitap edecek şekilde düzenleyen, etkin vatandaşlık amacı doğrultusunda temel değerlerle donatılmış toplumsal yaşam pratiklerinde sahip olduğu beceri tutum ve davranışları etkili bir şekilde kullanan bireyler yetiştiren ve tüm öğrencilere kapsayıcı ve çok yönlü bakış açısına sahip olma noktasında bilgi ve beceri kazandıran bir ders olarak tanımlanabilir (Öner, 2022). Yalçınkaya & Er (2019) de sosyal bilgiler dersinin küresel sorunların çözümünde duyarlı ve etkin bireyler yetiştirilmesinde önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu durum kapsayıcı eğitim ilkeleri ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin değerler eğitimi dersi olarak görülmesi ve kapsayıcı eğitim ile birçok ortak değerlerinin bulunduğu görülmektedir. Nitekim kapsayıcı eğitimde yer alan özgürlük, hoşgörü, saygı, adalet ve eşitlik gibi değerler ile sosyal bilgiler dersinde verilmek istenen değerlerle doğrudan örtüşmektedir (European Parliament, 2017). Özellikle toplumsal kabul noktasında ayrımcılığı reddeden ve kültürel çeşitliliğe saygı ile yaklaşılmasını yardımcı olan sosyal bilgiler dersi bu misyonu ile kapsayıcı eğitim yaklaşımında kilit rol oynamaktadır (Bayram, 2019; Bayram & Öztürk, 2021). Nitekim sosyal bilgiler dersi kültürel çeşitliliğe ve çoğulculuk üzerine odaklanmaktadır (Levstik & Tyson, 2008; Thornton, 2008).

Araştırma sonucunda elde edilen bir başka sonuç ise SBDÖP’de yer alan "Birey ve Toplum", "Kültür ve Miras", "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında doğrudan kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilebilecek açıklamalara yer verilmesidir. Özellikle "Birey ve Toplum" öğrenme alanında bireysel ve kültürel farklılıkların önemi, bu farklılıklara olan saygı, hak ve özgürlükler, toplumsal birlik ve beraberlik vb. konuların yer alması doğrudan kapsayıcı eğitime işaret etmektedir. "Kültür ve Miras" öğrenme alanı ise çocukların kültürün dünü, bugünü ve geleceği inşa etmedeki rolünü anlamalarına

yardımcı olmaktadır. Nitekim sosyal bilgiler dersinin bilgi kaynaklarından biri de kültürden faydalanmaktır. Bu durum bireyin toplumsallaşmasını sağlayarak çevreye alışmasını kolaylaştırır (Deveci, 2009). Özellikle ülkemizin kültürel dokusunu korumak ve bir sonraki nesillere aktarmak için kültürel öğelerin bilinmesi, önemsenmesi gerekir (Yalçın & Güleç, 2022). “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı ise bireylerin sahip olduğu temel hak ve özgürlükler, etkin vatandaş olmak adına üstlenilmesi gereken sorumluluklar, dezavantajlı grupların toplumsal yaşamda yer alması adına yapılacak uygulamalar ve diğer etnik gruplara karşı ayrımcılığı ve önyargıyı kırarak duyarlılık anlayışının var olduğu görülmektedir. Bu durum “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanının eğitimde birliği sağlamak ve aynı zamanda da farklılıklara saygıyı öğretmek üzerine inşa edildiğini göstermektedir (Center for Civic Education, 1994; Kuş, 2016). Banks & Nguyen (2008) de etkin vatandaşlık eğitimi aynı zamanda farklılığın eğitimidir şeklinde ifade etmiştir. Bu durum kapsayıcı eğitimin ilkeleri ile paralellik göstermektedir. Son olarak “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında farklı kültürel yapılara karşı ön yargı ve kalıp yargıları sorgulama, çok kültürlülüğe saygı, savaş, göç, terör, doğal afet ve yoksulluk gibi küresel sorunlara karşı duyarlılık kazandırma gibi içeriklere sahip olduğu bunun da kapsayıcı eğitimin hedefleriyle paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır (Ayhan, Çiçek & Mert, 2019; Bozkaya, 2020; Ketenoğlu-Kayabaşı, 2022; Sakız, 2022). Ayrıca sosyal bilgiler dersi hayatın her alanında veya herhangi bir konuda yeni fikirler ve farklı bakış açıları sunar. Dahası, öğrencilerin, çeşitliliğin ayırım ve yabancılaşma yoluyla nasıl çatışmaya yol açabileceğini anlamalarını sağlar. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanı ise bu tür çatışmalardan nasıl kaçınılması ve bunların nasıl çözülmesi gerektiği konusunda öğrencilere yardımcı olmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç 2018 SBDÖP’de yer alan 12 değerde kapsayıcı eğitime ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır (Şekil 1). Değerler incelendiğinde; çok kültürlü toplumsal yapıda farklılıklara karşı duyarlı ve saygılı olma gibi toplumsal birlik ve beraberliği sağlamaya katkı sağlayan bir değer anlayışı olduğu görülmektedir. Özellikle kültürel çeşitlilik bakımından zengin olan ülkemizde SBDÖP’de yer alan değerler çocuklara kendi kültürlerinin yanında diğer kültürler hakkında da kendi kendilerine öğrenme fırsatı sunmaktadır (Gaj, 2000). Ayrıca 2018 SBDÖP’de yer alan 9 farklı beceride kapsayıcı eğitime ilişkin bulgulara rastlanılmıştır (Şekil 3). Beceriler İncelendiğinde; SBDÖP’nin öğrencilerin tüm potansiyellerine imkan verebilecek bir beceri anlayışına sahip olduğu görülmektedir (Bank & Banks, 2003). Nitekim bu beceriler tüm öğrencilerin eşit bir eğitim fırsatı yakalamaları adına öğretim sürecinde farklı potansiyellere sahip bireylere hitap edecek niteliklere sahiptir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuç, 4. sınıf SBDÖP’de kapsayıcı eğitim 6 kazanım ve 3 farklı öğrenme alanı ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımlar incelendiğinde; “empati”, “kişisel özelliklerini tanıma”, “bireysel farklılıklar ve saygı”, “sorumluluk”, “kültürel farklılıklar ve saygı” (MEB, 2018) gibi ifadelerin kapsayıcı eğitim ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Kazanım açıklamaları incelendiğinde; “Farklı yeteneklere, beğenilere ve kişilik özelliklerine sahip bireylerin yanı sıra dezavantajlı (engelli, yoksul, devlet bakımına muhtaç veya kronik sağlık sorunları yaşayan) bireylerin durumlarına da değinilir” (MEB, 2018, s.14) gibi ifadeler yer almaktadır. Kapsayıcı eğitim, bireysel farklılıklar ilkesi doğrultusunda bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek amacı taşımaktadır (Tuzcuoğlu-Bülbül & Sakız, 2020). Yine öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve kültürel altyapılarını dikkate alarak ayrımcılığı minimize etme kapsayıcılığın bir diğer önemli hedefidir (Gültekin-Talayhan & Sakız (2022).

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuç, 5. sınıf SBDÖP’de kapsayıcı eğitim 9 kazanım ve 4 farklı öğrenme alanı ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımlar incelendiğinde; “etkin vatandaş ve bireyin gelişimine katkısı” “hak ve sorumluluk”, “kültürel benzerlik ve farklılıklar”, “kültürel öğeler ve beraberlik”, “kültürel unsurlar”, “bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar” “temel haklar ve etkin kullanımı”, “iletişim”, “turizmin önemi”, “ortak miras öğeleri” (MEB, 2018) gibi ifadelerin kapsayıcı eğitim ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Kazanım açıklamaları incelendiğinde ise ;“Gündelik hayatta yerleşmiş kültürel unsurların sürekliliği ve değişimi üzerinde durulur” (MEB, 2018, s.17), “Farklı ülke toplumlarının birbirini daha yakından tanımalarının, kültürel zenginliklerini görmesinin ve karşılıklı ön yargılarını fark etmesinin sağladığı kazançlar üzerinde durulacaktır” (MEB, 2018, s.19) gibi ifadeler yer almaktadır. Kazanımlar ve açıklamaları incelendiğinde, ulusal ve uluslararası alanda hak ve sorumlulukların birlik ve beraberliğe olan etkisi üzerinde durulduğu görülmektedir. Özellikle turizm ve ortak miras öğelerinin kültürel farklılıklara karşı saygılı ve hoşgörülü olunması noktasında önem arz ettiği gözlemlenmektedir. Nitekim çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerinin turizm aracılığıyla insanlar tarafından ziyaret edilmesi toplumsal kaynaşmayı artırarak sevgi ve saygının oluşmasına hizmet etmektedir. Kapsayıcı eğitimde de kültürel farklılıklara saygı duyma ve bu farklılıkları kabul etme önem arz etmektedir (Ünal, 2021).

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuç, 6. sınıf SBDÖP’de kapsayıcı eğitim 7 kazanım ve 3 farklı öğrenme alanı ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımlar incelendiğinde; “toplumsal birlik ve beraberlik”, “farklılıklara yönelik ön yargıları sorgulama”, “yardımlaşma ve dayanışma”, “hak, sorumluluk ve özgürlük”, “demokrasi”, “kadına verilen değer”, “diğer devletlerle olan ilişkiler” (MEB, 2018) gibi ifadelerin kapsayıcı eğitim ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Kazanım açıklamaları incelendiğinde; “Farklı kişi ve gruplara karşı zaman zaman rastlanan kalıp yargı ve ön yargı örnekleri incelenir” (MEB, 2018, s.20). “Pozitif ayrımcılık, ekonomik, siyasal ve toplumsal temsil gibi olumlu, kadına şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı gibi olumsuz konular üzerinde durulur” (MEB, 2018, s.22) gibi ifadeler yer almaktadır. Kazanımlar ve açıklamaları incelendiğinde, kalıp yargı ve ön yargı kavramları konusunda çocuklarda farkındalık yaratmak amaçlanmaktadır. Ayrıca toplumda dezavantajlı gruplara yönelik yapılan pozitif ayrımcılığın önemi konusuna değinildiği görülmektedir. Bu durum kapsayıcı eğitimin herkese adil ve eşit olması gerektiği görüşü ile doğrudan ilişkilidir (Kızılaslan vd., 2021). Nitekim kapsayıcı eğitimde farklı yetersizliğe sahip olan bireylere toplumsal, ekonomik ve siyasal alanda pozitif ayrıcalıklar verilmesi vurgulanmaktadır (Sakız, 2022).

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuç, 7. sınıf SBDÖP’de kapsayıcı eğitim 8 kazanım ve 3 farklı öğrenme alanı ile ilişkilendirilmiştir. Kazanımlar incelendiğinde; “iletişim, tutum ve davranışlar”, “olumlu iletişim yolları”, “göçün neden ve sonuçları”, “demokrasinin ifade ettiği anlamlar”, “Türkiye Cumhuriyetinin temel nitelikleri ve toplumsal yaşamdaki uygulamaları”, “demokrasinin uygulanma süreçleri”, “kalıp yargıları sorgulama”, “işbirliği ve küresel sorunlar” (MEB, 2018) gibi ifadelerin kapsayıcı eğitim ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Kazanım açıklamaları incelendiğinde; “Demokratik değerlere ve demokrasi uygulamalarına tarihimizden örnekler verilir” (MEB, 2018, s.25) gibi ifadeler yer almaktadır. Kazanımlar ve açıklamaları incelendiğinde, özellikle toplumsal yaşamda saygı, sevgi ve hoşgörünün oluşmasını sağlayan olumlu iletişim yollarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Yine küresel sorunlardan biri olan göçün neden ve sonuçları ve demokratik nitelikler konusunda çocukları bilgilendirmek ve olası çözümler üretilmesini sağlamak belirtilen bir diğer önemli husustur. Kapsayıcı eğitimin de olumlu iletişimin çok önemli olduğu ve toplumsal kabul noktasında iletişimin kilit rol oynadığı söylenebilir (Öner, 2022). Ayrıca demokratik niteliklerle donatılmış bireyler yetiştirilmesi hak ve sorumluluklar temelinde önem arz etmektedir. Zira kapsayıcı eğitimde bireysel ve toplumsal haklar ve bunların bireyler üzerindeki sorumlulukları toplumsal birlik, beraberlik ve dayanışma için bir ön koşul görevi üstlenmektedir (Oral, 2016). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi kazanımlarının kapsayıcı eğitime hizmet edecek nitelikte olduğu söylenebilir.

Son olarak belirtmek gerekir ki teknolojideki gelişmeler giderek dünya insanlarını birbirine daha da yakınlaştırmaktadır (Er & Karadeniz, 2016). Bu duruma bağlı olacak SBDÖP’nin kapsayıcı eğitime hizmet edecek şekilde dönüştürüldüğü görülmektedir. Nitekim dönüştürülmüş bir öğretim programı, kültürel çeşitliliğe sahip ve bu çeşitliliği önemseyen bir toplumda başlıca unsurlardan biridir ve etkili bir sosyal bilgiler öğretiminin yapılandırıldığı temel parçasıdır (Merey, 2016). Zira kapsayıcı eğitim kapsamında inşa edilen bir öğretim anlayışında öğrenciler, gruplar arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfeder (Case, 1993). Sosyal bilgiler ise bu anlayışa hizmet eden en önemli ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan sosyal bilgiler dersi ile kapsayıcı eğitim arasında sıkı bir bağ vardır.

Öneriler:

1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda kapsayıcı eğitim bağlamında bir başlık açılabilir ve doğrudan kapsayıcı eğitim konusunda ne yapılması gerektiği açıkça belirtilmelidir.
2. Her öğrenme alanında asgari düzeyde kapsayıcı eğitime ilişkin kazanımlara yer verilmelidir. Nitekim kapsayıcı eğitim geniş bir alanda değerlendirilen bir niteliğe sahiptir.
3. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na doğrudan “kapsayıcı eğitim” adıyla bir öğrenme alanı konulabilir. Nitekim amacı etkili vatandaşlar yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersi için bu durum önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Ablak, S. (2017). Sosyal bilgiler programındaki becerilere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Açıkgöz, S. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. E Kare Eğitim Yayıncılık.

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Akbulut, F. & Akşin Yavuz, E. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor?. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52.
- Akcan, E. ve Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 423-459.
- Akgül, E. A. (2019). Eğitimde fırsat eşitliği-cinsiyet ayrımı faktörü üzerine bir araştırma. *International Journal of Social and Humanities Sciences (IJSHS)*, 3(1), 127-142.
- Akhan, N. E., Çiçek, S. & Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen “iyi vatandaşlık” algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 9-19. DOI: 10.18506/anemon.428588
- Aktekin, S., Öztürk, M., Tepetaş-Cengiz, G. Ş., Köksal, H., & İrez, S. (2017). *Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. MEB.
- Alhleel, A. (2021). *Sınıfta Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin kapsayıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye.
- Alkaya, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/ejedus/issue/62791/883234>
- Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Organisation for Economic Cooperation and Development. EDU Working paper no. https://www.oecd-ilibrary.org/21st-century-skills-and-competences-for-new-millennium-learners-in-oecd-countries_5ks5f2x078kl.pdf (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- Anderson, L. S., & Devine M. E. (2018). Including Youth of All Abilities. In Peter A. Witt & Linda L. Caldwell (Eds., 2. Edition), *Youth Development Principles and Practices in Out of School Time Settings*. Urbana: Sagamore Venture.
- Arı, S. & Doğan, H. (2022). Kapsayıcı eğitim temelinde hayat bilgisi dersi kazanımlarında ve kitaplarında farklılıklara saygı değerinin incelenmesi. *TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 14(53), 192-200.
- Atmaca, D., Toygur, H., & Çamurcu, H. (2022). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında “iletişim” ile ilgili izler. *The Journal of Communication and Social Studies*, 2(2), 104-120. [doi:10.29228/itamder.1](https://doi.org/10.29228/itamder.1)
- Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Azer, H. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. EKOYAY Yayıncılık.
- Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2003). *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed.). Wiley.
- Banks, J. A. & Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education: Historical, theoretical and philosophical issues. In L.S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 137-151). Routledge.
- Banks, J. A. ve Banks, C. A. M. (Ed.). (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Bayram, B. & Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9179>
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Bochenek, H. (2008) *Approving or disapproving: parent perceptions of inclusion at the elementary level* (Doctoral Dissertation). Retrieved from Proquest. (3320683).
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.

- Bozkaya, H. (2020). *5. Sınıf sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinin göçmen çocukların vatandaşlık bilinç düzeyleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Bozkaya, H. (2021). Sosyal bilgiler dersinde güncel konuların ele alınması ve göçmen öğrencilerin toplumsal uyumları. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(7), 89-101.
- Bülbül, N. T. & Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim İlkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(27), 879-909.
- Case, R. (1993). Key elements of a global perspective. *Social Education*, 57, 318-325.
- Çelik, Ç. (2022). Tanıma ve yanlış tanıma: Kapsayıcı eğitim, okullar ve etnisite. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 146-168. <https://doi.org/10.18490/sosars.1111340>
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000185
- Center for Civic Education. (1994). *National standards for civics and government*. Author.
- Dağlıoğlu, H. E., T Doğan, A. & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor?. *GEFAD/GUJGEF*, 37(3), 883-910. <https://doi.org/10.17152/gefad.335127>
- Demir-Başaran, S. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. İçinde P. O. Taneri (Ed.), *Kapsayıcı eğitimin hedefleri içeriği ve uygulamaya yansımaları* (ss. 67-92). Pegem Akademi.
- Doğan, A. & Telli, E. Y. (2022). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1146-1162. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1096805>
- Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492>
- Dönel Akgül, G. ve Arabacı, S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 276-291.
- Dreyer, L. M. (2017). *Inclusive education*. In L. Ramrathan, L. Le. Grange and P. Higgs (Eds.). *Education Studies for initial teacher development* (ss.383-400). Lansdowne: Juta & Co.(PTY) LTD.
- Ellis. A. K. (2007). *Teaching an learning elementary social studies* (eight edition). USA: Pearson Education.
- Er, H. & Karadeniz, O. (2016). Diğer sosyal bilgiler ve özel ilgi konuları. İçinde B. Tay ve S. B. Beşir (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretimi: ilkeler ve uygulamalar* (s. 249-276). Anı Yayıncılık.
- Erçiçek, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Erol Sahillioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41.
- Esemen, A. (2020). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarında evrensel değerler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(2), 89-109.
- Eşici, H. & Doğan, Y. (2020). Psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitim günlükleri. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 29-53.
- European Parliament. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. European Union.
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. [doi: 10.1080/01411926.2010.501096](https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096)
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. Teachers College Press.
- Goetz, J. C., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Gökden Kaya, N. (2021). Kapsayıcı eğitim bağlamında “hıçkırık” filminin analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1818-1831. <https://doi.org/10.17755/esosder.845336>
- Göksoy, S. (2019). Vatandaşlık eğitimi mi? Çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitim mi?. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-7.
- Göl, H. & Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda tasarlanması/designing an inclusive guidance program in preschool education. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115. <https://doi.org/10.47105/nsb.775160>
- Güler, E. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

- Gültekin Talayhan, Ö. & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590. <https://doi.org/10.24315/tred.881080>
- Gümüş, B. (2021). *Sosyal bilgiler öğretim programındaki öğrenme alanlarının sosyoloji ile ilişkisi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye.
- Gürgür, H. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. İçinde H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri* (ss. 2-19). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 623-649. <http://doi.org.10.7827/TürkçeStudies.13225>
- Hodkinson, A. (2020). Special educational needs and inclusion, moving forward but standing still? A critical reframing of some key issues. *British Journal of Special Education*, 47(3), 308-328. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12312>
- Inclusive Education Canada, (2019). *What is inclusive education*. <https://inclusiveeducation.ca/about/what-is-ie/> (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- ISTE. (2019). *ISTE standards*. <https://www.iste.org/iste-standards> (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- Kaya, N. G. (2021). Kapsayıcı eğitim bağlamında “Hıçkırık” filminin analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1818-1831. DOI: 10.17755/esosder.845336
- Keçeci, Y. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının göçmen sorununa ve çok kültürlü eğitime yönelik bakış açıları* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ketenoglu-Kayabaşı, E. (2022). Öğretmen adaylarının gözünden kapsayıcı eğitim. (Sözlü Bildiri). IX. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi* (s.1527-1535), İzmir, Türkiye.
- Kireççi, Ü. (2018). Çizgi romanın dili ve yapısı. İçinde E. G. Naskali (Ed.), *Çizgi roman kitabı*, (s. 139-193). Kitabevi Yayınları.
- Kızılaslan, A., Avşar Tuncay, A. & Umar, Ç. N. (2021). Kapsayıcı pedagoji: Özel gereksinimli öğrencinin psikopatolojik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 517-542. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.606589>
- Koçoğlu, E. & Egüz, Ş. (2019). Türkiye’de, sosyal bilgiler eğitimine ilişkin alan eğitimcilerinin sorunsal tespitleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 26-37.
- Koçyiğit, E. & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.
- Konak, S. & Ay, T. S. (2019). Günlük gazetelerin sosyal bilgiler öğretim programındaki değerler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-21.
- Kuş, Z. (2016). Demokratik vatandaşlık. İçinde B. Tay ve S. B. Beşir (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretimi: ilkeler ve uygulamalar* (s. 196-208). Anı Yayıncılık.
- Levstik, L. & Tyson, C. A. (2008). *Handbook of research in social studies education*. Routledge.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. TTKB. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Merey, Z. (2016). Çokkültürlü, birleştirilmiş bir sosyal bilgiler öğretimi programı. İçinde B. Tay ve S. B. Beşir (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretimi: ilkeler ve uygulamalar* (s. 99-122). Anı Yayıncılık.
- Michaelis, J. U. & Garcia, J. (1996). *Social studies for children/ a guide to basic instruction*. Allyn & Bacon.
- Michaelis, J. U. (1985). *Social studies for children*. Prentice-Hall, Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *MEB stratejik plan (2015-2019)*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (16. Baskı). Sage publications
- National Council for the Social Studies (1992). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378131.pdf> (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- National Council for the Social Studies Task Force on Ethnic Studies. (1992). Curriculum guidelines for multi-cultural education. *Social Education*, 56, 274-294.
- Nelson, J. L. and Pang, V. O. (2014). Prejudice, racism, and the social studies curriculum. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (p.203-226). State University of New York Press.

- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Oral, I. (2016). *Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Raporu.* https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- Oruç, Ş. (2016). Farklılaştırılmış öğretim. İçinde B.Tay ve S. B. Beşir (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretimi: ilkeler ve uygulamalar* (s. 77-98). Anı Yayıncılık.
- Özdaş, F. (2019). Kapsayıcı eğitim programları ve göçmenler. İçinde H. Sakız ve H. Apak (Eds.), *Türkiye’de göçmen kapsayıcılığı: Sorundan fırsata dönüşüm önerileri* (165- 185). Pegem Akademi.
- Özdaş, F. (2018), “Pre-service Teachers’ Perceptions with regard to Teaching-learning Processes”. *Journal of Education and Learning*, 7, 188-196. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p188>
- Özel, D. & Çetinkaya Yıldız, E. (2020). Kapsayıcı eğitim ve ekolojik model. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 16-28.
- Özkan, Ş., Kırkgöz, S., & Beşdere, B. (2021). Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme. İçinde H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim içinde*. Pegem Akademi.
- Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). Evaluation of the 2018 social studies curriculum. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>
- Pala, Ş. M. (2020). 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan kazanımların anahtar yetkinliklerle ilişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(Ek), 298-308.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Sage.
- PICTES (Ekim, 2017). Proje hakkında, amacı ve çıktıları. <https://piktes.gov.tr/cms/> (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- Polat, M. (2020). Türkiye’deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. İçinde H. Ulukan (Ed.), *Research in education and social sciences* (s. 321-338). Duvar Kitabevi.
- Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim*. Nobel.
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 1-26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0120>
- Sakız, H., Woods, C., Sart, H., Erşahn, Z., Aftab, R., Koç, N., & Sarıçam, H. (2015). The route to ‘inclusive counselling’: Counsellors’ perceptions of disability inclusion in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 250-269. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.929186>
- Shaw, B. (1988). The incoherence of multicultural education. *British Journal of Educational Studies*, 36(3), 250- 259.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Şahin, E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Anadol Yayıncılık.
- Şeren, N., Tut, E., Aydın-Çolak, E. & Kiroğlu, K. (2021). Türkiye ve Kanada’daki (Alberta Eyaleti) sosyal bilgiler öğretim programlarının beceri boyutu açısından karşılaştırılması. *TEBD*, 19(1), 292-311. <https://doi.org/10.37217/tebd.843175>
- Shields, R., & Chugh, R. (2018). *Preparing Australian high school learners with 21st century skills*. IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering (TALE), 1101-1106.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya, G., Kart, M. & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ilköğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Şimşir, Z., & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(2). 1116-1134. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466425>
- Tagiyeva, S. (2023). Kapsayıcı eğitimde toplum, okul ve aile işbirliği fırsatları. *BENĞİ Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2023(1), 82-92. <https://doi.org/10.58646/bengi.1199940>

- Taneri, P. O. (2019). Kapsayıcı değerlendirme. İçinde P. O. Taneri (Ed.), *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim* (s. 93-123). Pegem Akademi.
- Temur, S. (2022). 2018 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının anahtar yetkinlikler bakımından incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 207-226.
- Temur, S. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında çalışma yapraklarının kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 15-47. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1260777>
- Thornton, S. J. (2008). Continuity and change in social studies curriculum. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 15-32). Routledge.
- Tonga, D. ve Erdoğan, E. (2022). 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazanım, değer ve beceri ilişkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(30), 58-84.
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190.
- Tuzcuoğlu, N. & Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-40. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572>
- Tüysüz, S. (2022). *İlkokul sosyal bilgiler ders kitabı 4*. Tuna Matbaacılık.
- Ünal, R. (2021). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- UNESCO. (2015). *Education for all global monitoring report 2015 - Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris: UNESCO.
- UNICEF, (2017). *Kapsayıcı eğitim*. <https://www.unicefturk.org/yazi/kapsayiciegitim> (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- UNICEF. (Ocak, 2017). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar*. https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar?gclid=EAIaIQobChMIz7w3oSBgAMVJkZBAh3HBARHEAAAYAAEgJZmfD_BwE (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- Uruk, Ö. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitiminin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik algıları ve tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.
- Uysal, M. (2022). Sosyal bilgiler ve göçmen öğrenciler: Meta-sentez çalışması. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 5(2), 70-94. <https://doi.org/10.47503/jirss.1195748>
- Westwood, P. (2013). *Inclusive and Adaptive Teaching: Meeting The Challenge of Diversity in the Classroom*. New York ve Londra: Routledge.
- Yalçın, A. & Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(3), 842-873.
- Yalçın, A. & Güleç, S. (2022). Sosyal bilgiler ders kitapları "kültür ve miras" öğrenme alanında yer alan değerlerin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 741-762. <https://doi.org/10.19171/uefad.1181147>
- Yalçınkaya, E. & Er, T. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde finansal okuryazarlık. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 1-24.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.
- Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 94-127.
- YÖK (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf (Erişim Tarihi: 09.07.2023).
- Yüksel, A., Mil, B., & Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma: Neden, nasıl, niçin?* (3 baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

**MIGRATION – SPRACHE- LITERATUR:
DER EINFLUSS DER MIGRATION IN DER DEUTSCHEN SPRACHE UND LITERATUR
UND DIE ADAPTATION DERER IM DEUTSCHEN ALLTAG**

**MIGRATION - LANGUAGE - LITERATURE:
THE INFLUENCE OF MIGRATION IN GERMAN LANGUAGE AND LITERATURE AND THE
ADAPTATION OF IT IN GERMAN EVERYDAY LIFE**

Zeynep ATEŞ BOZKURT¹

ABSTAKT: Die Zuwanderung der Menschen von Stadt zu Stadt oder Land zu Land klassifiziert sich aus verschiedenen Gründen. Auch Deutschland wurde davon betroffen.

Das Deutschlandbild veränderte sich mit dieser Zuwanderung der Gastarbeiter. Die ersten türkischen Gastarbeiter kamen nach dem Anwerbeabkommen zwischen der Türkei und Deutschland 1961. Mit der Zeit veränderten sich durch das Zusammenleben die Lebensbedingungen der Einheimischen und der Gastarbeiter. Die Struktur, die beide Seiten gegeneinander aufbaute führte zu Vorurteilen, die als Isolierung voneinander zu sehen waren.

Die Generationen, die sich in Deutschland als Migranten aufhielten, brachten ihre Wünsche, Probleme durch die Literatur, die anfangs in der Herkunftssprache erschien, zum Vorschein.

Mit der Zeit veränderten sich die Generation und deren Probleme.

Nun wollte man nicht Mitleid haben, sondern man wollte die Aufmerksamkeit erwecken, um als Mensch in diesem Land mitzuwirken. Die Generationen gewannen durch die Schrift, die jetzt in der Sprache des Gastlands auf Papier aufgesetzt wurde, das Selbstvertrauen. Die letzte Generation wollte durch die Literatur vermitteln: "ich bin da und bin ein Teil von euch". Die deutsche Literatur wurde aufmerksam auf die neue Literaturart, die noch nicht eingestuft werden konnte. Man erlebte nun das Fremde.

ÖZ: İnsanların şehirden şehre veya ülkeden ülkeye göçü çeşitli nedenlerle gerçekleşmektedir. Almanya da bundan etkilenmiştir.

Almanya'nın imajı bu misafir işçi göçü ile değişti. İlk Türk misafir işçiler 1961 yılında Türkiye ile Almanya arasında imzalanan işçi alımı anlaşmasından sonra geldiler. Zamanla yerli halk ile misafir işçilerin birlikte yaşamaları sonucu yaşam koşulları değişti. Her iki tarafın da birbirine karşı oluşturduğu yapı, birbirinden izolasyon olarak görülebilecek önyargılara yol açtı.

Göçmen olarak Almanya'da kalan kuşaklar, isteklerini ve sorunlarını başlangıçta köken dilde ortaya çıkan edebiyat aracılığıyla dile getirdiler.

Zaman içinde kuşak ve sorunları değişti. Artık acınmak değil, bu ülkeye insan olarak katılabilmek için dikkat çekmek istiyorlardı. Nesiller, artık ev sahibi ülkenin dilinde kâğıda dökülen yazılar aracılığıyla özgüven kazandı. Son kuşak edebiyat aracılığıyla "Ben buradayım ve sizin bir parçanızım" mesajını vermek istedi. Alman edebiyatı, henüz kategorize edilemeyen yeni edebiyat türünün farkına vardı. İnsanlar artık yabancı olanı deneyimliyordu.

Anahtar sözcükler: Göç, dil, edebiyat.

Schlüsselwörter: Migration, Sprache, Literatur.

Bu makaleye atf vermek için:

ATEŞ BOZKURT, Z. (2024).Migration – Sprache- Literatur: Der Einfluss der Migration in der deutschen Sprache und Literatur und die Adaptation derer im deutschen Alltag. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 192-206.

Cite this article as:

ATEŞ BOZKURT, Z. (2024).Migration—Language - Literature: The Influence of Migration in German Language and Literature and the Adaptation of it in German everyday Life. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 192-206.

Um diesen Artikel zu zitieren: ATEŞ BOZKURT, Z. (2023).Migration - Sprache- Literatur: Der Einfluss der Migration in der deutschen Sprache und Literatur und die Adaptation derer im deutschen Alltag. *Trakya Education Journal*, 14(1), 192-206.

¹Öğr. Gör. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi,İzmir/Türkiye,e-mail:zeynep.ates@deu.edu.tr,ORCID: :0000-0001-9538-

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Almanya'nın imajı bu misafir işçi göçü ile değişti. İlk Türk misafir işçiler 1961 yılında Türkiye ile Almanya arasında imzalanan işçi alımı anlaşmasından sonra geldiler. Göçmen olarak Almanya'da kalan kuşaklar arzularını, sorunlarını başlangıçta köken dilde ortaya çıkan edebiyat aracılığıyla dile getirdiler. Zaman içinde kuşaklar ve sorunları değişti. Kuşaklar, artık ev sahibi ülkenin dilinde kağıda dökülen yazılar sayesinde güven kazandı. Alman edebiyatı, henüz sınıflandırılmayan yeni edebiyat türünün farkına vardı. Yabancılarla birlikte yaşamak her iki taraf için de zor ve sorunlarla dolu bir meseleydi. Göçmen kökenli yazarların edebiyatı, örtülü yabancıyı ön plana çıkardı, insanlar artık buna farklı gözlerle bakıyor ve yabancı olmak, hatta günlük yaşamdan soyutlanmak istemiyorlardı. Göçmen kökenli yazarların edebiyatı da Alman diline hareket getirmiştir. Türkçeden kelimeler ve ifadeler Almancaya uyarlandı ve günlük hayatta kullanıldı. Türkler de Almancadan kelimeler, ifadeler almış ve dilsel ifadelerinde kullanmışlardır. Dil, sürekli zamana uyum sağlayan canlı bir araçtır. Yabancı bir dilden ödünç kelimeler her zaman var olmuştur ve var olmaya devam edecektir. Nitekim Alman dili de bunu göçmen kökenli yazarların edebiyatı aracılığıyla harekete geçirmiştir. Alman dilinde kökeni Türkçe olan çok sayıda kelime bulunmaktadır. Örneğin:

- Havyar, Türkçe "Havyar" kelimesinden türetilmiştir.

-Almancadaki "turkuaz" rengi Türkçedeki "Türkiz" kelimesinden alınmıştır.

-Yoğurt kelimesi Türkçe "Yoğurt" kelimesinden türetilmiştir. Bugün, zaman içinde yeni kelimeler benimsenmiştir, örneğin: -Börek, Döner, Ayran vb. Türk göçmenler de kendi dillerine uyarladıkları Almanca sözcükleri kullanmaktadırlar. Örneğin: randevu aldım(Termin aldım), hasta yazdırdım(Krank yazdı), işsizlik parası alıyorum(Arbeitslosengeld alıyorum) vb. Burada her iki tarafın da birbirinden bir şeyler öğrendiği ve bunu dilsel olarak benimsediği gözlemi yapılabilir." Göç edebiyatı Alman edebiyatının bir dalıdır, bunun göz ardı edilemeyecek bir tarihsel seyri vardır. Bu edebi türün yazarları edebiyat ödülleri almış ve eserleri artık en çok satanlar listesine girmiştir. "Yeni ülke" yavaş yavaş "bilinen ülke" haline geliyor ve insan kendini orada yabancı hissetmiyor. Alman edebiyatı göçmenlerin edebiyatı ve eserleriyle zenginleşmiş ve yavaş yavaş hak ettiği statüye ulaşmıştır. Yazarlar sadece Türkiye'de ya da Almanya'da tanınmıyor, dünya çapında saygı görüyorlar. Yabancı kültürün sorunlarını paylaşıyor ve dünya çapında iletiyorlar. Dil ve günlük yaşam bu sayede zenginleşiyor.

Küreselleşme sayesinde yabancılar, göçmenler ve onların dünyası bu göç edebiyatında tanıtılıyor. Sonuç olarak, farklı kültürler daha zengin ve doğal bir şekilde bir arada yaşamaktadır.

Method

Bu çalışmada, Almanya ve Türkiye'de "literatür ve saha araştırması" yöntemi tercih edilmiştir. Göç konusu bir yandan güncel bir konudur, diğer yandan tüm insanlığa hitap etmektedir. Şu anda göç konusu dünyayı harekete geçirmektedir çünkü dünyanın birçok bölgesinde sürekli savaş durumları, açlık ve işsizlik vardır.

Bulgular

Çalışmanın sonuçları, göçün insanların yaşam koşullarının yanı sıra dil kullanımları üzerinde de büyük bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Türkçe ve Almanca dilleri arasında birçok kelime değiş tokuş edilmiş ve benimsenmiştir. İki dil arasındaki günlük iletişim durumlarında, günlük yaşamda kullanılan kelimelerin sayısının arttığı gözlemlenebilir. Bir başka gözlem ise insanların benimsenen kelimeye kendi dillerinde karşılık aramamasıdır.

Tartışma ve Sonuç

Kültürlerarası öğrenmeyi teşvik ettiği için bu konuyu daha ayrıntılı olarak ele almak faydalı olacaktır. Bunun dışında, konu yeni ve günceldir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Göç dört boyutlu, kapsamlı ve multidisipliner bir konudur. Burada dil boyutu daha detaylı incelenmiş ve dillerin birbirlerini ne ölçüde etkiledikleri etkileşimli bir durumda tespit edilmeye çalışılmıştır. Çünkü dil, göç edilen ülkede göçmenlerle birlikte yaşamaya devam etmektedir. Bu çalışma, göç dili ve edebiyatındaki değişimi göstermek için yapıldı. Amaç, iki taraf arasındaki dilin zaman içinde nasıl değiştiğini ve gündelik hayatın bundan nasıl pay aldığını göstermekti. Göç edebiyatının etkisi sadece

dili değil, aynı zamanda göçmenlerin kültürünü ve sorunlarını da yansıttı. Yeni anavatan tarafından tanınma ve hatta varlığını sürdürme mücadelesi. Yeni vatan, yeni dili de beraberinde getirdi ve bu dil, göçmenlerin beraberlerinde getirdikleri dilin içine yerleşti.

EINLEITUNG

Die vorliegende Studie möchte auf den Einfluss der Migrationsliteratur und die Adaptation und Reflektion der Sprache in der deutschen Gesellschaft eingehen. Im Voraus möchte noch die Angabe gemacht werden, dass die Studie sich schwerpunktmäßig mit den türkischen Migrationsautoren beschäftigen wird. Die Begrenzung wurde dadurch gemacht, da die Autorin des Artikels auch eine Türkin ist und eine ehemalige Migrantin war.

Im ersten Teil des Artikels soll kurz die Geschichte der Migration in Deutschland angesprochen werden. Als nächster Punkt soll der Einblick gegeben werden, wer die ersten Migrationsautoren (türkischer Herkunft) dieser literarischen Bewegung waren, und was sie dazu bewegte, dass sie den „Stein ins Rollen“ brachten. Darauf folgend möchte der Artikel die Perspektive der kulturellen Elemente in der Migrationsliteratur einschlagen und der Einfluss dieser in Sprache und Motive darstellen.

Der zweite Teil der Studie wird sich den folgenden Punkten widmen: 1-Die Reflektion der Migrationsliteratur in der deutschen Gesellschaft. 2-Der Stellenwert der Migrationsliteratur in Deutschland. Zum Schluss die Zukunft der Migrationsliteratur in Deutschland. Als Evaluation der Studie wird der Einfluss der Migrationsliteratur auf die deutsche Sprache und auf die deutsche Gesellschaft offen dargelegt.

Die Migrationsgeschichte in Deutschland

Die Bedeutung –Migration- wurde von der Pädagogikprofessorin Ursula Boos-Nünning in den 1990er Jahren geprägt (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Migrationshintergrund>).

Die Menschheitsgeschichte prägt sich immer wieder von der Zuwanderung von Stadt zu Stadt oder von Land zu Land aus. Die Mobilität der Menschen kann aus verschiedenen Gründen hervorgelegt werden, die wie folgt lauten: Arbeit, Hunger, Verfolgung jeder Art oder auch andere persönliche Gründe. Um die Angabe zu bekräftigen, kann wie folgt zitiert werden:

“Solche Mobilität, sei es als Suche nach Arbeit oder neuen Lebensperspektiven, als Teil der Ausbildung, zur Familiengründung oder als Flucht vor Hunger und politischer Verfolgung, war normal und gerade in strukturschwachen Regionen auch politisch erwünscht“

(<https://www.bpb.de/themen/migration-integration/dossier-migration/252241/geschichte-der-migration-in-deutschland/>)

In den beiden Weltkriegen war Zwangsauswanderung zu sehen. Die, wie oben angegeben eine Migration darstellten. „Das geteilte Nachkriegsdeutschland war also tief von Zwangsmigration geprägt, knüpfte aber auch an tradierte Mobilitätsmuster an“(ebd.). Der Wiederaufbau Boom von Deutschland brachte einen Arbeitskräftebedarf, der aus dem Ausland gedeckt wurde. Durch das Anwerbeabkommen kamen die Gastarbeiter nach Deutschland. Die Gastarbeiter sollten in den Industriezentren von Deutschland für eine kurze Zeit arbeiten und danach in ihre Länder zurückkehren. Doch dies kam nicht so wie erwünscht. Die Gastarbeiter brachten ihre Familien nach Deutschland und der Aufenthalt verlängerte sich (vgl. ebd.).

Das Deutschlandbild veränderte sich mit der Migration der Gastarbeiter. Die ersten türkischen Gastarbeiter kamen „am 30. Oktober 1961“ nach dem Anwerbeabkommen mit der Türkei (<https://www.lpb-bw.de/anwerbeabkommen-tuerkei>). Mit der Zeit wurde die Migration der türkischen Gastarbeiter als „Almanya acı Vatan“ (Deutschland Bitterland) hymnenartig von Mund zu Mund gesungen. Zum Teil lebten die Gastarbeiter in „Ghettos“ oder in der Nähe der Arbeitsstätten. Somit waren sie miteinander verbunden und die Sehnsucht nach der Heimat und Sprache war zum Teil „abgebaut“.

Für die Gastarbeiter war alles um sie herum vom Alltag bis zu den Lebensumständen fremd. Mit der Zeit gewöhnten sie sich an die alltägliche Routine in der Fremde.

Die ersten Autoren der Migrationsliteratur (türkischer Herkunft)

Der verlängerte Aufenthalt im Gastland Deutschland führte dazu, dass „Almanya acı Vatan“ (Deutschland Bitterland) als die „neue Heimat“ sich langsam strukturierte. Jedoch war das Leben in der neuen Heimat ohne Nachrichten aus der „alten Heimat“ für die türkischen Gastarbeiter ein Defizit, welches gedeckt werden musste. Dies sah auch das Gastland und beschloss in den achtziger Jahren Medien

einzuführen, die diese Bedürfnisse der türkischen Gastarbeiter befriedigen. Dies kann wie folgt zitiert werden:

„Seitdem Migranten nach Deutschland gekommen sind, etablierten sich relativ zügig Medien, die die Bedürfnisse der jeweiligen Gruppe bedienen. Dabei hat sich die Anzahl und Rolle der Medien stark geändert. Standen am Anfang noch die Angebote der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten und der ersten türkischen Printmedien, folgten in den achtziger Jahren die Videos aus der Türkei“ (https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=2aae0c64-e263-288d-d54f-41ffb1a42d57&groupId=252038)

Die Migration veränderte das bekannte Deutschlandbild. Das Bedürfnis, benachrichtigt zu werden, das Geschehen in der Heimat zu verfolgen, führte zu diesem Aufbau der Rundfunkanstalten.

Dem zu Folge wird die „Migrationsliteratur“ wie folgt definiert

„Autoren mit Migrationshintergrund“ bezeichnet man seit einiger Zeit die auf Deutsch geschriebene Literatur von Autoren, die als Imigranten in ein deutschsprachiges Land gekommen sind, dort seit kürzerer oder längerer Zeit leben und in der deutschen Sprache schreiben und publizieren, deren Muttersprache jedoch nicht Deutsch ist.“

(https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/131097/Books_2010_2019_052-2014-1_19.pdf?sequence=1)

Wenn die Frage gestellt wird, warum die Gastarbeiter Deutsch schreiben und auch darunter manche Werke dieser Schriftsteller zu Bestseller werden, dann kann meines Erachtens wie folgt eine Antwort darauf gegeben werden. Es gibt vielleicht viele Gründe des Schreibens als Anderssprachiger in der Sprache des Gastlandes. Sie zeigen das Leben im Gastland aus einer ganz anderen Perspektive, die nur sie emotional spüren. Diese dargelegten Perspektiven sind für alle Leser der Autoren interessant. Wie spürt und fühlt der Gastarbeiter das fremde Land, was lebt der Gastarbeiter und was denkt der Gastarbeiter.

Die Werke dieser Autoren werden sowohl von Deutsch-Deutschen und Türkisch- Deutschen gelesen, beide Parteien von Leser nehmen das dargestellte Problem oder Thema des Werkes ganz anders auf. Die Deutsch-Deutschen sehen ihr eigenes Land aus einem anderen Fenster, was bis jetzt ihnen fremd war. Die Türkisch-Deutschen haben das dargestellte Thema in ihren Erfahrungen oder Erinnerungen, die sie erlebt haben. Dem gegenüber sind beide Parteien sich selbst und dem dargestellten Thema des Werkes fremd, somit lernen beide Seiten das „Fremde“ kennen.

Der Beweggrund des Schreibens in der Fremdensprache ist so zu betrachten, dass die türkischstämmigen Autoren mit Migrationshintergrund zeigen wollten, dass das „Gastland“ jetzt das „Heimatland“ der Gastarbeiter und deren Familien sind. Durch die deutschsprachigen Werke wollten die Autoren auf sich aufmerksam machen und somit zeigen, dass sie die gleichen Probleme erlebt haben. Die Wahrnehmung des Erlebten ist unterschiedlich, weil der kulturelle Hintergrund eine wichtige relevante Rolle bei der Verinnerlichung der Ereignisse spielt. Das gleiche Land der gleiche Alltag auch die gleichen Probleme, aber eine ganz andere Aufnahme, Sinndeutung gegenüber dem Erlebten. dass sie nun den Alltag gemeinsam zu meistern und gegenüber das Fremde Toleranz zu zeigen lernen.

Bis heute ist die fünfte Generation in Deutschland gebürtig, lebt und arbeitet in diesem Land und deutet als die ihm bekannte „Heimat“ an. Unter diesen gibt es auch Politiker, Schauspieler,

Akademiker und Literaten, die in der deutschen Sprache tätig sind. Geht man auf die Geschichte der Migrationsliteratur zurück und schaut auf diese Entwicklung durch die Vogelperspektive, kann diese Chronologie aufgestellt werden.

Nach N. Kuruyazıcı ist die erste Etappe der Migrantenliteratur „Gastarbeiterliteratur“ zu klassifizieren. Die zweite Etappe wird als „Fremdliteratur“ bezeichnet. Die darauffolgenden Jahre wurden als „Migrantenliteratur“ benannt. Jetzt bezeichnet man diese als „interkulturelle Literatur“ (vgl. Kuruyazıcı, 2001, s. 3-24).

Die Autoren der erste Generation arbeiteten mit dem Motiv „Kulturschock“, die Bezeichnung stellte der Autor Pazarkaya auf. Kuruyazıcı deutet daraufhin diesen Begriff als „persönlichkeitsumfassende Verunsicherung, Anpassungsschwierigkeiten, Haltlosigkeit“ an (Kuruyazıcı 2012). Dieser Schock forderte die Gastarbeiter dazu auf, in Ghettos zu leben (vgl. Kuruyazıcı 2012). „Diese bedeutete Isolation, Vereinsamung und schließlich Entfremdung und zugleich Integrationsprobleme“ (Kuruyazıcı. 2012). Der „Kulturschock“ hat meines Erachtens eine Doppeldeutigkeit, die nicht nur aus der Perspektive der Gastarbeiter gesehen werden kann. Das Gastland, welches auch mit einer neuen „Kultur“ konfrontiert wurde, hatte diesen „Schock“ gespürt. Wobei gesagt werden muss, dass nicht nur die türkische Kultur, sondern sich eine „Kulturvielfalt“ durch die Einwanderung der Gastarbeiter zeigte. Diese betont Kuruyazıcı wie folgt an:

„Anstatt eine Eingliederung in die Gesellschaft der BRD unter Beibehaltung der eigenen kulturellen Besonderheit zu erstreben, wurde von deutscher Seite eine Assimilation bezweckt, was wiederum zum Identitätsverlust dieser kulturellen Minderheit führte.“ (Kuruyazıcı 2012)

Hier kann die Feststellung gemacht werden, dass die Grundbausteine der gegenwärtigen Deutschland Perspektive wie; Multikulturalität, Transkulturalität, Interkulturalität und der Hybridität verlegt worden sind.

Die Themen der ersten schreibenden Generation kann unter anderem wie folgt dargelegt werden: - Sehnsucht nach der Heimat,-Sprachprobleme,-Adaptationsprobleme,-Isolation aus der Gesellschaft (vgl. Köprülü 2020:43) und noch weitere Themen können als Schreibanlass der Migranten gegeben werden.

Die zweite Generation in Deutschland sind die Kinder der ersten Generation, die in Deutschland entweder geboren oder dort als Kinder aufgewachsen sind. Da sie die deutsche Schule besucht und im Alltag mit deutschen Kindern ihres Alters befreundet waren, konnten diese die deutsche Sprache. Für manche von diesen Kindern wurde die deutsche Sprache als die Erstsprache und Deutschland als ihre Heimat akzeptiert. Durch die zweite Generation wurde „Bitterland Deutschland“ nun als „Deutschland das Vaterland“ angesehen. Diese zweite Generation war zwischen „zwei Feuern“ und die sprachlichen Konflikte waren nicht zu übersehen. Man wusste nicht, zu welcher Seite man gehörte. Diese Probleme waren die Themen, die nun von den schreibenden Migranten in die Hand genommen worden sind. Fremdheit die wahre Heimat, Sprachprobleme, das Zugehörigkeitsgefühl können dazu gezählt werden.

Die dritte Generation der schreibenden Migranten, die direkt in Deutschland geboren und in Deutschland aufgewachsen sind, gehört zu dieser Generation. Für diese Generation ist die Sprache oder das Heimatland kein Problem, wie es bei der ersten Generation war. Sie sehen sich als ein Teil von Deutschland mit einer anderen Kultur und integrieren diese in ihren Schriften ein. Damit möchte man der gegenüberstehenden Partei die fremde Kultur und das Umgehen, Leben mit dieser Kultur aus der interkulturellen Perspektive zeigen. Dies wird auch von Kaya und Kentel(2005) betont.

„Bilindiği üzere, 1960’lı ve 70’li yıllarda birinci kuşak göçmenler ekonomik sorunlara ilişkin kaygı ve söylemler geliştirmişken, 80’li yıllarda ikinci kuşak, daha çok Türkiye kaynaklı ideolojik ve siyasal içerikli söylemler üretmiştir. Öte yandan, özellikle 90’lı yılların sonlarından itibaren üçüncü kuşak daha çok kültürel nitelikte diyaloga, farklılığa, hoşgörüyü ve çokkültürlülüğe ilişkin söylemler üretmeye ağırlık vermiştir. Diğer bir ifadeyle, birinci ve ikinci kuşak orta sınıf mensupları, Türkiye’deki egemen ‘Avrupalılık’ söylemini yeniden üretirken, üçüncü/dördüncü kuşak gençler ise, farklılığın, çoğulculuğun ve yurttaşlığın altını çizen kozmopolit bir kimlik geliştirmişlerdir.“ (Kaya ve Kentel, 2005: 69).

In Ihrer Magisterarbeit an der Hacettepe Universitaet vertritt Akdemir Kaplan, N.(2015) wie unten angegeben die Auffassung:

“Die Konfrontation der türkischen MigrantInnen mit der deutschen Bevölkerung und ihren Lebensgewohnheiten lässt sich durch zwei Themen definieren; durch Kulturschock und Diskriminierung. Im Laufe der Zeit, trat bei den türkischen Arbeitnehmern die Identitätsproblematik auf. Ihre Einsamkeit und das Leben unter einer fremden Kultur, waren die Gründe der Problematik. Sowohl die Türken als auch die Deutschen brachten gegenseitige Vorurteile mit sich, welches lange Zeit ein großes Problem darstellte. Durch die gegenseitige Fremdheit brachen die Fremdenfeindlichkeit und die Diskriminierung aus. Diese bitteren Themen wurden auch von den türkischen AutorInnen in ihren literarischen Werken übernommen“. Kaplan Akdemir,N.(2015)

Die kulturellen Elemente in der Migrationsliteratur

Spricht man von deutschsprachigen –türkischstämmigen Autoren mit Migrationshintergrund dann können diese in alphabetischen Reihenfolge gegeben werden. Da die Möglichkeit in diesem Artikel nicht gegeben ist, alle Autoren hier namentlich zu nennen, kann aus der gegebenen IQ Adresse diese verfolgt werden. (https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_deutsch-t%C3%BCrkischer_Autoren).

Hierbei möchte der Versuch gemacht werden, einige Autoren, der ersten, zweiten und dritten Generation und deren Werke, die von ihnen verwendeten kulturellen Elemente ihrer Herkunftssprache in ihren Werken zu reflektieren.

Im Hinblick auf dieses Thema wäre es angebracht, die Studie von Balkaya S.(2023) zu erwähnen:

“In Anbetracht dieses Phänomens spielen die Bilder in weltweit anerkannten Werken der MigrantInnenliteratur eine bedeutende Rolle, nicht nur im Vergleich von zwei Kulturen, sondern auch

in der Aufklärung über gesellschaftliche und historische Strukturen. Armut, allein in einer fremden Gesellschaft zu sein, die neue Sprache nicht zu beherrschen, herausfordernde Arbeitsbedingungen und darüber hinaus als das Andere wahrgenommen zu werden, gehörten zu den wichtigsten Problemen, mit denen türkische Gastarbeiter konfrontiert waren, die in den 60er Jahren nach Deutschland migrieren mussten (Arabacıoğlu, 2018; Arabacıoğlu und Balkaya, 2020; Karaman, 2022; Öztürk, Balcı und Balcı, 2019). Weder die türkischen Arbeiter, die mit der Hoffnung, ihr Heimweh und ihre Sehnsucht nach ihren Lieben zu lindern, ein wenig Geld gespart haben, noch die Deutschen, die sie als Gastarbeiter bezeichneten und erwarteten, dass sie eine Weile arbeiten und dann zurückkehren würden, glaubten, dass die Türken Deutschland als ihre Heimat betrachten würden“ Balkaya, S. (2023)

Die Migrationsliteratur kann wie folgt klassifiziert werden: die Migration, welche sich als Problem reflektiert und schwerpunktmäßig mit Lyrik und Kurzprosa kennzeichnet. (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsch-t%C3%BCrkische_Literatur). „Diese Literatur beschäftigt sich noch primär mit der eigenen, oft als bitter erfahrenen Situation als Migrant.“ (https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsch-t%C3%BCrkische_Literatur).

In den Anfängen der 80'er Jahren steigt die deutschsprachige Veröffentlichung der Autoren mit Migrationshintergrund rapide an. Hierbei spielen die Unterstützungen eines literarischen Wettbewerbs des „Münchener Institut für Deutsch als Fremdsprache (1979)“ die Themen des Wettbewerbs untermalen sich mit den Überschriften wie: „In zwei Sprachen leben (1983) oder Türken deutscher Sprache (1984“ (ebd.).

Zu der ersten Generation der schreibenden Migranten können die Autoren Aras Ören, Yüksel Pazarkaya, Fakir Baykurt und Şinasi Dikmen genannt werden.

Die Themenschwerpunkte bezogen sich in den 1970 und 1980 Jahren auf Probleme der Anpassung, die Fremdheit und die neue Lebenssituation, sowie die starke Sehnsucht nach der Türkei. Die Arbeitssituation der Gastarbeiter wurde auch als Thema literarisch bearbeitet. „Fakir Baykurt begann nach ihrer Emigration damit, sich in ihrem türkisch- oder deutschsprachigen Werk vorwiegend mit dem Alltag türkischer Arbeitsmigranten zu befassen“ (ebd.).

Zu der Karawane der zweiten Generation der türkischstämmigen deutsch schreibenden Autoren sind Feridun Zaimoğlu, Zehra Çirak, Renan Demirkan, Alev Tekinay hinzu zu fügen. Die Themenschwerpunkte der zweiten Generation waren nicht mehr das Mitleid mit sich selbst, wie die der ersten Generation, sondern die Zugehörigkeit sowie Fremdsein, Sprachproblematik der zweiten Generation. Hierzu kann das Werk von Zaimoğlu „Kanak- Sprak“ gegeben werden, in dem der Autor die in den 90'er Jahren sich in Deutschland bewegendenden türkisch-deutschen Männer- und Frauenbilder reflektiert.

Als die dritte Generation werden diejenigen Migranten gedeutet, die in Deutschland geboren sind, wie Selim Özdoğan, Kerim Pamuk, und Fatma Aydemir. Die Themen wechseln sich mit der dritten Generation stark abweichend von der ersten und zweiten Generation enorm ab. Da die dritte Generation als Muttersprache Deutsch akzeptiert, werden die Werke in Deutsch verfasst. Nun wird die Interkulturalität in den Werken der türkischstämmigen Autoren in die Hand genommen. Da die Werke im Deutschen publiziert worden sind, werden nun diese Werke der dritten Generationsautoren in der Migrantenliteratur ins Türkische übersetzt. Als Beispiel für die dritten Generationsautoren kann der bekannte türkischstämmige deutsch schreibende Autor Selim Özdoğan mit seinem Werk „Die Tochter des Schmieds“ (2005) gegeben werden. Sein Werk wurde ins Türkische „Demircinin kızı“ (2007) übersetzt.

Die Werke der Migrationsliteratur, die von Generation zu Generation im Thema und Sprache eine Wendung aufnahmen, kann wie folgt reflektiert werden.

Die erste Generation, in deren die Sehnsucht nach der Heimat, die Isolation aus dem Gastland, das Fremdsein usw. sich ausprägte, widerspiegelte sich in den Werken dieser Generation wie folgt aus:

... Was man sagen will und nicht sagen kann
hinter gehemmten Gesprächen
und unflätigen Gelaechtern
den Kopf in eine Zeitung hineingesteckt,
immer wieder darin versinkend,
steckt aber :
jene unzerstreibare Einsamkeit,
jene Verlassenheit, Verstossung und Zerrissenheit
am schlimmsten aber

Bedrückung und Hass
bestehen dahinter.

All dies zu beseitigen
genügen doch nicht
der gesammelte Laerm der Bahnhöfe,
.....⁴

(zitiert aus Kuruyazıcı 2012)

Das Gedicht von Aras Ören deutet die Gefühle und Gedanken sowie die Lebensumstände der ersten Generation in Deutschland an. Die Einsamkeit in der Fremde, das Verlassensein, das Nicht dazugehören, Kummer, Sehnsucht nach der Heimat und noch all die Probleme, die die erste Generation in sich hineinlebte. Kuruyazıcı (2012) deutet diese als ein „Schrei aus der Fremde“ an. Ein Schrei, der so leise ist, dass niemand es hören kann und somit wächst und verwurzelt sich die Einsamkeit und der Kummer in einen hinein.

Damit wird die Einsamkeit in der Fremde reflektiert und die Akzeptanz des „Ichs“ als ein Fremder in der Fremde zu sein. Dieser Schrei der ersten Generation sollte von beiden Seiten sowohl Fremden als auch Einheimischen gehört und für das Problem, welches hier vorliegt, eine Lösung gefunden werden soll. Ein Ausländer steht ständig vor einem Dilemma. Einerseits muss er in einem fremden Land leben, andererseits kann er diesen Ort nicht als seine Heimat akzeptieren.

Man lebt zwischen zwei Feuern und weiß nicht, in welcher man sich aufwärmen soll. Auch spielt die Sprache ein großes Problem, wenn die Probleme der ersten Generation in eine Reihe gestellt werden sollt, ist die Sprache der Ausgangspunkt an erster Rang und Stelle. Die anderen Probleme kommen danach. Ohne Sprache kann man sich nicht im Alltag bewegen. In allen Situationen der Lebensumstände ist die Sprache das Werkzeug, um sich zu verstehen und näher zu kommen. Die Äußerung der Gefühle, Gedanken, Wünsche geht über die Sprache.

Die erste Generation litt an Problemen, die das A und O des Lebens war. Aus diesem Grund wurde man leiser, unauffälliger und das Akzeptieren der neuen Lebensumstände entwickelte sich als ein Trauma in der Psyche der Gastarbeiter. Der Traum von der Rückkehr „wenn das genügende Geld“ dazu da war, war der größte Traum der ersten Generation der Gastarbeiter in Deutschland verwirklicht.

Die zweite Generation repräsentierte sich und die Aufmerksamkeit des Gastlandes wurde erweckt. Man wollte sagen „ich bin hier“. Trotz all dem war das Problem der zweiten Generation die Zugehörigkeit. Man konnte sich nicht entscheiden, zu welcher Heimat man gehörte. Das Herkunftsland war generell das „Urlaubsland“ das fremde Land war die Heimat. In der fremden Heimat lebte man, hatte Freunde, ging in die Schule, konnte die Sprache, hatte „keinerlei“ Probleme mit der fremden Heimat. Doch ist die Zugehörigkeit war nicht ganz vorhanden, denn die Eltern der zweiten Generation sind die erste Generation, die immer noch in ihren eigenen Problemen, die sie mit diesem Land haben und diese sich in der Psyche der zweiten Generation widerspiegelt.

Das ist das Trauma der zweiten Generation: Zu welchem Land gehöre ich? Ist die große Frage, auf die man nie eine Antwort gefunden hat. Diese Probleme zeigt sich auch in der Literatur der Autoren mit Migrationshintergrund. Alev Tekinay bringt diese Problem wie folgt ans Tageslicht.

Dazwischen

**Jeden Tag packe ich den Koffer
ein und dann wieder aus.
Morgens, wenn ich aufwache,
plane ich die Rückkehr,
aber bis Mittag gewöhne ich mich mehr
an Deutschland.
Ich ändere mich
und bleibe doch gleich
und weiß nicht mehr,
wer ich bin.
Jeden Tag ist das Heimweh
unwiderstehlicher,
aber die neue Heimat hält mich fest
Tag für Tag noch stärker.**

**Und jeden Tag fahre ich
zweitausend Kilometer
in einem imaginären Zug
hin und her,
unentschlossen zwischen
dem Kleiderschrank
und dem Koffer,**

und dazwischen ist meine Welt. (Quelle: Adelbert-von-Chamisso-Preisträgerinnen und Preisträger 1985-2001, Robert-Bosch-Stiftung 2001.)

Wie aus dem oben dargestellten Gedicht von Alev Tekinay interpretiert werden kann, ist die Zugehörigkeit das große Problem der zweiten Generation. Immer wieder wird der Anlauf genommen zu bleiben und zu gehen. Jedes Mal fällt die Entscheidung schwer und man kommt immer wieder an den Anfang der Geschichte zurück. Das Ziel wird nie erreicht, ein Pendeln in den Gedanken von hin und her zeigt sich.

Aus eigener Erfahrung kann ich diese Gefühle des Hin und Her bestätigen. Deutsch durfte man nicht werden, aber genauso Türke durfte man nicht sein. Bei jeder Entscheidung zum Gegenüberstehenden wurde man ausgeschlossen. Die Entscheidung, zu welcher Seite man gehörte, konnte man sich nicht einmal selbst aus Angst sagen.

Die dritte Generation steht stark und stabil auf zwei Beinen. Diese Generation weiß, was sie möchte. Sie reflektiert die Zugehörigkeit zu dem Land, in dem es geboren ist und lebt. Zeigt, dass es eine Interkulturelle Gesellschaft ist. Die dritte Generation möchte nicht akzeptiert werden, wie die zweite sie schreien laut „Wir sind ein Teil dieses Landes“. Die Migranteliteratur der Autoren deutet dies, indem sie in der deutschen Sprache schreiben und ihre Werke nun ins Türkische übersetzt werden. Dies ist eine kontrastive Darstellung zur ersten Generation, wo am Anfang auf Türkisch geschrieben und ins Deutsche übersetzt worden ist. Die Themen der Autoren mit Migrationshintergrund äußern sich nun, indem die Elemente der Herkunft mit ins Werk eingelagert werden.

Als Beispiel dazu kann der Autor Selim Özdoğan vorgestellt werden. Sein Werk „Die Tochter des Schmieds“ (2005) reflektiert die türkischen kulturellen Elemente der Sprache und Lebenssituationen des Herkunftslandes. Nach seinem Erfolg mit dem Roman „Die Tochter des Schmieds“ und „Heimstraße 52“ wird die Geschichte von Gül erzählt.

„... Eine einfache Frau mit wenig Bildung, aber mit einem guten und weisen Herzen, voller Lebenserfahrung. Sie erfährt, was es bedeutet, Heimat zu verlieren und neue Heimat zu finden – nicht nur durch die Migrationserfahrung, auch durch die Entfremdung von der Familie und von der Welt der Kindheit. Mit der Zeit jedoch lernt sie umzugehen mit den Schmerzen, die einem das Leben zufügt. Denn da ist das Licht, das immer noch brennt, nämlich im eigenen Herzen.“ (<https://www.haymonverlag.at/magazin/heimat-sind-fuer-mich-menschen-literatur-und-musik-ein-gespraech-mit-selim-oezdogan/>).

Die zwei Romane nehmen das Leben der Protagonistin Gül auf, die ihre Heimat verlässt und in der neuen Heimat mit Problemen konfrontiert wird. Aus dem Roman „Die Tochter des Schmieds“ können die Beispiele zur Herkunft, die offen in den Roman dargestellt werden wie folgt dargestellt werden:

„... „Glanz meiner Augen“ nennt der Schmied seine Lieblingstochter Gül. Weil ihre Mutter, die schön war wie ein Stück vom Mond“ (<https://www.aufbau-verlage.de/aufbau-taschenbuch/die-tochter-des-schmieds/978-3-7466-2734-2>).

Hier kann die Feststellung gemacht werden, dass „Glanz meiner Augen“ „Gözümün nuru“ direkt aus dem Türkischen ins Deutsche übersetzt worden ist. Oder „... wie ein Stück vom Mond“ „Ay parçası“ hier sieht man die emotionale Stimmung der türkischen Sprache. Auch werden Leben, Alltag der Türkei vorgestellt. Die Namen der Protagonisten sind in der türkischen Sprache, die nicht ins Deutsche „Gül“ „Rose“ übersetzt worden. Der deutsche Leser wird hier mit der türkischen Sprache sowie den Lebensumständen konfrontiert. Diese neue Kultur ist den gegenwärtigen deutschen Lesern nicht mehr fremd, da die Multikulturalität und Interkulturalität gegenwärtig vorherrscht.

Dem gegenwärtigen Leser wird in den zwei aufeinander folgenden Romanen über die Lebensgeschichte von Gül die Migration der Gastarbeiter vorgestellt. Dabei wird auch gezeigt, was Heimat ist. Selim Özdoğan deutet dies wie folgt an: *“ ... Aus Gastarbeitern sind Ausländer geworden, aus Ausländern Migranten, aus Migranten Menschen mit Migrationshintergrund... “* (<https://www.haymonverlag.at/magazin/heimat-sind-fuer-mich-menschen-literatur-und-musik-ein-gespraech-mit-selim-oezdogan/>).

Die Werke der Autoren mit Migrationshintergrund haben nicht nur die Probleme der Gastarbeitergenerationen dargestellt, sondern es befinden sich auch somit viele sprachliche Elemente und Motive. Diese werden in der gegenwärtigen Zeit auch ohne Bedenken im alltäglichen Gebrauch der deutschen Sprache „automatisch“ verwendet. Dazu können einige Lehnwörter aus dem Türkischen dargestellt werden:

- In den deutschen Supermärkten hat schon das türkische Getränk „Ayran“ seine Stelle eingenommen.
- Mit dem Wort „Diwan“, wird im Türkischen als Sitzungsraum oder Empfangssaal bezeichnet. Im Deutschen ist dies eine niedrige Liegesofa.
- Das beliebte „Döner“ das drehende Fleischspieß
- Das Wort „Hamam“ ist in manchen deutschen Städten heute schon vorhanden und bedeutet Dampfbad.
- Kaviar ist aus dem türkischen Wort „Havyar“ abgeleitet.
- Die Farbe „Türkis“ im Deutschen ist aus dem türkischen Wort „Türkiz“ übernommen.
- Das Wort Joghurt stammt aus dem Türkischen Wort „Yoğurt“ (vgl. <https://www.lingua-world.de/blog/deutsche-woerter-aus-dem-tuerkischen/>).

Natürlich sind nicht nur Lehnwörter aus dem Türkischen ins Deutsche übergegangen, auch das Türkische hat viele Wörter seit eh und jäh aus der deutschen Sprache übernommen. Da die Beziehungen der Türkei und Deutschland bis ins 19. Jahrhundert sich beziehen. Dazu können einige Wörter als Beispiel aufgeführt werden.

- Das Wort „Bitter“ aus dem Deutschen beschreibt einen bitteren Geschmack im Türkischen wird es als Bitterçikolata verwendet.
- Das Wort „Schalter“ aus dem Deutschen wird im türkischen als Şalter benutzt.
- „Röntgen“ wird wie im Deutschen als Röntgen benutzt.
- Das Wort Şnorkel wird im Türkischen auch wie die Bedeutung im Deutschen benutzt „Schnorchel“
- Otoban stammt aus dem Deutschen Wort „Autobahn“
- Das Wort „Flinte“ ist eine Handfeuerwaffe, das Wort Filinta wird für einen gutaussehenden Mann benutzt.(vgl. <https://www.transfergo.de/deutsche-woerter-in-der-tuerkischen-sprache>)

Diese und noch andere Wörter können hier als Beispiel gegeben werden. Doch ist noch eine Art der „Lehnwörter“ aus dem Deutschen ins Türkische zu geben, diese wären die Wörter, die die türkischen Migranten in Deutschland in ihre alltägliche Sprachverwendung einbauen. Als Beispiel dazu wäre:

- Krank yazıldım.
- Arbeitsamta gittim
- Dokordan Termin aldım.

Oder es werden auch Wörter aus dem Deutschen ins Türkische kodiert, wie z. B. die Stadt Frauenaurach (Erlangen) als Frauenavrat.

Die Reflektion der Migrationsliteratur in der deutschen Gesellschaft.

Die Reflektion der Fremde, der Isolation und Einsamkeit wurden in der Literatur der Autoren mit Migrationshintergrund offen dargelegt. Diese Problemfelder waren die Reflexionen der Migranten von Generation zu Generation. Immer wieder hat sich das Cover um das Problem verändert, aber der Inhalt blieb immer standhaft.

Yeşilada K. (2009) geht auf diese Thematik folgendermassen ein:

“Dass diese Literaturströmung einer besonderen kulturellen Zuschreibung unterliegt, hatte ich an ähnlicher Stelle bereits diskutiert. Die Versuchung, türkischdeutsche AutorInnen innerhalb einer bipolaren Konstruktion aus zwei disparaten, kulturellen Blöcken weder hierhin noch dorthin, sondern genau „dazwischen“ anzusiedeln, scheint besonders groß. Die Formulierung vom „Dazwischen“ ist zu einem Topos der Medien geworden - am beliebtesten in der Formulierung „zwischen Tradition und Moderne“, häufig auch in der Variante „Kopftuch“ statt „Tradition“, meist jedoch in Kongruenz zu Samuel Huntingtons Konzeption von der Dominanz westlicher Kultur über den Osten/Orient”. Yeşilada, K. (2009)

Durch die Darstellung der Migrantenliteratur erfuhren die Deutschen zum ersten Mal, was für „Schmerzen“ die Gastarbeiter, Migranten im Gastland hatten. Die Kultur, die Frauenbilder und noch vieles mehr aus der fremden Kultur reflektierten sich und der deutsche Leser kam zum ersten Mal mit diesen in Berührung. Denn in diesen kulturellen Reflexionen war das orientalische, das anatolische für die deutschen Leser ein Neuland.

Diese Themenfelder wurden auch nun von deutsch-deutschen Autoren übernommen und in literarischen Werken bearbeitet. Doch die Reflexion dieser zeigt eine Wende auf. Was in der Migrationsliteratur der Autoren mit Migrationshintergrund als eine kulturelle Ausstrahlung dargestellt wurde, ist bei den deutsch –deutschen Autoren als eine „Schwachheit“ in dieser Kultur gekennzeichnet. Der Protagonist der deutsch-deutschen Autoren ist der Retter für diesen Neuzustand.

In dem Roman von Martin Mosebach „Die Türkin“ „werden traditionell kolonialisierender Muster bedient, indem der Orient als Gegenbild, als „Anderes“ zum Westen, gesetzt wird. Dass dieses „Andere“ in der westlichen Welt fremd ist, wird mit der Metapher der Platanen ausgedrückt...“ (M. M.Zingl.2017:86).

Es kann auch gesagt werden, dass der Wandel der fremden Kultur in die einheimische Kultur integriert werden möchte, so dass das Fremde nicht mehr zu sehen ist. Wie es für die Gastarbeiter oder Migranten war, in der Fremde zu leben und die Enttäuschung vor dem fremden Land, haben die gleichen Gefühle und Gedanken bei den Einheimischen sich dargestellt. Das Fremde, was mit den Menschen jetzt gekommen ist und die Enttäuschung der Deutschen, weil man was „Anderes“ erwartete. Hier ist es dem Begriff „Sozialisation“ Nachdruck zu verleihen.

Die Sozialisation der Migranten wurde von Generation zu Generation durch die Migrantenliteratur hervorgehoben. Die erste Generation wollte teil am Alltagsleben haben, wurde aber als Außenseiter behandelt. Die zweite Generation schrie ihre Identitätsproblematik heraus und wollte endgültig die Seite einschlagen und Akzeptanz gewinnen. Die dritte Generation sagte „ich bin hier, das ist meine Identität und Kultur“. Die Globalisierung, Interkulturalität und Multikulturalität der Gesellschaft hatte die dritte Generation schon aufgenommen und akzeptiert.

„Soziale Fremdheit liegt vor, wenn die Nichtzugehörigkeit des anderen als solche ins Zentrum der Aufmerksamkeit tritt. Fremdheit in dieser Dimension ist das Ergebnis einer exkludierenden Grenzziehung. Von ‚innerer‘ Fremdheit sprechen wir, wenn eine formal zugehörige Person oder Gruppe sich nicht zugehörig fühlt oder wenn die übrige Gesellschaft zu ihr auf Distanz geht“ (Leibrandt 2020: ohne Seitenangabe).

Das Erlernen und Akzeptieren des Fremden für die Deutschen verlief nicht einfach. Beide Seiten, der Fremde und der Einheimische gingen parallel auf dem Weg der Akzeptierung und Integration. Durch die Migrationsliteratur wurde das Fremde mit allen Angaben interessant, man wollte die Menschen kennenlernen, die jetzt hier für immer in diesem Land leben werden. Der deutsche Leser wurde hier mit dem Fremden konfrontiert und musste sich nun alleine mit diesem auseinandersetzen. Diese Auseinandersetzung zeigt dem deutschen Leser, dass das Fremde andere Probleme, eine andere Kultur und Lebensweise hat, welches wieder zum deutschen Leser einen Kontrast darstellt.

„In diesem Sinne ermöglicht transkulturelle oder Migrationsliteratur die Aneignung und Nutzung von persönlich und gesellschaftlich bedeutsamen Sichtweisen der Wirklichkeit (im Sinne von Menschen- und Weltbildern), die für den Leser oder sogar für seine Kultur neu sein können und ihm auf literaturspezifische Weise angeboten werden“(ebd.).

Der Migrantenliteratur sowie dem Inhalt und dem Protagonisten wird langsam die Möglichkeit gegeben, sich aus seiner Isolation zu lösen und sich in die „neue“ und fast nicht mehr fremde Gesellschaft einzuloggen. So zitiert auch Ezil (2022) diese Perspektive wie folgt:

„Der Ausländer erfährt den Alltag in der Bundesrepublik als inkonsistent und ist durch diese Erfahrung verunsichert. Sicherheit und Selbstbewusstsein kann er dagegen in einer vertrauten Umgebung gewinnen, die ihm einen Zugang in die Mehrheitsgesellschaft ermöglicht“ (zitiert nach Ezli 2022:S.222).

In der gegenwärtigen Zeit ist der deutsche Alltag multikulturell gefärbt. Die Verschiedenheit der Kulturen sowie deren Erscheinungen sind ein Teil (für manche)“Deutsch“. Steffen Richter betont dies in seinem Artikel wie folgt:

“Was heute zwischen türkischer und deutscher Kultur zu erleben ist, schreibt Leslie A. Adelson, sei weniger der Kontakt zwischen zwei Kulturen als vielmehr "etwas, das innerhalb der deutschen Kultur stattfindet, nämlich zwischen der deutschen Vergangenheit und der deutschen Gegenwart" (Richter.S.2019?).

Der Stellenwert der Migrationsliteratur in Deutschland

Das Schreiben in Deutschland als Gastarbeiter oder Ausländer muss nicht einfach gewesen sein, denn in der fremden Sprache zu schreiben und dabei Gefühle, Gedanken und die Probleme, die einen auf dem Herzen liegen, dem Gegenübersehenden zu vermitteln, damit die Empathie erweckt wird, ist kein

Zuckerschlecken für die ersten Autoren mit Migrationshintergrund gewesen. Verstanden zu werden und ja keine Missverständnisse aufzuwirbeln, die Angst aus dem Gastland verwiesen werden zu können, war sehr groß. Wollmann unterzeichnet dies in seinem Werk „Literarische Integration in der Migrationsliteratur anhand der Beispiele von Franco Biondis Werken“ wie folgt:

„Ende der 70er Jahre und Anfang der 80er Jahre erschien neben Einzelveröffentlichung einzelner Autoren und Publikationen in Migrantenzeitschriften eine Reihe von Anthologien zum Thema der Migration, der Arbeitsmigration und des 'Ausländerdaseins'...“ (Pimonmas Photong-Wollmann 1996:26).

Mit der sich immer weiter entwickelnden „sich hineinleben“ in den fremden Alltag, der dann zum Schluss dein eigener Alltag wird, entpuppte sich auch die Schreibweise und Inhalt der Werke ganz anders. Nun hatte die Angst ihrem Platz der Interkulturalität überlassen. Jeder weiß nun, was die türkische Kultur ist, und die Sprache im deutschen Alltag formte sich auch dem entsprechend. Nicht nur die Türken, sondern auch die Deutschen benutzten Worte aus der anderen Kultur. Die These kann mit einem Zitat von Wollmann untermauert werden:

„...die Migrationsliteratur bekannt- als die Einzelveröffentlichungen, die seltener von deutschen Lesern rezipiert wurden. Bis zum Beginn der 80er Jahre entstand ein wahrer Boom von sozialdokumentarischer sogenannter 'Gastarbeiterliteratur', die im literaturwissenschaftlichen Bereich erst allmählich an Bedeutung gewann“ (ebd. 1996:27).

Wie schon oben angegeben, war das Schreiben nicht einfach, aber der „Wegbereiter“ dieser literarischen Strömung sollte hier an Ort und Stelle erwähnt werden.

„Pazarkaya, Herausgeber der Literaturzeitschrift Anadil54, gilt als der 'Wegbereiter' der von türkischen Migranten geschriebenen Literatur. Seit 1960 veröffentlicht er Gedichte, Essays, Theaterstücke, Erzählungen, Hörspiele und Drehbücher zum Thema der Migration sowohl in seiner Heimat als auch im deutschsprachigen Raum. Bereits 1967, als die Migrationsliteratur, wie erwähnt, noch nicht bekannt war, wurde sein Theaterstück Ohne Bahnhof in Stuttgart aufgeführt. Der Verleger Dogan und sein Verlag Ararat veröffentlichten zunächst moderne türkische Literatur in autorisierten Übersetzungen“ (ebd.: 27).

Die Migrationsliteratur hat damit einen Stellenwert auf dem Markt der deutschen Literatur erreicht und diese wurden auch mit Preisen an die Autoren mit Migrationshintergrund gekrönt. Einigen von diesen Autoren sind:

- Şinasi Dikmen- Knobi-Bonbon-Kabarett- Deutscher Kleinkunstpreis
- Aras Ören- Adelbert-von-Chamisso-Preis
- Emine Sevgi Özdamar- Georg-Büchner-Preis
- Selim Özdoğan –Geschichte ohne Papier- Hohenemser Literaturpreis
- Feridun Zaimoğlu - Carl-Amery-Literaturpreis

Dies sind nur einige der Autoren mit Migrationshintergrund, die Preis für ihre Werke und Taten erhielten. Manche der Autoren, die oben genannt sind, haben nicht nur diesen Preis, sondern noch viele andere. (https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_deutsch-t%C3%BCrkischer_Autoren).

Dieses Bild zeigt, dass die Migrationsliteratur mit der Zeit sich einen Platz in der deutschen Literatur erschaffen hat. Jede Art Literatur und damit auch die Migrationsliteratur ist eine Bereicherung für die deutsche Literatur unserer Zeit.

Die Zukunft der Migrationsliteratur in Deutschland

Der mühsame Weg, den die Migrationsliteratur gegangen ist, um sich den heutigen Platz in der deutschen Literatur zu sichern, haben wir gesehen. Es waren schwere Zeiten für beide Seiten der Migranteliteratur. Alles war fremd und einsam für den Schreiber, für die Betroffenen und das Gastland. Die Frage, wie die Zukunft der Migranteliteratur aussehen wird, soll in dem Abschnitt dargestellt werden und es wird versucht, diese zu beantworten. In all den Werken von der ersten bis zur dritten Generation, ist eine Dominanz der Identitätsproblematik. Der Begriff Identitätsproblematik zeichnet sich durch das Fremdsein -Isolation-Sprache- Einsamkeit-Ghetto-Leid-Not- und noch durch vieles andere in den Werken der Autoren der Migration aus. Dabei können wir uns auf die Fragen fokussieren, die uns eine Zwischenbilanz darstellen: -Was erwartet die Migrationsliteratur von den Lesern? und -Was erwartet der Leser von der Migrationsliteratur?

Şinasi Dikmen äußert sich dazu wie folgt:

„ Es gibt einen großen Unterschied zwischen der Literatur eingewanderter Autoren und der Eingeborenen: Wir erzählen geradeaus, ohne Wortfindung und –spielerei. Die Technik ist einfach, die Sprache klar, die Thematik stimmt. Der Eingeborene problematisiert die Problematik so problematisch, daß am Ende die Problematik noch problematischer wird“ (taz.de 1995:14-15).

In dieser Aussage stellt Dikmen die sprachliche Reflexion und Realität der Autoren mit Migrationshintergrund dar, mit der sprachlichen Reinheit und deren Thematik. Keine hin-her und keine Spiele mit den Wörtern, es wird alles, was gesagt werden muss, wie ein Faustschlag ins Gesicht dargestellt, damit das Fremde verstanden wird.

Im weiteren betont Dikmen folgendes:

„Der eingewanderte Autor wird sowohl in der Literaturkritik als auch in der Literaturdiskussion als ein Sozialarbeiter angesehen, der bei der Deutschegeisteswohlfahrtarbeit tätig ist. Der Rezensent weiß über die Hintergründe des Autors fast nichts, er erwartet von dem Autor Informationen, die er eigentlich von jedem GEO-Heft bekommen könnte „(ebd.).

Dies deutet daraufhin, dass der fremde Autor eigentlich keinen richtigen „Stellenwert“ in der Literaturdiskussion findet, denn er ist der Fremde, von dem nichts weiß und nur das wissen möchte, was schon als Wissen vorhanden ist. Der eingewanderte Autor sollte, wenn möglich, die Probleme und Sorgen, das Leid und die Not, die es in der Fremde durchstehen muss und dazu keine Akzeptanz von der Gesellschaft bekommt nicht in seinen Werken aufstellen. Diese Thematik würde den Einheimischen schaden und vielleicht Schuldgefühle einräumen lassen.

Zum Schluss des Interviews wird von Dikmen angedeutet, dass die Migrationsliteratur im Jahre 2000 noch bestehen wird (vgl. ebd.). Auch Kemal Kurt wurde interviewt; er betont die Migrantenliteratur und die Sprache der Autoren und die Zugehörigkeit in die deutsche Literaturwelt folgendermaßen an:

„Von Konjunktur kann keine Rede sein. Bis auf einige wenige Ausnahmen werden die Bücher eingewanderter Autoren von der etablierten Literaturkritik nicht wahrgenommen, der Leserkreis ist klein, und die Verkaufszahlen sind gering. Migrant(en!)literatur ist bis heute eine marginale Erscheinung geblieben. Die Autoren suchen noch – nach Sitzplätzen, nach freien Stühlen, nach Ritzen. Die Suche wird aufhören, wenn man keinen gesonderten Namen mehr für sie hat. Aber sitzen heißt nicht einsacken! Und fehlende Stigmata sind weder Namen- noch Farblosigkeit. Jeder Autor und jede Autorin unterscheidet sich im Idealfall von Kollegen und Kolleginnen in der Themenwahl, dem Erzählduktus, der Originalität und im Umgang mit der Sprache – je mehr, desto besser. Aber Kasten, Klassen und Kategorien können wir nicht gebrauchen. Denn es gilt: A writer is a writer is a writer...“ (ebd.:14-15).

Kurt gibt hiermit zu verstehen, dass die Literaturkritik keinerlei Interesse an den Werken der Migrantenliteratur findet. Der Stellenwert dieser Literaturgattung wird nicht akzeptiert und anerkannt. Es wird versucht, sich einen Platz in dieser Branche zu sichern. Kurt betont unter anderem, dass alle Autoren mit Migrationshintergrund andere Themen als Schwerpunkt haben und diese Themen selbst aussuchen. So ist es auch bei der ersten, zweiten und dritten Generation der Autoren mit Migrationshintergrund, alle haben andere Themen und andere Probleme, die sie der gegenwärtigen Zeit, in der sie leben zuordnen.

Zu dem deutet Kurt an, „Uns wird es bestimmt geben, aber jeden unter einem anderen, dem eigenen Namen“ (ebd.).

Zum Schluss lässt sich sagen, dass die Reflexion der Autoren mit Migrationshintergrund deutlich als Vermerk dargestellt werden kann. Denn die Migrationsliteratur und die dazu gehörende Geschichte, der Verlauf dieser Literaturart gibt es und es wird weiterhin bestehen. Die Migrationsliteratur erwartet Anerkennung und keine Diskriminierung nur das Verstehen und die Empathie zur Thematik, die in den Werken sich befinden. Die Grenzen, die vorhanden sind, sollten weggeschafft werden und diese Literaturart als Kunst eines Anderen angesehen und akzeptiert werden.

Was der Leser der Migrationsliteratur erwartet, kann so beschrieben werden: Eine reine Sprache, so wie sie gesprochen wird, damit die Aufnahme und damit verbunden das Verstehen vollendet werden kann. Die Thematik, die sich der gegenwärtigen Zeit einordnet, sollte reale Situationen reflektieren. Es sollte die „nackte Wahrheit und nichts als die Wahrheit“ beinhalten und keine Verschönerungen der Thematik vorgegeben werden. Ein Leser möchte das Gelesene verstehen, sich Bilder im Kopf malen und damit diskutieren und sich auseinandersetzen. So sollte die Migrationsliteratur ihren Wert aufrecht behalten.

Zusammenfassung

Über die Migrationsliteratur und deren Auswirkungen auf Deutschland und den Alltag, die Sprache haben viele Wissenschaftler/ Akademiker im Inland sowie Ausland Studien veröffentlicht. Als Beispiel

können; Nilüfer Kuruyazıcı (2012) mit Ihrer Studie „Türkische Migrantenliteratur unter dem Aspekt des 'Fremden' in der deutschsprachigen Literatur. Studien zur deutschen Sprache und Literatur“. Nicht zu vergessen ist Özkan Ezli (2022) „Narrative der Migration, Eine andere deutsche Kulturgeschichte“. Auch Mediha Göbenli(2005) "Migrantenliteratur" im Vergleich: Die deutsch-türkische und die indo-englische Literatur. Yoko Tawada mit seiner Studie „Migrantenliteratur“ in Deutschland. Eine Untersuchung zu Sprache und Gedanken. Auch sind die Arbeiten und Schriften von Dr. Karin Yeşilada zu erwähnen. Yeşilada bearbeitet in ihren Studien die Literatur der Einwanderer. Hierzu können einige Beispiele von Yeşilada wie folgt gegeben werden:“ Literarische Einwanderer und Flaneure. Die deutsch-türkische Migrationsliteratur. Teil 1 (1. Generation)“. Oder „Die fünf Köpfe der Medusa. Migrationsliteratur 2000. In: Die Tageszeitung v. 17.10.1995.“

Es kann noch eine Vielzahl von Autoren und deren Arbeiten zum Thema gegeben werden. Es ist zu sehen, dass alle in ihren Arbeiten die gleiche Absicht trugen, die Literatur der Migranten und deren Reflexionen.

Die gegenwärtige Literatur der Autoren mit Migrationshintergrund hatte sich von der Gastarbeiterliteratur, Migrantenliteratur, interkulturelle Literatur langsam zu dem geformt und den heutigen Stellenwert in der deutschen Literatur eingenommen. Auch wurde der Versuch gemacht, die Menschen, die ein Teil dieser Gattung sind, zu benennen. „Bei dieser Umstellung wird der Migrant vom Arbeiter über den Ausländer zum Nicht-Deutschen, zum Nicht-Bürger“. (Ezli,2022). Ihre Literatur sowie sie selbst musste eingestuft werden, denn nur so konnte man den ihnen zustehenden Wert in der neuen Gesellschaft geben. Das Wort „Alterität“ deutet die Wahrnehmung des Anderen oder Fremden. Dieser Fremde ist kein Teil der vorhandenen Kultur und Gesellschaft. Diese beinhaltet eine Gegensätzlichkeit, die positive oder negative Konnotationen haben (vgl. <https://www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/alteritaet>).

Kann in der gegenwärtigen Zeit noch die Frage gestellt werden „Gibt es eine Gattung in der deutschen Literatur, die direkt als Migrantenliteratur bezeichnet werden kann?“ Denn die deutsch-deutschen Autoren schreiben auch über Migranten und deren Probleme, würden dann diese Werke auch als „Migrantenliteratur bezeichnet?“

Walter Schmitz zitiert Monika Stranakova wie folgt zu dieser Frage:

„Die Bemühungen einzelner Literaturwissenschaftler, das vermeintlich neue Phänomen zu benennen, brachten durch ihre voneinander abweichenden Schwerpunktsetzungen im Hinblick auf Thematik, Autorschaft, kulturelle Situierung u. a. eine Fülle von Bezeichnungen - Gastarbeiter-, Ausländer-, Minderheiten-, Migranten- und Migrationsliteratur, sowie interkulturelle Literatur [...] - hervor, von denen bisher keine eine Allgemeingültigkeit erlangen konnte. [...]....“ (Schmitz 2013).

Die Migrationsliteratur im Allgemeinen schreit die Sehnsucht nach der Heimat und der Muttersprache. Das Multilingualität widerspiegelt sich in den Werken wie z.B. bei Zaimoğlu „Kank-Sprak“. Die Verwurzelung ist doppelwertig, zu einem die Verwurzelung in der „alten“ Heimat, die sehr schwer zu entwurzeln ist und der Versuch in der „neuen“ Heimat Wurzeln zu schlagen. Schwerpunktmäßig ist dies eigentlich die Thematik, die heute noch bei der jetzigen Generation kaum ausgeradiert ist. Dadurch bleibt immer ein Teil in der „alten“ Heimat, aber in der „neuen“ Heimat möchte man eine Akzeptanz ein Teil der Gesellschaft sein. Die Akzeptanz mit der kulturellen Verschiedenheit, mit der andersartigen Sprache usw. Wenn das Wort Migranten Literatur auffällt, dann denkt man immer an Differenzen, aber die Ähnlichkeiten werden übersehen oder verdeckt. Das kann folgendermaßen erklärt werden: weinen, lachen, lieben, Freude, Wut, usw. sind in jeder Kultur gleichgestellt.

Die Themen, die das Problem der Migranten aufdecken und mit denen sie sich immer mehr von der Gesellschaft isolieren, kamen nun auf das Papier. Das Gastland sollte nun über die Probleme ihrer „Gäste“ eine Information erhalten. Diese Information könnte als eine zweite „Aufklärung“ in der deutschen Literatur gelten.

Die Multikulturalität, Interkulturalität, die Globalisierung und Hybridität ist ein Deutschlandbild von heute. Die Thematik der Migranten ist die gleiche nur in der Form „ich bin ein Teil von euch“. Auch ist die sprachliche Vielfalt von Deutschland durch die Migrationsliteratur nicht zu übersehen. Die Literatur der Migranten brachte eine Vielfalt in die alltägliche Sprache Deutschlands. Es ist nun kein Fremdwort, wenn man Döner, Börek, Pizza, Spagetti usw. hört.

Es sollte auch erwähnt werden, dass ein Identitätswandel sich durch die Literatur der Migration und deren Thematik reflektiert. Diese Themen zeigen eine multikulturelle Perspektive an, mit der man den Fremden in Vergangenheit und Gegenwart kennenlernt.

Zum Schluss kann gesagt werden, dass die Migrationsliteratur ein Teil der deutschen Literatur ist, und eine neue „Epoche“ darstellt, die endlos ist.

Befund

Es kann die Feststellung gemacht werden, dass die Migrationsliteratur in Deutschland zu einem kleinen Teil "Fremd" angesehen wird. Es gibt viele Arbeiten und Studien zum Thema "Migrationsliteratur", die uns einen Einblick in diese Themenschwerpunkte, das Erlebte hineinfühlen und diese verstehen lassen. Es sollte für die Zukunft dieser Literaturart nicht als "Fremd" angesehen werden. Viel kann mit dieser Literaturart an schulischen Organisationen sowie universitären Einrichtungen von Schülern und Studenten bearbeitet, interpretiert und verstanden werden. Meines Erachtens kann nur so diese Literatur der Autoren mit Migrationshintergrund verstanden und eine Akzeptanz dadurch erzielt werden.

An dieser Stelle sollte auch betont werden, dass die Literatur der Migranten einen grossen Widerhall gefunden hat. 60 Jahre nach dem Abkommen und die Migration nach "Deutschland Bitterland" wurden viele Symposien veranstaltet, Werke, Aufsätze, Artikel veröffentlicht und Interviews mit Autoren der Migrationliteratur geführt worden.

LITERATURNACHWEIS

IQ

<https://www.aufbau-verlage.de/aufbau-taschenbuch/die-tochter-des-schmieds/978-3-7466-2734->
(Abgerufen Mai 2023)

<https://www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/alteritaet>(Abgerufen Mai 2023)

<https://www.haymonverlag.at/magazin/heimat-sind-fuer-mich-menschen-literatur-und-musik-ein-gespraech-mit-selim-oezdogan/>(Abgerufen April 2023)

<https://www.lingua-world.de/blog/deutsche-woerter-aus-dem-tuerkischen/>-(Abgerufen Mai 2023)

<https://taz.de/Gegen-die-Verortung-ins-Reservat-Migrationsliteratur-2000--eingewanderte-Autoren-aeussern-sich-zu-Deutschland-ihrer-Literatur-und-ihren-Perspektiven-Drei-Fragen-zehn-unterschiedliche-Antworten-und-Selbstbewertungen/!1488727/> (Abgerufen Juni 2023)

<https://www.transfergo.de/deutsche-woerter-in-der-tuerkischen-sprache>(Abgerufen Mai 2023)

https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_deutsch-t%C3%BCrkischer_Autoren. (Abgerufen Juni 2023)

https://de.wikipedia.org/wiki/Deutsch-t%C3%BCrkische_Literatur-(Abgerufen Mai 2023)

Balkaya,Ş., (2023). Türkische Migrantenbilder in den Büchern von Aras Ören. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi.

Ezli,Ö., (2022). Narrative der Migration. Eine andere deutsche Kulturgeschichte- In: Undisziplinierte Bücher.Gegenwartsdiagnosen und ihre historischen Genealogien
Herausgegeben on Iris Därmann, Andreas Gehrlach und Thomas Macho- Band 5-DE Gruyter.

Kaplan Akdemir, N., (2015). Widerspiegelung von Migrationshintergründen im literarischen Schaffen türkeistaemmiger Autoren. Erörterungen an Beispiel der Autoren Yüksel Pazarkaya und Feridun Zaimoğlu. Ankara.

Kaya, A., Kentel, F., (2005). Euro-Türkler:Türkiye ile Avrupa Birliği arasında Köprü mü Engel mi?Almanya-Türkleri ve Fransa-Türkleri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma s. 69. İstanbul Bilgi Üniversitesi, Göç Araştırmaları ve Uygulamaları Merkezi.
<https://goc.bilgi.edu.tr/media/uploads/2017/04/14/euroturk.pdf> (Abgerufen 2023).

Köprülü, S.,G., (2020). Almanya'da Yaşayan Türklerin Yazınsal Eserlerinde Tema ve Dil Değişimi.Söylem Filioji Dergisi. 5(1): 40-48

- Kuruyazıcı, N., (2012). Türkische Migrantenliteratur unter dem Aspekt des 'Fremden' in der deutschsprachigen Literatur . Studien zur deutschen Sprache und Literatur. 0 (8) , 59-74 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuaded/issue/1041/11753> (Abgerufen 2023).
- Leibrandt, I., (2020). Didaktische Vorschläge für Migrations- und Alteritätserfahrungen als Wahrnehmung des Fremden. Revista De Filología Y Lingüística De La Universidad De Costa Rica, 47(1), e44402. <https://doi.org/10.15517/rfl.v47i1.44402> (Abgerufen 2023).
- Photong-Wollmann, P.,(1986). Literarische Integration in der Migrationsliteratur anhand der Beispiele von Franco Biondis Werken. Chiang Mai, Thailand.
- Richter, S., (2019?). Echt ein Ekelbegriff? Blicke auf die deutsche Szene: Ein anregendes "Text + Kritik"-Heft über Migrationsliteratur Frankfurter Rundschau. <https://www.fr.de/kultur/literatur/echt-ekelbegriff-11613839.html> (Abgerufen 2023).
- Schmitz, W., (2013). Gibt es eine Literatur der Migration? Zur Konzeption eines Handbuchs zur Literatur der Migration in den deutschsprachigen Ländern seit 1945 Frankfurt an der Oder,2013.https://tu-dresden.de/gsw/slk/zmo/ressourcen/dateien/dateien/Projekte/presentation_migration.pdf (Abgerufen 2023).
- Zingl, M.,M., (2017). Masterarbeit. Weiblichkeitsbilder von Frauen aus dem türkischen Kulturkreis und ihre literarische Thematisierung in ausgewählten Werken zeitgenössischer deutscher Literatur. Graz.
- Yeşilada,K., (2009). AutorInnen jenseits des Dazwischen-Trends der jungen türkischen-Deutschen Literatur. Heinrich Böll Stiftung. Migration-Integration-Diversity. Migrationsliteratur, eine neue deutsche Literatur?. Dossier. <https://www.osd.at/ausbildung-fuer-oesd-pruefende/>

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF REHBERLİĞİ UYGULAMALARI: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

CLASSROOM TEACHERS' PRACTICES ON CLASSROOM GUIDANCE: A MIXED METHOD RESEARCH

Nurten TÜRK¹, Ceren ÇEVİK KANSU²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı ilkokullarda çok önemli bir yeri olan rehberlik uygulamalarının sınıf öğretmenleri tarafından ne düzeyde bilindiği ve uygulandığının araştırılmasıdır. Bu amaca uygun araştırma yapılabilmesi için karma yöntemler araştırması kullanılmıştır. Karma yöntemler araştırmalarından keşfedici desen kullanılmıştır. Nitel bölümde olgu bilim desen, nicel bölümde tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Sınıf Rehberliğine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” ve Terekci (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeği” uygulanmıştır. Nitel bölüme 24 sınıf öğretmeni, nicel bölüme ise 120 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ili Bafra ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada betimsel analiz ve SPSS programı ile bağımsız örneklemler t testi ve Mann Whitney U testi analizleri yapılmıştır. Elde edilen nicel verilere göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Elde edilen nitel verilere göre ise sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları hakkında fikir sahibi oldukları ve bireyi tanıma, mesleki danışmanlık, verimli çalışma yöntemleri geliştirme gibi uygulamalara daha fazla önem verdikleri söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Sınıf rehberliği, sınıf öğretmeni, rehberlik uygulamaları.

Bu makaleye atf vermek için:

Türk, N ve Çevik-Kansu, C. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Rehberliği Uygulamaları: Bir Karma Yöntem Araştırması, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 207-225.

Cite this article as:

Türk, N. ve Çevik-Kansu, C. (2024). Classroom Teachers' Practices on Classroom Guidance: A Mixed Method Research. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 207-225.

ABSTRACT: The research aims to what extent these guidance practices, which are very important, are known and applied by classroom teachers. The mixed research method was used to carry out a research suitable for this purpose. The experimental design, one of the mixed research designs, was used. Phenomenology design was used in the qualitative part and the scanning model was used in the quantitative part. “Teacher Interview Form on Classroom Guidance” and “Teacher Guidance Practices Scale” developed by Terekci (2010) were used as data collection tools. Twenty-four classroom teachers participated in the qualitative part and 120 classroom teachers participated in the quantitative part. In the study, the opinions of the classroom teachers were taken with a semi-structured interview form. The research study group consists of classroom teachers working in Bafra district of Samsun province. In determining of the research group, easily accessible case sampling and criterion sampling techniques, which are among the purposive sampling methods, were used. In the study, descriptive analysis and SPSS program, independent samples t test and Mann Whitney U test analyzes were performed. According to the quantitative data obtained, the scores of the classroom teachers from the guidance practices scale do not differ significantly according to gender, professional seniority, class size and age. According to the qualitative data obtained, it can be said that classroom teachers have an idea about guidance practices and give more importance to practices such as getting to know the individual, vocational counseling, and developing productive working methods.

Keywords: Classroom guidance, classroom teacher, counseling practices.

¹ Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun/Türkiye, turknurten55@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2168-3085

² Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun/Türkiye, ceren.ckansu@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4444-7165

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education is a process that continues throughout human life. The classical understanding of education, which has been going on for years, has been replaced by the contemporary understanding of education. In addition to classical education, contemporary education understanding gives importance to guidance practices targeting the student. The aim of this research is to investigate to what extent these very important guidance practices are known and applied by classroom teachers.

Method

Exploratory design from mixed research methods was used in the study. Case study design was used in the qualitative part and survey model was used in the quantitative part. "Teacher Interview Form on Classroom Guidance" and "Teacher Guidance Practices Scale" developed by Terekeci (2010) were used as data collection tools. Twenty-four classroom teachers participated in the qualitative part and 120 classroom teachers participated in the quantitative part. In the study, the opinions of the classroom teachers were obtained through a semi-structured interview form. The study group of the research consists of classroom teachers working in Bafra district of Samsun province. In determining the research group, easily accessible case sampling and criterion sampling techniques from purposeful sampling methods were used. In the study, descriptive analysis and independent samples t test and Mann Whitney U test analyses were performed with SPSS software.

Findings

According to the quantitative data obtained, the scores of classroom teachers from the guidance practices scale do not show significant differences according to gender, professional seniority, class size and age variables. According to the qualitative data obtained, it can be said that classroom teachers have an idea about guidance practices and give more importance to practices such as getting to know the individual, professional counselling, and developing efficient working methods. When the practices carried out by the classroom teacher in the classroom are analysed among the guidance practices, it is thought that their contributions to the development of students will guide the studies to be conducted in the literature.

Discussion and Conclusion

In the study, the levels of classroom teachers' implementation of the tasks in the scale items related to guidance practices were analysed. The level of classroom teachers' implementation of tasks related to guidance does not change according to gender variable. This situation is similar to the literature (Aluede & Egbchuku, 2009; Avşar, 2010; Çilekar, 2014, Darakçı, 2010, Erdal, 2014, Kaya (1994); Kılıç, 2010; Kurt, 2020, Özaydın, 2002; Öztemel, 2000; Pershing & Demetropoulos, 1981; Teker, 2007). There are also studies in which gender can be a factor in terms of teachers' guidance practices (Aygün, 2016; Demir, 2010; Terekeci, 2010). According to the data obtained from the qualitative part of our research, it was concluded that female teachers were more knowledgeable about the implementation of guidance services. Positive answers were received from female teachers about what guidance services are and how they can be applied in the classroom. Güven (2007); Sezer (2021); Shertzer and Stone (1971); Kuzgun (2021); Özoğlu (1997); Kepçeoğlu (1999) state that the first goal of guidance is self-knowledge and the ultimate goal is self-realisation. This situation has shown that individual counselling has come to the fore with the studies (Başaran, 2008; Camadan & Sezgin, 2012; Karabacak, 2016; Remley & Albright, 1988). In addition, it was concluded that there was an intensity in the answers of school adaptation, guidance and direction, and efficient study methods (Akgün, 2010; Bayar & Ekim, 2021; Demirel, 2010; Karataş & Baltacı, 2013; Nazlı, 2008). The results of our study coincide with the findings of other studies (Yüksel & Şahin, 2016; Osborn & Baggerly, 2004) that personal and social guidance is emphasised in primary school and other guidance services are provided at a minimum level. In addition, the importance of classroom teachers in classroom guidance practices in this respect has emerged (Bardakçı, 2011; Koç, 2014; Penbegül, 2014).

It was observed that guidance practices did not differ in terms of professional seniority (Berkant & Tuncay, 2012; Demir, 2010; Demir & Can, 2015; Kılıç, 2010; Kurt, 2020; Özaydın, 2002; Terekeci, 2010). As professional seniority increases, positive impressions in terms of teachers' opinions and practices increase. Although no significant difference was found between professional seniority and guidance practices in our study, it was concluded in interviews with teachers that teachers are more competent in their field as their professional seniority increases and that they are more willing and conscious about getting to know students (Teker, 2007; Erdal, 2014). The classroom teachers who participated in the study

stated that as their professional seniority increased, they carried out more activities aimed at getting to know students individually, discovering them, and understanding their interests and abilities. They also emphasised that their tolerance towards students increased with the increase in their age.

The scale findings did not vary in terms of class size variable (Darakçı, 2010), but in interviews with classroom teachers, it was stated that the quality of the service decreased as the class size increased (Avşar, 2010; Berkant & Tuncay, 2012; Demirel, 2010; Kurt, 2020). In the study, the levels of classroom teachers regarding guidance practices do not differ according to age variable (Aluede & Egbchuku, 2009). However, there are also studies reaching different results in the literature (Aygün, 2016; Kılıç, 2010; Ostling, 1973). Classroom teachers generally stated the difficulties they experienced as time shortage, parental indifference, crowded class, different levels of students, lack of equipment, and separation of parents.

GİRİŞ

Eğitim; bir insanın yaşam koşullarına karşı hazırlanabilmesi, gelişmelere ve değişimlere uyarlanabilecek bilgi, tecrübe ve davranışlar kazanmasının yanı sıra içinde yoğrulduğu kendi kültürüne ve bulunduğu çağın şartlarına göre tecrübeler elde etmesi, kişiliğini oluşturmasını sağlayan değerlerle yetişmesi sürecidir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Eğitimin bir bireyi tüm yönleriyle geliştirmek durumunda olduğu için tüm yönlere hitap edecek alanlarda olması gerekir (Kepçeoğlu, 1999). Bu anlamda Aygün'ün (2016) belirttiği gibi sürekli gelişim ve değişim gösteren dünyada eğitimin insanın ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için eğitim ve öğretim yaklaşımlarının sürekli gelişme göstermesi gerektiği ifadesi desteklemektedir. Klasik eğitim anlayışından bireysel eğitim anlayışına geçilmektedir. Eğitimde amaç zamanla değişime uğraması ve bireyin zihinsel olarak geliştirilmesinin yanı sıra biolojik- psikolojik -sosyal olması sebebiyle bu yönlerinin de geliştirilmesi olarak görülmektedir. Eğitim sürecinin birer ögesini oluşturan öğretim, yönetim ve rehberlik etkinliklerinin nihai amacı, öğrencilerin bir bütün olarak gelişmesini sağlamaktır (Bakırcıoğlu, 2000; Kuzgun, 2000).

Demir (2010) günümüzde çağdaş eğitim anlayışının yetkinliğini artırması ile birlikte, geleneksel eğitim anlayışında yer alan yönetim hizmetlerinde egemen olan çalışmalardan giderek uzaklaşılırken, bireysel çalışmaları ön plana çıkaran ve aynı zamanda her öğrencinin tüm ihtiyaçlarını karşılayabileceği bir eğitim öğretim ortamı yaratabilmesinin şart olduğunun (From, 1948) öne çıktığını ifade etmektedir. Çağdaş eğitim anlayışında amaç yalnızca mesleki rehberlik yapmak ya da sorunlu olan kişilerle ilgilenmek değil, tüm bireylerin bir bütün olarak gelişimini desteklemek ve kişiler arası uyumu ile ilgilenme esastır (Ültanır, 2003). Bunun yanı sıra Korkut'un (2003) ifade ettiği gibi problemleri davranışlarla ilgilenmek kadar olumlu davranışları ve istenilir davranışları arttırmak da danışmanlığın önemli bir boyutudur.

Çağdaş eğitim anlayışı kendi bünyesinde, öğrencinin çok yönlü ve bir bütün olarak gelişebilmesi için, eğitim sisteminin paydaşları olan öğretim ve yönetim hizmetleri yanında kişilik gelişimlerini tamamlayıcı ve destekleyici hizmetleri gerekli kılmaktadır. Bu tamamlayıcı ve destekleyici hizmetleri öğrenci kişilik hizmetleri olarak adlandırılmaktadır. Bu alanda daha da özelleşen alan psikolojik danışma ve rehberlik alanı öğrenci kişilik hizmetlerinin en önemli kısmını oluşturmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışının son yıllarda çok değer verilen bir yönünü oluşturan rehberlik hizmetlerinin en genel amacı bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Yeşilyaprak (2001); Kuzgun (1992); Sezer (2021) geleneksel eğitim anlayışı öğretmen ve program merkezli iken; çağdaş eğitim anlayışı öğrenci merkezli olduğunu savunurlar. Çağdaş eğitim anlayışının önemli bir bölümü olan öğrenci merkezli eğitim, öğrencileri bireysel farklılıkları olan değerli varlıklar olarak görür.

Eğitim kurumları, rehberlik hizmetlerinin en fazla geliştiği ve yaygınlaştığı kurumlardır. İlkokullarda rehberlik hizmetlerinin gerekliliği, rehberlik hizmetlerinin gerekleri rehberlik ve psikolojik danışma yönetmeliğinde (2020) geçmektedir. Uzmanlar tarafından 1990 yılları itibariyle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik ihtiyacı dile getirilmektedir. Bu konudaki görüşler deneysel çalışmalarla desteklenmiş ve yapılan araştırmalar gerek velilerin gerekse okuldaki öğrenci (Demirel, 2010), öğretmen (Kılıç, 2010; Terekeci, 2010; Demir, 2010; Abaş, 1987; Nazlı, 2008; Yazgünoğlu, 2012; Teker, 2007; Berkant ve Tuncay, 2012; Bardakçı, 2011) ve yöneticilerin (Uğur, 2016; Özaydın, 2002; Aygün, 2016) ilköğretim düzeyinde rehberlik uygulamalarına ihtiyaç duyduğunu ve bu alanda istek, beklentileri olduğunu ortaya koymuştur (Erkan, 1997).

İlkokulda rehberlik uygulamalarının hedefleri şu şekilde özetlenebilir; öğretmenlere bütün öğrencilerin zihinsel, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri hususunda yardımda bulunmaktır. Bireysel ihtiyaçlarının tespitinin yanı sıra, bireyin kuvvetli özelliklerini ve kabiliyetlerini de erken yaşlarda belirlemektir. Çocukların bireysel ihtiyaçlarından ve hedeflerinden öğretmenleri haberdar etmektir. Aynı zamanda öğretmenleri, eğitim pedagojisi, çocuk gelişimi, sınıf içi rehberliği aktif kullanabilir hale getirmektir. Diğer okul personeli ile beraber öğretmeni, rehberlik tekniklerini öğrenmeye ve rehberlik

tekniklerin kullanmasını artırmasının yanı sıra öğrencilerle ilgili toplanan bilgileri kullanmaları öğrencilerle ilgili yaşantılarda olumlama yapabilmeleri ve bireyselleştirme yapabilmeleri konularında öğretmenleri cesaretlendirmektedir (Kuzgun, 2021).

“İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı 02.08.2006 tarih ve 329 sayılı Talim Terbiye Kurul Kararı ile 2006–2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere yürürlüğe girmiştir.” (MEB, 2007:2). Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programı’nın bir bölümü olan ilköğretim ve ortaöğretim Sınıf Rehberlik Programı içerisinde 120 ilkokula ve 120 ortaokula ait olmak üzere toplam 240 kazanım bulunmaktadır. İlköğretimde 1.-8. sınıflar için belirlenen 120 kazanımın gerçekleştirilme durumunun rehberlik saatinde ve sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanması ile aynı zamanda sınıf öğretmeni tarafından etkinlik örnekleri hazırlanmasına ve bu etkinliklerin sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanmasına karar verilmiştir (MEB, 2007). İlkokulda da sınıf rehber öğretmeni sınıf öğretmenin kendisidir.

İlkokul düzeyinde bireysel danışmanlığın daha çok, kişilerarası sosyal gelişimi ile yaş düzeyine uygun bilgilerin, becerilerin ve alışkanlıkların gelişimini destekleyen sınıf içinde gelişimsel rehberliğe ağırlık verilmektedir. Ortaokulda yaş dönemlerine uygun sağlıklı tercihler, yaşına uygun davranışlar ve geçiş dönemlerini içine alan bireysel ve grupla psikolojik danışma, sınıf içi gelişimsel rehberlikte ağırlık verilmektedir. Ortaokul basamağında mesleki ve akademik gelişim konularının yanı sıra kişisel ve sosyal konulara da yer vermek gerekliliği düşünülmektedir. (Dollahide ve Saginak, 2003). Nazlı’ya (2005) göre sınıf rehberliği öğrencilerin genel olarak tüm gelişim ihtiyaçlarını karşılamak, öğrencilere birtakım yeterlilikler kazandırmak sınıflarda aktif olarak yürütülen rehberlik uygulaması olarak tanımlanabilir. Rehberlik sistemi içerisinde, okul rehberliğinin, okul rehberliğinin içerisinde de “Sınıf Rehberliği”nin önemi çok büyüktür. Farklı bir açıdan söylemek gerekirse “Sınıf Rehberliği” okul rehberliğinin temeli, okul rehberliği sağlıklı ve huzurlu okulların; mezunları ile de sağlıklı ve huzurlu bir toplumun; eğitim ve öğretimin etkinliği açısından da eğitim sisteminin bel kemiğidir. Toplumda ailenin yeri ne kadar önemli bir yerde ise okul rehberliği içerisinde sınıf rehberliğinin rolü aynı şekildedir (Uğur, 2013).

Sınıf öğretmeni rehberlik hizmetleri uygulamalarının sınıfta uygulayıcısı pozisyonundadır. İlkokulda bu önemli dönemde öğretmen; çağdaş eğitim anlayışına uygun gelişimsel rehberlik anlayışı çerçevesinde okul idaresi, rehberlik ve psikolojik danışman ile diğer tüm personel ile olumlu iletişim ve iş birliği çerçevesinde öğrencilerin sağlıklı gelişim göstermelerine yardımcı olmalıdır. Öğretmenin gerçekleştireceği rehberlik hizmetleri, okulun vizyonu ve misyonu, rehberliğin ilkeleri ve öğrencilerin ihtiyaçları ile ilişkili olmalıdır (Kuzgun, 2021).

Alanyazın tarandığında rehberlik ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun okullarda yer alan rehberlik servisi ile alakalı olduğu görülmüştür. Ancak çağdaş eğitim sistemimizde hala rehberlik servisi olmayan okullarımız mevcuttur. Ayrıca rehberlik servisi olsa bile sınıf öğretmeni, öğrencisini daha iyi tanıyacağından dolayı sınıf rehberliğinde okul rehberlik servisinden önce gelmektedir. Teker (2007) çalışmasına göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinden bazılarında tecrübenin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında genç öğretmenlerin rehberlik alanında karşılaştığı ve çözemediği sorunlarda teknik yardım alması gerektiği söylenebilir.

Demir’in (2010) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin rehberlik ilkelerini anlamına uygun bir şekilde anladıklarını ve rehberlik hizmetini sunabilmek için olumlu tutuma sahip olduklarının tespit edildiği söylenebilir. Kılıç’a (2010) göre sınıf öğretmenlerinin kendi rehberlik görev bilinci ve bilgileri arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerine göre rehberlik hizmetinin gerekliliği gerekçeleri ile araştırmada sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerine göre rehberlik programı yeterli bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin rehberlik görüşleri ve uygulamalarının araştırıldığı Terekeci’nin (2010) araştırmasında öğretmenlerin rehberlik uygulamaları ile yeterlilikleri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır.

Avşar’ın (2010) araştırmasına göre anket uygulaması yoluyla edinilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları yerine getirme durumu cinsiyeti ve kıdemine göre değişmemekte; ancak okuttukları sınıf düzeyine göre değişmektedir. Abaş (1987) sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarını değerlendirme düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Buna göre rehberlik çerçeve programının aynen kullanıldığı, öğrenciyi tanıma etkinliklerinin yapıldığı ancak uygulamada güçlük çekildiği, sınıfta problemlili öğrencilerin doğrudan tespit edilemediği, problemlili öğrencilere sorumluluk verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan çalışmanın sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları hakkındaki bilgisi ve yeterlilikleri tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği özel alan yeterliliklerinde de belirtildiği üzere rehberlik uygulamalarına ilişkin donanımlı olmak sınıf öğretmeninden beklenen en önemli niteliklerden biridir. Bu alana dikkati çekmek ve ilgili alanda çalışan alan uzmanlarına yol gösterici olmak istenmektedir.

1.1.Amaç:

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri hakkındaki düşüncelerinin neler olduğunu ve uygulama esnasında ne derece uygulayabildiğini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır.

- Sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri hakkında görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin sınıf rehberliği uygulamasına dönük görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin sınıf rehberliği uygularken karşılaştığı zorluklar ve bunlara dönük önerileri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri uygulama düzeyleri; cinsiyete, mesleki kıdeme, sınıflarındaki öğrenci sayısına ve yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin sınıf rehberliği hakkındaki görüşleri ve uygulamalarının yanında bu uygulamaların çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntemler araştırması kullanılmıştır (Creswell, 2009). Karma desen araştırmalarında nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak birbirinin zayıf yönleri tamamlaması beklenir. Bu şekilde elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliği artırılmış olur (Creswell ve Plano Clark, 2011).

Araştırma keşfedici sıralı karma yöntemler araştırmasıdır. Bu desenin gelişim aşamalarına göre araştırmacı, bir olguyu araştırmak için öncelikli olarak nitel veriler toplanır; bu veriler arasındaki ilişkilerin açıklanması için nicel veriler toplanır (Creswell ve Plano, 2011). İki veri türünden elde edilen sonuçlara göre yorumlanır.

Araştırmamızın nicel bölümünde tarama modeli, nitel bölümünde ise olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bir konu hakkında katılımcıların görüşlerinin veyahut beceri, ilgi, yetenek ve tutumları benzeri özelliklerinin araştırıldığı tarama modellerinde daha büyük örneklemeler üzerinde çalışılır (Fraenkel&Wallen, 2006). Buna göre araştırmacı geniş kitleden belirlenen sorular dâhilinde cevapları toplar ve bu verilere göre analizde bulunur. Ayrıca tarama modeli araştırmalarında genel olarak belirtilen görüşlerin özelliklerinden daha çok bireyler arasında nasıl dağılım gösterdiği ile ilgilenilir (Fraenkel&Wallen, 2006). Cropley'e (2002) göre olgubilim desen bireysel olarak idrak edebildiğimiz ancak ayrıntılı bir görüşe sahip olmadığımız olguların araştırılması esasına dayanır. Bu esasa göre sınıf öğretmenlerinin sınıf rehberliği hakkındaki görüşleri derinlemesine araştırılmıştır.

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun iline bağlı Bafra ilçesindeki devlet ve özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada araştırmacıya hız ve kolaylık sağlayan durum örnekleme (Yıldırım&Şimşek, 2011) ile amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Rehberlik Uygulamaları ölçeğinin son dört maddesi gereğince katılımcılar okulunda rehberlik servisi bulunan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bir çalışmada katılımcılar belirlenen niteliklere sahip kişilerden oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan katılımcılar örneklem alınır (Büyüköztürk, 2022). Araştırmamızın nitel bölümü 22 öğretmenle, nicel bölümü 120 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1.

Nitel bölüm katılımcılarının demografik özelliklerine göre dağılımı

	n	%
Cinsiyet		
Kadın	14	58.3
Erkek	10	41.6
Tablo 1 devamı		
	n	%
Yaş		
21-30 arası	2	8.3
31-40 arası	5	20.8
41-50 arası	7	29.1

51-60 arası	10	41.6
Mesleki Kıdem		
1-10 yıl	3	12.5
11-20 yıl	7	29.1
21-30 yıl	11	45.8
31-40 yıl	3	12.5
Öğrenci Sayısı		
10-20 arası	7	29.1
21-30 arası	15	62.5
31-40 arası	2	8.3

Yarı yapılandırılmış görüşme formu uyguladığımız öğretmen sayısı 24'tür. Tabloya göre kadın katılımcı sayısı 14, erkek katılımcı sayısı 10'dur. Katılımcıların %58.3'ü kadına %41.6'sı erkeğe denk gelmektedir. Yaş aralığına bakıldığında 21-30 yaş arası 2 kişi(%8.3), 31-40 yaş arası 5 kişi(%20.8), 41-50 yaş arası 7 kişi(%29.1), 51-60 yaş arası 10 kişi(%41.6)'dir. Katılımcıların mesleki yılları 1-10 yıl arası çalışanlar 3 kişi(%12.5), 11-20 yıl arası çalışanlar 7 kişi (%29.1), 21-30 yıl arası çalışanlar 11 kişi(%45.8), 31-40 yıl arası çalışanlar 3 kişi(%12.5)'dir. Okutulan sınıf düzeyi bakımında 1.sınıf 9 kişi, 2.sınıf 3 kişi, 3.sınıf 6 kişi,4.sınıf 6 kişidir. Öğrenci sayısı 10-20 arası olan katılımcı sayısı 7 kişi, 21-30 arası olan katılımcılar 15 kişi, 31-40 arası olan katılımcılar 2 kişiden oluşmaktadır. Yüzdeler olarak %29.1 10-20 arası öğrencisi, %62.5 21-30 arası öğrencisi, %8.3 31-40 arası öğrencisi olan katılımcılar olmaktadır.

Tablo 2.

Nicel bölüm katılımcılarının demografik özelliklerine göre dağılımı

	n	%
Cinsiyet		
Kadın	64	53.3
Erkek	56	46.7
Yaş		
21-30 arası	12	6,9
31-40 arası	35	20,2
41-50 arası	86	49,7
51-60 arası	36	20,8
61 ve üstü	4	2,3
Mesleki Kıdem		
1-10 yıl	6	5.0
11-20 yıl	47	39.2
21-30 yıl	50	41.7
31-40 yıl	14	11.7
41 yıl ve üstü	3	2.5
Öğrenci Sayısı		
10-20 arası	5	4.2
21-30 arası	80	66.7
31-40 arası	35	29.2

Tablo2'ye göre katılımcıların 64'ü kadın, 56'sı erkektir. Yüzdeler olarak %53.3 kadın, %46.7'si erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Yaş değişkenine göre grupladığımızda 12 kişi 21-30 yaş arası (%6.9), 35 kişi 31-40 yaş arası (%20.2), 86 kişi 41-50 arası (49.7), 36 kişi 51-60 yaş arası (20.8), 4 kişi de 61 yaş ve üstü (%2.3) verileri elde edilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre 1-10 yıl arası çalışanlar 6 kişi (%5.0),11-20 yıl arası çalışanlar 47 kişi (%39.2), 21-30 yıl arası çalışanlar 50 kişi (%41.7), 31-40 yıl arası çalışanlar 14 kişi (%11.7), 41 yıl ve üstü çalışanlar 3 kişi (%2.5) oluşturmaktadır. Son olarak öğrenci

sayısına göre gruplandırılmıştır. Öğrenci sayısı 10-20 arası olanlar 5 kişi (%4.2), 21-30 arası olanlar 80 kişi (%66.7), 31-40 arası olanlar 35 kişi (%29.2)'den oluştuğu tespit edilmiştir.

Verilerin Toplaması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve 'öğretmen rehberlik uygulamaları' ölçeği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile Samsun ili Bafra ilçesinde devlet okullarında görev yapan 22 sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Görüşme formunda her öğretmene 8'er soru sorulmuştur. Hazırlanan formdaki sorular ilgili dersin öğretim üyesi ile tartışılmış forma son hali verilmiştir. Görüşme formları alanda uzman iki kişi tarafından incelenerek hazırlanmıştır. Katılımcılara konu hakkında önceden bilgi verilerek sadece görüşmeyi kabul eden kişilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme süreleri yaklaşık 30 dk. olarak planlanmıştır. Ölçek kullanmak için gerekli izinler alınmıştır.

Görüşme, en az iki kişi arasında olmak kaydıyla sözlü olarak devam ettirilen bir süreçtir. Görüşme, araştırmacının geçerliği ve güvenilirliği ispatlanmış sorular çerçevesinde araştırdığı konuya dair bilgi yani veri toplama sürecidir. Görüşme tekniği araştırılan konu hakkında derinlemesine bilgi edinmemizi sağlar. (Büyükoztürk, 2022).

Görüşme çeşitlerinden de yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde; form yarı yapılandırılmış sorular içerir ve bu sorular esnek olup her katılımcıdan kişiye özgü spesifik cevaplar alınarak veri toplanır. Görüşme formunda konu ile ilgili görüşlerin açığa çıkartılmasını sağlayan sorular ve ilaveler eklenir. Önceden hazırlanan sorularda ayrıntı yoktur (Merriam, 2018).

Öğretmen Rehberlik Uygulamaları Ölçeği'ne (Terekci, 2010) göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının araştırıldığı çalışmada kabul edilen 21 görev maddesi bulunmaktadır. Her bir görev ifadesi likert tipi beşli dereceleme ölçeği üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapıp ölçek tek boyutta toplanmıştır. Ölçekteki 21 maddenin toplam Cronbach Alpha katsayısı .94'tür. Ölçeklere verilen cevaplar sınıf öğretmenlerinin ifadelerine katılma derecelerine göre Bana Hiç Uymuyor, Bana Çok Az Uyuyor, Bana Biraz Uyuyor, Bana Uyuyor, Bana Tamamen Uyuyor şeklinde gruplandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde nicel verilere ilişkin betimsel istatistik ile vardamsal istatistiklere dayalı analizler tercih edilmiş ve nitel verilerde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz de özetleyip yorumlanan veriler içerik analizi ile daha derin çıkarımlara tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve ilişkiler içerik analizi sonucunda keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Sınıf öğretmenlerine alan uzman görüşü alındıktan sonra 8 tane açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmada katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 gibi isimler ile kodlanmıştır.

Toplanan nicel verilerin analizinde SPSS 21 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Betimsel istatistikler oluşturulmuştur. Katılımcı olan sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ölçeğinden aldıkları toplam puanların cinsiyet, mesleki kıdem, sınıflarında yer alan öğrenci sayısı ve yaş bağımsız değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen veriler cinsiyet değişkeni ile yapılan istatistiklerde normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem için t testi; mesleki kıdem değişkenine göre normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem için t testi; öğrenci sayısı değişkenine göre normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi; yaş değişkenine göre normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Değişkenlerin normallik değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Değişkenlerin normallik dağılımları

Değişkenler	Kategoriler	Kolmogorov -Smirnov		Shapiro -Wilk	
		n	Sig.	n	Sig.
Cinsiyet	Kadın	64	.086	64	.004
	Erkek	56	.200	56	.000
Mesleki Kıdem	1-20 yıl	53	.158	53	.004
	21 yıl ve üstü	67	.200	67	.238
Yaş	1-40 arası	38	.029	38	.007
	41 ve üstü	82	.200	82	.107
Öğrenci Sayısı	1-30 arası	85	.103	85	.000

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının incelediği konuyu olduğu şekliyle ve kişi tarafından olabildiğince tarafsız bir şekilde gözlemesidir. Araştırmacının, araştırılan olgu hakkında bütün yönleri kapsayan bir görüş oluşturabilmesi için topladığı verileri ve araştırma sonucunda ulaştığı sonuçları doğrulamasına imkân verecek katılımcı onayı, çeşitleme, meslektaş onayı gibi bazı ek yöntemler kullanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmalara göre güvenirlilik, çalışılan ortamda oluşan her şeyi done olarak kaydetmektir. Nitel bir çalışmada ayrıntılı alan kayıtlarının tutulması, alan notlarının doğruluğu için katılımcılar tarafından incelenmesi, araştırma ekibi tarafından doğru ve derinlemesine bilgi elde edilmesi, ses ve görüntü kayıtlarının tutulması, fotoğrafların çekilmesi, katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmesi araştırmanın güvenirliliğini artırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014). Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak adına görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Doğrudan alıntılara yer verilerek, veri analizi esnasında iki araştırmacı birbirinden bağımsız kodlamalar yaparak karşılaştırılmıştır.

Etik Kurul İzni

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 30.12.2022 tarihli 2022-1141 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve görüşlerini öğrenmek amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme bulgularına ve Terekeci'nin (2010) hazırlamış olduğu 'Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları Ölçeği'nin cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf mevcudu, yaş değişkenine ilişkin analiz bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4.

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler

Rehberlik Uygulamaları	N	Alınan En Yüksek Puan (Max. Puan)	Alınan En Düşük Puan (Min. Puan)	Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (S)
	120	105.00	31.00	85.66	12.59

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların Rehberlik Uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalaması 85.66, standart sapması 12.59'dur. Rehberlik Uygulamaları ölçeğinden alınan puanların en düşüğü 31.00 iken en yükseği 105.00'dır. Ölçeğin tümünden alınan en yüksek puan 105.00, en düşük puan 31.00 olmaktadır. Tüm testin cevaplarına 3 verildiğinde ortalama puanın 63 olacağı görülmektedir. Araştırma grubunun ortalaması 85.66'dır. Rehberlik uygulamaları ölçeğinden alınan puanların ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu ölçeğin maddelerinin yorumlanmasında (5-1)/5 formülü kullanılarak, ulaşılan aritmetik ortalama değerleri 1.00–1.79 aralığında "Hiçbir zaman" "bana hiç uymuyor", 1.80–2.59 "Nadiren" "bana çok az uyuyor", 2.60–3.39 "Bazen" "bana biraz uyuyor", 3.40– 4.19 "Sık Sık" "bana uyuyor" ve 4.20–5.00 "Her Zaman" "bana tamamen uyuyor" şeklinde yorumlanmıştır.

Nitel Bulgular

Bu bölümde Samsun ili Bafra ilçesinde çalışan, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilen 24 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda sırası ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutum düzeylerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşleri

Kategori	Kodlar	Frekans
Rehberlik Uygulamaları	Kendini tanıma	Ö1,Ö7,Ö4,Ö5,Ö13,Ö15,Ö22,Ö20

Yol gösterme- yönlendirme	Ö10,Ö16,Ö17,Ö5
Okula uyum	Ö1,Ö3,Ö18,Ö2
Verimli ders çalışma yöntemi	Ö2,Ö4,Ö18
Meslekler	Ö1,Ö3
Rehber öğretmen ile etkinlik	Ö9,Ö12
Veli –aile iletişimi	Ö11,Ö2
Sanatsal-sportif faaliyet	Ö1
Tahlil etmek	Ö13

Öğretmenlere rehberlik uygulamaları denilince aklınıza neler geldiği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Verilen cevaplar rehberlik uygulamaları kategorisi başlığı altında toplanmıştır. Öğretmenlerden 9'u kendini tanımaya ve keşfetmeye yönelik etkinlikler, 4'ü öğrenciye yol gösterme,4'ü okula uyum, 3'ü akademik başarıyı artırmaya yönelik verimli ders çalışma yöntemleri, 2'si veli ve aile iletişim,2'si mesleki bilgilendirmeler, 2'si rehber öğretmenle yapılan etkinlikler, 1'i sanatsal-sportif faaliyetler, 1'i tahlil edebilme olarak cevaplar vermişlerdir. Verilen cevaplardan görüldüğü üzere öğretmenlerin rehberlik uygulamaları denildiğinde ilk aklına gelenler kendini tanıma, öğrenciye yol gösterme ve okula uyum cevaplarında sıklık göstermiştir.

Öğretmenlerin cevaplarından bazıları şunlardır:

Ö1: Rehberlik uygulamaları ile ilgili sene başında yani dönem başında okula uyumla ilgili, kendini tanıma ile ilgili, yapabileceğimiz sanatsal ve sportif etkinliklerle ilgili, işte bilişimle ilgili yapabileceğimiz alabileceğimiz sorumluluklar kendini tanıma, işte hoşlandığı mesleklerle ilgili rehberlik faaliyetlerinde bulunabiliyoruz.

Ö3: Rehberlik uygulamaları denince öğrencilerin gelişim problem çözmesi uyum sağlamaları ve meslek edinmeleri olsun da yapılan her türlü yardım faaliyetleri geliyor.

Ö18: Çocuğun psikolojik, sosyolojik ve fiziksel yönden toplum ve eğitim kurumu ile olan uyumu akademik ve sosyal hayata uyumunun başarılı olması yönünde yapılan tüm çalışmalar.

Tablo 6.

Sınıf öğretmenlerinin uyguladığı faaliyetlere ilişkin bulgular:

Kategori	Kodlar	Frekans
Uygulanan Faaliyetler	İletişim kurabilme	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö11,Ö12,Ö14,Ö17
	Veli ile görüşme	Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10
	Verimli ders çalışma	Ö3,Ö7,Ö12,Ö5
	Anket ve form uygulama	Ö2,Ö6,Ö13,Ö21
	Akran zorbalığı	Ö4,Ö7,Ö14,Ö15
	Kendini tanıma	Ö2,Ö5
	Yeteneklerini keşfetme	Ö1,Ö21

Tablo 6 devamı

Kategori	Kodlar	Frekans
Uygulanan Faaliyetler	Kodlar	Frekans
	Farklılıklara saygı	Ö18,Ö19
	Değerler köşesi oluşturma	Ö14,Ö15
	Drama	Ö16,Ö21
	Hayır diyebilme	Ö16
	Okula uyum çalışmaları	Ö4
	Kendini kontrol etme becerileri	Ö1
Mesleki bilgilendirme	Ö5	

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlere sınıfta uygulanan ya da uygulanamayan faaliyetler nelerdir? şeklinde sorulduğunda verilen cevaplardan 8'i iletişim kurabilmelerini sağlama, 6'sı veli ile görüşme, 4'ü verimli ders çalışma, 4'ü anket ve form uygulama, 3'ü akran zorbalığı, 2'si kendini tanıma, 2'si yeteneklerini keşfetme, 2'si farklılıklara saygı, 2'si değerler köşesi oluşturma, 2'si drama, 1'i hayır

diyebilme, 1'i okula uyum çalışmaları, 1'i kendini kontrol etme becerileri, 1'i mesleki bilgilendirme olmuştur.

Ö3: Sınıf içinde veya sınıf dışında ilgi yetenekleri tanıma velilerle görüşme ders çalışma yöntemleri ile ilgili faaliyetler yapılıyor.

Ö18: Sınıf içinde arkadaşlarıyla yaşadıkları olumsuz olaylarda onları dinlemek, yanlışlarını anlamalarını sağlamak.

Ö5: Sürekli irtibat içinde oluyorum çocuklarıyla ilgili bilgi alışverişi yapıyorum ders çalışma, meslek seçimi gibi konularda yakın çevremdeki insanlardan örnekler vererek motive etmeye çalışıyorum.

Tablo 7.

Mesleki deneyimleri ile rehberlik uygulamalarındaki değişime ilişkin bulgular

Kategori	Kodlar	Frekans
Mesleki deneyim	Bireyi tanıma tekniklerinde artış	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö13,Ö15
	Tecrübede artış	Ö5,Ö4,Ö18,Ö17,Ö21,Ö22,Ö19,Ö16
	Rehberlik alanına ilgi artışı	Ö1,Ö10,Ö14,Ö12
	Veli iş birliği şart oluşu	Ö1

Öğretmenlere mesleki kıdem ve rehberlik uygulamalarında ne tür değişim gözdedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerden 9'u mesleki kıdem arttıkça bireyi tanıma adına yapılan tekniklerde artış olduğunu söylemiştir. 8'i tecrübe edinmekte artış olduğunu, 4'ü rehberlik alanına duyulan ilgide artış olduğunu, 1 kişide veli ile iş birliği yapmanın şart olduğunu söylemiştir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin cevaplarının bazıları şunlardır:

Ö1: Yıllar içinde mesleki deneyimimiz de arttıkça aslında her öğrencinin bireysel farklılıklara sahip olduğunu ilgi ve yeteneklerinin ön plana çıkarılması gerektiğini bu konular bu konuda Veli ile özellikle ailelerle iş birliği içerisinde olunması gerektiğini yetiştirdiği ailenin yaşadığı ortamın çok fazla çocuklar üzerinde etkisi olduğunu gözlemleyebiliriz.

Ö2: Meslekte 20. yılımı çalışıyorum 20 yıl önce uygulanan rehberlik etkinlikleri bireyi tanıma teknikleri daha fazlaydı.

Ö10: Her geçen yıl ile birlikte rehberlik uygulamalarının ne kadar önemli bir ihtiyaç olduğunu görüyorum.

Tablo 8.

Rehberlik hizmeti uygulamaları esnasında öğrenci sayısının ve sınıf düzeyinin etkisine ilişkin bulgular

Kategori	Kodlar	Frekans
Sınıf mevcudu	Kalabalık sınıf dezavantajı	Ö3,Ö5,Ö8,Ö16
	Olumsuz etkisi yok	Ö19,Ö13,Ö14,Ö12
	Olumlu etki	Ö2,Ö6

Tablo 8 devamı

Kategori	Kodlar	Frekans
Sınıf düzeyi	Öğrenci seviyesine uygunluk	Ö1,Ö2,Ö18,Ö13,Ö21,Ö22
	Mesleki bilgilendirme	Ö1,Ö11,Ö21
	Okula uyum	Ö8,Ö14,Ö15
	Ortaokul tanıtma	Ö13
	Verimli ders çalışma	Ö12
	Oryantasyon	Ö7
	Veli ziyareti	Ö4
	Arkadaşları ile uyum	Ö11
	Anket	Ö21
	Yabancı öğrenci iletişim problemi	Ö17

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlere rehberlik hizmeti uygularken öğrenci sayısının ve sınıf düzeyinin nasıl bir ilişkisi olduğu sorulmuş ve verilen cevaplar sınıf mevcudu ile sınıf düzeyi adlı 2 kategoride toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden 13'ü kalabalık sınıflarda rehberlik faaliyetlerini uygulamada zorluk yaşadığını belirtmiştir. 4 kişi sınıf mevcudunun rehberlik faaliyetlerini uygulamaya herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. 2 kişi ise olumlu cevabını vermiştir.

İkinci kategoride ise sınıf düzeyi ve rehberlik faaliyetleri arasındaki ilişkiye verilen cevaplardan 6'sı öğrenci seviyesine uygunluk,3'ü mesleki bilgilendirme,3'ü okula uyum,1'i ortaokul tanıtma,1'i verimli ders çalışma,1'i veli ziyareti,1'i arkadaşları ile uyum,1'i anket, 1'i yabancı uyruklu öğrenci iletişim problemi olmuştur. Öğretmenlerin cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö3: Farklı mevcutlara göre rehberliklere baktığımız zaman öğrenci mevcudu azaldıkça daha sağlıklı rehberlik çalışmaları yapılmaktadır.

Ö5: Öğrenci sayılarının genelde az olduğu için rehberliğin daha verimli olduğunu düşünüyorum.

Ö8: Az mevcutla daha çok verim alabiliyorum.

Ö19: Çok fazla etkilemiyor. Fazla artış olsaydı elbette yorucu olurdu.

Tablo 9.

Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme sürecine yönelik görüşlerine dair bulgular

Kategori	Kodlar	Frekans
Zorluklar	Zaman yetersizliği	Ö11,Ö12,Ö14,Ö21
	Veli ilgisizliği	Ö12,Ö15
	Araç gereç temininde eksiklik	Ö13,Ö16
	Öğrenci seviyelerinin farklı oluşu	Ö13
	Kalabalık sınıf	Ö18
	Anne babanın ayrı oluşu	Ö19
Öneriler	Rehberlik servisine yönlendirme	Ö1,Ö6,Ö7,Ö18,Ö21
	Rehberlik öğretmen ile işbirliği	Ö20,Ö21,Ö22
	Haftalık rehberlik saati artırılmalı	Ö22,Ö21
Dönütler	Olumlu dönüt	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö13,Ö19,Ö21,Ö22
	İlgi ve yeteneklerini keşfediyor	Ö2,Ö3,Ö8,Ö9
	Kendilerini tanımasını sağlıyor	Ö5,Ö1,Ö2
	Aile ile olumlu iletişim oluyor	Ö2,Ö4
	Düşünme, tartışma ortamı sağlıyor	Ö22

Sınıf öğretmenlerine rehberlik hizmetlerini uygularken karşılaştığı zorlukların neler olduğu, bunlara karşı ne gibi önerileri olduğu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerden alınan cevaplar zorluklar, öneriler ve dönütler kategorisinde toplanmıştır. Zorluk kategorisinde öğretmenlerin 4'ü zaman yetersizliği, 2'si veli ilgisizliği, 2'si araç gereç temininde sıkıntı,1'i öğrenci seviyelerinin farklı oluşu, 1'i kalabalık sınıf,1'i anne babanın ayrı oluşu cevaplarını vermişlerdir. Öneriler kategorisinde öğretmenlerin 5'i rehberlik servisine yönlendirme, 3'ü rehber öğretmen ile iş birliği, 2'si haftalık rehberlik saati artırılmalı cevaplarını vermişlerdir. Alınan dönütler kategorisinde öğretmenlerden 9'u olumlu dönüt, 4'ü ilgi ve yeteneklerini keşfediyor, 4'ü kendilerini tanımasını sağlıyor, 2'si aile ile olumlu iletişim oluyor cevaplarını vermişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden alınan bazı cevaplar şunlardır:

Ö5: Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artması kendileri tanınması yeteneklerin fark etmesi benim için olumlu yöndedir.

Ö1: Çocukların kendini tanıyabilmeleri duygularının farkında olabilmeleri hangi mesleklerin seçmelerinin gerektiği okul kültürü okul uyumu ile ilgili rehberlik faaliyetleri sürebilir.

Ö2: İhtiyaçlarının farkına varıyorlar ve kendilerini tanımalarını sağlıyor

Nicel Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarını cinsiyet değişkenine göre incelenmesi için öncelikle Kolmogorov normallik testine bakıldığında verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna göre aradaki ilişkinin anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi için yapılan bağımsız örneklem için t testi analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	S	t testi		
					t	sd	p

Öğretmen tutumu	Kadın	64	87.45	11.86	-1.130	118	.261
	Erkek	56	84.05	13.34			

*p<.05

Yapılan analiz sonucunda cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ölçeğinden aldıkları puanlar dikkate alındığında anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($t=-1,130$; $p=,261>,05$). Kadın öğretmenlerin ortalama puanları 87.45, erkek öğretmenlerin ortalama puanları 84.05'dir. Sınıf öğretmenlerinin 'Öğretmenlerin Rehberlik Uygulamaları' ölçeğinden aldıkları puan mesleki kıdeme göre normallik testine bakıldığında normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu bilgiye dayanılarak rehberlik uygulamaları mesleki kıdem değişkenine göre analizi bağımsız örneklem t testi ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının mesleki kıdem değişkenine ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	S	t testi		
					t	sd	p
Öğretmen tutumu	1-20 yıl	53	83.07	15.28	-1.930	83.163	.057
	21 yıl ve üstü	67	87.71	9.60			

*p<.05

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulama puanlarının incelendiği bir diğer değişken sınıf mevcududur. Rehberlik uygulamalarının sınıf mevcuduna göre normal dağılım gösterip göstermediğine bakıldığında normal dağılım göstermediği saptanmış; bu nedenle analiz Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları sınıf mevcudu değişkenine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Öğretmen tutumu	1-30 arası	85	84.35	57.62	4898.00	1243.00	-1.413	.158
	30 ve üstü	35	88.85	67.49	2362.00			

*p<.05

Tablo 12'ye göre sınıf mevcudu değişkeninin, sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulama puanlarına etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U=1243.00$; $Z=-1.413$; $p=.158>.050$). Sınıf mevcudu 1-30 kişi arasında olan sınıfların ortalaması 84.35, 30 ve üstü kişi olan sınıfların ortalaması 88.85'dir. Son olarak yaş değişkeni ve sınıf öğretmenlerin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Rehberlik uygulamaları yaş değişkenine göre normal dağılım göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ölçeğinden alınan puanların yaş değişkenine ilişkin analizi Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13.

Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları yaş değişkenine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Öğretmen tutumu	1-40 arası	38	81.89	52.79	2006.00	1265.00	-1.654	.098
	40 ve üstü	82	87.41	64.07	5254.00			

*p<.05

Tablo 13'e göre yapılan Mann Whitney U testinde sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları puanları yaş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark tespit edilememiştir (U= 1265.00; p=.098>.050). 1-40 yaş arası öğretmenlerin ortalaması 81.89, 40 ve üstü öğretmenlerin ortalaması 87.41'dir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Birinci araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerden gelen yanıtlara göre rehberlik hizmetleri denildiğinde akla ilk gelen ifadenin öğrencinin kendini keşfedebilmesine yardımcı olmak olduğu görülmüştür. Alan yazına bakıldığında bu durumu destekleyen tanımlar görülmektedir. Güven (2007); Sezer (2021); Shertzer ve Stone (1971); Kuzgun (2021); Özoğlu (1997); Kepçeoğlu (1999) rehberliğin ilk hedefinin insanın kendini tanıması ve en nihai hedefinin ise kendini gerçekleştirebilmesi olduğunu ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra okula uyum, yol gösterme ve yönlendirme, verimli ders çalışma yöntemleri cevaplarında da yoğunluk olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu Nazlı'nın (2008) sınıf öğretmenleri için sınıf rehberliği uygulamalarının öğrencilerin bireysel gelişimine katkısı olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Demirel'in (2010) öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına cevap verdiği bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Nazlı (2002) sınıf öğretmenlerinin sınıf rehberliğini gerekli gördüklerini ve bu etkinliklerin amacına ulaştığını çalışmasında belirtmiştir. İlkokulda kişisel ve sosyal rehberliğe ağırlık verildiği; diğer rehberlik hizmetlerine asgari düzeyde uygulamaya yer verildiği (Yüksel ve Şahin, 2016; Osborn ve Baggerly, 2004) çalışmamızın sonuçları ile örtüşmektedir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaptıkları rehberlik uygulamalarının çoğunlukla öğrenciye dönük bireysel çalışmalar ve sınıf içinde yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür. Başaran (2008); Camadan& Sezgin (2012); Remley ve Albright (1988) okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri içerisinde en öncelikli olanın bireysel danışmanlık olduğu konusunda benzer bulgulara ulaşmışlardır. Akman (1992) ilkokulda öğrencinin kendini ifade etmekte zorlanıp arkadaşları ve öğretmeni ile ilişki kurmakta sıkıntı çekeceğinden ötürü rehberliğin bireye dönük uygulamalarının ilkokulda zorunlu ve gerekli olduğundan bahsetmiştir. Karabacak'ın (2016) araştırmasında öğretim üyeleri sınıf öğretmenliğini diğer öğretmenliklerden ayıran özellikler açısından çocuklarla birebir ve çok yakın ilişki kurması zorunluluğundan ötürü iletişim becerisinin kuvvetli olması gerektiği konusunda hemfikir olduğu görülmüştür. Araştırmamıza göre ulaştığımız bireysel çalışmalara yönelik uygulamaların çokğu sınıf öğretmenin tespit edilen iletişim becerisi zorunluluğunu desteklemektedir. Çalışmamızda alınan cevaplar içerisinde aile ziyaretleri dışında sınıf dışı uygulama örneklerine rastlanmamıştır. Bu durum zaman yetersizliğinden, ailenin ilgisiz olmasından kaynaklanıyor olabilir. Sınıf dışı faaliyetlere çok fazla örnek alınamamıştır. Öğrenci ile bireysel olarak iletişim kurulabilmenin en yüksek oranda verilen cevap olduğu görülmüştür. Akran zorbalığını önlemeye dönük etkinlikler, aile ile iletişim verilen diğer önemli cevaplar arasındadır. Bayar ve Ekim (2021) öğretmenlerle yaptığı nitel çalışmada öğretmenlerin rehberlik denilince akıllarına yardımcı olmak, yol göstermek, öğrenciyi tanıyıp sorunlarına çözüm bularak yönlendirmek geldiğini belirtmiştir. Cevaplarda öğrenciye bireysel olarak yardımcı olabilmek ifadesinin yer alması aynı sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Bardakçı'nın (2011) sınıf öğretmenlerinin yeteneklerini keşfetmesinde, meslek seçiminde, problemlere karşı olumlu davranış geliştirmesinde, meslek seçebilmesinde, öğrencilerin bireysel farklılıklara varabilmesinde, sorunlara çözüm bulabilmesinde etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgu araştırmamızı destekler niteliktedir. Koç'un (2014) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleğine ilişkin metaforik algılarının araştırılması sonucunda katılımcı öğretmenler fener, harita, ışık, rüzgar ve uydu yanıtlarını vererek öğretmenlerin sahip oldukları bilginin yanında öğrenciler için birer yol gösterici olduklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Akgün (2010); Karataş ve Baltacı (2013) öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini öncelikli olarak yol gösterme olarak algıladıklarını göstermiştir. Çalışmalarda öğretmenlerin yol gösterici olduğunun vurgulanması bulgularımızı destekler niteliktedir. Penbegül (2014) rehberlik hizmetlerinin ilkokullarda sınıf içerisinde uygulanmasında rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlarının en önemli ve öncelikli yardımcısının sınıf öğretmenleri olduğunu belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin uyguladığı rehberlik uygulamalarına dönük ifadelerine bakıldığında tıpkı bir rehber öğretmene ait görevlerin kendileri tarafından yerine getirildiği görülmektedir. Dost'un (2020) çalışmasına göre ilkokulda PDR hizmetlerinin aile ile ilişkilerin sıkı tutulması, öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimine destek olması, öğrencilerin akademik başarılarına destek olması üzere yapılan eğitsel rehberlik çalışmaları etrafında toplandığı görülmektedir. Bu durum araştırmamızın nitel bölümüne katılan öğretmenlerin cevapları ile örtüşmektedir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarına dönük yaşadıkları zorluklar sorulduğunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu zorluk açısından zaman yetersizliğinden bahsetmektedirler. Bunu veli ilgisizliği, kalabalık sınıf, öğrenci seviyelerinin farklı oluşu, araç gereç temininde eksiklik, anne babanın ayrı olması cevapları takip etmiştir. Araştırmamızı Demirel'in (2010) rehber öğretmenlerin uygulama esnasında zamanın yetersiz oluşundan bahsetmeleri ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasının olumsuz etkilerinden bahsetmeleri bulgusu desteklemektedir. Bardakçı'nın (2011) araştırmasına göre öğretmenler zaman yetersizliğinden, kalabalık sınıf dezavantajından, öğrenci seviyesine göre ayarlanmanın zorluğundan, haftalık rehberlik saatinin az oluşundan şikâyet etmektedirler. Terzi ve diğerleri (2011) sınıfların kalabalık olmasının olumsuz bir durum oluşturduğunu göstermişlerdir. Erdal (2014) ise sınıfların kalabalık olmasının rehberlik faaliyetlerini güçleştirdiğini tespit etmiştir. Poyraz'ın (2006) Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi çalışmasında kalabalık öğrenciye tek rehber öğretmen verilmesi yetersizliğinden, okullarda idareci-sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen arasında ortak bir rehberlik programı olmayışından, asıl alanı eğitim öğretim olan sınıf öğretmenine 1985 yılında çıkarılan rehberlik hizmetleri yönergesi ile sınıf rehber öğretmenliği görevinin yüklenmesinin görev paylaşımında belirsizlik yarattığından bahsetmiştir. Yazgünoğlu ve Demirel'in (2010) çalışmasında da sınıf rehberliğine ayrılan zamanın yetersizliğine vurgu yapılmıştır. Erdal (2014) ilk ve ortaokullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik saatlerine ayrılan sürenin yetersiz bulunduğu ifadesine ulaşmıştır. Kepçeoğlu (1987) okullarda rehberlik hizmetlerinin rehberlik saatlerinde verilen hizmetle sınırlı kaldığını, çevre şartlarına göre programlanamadığını ifade etmiştir. Hatunoğlu & Hatunoğlu (2006) rehberlik hizmetleri için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu vurgulayan diğer bir çalışmadır. Aynı şekilde Bayar ve Ekim (2021); Boitt (2016); Khanda (2018) çalışmalarında zaman yetersizliği, materyal eksikliği, iş birliğinin olmaması, öğretmenlerin iş yükünün fazla olması, mesleki yeterlilik eksikliği, ebeveyn desteğinin yetersizliği sonuçlarına ulaşmıştır.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlara göre sınıf öğretmenlerine rehberlik uygulamalarına dönük yaşanan zorluklara yönelik önerilerinin neler olduğu sorulduğunda, öğretmenler öğrencinin rehberlik servisine yönlendirilmesi gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra rehberlik uygulama ve ders saatlerinin artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Sınıf rehber öğretmenin öğrenci ile olan yakın ilişkisinden ötürü rehber öğretmen ile iş birliği içinde olunması gerektiğini söylemişlerdir. Karakuş'un (2008) problemlili öğrenci için konsültasyon yaptığını ve sınıf öğretmeni ile iş birliği içinde olunması gerektiği bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bayar ve Erdem (2021); Boitt (2016); Doğan (2000); Khanda (2018) sınıf öğretmenlerinin öğrenci problemleri ile tek başına ilgilenmeyip okul psikolojik danışman ile iş birliği içinde olunması gerekliliğini tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Atıcı ve Çekici'nin (2009) öğrencilerde oluşan istenmeyen davranışlarla baş edebilme konusunda sınıf öğretmeninden yardım aldıkları bulgusuyla benzemektedir. Bardakçı (2011) çalışmasında rehberlik saatinin artırılması gerekliliği bulgusuna ulaşmıştır. Bakioğlu ve Gayık Asyalı (2005); Karataş ve Baltacı (2013); Poyraz (1993); Söker (2007); Özçetin (1986) okul rehberlik servisi ile sınıf öğretmenlerinin uyum içinde çalışması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Özmen & Kabapınar (2019) sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlarının birbirlerini nasıl algıladığını araştırdığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin, alan bilgisi fazlalığı sebebiyle rehber öğretmenle iletişime geçilmesi gerekliliğine; ancak rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlarla olumsuz kişisel algılar sebebiyle iletişim kurulamadığı sonucuna ulaşmıştır. Rehber öğretmenle iletişim zorunluluğu bulgusu araştırmamızı desteklerken iletişim kurulamadığı bulgusu desteklememektedir. Tagay ve Çakar (2014) okul psikolojik danışmanlara yönelik uyguladığı çalışmasında alt amaçlar kapsamında okul psikolojik danışmanlarının okulda iş birliği içinde çalışılan kişilere yönelik cevaplarda sırasıyla okul müdürü, müdür yardımcısı ve istekli sınıf öğretmenlerinin yer alması, sınıf öğretmenlerinin rehberlik servisi ile olumlu tutum takındığını göstererek araştırmamızı desteklemektedir. Korkmaz (2011) çalışmasında okul psikolojik danışmanlarının sınıf rehber öğretmenleri ile ilgili öğrencilerin problemlerine çözüm bulmada tek başına karar verdiği ve kendini yeterli gördüğü algısı araştırmamız ile uyumsuzdur. Aynı şekilde Dost (2020) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin problemlerini tek başına çözmeye çalışmaları, yardım almaya yanaşmamaları şeklinde araştırmamızın sonuçları ile örtüşmeyen sonuçlara ulaşmıştır. Sezer (2021); Kaczkowsky ve Patterson, 1975'ten Akt. Kılıççı (2006) rehberlik ve psikolojik danışmanın sınıf öğretmeni ile iş birliği içerisinde çalışmasını, öğrencinin gelişim görevlerini yerine getirilmesi için gerekli ortamın sağlanmasını ifade etmişlerdir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlara göre sınıf öğretmenlerine rehberlik uygulamaları ile ilgili dönütlerin neler olduğu sorulduğunda, hemen hemen bütün öğretmenler olumlu dönütler aldıklarını ifade etmişlerdir. Rehberlik faaliyetleri sonucunda öğrencilerin düşünme ve tartışabilme açısından gelişiminin sağlandığı, öğrencilerinin kendilerini tanımayı sağladığı, ilgi ve yeteneklerini keşfettiği, aile ile daha olumlu iletişim kurulabildiği bulgularına ulaşmıştır. Çalık (2007) çalışmasında araştırmamızı

destekler nitelikte rehberlik uygulamalarının aile ile iletişimi olumlu etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Çalışoğlu, Aslan ve Tanışır (2018) ilkokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin gözünden sınıf öğretmenlerinin rehberlik yönünden karşılaştırılması istendiğinde, sınıf öğretmenliğinin sabır ve fedakârlık gerektiren bir meslek olduğu, birçok alanda bilgi sahibi olmayı gerektirdiği, sorunlarda rehber öğretmenin destekçisi ve tüm öğrencileri ile ilgilendiği bulguları araştırmamızı desteklemektedir.

Dördüncü araştırma sorusunda ilişkin sonuçlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Fakat buna karşın birinci araştırma sorusuna ilişkin öğretmenlerin rehberlik hizmetlerini uygulama konusunda kadın öğretmenlerin daha bilgili olduğu kanısına varılmıştır. Rehberlik hizmetlerinin neler olduğuna, sınıfta nasıl uygulanabildiğine dair kadın öğretmenlerden olumlu cevaplar alınmıştır. Özaydın'ın (2002) çalışmasında ilköğretim okullarında çalışan yönetici, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Teker'in (2007) çalışmasında öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile rehberlik alanındaki puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Kılıç'ın (2010) çalışmasında elde ettiği verilere göre cinsiyet değişkeni ile örneklemin rehberlik görev bilgileri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Avşar'ın (2010) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları oryantasyon, eğitsel başarı artırma, kendini tanıma, kişilerarası iletişim, topluma karşı olumlu tutum geliştirme, olumlu hayat bakış açısı geliştirme, eğitsel ve mesleki karar için olgunluğa ulaşma olarak ayrı ayrı ele alınarak cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiştir. Öztemel'in (2000) çalışmasında ise öğretmenlerin rehberlik anlayışının cinsiyete göre değişmemesi araştırmamızı destekler niteliktedir. Aynı şekilde Aluede ve Egbchuku (2009); Çilekar (2014); Darakcı (2010); Erdal (2014); Kaya (1994); Kurt (2020); Pershing ve Demetropoulos (1981) öğretmenlerin rehberlik uygulamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini saptanmıştır. Akbulut'a (2010) göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre empatik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrenciyi tanıma temelli rehberlik hizmetlerini gerektiği şekilde yerine getirilebilmesi için öğretmenin empati yeteneğinin gelişmiş olması gerekmektedir. Kadınlar lehine tespit edilen bu anlamlı farklılık çalışmamızın nitel bölümünde rehberlik hizmetlerine kadın öğretmenlerin daha fazla önem vermesi bulgusuyla örtüşmektedir. Araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Demir (2010) çalışmasında cinsiyete göre rehberlik anlayışı envanterinden elde edilen puanlara göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. Kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık gözlenmektedir. Aygün (2016) çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından rehberlik etkinliklerine katılım alt başlığında kadınlar lehine anlamlı fark tespit etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği bir diğer çalışma Terekeci'ye (2010) aittir.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki rehberlik uygulamalarının değişmediği tespit edilmiştir. Özaydın'ın (2002) çalışmasında ilköğretim okullarında çalışan yönetici, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Demir'in (2010) çalışmasında rehberlik uygulamalarına mesleki kıdem etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Kılıç'ın (2010) çalışmasında elde ettiği verilere göre mesleki kıdem değişkeni ile örneklemin rehberlik görev bilgileri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Berkant ve Tuncay (2012); Demir ve Can (2015); Kurt (2020); Terekeci (2010) çalışmalarında öğretmenlerin kıdemlerinin sınıf rehberliği uygulama konusunda etki etmediğini tespit etmiştir. Ancak Teker'in (2007) çalışmasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin görüş ve uygulamaları açısından olumlu izlenimler artmaktadır. Araştırmamızda mesleki kıdem ile rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilememesine rağmen öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça alanında daha yetkin olduğu, öğrenciyi tanıma konusunda daha istekli ve bilinçli olduğu kanısına varılmıştır. Erdal (2014) ilk ve ortaokullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerinin mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemi arttıkça öğrenciyi bireysel olarak tanımaya, keşfetmeye, ilgi ve yeteneklerini anlamaya yönelik etkinliklerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Kendi yaşlarının da ilerlemesi ile birlikte öğrenciyi olan hoşgörülerinde artış olduğunu vurgulamışlardır. Uzun süreli çalışanların yanıtlarından anlaşıldığı üzere rehberlik faaliyetlerine ilginin zamanla arttığı görülmüştür. Zaman içerisinde öğrencinin daha açık anlaşılabilmesi için aile ile iletişimin şart olduğu konusu üzerinde durmuşlardır.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde sınıf öğretmenin sınıfındaki öğrenci sayısının rehberlik uygulamaları açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Elde edilen verilere göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Darakcı (2010); Terekeci (2010) tarafından yapılan araştırmalarda sınıftaki öğrenci sayısına göre rehberlik uygulamalarının düzeyi arasında anlamlı bir

farklılık tespit edilmemiştir. Kurt'un (2020) çalışmasında ise öğrenci sayısına göre rehberlik uygulama düzeyleri arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan grupta yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen sonuçlara göre okutulan sınıf düzeyinin rehberlik hizmeti uygulama konusunda sıklık açısından olmasa da çeşidi bakımından farklılıklar olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenler sınıfların kalabalık olmasının dezavantaj olduğundan bahsetmişlerdir. Demirel'in (2010) çalışmasında kalabalık sınıfların olumsuz etkisinin oluşu bulgusu çalışmamızı destekler niteliktedir.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre rehberlik uygulamalarının farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Son olarak yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum yeni yetişen sınıf öğretmenlerinin de geçmişte mezun olan sınıf öğretmenleri kadar donanımlı bir şekilde yetiştiği anlamına gelebilir. Ayrıca yeni yetişen sınıf öğretmenlerinin idealist olması ve bu anlamda kendini lisans düzeyinde aldığı çeşitli derslerle desteklemesi yönünden sınıf rehberlik uygulamalarına aşına olduğu söylenebilir. Aluede ve Egbchuku (2009) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Kılıç'ın (2010) çalışmasında yaş değişkenine göre 26-29 yaş arası (Yılmaz, 2008) ve 45 yaş üzeri alt gruplarda anlamlı fark bulunmuştur. Yine Aygün (2016) çalışmasında rehberlik hizmetlerine yönelik tutumların yaş değişkenine göre geliştirici etki alt başlığında 25-29; 30-34 yaş gruplarda anlamlı farklılık gösterirken diğer gruplarda göstermediği görülmüştür. Ostling (1973) ise kıdemli öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin, önemi artan çağdaş eğitim anlayışı ile orantılı olarak rehberlik uygulamaları hakkında düzenli aralıklarla hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir. Sınıf öğretmenliği lisans düzeyinde alınan rehberlik dersinin sayısının artırılması ya da uygulamaya dönük çalışmaların artırılması sağlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin okulda olan psikolojik danışma ve rehberlik öğretmeni ile iş birliği içinde olması özendirilebilir. Hatta bunu zorunlu hale getirilmesi sağlanabilir. Okulunda psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı olmayan kurumlarda ise bu sorun rehberlik ve araştırma merkezi tarafından giderilebilir. Bu şekilde alan uzmanı olan psikolojik danışma ve rehberlik öğretmeni ile öğrenciyi en iyi tanıyan sınıf öğretmeni iş birliği içinde çalışmış olur ve çok daha verimli sonuçlar elde edilebilir.

İlkokullarda rehberlik uygulama saatleri 1 saatten daha fazla yapılabilir. Bu saatlerin planlanması rehber öğretmen tarafından sınıf düzeyine uygun yapılabilir. Öğrenci sayısının kalabalık olması ya da her okulun bir psikolojik danışman ve rehberlik öğretmeni olması sebebiyle yeterli seviyede gerçekleşmeyen etkinliklerin çözüme kavuşturulması için okuldaki rehber öğretmeni sayısı artırılabilir. Öğrencilerle daha aktif bir biçimde çalışmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abaş, K. (1987). Okullarında rehber öğretmen bulunmayan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamalarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akbulut, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetleri değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 474-483.
- Akman, Y. (1992). İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik gereksinimleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(3), 4-6.
- Aluede, O. & Egboghuku, E. (2009). Teachers' opinions of school counseling programs in Nigerian secondary schools. *Educational Research Quarterly*, 33(1), 42-59.
- Atıcı, M. ve Çekici, F. (2009). Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarla baş etme konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulama Yönetimi*, 15(60), 495-522.
- Avşar, A. (2010). İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerindeki yeterlilikleri gerçekleştirme düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Aygün, G. (2016). İlkokul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2. Baskı). New York: The Free Press.
- Bakırcıoğlu, R. (2000). İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. ve Asyalı, S. G. (2005). Rehber öğretmenlerinin buldukları kariyer evrelerine göre okul yönetimini algılayışlarının niteliksel olarak incelenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 89-110.
- Bardakçı, A. (2011). İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı/gelişimsel rehberlik programına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Başaran, M. (2008). İlköğretim okullarındaki yönetici ve Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayar, A. ve Ekim, R. (2021). Sınıf rehber öğretmenlerinin bakış açısına rehberlik hizmetleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 331-344.
- Berkant, H. & Tuncay, A. (2012). İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerindeki yeterlilikleri gerçekleştirme düzeylerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 617-635.
- Boitt, M. L. J. (2016): Evaluation of the challenges in the implementation of the guidance and counselling programme in Baringo county secondary schools, Kenya. *Journal of Education and Practise*, 7(30), 27-34.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019,2014,2022). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetine ilişkin görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Third Edition, SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W.& Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J.W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia.: Zinatne.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çalışoğlu, M., Aslan, A. & Tanışır, S. N. (2018). İlkokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin gözünden sınıf öğretmenleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(75), 39-54.
- Çilekar, H. (2014). Müdürlerin okullardaki rehberlik uygulamalarına yönelik liderliği ile rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Darakçı, A.C. (2010). İlköğretim okullarında sınıf öğretmenlerinin etkili rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde okul yöneticilerinin etkililik düzeyi (Afyonkarahisar ili örnekleme). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Demir, M. (2010). Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, M. ve Can, G. (2015). Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ile psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(179), 307-322.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 45-60.
- Deniz, E ve Erözkan, A. (2022). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dinkmeyer, D. (1970). Elementary school guidance: conceptual beginnings and initial approaches. in Harold f. cottingham (ed.), *elementary school guidance and the classroom teacher* (30-69). Washington DC: APGA.
- Dollarhide, C.T. & Saginak, K.A. (2003). *School counseling in secondary school: a comprehensive process and program*. Pearson Education Inc.
- Doğan, S. (2000). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı Rehberlik Programı Modeli. *Türk Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Dergisi*, 2(13), 56-64.
- Erkan, S. (1997). İlköğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 333-406.
- Fraenkel, J.R.& Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition.

- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: an introduction*. White Plains: Longman.
- Güven, M. (2007). 'Okullarda rehberlik servisleri hizmetleri' Psikolojik danışma ve rehberlik. (Ed. Alim Kaya). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, M. ve diğerleri (2019). Psikolojik danışma ve rehberlik. Ankara: Anı yayıncılık.
- Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Kaczowski, H., & Patterson, C. H. (1975). *Counseling and psychology in school*. Springfield, IL
- Karabacak, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri üzerine nitel bir çalışma. Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karakuş, S. (2008). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karataş, Z. ve Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin görüşlerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi dergisi*, 14(2), 427-460.
- Kaya, A. (1994). Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yöneticilerinin ve uzmanlarının bazı değişkenlere göre psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kepçeoğlu, M. (1987). Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Gelişimi ve Belli Başlı Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 264-272.
- Kepçeoğlu, M. (1999). Psikolojik danışma ve rehberlik. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kılıç, F. (2010). İlköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç Özmen, Z. ve Kabapınar, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları birbirlerini nasıl algılamaktadır? *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(53), 482-521.
- Kılıççı, Y. (2006). Okulda ruh sağlığı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Khandas, S. (2018). Challenges faced by teacher counsellors of secondary schools in the smart city Bhubaneswar, Odisha. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(1), 327- 340.
- Koç, E.S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Korkmaz, Z. (2011). Okul psikolojik danışmanları ile sınıf rehber öğretmenlerinin karşılıklı algılarının incelenmesi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Korkut, F. (2003). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 441-452.
- Kurt, E. (2020). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Kuzgun, Y. (2000). Rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kuzgun, Y. (2021). İlköğretimde rehberlik. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB, (2007). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı. MEB: Ankara.
- MEB, (2020). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. Resmî Gazete. Tarih: 14 Ağustos 2020, Sayı: 31213.
- Merriam, S.B. (2018). Nitel araştırma. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nazlı, S. (2003). Öğretmenlerin kapsamlı/gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programını algılamaları ve değerlendirmeleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 131-145.
- Nazlı, S. (2005). Sınıf rehberliği öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25, 81-90.
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 11- 25.
- Osborn, P. S. & Baggerly, J. N. (2004). School counselors' perceptions of career counseling and career testing: preferences, priorities and predictors. *Journal of Career Development*, 31(1), 45-59.
- Ostling, K. F. (1973). Elementary teacher attitudes toward elementary counseling and guidance programs (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of New Mexico, U.S.A.

- Özaydın, A. (2002). Resmi ilköğretim okullarında yönetici, rehber öğretmen, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre rehberlik uygulamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turcic*, 7(1), 87-97.
- Özçetin, M. K. (1986). Ortaokullarda sınıf öğretmenliğinin önemi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özoğlu, S. Ç. (1997). Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Öztemel, K. (2000). Kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Penbegül, T. (2014). Psikolojik danışma ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki PDR servislerine ilişkin etkililik algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Pershing, J. A. & Demetropoulos, E. G. (1981). Guidance and guidance systems in secondary schools: The teacher's view. *The Personnel and Guidance Journal*, 59(7), 455-459.
- Poyraz, A. (1993). Ankara ortaöğretim kurumlarında personelin rehberlik hizmetleri ile ilgili görevleri kabullenme durumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 187-209.
- Remley, T. P. & Albright, P. (1988). Expectations for middle school counselors: views of students, teachers, principals and parents. *School counselor*, 35(4), 290-296.
- Sackman, S. (1989). The role of metaphors in organization transformation. *Human Relation*, 42, 463-485.
- Saltan, E. (2014). İlk ve ortaokullarda sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinde karşılaştığı zorluklar. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezer, F. (2021). Rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Shertzer, B. & S. C. Stone. (1971). *Fundamentals of Guidance*. Fourth Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Söker, V. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okullardaki rehberlik servisinden beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tagay, Ö. & Çakar, F. S. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168-1186
- Teker, A. (2007). İlköğretim I. kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik görevleri ile ilgili görüşleri ve uygulamaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Terekeci, P. (2010). İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin rehberlik uygulamaları ve öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Terzi, Ş., Tekinalp B. E. & Leuwerke W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60
- Tuzgöl Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1673-1690.
- Uğur, H. (2013). Sınıf rehberliği. Ankara: Aktif Eğitim-sen yayınları.
- Ültanır, E. (2003). İlköğretim birinci kademe rehberlik ve danışma. Ankara: Nobel Yayın.
- Yazgünoğlu, S. ve Demirel, M. (2012). Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(Özel Sayı), 244.
- Yeşilyaprak, B. (2016). 21.yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2006,2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2008). The relationship between organizational trust and organizational commitment in turkish primary schools. *Journal of Applied Sciences*, 8 (12), 2293-2299.
- Yüksel-Şahin, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının okullarında verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini değerlendirmeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 281-298.

**WEB OF SCIENCE VERİ TABANINDA YAYIMLANAN ÇOCUK EDEBİYATI
ÇALIŞMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ****BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF CHILDREN'S LITERATURE STUDIES PUBLISHED IN WEB OF
SCIENCE DATABASE****Songül KÜRECI¹, Cesarettin KÜRECI²**

ÖZ: Bu çalışmada, Web of Science veri tabanında çocuk edebiyatı üzerine yayımlanmış makalelerin bibliyometrik analizinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, betimsel bir araştırma modeli olan genel tarama modeli kullanılmış ve bibliyometrik analiz tekniği uygulanmıştır. Çalışmada 841 makale analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre; çocuk edebiyatı ile ilgili makalelerin yıllara göre dağılımı, makalelerin yayın dili, en üretken kurumlar, en fazla makale yayımlayan dergiler, en fazla makale üreten ülkeler, makalelerin yıllara göre atf sayıları, en sık tekrarlanan anahtar kelimeler ortaya çıkmıştır. Buna göre en fazla yayın yapılan yılın 2020, en çok yayın yapılan dilin İngilizce, en fazla yayım sayısı olan ülkenin ABD, en çok yayın yapan kurumun Texas Üniversitesi Sistemi, en çok yayın yapan yazarın Serafini, en fazla makale yayımlayan derginin Reading Teacher, en sık tekrarlanan anahtar kelimelerin çocuk edebiyatı, edebiyat, çocukluk olduğu belirlenmiştir. ABD'nin birçok iş birlikli çalışmalarda merkez noktada yer aldığı diğer yandan en fazla atfın 2022 yılında yayınlanan makalelerde yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın çocuk edebiyatı alanında çalışma yapmayı amaçlayan araştırmacılara bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Bibliyometrik analiz, çocuk edebiyatı, Web of Science.

Bu makaleye atf vermek için:

Küreci, Songül. ve Küreci, Cesarettin. (2024). Web of Science Veri Tabanında Yayınlanan Çocuk Edebiyatı Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 226-240.

Cite this article as:

Küreci, Songül. and Küreci, Cesarettin. (2024)Soyadı, Adı. (yıl). Bibliometric Analysis of Children's Literature Studies Published In Web of Science Database. *Trakya Journal of Education*, 14(2), 226-240-pp.

ABSTRACT: In this study, it is aimed to perform bibliometric analysis of articles on children's literature published in the Web of Science database. In the study, the general survey model, which is a descriptive research model, was used and the bibliometric analysis technique was applied. 841 articles were analyzed in the study. According to the results of the analysis; the distribution of articles on children's literature by years, publication language of the articles, the most productive institutions, the journals that publish the most articles, the countries that produce the most articles, the number of citations of articles by years, the most frequently repeated keywords were revealed. Accordingly, it was determined that the year with the most publications is 2020, the language with the most publications is English, the country with the highest number of publications is USA, the institution with the highest number of publications is the University of Texas System, the author with the most publications is Serafini, the journal with the most publications is Reading Teacher, the most repeated keywords were children's literature, literature, childhood. It has been determined that the USA was at the center of many collaborative studies and in the other hand the most citations were in the articles published in 2022. It is thought that this study will provide a perspective to researchers who aim to work in the field of children's literature.

Keywords: Bibliometric analysis, children's literature, Web of Science

EXTENDED ABSTRACT**Introduction**

Children's literature containing children and childhood on the basis; is suitable for the child's perception, interest, dream world, feelings and thoughts; occurring in the child reality; presenting the content in language, thought and characters in a simple and sincere manner in a way that the child can understand; it is a transitional period literature that supports the child's development in terms of literature, aesthetics and art, and enables the child to progress towards adulthood in sensitivity while acquiring reading habits to the child (Şirin, 2007, s. 16). The number of literary works written for children is increasing day by day. with appreciation the value of children's literature in the world and in our country, This increase is the subject of scientific studies. Examining the structure of the field in the light of scientific studies carried out

¹ Öğretmen, Kütahya Bilim ve Sanat Merkezi, Kütahya/Türkiye, skureci0601@hotmail.com. 0000-0001-6382-6297

² Öğretmen, Ahmet Uluçay Bilim ve Sanat Merkezi, Kütahya/Türkiye, cesarettinkureci4301@gmail.com. , 0009-0009-9070-5648

in the field of children's literature, revealing the current situation, obtaining information about the deficiencies and needs of the field and carrying out the studies of the researchers in this direction will contribute to the development of the field of children's literature. In addition to the traditional literature review methods carried out in this direction, bibliometric analysis studies are also needed. The aim of this research is to bibliometrically analyze the scientific studies carried out and published in the WoS database in the field of children's literature. The research was carried out in a way to cover the entire time period in order to obtain a macro perspective.

Method

The general survey model, which is a descriptive research model, was adopted in the study. According to Karasar (2014, p. 79) "General screening models are screening arrangements made on the whole population or a group of samples or samples to be taken from the universe in order to make a general judgment about the universe in a universe consisting of many elements.". The bibliometric analysis technique was applied in order to reveal the current situation by examining the academic studies published on children's literature according to bibliometric variables. In this study, the WoS database produced by Clarivate Analytics was chosen to obtain bibliometric data. An online search was conducted on the WoS database on 17.07.2023 to access academic studies in the field of children's literature. In the online search, the notion of "children's literature" was entered as a keyword in the WoS database. During the search, 20.110 publications related to the "children's literature" literature were accessed in the WoS core collection. In this context, by making a search query in the WoS database with the constraints of topic, Education Educational Research category, article and Web of Science Indexes (SSCI, A&HCI, ESCI, SCI-Expanded) covering the entire time period and 841 articles were obtained with the keyword "children's literature". In the research, the data set of 841 articles obtained in the subject area of children's literature was made suitable for analysis in order to be analyzed by applying the bibliometric analysis technique. Graphics, figures and tables of the obtained data were created, and scientific network analysis was mapped with the VOSviewer (Version 1.6.19) package program.

Findings

It has been determined that the years 2020, 2021 and 2018 are the years with the most publications in the field of children's literature, It was determined that the most publication language was English. The leading institutions where the articles were published are the University of Texas System, Georgia University System and Florida State University System. The authors with the highest number of publications are Serafini, Zeece and Adam. It is seen that journals with the most publications are Reading Teacher, Ocnos Revista De Estudios Sobre La Lectura and Early Childhood Education Journal. The USA is in the first place according to the number of co-authored articles among countries, Spain, Brazil, Australia, Canada, England and Turkey follow respectively. It has been determined that the published articles started to be cited after 1992, the citation rates of the articles between 1992 and 2004 were low, and the number of citations have increased since 2004. It was determined that the most citations were made in 2022 with 711 citations. In the common word network analysis, it was seen that the relevant keywords were collected in 4 clusters. The most repeated keywords in these clusters are "children's literature, literature, childhood, teaching strategies, early childhood" and those with the highest connection power are listed as "children's literature, literature, teaching strategies, methods and materials".

Discussion and Conclusion

Considering the distribution of articles by years, in general it is seen that there is an increase over time. This result supports the current research findings compared with previous studies on children's literature. (Balta, 2019; Boyraz, 2023; Demircan, 2007; Sevim, 2020; Şahin ve Toprak, 2021; Şeker ve Yıldız, 2021; Yazıcı, 2013). It is seen that languages with the highest number of publications are English, Spanish and Portuguese. The USA, Spain and Brazil are the countries that publish the most. When the literature is examined, in most studies it is seen that the language with the highest number of publications is English and the country with the highest number of publications is the USA. This result is similar to the results of the research of Haba-Osca et al. (2018) and Wu (2018; 2019). In the research, it was determined that the institutions that made the most publications in the field were Texas University System, Georgia University System and Florida State University System. Serafini, Zeece ve Adam are the authors with the most publications. Serafini, who has the highest number of publications in the field of children's literature, also works on picture books and is among the highly cited authors in this field as seen in the study of Wu (2019). Reading Teacher, Ocnos Revista De Estudios Sobre La Lectura and Early Childhood Education

Journal are the journals have the highest number of articles published. This result is similar to the result of Wu's bibliometric study on picture books (2019) in which she indicated that the journal that published the most articles was Reading Teacher.

GİRİŞ

Çocuk edebiyatı temelinde çocuk ve çocukluğu bulunduran; çocuğun algısına, ilgisine, düş dünyasına, duygu ve düşüncelerine uygun; çocuk gerçekliği içinde olan; ölçüde, dilde, düşüncede ve karakterlerde içeriği çocuğun anlayabileceği şekilde yalın bir ifade ile ve içtenlikle sunan; çocuğa okuma alışkanlığı edindirmesiyle birlikte edebiyat, estetik ve sanatsal açıdan gelişimine destek olan, çocuğun duyarlılık içinde yetişkinliğe doğru ilerlemesini sağlayan geçiş dönemi edebiyatıdır (Şirin, 2007, s. 16). Erken çocukluk döneminden ergenlik dönemine kadar uzanan süreçte, çocukların dil gelişimi ve anlama seviyeleri ile paralel biçimde duygu ve düşünce dünyalarını, estetik değeri olan görsel ve dilsel mesajlarla zenginleştiren hoşnutluk seviyelerini artıran edebî eserlerin genel ismi olan çocuk edebiyatı (Sever, 2003, s. 9) yalnızca çocuk ve çocuk dünyası ile sınırlı kalmadan çocuğun hem kendisini hem de dünyayı tanıyıp anlamlandırmasını sağlamaktadır (Şirin, 2016, s. 30).

Okuma kültürünün temel kaynağı olan çocuk edebiyatının en temel işlevlerinden biri nitelikli çocuk edebiyatı eserleri ile çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır (Duran, 2019; Güzelyurt ve Saraç, 2018; Sever, 2003, s. 10-11; 2015; Şirin, 2007; Temizyürek, 2003; Uçan, 2005; Ünlü, 2019). Öyküler, masallar, anılar, romanlar, şiirler, biyografik eserler, gezi yazıları, fen ve doğa olaylarını anlatan yazıları içeren (Oğuzkan, 2000, s. 2-3) çocuk edebiyatındaki yazınsal ürünler resimli, eğlenceli (Yalçın ve Aytaş, 2017) ve eğitici olmalıdır. Bunun yanında edebî dili ve anlatım yönü güçlü olmalıdır (Bilkan, 2005). Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri çocuğun hayata farklı bir bakış açısıyla bakmasını, farklı ve eleştirel düşünmesini, söz varlığını geliştirmesini (Yıldırım Bilgen, 2017), dili doğru kullanarak (Sis ve Gökçe, 2009) kendisini ve çevresini iyi betimlemesini estetik bir tavır kazanmasını sağlar. Çocuk bulunduğu yazınsal ürünlerle yeni algıladığı her varlığı, insanı, durumu tanımaya, anlamaya, sorgulamaya, yorumlamaya çalışır. Bu sayede doğası gereği yoğun olan merak isteğini karşılar (Uçan, 2005). Dünyada ve ülkemizde çocuk edebiyatının değerinin anlaşılması ile birlikte çocuklara yönelik yazılmış edebî eserlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu artış bilimsel çalışmalara konu olmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde çocuk edebiyatı ile ilgili bibliyografya çalışmalarına rastlanılmaktadır (Göçmen, 1995; Gürel, 1992; Gürel ve Şimşek, 2005; Sinar, 2006). Bununla birlikte alanyazın taramasında çocuk edebiyatı ile ilgili olarak yapılan değerlendirme çalışmalarına da rastlanılmıştır (Balcı, 2012; Balta, 2019; Boyraz, 2023; Coşkun ve diğerleri, 2011; Demircan, 2007; Dilşad Ertekin ve Çamlıbel Çakmak, 2019; Dündar ve Hareket, 2017; Fidan, 2019; Haba-Osca ve diğerleri, 2018; Hasırcı Aksoy ve Küçükavşar, 2021; Karagöz ve Şeref, 2019; Özbaşı ve Kalenderoğlu, 2020; Sevim, 2020; Sinar, 2006; Şahin ve Toprak, 2021; Şeker ve Yıldız, 2021; Varışoğlu ve diğerleri, 2013; Yazıcı, 2013).

Balta (2019) çocuk edebiyatı alanında 2011-2018 yıllarında yapılmış olan 278 lisansüstü tezini yıl, üniversite, enstitü, bilim dalı, yazıldığı dil, konu, konu alınan yazar/şair/çocuk edebiyatçısı, incelenen tema, kullanılan yöntem, veri kaynakları, veri analiz teknikleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda çocuk edebiyatı odaklı lisansüstü tezlerinin 2017'ye kadar artış gösterdiği, daha çok eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitülerinde hazırlandığı, en fazla çalışmanın tamamlandığı ilk üç üniversitenin sırasıyla Ankara, Atatürk ve Hacettepe Üniversiteleri olduğu, tercih edilen çalışma konularının ağırlıklı olarak eğitcilik, eğitsel ileti, değer aktarımı, çocuk edebiyatı ölçütleri ve çeviri inceleme olduğu ve yöntem olarak nitel yöntemin tercih edildiği tespit edilmiştir. Hasırcı Aksoy ve Küçükavşar (2021) çocuk edebiyatı üzerine 2010-2019 yılları arasında yapılan 220 ulusal tez ve 209 uluslararası tez olmak üzere toplam 429 lisansüstü tezi düzeyine (yüksek lisans/ doktora), yapıldığı yıllara, konularına, araştırma sorularına, amacına, yöntemlerine ve veri toplama araçlarına göre incelemiştir. Araştırma sonucunda tezlerde kadın araştırmacıların dağılımının yarıdan fazlasını oluşturduğu; lisansüstü düzey ve yıl açısından ulusal ve uluslararası tezlerin farklılık gösterdiği; nitel araştırmaların hem ulusal hem uluslararası tezlerde daha fazla tercih edildiği; konu dağılımı bağlamında ulusal tezlerde çocuk edebiyatının eğitimdeki işlevi, uluslararası tezlerde ise çocuk edebiyatında ideolojinin ağırlıklı olarak incelendiği tespit edilmiştir. Yazıcı (2013) çocuk edebiyatı kapsamında yapılan lisansüstü tezlerin içeriğini ve yönelimini betimlemeyi amaçlayan çalışmasında 249 lisansüstü tezi hazırlandığı üniversite, enstitü ve anabilim dalı; yayın yılı, hangi eğitim seviyesinde hazırlandığı, tez konusunun ne olduğu, tezlerin ele aldıkları konuya hangi açıyla yaklaşıldığı, tezlerin belirli bir dönem ya da tür üzerinde yazılıp yazılmadığı başlıklarında incelemiştir. Araştırma sonucunda doktora tezleri toplam tezlerin %13'ünü oluşturduğu ve hem yüksek lisans hem de doktora tezini bu alanda yazan akademisyen sayısı 10'dan az olduğu; yapılan çalışmalarında Sosyal Bilimler Enstitülerinin belirgin üstünlüğünün olduğu; tezlerin çalışıldığı anabilim dalları arasında Türkçe

Eğitimi Anabilim Dalının ilk sırada yer aldığı ve son iki yılda çalıştığı tezlerin sayısını neredeyse iki katına çıkardığı; konu hakkında en çok çalışmaların yapıldığı niversitelerin Ankara ve İstanbul'da yer alan devlet niversiteleri olduğu ve Ankara niversitesi'nin bu sıralamada ilk sırada yer aldığı; tezlerin yıllara dağılımlında ise akademik ilginin son yıllarda arttığı, 249 tezin %30'unun 2010-2012 yılları arasında yazıldığı tespit edilmiştir.

ocuk edebiyatı konu alanında gerçekleştirilen bilimsel çalışmalarla alanın yapısının incelenmesi, mevcut durumun ortaya çıkarılması, alanın eksikleri ve ihtiyaçları ile ilgili bilgi edinilmesi ve araştırmacıların çalışmalarını bu doğrultuda gerçekleştirmesi ocuk edebiyatı alanının gelişimine katkı sağlayacaktır. Alanda genel olarak literatür incelendiğinde ocuk edebiyatı konulu lisansüstü tezlerin incelendiği ve bu incelemelerin geleneksel literatür inceleme yöntemleriyle yapıldığı görülmektedir. Buna karşın incelenen konu alanını temsil eden çalışmaların belirlenmesinde önemli kolaylıklar sağlayan ve daha kapsamlı veri seti ile çalışma imkânı sunan bibliyometrik analiz yöntemi ile yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Oysa ocuk edebiyatına dair dünya genelinde gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların bibliyometrik analizinin yapılması; konu alanındaki eğilimin belirlenmesini yaşanılan değişimin ve yapılan yeniliklerin ortaya çıkarılmasını, bilimsel ögeler arasındaki ilişkilerin bilimsel açıdan tespit edilmesini ve alanın genel görünümünün ortaya konulmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda geleneksel alanyazın inceleme yöntemlerinin yanında bibliyometrik analiz çalışmalarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı ocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilen ve WoS veri tabanında yayımlanan bilimsel çalışmaları bibliyometrik olarak analiz etmektir. Araştırma, makro bakış açısı elde edebilmek için zaman diliminin tamamını kapsayacak biçimde yapılmıştır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

ocuk edebiyatı alanında WoS veri tabanında yayımlanan makalelerin;

- Yayın yıllarına göre dağılımı nasıldır?
- Yayın dillerine göre dağılımı nasıldır?
- Makalelerin yayımlandığı kurumlara göre dağılımı nasıldır?
- Yazarlara göre dağılımı nasıldır?
- Dergilere göre dağılımı nasıldır?
- lkelere göre dağılımı nasıldır?
- lkeler arası iş birliği nasıldır?
- Yıllara göre atıf dağılımları nasıldır?
- En çok tekrarlanan anahtar kelimeleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel bir araştırma modeli olan genel tarama modeli benimsemiştir. Karasar'a (2014, s. 79) göre "Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir." ocuk edebiyatı konusunda yayımlanan akademik çalışmaların bibliyometrik değişkenlere göre incelenerek mevcut durumun ortaya çıkarılması amacıyla bibliyometrik analiz tekniği uygulanmıştır. Bibliyometri Pritchard'a (1969, s. 348-349) göre "Yazılı iletişime ve bir disiplinin doğası ile gelişiminin gidişatına dair süreçlere, yazılı iletişimin çeşitli yönlerinin sayımı ve analizi yoluyla ışık tutmak" olarak tanımlanmaktadır. Bibliyometrik analizde farklı uygulayıcı gruplarına göre farklı uygulama alanları bulunmaktadır. Bu uygulama alanlarından biri de bibliyometrik analizin literatür inceleme aracı olarak kullanılmasıdır (Glnzl, 2003, s. 9-10). Bibliyometrik araştırmalarda performans analizleri ile yayın ve atıf sayıları temel alınarak geliştirilen bazı bibliyometrik göstergeler aracılığıyla bilimsel ögelerin (yayın, yazar, anahtar kelime, dergi, ülke, kurum) performansları değerlendirilir ve alanın genel bir görünümü sunulur (Cobo ve diğerler, 2011). Ayrıca bilimsel haritalama ile belirlenen alandaki yazarlar, çalışmalar kelimeler, dergiler, kurumlar, ülkeler, atıflar arasında var olan ilişki ağları incelenmektedir (Gutiérrez- Salcedo ve diğerleri, 2017, s. 1276). Araştırmacılara sağladığı kolaylıklarla alana objektif bir bakış açısı sunan bibliyometrik analiz nicel, nesnel (Gutiérrez-Salcedo ve diğerleri, 2017, s. 1276) ve makro düzeyde değerlendirmeye imkân vermektedir (Aria ve Cuccurullo, 2017, s. 959). Bu yönleriyle bibliyometrik araştırmalar alanın tanımlanmasında, içeriğin belirlenmesinde alanın yapısının ve yıllar içerisindeki değişimin analiz edilmesinde sistematik, şeffaf ve yinelenebilir bir inceleme sürecini sağlamaktadır (Aria ve Cuccurullo, 2017, s. 959; Block ve Fisch, 2020, s. 310; Zupic ve ater, 2015, s. 430).

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada bibliyometrik verilerin elde edilmesinde, Clarivate Analytics tarafından üretilen WoS veri tabanı seçilmiştir. WoS hem çeşitli bilgi alanlarında geniş kapsamlı bilimsel işlevleri destekleyen bir araştırma aracı hem de büyük ölçekli veri seti sunmaktadır (Li ve diğerleri, 2018). Bu özellikleriyle WoS alandaki bilimsel etkinliği izleyerek bilim alanlarındaki mevcut durumu, eğilim ve zaman içerisindeki gelişmeleri incelemeyi mümkün kılması sebebiyle tercih edilmiştir. WoS SCI-Expanded (Science Citation Index-Expanded= Bilimsel Atıf/Alıntı Dizininde-Genişletilmiş), SSCI (Social Science Citation Index= Sosyal Bilimler Atıf Dizini) ve A&HCI (Arts and Humanities Citation Index= Sanat ve Beşeri Bilimler Atıf Dizini) ve ESCI (Emerging Sources Citation Index= Gelişmekte Olan Kaynaklar Atıf Dizini) atıf dizinlerini içermektedir (Birkle ve diğerleri, 2020). Veri tabanları ve atıf verilerine erişmek için 264 disiplin bulunmaktadır. 1900 yılından itibaren fen ve sosyal bilimler, 1975 yılından itibaren sanat ve beşeri bilimler, 2005 yılından itibaren kitap kategorilerinde yapılan çalışmalar ile bu çalışmalara yapılan atıfları içermektedir (clarivate.libguides.com, 2023).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çocuk edebiyatı alanındaki akademik çalışmalara erişmek için WoS veri tabanında 17.07.2023 tarihinde çevrimiçi bir tarama yapılmıştır. Çevrimiçi taramada WoS veri tabanında “children’s literature” kavramı anahtar kelime olarak girilmiştir. Yapılan taramada WoS çekirdek koleksiyonunda “children’s literature” alanyazını ile ilgili 20.110 yayına erişilmiştir. Doküman türlerine göre en çok makale (14.604) türünde belge üretilmiştir. Daha sonra makaleyi tekrar gözden geçir (3.204), bildiri (1.007), kitap incelemesi (983), kitap bölümleri (615), editoryal materyal (434), erken erişim (427) ve kitap (65) gelmektedir. Alanyazında 22 farklı belge türünde yayın üretildiği görülmüştür. WoS kategorilerinde children’s literature alanyazınındaki yayınların 200 kategoride (Education Educational Research, Literature, Pediatrics, Psychology Developmental, Family studies, Literary Reviews...) dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda tarama sorgusu WoS veri tabanında “tüm zaman aralığında, topic (konu), Eğitim Eğitim Araştırmaları (Education Educational Research) kategorisi, makale (article) ve Web of Science Endeksleri (SSCI, A&HCI, ESCI, SCI-Expanded) kısıtlamaları yapılarak “children’s literature” anahtar kelimesi ile taranan 841 makaleye ulaşılmıştır.

Araştırmada çocuk edebiyatı konu alanında elde edilen 841 makalenin veri seti bibliyometrik analiz tekniği uygulanarak çözümlenmesi amacıyla analize uygun şekilde getirilmiştir. Elde edilen verilerin grafik, şekil ve tabloları oluşturulmuş, VOSviewer (Version 1.6.19) paket programı ile bilimsel ağ analizi haritalandırılmıştır.

Araştırma Etiği

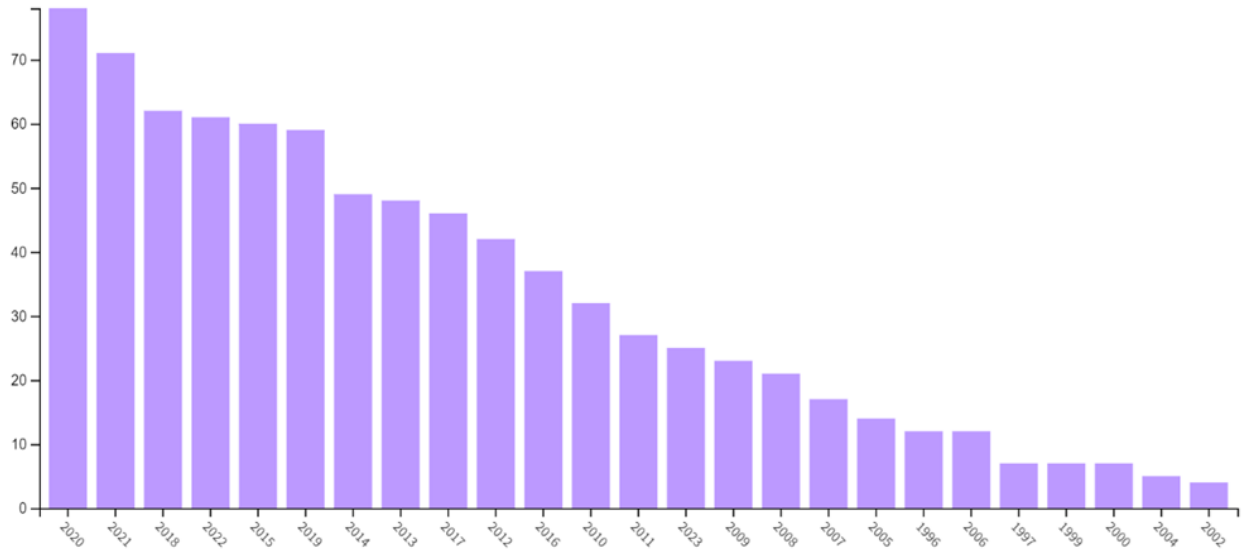
“Web of Science veri tabanında yayımlanan çocuk edebiyatı çalışmalarının bibliyometrik analizi” başlıklı makalenin sorumlu yazarı olarak, bu makalede bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu ve bibliyometrik analiz için verilerin açık erişimli ve yayımlanmış çalışmalardan elde edilmesi nedeniyle makalenin etik kurul izni gerektirmediğini beyan ederim.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde çocuk edebiyatı konu alanında yapılan makalelere yönelik bulgular, araştırmanın soruları doğrultusunda sırayla verilmiştir.

Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Grafik 1’de WoS’ta yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımına yer verilmiştir.



Grafik 1. Çocuk edebiyatı ile ilgili makalelerin yıllara göre sayısal dağılımı (WoS, Temmuz, 2023)

Grafik 1 incelendiğinde çocuk edebiyatı alanında 2020 (f=78), 2021 (f=71) ve 2018 (f=622) yıllarının en fazla yayın yapılan yıllar olduğu tespit edilmiştir. Grafik bir bütün olarak incelendiğinde alanda yayımlanan makalelerin yıldan yıla artış gösterdiği söylenebilir. 2023 (f=25) yılında yayın sayısının az olmasının nedeni araştırmanın 2023 yılı temmuz ayında yapılması ile bağlantılıdır.

Makalelerin Yayın Dili

Tablo 1’de WoS’ta yayımlanan makalelerin yayın dillerine göre dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 1.

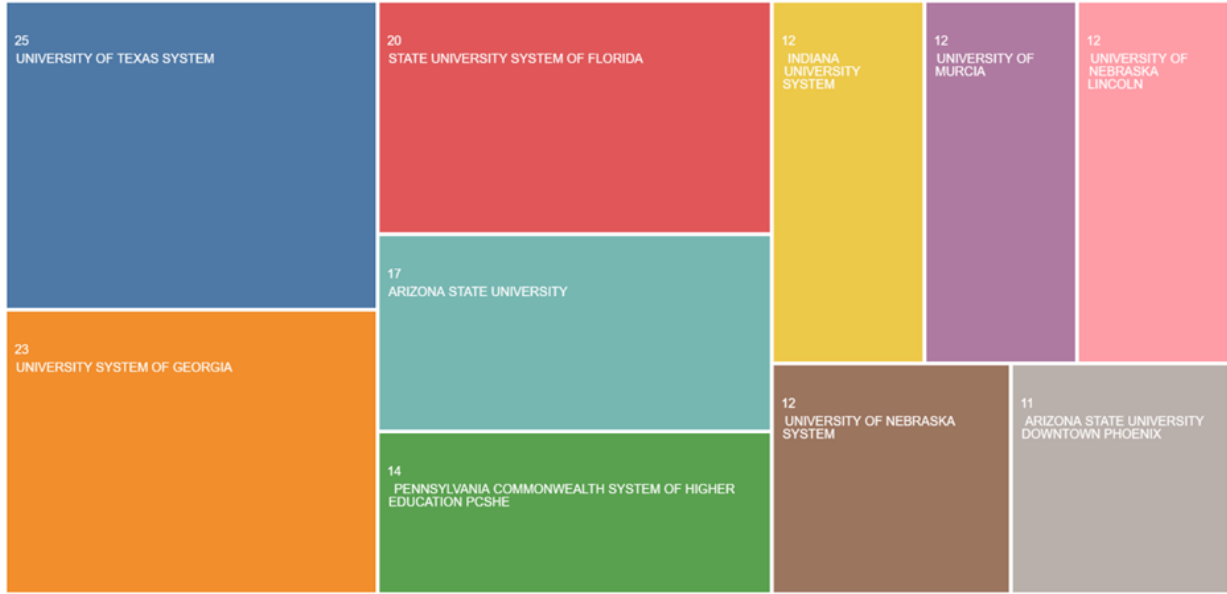
Çocuk edebiyatı ile ilgili makalelerin yayın dillerine göre dağılımı (Wos, Temmuz, 2023)

Yayın dili	f	%
İngilizce	642	76.338
İspanyolca	96	11.415
Portekizce	71	8.442
Rusça	13	1.546
Fransızca	9	1.070
Türkçe	5	0.595
Almanca	2	0.238
Bulgarca	1	0.119
Hırvatça	1	0.119
Ukraynaca	1	0.119

Tablo 1 incelendiğinde çocuk edebiyatı alanında en fazla yayın yapılan dilin İngilizce (f=642) olduğu tespit edilmiştir. İngilizcenin akademik bilim dili olması ile birlikte WoS’ta indekslenen dergilerin İngilizceyi yayın dili olarak tercih etmesi bu tespitinin nedeni olarak düşünülmektedir.

Yayımlanan Makalelerin Kurumları

Şekil 1’de WoS’ta yayımlanan makalelerin yayımlandığı kurumlara göre dağılımına yer verilmiştir. Alanda yayım yapan kurum sayısının 717 olduğu tespit edilmiştir. Bu sayının çok olması sebebiyle Şekil 1’de en fazla yayım yapan ilk 10 kurum yer almaktadır.



Şekil 1. Çocuk edebiyatı ile makalelerin ilk 10 kuruma göre dağılımı (WoS, Temmuz, 2023)

Şekil 1 incelendiğinde çocuk edebiyatı alanındaki makalelerin yayımlandığı kurumların başında Texas Üniversitesi Sistemi (f=25), Georgia Üniversite Sistemi (f=23) ve Florida Devlet Üniversitesi Sistemi (f=20) yer almaktadır.

Yayımlanan Makalelerin Yazarları

Şekil 2'de WoS'ta yayımlanan makalelerin yazarlara göre dağılımına yer verilmiştir. Alanda çalışma yapan yazar sayısının 1.426 olduğu görülmektedir. Bu sayının çok olması sebebiyle Şekil 2'de en fazla yayım yapan ilk 10 yazar yer almaktadır.



Şekil 2. Çocuk edebiyatı ile ilgili yayımlanmış makalelerin ilk 10 yazara göre dağılımı (Wos, Temmuz, 2023)

Şekil 2 incelendiğinde çocuk edebiyatı alanında en fazla yayım yapan yazarların Serafini F. (f=12), Zeeco P. D. (f=11) ve Adam H. (f=8) olduğu görülmektedir.

Makalelerin Yayınlandığı Dergiler

Şekil 3'te WoS'ta yayımlanan makalelerin yayımlandığı dergilere göre dağılımına yer verilmiştir. Alanda yayım yapan dergi sayısının 235 olduğu görülmektedir. Bu sayının çok olması sebebiyle Şekil 3'te en fazla yayım yapan ilk 10 dergi yer almaktadır.



Şekil 3. Çocuk edebiyatı ile ilgili makalelerin yayımlandığı ilk 10 dergi (WoS, Temmuz, 2023)

Şekil 3 incelendiğinde çocuk edebiyatı alanında en fazla yayım yapan dergilerin Reading Teacher (f=120), Ocnos Revista De Estudios Sobre La Lectura (f=56) ve Early Childhood Education Journal (f=52) olduğu görülmektedir.

Makalelerin Yayınlandığı Ülkeler

Tablo 2'de WoS'ta yayımlanan makalelerin yayımlandığı ülkelere göre dağılımına yer verilmiştir. Alanda yayım yapan ülke sayısının 59 olduğu görülmektedir. Bu sayının çok olması sebebiyle Tablo 2'de en fazla yayım yapan ilk 10 ülke yer almaktadır.

Tablo 2.

Çocuk edebiyatı ile ilgili makalelerin yayımlandığı ilk 10 ülke (WoS, Temmuz, 2023)

Ülke	f	%
ABD	376	44.709
İspanya	86	10.226
Brezilya	79	9.394
Avustralya	47	5.589
Kanada	44	5.232
İngiltere	32	3.805
Türkiye	27	3.210
Rusya	15	1.784
Kolombiya	14	1.665
İsrail	14	1.665

Tablo 2 incelendiğinde çocuk edebiyatı alanında en fazla yayım yapılan ülkelerin ABD (f=376), İspanya (86), Brezilya (79) olduğu görülmektedir.

Ülkeler Arası İş Birliği

Şekil 4'te çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilen makalelerin ortak yazarlık analizinde ülkeler arası iş birliğine yer verilmiştir. Haritada ilişkililik seviyesi yüksek olan bilimsel öğelerin birbirine yakın biçimde yer alması ve aynı renk ile gruplanmaları kümeleme özelliğini göstermektedir. Haritada daireler analize tabi olan bilimsel öğeleri göstermektedir ve bu dairelerin büyüklükleri seçilen ağırlık parametresine

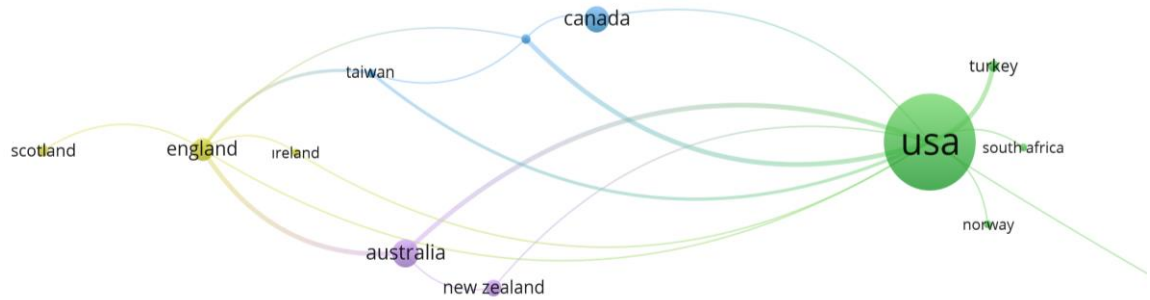
göre bilimsel ögelerin önemini belirtmektedir. Seçilen ağırlık parametresine göre analiz edilen bilimsel ögenin ağırlığı fazlaştıkça dairenin büyüklüğü de artmaktadır ve bu durum ögenin önemli olduğunu ifade etmektedir. İki öge arasındaki iş birliği çizgilerle gösterilmektedir. Bu çizgilerin kalınlığı bağlantı gücünün yüksekliğini ifade etmektedir. Ögeler arasındaki bağı ifade eden bağlantı gücü ve toplam bağlantı gücü gibi ağırlık özellikleri bulunmaktadır. Bağlantı gücü bir bilimsel ögenin başka bir bilimsel öge ile olan bağlantı sayısını ifade eder. Toplam bağlantı gücü ise bir bilimsel ögenin bağlantılarının toplam gücünü belirtmektedir (Van Eck ve Waltman, 2023, s. 9). Ülkelere göre analiz için belirlenen eşik değer ülkelerin minimum üç makalesinin olması ve minimum üç atıf sayısının olmasıdır.



Şekil 4. Çocuk edebiyatı ile ilgili makalelerin ortak yazarlık analizinde ülke iş birlikleri (WoS, Temmuz, 2023)

Şekil 4 incelendiğinde belirlenen eşik değeri sağlayan 25 ülke arasından birbiri ile ilişkisi olan 17 ülke olduğu görülmüştür. Bu ülkeler 5 kümede gruplanmıştır ve aralarında 37 bağlantı çizgisi olduğu görülmektedir. Ülkeler arasındaki ortak yazarlı makale sayısına göre ilk sırada ABD'nin (361) yer aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla İspanya (86), Brezilya (79), Avustralya (47), Kanada (44), İngiltere (29) ve Türkiye (27) gelmektedir.

Haritada gösterilen ortak yazarlık analizinin ülke analiz biriminde bağlantı gücü en yüksek olan ülkelere ayrı ayrı odaklanılmıştır. Bu durum Şekil 5 ve Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 5. Çocuk edebiyatı ile ilgili makalelerin ortak yazarlık analizinde ülke iş birlikleri (VOSviewer, Temmuz, 2023)

Şekil 5 incelendiğinde 361 makalesi bulunan ABD'nin toplam bağlantı gücünün 18 olduğu, en fazla iş birliği içerisinde olduğu ülkelerin 3'er makale ile Türkiye, Çin Halk Cumhuriyeti ve Avustralya olduğu tespit edilmiştir.

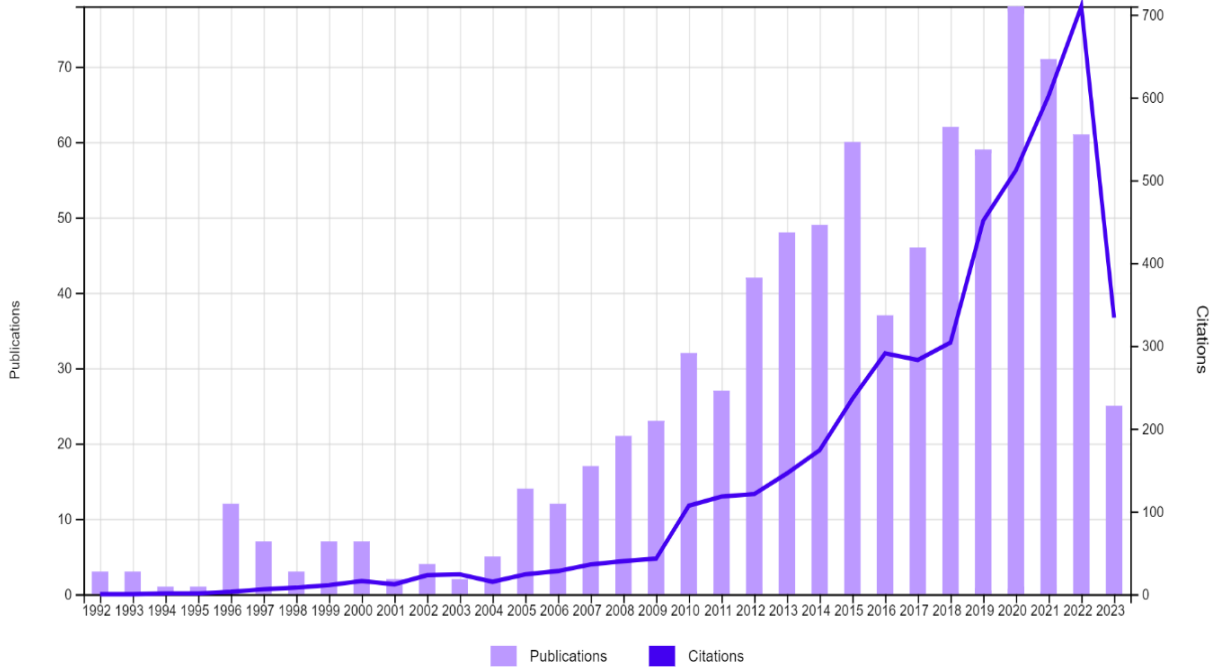


Şekil 6. Çocuk edebiyatı ile ilgili makalelerin ortak yazarlık analizinde ülke iş birlikleri (WOSviewer, Temmuz, 2023)

Şekil 6 incelendiğinde 86 makalesi bulunan İspanya'nın toplam bağlantı gücünün 6 olduğu, en fazla iş birliği içerisinde olduğu ülkenin 3 makale ile Şili olduğu tespit edilmiştir.

Makalelerin Yıllara Göre Atıf Sayıları

Grafik 2'de WoS'ta yayımlanan makalelerin yıllara göre atıf sayılarına yer verilmiştir.

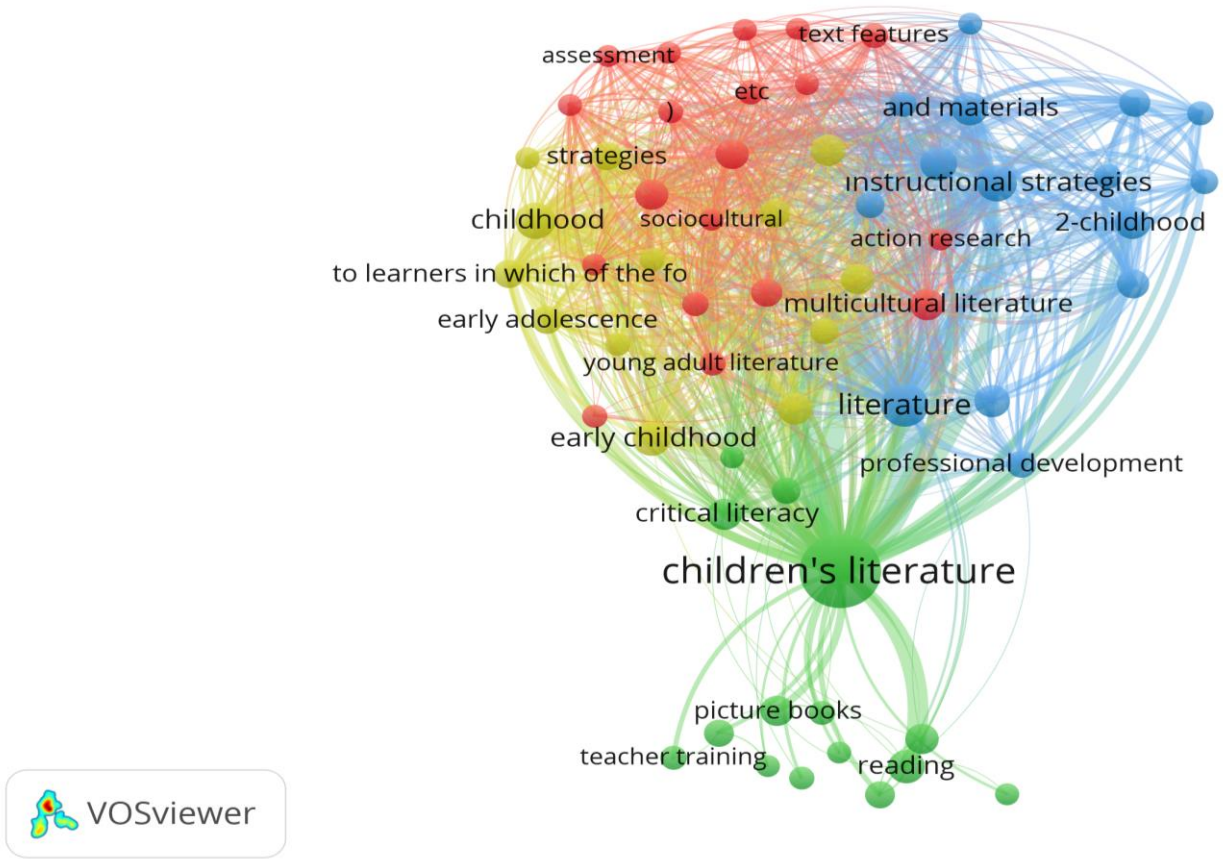


Grafik 2. Çocuk edebiyatı ile ilgili makalelerin yıllara göre aldığı atıf sayıları (WoS, Temmuz, 2023)

Grafik 2 incelendiğinde çocuk edebiyatı alanında yayımlanan makalelerin 1992 yılından sonra atıf almaya başladığı, 1992-2004 yılları arasındaki makalelerin atıf oranlarının düşük olduğu, 2004 yılından günümüze kadar ise atıf sayılarının arttığı tespit edilmiştir. 711 atıf ile en çok atıfın 2022 yılında yapıldığı belirlenmiştir.

En Çok Tekrarlanan Anahtar Kelimeler

Çocuk edebiyatı ile ilgili makalelerde yer alan anahtar kelimelerle ilgili toplam 2.117 anahtar kelime tespit edilmiştir. Bu anahtar kelimeler arasında minimum 10 kez tekrarlanan 62 anahtar kelimeye ait ortak kelime ağ analizi Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Çocuk edebiyatı ile ilgili makalelerde en çok tekrarlanan anahtar kelimeler (WoS, Temmuz, 2023)

Şekil 7 incelendiğinde çocuk edebiyatı ile ilgili yapılan makalelerin ortak kelime ağ analizinde ilgili anahtar kelimelerin 4 kümede toplandığı görülmüştür. Bu kümelerde yer alan anahtar kelimelerden en çok tekrar edenlerin “çocuk edebiyatı (444), edebiyat (81), çocukluk (51), öğretim stratejileri (47), erken çocukluk (41)” olduğu ve bağlantı gücü en yüksek olanların ise “çocuk edebiyatı (1.058), edebiyat (732), öğretim stratejileri (566), yöntemler (500) ve materyaller (499)” şeklinde sıralandığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, WoS veri tabanında, çocuk edebiyatı üzerine yayımlanmış makalelerin yıl, dil, kurum, yazar, dergi, ülke, ülkeler arası iş birliği, yıllara göre atıf dağılımları ve en çok tekrarlanan anahtar kelimelere ait veriler tespit edilmiştir. Bu veriler grafik, tablo ve şekil olarak görselleştirilerek bibliyometrik analizleri yapılmıştır. Araştırmada 1992-2023 yılları arasında yayımlanan 841 makale yer almaktadır. En fazla yayının 78 makale ile 2020 yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. Makalelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında genel olarak zaman içerisinde artış gösterdiği görülmektedir. Elde edilen bu sonuç çocuk edebiyatı konulu önceki çalışmalarla karşılaştırıldığında mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir (Balta, 2019; Boyraz, 2023; Demircan, 2007; Sevim, 2020; Şahin ve Toprak, 2021; Şeker ve Yıldız, 2021; Yazıcı, 2013). Başlangıçta çocuk edebiyatı kavramının kabul edilmemesi hatta gereksiz olduğu düşünülmesi alanda yapılan makale sayılarının ilk yıllarda daha da az olmasının sebebi olarak düşünülmektedir. Çocuk edebiyatının önemini fark edilmesi ile zamanla makale sayılarında artış olduğu düşünülmektedir.

En fazla yayın yapılan dillerin İngilizce, İspanyolca ve Portekizce olduğu görülmektedir. İngilizcenin Dünyada bilimsel iletişim dili olarak ön plana çıkması bu sonuç üzerinde etkili görülmektedir. Ayrıca bu diller çocuk edebiyatı alanında en fazla yayım yapan ABD, İspanya ve Brezilya ülkelerinin resmi dilleridir. Alanyazın incelendiğinde çoğu araştırmada en fazla yayım yapılan dilin İngilizce ve en fazla yayım sayısı olan ülkenin de ABD olduğu görülmektedir. Bu sonuç Haba-Osca vd. (2018) ve Wu (2018; 2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. ABD'nin çocuk edebiyatı alanında ilk bilinçli çaba gösteren ülkelerden biri olması ve akademik yayıncılık geçmişinin çok eskiye dayanması, en fazla üniversite sayısı olan ilk üç ülkeden biri olması, araştırmacı sayısının fazla olması gibi nedenlerin bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada alanda en çok yayım yapan kurumların Texas Üniversitesi Sistemi, Georgia Üniversite Sistemi ve Florida Devlet Üniversitesi Sistemi olduğu belirlenmiştir. ABD’de yer alan bu üç kurumun çocuk edebiyatı alanına ilgi gösterdiği görülmektedir. Bu kurumlardan ana yerleşke binası ABD’de bulunan Georgia Üniversite Sistemi yarım asırdan fazla süredir yıllık Georgia Çocuk Edebiyatı Konferansı’nı düzenlemektedir. Bu konferansta yurtdışından yüzlerce öğretmeni, okul medya uzmanını, halk kütüphanecisini, yazarları, illüstratörleri ve çocuk edebiyatı uzmanlarını bir araya getirmektedir (calendar.uga.edu, 2023). Ayrıca bu üniversitede derece programları arasında Okuma Eğitimi Yüksek Lisansı (Çocuk Edebiyatı ve Dil Sanatları) programı yer almaktadır (coe.uga.edu, 2023).

Frank Serafini, Pauline Davey Zeece ve Helen Adam’ın en çok yayım yapan yazarlar olduğu görülmektedir. Çocuk edebiyatı alanında en fazla yayım sayısına sahip olan Serafini’nin aynı zamanda resimli kitaplar üzerinde çalıştığı ve bu alanda da yüksek atıf alan yazarlar arasında olduğu Wu’nun (2019) yaptığı çalışmada görülmektedir.

Reading Teacher, Ocnos Revista De Estudios Sobre La Lectura ve Early Childhood Education Journal en fazla makalenin yayımlandığı dergilerdir. Bu sonuç Wu’nun (2019) resim kitapları üzerine yapmış olduğu bibliyometrik çalışmada elde etmiş olduğu en fazla makale yayımlayan derginin Reading Teacher olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir. Reading Teacher dergisi 12 yaşına kadar olan çocuklarla çalışan okuma-yazma eğitimcilerine yönelik hakemli yayım yapan bir dergidir.

Araştırmada çocuk edebiyatı alanında ortak yazarlık analizinde ülkeler arası iş birliğini tespit etmek amacıyla VOSviewer’da gerçekleştirilen ağ analizinde 17 ülkenin 37 bağlantıdan oluşan bir ağ haritası elde edilmiştir. Ağ haritasında ülkeler 5 kümeye ayrılmıştır. Ülkeler yayım sayılarına göre incelendiğinde en üretken ülkelerin ABD, İspanya ve Brezilya olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde ABD’nin birçok iş birlikli çalışmalarda merkez noktada yer aldığı tespit edilmiştir. ABD’nin diğer ülkelerle bilimsel bağın oluşmasında ve sürekliliğin sağlanmasında kilit bir rolde olduğu köprü görevi üstlendiği görülmektedir.

Bir başka önemli konu da etkili yayınların belirlenmesidir. Bu durum atıf yapılan kaynak sayısı ile değerlendirilebilir (Garfield, 1964). Elde edilen bulgularda 2004 yılı sonrasında yayımlanan makalelerin atıf sayılarında, her geçen yıl artış olduğu gözlenmekte ve en çok atıfın ise 2022 yılında olduğu tespit edilmektedir. Çocuk edebiyatı alanına ilgi duyan araştırmacıların yüksek atıf alan yıllarda yayımlanan çalışmalara hâkim olmaları alanın gelişimini sağlayacak, nitelikli çalışmaların ortaya çıkmasına yol açacaktır.

Çalışmada, çocuk edebiyatı alanında en sık tekrarlanan anahtar kelimelerin “çocuk edebiyatı, edebiyat, çocukluk” olduğu ve bağlantı gücü en yüksek olanların ise “çocuk edebiyatı, edebiyat, öğretim stratejileri” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dünya çapındaki çocuk edebiyatı alanına ilişkin çalışmaların genel eğilimlerinin bu yönde yoğunlaştığını göstermektedir. Alanın kavramsal yapısının çözümlenmesi araştırmacılar tarafından gelecekte ilgi gösterilmesi gereken konuların neler olduğuna dair yol gösterecektir. Çocuk edebiyatı alanında bibliyometrik araştırma yapmak isteyen araştırmacılar WoS veri tabanının dışında Scopus, PubMed, Dimensions ve Lens veri tabanlarında araştırmalar yaparak VOSviewer paket programı aracılığıyla analiz edebilirler. Bu çalışmanın çocuk edebiyatı alanında çalışma yapmayı amaçlayan araştırmacılara bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aria, M., Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. doi:10.1016/j.joi.2017.08.007
- Balcı, A. (2012). Türkiye’de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 195-206.
- Balta, E. E. (2019). Çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi (2011-2018 yılları). *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 463-489.
- Bilkan, A. F. (2005). Çocuk edebiyatı- kavram ve mahiyet. *Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 24-35.
- Birkle, C., Pendlebury, D. A., Schnell, J., Adams, J. (2020). Web of Science as a data source for research on scientific and scholarly activity. *Quantitative Science Studies*, 1(1), 363–376. https://doi.org/10.1162/qss_a_00018
- Block, J. & Fisch, C. (2020). Eight tips and questions for your bibliographic study in business and management research. *Management Review Quarterly*. <https://doi.org/10.1007/s11301-020-00188-4>.

- Boyras, N. K. (2023). Türkiye’de çocuk edebiyatı konulu doktora tezlerinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, Ö2, 134-143.
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(7), 1382–1402.doi:10.1002/asi.21525
- Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2011). “Türkçe Eğitiminde Eğilimler: 1981-2010 Yılları Arasında Yapılan Tezler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması”, 4. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Bildiri Özetleri*, 8-9 Eylül 2011, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Sözlü Bildiri).
- Demircan, C. (2007). Çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalar ile ilgili bir durum araştırması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 23-35.
- Dilşad Ertekin, B. & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2019). Okulöncesi eğitim literatüründeki resimli çocuk kitaplarına yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi [An overview of postgraduate theses within the field of illustration children books at early childhood education]. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(40), 2111-2124. Retrieved from http://www.jshsr.org/Makaleler/1659868954_18_2019_640.ID1324.%20ERTEK%c4%b0N&%c3%87AKMAK-%202111-2124.pdf
- Dündar, H. ve Hareket, E. (2017). Türkiye’de çocuk hakları bağlamında yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 77-94.
- Duran, M. (2019). *Tarık Dursun K.nın çocuk hikâyelerinin atasözleri ve deyimler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Fidan, M. (2019). Çocuk edebiyatı eserlerini değerler eğitimi yönünden inceleyen lisansüstü tezlerin analizi [Analysis of postgraduate theses examining children's literature works in terms of values education]. In M. B. Minaz & M. Sert Ağır (Ed.), *Eğitim Bilimleri Alanında Araştırma Makaleleri* (ss.231-246). Ankara: Gece Akademi.
- Garfield, E. (1964). Science citation index: a new dimension in indexing. *Science*, 144, 649-654. doi:10.1126/science.144.3619.649
- Glänzel, W. (2003). *Bibliometrics as a research field a course on theory and application of bibliometric indicators*. http://nsdl.niscair.res.in/jspui/bitstream/123456789/968/1/Bib_Module_KUL.pdf adresinden ulaşılmıştır (Erişim Tarihi:30/10/2021).
- Göçmen, A. (1995). *Çocuk edebiyatı makaleler bibliyografyası (1953-1991)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İzmir.
- Gutiérrez-Salcedo, M., Martínez, M. Á., Moral-Munoz, J. A., Herrera-Viedma, E.& Cobo, M. J. (2017). Some bibliometric procedures for analyzing and evaluating research fields. *Applied Intelligence*. doi:10.1007/s10489-017-1105-y
- Gürel, Z. (1992). Dünya çocuk yılından günümüze çocuk edebiyatı üzerine bir bibliyografya denemesi. *Littera Dergisi*, 7, 175-225.
- Gürel, Z., & Şimşek, T. (2005). Çocuk edebiyatı üzerine bir bibliyografya denemesi. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105.
- Güzelyurt, T. ve Saraç, S. (2018). 48-66 aylık çocukların gelişim düzeylerine uygun çocuk kitapları nasıl olmalıdır? Bir Delphi çalışması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-75.
- Haba-Osca, J., Ambrós, A., & Osca-Lluch, J. (2018). Scientific production in children’s literature through the Web of Science. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(1), 78-93.
- Hasırcı Aksoy, S. & Küçükavşar, A. (2021). A content analysis of national and international graduate theses on children's literature. *Journal of Language Education and Research*, 7(1), 34-77. DOI: 10.31464/jlere.831792
- <https://clarivate.libguides.com/home> adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi:31/07/2023).
- <https://coe.uga.edu/academics/concentrations/literacies-and-childrens-literature/> adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi:26/10/2023).
- <https://calendar.uga.edu/event/55th-annual-georgia-conference-on-childrens-literature> adresinden alınmıştır (Erişim Tarihi:26/10/2023).

- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2019, Nisan, 25-26,). “Türkiye’deki çocuk edebiyatı alanyazınına bibliyometrik bir bakış: Bilimsel haritalama çalışması”, *Prof. Dr. Sedat SEVER’e Armağan – Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı*, 25 -26 Nisan 2019, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (26. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Li, K., Rollins, J. and Yan, E. (2017). Web of Science use in published research and review papers 1997–2017: A selective, dynamic, cross-domain, content-based analysis. *Scientometrics*, 115, 1–20.
- Oğuzkan, A. F. (2000). *Çocuk Edebiyatı*. 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbaşı, S. & Kalenderoğlu, İ. (2020). Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatında “toplumsal cinsiyet” üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Milli Mücadele'nin 100. Yılı Özel Sayısı*, 84-94. DOI: 10.21733/ibad.786238
- Pritchard, A. (1969). *Statistical Bibliography or bibliometrics*. Journal of Documentation, 25, 348-349.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü* (2. Baskı). Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Sevim, O. (2020). Çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü çalışmalardaki eğilimler: bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 124-144.
- Sınar, A. (2006). Türkiye’de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(7), 175-225.
- Sis, N. ve Gökçe, B. (2009). Gülten Dayıoğlu’nun çocuk öykülerinde yansımalar ve kalıp sözler. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 1976-1989.
- Şahin, Ç. ve Toprak, E. (2021). İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatına ilişkin yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 225-241.
- Şeker, P. T. & Yıldız, E. (2021). Türkiye’de erken çocukluk dönemi çocuk edebiyatı alanında yapılan makale çalışmalarının içerik analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 104-116. DOI: 10.52826/mcbuefd.895051
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış- çocuk edebiyatı nedir ne değildir?* Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı Edebiyatın Amacı ve İşlevi https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2016/11/3_Mustafa%20Ruhi%20%C5%9E%C4%B0R%C4%B0N%20_%20Edebiyat%20ve%20%C3%87ocuk%20Edebiyat%C4%B1%20Edebiyat%C4%B1n%20Amac%C4%B1%20ve%20%C4%B0%C5%9Flevi.pdf (Erişim Tarihi:30/10/2021).
- Uçan, H. (2005). Çocuk kadar saf ve temiz olabilmek/kalabilmek. *Çocuk Edebiyatı Özel sayısı*, 17-23.
- Ünlü, S. (2019). “Okuma Kültürü” edindirme sürecine Türkçe öğretmenlerinin etkisi (Muğla ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Van Eck, N. J., Waltman, L. (2023). VOSviewer Manual. Manual for VOSviewer version 1 .6.19. https://www.vosviewer.com/documentation/Manual_VOSviewer_1.6.19.pdf adresinden (Erişim Tarihi:29/07/2023) alınmıştır.
- Varişoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2017). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yazıcı, N. (2013). Çocuk edebiyatı alanında üniversitelerde yapılan lisans sonrası çalışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 441-452.
- Yıldırım Bilgen, D. (2017). Çocuk edebiyatı alanındaki eserlerin söz varlığı öğelerine ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 145-171.
- Wu, J.-F. (2018). A bibliometric analysis of picture book research between 1993 and 2015. *Reading Psychology*, 39(5), 413–441. doi:10.1080/02702711.2018.1451419
- Wu, J.-F. (2019). Research on picture books: A comparative study of Asia and the World. *Malaysian Journal of Library and Information Science*, 24(2), 73–95. <https://doi.org/10.22452/mjlis.vol24no2.5>

Zupic, I., Čater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472.

COMPARATIVE ANALYSIS of TOP-PERFORMING COUNTRIES in PISA and TÜRKİYE'S TEACHER COMPETENCES

PISA'DA EN İYİ PERFORMANS GÖSTEREN ÜLKELERİN ve TÜRKİYE'NİN ÖĞRETMEN YETERLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Orhan ATAMAN¹, Ali ORHAN²

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, PISA'da en iyi performans gösteren ülkeler (Singapur, Hong Kong, Estonya, Kanada) ile Türkiye'nin öğretmen yeterlik çerçevelerini (ÖYÇ) karşılaştırmak ve bu ülkelerin öğretmen yeterlikleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymaktır. Çalışmada karşılaştırmalı eğitim yöntemi kullanılmıştır. Örneklem olarak PISA'da başarı gösteren farklı bölgelerden ülkeler seçilmiş ve bu ülkelerin ÖYÇ'leri başlıca veri kaynakları olarak incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, "alan bilgisi, pedagojik beceriler, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ve işbirliği, öğrenci gelişimini destekleme"nin Türkiye dâhil incelenen tüm ülkelerin ÖYÇ'lerinde ortak olan yeterlikler olduğu görülmüştür. Ancak günümüz dünyasında oldukça önemli olan "Teknolojik-pedagojik beceriler" alanı sadece Estonya'nın ÖYÇ'sinde bulunmaktadır. ÖYÇ'lerin yayın yıllarının büyük farklılıklar gösterdiği görülmüştür. İncelenen ülkelerin ÖYÇ'lerinin büyük ölçüde benzerlikler gösterdiği, ancak aralarında bazı farklılıkların da olduğu sonucuna varılmıştır. Son olarak, Türkiye'nin ÖYÇ'sinin PISA'da en iyi performans gösteren ülkelerin ÖYÇ'leri ile büyük ölçüde benzerlikler gösterdiği görülmüştür.

Anahtar sözcükler: öğretmen yeterlikleri, öğretmen yeterlik çerçevesi, PISA, teknolojik-pedagojik alan bilgisi

ABSTRACT: The aim of this study is to compare the teacher competency frameworks (TCFs) of top performing countries in PISA (*Singapore, Hong Kong, Estonia, Canada*) and Türkiye and to reveal the similarities and differences among teacher competences of these countries. Comparative education method was used in the study. Successful countries in PISA from different regions were chosen as sample countries. Official documents on teacher education and specifically TCFs of sample countries were examined as the main data sources. Descriptive analysis was used for the analysis of data. This study revealed that "subject matter knowledge and pedagogical skills, teachers' continuous professional development and collaboration, and supporting student development" are the in common competences in all sample high-achieving countries' TCFs including Türkiye. However, "Techno-pedagogical skills" domain, which is quite important in today's world, exists only in Estonia's TCF. It was seen that publishing year of TCFs differs greatly. It was concluded that sample countries' TCFs have similarities largely while there are also some differences among them. Finally, it was seen that Türkiye's TCF shows similarities to sample top-performing countries' TCFs to a great extent.

Keywords: teacher competences, teacher competency framework, PISA, techno-pedagogical skills

Cite this article as:

Ataman, O., & Orhan, A. (2024). Comparative analysis of top-performing countries in PISA and Türkiye's teacher competences. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 241-259

Bu makaleye atf vermek için:

Ataman, O., ve Orhan, A. (2024). PISA'da en iyi performans gösteren ülkelerin ve Türkiye'nin öğretmen yeterliklerinin karşılaştırmalı analizi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 241-259

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya/Türkiye, e-mail: atamanorhan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1655-1539

² Öğr. Gör. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak/Türkiye, e-mail: ali.orhan@beun.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1234-3919

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Son yıllarda birçok ülkede öğretmen kalitesini artırmak için çeşitli düzenlemeler ve reform hareketleri (örneğin, temel öğretmenlik eğitiminin iyileştirilmesi, öğretmenlik meslek standartlarının veya yeterlilik çerçevelerinin geliştirilmesi, öğretmenler için kariyer basamaklarının oluşturulması vb.) olmuştur (OECD, 2013). Gläser-Zikuda ve Fuß (2008), öğretmen yeterliklerinin öğretim kalitesinin önkoşulu olarak düşünüldüğünü öne sürmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerin belirlenmesi ve bunların öğretmenlerden istenilmesi nitelikli öğretmen yetiştirme ve seçme konusunda önerilen çözüm yollarından biri olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, PISA'da en iyi performansı gösteren ülkeler (Singapur, Hong Kong, Estonya, Kanada) ile Türkiye'nin öğretmen yeterlilik çerçevelerini (ÖYÇ) karşılaştırmak ve bu ülkelerin öğretmen yeterlilikleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak ve ayrıca Türkiye için önerilerde bulunmaktır.

Yöntem

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca betimsel araştırma desenlerinden biri olan karşılaştırmalı eğitim yöntemi uygulanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen ülkeler amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmada PISA'da üstün başarı gösteren ülkeleri dâhil etmek için aykırı durum örnekleme (extreme case sampling) tekniği kullanılmıştır. Ayrıca, farklı sosyal ve kültürel yapıları sahip farklı bölgelerden ülkeleri dâhil etmek için maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak, 2015 ve 2018 PISA sıralamalarına ve coğrafi konumlarına göre; Singapur (Güneydoğu Asya'dan), Hong Kong (Doğu Asya'dan), Estonya (Avrupa'dan) ve Kanada (Kuzey Amerika'dan) çalışmaya dâhil edilecek ülkeler olarak belirlenmiştir.

Veriler doküman analizi tekniği ile toplanmıştır. Bu çalışma için ana veri kaynakları olarak belirlenen ülkelere ait öğretmen eğitimi hakkındaki resmi belgeler ve özellikle ÖYÇ'ler incelenmiştir.

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin mevcut temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını gerektirir.

Bulgular

Çalışma kapsamında ele alınan tüm ülkelerin ÖYÇ'lerinde yeterlik alanı başlıklarının oldukça farklı olmasına rağmen, bu ülkelere ait yeterlik alanlarının üç ana başlıkta ortak bir şekilde sınıflandırılabilceği görülmüştür. Bunlar şu şekilde sıralanabilir: *i) alan bilgisi ve uygulama, ii) mesleki gelişim ve işbirliği, iii) öğrenci gelişimi.*

Öte yandan, örnekleme dâhil edilen ülkelerin ÖYÇ'lerinde ortak bir şekilde bulunmayan bazı yeterlik alanlarının olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, Singapur ve Hong Kong'a ait ÖYÇ'lerde "*ebeveynlerle işbirliği*" olarak adlandırılabilir bir yeterlik alanına yer verildiği görülmüştür. Ayrıca, yine Singapur ve Hong Kong ÖYÇ'lerinde "*normlar*" adı altında sınıflandırılan yeterlik ifadelerinin bulunduğu görülmüştür. Bu ifadeler, öğretmenlerin eğitim sistemi ve toplum hakkında hem yazılı hem de yazılı olmayan kuralların farkında olmasıyla ilişkilidir.

Araştırma kapsamında ele alınan ülkelerin ÖYÇ'leri arasındaki bir diğer farklılık ise, Estonya'nın ÖYÇ'sinde diğer en iyi performans gösteren ülkelerin ÖYÇ'lerinde bulunmayan iki yeterlik alanına yer verilmesidir. Bunlardan ilkinin "*teknolojik-pedagojik alan bilgisi*" diğerinin ise "*özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler*"e yönelik yeterlikler olduğu ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışma sonucunda, örnekleme dâhil edilen ülkelerin ÖYÇ'lerinde tasarım, ana yeterlik alanlarının adlandırılması, ana yeterlik alanlarının ve temel yeterliklerin sayısı, yeterliklerin ne kadar ayrıntılı açıklandığı ve birtakım yeterliklerin daha fazla vurguladığı konusunda farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan, temel yetkinlikler olarak ifade edilen nitelikler (bilgi ve beceriler) ve yeterlik açıklamaları arasında önemli benzerlikler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, "*alan bilgisi, pedagojik beceriler, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi ve işbirliği, öğrenci gelişimini destekleme*"nin Türkiye dâhil incelenen tüm ülkelerin ÖYÇ'lerinde ortak olan yeterlikler olduğu görülmüştür. Bu özellikler nitelikli bir öğretmen olmak için en temel ve gerekli yeterliklerdir (Darling-Hammond, 2006b). Özetle, örnek ülkelerin ÖYÇ'lerinde bazı farklılıklar olsa da özünde büyük ölçüde benzerlikler taşıdığı söylenebilir. Akın ve Sözen-Özdoğan (2021) Singapur, Hong Kong ve Türkiye'nin öğretmen yeterliklerini karşılaştırdıkları çalışmada benzer bir sonuca ulaşmışlardır.

Bu çalışmanın en önemli sonuçlarından biri, Estonya'nın ÖYÇ'sinde diğer ülkelerin ÖYÇ'lerinde bulunmayan “teknolojik-pedagojik beceriler” ve “özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler” olmak üzere iki yeterlik alanına yer verilmesidir. Özellikle de günümüzün teknoloji odaklı dünyasında tekno-pedagojik becerilere ilişkin yeterliklere yer verilmemesi büyük bir eksiklik olarak düşünülmektedir.

Son olarak, Türkiye'nin ÖYÇ'sinin PISA'da en iyi performans gösteren ülkelerin ÖYÇ'leri ile büyük ölçüde benzerlikler gösterdiği görülmüştür. Ancak Türk eğitim sisteminin çıktılarının diğer örnek ülkeler kadar memnun edici olmaması ve PISA gibi bazı uluslararası sınavlarda Türkiye'nin yerinin diğer ülkelerin çok gerisinde olması önemlidir. Bu nedenle, belirlenmiş olan öğretmen yeterliklerinin öğretmen adaylarına kazandırılması ve öğretmenlerin bu becerileri kullanabilmeleri, tüm sorumlu paydaşlar tarafından dikkatli bir şekilde ele alınmalıdır.

INTRODUCTION

Education has been recognized as the key to national development and modernization of a country. Aboyi (1994) argues that the wealth and the power of a nation depend on providing a superior and divergent education to its citizens. He also adds that education stands out among all the factors necessary for assuring the contemporary development of a country. Darling-Hammond (2006a) states that citizens as the workforce of the countries need more knowledge and skills to adapt, to survive and to succeed in today's rapidly changing world; therefore, requirements for learning are now higher than they have ever been before. Similarly, Saylan (2014) states that since the quality of workforce that fosters the development of countries is strongly related to quality of teaching, education is one of the most important elements to guide, train and develop individuals and societies. National Council for Teacher Education (NCTE) states that the quality of a nation depends mostly on its teachers' quality (NCTE, 1998). Similarly, National Policy on Education (1986) suggests that “No society can raise above the standard above of its teachers”.

Teachers are the key figures in educational process, so the success of teaching largely depends on quality of their preparation and performance (Nessipbayeva, 2012). Also, NCTE (1998) states that teachers are the most important component in any educational process since teachers hold full responsibility for implementation of the educational programs at any stage. In short, quality of education is crucial both for individuals and nations' success, and a growing number of studies suggest that teachers' competences are the most significant contributors to students' achievement among all educational resources (Darling-Hammond, 2006a). In other words, it can be argued that development of countries depends on the quality of education, and quality of teaching is generally associated with quality of teachers (Atar, 2014; Barber & Mourshed, 2007; Blömeke et al., 2016; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond et al., 2010; Erdem, 2015; Hattie, 2009; Haycock, 1998; Heck, 2009; Ifunanya et al., 2013; Kaplan & Owings, 2001; Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2005). As a result, it can be suggested that the importance of providing effective teaching for the young generations is getting increasingly significant for the nations. Therefore, the importance of teacher education as an academic field is increasing since it improves the quality of teachers and students' performance (Symeonidis, 2018).

Considering these arguments, it can be claimed that the main reason for the regulations and reforms of teacher education systems in a large number of countries in recent years is to have high quality teachers who are capable of effectively developing the competences of students and helping them reach their potential (OECD, 2015). To increase the quality of teachers, there have been various regulations and reform movements such as; improving initial teacher education and professional development, developing teaching standards or competence frameworks, introducing career stages for teachers and so on (OECD, 2013). Pantic and Wubbels (2010) state that reforms, which have been introduced to make initial teacher education more efficient and to develop the competences that teacher candidates will need in practice, have become quite significant around the world. Similarly, Gläser-Zikuda and Fuß (2008) argue that teacher competencies are thought to be preconditions for instructional quality as a result of the discussions about the quality of instruction among educators, researchers, and policymakers. Hence, it can be suggested that identifying the competencies for teaching profession and requiring them from the teachers have been one of the proposed solutions to train and select high-quality teachers. Figure 1, which summarizes the arguments presented so far, indicates that equipping teacher candidates with required competences is the first step for the development of nations in the long run.



Figure 1. The longitudinal effect of teacher education on national development

The term “competence” started to gain importance in 1970s with David McClelland’s (1973) article titled “Testing for Competence Rather than for Intelligence” (Zanella et al., 2017). The author defined competence as characteristics which usually make a person associated with a superior performance in performing a task, or situation. He suggests that competencies mainly refer to required knowledge to perform a given task. Pacevicius and Kekyte (2008) define competencies as “a combination of professional knowledge, abilities and skills as well as an ability to apply them following the requirements of work environment.” Durand (1998) defines competence as “a set of interdependent knowledge and skills which are essential to achieve the goals”. Turkish Ministry of National Education (MoNE), defines teacher competencies as “the knowledge, skills, values and attitudes that teachers need to have to be able to perform teaching profession effectively and efficiently” (MoNE, 2017). To conclude, teacher competencies can be defined as the requirements which include the knowledge, skills and values that both teacher candidates and teachers must attain and demonstrate to complete a teacher education program or to be hired by authorized bodies. Teacher competencies describe what teachers should know and be able to do.

Thanks to international exams, such as; Programme for International Student Assessment (PISA) and Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) countries are able to evaluate the performance of their education system in terms of various aspects and find the opportunity to compare their performance with other countries. In recent years, PISA has come to the fore to compare countries’ education quality. PISA is an international assessment program administered by OECD in every three years and it aims to evaluate participating countries educational performances by testing 15-year-old students’ skills and knowledge in science, mathematics, reading, collaborative problem solving and financial literacy (OECD, 2018a). It is aimed to measure the students’ ability to use the knowledge and skills -they have learned during the education process- in their daily lives (PISA, 2018). PISA is scored in terms of reading, science, and mathematics literacy. PISA was first applied in 2000 in 43 countries and the number of participating countries has increased over the years. In 2018, over a half million students in 79 countries sat for the two-hour exam (OECD, 2019a).

Türkiye ranked 50th in 2015 and 40th in 2018 based on average scores in those years. It is clear that Türkiye fell behind most of the countries and it fell behind the OECD average score. This situation brings about serious concerns on education quality in Türkiye and researchers try to find out the reasons for Türkiye’s low-performance in PISA. The literature review on comparing Türkiye to high-achieving countries in PISA in terms of teacher training perspective reveals that most of the studies focus on teacher training systems of these countries (Abbasioglu, 2017; Akgül, 2017; Avcı & Yücel-Toy, 2018; Boran-Yılmaz et al., 2019; Çınar & Doğan, 2019; Göçen-Kabaran & Görden, 2016; Gül, 2016; Gültekin & Özenç-İra, 2019; İş, 2017; Kalkan, 2021; Mete, 2013; Orakçı, 2015; Özerbaş & Safi, 2022). However, it was seen that there are only few studies comparing teacher competences of Türkiye to successful countries in PISA in the literature. Can-Aran and Derman (2020) examined the science teachers’ competencies of several successful countries in PISA and then analyzed the science teacher education program of Türkiye updated in 2018 by the Council of Higher Education. It should be noted that Can-Aran and Derman (2020) investigated and compared specifically the science teachers’ competencies and not the general teacher competencies. The current study differs from their study in this sense. Akın and Sözen-Özdoğan (2021) compared Türkiye’s general teacher competencies to Singapore and Hong Kong’s teacher competencies. It should be added that sample top performing countries in the current study include countries from different regions with different social and cultural structures (Estonia and Canada along with Singapore and Hong-Kong), so it is thought that the current study differs from Akın and Sözen-Özdoğan’s (2021) study in this sense.

As a result, it was seen that there is very limited research examining the teacher competency frameworks (TCFs) of top performing countries in PISA and comparing it with Türkiye’s TCF. It is thought

that analyzing the teacher competences of top performing countries in PISA may reveal the core knowledge and skills that teachers in these countries possess and apply in their classes. In this respect, the aim of this study is to compare the teacher competency frameworks (TCFs) of top performing countries in PISA (Singapore, Hong Kong, Estonia, Canada) and Türkiye and to reveal the similarities and differences among teacher competences of these countries, and also to make suggestions for Türkiye. For this purpose, the following research questions are to be answered:

1. What are the key components of TCFs of sample top performing countries in PISA and Türkiye?
2. What are the similarities and differences;
 - a. among sample top performing countries' TCFs regarding content of core competences and competency descriptors?
 - b. between Türkiye and sample top performing countries' TCFs regarding content of core competences and competency descriptors?

METHOD

Research Design

Descriptive research method, which aims to present an existing situation as holistically and comprehensively as possible, was used in this study. Descriptive method is used to summarize the characteristics of individuals, groups or physical environments in a detailed way (Büyüköztürk et al., 2018; Cohen et al., 2007). Also, comparative education method which is one of the descriptive research designs, was applied. Comparative education models determine the basic values and policies that shape education, help to see the reasons for success and failure, and can be a guide in solving the identified problems (Türkoğlu, 2012). Comparative education also helps decide which factors should be taken into account when developing educative applications, and which factors are the most important (Epstein, 1983).

Sampling and Data Sources

Countries included in the study were selected by purposive sampling method. Extreme case sampling technique, which is one of the purposeful sampling techniques, was used in the study. It is used to select cases that are unusual or special in some way; such as, outstanding successes or notable failures (Patton, 2002). In line with this explanation, it was aimed to choose countries which have shown outstanding success in PISA in this study. In addition, maximum variation sampling technique was used to include countries from different regions with different social and cultural structures. As stated before, PISA results are announced in terms of reading, science, and mathematics scores by OECD. However, to simplify the rankings of countries and to get an overall perspective, an average score was calculated by adding scores of all three areas and dividing it into three. As a result, Singapore (from Southeast Asia), Hong Kong (from East-Asia), Estonia (from Europe) and Canada (from North America) were chosen as sample countries to be included in the study based on their rankings in PISA-2015 and PISA-2018 and their geographical location. Table 1 presents the ranking of countries in PISA-2015 and PISA-2018 based on average score of mathematics, science and reading scores (OECD, 2018b; OECD, 2019b).

Table 1.

Ranking of Countries in PISA-2015 and PISA-2018 Based on Average Score of Mathematics, Science and Reading Scores

Rank	2015 PISA Rankings	Rank	2018 PISA Rankings
1.	Singapore	1.	China*
2.	Hong Kong	2.	Singapore
3.	Japan	3.	Macau
4.	Macau	4.	Hong Kong
5.	Estonia	5.	Estonia
6.	Canada	6.	Japan
7.	Taiwan	7.	South Korea
8.	Finland	8.	Canada
9.	South Korea	9.	Taiwan
10.	China	10.	Finland
50.	Türkiye	40.	Türkiye

*Beijing, Shanghai, Jiangsu, Zhejiang

Singapore's TCF developed by the National Institute of Education, Nanyang Technological University (National Institute of Education, 2009) was included in this study. It was introduced in 2009 as one part of innovative model called "Teacher Education Model for the 21st Century" (TE21). This framework has introduced various reforms in initial teacher education programs and lifelong teacher professional development practices that still exist today (Rajandiran, 2021).

Hong Kong's TCF developed by "Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications" (ACTEQ) and called as "The Teacher Competencies Framework and The Continuing Professional Development of Teachers" (ACTEQ, 2003) was included in this study. ACTEQ works on reforms to improve the professional quality of teachers in three broad categories; initial teacher education, the professional development of beginning teachers and the continuing professional development of practicing teachers (ACTEQ, 2003).

It was seen that Estonia has various TCFs for different specialization areas such as; primary school and early childhood teachers, vocational education teachers, special needs teachers. In this study, a more general framework (Occupational Qualification Standard, 2020) developed for "secondary education teachers" was examined.

As for the Canada, it was observed that TCFs differ among the ten provinces which constitute the country. Therefore, considering the populations of the provinces, Ontario was included in the study since it is the most crowded province in the country with about 39 percent of the total population. Ontario College of Teachers' teacher competency framework (Ontario College of Teachers, 2016; Ontario College of Teachers, 2022) was examined for this study. The Ontario College of Teachers accredits teacher education programs in universities in Ontario. It governs, licenses and regulates the teaching profession in Ontario.

Finally, General Competencies for Teaching Profession developed by the Turkish Ministry of National Education (MoNE, 2017) was included in the study.

Data Collection and Data Analysis

Data were collected by document analysis technique which is one of the qualitative research methods. Document analysis is a systematic procedure for examining and evaluating documents. It includes the processes of interpreting the data and making sense of the data for the research problem (Corbin & Strauss, 2008). Document analysis consists of five stages as follows; accessing the documents, checking the originality of the documents, understanding the documents, analyzing the data and using the data (Yıldırım & Şimşek, 2013). In line with these explanations, countries' official documents on teacher education and specifically TCFs were accessed and examined as the main data sources for this study. In addition, some other data sources such as articles, reports and regulations were examined to have a deeper understanding of the frameworks.

Descriptive analysis was used for the analysis of data. Descriptive analysis requires summarizing and interpreting the data according to existing themes. Data are classified, summarized and interpreted according to certain themes. The main purpose of this type of analysis is to present the findings to the reader in an organized form. A relationship is established between the findings and, if necessary, comparisons are made between the cases. In this type of analysis, the researcher often includes direct quotations (Yıldırım & Şimşek, 2013).

In the analysis process, each countries' TCF was first examined in an overall view and main competency domains were determined. Next, core competences and the descriptors were examined in detail, and then they were coded according to their content. The initial findings belonging to codes of descriptors were associated with core competences and they were classified under main competency domains. As a result, the frameworks were compared and similarities and differences were revealed.

Validity and Reliability

To ensure the validity and reliability of the research, various methods were used in terms of credibility, consistency and confirmability, transferability (Yıldırım & Şimşek, 2013). In using document analysis technique, reliability criteria come to the fore as the criterion of objectivity and adherence to the content of documents. As the most basic requirement in providing these criteria, it is recommended that

more than one researcher be involved in the analysis process, so that the coding process can be verified in this way (Wach & Ward, 2013). Therefore, both of the researchers analyzed the data, assigned codes and formed themes (competence domains) independently. Then, they got together and negotiated over the findings. In this regard, the reliability formula proposed by Miles and Huberman (1994) was used to determine the consensus among the coders. As a result of the calculations, it was found to be 92%. Since it is expected that the consensus between the coders must be at least 80% (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002), it was concluded that the coding was consistent.

In addition, researchers read and examined the documents more than once and conducted the data analysis over a long period of time in a way to reduce their subjective perceptions. Thus, possible biases were tried to be minimized and it was aimed to develop the categories and present the similarities and differences by adhering to the content of the TCFs. Also, researchers consulted with a field expert (a professor working at Curriculum and Instruction department of a state university) and got feedback about the research including research questions, sample selection, data collection method, data analysis and reporting the results.

Finally, the whole research process (sample selection, data collection, data analysis processes and how the researchers reached the findings) was explained in detail. Sample core competences and sample competency descriptors were presented in “*Appendices*” to ensure research transparency, which enables readers access to the evidence or data used to support empirical research claims.

Ethical Approval

Ethical approval is not applicable, because this article does not contain any studies with human or animal subjects.

FINDINGS

Findings for Research Question-1

In line with the first research question, key components, such as; main competency domains, core competences, competency descriptors and layout (design) of TCFs of sample countries were examined. First of all, the main competency domains of each country were presented in Table 2 and the other components were explained the following paragraphs.

Table 2.

Main Competency Domains

	Singapore	Hong Kong	Canada	Estonia	Türkiye
1	Professional Practice	Teaching And Learning	Ethical Standards	Mandatory Competences	Professional Knowledge
2	Leadership & Management	Student Development	Standards of Practice	Optional Competences	Professional Skills
3	Personal Effectiveness	School Development		Recurring Competences	Attitudes and Values
4		Professional Relationships and Services			

As seen in Table 2, Singapore’s TCF has three main competency domains and it has seven core competences. In addition, there are a good number of competency descriptors for each core competence, so it can be suggested that Singapore’s teacher competences have been clearly defined in details. In other words, all the stakeholders including teacher candidates can find out what teachers in Singapore are expected to know and to be able to do.

When it comes to Hong Kong’s TCF, it can be seen that there are four main competency domains. Also, there are four core competences under each of these domains, which makes 16 core competences in total. In addition, there are six core values that support the whole framework such as; love and care for students, respect for diversity, collaboration and so on. Moreover, it can be argued that Hong Kong’s TCF

has the most detailed descriptors for each competency, since it explains the competences in five different levels starting from “threshold” to “accomplished”. In this way, it is possible for teachers to evaluate themselves by considering their own level of proficiency for each competency.

Canada’s (Ontario College of Teachers) TCF has two main competency domains. There are four core competences under “Ethical Standards” competence domain and five core competences under “Standards of Practice” competence domain. It can be argued that the descriptions for these core competences are quite short and less detailed than other frameworks examined in this study. It should be added that, Ontario College of Teachers (2016) developed “Professional Learning Framework for the Teaching Profession” document can be linked to its TCF. It contributes to teachers’ professional development through a great number of learning opportunities.

When it comes to Estonia’s TCF, it was seen that, unlike other countries, it does not have main competency domains. It has mandatory competences, optional/elective competences and recurring competences which can be considered as main competency domains. It can be argued that there are a good number of descriptors under all these core competences. Therefore, it can be suggested that teacher competences were explained in a detailed way.

Finally, Türkiye’s TCF consists of three main competency domains and 11 core competences. One can find a short explanation about the scope of each main competency domain and core competences. In addition, there are a good number of competency descriptors for each core competence. It can be suggested that Türkiye’s teacher competences were presented and explained quite clearly.

Findings for Research Question-2

In line with the second research question, content of core competences and competency descriptors were examined in detail to reveal the similarities and differences among sample countries’ TCFs. Firstly, as for similarities, it was seen that although the namings of main competency domains are quite different among the countries’ TCFs, the teacher competences which are in common in all sample high-achieving countries’ TCFs can indeed be classified into three main domains. Hence, titles suggested by the authors for the in common main competency domains are as follows; i) Professional Knowledge and Practice, ii) Professional Development and Collaboration, iii) Student Development. On the other hand, it was seen that there are some main competency domains which are not available in all sample countries’ TCFs. Therefore, these main competency domains were classified as “differences”. Similarities and differences among sample countries’ main competency domains in their TCFs were presented in Table 3. Also, core competences and sample competency descriptors revealing these overall findings were presented as Appendices.

Table 3.
Similarities and Differences among Sample Countries’ TCFs

		Singapore	Hong Kong	Canada	Estonia	Türkiye
Similarities	Professional Knowledge and Practice	✓	✓	✓	✓	✓
	Professional Development and Collaboration	✓	✓	✓	✓	✓
	Student Development	✓	✓	✓	✓	*
Differences	Collaboration with Parents	✓	✓	--	✓	*
	Norms	✓	✓	--	--	✓
	Techno-pedagogical Skills	--	--	--	✓	--
	Supporting the Learners with Special Educational Needs	--	--	--	✓	--

(✓Available, *Partially available / not detailed, --Missing / doesn’t exist)

As seen in Table 3, it was observed that all the sample high-achieving countries have a number of core competences which require having a good command of subject matter knowledge and being equipped with pedagogical skills to plan, organize and support students' learning in the most efficient way. Thus, this domain was named as "*Professional Knowledge and Practice*". It was also seen that various aspects of this main competency domain are available in Türkiye's TCF in a detailed way. Moreover, it can be suggested that two (*Professional Knowledge, Professional Skills*) out of three main competency domains in Türkiye's TCF can be classified under this main domain. Therefore, it can be argued that qualities stated under this domain in high-achieving countries' TCFs have an important place and are given great importance in Türkiye's TCF, as well. Core competences and sample competency descriptors of this domain can be seen in Appendix-1.

Secondly, it was revealed that all sample high-achieving countries in PISA have competency descriptors related to teachers' continuous professional development by employing various methods and sources both in the school and beyond the school individually or within in a group, so these competency descriptors were classified as "*Professional Development and Collaboration*". It can be suggested that Singapore and Hong Kong put much more emphasis on this issue since they have more detailed and multifaceted descriptors. It was seen that Türkiye's TCF has one core competence called "Personal and Professional Development" which entails professional development of teachers just as in other countries' TCFs examined in this study. In addition, this core competence emphasizes personal well-being and development of teachers, which is not stated in sample high-achieving countries' TCFs specifically. As for the collaboration part of this main domain, Türkiye's TCF includes a core competence named as "Communication and Cooperation" which points out establishing effective communication and cooperation with students, colleagues, families, and other stakeholders. Core competences and sample competency descriptors of this domain can be seen in Appendix-2.

Thirdly, it was found that all sample high-achieving countries have some core competences and competency descriptors about supporting student development as a whole. Therefore, the third main competency domain was named as "*Student Development*" which is largely about being aware of students' diverse learning needs and preferences, supporting students' whole person development (i.e. cognitive, physical, moral, emotional and social well-being), having a close relationship with them and respecting students' varied backgrounds. It can be said that especially Hong Kong and Canada give great importance to this issue since their TCFs have a number of quite detailed competency descriptors related to student development. Also, it was observed that although Singapore has just one core competence about student development, the descriptors are quite detailed. It was seen that Türkiye's TCF includes one core competence on student development but the competency descriptors are not as detailed as in other countries' TCFs. Therefore, it can be argued that Türkiye's TCF shows similarities to high-achieving countries TCFs in this regard to some extent. Core competences and sample competency descriptors which are classified into student development domain in this study are presented in Appendix-3.

When it comes to the differences among TCFs of sample top-performing countries, it was seen that there are some core competences which are not available in all sample countries' TCFs. In this respect, it was seen that Singapore and Hong Kong have some distinct core competences which could be named as "*Collaboration with Parents*". Thanks to these core competences, both professional development and collaboration are taken into consideration in a broad sense beyond the school and teaching community. In this sense, collaboration with parents is quite different from collaboration with colleagues, directors, academicians and so on. It should be noted that Estonia has also some competency descriptors which require establishing a relationship and communication with parents even though it is not stated as a distinct core competence as clearly as in Singapore and Hong Kong's TCFs. Finally, it can be understood that Canada's (Ontario College of Teachers) TCF does not include any core competences or competency descriptors about collaboration with parents. As for Türkiye's TCF, it was seen that it has just one competency descriptor under the "Communication and Cooperation" core competence. Therefore, it can be argued that collaboration with parents is not explained in a detailed way in Türkiye's TCF as in other high-achieving countries' TCFs. Core competences and sample competency descriptors about collaboration with parents can be seen in Appendix-4.

Another difference among TCFs of sample top-performing countries is that Singapore and Hong Kong's TCFs have core competences about being aware of both written and unwritten rules about the

system and community such as responsibilities, policies and procedures. These core competences can be classified under a separate domain called as “*Norms*”. It should be added that Hong Kong’s TCF takes a step further in this issue and it includes core competences requiring contributions to even formulation of policies and procedures. Also, its core competences which can be classified under this domain are quite multifaceted. It was seen that, Türkiye’s TCF also includes core competences specifically on both written and unwritten rules about teaching profession under different domains. As a result, it was found that Türkiye’s TCF shows similarities to other two top-performing countries’ TCFs in this regard. Core competences and sample competency descriptors about this domain can be seen in Appendix-5.

Another difference among TCFs of sample top-performing countries is that Estonia has a specific core competence called as “*Application of Digital Pedagogy*” as one of the optional competences. As its name suggests, it is about using technological tools and digital resources for teaching, which can be associated to “teachers’ techno-pedagogical skills” for 21st century. In addition, there are a number of competency descriptors about benefiting from technology under various core competences. Therefore, it can be suggested that Estonia gives great importance to this aspect of teacher training in its TCF. In this sense, it can be argued that it is quite surprising that such core competences or competency descriptors are missing in other sample top-performing countries’ TCFs in today’s technology driven world. As for Türkiye’s TCF, it was seen that it does not include any core competences or competency descriptors related to benefiting from technological tools, programs or applications. Core competences and sample competency descriptors about teachers’ techno-pedagogical skills in Estonia’s TCF can be seen in Appendix-6.

Finally, Estonia’s TCF includes an “optional” core competence called as “*Learners with Special Educational Needs*”, which does not exist in other sample top performing countries’ TCFs. This core competence includes awareness of applying the principles of inclusive education and adjusting almost the whole education process for learners with special educational needs. In other words, teachers are expected to be able to design and follow a special curriculum for these students. It was seen that, Türkiye’s TCF does not include any core competences or competency descriptors related to this issue. Sample competency descriptors of this core competence in Estonia’s TCF can be seen in Appendix-7.

DISCUSSION and CONCLUSION

As result of the study, it was concluded that there are some differences in sample countries’ TCFs in terms of design, naming of main competency domains, number of main competency domains and core competences, how detailed the competences are explained and which certain competences are emphasized more. On the other hand, it can be suggested that there are significant similarities in required qualities (knowledge and skills) stated as core competences and competence descriptors. In other words, it can be argued that even though there are some differences in sample countries’ TCFs, they bear similarities in their essence to a great extent. Akın and Sözen-Özdoğan (2021) reached a similar conclusion in their study which compared Singapore, Hong Kong and Türkiye’s teacher competences.

This study revealed that subject matter knowledge and pedagogical skills, teachers’ continuous professional development and collaboration, and supporting student development are the in common competences in all sample high-achieving countries’ TCFs including Türkiye. This result indicates that these competences have an important place in teacher education systems of the mentioned countries and great importance is attached to the improvement of these competences. This is not a surprising result since research indicates that the effects of well-prepared teachers on student achievement can be stronger than the influences of student background factors (Darling-Hammond, 2000) and subject matter knowledge, pedagogical skills and teachers’ continuous professional development are the most essential and required competences to be a qualified teacher (Darling-Hammond, 2006b). Teachers need to have a good command of subject matter knowledge and necessary pedagogical skills to be able to teach this subject matter knowledge effectively. In their study, Hattie and Anderman (2012) concluded that what teachers know, do and care about have a major impact on students’ academic performance. Out of the nine factors that have been found to affect student progress, the teacher and their methods of instruction are particularly noteworthy. Also, a continuous professional development is a must to develop and maintain high quality teachers (OECD, 2010) and there is a strong link between teacher professional development and quality of education (Cho et al., 2021). It is emphasized that teachers’ participation in professional development activities is an essential component of high-quality teaching (Borko et al., 2010; Hawley & Valli, 1999). In

addition, Postholm (2012) concluded that both national and international research suggests that co-operation with other teachers and the school administration is the best way for teachers to develop their own teaching which in turn fosters students' learning.

All sample high-achieving countries including Türkiye have a place for student development in their TCFs. However, it was seen that the competency descriptors on student development in Türkiye's TCF are not as detailed as in other countries' TCFs. Today's education systems should cultivate individuals not only with adequate academic knowledge but also with the necessary skills of this century. Having individuals who are physically, emotionally, and psychologically strong and independent learners, can think effectively, know what they learn and why they learn have become one of the most essential goals of modern education systems (Schleicher, 2016; Wagner, 2010). In line with the trends in the world, it has become a necessity for countries to restructure their education systems in a way that will encourage the development of 21st century skills such as problem solving, critical thinking, communication, respect for cultural differences, and the ability to develop cooperation (MEB, 2017). This increasing demand can be shown as a possible reason why student development has found a place for itself in all sample high-achieving countries and Türkiye's TCFs. Besides, respecting students' varied backgrounds is highly emphasized in Singapore, Hong Kong, Estonia and Canada's TCFs since these countries have diverse populations in terms of ethnicity, culture and religion. Türkiye has also received a great number of individuals from different countries and cultures in recent years, so the multiculturalism dimension in Türkiye's TCF may need to be improved so as to meet the needs of this change.

This study has also showed that although there are certain similarities across the general competences in all sample countries' TCFs, there are also some differences among the TCFs of sample countries. It was seen that all sample countries excluding Canada have some distinct core competences which could be named as *Collaboration with Parents* in their TCFs although collaboration with parents is not explained in a detailed way in Türkiye's TCF as in other high-achieving countries' TCFs. Also, Singapore, Hong Kong and Türkiye have some core competences which can be classified under a separate domain called as *Norms*. However, the other two sample countries, Estonia and Canada, do not have any core competences related to *Norms*. These small differences can be explained by cultural differences among these countries because desired teacher competences are tied to and affected by each country's historical and cultural contexts, values and educational philosophies (European Commission, 2013; MoNE, 2017). Comparative education enables to learn about other countries' cultures and educational principles and also gives the opportunity to assess our own culture and educational values (Kubow & Fossum, 2007).

One of the most prominent results of this study is that Estonia differs from other sample countries with its two core competences, namely, "application of digital pedagogy" and "learners with special educational needs". The first core competence refers to using technological tools and digital resources for teaching which can be related to techno-pedagogical skills while the second one is about increasing the awareness of applying the principles of inclusive education and adjusting almost the whole education process for learners with special educational needs. This result is important because only Estonia has some core competences related to these two hot topics of 21st century although they are really important in today's world. The rapid development of technology has caused an important change in all fields including education and inclusion of technology in education systems has been highly demanded today because it can be argued that using technology in education improves the quality of it (Koehler & Mishra, 2005). However, the most important thing here is not the technology itself but technology-enhanced pedagogy. In today's world, knowing about the technology is not enough and teachers need to be well-informed how to use technology-enhanced pedagogy in class to improve the effectiveness of their teaching. Techno-pedagogical skills, which include three different domains of content, pedagogy, and technology, are about the using of technology to make teaching/learning process more effective and to reach the educational goals (Dangwal & Srivastava, 2016). However, this study showed that there is a big difference regarding these important competences of today's world between Estonia and the other sample countries.

It can be said that absence of Techno-pedagogical skills in other sample countries' TCFs probably stems from the publication year of the TCFs. Especially, Hong Kong's TCF was published in 2003 and Singapore's TCF was published in 2009, which can be considered as quite old. Ontario and Türkiye's TCFs were published in 2016 and 2017, respectively. On the other hand, Estonia's current TCF was published in 2020. Therefore, it can be suggested TCFs should be updated at regular intervals (e.g. every 5 years) to

include competences required in today's rapidly ever-changing world and so to adapt the changing demands of the both individuals and society resulting from the developments in almost every aspect of our lives. Darling-Hammond (2006a) argues that teacher education is a broad and dynamic field, so qualities of competent teachers vary greatly in time. Today, teachers are required to address diverse groups of students and to teach them quite complex course content. In order to prepare teachers who are capable of dealing with the challenges of the ever-evolving society, teacher education has to be updated in accordance with the recent developments and trends (Ifunanya et al., 2013).

It can be concluded that the sample countries' TCFs have certain similarities across the general competences while there are also some differences among them. Also, it was seen that Türkiye's TCF shows similarities to sample top-performing countries' TCFs to a great extent. However, it is important that the outcomes of Turkish education system are not as satisfying as the other sample countries and the place of Türkiye is far behind the other countries in terms of some international examinations like PISA. Dede and Atanur-baskan (2011) argued that a nation's geographic, ethnic and religious composition, its political system and its educational, economic, demographical, political, and cultural factors all have an impact on the structure and course of its educational system. Because of the distinctive cultural, social, and political circumstances and values of each nation, applying a strategy from one nation in another is probably not going to be as successful. Therefore, it should be noted that there are a great number of factors affecting success of a country's education system and determining the teacher competences is only one of them. Similarly, Epstein (1983) stated that the same application may produce different results under various settings. Accordingly, it can be argued that the level of implementation of these teacher competences may vary across countries. As a result, implementing these teacher competences in teacher education systems should be carefully planned and monitored by all responsible stakeholders. It should be assured that pre-service teacher training programs are capable of equipping the prospective teachers with these competences. With this aim, the Ministry of National Education, the Council of Higher Education and universities must be in cooperation and support each other in terms of organizing the teacher education system.

REFERENCES

- Abbasioglu, E. (2017). *A comparative study of teacher training and appointment system in Japan, Finland and Turkey*. [Master's thesis, Yıldız Technical University]. Turkish National Thesis Center.
- Aboyi, E. A. (1997). Financing technical education in Nigeria: issues and trends. *National Conference of the School of Vocational and Technical Education OJU*, 9-11 July.
- Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications. (2003). *The teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers*.
- Akgül, M. (2017). *A comparative analysis of teacher education and appointment policies/systems based on PISA examinations*. [Master's thesis, Gaziantep University]. Turkish National Thesis Center.
- Akın, S., & Sözen-Özdoğan, S. (2021). Generic teacher competencies: the building blocks in Turkey, Singapore, and Hong Kong. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 54 (1), 269-312. <https://doi.org/10.30964/auebfd.642519>
- Atar, H. Y. (2014). Multilevel effects of teacher characteristics on TIMSS 2011 science achievement. *Education and Science*, 39(172), 121-137.
- Avcı, B., & Yücel-Toy, B. (2018). Comparison of Norwegian and Turkish education systems and teacher training systems. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 12(25), 39 - 59. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.3>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top?* McKinsey & Company.
- Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality. In T. Nilsen, & J. E. Gustafsson (Eds.), *Teacher quality, instructional quality and student outcomes* (pp. 21-50). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8_2

- Boran-Yılmaz, R., Erden, G., Sarıca, B., Yılmaz, Ö., Berat, G., & Akın, M. (2019). Teachers' training and assignment systems of successful countries in PISA. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 2(2), 217-236.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In P. L. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *Third international encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 548–556). Elsevier.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Scientific research methods*. PEGEM Akademi.
- Can-Aran, Ö. & Derman, İ. (2020). An investigation of science teacher education program in terms of science competencies of different countries. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 22(3), 723-749. <https://doi.org/10.17556/erziefd.661722>
- Cho, M.H., Lim, S., & Hwang, H. (2021). Teacher professional development: Approaches and lessons from a pilot study in Ethiopia. *The Teacher Educator*, 51(1), 25-42. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1767743>
- Çınar, K., & Dogan, C. (2019). An analysis of Turkish, German and Finnish teacher training systems. *International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research*, 2(2), 204-218.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage Publishing. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Dangwal, K. L., & Srivastava, S. (2016). Digital pedagogy in teacher education. *International Journal of Information Science and Computing*, 3(2), 67-72. <https://doi.org/10.5958/2454-9533.2016.00008.9>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L. (2006a). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Darling-Hammond, L. (2006b). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Wei, R., & Andree, A. (2010). *How high-achieving countries develop great teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. http://www.oup.hu/howhigh_doug.pdf
- Dede, S., & Atanur-Baskan, G. (2011). Theoretical basis of comparative education and suggestion of a model: comparative education council in Turkish education system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3536-3542. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.331>
- Durand, T. (1998). Forms of incompetence. In *Proceedings of the fourth International Conference On Competence-Based Management*. Norwegian School of Management.
- Epstein, E. H. (1983). Currents left and right: Ideology in comparative education. *Comparative Education Review*, 27(1), 3-29.
- Erdem, A. R. (2015). The [A], [U] and [C] of teacher training in Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4 (1), 16-38.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Gläser-Zikuda, M., & Fuß, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: a multi-method approach. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 136-147. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.013>
- Göçen-Kabaran, G., & Görgen, İ. (2016). Comparative analysis of teacher education systems in South Korea, Hong Kong, Singapore and Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5 (2), 478-495. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000171265>

- Gül, A. C. (2016). Comparison of teacher training and selection systems of Turkey, China, Finland, Japan and the Netherlands. *Adnan Menderes University Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 7(2), 63-72.
- Gültekin, M., & Özenç-İra, G. (2019). Classroom teacher training systems in the United States, Japan, Singapore and Finland. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 8(4), 126-140.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning meta-study*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J., & Anderman, E. M. (2012). *International guide to student achievement*. Taylor and Francis. 2012.
- Hawley, W., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 127–150). Jossey-Bass.
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking K-16*, 3(2), 3–14.
- Heck, R. H. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified model. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 227-249. <https://doi.org/10.1108/09578230910941066>
- Ifunanya, A. N., Ngozi, O. C., & Roseline, I. I. (2013). Teacher education as a viable tool for national development. *Journal of Educational and Social Research*, 3 (8), 69-74. <https://doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n8p69>
- İş, E. (2017). Comparison of preschool education and teacher training and appointment policies between Turkish education system and Finnish education systems. *Artuklu Human and Social Sciences Journal*, 2(1), 60-70.
- Kalkan, A. (2021). Comparative analysis of the teacher training programs in Turkey and some developed countries. *International Journal of Karamanoglu Mehmetbey Educational Research*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.47770/ukmead.878302>
- Kaplan, L. S. & Owings, W. A. (2001). Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals. *NASSP Bulletin*, 85(628), 64-73. <https://doi.org/10.1177/019263650108562808>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology?: The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152. <https://doi.org/10.2190/0EW7-01WB-BKHL-QDYV>
- Kubow, P. K., & Fossum, P. R. (2007). *Comparative education exploring issues in international context*. (2nd ed.). Pearson.
- Larsen, M. (2010). Troubling the discourse of teacher centrality: a comparative perspective. *Journal of Education Policy*, 25(2), 207-231. <https://doi.org/10.1080/02680930903428622>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Mete, Y. A. (2013). Teacher education and appointment policies in New Zealand, South Korea, Japan and Finland. *Journal of Turkish Studies*, 8(12), 859-878. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5916>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Ministry of National Education. (2017). *General Competencies for Teaching Profession*. Ankara.
- National Policy on Education. (1986). *Government of India, Ministry of Human Resource Development*. http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/NPE-1968.pdf
- National Institute of Education. (2009). *TE21: A teacher education model for the 21st century: A report by the National Institute of Education, Singapore*. https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21-online-version---updated.pdf?sfvrsn=2
- Nessipbayeva, O. (2012). The competencies of the modern teacher. *Proceedings of 10th Annual Meeting of the Bulgarian Comparative Education Society*, Bulgaria.

- Occupational Qualification Standard. (2020). *Occupational qualification standard for secondary education teachers* (EstQF Level-7). Accessed from <https://www.kutseregister.ee/ctrl/en/Standardid/vaata/10824233>
- Ontario College of Teachers. (2016). *Professional learning framework for the teaching profession*.
- Ontario College of Teachers. (2022). *Standards for the teaching profession*. <https://www.oct.ca/-/media/PDF/Standards%20Poster/OCTStandardsFlyerENPUBLISH.pdf>
- Orakçı, Ş. (2015). An analysis of teacher education systems of Shanghai, Hong Kong, Singapore, Japan and South Korea. *Asian Journal of Instruction*, 3(2), 26-43.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2005). *Teachers matter - Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2013). Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison: an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2018a). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2018b). *PISA-2015 results in focus*. OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2019a). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2019b). *PISA 2018 results (Volume-I): What students know and can do*. OECD Publishing.
- Özerbaş, M. A., & Safi, B. N. (2022). The comparative examination of the countries that have become successful TIMSS and PISA and the Turkish teacher training systems. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 23(2), 1960-1992.
- Pacevicius, J., & Kekte. (2008). Managerial capacity: Analysis of possibilities and limitations. *Economics and Management: Current Issues and Perspectives*, 4(13), 50-62.
- Pantic, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competence as a basis for teacher education: views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Postholm, M. B. (2012) Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405-429, <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Rajandiran, D. (2021). Singapore's teacher education model for the 21st century (TE21). In F. M. Reimers (Ed.), *Implementing deeper learning and 21st century education reforms* (pp.59-79). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57039-2_3
- Saylan, N. (2014). Constantly modified teacher training system. *Proceedings of 3rd Turkish Association of Curriculum and Instruction Conference*, Turkey.
- Schleicher, A. (2016). Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the World. *International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264252059-en>

- Symeonidis, V. (2018). Revisiting the European teacher education area: the transformation of teacher education policies and practices in Europe. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 13-34. <https://doi.org/10.26529/cepsj.509>
- The National Council for Teacher Education. (1988). *National curriculum framework for teacher education*. NCTE Publications.
- Türkoğlu, A. (2015). What is comparative education? In A. Türkoğlu (Ed.), *Comparative education: samples from around the world*.(pp.1-5). Anı Yayıncılık.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper In Brief*,13, 1-10. Institute of Development Studies.
- Wagner, T. (2010). *The global achievement gap*. Basic Books.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in social sciences*. Seçkin Publishing.
- Zanella, P., Antonelli, R. A., & Bortoluzzi, S. C. (2017). Assessment of teacher competencies: analysis in the accountancy program at UTFPR. *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade*, 11(2), 146–163. <https://doi.org/10.17524/repec.v11i2.1417>

APPENDICES

Appendix-1. Professional Knowledge and Practice Domain

Countries	Core competences	Sample Competency Descriptors
Singapore	<ul style="list-style-type: none"> * Providing Quality Learning of Child * Providing Quality Learning of Child in Co-Curricular Activities * Cultivating Knowledge: <ul style="list-style-type: none"> - with subject mastery - with analytic thinking - with creative teaching * Understanding and Respecting Others <ul style="list-style-type: none"> - Resilience and Adaptability 	<ul style="list-style-type: none"> * show strong knowledge of subject matter and related educational issues * have a deep understanding of how pupils learn * develop and provide learning opportunities that develop students with different learning styles * understand the link between the purpose of assessment and the intended learning outcomes * demonstrate a capacity to engage with problems * are tough in spirit, able to persevere in times of challenge
Hong Kong	<ul style="list-style-type: none"> * Subject Matter Knowledge * Curriculum and Pedagogical Content Knowledge * Teaching Strategies and Skills, Use of Language and Multi-Media * Assessment and Evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> * display solid and extensive subject matter knowledge * have an understanding of curriculum design, implementation and improvement * model exemplary teaching strategies and skills * use assessment results consistently to develop programs that improve student learning
Canada	<ul style="list-style-type: none"> * Professional Knowledge * Professional Practice 	<ul style="list-style-type: none"> * understand learning theory, pedagogy, curriculum * use appropriate pedagogy, assessment and evaluation, resources and technology
Estonia	<ul style="list-style-type: none"> * Planning of Learning and Teaching Activities * Teaching * Knowledge in Subject Field * Pedagogical Content Knowledge 	<ul style="list-style-type: none"> * set short- and long-term learning goals, chooses content and plans activities considering the curriculum * have a command of learning content * know how to teach the learning content in the most effective way to different learners

Türkiye	<ul style="list-style-type: none"> * Content Knowledge * Pedagogical Content Knowledge * Planning of Education and Teaching * Creating Learning Environments * Managing the Teaching and Learning Process * Assessment and Evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> * have an advanced and critical perspective on theoretical, methodological and factual knowledge in subject field * compare and contrast various teaching strategies, methods, and techniques that can be used in teaching of his/her subject area * prepare teaching materials suitable to learning outcomes of the curriculum * ensure effective learning by using appropriate strategies, methods, and techniques * prepare and use assessment and evaluation tools suitable to his/her subject area and stages of growth and development of students
---------	---	--

Appendix-2. Professional Development and Collaboration Domain

Countries	Core competences	Sample Competency Descriptors
Singapore	<ul style="list-style-type: none"> * Cultivating Knowledge: <ul style="list-style-type: none"> - with reflective thinking - with initiative - with a future focus * Knowing Self and Others <ul style="list-style-type: none"> - Tuning into self - Exercising personal integrity and legal responsibilities *Winning Hearts And Minds <ul style="list-style-type: none"> - Developing Others * Working with Others <ul style="list-style-type: none"> - Working in Teams 	<ul style="list-style-type: none"> * identify strengths and areas for improvement * take initiative to improve his/her professional practices * experiment with and advocate for new practices * are aware of the need for professionalism and maintaining high standards in all aspects of his/her demeanor * take initiative to support peers and colleagues * seek out opportunities for professional collaboration within and beyond the school
Hong Kong	<ul style="list-style-type: none"> * Collaborative Relationships within the School * Teachers' Professional Development * Education-related Community Services and Voluntary Work 	<ul style="list-style-type: none"> * show active support for and maintain close collaboration with colleagues * share good practices with others * develop close links with the broader community through different channels <p>Core Value (4, 5, 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - commitment and dedication to the profession - collaboration, sharing and team spirit - passion for continuous learning and excellence
Canada	<ul style="list-style-type: none"> * Ongoing Professional Learning * Leadership in Learning Communities * Integrity 	<ul style="list-style-type: none"> * recognize the importance of continuous professional development thorough research and collaboration * promote and participate in the creation of collaborative, safe and supportive learning communities
Estonia	<ul style="list-style-type: none"> * Reflection and Professional Self-Development * Development, Creative and Research Activities 	<ul style="list-style-type: none"> * reflect one's own work * collect evidence from practice and shares evidence-based knowledge with colleagues * participate in learning communities and collaboration networks in developing the knowledge of the study field
Türkiye	<ul style="list-style-type: none"> * Personal and Professional Development * Communication and Cooperation 	<ul style="list-style-type: none"> * make a self-evaluation by taking opinions and suggestions from stakeholders * involve in activities to improve himself both personally and professionally * open to sharing knowledge and experience with colleagues

Appendix-3. Student Development Domain

Countries	Core competences	Sample Competency Descriptors
Singapore	* Nurturing the Whole Child	* develop a culture of care, trust and friendliness that enhance the wellbeing and character development of pupils * have high expectations of all pupils, respect their varied backgrounds, and are committed to their development as learners
Hong Kong	* Students' Diverse Needs in School * Rapport with Students * Pastoral Care for Students * Students' Different Learning Experiences	* identify and support students' diverse needs * build trust and rapport with students * whole person development of students * Core Values (1, 2, 3) - belief that all students can learn - love and care for students - respect for diversity
Canada	* Commitment to Students and Student Learning * Care * Respect * Trust	* are dedicated in their care and commitment to students. * show compassion, acceptance, interest and insight for developing students' potential. * respect human dignity, emotional wellness and cognitive development.
Estonia	* Supporting the Learner * Motivating	* are aware of the foundations and cultural specialties of the physical, cognitive, emotional and social development of the learner * recognize the learners' need for support and their individual study needs * ...study opportunities how to support the learner's holistic development and preparedness to learn
Türkiye	* Approach to Students	* value every student as a human being and individual * advocate that every student can learn

Appendix-4. Collaboration with Parents

Countries	Core competences	Sample Competency Descriptors
Singapore	* Partnering Parents	* build collaboration and partnership with parents to maximize the learning of pupils * use strategies to keep parents informed on the progress of pupils and school activities
Hong Kong	* Home-School Collaboration	* have an understanding of students' family backgrounds * provide information to parents frequently on both positive and negative aspects of student progress * involve parents in the school's decision making whenever appropriate with the aim of continuous school development
Estonia	* Collaboration and Instruction	* create a trustworthy relationship with the learner and parents * give feedback about learner progress to learner and parents * include parents actively into making decisions connected to learner development and applying them
Türkiye	* Communication and Cooperation	* cooperate with families in educational activities

Appendix-5. Norms Domain

Countries	Core competences	Sample Competency Descriptors
Singapore	* Understanding the Environment * Understanding and Respecting Others	* are aware the rationale for national education policies and practices and their infusion * demonstrate sensitivity to cultural and religious differences
Hong Kong	* School's Vision and Mission, Culture and Ethos * Policies, Procedures and Practices * Involvement in Policies Related to Education * Responsiveness to Societal Values and Changes	* adapt, carry out and contribute to school vision and mission * understand and implement school goals and policies * have knowledge of policies related to education
Türkiye	* Knowledge of Legislation * National, Moral and Universal Values	* account for the legislation related to teaching profession * respect individual and cultural differences * respect child and human rights

Appendix-6. Techno-pedagogical Skills Domain

Countries	Core competences	Sample Competency Descriptors
Estonia	*Application of Digital Pedagogy	* create and compile instructional and methodological materials for applying digital tools * enhance the usage of digital tools in teaching in collaboration with teachers within the organization
	*Teaching	* use digital technologies for increasing inclusion of learners in learning; * organize meaningful use of digital technologies in class/group during individual and collaborative study
	* Reflection and Professional Development	* use digital environments for personal professional development
	* Evaluation and Development Of Digital Competences	* evaluate and develop his/her digital competence according to the digital competence model recognized in the education field.

Appendix-7. Supporting the Learners with Special Educational Needs

Countries	Core competences	Sample Competency Descriptors
Estonia	* Supporting the Learners with Special Educational Needs	* recognize the types of special needs of the learners * compile and apply individual study curriculum in one or multiple subjects or applies a different curriculum * apply the recommendations of the counselling team

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ROBOTİK UYGULAMALARI³

ROBOTIC APPLICATIONS IN PRESCHOOL EDUCATION

Hatice ŞAHİN¹, Arzu ARIKAN²

ÖZ: Teknolojik gelişmeler gün geçtikçe ivme kazanırken çocuklar da bu sürece hızla uyum sağlamaktadır. Bu bağlamda eğitimcilerin de çocuklara eşlik ederek onları destekleyecek şekilde teknolojiyi eğitimde kullanması beklenmektedir. Okul öncesi yaşlar açısından teknolojinin eğitimde yansımalarına bakıldığında çocuklara somut yaşantılar sunabilmesinden dolayı eğitsel robotik öne çıkmaktadır. Yapılan çeşitli çalışmalar kodlama ve eğitsel robotik uygulamalarına küçük yaşlardan itibaren başlanmasının önemini ortaya koymuştur. Bu çalışmalar doğrultusunda eğitsel robotik uygulamalarıyla okul öncesi eğitimde çocukların gelişim alanlarını desteklemenin önemi vurgulanabilir. Diğer taraftan, okul öncesi öğretmenlerinin de bu konuda desteklenmesi gerektiği göz ardı edilmemelidir. Günümüzde öğretmenler eğitsel robotik uygulamalarına çeşitli nedenlerden dolayı mesafeli durabilmektedirler. Okul öncesi öğretmenlerinin öncelikle çocuklarda 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi için bu uygulamaların katkılarını fark etmesi önemlidir. Bu farkındalığı kazanan öğretmenler yeni bilgi ve beceriler edinmeye de istekli olabilecektir. Bu çalışma kapsamında da okul öncesi öğretmenleri ve kodlama ve robotik konusuna ilgi duyan araştırmacılar için eğitimde robotik uygulamalarını betimlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda temel kavramlar tanımlanmış, robotik uygulamaları konusunda gerek öğretmenler gerekse çocuklarla yapılanlar betimlenmiş ve bilimsel araştırmalar ışığında eğitsel robotik uygulamalarının çocukların gelişimine etkileri tartışılmıştır. Son olarak öğretmenlerin faydalanabileceği kaynaklar açıklanmıştır.

Kelimeler: Okul öncesi eğitimde teknoloji, eğitsel robotik, kodlama, programlama, robotik uygulamalar, mesleki gelişim, okul öncesi öğretmenleri

ABSTRACT: As technological advancements continue to gain momentum, children are rapidly adapting to this process. In this context, it is expected that educators will accompany children in this journey and use technology to support them in the educational process. In terms of early childhood education, educational robotics stands out due to its ability to provide concrete experiences to children. Various studies have highlighted the importance of starting coding and educational robotics applications from an early age. In line with these studies, the significance of supporting children's developmental areas in early childhood education through educational robotics applications can be emphasized. On the other hand, it should not be overlooked that preschool teachers also need support in this subject. In today's world, teachers may distance themselves from educational robotics applications for various reasons. It is important for preschool teachers to first recognize the contributions of these applications to the development of 21st-century skills in children. Teachers who gain such an awareness may also be willing to acquire new knowledge and skills. Within the scope of this study, the purpose is to describe robotic applications in education for preschool teachers and researchers, interested in coding and robotics. In this context, fundamental concepts have been defined, activities with teachers and children regarding robotic applications have been described, and the effects of educational robotic applications for children's development have been discussed based on scientific research. Finally, resources that teachers can benefit from have been explained.

Keywords: Technology in preschool education, educational robotics, coding, programming, robotic applications, professional development, preschool teachers

Bu makaleye atf vermek için:

Şahin, H. ve Arıkan, A. (2024). Okul öncesi eğitimde robotik uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 260-286

Cite this article as:

Şahin, H. ve Arıkan, A. (2024). Robotic applications in preschool education. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 260-286

¹ Öğr.Gör., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman/Türkiye, haticesahin@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8045-7662

² Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir/Türkiye, arzuarikan@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4602-8901

³ Bu çalışma birinci yazarın doktora teziyle ilgili olup, çalışmanın erken bir örneği "International Education Congresss (2022)" de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

As technological advancements continue to accelerate, various tools such as smartphones, digital devices, artificial intelligence applications, and robots have become integral parts of daily life. Children, growing up in this era, are significantly influenced by these technological developments. Consequently, it is nearly impossible for adults involved in children's lives, especially teachers, to avoid utilizing technology. Recognizing the significance of technology in education (Aksoy, 2021), teachers are increasingly incorporating technological tools into their teaching practices. While many studies highlight the positive impact of technology on children's development (Ardıç et al., 2023; Burak and Çörekçi, 2021; Clarke and Abbott, 2016; Given et al., 2016; İnci and Kandır, 2017; Olgun, 2018), it is crucial to acknowledge teachers' concerns and challenges related to technology use (Churchill, Fox and King, 2012; Öner, 2020). As a matter of fact, Selwyn (2016) also criticized the use of generally positive language about technology and mentioned that the possibility of technology not leading to learning was not mentioned. The consequences of pessimism as well as excessive optimism on this issue may be irreversible for children. It has been stated that children should be introduced to technology by using it correctly and in accordance with their developmental levels (Gülen and Kaya, 2023; Sayan, 2016). At this point, it is important to introduce all children to new generation technological developments, especially robotics and coding applications.

Many studies have revealed that coding education with robotic applications can be started from an early age (Canbeldek, 2020; Elkin, Sullivan and Bers, 2016; Jung and Won, 2018; Küçükkara and Aksüt, 2021; Nam, Kim and Lee, 2019; Odacı and Uzun, 2017; Sullivan and Bers, 2015; Ünsal, 2019; Zviel-Girshin, Luria and Shaham, 2020). Coding education with robotic applications has been found to be beneficial from an early age. However, in Turkey, particularly in preschool education, studies on this subject are limited to private initiatives. Therefore, there is a need to support teachers in integrating educational robotics and coding into their classrooms. This study aims to provide insights into educational robotics applications for preschool teachers and researchers interested in coding and robotics. The focus is on defining basic concepts, explaining the effects of educational robotic applications on children's development, and presenting scientific research findings related to both teachers and children involved in robotic applications.

The study explores different types of robotic tools, including assistive robots, social robots, social aid robots, and educational robots (Scaradozzi et al., 2019; Screpanti, Miotti and Moneriù, 2021), emphasizing the importance of introducing children to new-generation technological developments, specifically robotics and coding applications. The study underscores the importance of starting applications with educational robots at an early age to support children's development in alignment with their developmental levels.

Coding education content varies across countries, with courses covering programming, coding, computational thinking, and algorithmic thinking (European Schoolnet, 2014; Karataş, 2021; Tuomi et al., 2018). In Turkey, except for some in-service training seminars organized by the Ministry of National Education on robotics, commercial organizations predominantly offer certificate programs for teachers. These and similar organizations provide training in educational robotics applications to teachers, children of different ages and institutions. Examples of the topics included in these trainings include Botley training, introduction to coding, Block-based simple coding applications, STEM-supported education and Maker applications. Despite numerous training opportunities globally, initiatives on robotics applications in Turkey remain limited.

Educational robotics applications play a crucial role in preschool education, providing enjoyable experiences for children (Kabadayı, 2019). If these applications, which exemplify the use of technology in the learning environment, are used correctly, children's developmental areas can be supported in a holistic way. The Positive Technological Development (PTD) model developed by Bers (2012), emphasizing positive behaviors (content creation, creativity, behavioral options, communication, collaboration and community building) facilitated by technology (Bers, Strawhacker and Vizner, 2018), serves as a guide for teachers in this regard.

Robotic coding significantly contributes to children's cognitive, social, emotional and language development. It enhances critical thinking, decision-making, problem-solving, creativity, executive function, sequencing, logical thinking, mathematical reasoning, communication, teamwork, cooperation, and motor skills (Arslan and Çelik, 2022; Aytakin et al., 2018; Bers, 2018; Critten et al., 2021; Crompton et al., 2018; Çakır et al., 2021; Eguchi, 2021; Erdem Demir and Demir, 2021; Ergin, 2020; Lieto et al., 2017; Heljakka et al., 2018; Kanero et al., 2018; Kabadayı, 2019; Kazakoff and Bers, 2012; Koçaçıl, 2020; Küçükkara and Aksüt, 2021; Miller & Nourbakhsh, 2016; Nam et al., 2019; Somuncu and Aslan, 2021; Tanaka et al., 2007; Turan and Aydoğdu, 2020; Türe, 2018; Zviel- Girshin et al., 2020). However, it is essential to recognize individual differences among children, and not every child may respond uniformly to these practices. Critten et al. (2021), preschool children found the special algorithms for the Bee-bot educational robotics kit complex. For this reason, they needed adult support to move the robots. It should not be forgotten that children have differences due to individual and socioeconomic conditions.

The study highlights various robotics teaching application environments, including Scratch Jr, Code.org, Kodable, Mblock, PictoBlox, Tinkercad, Alice, KoduLab, Blockly, and The foos (Karataş, 2021; Selçuk, 2019). Physical robots, such as Bee-bot, Botley, Matatalab, Code-a-pillar, U-bot, KIBO, UARO, Lego WeDo, Kumiita, and mTiny (Mayerová, 2012; Sullivan et al., 2017; Yücel, 2021) are also utilized to provide concrete experiences in coding.

Enriched classroom environments are essential in preschool education. Thus, the development of children can be supported in the best way. At this point, teachers should provide enriched material support to children by making the necessary arrangements in the educational environment. Especially in the material part, educational robotic kits play a pivotal role in supporting children's learning through hands-on experiences. These tools provide children with a suitable learning environment for problem solving, generating new ideas and making discoveries (Eguchi, 2012). In today's technology age, robotic technology affects every aspect of business and daily life (Angelopoulos, Mitropoulou and Papadimas, 2021). It is inevitable that this technology will affect educational environments. For this reason, teachers should also have adequate equipment. There are various resources that teachers can get support for robotic coding education. So, they can better support children.

Findings, Discussion and Conclusion

In today's information society, technology's integration into education, especially at an early age, is inevitable. Education is one of these areas, and children start interacting with new generation smart vehicles from pre-school. In this regard, there are optimistic perspectives (Aksoy, 2021; Ardiç et al., 2023; Burak and Çörekci, 2021; Clarke and Abbott, 2016; Given et al., 2016; İnci and Kandır, 2017; Olgun, 2018) as well as critical approaches (Churchill, Fox and King, 2012; Çakmaz, 2010; Kuzgun and Özdiñç, 2017; Öner, 2020; Özçelik and Yıldız, 2019) on technology. On the other hand, the rapid evolution of today's technologies shifts the focus from whether to use technology in education to how to use it effectively, especially in the early years. In this context, educational robotics kits and coding activities designed for early childhood development gain prominence.

Scientific studies underscore the significant contributions of robotic coding to children's cognitive, social, emotional, language, and motor development. Robotic coding fosters critical thinking, decision-making, problem-solving, computational thinking, creativity, executive function, sequencing, logical thinking, mathematical reasoning, communication, teamwork, and cooperation (Akdoğan, 2020; Arslan and Çelik, 2022; Aytakin et al., 2018; Bers, 2018; Critten et al., 2021; Crompton et al., 2018; Çakır et al., 2021; Eguchi, 2021; Erdem Demir and Demir, 2021; Ergin, 2020; Lieto et al., 2017; Kabadayı, 2019; Kanero et al., 2018; Kazakoff and Bers, 2012; Küçükkara and Aksüt, 2021; Koçaçıl, 2020; Heljakka et al., 2018; Miller and Nourbakhsh, 2016; Nam et al., 2019; Somuncu and Aslan, 2021; Tanaka et al., 2007; Turan and Aydoğdu, 2020; Türe, 2018; Zviel- Girshin et al., 2020).

In studies on robotic applications, various robot designs have generally been included in learning environments (Yücel, 2021; Tanaka et al., 2007). In applications made with robot designs, it has been observed that children and teachers have positive orientations towards robots (Fridin and Belokopytoy,

2014; Uğur- Erdoğmuş, 2021). For this reason, encouraging teachers to embrace the inclusion of robots in learning environments could further support the educational process.

Studies reveal deficiencies in materials or infrastructure in robotic education (Fridin and Belokopytoy, 2014; Uğur Erdoğmuş, 2021). To address this, a comprehensive robotics training program tailored to teachers' classroom needs can be developed, integrating applications into existing programs (Canbeldek, 2020; Çakır et al., 2021; Ergin, 2020; Ergin and Ercan, 2022; Kabadayı, 2019; Metin, 2022; Sözcü et al., 2021; Türe, 2018). Offering in-service training to teachers in coding and robotics (Çakır et al., 2021; Ergin and Ercan, 2022; Karataş, 2021; Kocaçıl, 2020; Metin, 2022; Nam et al., 2019; Sayın, 2020; Sullivan and Bers, 2015; Uğur-Erdoğmuş, 2021) can enhance to teachers' willingness to incorporate these practices by adressing their informational needs.

The observed needs of teachers for robotics education highlight that classroom environments may not always be conducive to robotics activities. Reorganizing educational settings can facilitate the integration of robotics activities (Kabadayı, 2019; Küçükkara and Aksüt, 2021). Ultimately, longitudinal (Ioannou et al., 2015; Kazakoff et al., 2013; Somuncu and Aslan, 2021; Türe, 2018) and cross-cultural comparison studies (Bersa et al., 2019; Sullivan and Bers, 2017; Uğur-Erdoğmuş, 2021; Sözcü et al., 2021) in the field of robotics may provide insights into the diverse needs of teachers.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze baktığımızda teknolojik gelişmelerin hızla arttığına tanık olmaktadır. Akıllı telefonlar, dijital aletler, yapay zekâ uygulamaları ve robotlar gibi birçok yeni nesil teknolojik araç yaşamın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Peki eğitimciler bu araçlardan ne ölçüde faydalanmaktadır? Çağdaş teknolojik gelişmelere ayak uydurup, çocukları eğitim süreçlerinde yeterince destekleyebiliyorlar mı? Hızla değişen bu çağın teknolojik gelişmeleri kapsamında sorulacak birçok soru olsa da çocukların teknolojik gelişmelere duyarsız kalmadığı da bir gerçektir. Bu sebeple çocukların yaşamındaki yetişkinlerin teknolojiyi kullanmaması neredeyse imkânsız bir hale gelmektedir. Diğer bir ifade ile eğitimcilerin çağın gelişmeleri ışığında teknolojiyi çocukları destekleyecek şekilde eğitim sürecine dahil etmeleri önemlidir. Öğretmenler de günümüzün gelişmeleri ışığında aslında teknolojinin eğitimdeki önemini farkındadırlar (Aksoy, 2021). Yapılan birçok araştırmada da öğretmenler, teknolojik araçların çocukların gelişimlerine katkısını vurgulamışlardır (Ardıç vd., 2023; Burak ve Çörekci, 2021; Clarke ve Abbott, 2016; Given vd., 2016; İnci ve Kandır, 2017; Olgun, 2018). Ancak alanyazın öğretmenlerin çeşitli kaygıları ve karşılaştıkları sorunlar olduğuna da işaret etmektedir (Churchill, Fox ve King, 2012; Öner, 2020). Özellikle bilgi yetersizliği ve teknolojik araçlar konusunda okulda teknik desteğin sınırlı olması gibi sorunlar öğretmenlerin eğitim sürecinde teknoloji kullanımını etkilemektedir (Çakmaz, 2010; Kuzgun ve Özdiñç, 2017; Özçelik ve Yıldız, 2019). Teknolojinin eğitimde çok fazla kullanılması da çocukların sosyal ilişkileri ve iletişimi gibi sonuçları açısından öğretmenleri kaygılandırmaktadır. Bu konuda öğretmenler çocukların ortamdaki kendilerini soyutlayacağından ve hem öğretmenler hem de arkadaşlarıyla kopukluklar yaşayacağından endişelenmektedir (Kuzgun ve Özdiñç, 2017). Nitekim, Selwyn (2016) de teknolojiye dair genellikle olumlu bir dil kullanılmasını eleştirmiş ve teknolojinin öğrenmeye yol açmama ihtimaline değinilmediğinden bahsetmiştir. Bu konuda aşırı iyimserlik kadar kötümserliğin de çocuklar açısından sonuçları geri dönülemez olabilir. Çocukların günlük yaşamlarının da bir parçası olan teknolojiden eğitimde faydalanmamak onları ihtiyaçları olan bağlamsal bilgi, beceri ve tutumlardan uzak tutmak anlamına gelir ki bu da çeşitli sosyal gruplar arasındaki uçurumun artması sonucunu doğuracaktır. Türkiye’de de çocuklar birçok özel okulda robotik ve kodlama kulüpleri, çeşitli dersler ve yaz kampları yoluyla yeni teknolojilerle tanışmaktadır. Bu yaz kamplarında kullanılan eğitsel robotik kitler (Somyürek, 2015), çocuklar için anlamlı öğrenme fırsatları sunarak eğitim sürecinde çocukların daha aktif ve sosyal olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda ilkokulun ilk yıllarından itibaren kodlamanın temelleri ve bilgisayarsız kodlama etkinliklerine yer verilmektedir. Robotik ve kodlamanın temellerinin atılmasını takiben ise daha üst yaş grupları ile code.org, kodugame ve tinkercad gibi araçlar kullanılarak çocukların kodlama yapmasına imkan tanınmaktadır.

Bu bağlamda teknolojinin eğitim süreçlerinin bir parçası olup olmayacağı sorusundan ziyade teknolojinin eğitimde nasıl ve kimler tarafından kullanıldığı ve öğretmenlerin teknolojinin çeşitli alanlarında neleri öğrenmeye ihtiyaç duydukları gibi soruların önemi ortaya çıkmaktadır. Teknolojinin çocukların gelişim düzeylerine uygun ve doğru bir şekilde kullanılarak çocukların teknoloji ile tanıştırılması gerektiği belirtilmiştir (Gülen ve Kaya, 2023; Sayan, 2016). Kaygıların aksine okul öncesi

eğitimde gelişimsel olarak uygun teknoloji kullanımı sosyal sınıflar arası uçurumu erken yıllardan itibaren azaltmada etkili bir araç olabilir. Bu noktada yeni nesil teknolojik gelişmelerden özellikle robotik ve kodlama uygulamaları ile tüm çocukları tanıştırmak önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin de bu konuda ihtiyaç duydukları bilgiye ve kaynaklara erişimini sağlamak gerekmektedir. Yeterli bilgi, beceri ve desteğe erişimi olan öğretmenler teknolojinin okul öncesi eğitimden itibaren uygun kullanımı yoluyla eğitim süreçlerini zenginleştirebilir. Ancak, Gültepe (2018)'nin yapmış olduğu araştırmada robotik kodlama eğitiminde teknolojik alt yapı ve eğitim yetersizliği önemli sorunlar arasında gösterilmiştir. Benzer şekilde Taşkın (2023), robotik eğitiminin olumlu katkıları kadar eğitimde öğretmen yeterliliği, altyapı ve malzeme eksikliği gibi sorunları dile getirmiştir. Uğur- Erdoğan (2021) da okul öncesi dönemde robotik eğitimi için öğretmen eğitimi, öğretim programı, materyal, altyapı, teknik destek gibi birçok ihtiyacın olduğunu ifade etmiştir. Bu ihtiyaçların yanı sıra, robotik eğitimi verecek kişilerin de bu alanda kendini yeterince geliştirmiş olması gerekmektedir. Bu kapsamda, öğretmenler için yeterli araç gereç sağlanması, okulun ortamının uygun hale getirilmesi ve eğitimcilerin bilgi ve becerilerinin artırılması robotik uygulamalardan okul öncesi eğitimde daha etkin yararlanılmasına katkı sağlayabilir.

Günümüzde pek çok ülkenin eğitim süreçlerinde robotik uygulamalarının kullanımı artmaktadır. Robotik konusunda sertifika programlarının açılması ve kodlamanın farklı yaş gruplarının programlarına ders olarak konulması bu uygulamalara örnek verilebilir. Türkiye’de ise bu konuda halen katedilecek önemli bir mesafe bulunmaktadır. Teknolojiye temel oluşturan disiplinlerde bile eğitimin ortaya koyduğu tablo bu soruna işaret etmektedir. Nitekim mevcut teknolojik gelişmeler ışığında PISA araştırma raporları incelendiğinde Türkiye’nin OECD ülkelerine göre birçok branşta daha geride olduğu dikkat çekmektedir. En son 2018 yılında yapılan bir çalışmanın sonuçları önceki yıllara göre ortalamalarda artış gösterse de hala yeterince üst sıralarda olmadığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Örneğin, PISA 2018’de matematik performansları incelendiğinde, Türkiye 79 ülke arasında 42. sırada iken, 37 OECD ülkesi arasında 33. sıradadır. Fen performanslarında ise 79 ülke arasında 39. sırada iken 37 OECD ülkesi arasında 30. sıradadır. TIMSS raporları da bu sonuçlarla kısmen örtüşmektedir (MEB, 2019). Örneğin, 8. sınıf düzeyinde matematik başarılarında, Türkiye 39 ülke arasında 20. sırada yer almıştır. Bu tablo karşısında öğretmen niteliği ve mesleki gelişimi konuları üzerinde düşünülerek fen ve matematikte de başarıyı destekleyecek robotik uygulamalarına ve kodlamaya yer verilmesi önemli görünmektedir.

Yapılan pek çok çalışma, robotik uygulamaları ile kodlama eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlanabileceğini ortaya koymuştur (Canbeldek, 2020; Elkin, Sullivan ve Bers, 2016; Jung ve Won, 2018; Küçükçara ve Aksüt, 2021; Nam, Kim ve Lee, 2019; Odacı ve Uzun, 2017; Sullivan ve Bers, 2015; Ünsal, 2019; Zviel-Girshin, Luria ve Shaham, 2020). Her ne kadar kodlama eğitimine erken yaşlarda başlanabilse de Türkiye’de özellikle okul öncesi eğitimde bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların özel girişimlerle sınırlı olduğu görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin özellikle eğitsel robotik uygulamaları ve kodlama konusunda desteklenmesi önemlidir. Uygulama alanında yapılacak bu türden katkılar ilerleyen yıllarda daha fazla sayıda bilimsel araştırmaların yapılmasının da önünü açacaktır. Günümüzde öğretmenler bu eğitime öğretim programı eksikliği (Kanmaz, 2023; Sayın, 2019), bilgi yetersizliği (Ergin,2020), materyal eksikliği (Ünsal, 2019), zaman yönetimi (Koçaçıl, 2020) ve çocuklarda teknoloji bağımlılığı oluşturabileceği kaygısı (Kanmaz, 2023) gibi nedenlerden dolayı mesafeli durabilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin öncelikle çocuklarda 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi için eğitsel robotik uygulamalarının katkılarını bilmesi önemlidir. Bu farkındalığı kazanan öğretmenler yeni bilgi ve beceriler edinmeye de istekli olabilecektir. Bu çalışma kapsamında da hem okul öncesi öğretmenleri hem de kodlama ve robotik konusuna ilgi duyan araştırmacılar için eğitsel robotik uygulamalarını betimlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda temel kavramlar tanımlanmış ve robotik uygulamaları konusunda gerek öğretmenler gerekse çocuklarla yapılanlar betimlenerek bilimsel araştırmalar ışığında eğitsel robotik uygulamalarının çocukların gelişimine etkileri açıklanmıştır.

Eğitimde Robotik Uygulamaları

Robotik uygulamaları, gerek eğitimde gerekse yaşamın diğer alanlarında önemi her geçen gün artan bir alandır. Bu alanda motorlar ve sensörler gibi çeşitli elektromekanik parçaların kullanıldığı robotların tasarımı, üretimi ve verimliliklerine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Robotlar da bir programlama algoritmasıyla çalışan akıllı sistemler olarak tanımlanmaktadır (Altın vd., 2021; Güler, 2019; Sayın, 2019). Bu robotlar sanayiden eğitime yaşamın pek çok alanında farklı ihtiyaçlara cevap vererek zaman ve enerji gibi kaynakların daha verimli ve etkin kullanımına hizmet etmektedir. Kısıtlı kaynakların varlığında ihtiyaçların karşılanması kısaca çeşitli problemlerin çözülmesi için teknolojiyi mühendislik, matematik ve

yaratıcılıkla harmanlayan bu alan algoritma, programlama dili, kodlama gibi birbiri ile ilişkili temel kavramları içermektedir. Algoritma, bir problemi çözebilmek için takip edilmesi gereken süreçlerin adım adım gösterilmesidir (Koçaçıl, 2020). Programlama dili, robotlara ya da bilgisayarlara problemi çözebilmeleri için uyulması gereken kurallar çerçevesinde gerekli komutların yazılmasına yardımcı olan karakter ve kuralların bütünüdür (Demir, 2019). Son olarak kodlama ise, algoritmanın belirlenmiş olan programlama dillerinde kullanılabilmesini sağlayan, programlamanın önemli bir alt görevidir (Güleryüz, 2019). Robotlar tüm bu özellikleri ile birçok alanda bireylerin hayatını kolaylaştırmaktadır. Eğitim süreçleri de bu alanlardan biri olmakla birlikte eğitimde robotik ve eğitsel robotik kavramları birbirinden farklıdır (Scaradozzi vd., 2019). Eğitimde robotik, eğitim sürecinde robotiğin bireyler için sağlayacağı faydaları açıklayan oldukça geniş bir konudur. Bu yönü ile eğitimde robotik, farklı uygulama ve araçları içinde barındıran şemsiye bir kavram olarak değerlendirilebilir. Örneğin, eğitimde robotik öğretmenler için öğrencilerin dikkatini çekmede ve özel gereksinimli bireyler için de engelleri aşmada yardımcı olabilir. Eğitsel robotik ise daha çok uzmanlık gerektiren bir alandır. Bu alan içinde inşa etme, programlama ve çeşitli metodolojiler bulunmaktadır (Scaradozzi vd., 2019).

Eğitim süreçlerinde farklı robotik araçlardan yararlanılmaktadır. Eğitim sürecinde kullanılan bu araçlar dört başlıkta incelenmektedir. Bunlar yardımcı robotlar, sosyal robotlar, sosyalliğe yardımcı robotlar ve eğitsel robotlardır (Scaradozzi vd., 2019; Screpanti, Miotti ve Monteriù, 2021). Bu araçların her biri öğrenenler için farklı deneyimler sunmakta ve farklı öğrenme gereksinimlerine hitap etmektedir. Okul öncesi eğitimde ise özellikle vurgulanan eğitsel robotik uygulamalarıdır.

1. *Yardımcı Robotlar:* Yardımcı robotlar, bireylerin fiziksel engelleri aşmasını sağlayarak öğrenme ve öğretme sürecini daha etkili yürütmelerine yardımcı olur. Yardımcı robotlara örnek olarak akıllı tekerlekli bir sandalye verilebilir. Bu sandalyeye kendi başına yürüyemeyen öğrencilerin özerk bir şekilde ulaşmalarını sağlamak için bir yönetim sistemi ile entegre edilebilen, yerleştirme ve navigasyon özellikleri yüklenebilir. Bir diğer örnek olarak ise yardımcı robotik kollar verilebilir (Lebrasseur, Lettre, Routhier, Archambault ve Campeau-Lecours, 2021). Özellikle üst bedensel özel gereksinimi olan bireyler günlük rutinleri gerçekleştirmede sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu gibi durumlarda JACO gibi robotik kollar, çocukların bağımsız yaşama becerilerini geliştirebilecek yardımcı cihazlardır. Lebrasseur vd., (2021) çalışmalarında JACO robot kolları kullanmışlar ve çocukların günlük aktivitelerini gerçekleştirmede önemli gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuşlardır.
2. *Sosyal Robotlar:* Sosyal robotlar öğrencilerin özel öğreticileri ya da öğretmenleri şeklinde davranan ve öğrenme sürecini etkili ve bağlantılı ortamlara dönüştüren insansı robotlardan oluşmaktadır. Bu robotlar, çocukların erken dil becerilerini de desteklemektedir (Kory ve Brezeal, 2014). Tanaka, Cicourel ve Movellan (2007) tarafından yapılan bir çalışmada QRIO adlı son teknoloji bir insansı robot, okul öncesi sınıfa dahil edilmiştir. Sonuçlar, mevcut robot teknolojisinin, uzun süreler boyunca küçük çocuklarla otonom bir bağ kurmaya ve sosyalleşmeye yakın olduğunu ortaya koymuştur. Özel eğitimde kullanılan Kaspar, Mindstorms, iRobiQ ve Probo gibi robotlar da sosyal robotlara örnek olarak verilebilir (Şen, 2021).
3. *Sosyalliğe Yardımcı Robotlar:* Bu robotlar, öğrencilere sosyal etkileşimler yoluyla yardımcı olur. Bu süreçte sosyalliğe yardımcı robotlar, öğrencilerin sosyal sorunlarının ve sıkıntılarının üstesinden gelmesine destek olur. Bunun yanı sıra bu robotlar ruh sağlığının gelişmesini destekleyerek, duygulara olumlu açıdan katkı sağlamaktadır (Kabacińska, Prescott ve Robillard, 2020). Fridin ve Belokopytoy (2014) araştırmalarında sosyalliğe yardımcı insansı robot olan NAO'yu kullanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin insan benzeri bir robotun öğretim sürecinde etkileşimli bir araç olarak hizmet edebileceğini genel olarak kabul ettiğini ortaya koymuştur.
4. *Eğitsel Robotlar:* Eğitsel robotlar bağlamında robotik kitlerinin kullanımı söz konusudur. Bu robotik kitler birkaç bileşenden oluşabilir ve yeniden programlanabilir araçlardır. Öğrencilerin teknoloji becerilerini ve teknoloji kullanırken başvuracakları ilişkili becerileri (iletişim, ekip çalışması vb.) geliştirmelerine destek verebilirler. Bu robotlara ise okul öncesi dönemde kullanılan Bee Bot, Code a Pillar ve KIBO örnek olarak verilebilir. Bers, González-González ve Armas-Torres (2019) yaptıkları araştırmada KIBO eğitsel robotik kiti kullanmıştır. Çalışma sonucunda sınıf ortamında iş birliği, iletişim ve yaratıcılık desteklenerek, çalışmaya dahil edilen robotik kit çocukların temel kodlama kavramlarını öğrenme noktasında etkili olmuştur.

Eğitsel robotlarla yapılan uygulamalara erken yaşlarda başlanması çocukların gelişimlerini çağa uygun bir şekilde desteklemek açısından da önemlidir. Talan (2020) eğitim ortamlarında geleneksel öğretim yöntemlerinin gerilediğini ve çağdaş öğrenme yöntemlerinin ön plana çıkmaya başladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin artık eğitim sürecinde sadece hazır bilgiyi sunan kişiler değil, çağdaş öğretim yöntemleri ile bilgiyi birleştirip öğrencilerin daha etkin olmalarını destekleyen kişiler haline geldiğini belirtmiştir. Okul öncesi robotik ve kodlama eğitiminde de çocukların gelişimine uygun olarak ve somut yaşantılar sağlayarak önemli mesafeler katedilebilir. Fakat öğretmenin çocuğu etkin kılan çağdaş yöntemlere başvurmaması ve robotik uygulamalarını eğitim sürecine nasıl dahil edeceği hakkında bilgi sahibi olmaması teknolojinin eğitimde etkili kullanımına engel oluşturabilir. Bu noktada öğretmenlerin robotik ve kodlama konusunda kendilerini geliştirmeleri ve eğitimde robotların kullanım alanları hakkında bilgi sahibi olmaları ihtiyaç duydukları bilgi ve kaynaklara ulaşabilmeleri adına da önemli görünmektedir.

Farklı Ülkelerde Robotik ve Kodlama Eğitimleri

Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde robotik uygulamaları ve bu konuda sunulan eğitimler gittikçe artmaktadır. Kodlamayı öğretim programlarına dahil eden Avrupa ülkelerine örnek olarak Bulgaristan, Danimarka, Fransa, Estonya, İspanya, İrlanda, Avusturya, Litvanya, Finlandiya, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, İtalya, Portekiz, Yunanistan, Belçika ve Polonya verilebilir. Bu ders içeriklerinde “programlama, kodlama, bilgi işlemsel düşünme ve algoritmik düşünme” konuları yer almaktadır (European Schoolnet, 2014; Karataş, 2021; Tuomi, Multisilta, Saarikoski, ve Suominen, 2018). Eğitimde robotik uygulamaları bazı ülkelerde uzaktan eğitim yoluyla da sağlanmaktadır. Örneğin Japonya da çocuklara yönelik kodlama, 3D modelleme ve robotik üzerine uzaktan eğitim veren merkezler bulunmaktadır. ROBBO adlı merkezde çocuklara robotikle alakalı içeriklerle beraber farklı yaş aralıklarındaki çocuklar için gerekli tüm çalışma materyalleri sağlanmaktadır. Zviel- Girshin vd. (2020) yaptıkları çalışmada anaokulu ve ilkökul çocukları için bir robotik öğretim programı sunmuştur. Anaokulu çocuklarına uygulanan programda yaklaşık 8 ay boyunca haftada bir kez robotik dersi verilmiştir. Program kapsamında hem sınıf öğretmeni hem de başka bir eğitmen derslere katılarak çocuklarla eğitsel oyuncaklar kullanmış ve robotik aktiviteler gerçekleştirmişlerdir. Sunulan robotik eğitimlerde çocukların, teknolojik cihazlar ve yeni robotlar icat etme yeteneklerine güvendikleri ve teknoloji, bilim ve robot bilimi öğrenmeye karşı olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür.

Farklı ülkelerde robotik uygulamaları konusunda sadece çocuklara değil öğretmenlere de eğitim verilmektedir. Örneğin, Bulgaristan, Estonya, İtalya, Portekiz, İngiltere, Fransa, İspanya, Lüksemburg ve Litvanya gibi ülkelerde öğretmenleri desteklemek için hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler sağlanmaktadır. İrlanda ve Kıbrıs'ta ise temel öğretmenlik eğitiminin bir parçası olarak robotik uygulamaları sunulmaktadır. Litvanya'da eğitim üniversiteler tarafından verilmektedir. Verilen eğitimler ücretsizdir. Norveç'te öğretmen eğitim merkezlerinde atölye çalışmaları bulunmaktadır. İspanya da ise öğretmenlere yönelik yaz kursları düzenlenmektedir (European Schoolnet, 2014). Eğitsel robotik uygulamalarından sadece öğretmenler değil öğretmen adayları da faydalanmaktadır. Örneğin, bir üniversitede Eğitimde Robotik adlı dersi seçmeli olarak alan öğretmen adaylarıyla bir çalışma yapılmıştır (Küçük ve Şişman, 2018). Derste robotik kiti kullanılarak eğitim verilmiştir. Bu sette motorlar, piller, sensörler, kablolar, uzaktan kumanda ve malzemeler bulunmaktadır. Bu eğitim dört seviyeden oluşmuştur. İlk seviyede robotik kitin parçaları tanıtılmış ve robotlar oluşturulmuştur. İkinci seviyede farklı işlevde robotların tasarlanmasına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Son iki seviyede ise programlama yapılarak daha ileri seviyede robotlar oluşturulmuştur. Öğretmen adayları, açılan dersin mesleki gelişimlerini desteklediğini, yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı bulduklarını ve robotik etkinlikler yapmaktan keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmanın robotik programlama becerilerini geliştirdiğini ve programlamaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenler için robotik sertifika programlarına yer verilmiştir. Örneğin, Castro vd. (2018) öğretmenlere robotik eğitim kursu vermişlerdir. Eğitim kapsamında robotlarla alakalı teorik bilgiler, robotlarla uygulamalar, bir robotik projesi geliştirme ve yapılan çalışmalara yönelik geri bildirimlere yer verilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan başka bir çalışmada da eğitsel robotik kursu verilmiştir (Boyarinov ve Samarina, 2020). Bu kurs boyunca çeşitli robotik platformlar incelenmiş; donanım ve yazılım üzerinde durulmuştur. Alimisis (2019) tarafından yapılan ROBOESL adlı proje kapsamında da öğretmenler için bir öğretim programı geliştirilmiştir. Eğitim ilk olarak robotiğin donanım ve yazılımlarıyla başlamış sonrasında ise robotik kitlerden örnek uygulamalarla ve projelerle devam

etmiştir. Bir diğer çalışmada ise Acar ve Korkmaz (2022) kodlamaya yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimler vermişlerdir. Eğitim sürecinde Lego Mindstorms Ev3 ve mBot eğitsel robotik setleri kullanılmıştır. Öğretmenlere robotik hakkında detaylı bilgiler verilerek, programlama aşamaları anlatılmış ve örnek uygulamalar yapılmıştır. Schina vd. (2021) de bir çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitim vermiştir. Bu eğitimde; eğitsel robotik (ER) ve okul öncesi eğitim için ER kaynakları, programlama ve hesaplama, bir Blue-bot robot oyuncağı ile deneyler ve etkinlikler uygulanmış ve eğitim materyalleri oluşturulmuştur.

Türkiye’de ise robotik konusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen bazı hizmet içi eğitim seminerleri hariç daha çok ticari kuruluşlar öğretmenler için çeşitli sertifika programları sunmaktadır. Bu platformlara örnek olarak İnokids ve Robotik Eğitim Akademisi verilebilir. Bu ve benzeri kuruluşlar öğretmenlere, farklı yaşlarda çocuklara ve kurumlara robotik uygulamaları konusunda çeşitli eğitimler vermektedir. Bu eğitimlerde yer alan konulara örnek olarak Botley eğitimi, Kodlamaya giriş, Blok tabanlı basit kodlama uygulamaları, Arduino, Akıllı cihaz ve robot tasarımı, STEM destekli eğitim ve Maker uygulamaları verilebilir. Eğitimler kapsamında öğretmenlerle robotik kitler kullanılarak uygulamalar yapılmaktadır.

Genel olarak alanyazın incelendiğinde farklı ülkelerde robotik uygulamalarına dair öğretmenlere yönelik pek çok eğitim olanağı bulunurken, Türkiye’de bu konuya yönelik girişimlerin sınırlı olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple hizmet içi eğitim programlarında eğitsel robotik uygulamalarına daha fazla yer verilmesi ve öğretmen eğitiminde de bu konu ile ilgili zorunlu ve seçmeli dersler eklenmesi bir ihtiyaç olarak görünmektedir. Öğretmenler kendilerini bu noktada geliştirme imkanına sahip olursa eğitim sürecinde çocukları da daha etkili bir şekilde destekleyebilir ve bu uygulamaları sınıf ortamlarında daha etkili olarak kullanabilirler (Avcı, 2023).

Okul Öncesinde Eğitsel Robotik Uygulamalarının Önemi

Günümüzde teknoloji alanındaki hızlı gelişmelerin eğitim sürecine de yansımaları kaçınılmazdır. Bu süreçte etkilenen kademelerden biri de okul öncesi eğitimdir. Çocukların teknoloji çağına ayak uydurabilmeleri için günümüz şartlarının gerektirdiği becerileri de kazanmaları beklenmektedir. Bu noktada sınıf ortamlarına çeşitli robotların dahil edilmesinin eğitim sürecini daha verimli ve etkili yapacağı ifade edilebilir. Eguchi (2017) de eğitsel robotiğe dikkat çekmiştir. Eğitsel robotik, somut nesnelere kullanarak çocukların kendi fikirlerini keşfetmesine yardımcı olur. Bu somut nesnelere teknik ve sayısal olarak geliştirilmiştir. Bunlar çocukları kendilerinin inşa edebileceği bir sürece teşvik eden öğrenme araçlarıdır. Screpanti vd., (2021)’nin de belirttiği gibi bu eğitsel robotlar, sınıflara yeni araçlar ve bunlara yönelik farklı metodolojiler getirir. Genellikle eğitsel robotik etkinliklerinde öğrenciler küçük gruplar halinde çalışmaktadır. Bu durum da çocukların kendi aralarında iş birliği yapmalarına zemin hazırlamaktadır. Örneğin, Kocaçıl (2020) tarafından öğretmenlerle yapılan bir çalışmada programlanabilir eğitsel oyuncak robot tasarımına odaklanılmış ve okul öncesi eğitimde bunların kullanılması incelenmiştir. Çalışma sonucunda programlanabilir eğitsel oyuncak robotun iş birliği, eğlenerek, yaparak yaşayarak ve somutlaştırmaya yardımcı olarak öğrenme sürecine katkı sağladığı görülmüştür. Bu noktada sınıf ortamlarına dahil edilen eğitsel robotların geleneksel yaklaşımlarla öğretimi zor olan kavramların daha etkili bir şekilde sunulmasına (Eguchi, 2012) yardımcı olduğu ifade edilebilir.

Eğitsel robotik uygulamaları okul öncesi dönemde oldukça önemlidir. Eğitim sürecinde başvuru bu uygulamalar çocuklara eğlenceli deneyimler sunmaktadır (Kabadayı, 2019). Öğrenme ortamında teknoloji kullanımını örnekleyen bu uygulamalar eğer doğru kullanılırsa çocukların gelişim alanlarını bütüncül bir şekilde destekleyebilir. Bu konuda Bers (2012) tarafından geliştirilen Olumlu Teknolojik Gelişme (OTG) modeli öğretmenlere rehberlik edebilir. Bu modelin odak noktası teknolojiyi öğrenme ortamlarının bir parçası haline getirerek olumlu davranışların teşvik edilmesidir (Bers, Strawhacker ve Vizner, 2018). Bu modele dayalı olarak teknoloji kullanımı konusunda şu soruların cevaplanması beklenmektedir: “Öğrenme alanı çocukların gelişim alanlarını (ahlaki, kişisel, bilişsel ve sosyal) destekleyecek şekilde nasıl tasarlanabilir? Küçük çocukların nasıl bir öğrenen olması isteniyor? Çocuklar yaratıcı problem çözücüler mi? Meraklı yenilikçiler mi? Eleştirel düşünürler mi? İş birliğini önemserler mi? Aktif vatandaşlar mı?” Bu sorularla aslında çocukların sadece teknolojik açıdan gelişmelerine değil toplumu destekleyecek başarılı kişiler olma noktasında teknolojiden nasıl yararlandıklarına da vurgu yapmaktadır (Worker, 2014, s.2). OTG genel olarak teknoloji açısından zenginleştirilmiş programların hem tasarlanması hem de değerlendirilmesi için bir model sunmaktadır. Bu modeli kullanan programların asıl

hedefi çocuklara sadece hesaplama ya da kodlamayı öğretmek değil aynı zamanda olumlu davranışları da kazandırmaktır. Bu çerçevede çocukları günümüz şartlarında güçlendiren kodlama okuryazarlığı hayata geçirilebilir. OTG modeli Tablo 1.'de görülen altı olumlu davranışı kapsamaktadır. Bu davranışlar robotik öğretim programı ve aktiviteleri için öğretmenlere rehber olabilir (Bers, 2018). Çocukların geliştirebilecekleri bu davranışlar şunlardır (Bers, Strawhacker ve Vizner, 2018, s.4-5):

Tablo 1.

OTG modelinin içerdiği olumlu davranışlar

Davranışlar	Açıklama
İçerik oluşturma	Çocukları bilgisayar programlama uygulamalarına dahil ederek farklı materyallerle çalışmalarına fırsat sağlama. Çocuklar bu süreçte içerik oluştururken teknolojik akıcılıklarını da geliştirmektedir. Ayrıca çocuklar bilgisayar uygulamaları aracılığıyla problem çözerek ve içerik oluşturarak teknolojik alandaki yeterlilik duygusunu sergileyebilirler.
Yaratıcılık	Geleneksel bakış açılarını aşarak yeni orjinal fikirler hayal etme ve yaratma yeteneği. İçerik oluşturmayı teşvik eden çoğu materyal yaratıcılığı da destekler. Ayrıca kişiler teknolojiye yaratıcı bir şekilde yaklaşıp kullandıkça güven duygusu da desteklenecektir.
Davranış seçenekleri	Davranışlarla ilgili seçimler yapma, dijital çağda harekete geçme ve bunun sonuçlarını deyimleme fırsatı. Davranış seçimleri aynı zamanda kişinin karakteriyle de yakından ilişkilidir. Teknolojinin gerektiği şekilde kullanılması için sahip olunan ahlaki bakış açısı, sonuçları değerlendirme özgürlüğü, davranış seçeneklerine sahip olma ve karakter duygusu geliştirmek üzerine dayanmaktadır.
İletişim	Teknolojilerden yararlanarak fikirleri, görüşleri veya düşünceleri paylaşma süreci. Teknolojik yeni gelişmeler kişileri yeni iletişim yollarını kullanmaya teşvik etmektedir.
İş birliği	Kişilerle ortak bir görev ve çalışma için iş birliği yapma fırsatı. İş birliği için başka kişilerin düşüncelerine önem verilmelidir. Kurulan olumlu bağlar iş birliğini de destekleyecektir. İş birliğini teşvik eden teknoloji aynı zamanda kişilerin bağ ve iletişim kurması için de yollar sağlayacaktır.
Topluluk oluşturma	Topluluğu oluşturan kişiler arasındaki ilişkileri geliştirmek için teknolojiden yararlanmaya yönelik bir duruş. Bu durum aynı zamanda yeni teknolojik cihazlardan yararlanarak, sosyal sorunları çözüp topluma destekte bulunmayla yakından ilişkilidir.

Tablo 1'de yer alan davranışları, öğretmenler çocuklarla eğitsel robotik uygulamaları sürecinde teşvik edebilirler. Örneğin, kodlama aktivitelerinin yapıldığı blok tabanlı programlama uygulamalarında öğretmenler, çocukların içerik oluşturmaya rehberlik ederek yaratıcılıklarını destekleyebilirler. Bunun yanı sıra bu platformlarda çocukların kendi hikayelerini oluşturmalarına fırsat vererek karakterlere yükledikleri davranış seçenekleri gözlemlenebilir. Buradan hareketle çocuklar öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla iletişime de geçecektir. Bu hikayeleri çocukların arkadaşlarıyla ortak bir şekilde oluşturmaları iş birliği becerilerini de destekleyecektir. Böylece çocuklar öğrenme toplulukları oluşturarak karşılaştıkları herhangi bir soruna beraber çözüm önerisinde bulunabilirler.

Eğitsel Robotik Uygulamalarının Çocukların Gelişimine Etkileri

Robotik uygulamaları çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişimlerini desteklemektedir. Özellikle bilişsel anlamda kodlamanın ciddi katkıları olduğunu araştırmalar ortaya koymuştur. Kodlama eğitimleriyle birlikte çocuklar olası durumlar karşısında hayal gücünü geliştirme (Erdem Demir ve Demir, 2021) eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme (Akdoğan, 2020; Arslan ve Çelik, 2022; Çakır vd., 2021; Eguchi, 2021; Ergin ve Ercan, 2022; Küçükçakır ve Aksüt, 2021; Taşkın, 2023; Wachenchauzer, 2004) gibi becerileri kazanma ve geliştirme imkânı bulmaktadır (Aytekin vd., 2018; Ergin, 2020). Ayrıca, çocuklar kodlama ile yeni düşünme becerileri kazanmakta ve fikirlerini yeni yollarla ifade edebilmektedirler (Bers, 2018). Bunların yanı sıra Critten, Hagon ve Messer (2021), eğitsel robotik uygulamalarıyla çocukların mantıksal düşünme ve hata ayıklama algoritmaları gibi bilgi işlemsel düşünme becerilerini (Bers, 2018; Taylor, Harlow ve Forret, 2010) geliştirmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu uygulamalarla çocuklar, yaratıcılık (Arslan ve Çelik, 2022; Ergin ve Ercan, 2022; Kabadayı, 2019), matematiksel muhakeme ve beceriler (Crompton, Gregory ve Burke, 2018; Francis ve Davis, 2018;

Highfield, 2010; Mousa, 2017; Somuncu ve Aslan, 2021), sıralama (Kazakoff ve Bers, 2012; Nam vd., 2019), yürütücü işlevler (Lieto vd., 2017), yansıtıcı düşünme (Arslan ve Çelik, 2022) ve bilimsel süreç becerilerini (Turan ve Aydoğdu, 2020) de geliştirmektedirler. Benzer şekilde, öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada (Bozkurt Polat ve Ulutaş, 2022), öğretmen adaylarının eğitsel robotik uygulamalarının çocukların analiz etme ve problem çözme gibi becerileri geliştirdiğini düşündükleri belirtilmiştir. Diğer taraftan, Gribble vd. (2020) okul öncesi çocuklarının yer aldığı bir ortamda kodlama (programlama) ve bir robot (Matatalab) ile oynayarak çocukların matematiği öğrenme yollarını araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, çocukların sembolik işaretleri robotun hareketiyle ilişkilendirmekte zorlandıkları ve bunun için öğretmen desteğine ve kolaylaştırmaya ihtiyaç duydukları ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, kodlama deneyimlerinin okul öncesi matematik öğrenimini destekleyebileceği ifade edilmiştir.

Eğitsel robotik kitlerle yapılan kodlama etkinlikleri çocukların sosyal-duygusal ve dil becerilerini (Canbeldek ve Isikoglu, 2022) de desteklemektedir (Kanero, Geçkin, Oranç, Mamus, Küntay ve Göksun, 2018; Tanaka vd., 2007, Toh vd., 2017; Yaman, 2023). Çocuklar etkinliklerde grup olarak hareket edebilmekte ve ortak bir amaç için çaba sarf etmektedirler. Çocuklar böylece ekip çalışmasına da uyum sağlamayı öğrenmektedirler (Ergin ve Ercan, 2022; Miller ve Nourbakhsh, 2016; Zviel- Girshin vd., 2020). Bu gibi ortamlar akranlar arasında iletişim becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır. Çocuklar iletişimin iki yönlü olduğunu, iletişim sürecinde vermeleri (konuşmak, paylaşmak) ve almaları (dinlemek, öğrenmek) gerektiğini anlayabilmektedirler (Crompton vd., 2018). Critten vd. (2021), çocukların programlama ve kodlama ile iş birliği yapma becerilerini de geliştirmeye başladıklarını ortaya koymuştur (Koçaçıl, 2020). Eguchi (2012; 2021) de eğitimde robotiğin uygulamalı olması gerektiğini vurgulayarak bu durumun öğrencilere gerçek dünya problemlerini grup olarak keşfetme ve çözme fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte robotlar çocukların iletişim kurma (Ergin ve Ercan, 2022) ve empati gibi becerileri kazanmasına da destek vermektedir (Kewalramani vd.,2021). Türe (2018) de robotik öğretimi programının, çocukların sosyal beceri kazanımında kalıcı etkileri olduğunu saptamıştır. Bazı durumlarda da sınıf ortamına sosyalliğe yardımcı robotlar dahil edilmektedir. Özellikle çekingen çocuklar bu tür robotlar sayesinde iletişime geçebilmekte ve kendilerini daha rahat ifade edebilmektedir.

Kodlama uygulamalarıyla çocukların motor becerileri de desteklenmektedir. Örneğin, Crompton vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada eğitsel robot kullanılmıştır. Çocuklar süreçte robotun dans hareketlerini takip etmiş ve hareketler esnasında denge ve esnekliklerini geliştirme imkânı bulmuşlardır. Ayrıca robotik etkinliklerle çocukların küçük kas becerileri de gelişmektedir. Robotik setlerde bulunan küçük parçalarla çocuklar çeşitli robotlar oluşturmaktadır (Heljakka vd., 2018). Bu süreçte ise ince motor becerileri ve el göz koordinasyonları desteklenmektedir (Flannery vd., 2013).

Özetle, eğitsel robotik uygulamalarının çocukların birçok gelişim alanına önemli katkıları vardır. Çocuklar eğitimde robotik kitleri ile sadece malzemelerin özelliklerini öğrenmekle kalmaz, bunları nasıl kullanacakları hakkında da bilgi sahibi olurlar. Projelere dahil olurken yeni kombinasyonlar da yaparak sorunlara çözüm bulmak için çaba sarfederler. Bu sırada soru sormayı, çözüm önerileri bulmayı, deney yapmayı, akranlarıyla iş birliği halinde olmayı ve dinlemeyi öğrenirler (Tsolakis, Theofanellis ve Voulgari, 2021). Fakat sunulan robotik kitlerle eğitim süreci her çocuk için aynı etkiyi yaratmayabilir. Örneğin, Critten vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi çocukları Bee-bot eğitsel robotik kitine yönelik özel algoritmaları karmaşık bulmuşlardır. Bu sebeple robotları hareket ettirmek için yetişkin desteğine ihtiyaç duymuşlardır. Çocukların bireysel ve sosyoekonomik koşullardan kaynaklı farklılıkları olduğu ve her çocuğun bu uygulamalarla aynı gelişimi göstermeyeceği unutulmamalıdır. Şöyle ki her çocuk, yaşadığı farklı sosyoekonomik koşullardan dolayı teknolojik araçlara ve uygulamalara ulaşamayabilir ve eğitimde eşitsiz koşullarda bulunabilir. Eğitimdeki eşitsizlikler ise toplumdaki sosyoekonomik gruplar arası farkın daha da büyümesine neden olabilir (Dolu, 2020). Bu durum ise bir taraftan eğitimde yeni eşitsizliklere zemin hazırlarken diğer taraftan ise eğitsel robotik uygulamalarının etkilerinin çok yönlü değerlendirilmesini sınırlandıracaktır. Bu sebeple eğitimde sosyoekonomik dezavantajı olan gruplarla robotik konusunda daha fazla araştırma yapılmasına ve bu grupların eğitimde robotik uygulamalarına erişiminin öğretmenler yoluyla artırılmasına ihtiyaç olduğu vurgulanabilir.

Eğitsel Robotik Uygulamalarında Kullanılan Araçlar

Okul öncesi yıllarda, çocukların gelişim özelliklerinden dolayı soyut kavramları anlamaları zordur. Eğitsel robotik uygulamaları da aslında çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini desteklemekte ve kodlama gibi soyut olabilecek bir süreci somutlaştırmaktadır. Bu noktada çocukların kodlamayı

görselleştirmesine yardımcı olacak çeşitli platformlar ve araçlar bulunmaktadır. Selçuk (2019), çoğu ücret gerektirmeyen bu araçlar sayesinde yap-boz ve sürükle-bırak teknikleriyle çocukların kod yazmadan program yapmalarına fırsat verildiğini ifade etmiştir. Bu tür platformlar blok tabanlı programlama ortamlarıdır. Bu platformlara Scratch Jr, Code.org, Kodable, Mblock, PictoBlox, Tinkercad, Alice, KoduLab, Blockly, The foos örnek olarak verilebilir (Karataş, 2021; Selçuk, 2019). Bu platformları kullanarak çocuklara kodlamayı somut deneyimlerle öğretmek mümkündür. Örneğin;

- ✓ *Scratch Jr* ile küçük yaş grubu çocukları kendi hikayelerini ve oyunlarını oluşturabilirler. Bu uygulama ücretsizdir. Çocuklar bu uygulamada sürükle bırak tekniğini kullanarak programlama yapmaktadır (Yılmaz ve Güngör, 2020). Öğretmenler bu uygulamayı kullanarak çocukların farklı konularda kodlama yapmalarına fırsat sağlayabilir. Çocuklar kendi hikayelerini, oyunlarını ve animasyonlarını bu platform sayesinde blokları sürükle bırak tekniğiyle oluşturabilirler.
- ✓ *Code.org* adlı platformda Türkçe dil desteği mevcut olup tüm dersler ve eğitim içerikleri ücretsizdir. İçerikler yaş gruplarına göre ayrılmış olup 4 yaştan itibaren çocuk ve yetişkinlerin katılabileceği kurs programları bulunmaktadır. Code.org platformunda çocuklar programlamayı bloklar yoluyla öğrenebilmektedir. Eğitim içeriği, video anlatımları, oyunlar, uygulamalar ve etkinliklerden oluşmaktadır. Kodlamaya yönelik temel kavramlar bu içerikler aracılığıyla aktarılmaktadır. Code.org platformunda okul öncesi yaşlarındaki çocuklar için bilgisayarlı ve bilgisayarsız etkinlikleri içeren farklı uygulamalar yer almaktadır (Parmaksız, 2019).
- ✓ *Kodable*, 5 yaş ve üzeri çocukların kullanabileceği bir oyun uygulamasıdır. Çocukların bu uygulamayı kullanabilmesi için okuma yazma bilmelerine gerek yoktur. Bu yaş grubu kodable oyunu ile kodlama yapabilirler (Rey, 2019). Bu oyunla çocuklar tahmin etme, mantık ve akıl yürütme gibi bazı becerilerini geliştirmektedirler (Ergin, 2020).
- ✓ *Mblock*, görsel programlama yapmaya yarayan bir platformdur. Kolay programlama yapma özelliğine sahiptir. Kaynak kodları açıktır ve ücretsiz bir uygulamadır. Ayrıca robotları herhangi bir kablo kullanmadan programlamak mümkündür. Animasyon, hikâye ve oyun içerikleri de mevcuttur (Numanoğlu ve Keser, 2017).
- ✓ *PictoBlox*, blok tabanlı bir kodlama uygulamasıdır. Çocuklar blokları sürükleme yoluyla kodlama yaparak projeler, oyunlar ve animasyonlar oluşturabilirler. Bu uygulama çocukların yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemektedir. Ayrıca çocuklar algoritma, koşullu ifadeler ve sıralama gibi kodlama kavramlarını öğrenebilmektedir. Pictoblox platformundan kullanıcılar hem çevrimiçi hem de uygulamayı yükleyerek yararlanabilmektedir.
- ✓ *Tinkercad*, 3D tasarım ve kodlama yapılabilme imkânı sağlayan ücretsiz bir web uygulamasıdır. Çocuklar bu uygulama ile projeler yaparak problem çözme yeteneklerini geliştirebilmekte ve özgün tasarımlar yapabilmektedir. Öğretmenler proje tabanlı öğrenmeyi bu uygulamayla sınıfa taşıyabilmektedir.

Görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenleri eğitsel robotik uygulamalarında, içerik ve yaş gruplarına göre bahsedilen araçlardan uygun olanları çocuklarla kullanabilir. Bu platformların yanı sıra okul öncesi eğitimde çocukların somut olarak deneyim kazanabileceği setler halinde hazırlanmış fiziksel robotlar da kodlamada kullanılmaktadır. Bu konuda yaygın olarak kullanılan araçlar Tablo 2’ de verilmiştir (Yücel, 2021). Bu araçların çeşitli özellikleri ve desteklenen beceriler yapılan bazı bilimsel araştırmalardan örneklerle aşağıda açıklanmıştır. Bu araçlar örnekler ve görselleriyle birlikte sunulmuştur. Bu görsellere internet üzerinden erişilmiştir. Bazılarına doğrudan bu robotları geliştiren kişilerin sayfalarından ulaşılırken, bazılarında ise diğer kullanılan sayfalardan kaynaklar verilmiştir.

Tablo 2.

Eğitsel robotik araçları

Uygulamalar	Yaş Grubu	Desteklenen Beceriler
Bee-Bot	3 yaş ve üstü	Temel kodlama, problem çözme
Botley	5 yaş ve üstü	Kodlama, planlama
Matatalab	4-9 yaş	Kodlama, hayal gücünü geliştirme
Code a Pillar	3-6 yaş	Kodlama, sıralama, motor becerileri, 21. yy. becerileri
U-Bot	4-10 yaş	Kodlama

Tablo 2. devamı.

KIBO	4-7 yaş	Programlama
UARO	3 yaş ve üstü	Akıl yürütme, yaratıcılık ve problem çözme
Lego WeDo 2.0	Okul öncesi ve ilkokul	Kodlama, programlama
Kumiita	0-3 yaş	Kodlama, programlama
mTiny	4 yaş ve üzeri	Problem çözme, mantıksal düşünme
Finch	5 yaş ve üzeri	Kodlama

✓ **Bee- Bot**



Şekil 1. Bee-bot

<https://www.tts-group.co.uk/Hero-BeeBot.html>

Bee-Bot çocukların temel kodlama basamaklarını öğrenmesine yardımcı olan eğitsel robotik uygulama aracıdır. Üç yaş ve üstü çocuklar için uygundur. Bu robot sayesinde çocuklar temel bilgileri, problem durumlarını çözme ve onlara yönelik tahminlerde bulunma becerilerini eğlenceli bir şekilde edinebilirler. Robotun üstünde sağ ve sol, ileri ve geri gibi yön tuşları bulunmaktadır. Robot 90 derece dönebilir. Böylece robot kurulan bir yörünge etrafında hareket edebilir. Bu robot 40 tane komuta sahip olabilir. Öncelikle robotu hareket ettirmek için başlangıç noktası belirlenir ve robot 15 cm adımlarla ilerler (Yücel, 2021). Lieto vd. (2017) tarafından yapılan bir çalışmada Bee Bot robotu kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacı, yürütücü işlevler üzerine yoğun bir eğitsel robotik (ER) eğitiminin okul öncesi çocuklarında kısa vadeli etkilerini değerlendirmektir. Çalışma sonucunda ER eğitiminin erken çocukluk döneminde kontrol etme ve karmaşık görevleri planlama yeteneklerini aşamalı olarak geliştirmede uygun olduğu ve yürütücü işlevlerin gelişiminin teşvik edildiği görülmüştür.

✓ **Botley**



Şekil 2. Botley

<https://botleybot.com/>

Bu set 5 yaş ve üstü çocukların kullanımına yöneliktir. Eğitsel robotik uygulamalarını basit bir şekilde çocuklara sunmaktadır. Bu robot, çizgileri ve komutları takip edebilmekte ve nesnelere algılayabilmektedir. Robot, hareket kumandasıyla birlikte kodlama yapmaktadır. Kullanıcı kişi kurgu yaparak tasarım planlayabilir. Bu robot en fazla 10 dakika kodlama planını hafızasında tutabilmektedir. Üzerinde bulunan stop butonu ile istenirse durdurulabilmektedir. Ayrıca Botley engellerle karşılaşınca sesli dönütler vermektedir (Yücel, 2021). Heljakka vd. (2019), Finlandiya erken çocukluk eğitimi bağlamında

akıllı oyuncak robotları Dash ve Botley ile kodlama faaliyetlerini araştırmıştır. Çalışma ocukların iki oyuncak robot ile kodlamaya nasıl yaklaştıklarını ve robotları nasıl kullandıklarını göstermiştir. Okul ncesi çocukları bu robotları, engel yollarını ozmek için programlamak, oyuncaklar için parçalar tasarlamak ve onları kodlamak için kullanmışlardır.

✓ **Matatalab**



şekil 3. Matatalab

<https://matatalab.com/en/coding-set>

Matatalab, 4-9 yaş grubunda çocukların kullanımına yönelik olup temel kodlama bilgilerini verirken çocukların hayal glerinin de gelişmesine destek olmaktadır. Bu robot setinde matatabot adlı robot, engeller, kullanım kılavuzu, komut blokları ve kulesi vardır. Kule bir kameraya da sahiptir. Kodlar bu kameraya okutulmaktadır. Bu robotta ve kulede açma kapama butonları yer almaktadır. Bunlara uzun basıldığında ve ışık yandığında birbirlerine bağlanmaktadır (Yücel,2021).

✓ **Code-a-pillar**



şekil 4. Code-a-pillar

<https://www.onedayonly.co.za/think-learn-code-a-pillar.html>

Bu robot 3-6 yaş grubunda çocukların kullanımını için uygundur. Bu set sıralama ve kodlama konusunu kapsayarak çocukların motor becerilerine de katkıda bulunmaktadır. Ayrıca robot çocukların merakını uyandırarak, eleştirel ve pratik düşünme, problem çözme gibi becerilerin gelişimini de desteklemektedir. Bu robotun üzerinde belirli parçalar bulunmaktadır. Bunlarla belirlenen yol üzerinden kodlama yapılarak çocuklar için basit bir dil sağlanmaktadır. Ayrıca başlangıı temsil eden yeşil, bitişi temsil eden ise kırmızı kartlar olup ilk olarak bu kısımlar belirlenmelidir. Bitişe giden yolda engeller de konulabilmektedir.

✓ **U- bot**



Şekil 5. U-bot

<https://www.direnc.net/u-bot-ugur-bocegi-robotu>

Bu robot 4-10 yaş grubunda çocukların kullanımına uygundur. Burada kodlamaya yönelik olarak manyetik kartlardan yararlanılmaktadır. Robot, kartların okunmasıyla kodlanabilmektedir. Bu araç şarj edilerek kullanılmakta ve şarjı dolduktan sonra mavi ışık yanmaktadır. Bu robot 22 farklı kod kartına sahiptir. Öncelikle başla komutunun bulunduğu kart bu robota okutulur hareket etmesi sağlanmaktadır. Daha sonra planlanan diğer kodlar okutulmakta ve son olarak ise bitir komutunu içeren kart okutulup kodlama tamamlanmaktadır.

✓ **KIBO**



Şekil 6. KIBO

<https://www.teq.com/browse/stem-technologies/kibo/>

Bu robot 4-7 yaş grubunda çocukların kullanımına uygundur. KIBO robotik kiti, küçük çocukların bir robot oluşturarak ve programlayarak, becerilerini geliştirebilmeleri için somut deneyimler sunar. Birbiri içine girebilen ahşap bloklar kullanılarak programlama yapılmasına olanak verir. Bu ahşap bloklar bir metin, simge ve bir barkod içeren etiketlere sahiptir. KIBO robotu, bloklardaki barkodları taramakta ve robotlara programlama göndermektedir. Bilgisayar ya da tablet kullanılmasına gerek yoktur (Sullivan, Bers ve Mihm, 2017). Elkin vd. (2016) tarafından yapılan bir çalışmada KIBO robotik kiti kullanılarak bir öğretim programı oluşturulmuştur. Bu çalışma, 3 yaşındaki çocuklara sıralama ve tekrar döngüleri gibi temel programlama kavramlarının öğretilmesinin mümkün olduğunu göstermiştir.

✓ UARO



Şekil 7. UARO

<https://www.teknikrobot.com/uaro>

UARO, 4 yaş üstü çocuklar için uygun olan ve programlama yazılımı içeren bir eğitim robotik kitidir. Çocukların akıl yürütme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Çocukların dikkatini çeken canlı renklere sahip büyük parçalardan oluşmaktadır. Çocukların kolay bir şekilde kullanmasına olanak sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu robotla sadece kodlama değil örüntü çalışmaları da yapılabilmektedir. Bu robot, dört tamamlayıcı eğitim kitinden oluşmaktadır (Korompili ve Karpouzis, 2022).

✓ Lego WeDo 2.0



Şekil 8. Lego WeDo 2.0

<https://education.lego.com/en-us/>

Lego WeDo 2.0 temel kodlama seti, okul öncesi ve ilkököl çocuklarının kullanımına uygun olarak tasarlanmış bir eğitim setidir. Bu sette 4 adet bilişim malzemesi bulunmaktadır. Bunlar eğitim sensörü, hareket sensörü, akıllı tuğla ve motordur. Ayrıca 280 adet lego parçası aracılığıyla çocuklar kodlamaya yönelik temel bilgileri edinebilmektedir. Tablet veya bilgisayar kullanılarak kodlama yapılabilir. Bu materyalleri kullanarak çocuklar çalışan bir model oluşturup programlama becerisini geliştirebilir. Böylece çocuklar bilim, teknoloji ve matematikle yakından ilgilenebilirler (Lego education WeDo, 2009).

✓ **Kumiita**



Şekil 9. Kumiita

<https://kumiita.com/eng/>

Kumiita, 0-3 yaş grubunda çocuklara programlama kavramlarını öğretmek için tasarlanmış eğitsel bir robotik materyalidir. Bu robotik kit 40 komut paneli içerir. İlk olarak çocuklar robotun hareket edeceği paneli hazırlarlar. Sonraki adımda robotu başlangıç konumuna yerleştirerek kodlamayı oluştururlar. Robot bu panelde hareket ederken dönme, ses çalma ve yanıp sönen ışıklar açma gibi çeşitli etkinlikleri gerçekleştirir.

✓ **mTiny**



Şekil 10. mTiny

<https://www.makeblock.com/pages/mtiny-robot-toy>

mTiny, 4 yaş ve üzeri çocuklar için hazırlanmış eğitsel bir robottur. Bu robot kiti, dokunma kalemi denetleyicisi, kodlama kartları, hikâye kitabı ve etkileşimli bir harita içermektedir. Çocuklar bu robotla kitapta yer alan görevleri yapmaktadır. Çocuklar, robotu herhangi bir ekran olmadan kullanabilirler (Papadakis, 2020). Bu robot setiyle çocuklar problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerini geliştirebilirler. Ayrıca, çocukların matematik, müzik veya İngilizce öğrenmeye ilgileri ve motivasyonlarının artması sağlanabilir.

✓ **Finch**



Şekil 11. Finch

<https://store.birdbraintechnologies.com/products/finch-robot>

Finch, 5 yaş ve üzerindeki çocukların kullanımına uygundur. Bu materyal çeşitli programlama ortamlarını destekleyerek kodlama seçenekleri sunan bir robottur. Finch, diğer özelliklerinin yanı sıra sıcaklık, ışık ve engel sensörleri ile ivme ölçerler içermektedir. Böylece robot sıcaklığa, ışığa ve engellere yanıt vermektedir (Papadakis, 2020).

Genel olarak eğitsel robotik araçlar incelendiğinde çocuklara zengin deneyimler sunduğu söylenebilir. Fakat bu materyallerin fiyatlarının yüksek olması, robotların kullanımı konusunda öğretmenlerin bilgi ihtiyacı ve özel gereksinimi olan çocuklara yönelik uyarlamaların yetersiz olması da uygulamada karşılaşılabilecek bazı sorunlar arasında sayılabilir. Castro vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler robotik kitlerin maliyetini bir dezavantaj olarak ifade etmişlerdir. Bu açıdan tüm öğretmenlerin bu araçlara sınıflarında erişebilmeleri ihtimali ne yazık ki mümkün olmayabilir. Türkiye şartlarında da kullanılabilir robotik kitlerinde çeşitliliğin sınırlı olduğu dikkate alındığında erişim sorunu daha da önemli hale gelmektedir (Fatsa ve Turan, 2022). Diğer taraftan sadece bu araçlara erişim yeterli olmayıp eğitim sürecinde etkili bir şekilde kullanmak da önemlidir. Eğer öğretmenler bu konuda yeterli bilgiye sahip değilse bu araçların olası olumlu etkilerinden çocuklar faydalanamayabilirler. Bu sebeple öğretmenlere bu araçlar hakkında hizmet içi eğitim sunulması önemlidir. Ayrıca, gerekli bilgiye sahip olunmaması öğretmenler için zaman yönetiminde de problemlere neden olabilmektedir (Koçaçıl, 2020). Bunun yanı sıra özel gereksinimli çocuklar için eğitsel robotik araçların ulaşılabilirliğinin yanında uyarlamaların da yapılması oldukça önemlidir. Bu araçlar kullanılarak verilen eğitim sürecinde özel gereksinimli bireylerin öğrenme özelliklerine göre uyarlamalar yapılmalıdır. Eğitsel robotik araçlar ne kadar dikkat çekse de öğretimin etkililiği, uygun ve doğru bir planlama ile artırılabilir (Kurtça ve Gezgin, 2023). Bu sebeple öğretmenlere eğitimler verilirken öğretmenlerin planlama ve özel gereksinimi olan çocuklar için uyarlama konularında da desteklenmesi önemlidir.

Eğitsel Robotik Uygulamalarında Öğretmenlere Öneriler

Okul öncesi eğitimde çocuklara zengin uyarılar sunmak çok önemlidir. Böylece çocukların gelişimi en iyi şekilde desteklenebilecektir. Öğretmenler bu noktada eğitim ortamında gerekli düzenlemeleri yaparak çocuklara robotik uygulamalara ilgi duyacakları fırsatlar yaratmalıdır. Özellikle materyal kısmında eğitsel robotik kitleri çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini destekleyecek önemli araçlardır. Bu araçlar çocuklara problem çözme, yeni fikirler üretme ve keşifler yapma için uygun öğrenme ortamı sağlamaktadır (Eguchi, 2012). Okul öncesi öğretmenlerinin de robotik uygulamaları sürecinde çocuklara yeni deneyimler edinecekleri fırsatlar sunmaları ve robotik kitlerin kullanımını keşfetmeleri için özgürlük tanımaları önemlidir. Bazen eğitimciler sınıf ortamlarında çocukların güvenliği için ortamdaki materyalleri kullanmaları konusunda korumacı bir tutum sergileyebilmektedir. Bu durum çocukların keşfetme sürecini engelleyeceğinden gerekli önlemler alındıktan sonra çocukların, robotik kitleri deneme yanılma ile keşfetmelerine izin verilmelidir.

Eğitsel robotik etkinlikleri çocuklar için eğlencelidir çünkü uygulamalıdır ve çocuklar tarafından başlatılan öğrenmeleri içerir (Equchi, 2021). Aslında öğretmenlere burada geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha az iş yükü düşmektedir. Çocuklar bu etkinliklerle öğretmenlerden ziyade kendi koydukları hedefleri gerçekleştirmektedirler. Böylece kendi projelerini hayata geçirmek için güdülerini oluşturmaktadırlar (Equchi, 2021). Bu durum çocukların bilgi ve becerilerini geliştirerek, gelişimlerini daha iyi desteklemek için fırsatlar sağlamaktadır. Bu nedenlerden dolayı öğretmenler eğitim ortamlarında somut yaşantılar sunan eğitsel robotik uygulamalarına ağırlık vermelidir. Öğretmenlerin eğitsel robotik uygulamalarında çocuklara nasıl rehberlik edeceklerini bilmeleri de bu bağlamda önemli bir konudur. Ancak, Ergin (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının kodlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu eğitime olumlu bakmadıkları tespit edilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin de eğitim ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir. Aksi durumda öğretmenler robotik etkinliklerini sınıflarında uygulama konusunda motivasyona sahip olmayabilirler.

Okul öncesi öğretmenleri eğitimde teknoloji kullanılırken bilişsel, teknik ve duygusal olmak üzere üç farklı rehberlik tekniğine başvurabilirler (Yelland ve Master, 2007; akt. Erdoğan, 2015). Bilişsel rehberlikten yararlanan öğretmen, çocuklar teknolojiyi kullanırken model olur, iş birliği için destekler ve soru sorar. Bu durum çocukların problem çözme becerisini geliştirir. Teknik rehberlikten yararlanan öğretmen, çocuğun öğrenmesi için teknolojinin kendisini sürece dahil eder ve çocuğun programın üst seviyelerine ilerlemesini teşvik eder. Son olarak duygusal rehberlikte ise öğretmen, çocukları problemler karşısında hemen vazgeçmemesi için güdüler. Öğretmenler sınıfta yaptıkları robotik uygulamalar kapsamında bu tekniklerden yararlanarak çocuklar için daha etkili öğrenme fırsatları sağlayabilirler.

Okul öncesi öğretmenleri eğitsel robotik veya kodlama eğitiminde çocuklarla sınıfın olanakları ve çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda yukarıda bahsedilen araçları okul öncesi eğitim programında yer alan fen, matematik ve oyun etkinlikleri bağlamında kullanabilir. Genel olarak eğitsel robotik kitlerin öğretim sürecinde kullanılmasında temel kuramların yapısalcılık ve yapılandırmacılık olduğu belirtilmiştir (Kabadayı, 2019). Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde de yapılandırmacı yaklaşımdan hareketle eğitsel robotik konusunda kısa süreli eğitim içerikleri oluşturulduğu gözlenmiştir (Türe, 2018). Yapılandırmacı yaklaşımla tasarlanan etkinliklerin ilk çıkış noktası öğrencilerin konuya yönelik ilgisini çekmektir (Arslan, 2007). Bu süreçte öğretmen açık uçlu sorularla çocukların konuya yönelik önceki bilgilerini alıp daha sonra yeni bilgiler sunar ve çocukları başarmaları için cesaretlendirebilir. İlerleyen süreçte çocukları gruplara ayırarak çocukların yeni fikirleri tartışmalarına ve denemelerine fırsat vererek onlara rehberlik edebilir. Tartışma sonrası herkes fikrini söyleyerek fikir birliğine ulaşılabilir.

Öğretmenlerin eğitsel robotik uygulamaları konusunda bilgi edinebileceği çeşitli kitaplar da mevcuttur. Tablo 3'te bu basılı kaynaklardan bazılarının örnek verilmiştir:

Tablo 3.

Kitap önerileri

Başlık	Yazar/Yayınevi	Yıl
Çocuklar için Robotik Kodlama Eğitim Seti (4 Süper Kitap)	Enine Boyuna Eğitim	2022
Arduino, Mbot, Lego ile Robotik Programlama	Faruk Şentürk/ Ekin Basım Yayın	2022
Okul Öncesi Adım Adım Kodlamaya Giriş Robotik Kodlama Kitabı	Dikkat Atölyesi Yayınları	2021
Robotik Kodlama ve Dikkat Geliştirme	Kolektif	2021
Çocuklar için İlk Kodlama ve Algoritma Aktiviteleri (4 kitap)	Kolektif	2021
Mimo ve Robotik Kodlama	Zeynep Kömürcü Bulut/ Abaküs Kitap	2020
Scratch JR. (Okul öncesi ve ilkokul için)	Avcı Ufuk Yılmaz- Mehmet Yalçın Güngör/ Abaküs Kitap	2020
Çocuklar için Scratch 3.0 ile Kodlamaya Giriş	Hakan Ataş- Bager Akbay/ Abaküs Kitap	2020
Çocuklar için Kodlama - Bilişim Teknolojileri Etkinlikleri	Yeşim Özen Açıl- Ayşegül Ayhan- Ebru Karayılmaz- Talin Bayaç – Elif Börekcioglu/ Abaküs Kitap	2020
Algoritma Temelli Adım Adım Kodlama 4'lü Kitap Seti	Dikkat Atölyesi Yayınları	2020

Tablo 3'e baktığımızda örneğin, "**Scratch JR**" adlı kitap, çocuklara temel algoritma ve kodlama becerilerini kazandırmak amacıyla hazırlanmıştır. Ebeveynler ve öğretmenler için rehber niteliğinde olup çocuklarla programlamaya nereden başlanacağı noktasında destekleyici bilgiler içermektedir. Kitapta Scratch Jr programı, resimlerle görselleştirilerek basitten zora doğru anlatılmıştır (Yılmaz ve Güngör, 2020).

"**Çocuklar için Kodlama -Bilişim Teknolojileri Etkinlikleri**" kitabı, robotlar, animasyonlar gibi teknolojik gelişmeleri çocuklara sunmaktadır. Ayrıca sınıf ortamında uygulanabilecek kodlama ve algoritmik düşünme konularıyla ilgili örnek etkinlikler içermektedir (Açıl ve Ayhan, 2020).

"**Arduino, Mbot, Lego ile Robotik Programlama**" kitabı Arduino, Mbot ve Lego robotlarına yönelik setleri almadan simülasyon programları ile kodlamayı gerçekleştirmek için hazırlanmıştır. Kitapta simülasyon programları ile ilgili örnek uygulamalara yer verilmiştir. Eğitsel robotik uygulamaları eğitimi verecek öğretmenlere, yüksek maliyete girmeden çocuklara kodlamayı öğretirken yararlanabileceği bir rehber niteliğindedir (Şentürk, 2022).

Bu kaynaklara ek olarak öğretmenlerin çocuklarla kodlama etkinlikleri yapabilecekleri web sayfalarından bazıları Tablo 4'te verilmiştir. Görüldüğü üzere öğretmenler, çocuklarla birlikte kodlama etkinlikleri yapmak için Scratch, Kodla Büyü, Tinkercad, Pictoblox, Penjee ve Tynker gibi uygulamalardan yararlanabilirler. Bu uygulamalara Tablo 4'te yer alan adreslerden erişim sağlanabilir.

Tablo 4.

Kodlama siteleri

Uygulama Adı	Adresi	Dili
Scratch	https://scratch.mit.edu/	Türkçe
Kodla Büyü	https://kodlabuyu.kodris.com/	Türkçe
Tinkercad	https://www.tinkercad.com/	Türkçe
Pictoblox	https://pictoblox.ai/	İngilizce
Penjee	https://penjee.com/	İngilizce
Tynker	https://www.tynker.com/	İngilizce

Bu tabloda belirtilen yabancı dildeki sayfaların kullanımında öğretmenler zorlanabileceğinden bu web sayfalarının Türkçe çevirisini yapabilen Chrome gibi tarayıcılarda sayfalara erişim sağlanması önerilir. Öğretmenlerin genel olarak farklı sayfalarda sunulan uygulamalara hakim olması ve çocuklarla kullanmadan önce gerekli becerileri önce kendinde geliştirmesi kodlama sürecini çocuklar için daha verimli yapabilir. Bunun için kodlama ve robotik konusunda hazırlanmış çeşitli kurslar ve çevrimiçi eğitimlere katılması da faydalı olacaktır. Ancak, bu türden bir eğitim uzaktan alınırsa tek başına yeterli olmayacaktır. Örneğin, Ülger (2022) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler, uzaktan eğitimle verilen blok tabanlı robotik kodlama eğitiminde donanımsal ve internet bağlantılarından kaynaklanan sorunlarla karşılaşmışlardır. Bu gibi sorunlardan dolayı öğretmenlerin doğrudan deneyim kazanabileceği eğitimleri de takip etmesi sınıf ortamında gerçekleştirecekleri uygulamaların verimliliğini artıracaktır.

Öğretmenlerin eğitsel robotik uygulamaları konusunda kendilerini geliştirebileceği ve eğitim alabileceği çeşitli web sayfaları da mevcuttur. Tablo 5'te bu web sayfalarından bazılarının adresleri sunulmuştur:

Tablo 5.

Eğitim alınabilecek web sayfalar

Web Sayfa Adı	Adresi
UDEMY	https://www.udemy.com/
Bilginetakademi	https://bilginetakademi.com.tr/
Marmaraakademi	https://www.marmaraakademi.com/
Fundomundo	https://www.fundomundo.com/
İstanbul Üniversitesi	https://sfk.istanbul.edu.tr/
İstanbul Gedik Üniversitesi	https://uzemigunsem.gedik.edu.tr/
Fi akademi	https://fiakademi.com/

Tablo 5. devamı.

İnokids	https://inokids.com/
Akilküpüm	https://www.akilkupum.net/
IENSTITU	https://www.ienstitu.com/
Aknet Ege	https://aknetege.com/
Maker Codes	https://makercodes.com/
Koç Eğitim Sertifika	https://kocegitimsertifika.com/
Robincode	http://www.robincode.org/
Robotik Eğitim Akademisi	https://www.robotikegitimakademisi.com/

Bu web sayfalarında verilen eğitimlerin çoğu ücretli olup ücretsiz olanları ise kısa süreli tasarlanmıştır ve eğitimde temel bilgilere yer verilmektedir. Balcı (2021) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmenler de eğitsel robotik uygulamalarının daha uzun soluklu olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda, öğretmenler belirtilen sayfalarda yer alan eğitimleri satın almadan önce deneme eğitimlerine katılmalı ve ilgilendikleri eğitimi içerik, kapsam, eğitmen yeterlikleri ve süresi açısından dikkatle değerlendirerek kendilerine en uygun olanı seçmeye özen göstermelidirler.

Örneğin, UDEMY birçok alanda eğitim seçenekleri içeren küresel bir eğitim platformudur. Dersler, alanında uzman kişiler tarafından verilmektedir. Platformda programlama, dil, girişimcilik, sanat, sağlık gibi birçok kategoriye kapsayan eğitimler yer almaktadır. Kodlama konusuyla ilgili de oldukça fazla eğitim başlığı yer almaktadır. Bu platforma giriş, mobil cihazlar ya da bilgisayar üzerinden yapılabilmekte olup kullanıcılar ilgilendikleri konularda tanıtım derslerine ve ücretsiz deneme derslerine katılabilmektedir.

Aknet Ege platformunda da öğretmenlere yönelik eğitsel robotik uygulamaları eğitimleri verilmektedir. Eğitim 100 saatten oluşmakta ve alanında uzman öğretici tarafından pdf kaynaklar ve videolu anlatımlar sunulmaktadır. Eğitimde yer alan konulara örnek olarak “Robotik Kodlama ve Lego Mindstorm; Temel Robot İnşası; Çizgi İzleyen Robot Kodu; Görev Robotu Uygulaması” verilebilir. Bu örneklerde de görüldüğü üzere öğretmenlerin robotik ve kodlama konusunda kendilerini geliştirebilecekleri pek çok kaynak bulunmaktadır. Bazı okullar bünyesinde de hizmet içi eğitimlerle öğretmenler desteklenmektedir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusundaki kaygılarından sıyrılarak bu konuda kendilerini geliştirmeleri hem çocukların gelişimini hem de okul öncesi eğitimin niteliğini olumlu yönde etkileyebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilgi toplumu olarak adlandırılan günümüzde teknolojinin yaşamın her alanına girmesi kaçınılmaz olmuştur. Eğitim de bu alanlardan biri olup çocuklar, okul öncesinden itibaren yeni nesil akıllı araçlarla etkileşime girmektedir. Bu açıdan teknolojiye olumlu bakış açıları olduğu kadar (Aksoy, 2021; Ardıç vd., 2023; Burak ve Çörekci, 2021; Clarke ve Abbott, 2016; Given vd., 2016; İnci ve Kandır, 2017; Olgun, 2018) eleştirel yaklaşımlar da (Churchill, Fox ve King, 2012; Çakmaz, 2010; Kuzgun ve Özdiç, 2017; Öner, 2020; Özçelik ve Yıldız, 2019) görülmektedir. Diğer taraftan günümüz teknolojileri öylesine hızlı değişmektedir ki teknolojinin erken yıllardan itibaren eğitimde kullanılıp kullanılmayacağı sorusundan ziyade nasıl kullanılacağı sorusu daha çok önem kazanmıştır. Çocuklar da “dijital yerliler” olarak (Prensky, 2010) günlük yaşamlarında teknolojik araçlarla sürekli etkileştikleri için bu araçların öğretmenler tarafından çocukları destekleyici şekilde kullanılması ve öğretmenlerin “dijital bilgiler” (Prensky, 2012) olabilmesi için bu konudaki eğitim gereksinimlerinin karşılanması kaçınılmaz bir ihtiyaç haline almıştır. Bu bağlamda, erken yaşlardan itibaren çocukların gelişimine uygun ve somut yaşantılar sunabilecek şekilde kullanılabilen eğitsel robotik kitleri ve çeşitli kodlama etkinlikleri öne çıkmaktadır.

Bilimsel çalışmalar, eğitsel robotik uygulamaları ve kodlama etkinliklerinin çocukların bilişsel, sosyal- duygusal, dil ve motor gelişimlerine önemli katkıları olduğuna işaret etmektedir. Çocukların robotik uygulamaları ile kritik düşünme, karar verme, problem çözme, bilgi işlemsel düşünme, yaratıcılık, yürütücü işlev, sıralama, mantıksal düşünme ve matematiksel muhakeme becerileri gelişmektedir (Akdoğan, 2020; Arslan ve Çelik, 2022; Aytekin vd., 2018; Barragan- Sanchez vd., 2022; Bers, 2018; Critten vd., 2021; Çakır vd., 2021; Eguchi, 2021; Erdem Demir ve Demir, 2021; Ergin, 2020; Lieto vd., 2017; Kabadayı, 2019; Küçükkara ve Aksüt, 2021; Nam vd., 2019; Somuncu ve Aslan, 2021; Taşkın, 2023). Bunların yanı

sıra çocukların eğitsel robotik uygulamaları ile iletişim, ekip çalışması ve iş birliği gibi sosyal ve dil becerileri de desteklenmektedir (Critten vd., 2021; Kanero vd., 2018; Kazakoff ve Bers, 2012; Koçaçıl, 2020; Miller ve Nourbakhsh, 2016; Polat, 2023; Tanaka vd., 2007; Turan ve Aydoğdu, 2020; Türe, 2018; Yaman, 2023; Zviel- Girshin vd., 2020). Ayrıca bu uygulamalarla çocukların motor becerileri de gelişmektedir (Crompton vd., 2018; Heljakka vd., 2018). Robotik uygulamalarla, çocukları sadece tüketiciler olarak değil sorgulayan, güçlü ve kendine güvenen üreticiler haline getirmek mümkündür (Miller ve Nourbakhsh, 2016). Bu kapsamda, çocukların farklı gelişim alanlarını pek çok yönden desteklediği bilimsel araştırmalarla da ortaya konulan robotik uygulamaların okul ortamlarında da kullanılması önemli görünmektedir. Bunun için ise öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmeleri ve bu uygulamaları eğitim sürecinde kullanma noktasında istekli olmaları gerekmektedir.

Robotik uygulamalar konusunda yapılan çalışmalarda genel olarak öğrenme ortamlarına çeşitli robot tasarımları dahil edilmiştir (Tanaka vd., 2007; Yücel, 2021). Robot tasarımlarıyla yapılan uygulamalarda, çocukların ve öğretmenlerin robotlara karşı olumlu yönelimlerinin olduğu görülmüştür (Fridin ve Belokopytoy, 2014; Uğur- Erdoğan, 2021). Bu sebeple öğrenme ortamlarına robotların dahil edilmesi eğitim sürecini de destekleyecektir. Bu noktada öğretmenlerin teşvik edilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan öğretmenler robotik uygulamaları ve kodlama etkinlikleri konusunda materyal ya da alt yapı eksikliği gibi sınırlılıkları deneyimleyebilirler (Fridin ve Belokopytoy, 2014; Uğur Erdoğan, 2021). Bu doğrultuda, basitten karmaşığa tasarlanmış ve donanım gerektirmeyen açık erişim sağlanan kaynaklardan faydalanılabilir. Ayrıca öğretmenlere materyal desteği sağlanabilir. Örneğin robotik kitler ve uygulama örnekleri öğretmenlerin ulaşımına sunulabilir. Öğretmenlerin sınıf ortamındaki uygulama ihtiyaçlarına istinaden de nitelikli bir robotik eğitim programı hazırlanması yoluyla uygulamaların mevcut programla bütünleştirilmesi sağlanabilir (Canbeldek, 2020; Çakır vd., 2021; Ergin, 2020; Ergin ve Ercan, 2022; Kabadayı, 2019; Metin, 2022; Seçim vd., 2021; Türe, 2018). Öğretmenlere kodlama ve robotik alanında hizmet içi eğitim verilmesi de (Çakır vd., 2021; Ergin ve Ercan, 2022; Karataş, 2021; Kocaçıl, 2020; Metin, 2022; Nam vd., 2019; Sayın, 2020; Sullivan ve Bers, 2015; Uğur- Erdoğan, 2021) öğretmenlerin bilgi ihtiyacına cevap vererek uygulamalarında istekli olmalarına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin robotik eğitimi konusunda gözlenen ihtiyaçlarının yanı sıra robotik etkinlikleri için eğitim ortamlarının da uygun olmadığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda sınıfların robotik etkinliklerine olanak verecek şekilde düzenlenmesine (Kabadayı, 2019; Küçükkara ve Aksüt, 2021) ve sınıf ortamlarında kullanılacak robotik kitlerin çocukların gelişimine uygun olmasına dikkat edilmelidir (Metin, 2022). Son olarak robotik alanında yapılacak boylamsal (Ioannou vd., 2015; Kazakoff vd., 2013; Somuncu ve Aslan, 2021; Türe, 2018) ve kültürler arası karşılaştırma çalışmaları da (Bersa vd., 2019; Seçim vd., 2021; Sullivan ve Bers, 2017; Uğur- Erdoğan, 2021) öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarına ışık tutabilir. Diğer bir ifade ile eğitsel robotik uygulamaları alanındaki bilimsel gelişmelerin takip edilmesi, öğretmenlerin çocukları öğrenme sürecinde daha iyi desteklemesi için yeni fırsatlar sunabilir. Öğretmenleri destekleyen bu türden çalışmalar da Türkiye'nin güncel teknolojilerin eğitimde kullanımı konusunda rekabet gücünü artırmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, B. ve Korkmaz, Ö. (2022). Eğitsel robot eğitiminin öğretmenlerin kabul, hizmetiçi eğitime dönük tutum ve BT öz-yeterliliklerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12 (1), 82-112. <https://doi.org/10.17943/etku.943256>
- Akdoğan, E.A. (2020). *Eğitsel robotik kodlama dersi veren öğretmenlerin öğretim programlarındaki kazanımlara yönelik görüşleri* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, T. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Temel Eğitim*, (11), 30-38.
- Alimisis, D. (2019). Teacher training in educational robotics: The ROBOESL project paradigm. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(2), 279–290. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9357-0>
- Altın, A., Akpınar, E., Karayığit, H. ve Tetik, İ. (2021). *Robotik ve kodlama. 10. sınıf ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Angelopoulos, P., Mitropoulou, D. ve Papadimas, K. (2021). The contribution of open educational robotics competition to support stem education and the development of computational thinking skills. S. Papadakis ve M. Kalogiannakis (Eds.). In *Handbook of Research on Using Educational Robotics to Facilitate Student Learning* (pp.539- 574). IGI Global.
- Ardıç, M., Önal, N. T., & Önal, N. (2023). Teknoloji destekli fen eğitimi bağlamında Edpuzzle'a yönelik bir değerlendirme. *Temel Eğitim*, (20), 83-97.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41-61.
- Arslan, S. ve Çelik, Y. (2022). Primary school teachers' and students' views about robotic coding course. *African Educational Research Journal*, 10(2), 178-189.
- Avcı, M.K. (2023). *Tokat ilinde meb hizmet içi robotik kodlama kursuna katılan öğretmenlerin eğitsel robot kullanımı öz yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aytekin, A., Çakır, F.S., Yücel, Y.B. ve Kulaöz, İ. (2018). Geleceğe yön veren kodlama bilimi ve kodlama öğrenmede kullanılacak bazı yöntemler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(5), 24-41.
- Balcı, H. (2021). *Robotik eğitiminin öğretmenlerin eleştirel düşünme ve eleştirel düşünmeyi destekleme eğilimlerine etkisi ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Barragan- Sanchez, R., Romero-Tena, R., & García-López, M. (2022). Educational Robotics to Address Behavioral Problems in Early Childhood. *Education Sciences*, 13(1), 22.
- Bers, M. U. (2018). Coding, playgrounds and literacy in early childhood education: The development of KIBO robotics and ScratchJr. In *2018 IEEE global engineering education conference (EDUCON)* (pp. 2094-2102). IEEE.
- Bers, M. U., González-González, C. ve Armas-Torres, M.B. (2019). Coding as a playground: Promoting positive learning experiences in childhood classrooms. *Computer and Education*, 138, 130-145.
- Bers, M.U. (2018). *Coding as a Playground*. London and New York: Routledge Press.
- Bers, M.U., Strawhacker, A. ve Vizner, M. (2018). The design of early childhood makerspaces to support positive technological development two case studies. *Library Hi Tech*, <https://doi.org/10.1108/LHT-06-2017-0112>
- Boyarinov, D.A. ve Samarina, A.E. (2020). *The potential of educational robotics in teacher education*. Proceedings IFTE, 0259-0276. <https://doi.org/10.3897/ap.2.e0259>
- Bozkurt-Polat, E. ve Ulutaş, İ. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının robotik kodlamaya ilişkin görüşleri. *TEBD*, 21(1), 22-48. <https://doi.org/10.37217/tebd.1132740>
- Burak, S., & Çörekci, E. D. (2021). Okul öncesi müzik eğitiminde teknoloji kullanımı: antalya ilinde nitel bir çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 375-395.
- Çakır, R., Korkmaz, Ö., İdil, Ö., ve Erdoğan, F. U. (2021). The effect of robotic coding education on preschoolers' problem solving and creative thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100812.
- Çakmaz, B. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarının incelenmesi* (Bolu İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Canbeldek, M. (2020). *Erken çocukluk eğitiminde üreten çocuklar kodlama ve robotik eğitim programının etkilerinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Canbeldek, M. ve Isikoglu, N. (2022). Exploring the effects of “productive children: coding and robotics education program” in early childhood education. *Education and Information Technologies*, 28, 3359–3379. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11315-x>
- Castro, E., Cecchi, F., Salvini, P., Valente, M., Buselli, E., Menichetti, L., Calvani, A. ve Dario, P. (2018). Design and impact of a teacher training course, and attitude change concerning educational robotics. *International Journal of Social Robotics*, 10, 669–685.
- Churchill, D., Fox, B. and King, M., 2012. Study of affordances of iPads and teachers’ private theories. *International Journal of Information and Education Technology*, 2(3), pp.251-254.
- Clarke, L., & Abbott, L. (2016). Young pupils', their teachers' and classroom assistants' experiences of iPads in a Northern Ireland school: Four and five years old, who would have thought they could do that? *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 1003-1339.
- Critten, V., Hagon, H. ve Messer, D. (2021). Can pre-school children learn programming and coding through guided play activities? A case study in computational thinking. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01236-8>
- Crompton, H., Gregory, K., ve Burke, D. (2018). Humanoid robots supporting children’s learning in an early childhood setting. *Teaching & Learning Faculty Publications*. 64.
- Eguchi, A. (2012). Theoretical and instructional perspectives. In *Robots in K-12 education: A new technology for learning* (sf. 1-31). IGI Global.
- Eguchi, A. (2017). Bringing robotics in classrooms. In M.S. Khine (Ed.). *Robotics in STEM education* (sf. 3-33). Springer International Publishing.
- Elkin, M., Sullivan, A. ve Bers, M.U. (2016) Programming with the KIBO robotics kit in preschool classrooms. *Computers in the Schools*, 33(3), 169-186.
- Eguchi, A. (2021). Theories and practices behind educational robotics for all. In S. Papadakis & M. Kalogiannakis (Eds.). *Handbook of research on using educational robotics to facilitate student learning* (sf. 68-107). IGI Global.
- Erdem Demir, B. ve Demir, F. (2021). Coding, robotics and computational thinking in preschool education: The design of magne-board. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 23, 52-31.
- Erdoğan, N.I. (2015). Okul öncesi dönemde sınıfta teknoloji kullanımı: Okul öncesi eğitimi ve teknoloji. P. Bayhan (Ed.). *Okul öncesi eğitimde teknolojinin rolü* (sf. 34-48). Hedef Yayınları.
- Ergin, A.Z. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlama becerileri ve kodlamaya ilişkin görüşleri*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, A.Z. ve Ercan, Z.G. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlama becerileri ve kodlamaya ilişkin görüşleri. *Eğitim Yönetimi & Politikaları Dergisi*, 3(1), 2717-8552.
- European Schoolnet, (2014). *Computing our future computer programming and coding- Priorities, school curricula and initiatives across Europe*. www.europeanschoolnet.org-www.eun.org
- Fatsa, Ö. F. ve Turan, Z. (2022). Eğitsel robotik setlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 3(2), 144-175.
- Flannery, L. P., Kazakoff, E. R., Bontá, P., Silverman, B., Bers, M. U., & Resnick, M. (2013). Designing ScratchJr: Support for early childhood learning through computer programming. In *12th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 1-10). ACM. https://ase.tufts.edu/DevTech/publications/scratchjr_idc_2013.pdf.
- Francis, K., ve Davis, B. (2018). Coding robots as a source of instantiations for arithmetic. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 4(2), 71-86.
- Fridin, M. ve Belokopytov, M. (2014). Acceptance of socially assistive humanoid robot by preschool and elementary school teachers. *Computers in Human Behavior*, 33, 23-31.
- Given, L. M., Winkler, D. C., Wilson, R., Davidson, C., Danby, S., & Thorpe, K. (2016). Watching young children “play” with information technology: everyday life information seeking in the home. *Library & Information Science Research*, 38(4), 344- 352.
- Gribble, J., Reimer, P., Rizo, A., Pauls, S., Caldwell, B., Macias, M., Spina, A., ve Rosenbaum, L. (2020). Robot block-based coding in preschool. In Gresalfi, M. and Horn, I. S. (Eds.). *The Interdisciplinarity of the Learning*

- Sciences, 14th International Conference of the Learning Sciences (ICLS) (pp. 2229-2232). Nashville, Tennessee: International Society of the Learning Sciences.
- Gülen, M. ve Kaya, İ. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 4(2), 113-125.
- Güleryüz, B.G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin ders içi robotik kodlama etkinliklerinin blok tabanlı programlamaya ilişkin öz yeterlilik algısına etkisi ve robotik kodlama hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Gültepe, A., (2018). Kodlama öğretimi yapan bilişim teknolojileri öğretmenleri gözüyle öğrenciler kodluyor. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 50-60.
- Heljakka, K., Ihämäki, P., Tuomi, P., ve Saarikoski, P. (2019, December). *Gamified coding: Toy robots and playful learning in early education* [Poster presentation]. 2019 International Conference on Computational Science and Computational Intelligence (CSCI) (pp. 800-805). IEEE.
- Highfield, K. (2010). Robotic toys as a catalyst for mathematical problem solving. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 15(2), 22–27.
- İnci, M. A., & Kandir, A. (2017). Okul öncesi eğitim’de dijital teknolojinin kullanımıyla ilgili bilimsel çalışmaların değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1705-1724.
- Ioannou, A., Andreou, E. Ve Christofi, M. (2015). Pre-schoolers’ interest and caring behaviour around a humanoid robot. *TechTrends*, 59 (2), 23-26.
- Jung, S.E. ve Won, E-s. (2018). Systematic review of research trends in robotics education for young children. *Sustainability*, 10(4), 905.
- Kabacińska, K., Prescott, T.J. ve Robillard, J.M. (2021). Socially assistive robots as mental health interventions for children: A Scoping Review. *Int J of Soc Robotics* 13, 919–935.
- Kabadayı, G.S. (2019). *Robotik uygulamalarının okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanero, J., Geçkin, V., Oranç, C., Mamus, E., Küntay, A., ve Göksun, T. (2018). Social robots for early language learning: Current evidence and future directions. *Child Development Perspectives*, 12(3), 146-151.
- Kanmaz, T. (2023). Okul öncesi öğretmenleri robotik kodlama hakkında ne düşünüyor. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 1-22.
- Karataş, H. (2021). 21. Yy. becerilerinden robotik ve kodlama eğitiminin Türkiye ve dünyadaki yeri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10 (30), 693-729.
- Kazakoff, E. ve Bers, M. (2012). Programming in a robotics context in the kindergarten classroom: The impact on sequencing skills. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 21(4), 371-391.
- Kazakoff, E.R., Sullivan, A. & Bers, M.U. (2013). The effect of a classroom-based intensive robotics and programming workshop on sequencing ability in early childhood. *Early Childhood Educ J*, 41, 245–255.
- Kewalramani, S., Palaiologou, I., Dardanou, M., Allen, K.A. ve Philipson, S. (2021). Using robotic toys in early childhood education to support children’s social and emotional competencies. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(4), 355–369.
- Kocaçıl, S. (2020). *Programlanabilir eğitsel oyuncak robot tasarımı ve okul öncesi dönemde kullanılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Korompili, A. ve Karpouzis, K. (2022). An early childhood introduction to robotics as a means to motivate girls to stay with stem disciplines. In *Handbook of Research on Integrating ICTs in STEAM Education* (s.22-40). IGB Global.
- Kory, J. ve Breazeal, C. (2014, August). *Storytelling with robots: Learning companions for preschool children's language development* [Poster presentation]. The 23rd IEEE international symposium on robot and human interactive communication (pp. 643-648). IEEE.
- Küçük, S., ve Sisman, B. (2018). Pre-service teachers' experiences in learning robotics design and programming. *Informatics in Education*, 17(2), 301-320.
- Küçükkara, M.F. ve Aksüt, P. (2021). Okul öncesi dönemde bilgisayarsız kodlama eğitimine bir örnek: problem çözme becerileri için etkinlik temelli algoritma. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 11 (2), 81-91.
- Kurtça, V.E. ve Gezgin, D.M. (2023, Mart). *Yardımcı teknolojiler: Özel eğitimde güncel gelişmeler*[Bildiri Sunumu]. 3rd international black sea modern scientific research congress (ss.1418-1429).

- Kuzgun, H., ve Özdiñç, F. (2017). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 83-102.
- Lebrasseur, A., Lettre, J., Routhier, F., Archambault, P.S., ve Campeau-Lecours, A. (2021). Assistive robotic arm: Evaluation of the performance of intelligent algorithms. *Assist. Technol.* 33, 95–104.
- Lego education WeDo, (2009). *Lego education Wedo teachers guide* <http://icafe.lcisd.org/wp-content/uploads/LEGO-Education-WeDo-Teachers-Guide.pdf>.
- Lieto, M.C.D., Inguaggiato, E., Castro, E., Cecchi, F., Cioni, G., Dell’Omo, M., Laschi, C. Pecini, C., Santerini, G., Sgandurra, G. ve Dario, P. (2017). Educational robotics intervention on executive functions in preschool children: a pilot study. *Computers in Human Behavior*, 71, 16-23.
- MEB (2018). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2018-turkiye-on-raporu-yayimlandi/icerik/3>
- MEB (2019). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/timss-2019-turkiye-raporu-aciklandi/icerik/613>
- Metin, S. (2022). Activity-based unplugged coding during the preschool period. *International Journal of Technology and Design Education*, 1-17.
- Miller, D.P. ve Nourbakhsh, I (2016). Robotics for education. In B. Siciliano ve O. Khatib (Eds.). *Handbook of robotics* (sf. 2115-2131). Springer.
- Mousa, A., Ismail, T., ve El Salam, M. (2017). A robotic cube to preschool children for acquiring the mathematical and colours concepts. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 11(7), 1759–1762.
- Nam, K.W., Kim, H.J. ve Lee, S. (2019). Connecting plans to action: the effects of a card-coded robotics curriculum and activities on korean kindergartners. *Asia-Pacific Edu Res*, 28(5), 387–397.
- Neil Selwyn (2016) Minding our language: why education and technology is full of bullshit ... and what might be done about it. *Learning, Media and Technology*, 41(3), 437-443, DOI: [10.1080/17439884.2015.1012523](https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1012523)
- Numanoğlu, M. ve Keser, H. (2017). Programlama öğretiminde robot kullanımı- Mbot örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 497-515.
- Odacı, M. M., ve Uzun, E. (2017, 26 Mayıs). *Okul öncesinde kodlama eğitimi ve kullanılabilir araçlar hakkında bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşleri: Bir durum çalışması* [Bildiri sunumu]. 11. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (ss. 718-725), İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Olgun, M. K. (2018). *Okul öncesi sanat eğitimi için geliştirilen grafik aplikasyon öğrenme modeli*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öner, D. (2020). Erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımı ve dijital oyunlar: okul öncesi öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 138-154.
- Özçelik, A., & Yıldız, K. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kendilerini teknoloji okuryazarı olarak değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 11(2), 341-360.
- Öztürk, H. T. ve Calingasan, L. (2018). Robotics in early childhood education: A case study for the best practices. (ss.182-200). *Teaching computational thinking in primary education*. IGI Global.
- Papadakis, S. (2020). *Robots and robotics kits for early childhood and first school age*. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i18.16631>
- Polat, E.B. (2023). *Somutlaştırılmış Robotik Kodlama Eğitimi Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının bilgi işlemsel düşünme becerileri ile öğrenme davranışlarına etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Prensky, M. R. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin press.
- Prensky, M. R. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Corwin Press.
- Rey, D. (2019). *The importance of coding in early childhood*. <https://drdustinerey.com/the-importance-of-coding-in-early-childhood/>
- Sayan, H. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 5(13).
- Sayın, M. (2019). *Kodlama ve robotik eğitim setlerinin öğretmen ve öğrenci gözüyle değerlendirilmesi*. MEB. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/arastirmalar/icerik/3311>

- Scaradozzi, D., Screpanti, L., Cesaretti, L. (2019). Towards a Definition of Educational Robotics: A Classification of Tools, Experiences and Assessments. In: Daniela, L. (eds) *Smart Learning with Educational Robotics*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19913-5_3
- Schina, D., Esteve-Gonzalez, V. ve Usart, M. (2021). An overview of teacher training programs in educational robotics: characteristics, best practices and recommendations. *Education and Information Technologies*, 26, 2831–2852.
- Schina, D., Valls-Bautista, C., Borrull-Riera, A., Usart, M. ve Esteve-González, V. (2021). An associational study: preschool teachers' acceptance and self-efficacy towards Educational Robotics in a pre-service teacher training program. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18 (28), 1-20.
- Screpanti, L., Cesaretti, L., Storti, M. ve Scaradozzi, D. (2021). Educational robotics and social relationships in the classroom. D. Scaradozzi, L. Guasti, M. Di Stasio, B. Miotti, A. Monteriù ve P. Blikstein (Eds). In *Makers at School, Educational Robotics and Innovative Learning Environments* (pp. 195-202). Springer, Cham.
- Screpanti, L., Miotti, B., Monteriù, A. (2021). Robotics in Education: A Smart and Innovative Approach to the Challenges of the 21st Century. In: Scaradozzi, D., Guasti, L., Di Stasio, M., Miotti, B., Monteriù, A., Blikstein, P. (Eds) *Makers at School, Educational Robotics and Innovative Learning Environments*. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 240. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77040-2_3
- Seçim, S.E., Durmuşoğlu, M.C. ve Çiftçioğlu, M. (2021). Investigating pre-school children's perspectives of robots through their robot drawings. *International Journal of Computer Science Education 'n Schools*, 4 (4).
- Selçuk, N.A. (2019). *Eğitsel robotik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin ders motivasyonları, robotik tutumları ve başarıları açısından incelenmesi*[Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şen, N. (2021). Özel eğitimde insansı robotlar. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 32, 832-842.
- Somuncu, B. ve Aslan, D. (2021). Effect of coding activities on preschool children's mathematical reasoning skills. *Education and Information Technologies*, 27, 877–890.
- Somyürek, S. (2015). An effective educational tool: construction kits for fun and meaningful learning. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(1), 25-41.
- Sullivan, A., Bers, M.U., ve Mihm, C. (2017). *Imagining, playing, & coding with KIBO: Using KIBO robotics to foster computational thinking in young children*[Poster Presentation]. In the proceedings of the International Conference on Computational Thinking Education, Wanchai, Hong Kong.
- Sullivan, A., ve Bers, M. U. (2015). Robotics in the early childhood classroom: learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(1), 3-20.
- Talan, T. (2020). Eğitsel robotik uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34 (2), 503- 522.
- Tanaka, F., Cicourel, A. ve Movellan, J.R. (2007). Socialization between toddlers and robots at an early childhood education center. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104 (46). 17954-17958.
- Taşkın, M. (2023). *Robotik ve kodlama eğitiminin meta-tematik analizi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taylor, M., Harlow, A., & Forret, M. (2010). Using a computer programming environment and an interactive whiteboard to investigate some mathematical thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 8, 561– 570.
- Toh, L. P. E., Causo, A., Tzuo, P. W., Chen, I. M., ve Yeo, S. H. (2016). A review on the use of robots in education and young children. *Educational Technology & Society*, 19(2), 148–163.
- Tsolakis, S., Theofanellis, T. ve Voulgari, E. (2021). Fostering computational thinking with arduino and lego mindstorms. S. Papadakis ve M. Kalogiannakis (Eds.). In *Handbook of Research on Using Educational Robotics to Facilitate Student Learning* (pp.183- 209). IGI Global.
- Tuomi, P., Multisilta, J., Saarikoski, P. ve Suominen, J. (2018). Coding skills as a success factor for a society. *Educ Inf Techno*, 23, 419-434.
- Turan, S. ve Aydoğdu, F. (2020). Effect of coding and robotic education on pre-school children's skills of scientific process. *Education and Information Technologies*, 25, 4353–4363.
- Türe, G. (2018). *Okul öncesi dönem çocukları için robotik eğitimi programı geliştirilmesi ve sosyal becerilere etkisinin incelenmesi*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Uğur- Erdoğan, F. (2021). How do elementary childhood education teachers perceive robotic education in kindergarten? A qualitative study. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(2), 421-434.
- Ülger, Arda (2022). *Blok tabanlı robotik kodlama eğitiminin uzaktan eğitimle yürütülmesine yönelik öğretmenlerin görüşleri ve bu eğitimin kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünsal, L. (2019). *Okul öncesi ve ilköğretim yöneticilerinin kodlama eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Bağcılar ilçesi örneği)*[Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.
- Wachenchauer, R. (October, 2004). Work in progress promoting critical thinking while learning programming language concepts and paradigms. *34th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. Savannah, GA.
- Worker, S. (2014). Bers's theory of positive technological development. *Journal of Youth Development*, 9(1), 1-5.
- Yaman, (2023). *Hikâyeleştirilmiş robotik kodlama programlarının okul öncesi çocuklarının sosyal - duygusal becerilerine etkisi*[Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yılmaz, A.U. ve Güngör, Y. (2020). *Okul öncesi ve ilköğretim için Scratch Jr*. Abaküs Kitap Yayın.
- Yücel, E. (2021). *Okul öncesi eğitimde robotik uygulaması*[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Zviel-Girshin, R., Luria, A. ve Shaham, C. (2020). Robotics as a tool to enhance technological thinking in early childhood. *Journal of Science Education and Technology*, 29,294–302.

BERUFLICHE SELBSTPORTRÄTS VON DEUTSCHLEHRERKANDIDAT*INNEN UND ERFAHRENEN DEUTSCHLEHRENDEN IN DER TÜRKEI*

PROFESSIONAL SELF-PORTRAITS OF GFL TEACHER CANDIDATES AND EXPERIENCED GFL TEACHERS IN TÜRKIYE

Binnur ARABACI CANDAN¹, Nihal URAL², Furkan KOCA³

ABSTRACT: Das berufliche Selbstporträt für den Lehrberuf spiegelt die Lehrphilosophie der Lehrenden wider. Das Ziel dieser Studie war es, die beruflichen Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei darzustellen. In diesem Kontext nahmen 25 Deutschlehrerkandidat*innen und 20 erfahrene Deutschlehrende an der Studie teil und beantworteten 12 offene Fragen. Die Befunde der Studie zeigten, dass sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen beiden Teilnehmergruppen im Hinblick auf ihre beruflichen Selbstporträts bzw. Lehrphilosophie auftauchen.

Schlüsselwörter: Lehrphilosophie, berufliches Selbstporträt, Deutschlehrerkandidat*innen, Deutschlehrende

ABSTRACT: The professional self-portrait for the teaching profession reflects the teaching philosophy of the teachers. The aim of this study was to present the professional self-portraits of GFL teacher candidates and experienced GFL teachers in Türkiye. In this context, 25 GFL teacher candidates and 20 experienced GFL teachers took part in the study and answered 12 open-ended questions. The results of the study showed that there are both differences and similarities between the two groups of participants regarding their professional self-portraits and teaching philosophy.

Keywords: Teaching philosophy, professional self-portrait, GFL teacher candidates, GFL teachers

Bu makaleye atf vermek için:

Arabacı Candan, B., Ural, N. ve Koca, F. (2024). Berufliche Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 287-303

Cite this article as:

Arabacı Candan, B., Ural, N. & Koca, F. (2024). Professional self-portraits of GFL teacher candidates and experienced GFL teachers in Türkiye. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 287-303

* Diese Studie ist eine erweiterte Version des mündlichen Vortrags „Wie es sich im Wandel der Zeit verändert: Berufliche Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei“ auf dem XVI. Internationalen Türkischen Germanistik Kongress.

¹ Wiss. Mit., Trakya Universität, Pädagogische Fakultät, Deutschlehrerausbildung, Edirne/Türkei, e-mail: binnurarabaci1@trakya.edu.tr, ORCID 0000-0003-2486-5423

² Doktorandin, Trakya Universität, Pädagogische Fakultät, Deutschlehrerausbildung, Edirne/Türkei, e-mail: nihalurall@gmail.com, ORCID 0000-0002-0515-6325

³ Lehrb., Alanya Alaaddin Keykubat Universität, Hochschule für Fremdsprachen, Antalya/Türkei, e-mail: kocafurkan@outlook.com.tr, ORCID 0000-0002-7559-3483

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Successful teaching requires some basic prerequisites that teachers should have. In addition to the didactic and pedagogical prerequisites such as several character traits of the teacher like class management skills, creating a climate conducive to learning in the classroom, the needs of the learners, internal differentiation or didactic methods and approaches also play an important role in successful teaching. Against this background, the teaching profession is viewed as one of the most important external factors for learning (cf. Leu 2005).

The teaching profession is characterized by a diverse allocation of roles based on the expectations of students, parents, colleagues, supervisors, and the public (Rothland 2013: 31). From a didactic point of view, the role of a teacher changes according to learning theories. In constructivist didactics, for example, a teacher takes on the role of a learning companion and places the learner at the center of learning, while in traditional didactics he acts more as a leader in the classroom and a mediator of knowledge (cf. Balaman 2018; Dedebali & Süral 2022; Gömleksiz & Elaldı 2011; Hayırsever & Orhan 2018). In addition, teachers have their own ideas about the teaching profession, which strongly affects their teaching philosophy (cf. Schart & Legutke 2012). The teaching philosophy is an important basis for a teacher's attitude and decisions in the classroom and gives rise to the diversity of teachers' attitudes towards good teaching.

A teacher's teaching philosophy reflects what teacher understands of good teaching, how teacher organizes the teaching, how teacher promotes his or her professional development and how teacher tries to make the teaching more effective (Schönwetter, Sokal, Friesen & Taylor 2002: 85). By reflecting on the teaching philosophy, teachers can better understand their role and pedagogical goals (Schart & Legutke 2012: 13). To stimulate a teacher to think about his or her teaching philosophy, various questions can be asked about profession of teacher, which address different aspects of the teaching profession. In this context, Schart and Legutke (2012) develop a survey on the professional self-portrait of GFL teachers, through which one can define their teaching philosophy.

Method

Because the professional self-portrait of a teacher is shaped, among other things, by professional experiences of teacher (Schart & Legutke 2012: 14), the question arises as to what similarities and/or differences occur in the professional self-portraits of GFL teacher candidates and experienced GFL teachers. In order to be able to pursue this question, this study aims to present the professional self-portraits of GFL teacher candidates and experienced GFL teachers in Türkiye. For this purpose, a survey with 12 open-ended questions based on "professional self-portrait" by Schart and Legutke (2012) was used. This survey basically has 4 categories: (1) metaphor for the teaching profession, (2) teachers, (3) teaching and (4) learners. 25 GFL teacher candidates and 20 experienced GFL teachers answered these questions. The data collected was analyzed using descriptive content analysis (cf. Kuckartz 2018).

Findings and Conclusion

According to the answers most frequently given by the participants, the differences, and similarities between the professional self-portraits of the questioned GFL teacher candidates and the questioned experienced GFL teachers in Türkiye can be summarized as follows:

Differences between the two groups

GFL teacher candidates:

Teacher as an informant

Teaching: an educational environment

Their effort in the classroom: motivation

Task of the learners for good teaching: self-motivation

Their expectations from learners: motivation

Experienced GFL teachers:

Teacher as a leader

Teaching: an educational environment and an environment for entertainment

Their effort in the classroom: giving information
Task of the learners for good teaching: being responsible and active
Their expectations from learners: respect

Similarities between the two groups

As a teacher, my main task is to guide the learners.

I must always be tolerant and patient.

I should never discriminate against or insult the learners.

Pedagogical knowledge, a suitable learning environment, and a convenient length of time for teaching play a central role in the good teaching.

As a teacher, I should never include my own problems in the lessons.

The learners can learn German best through active use of the target language.

EINLEITUNG

Das Produkt des Bildungsprozesses ist der Mensch. Ein effektiver Bildungsprozess ist unerlässlich, um ein qualifiziertes Produkt zu erhalten. Die Schule und der Unterricht darin sind soziale Systeme, die darauf abzielen, diesen effektiven Bildungsprozess bereitzustellen, und bieten idealerweise einerseits Lernaktivitäten und -materialien, ermöglichen andererseits die Kommunikation und Interaktion zwischen den Lehrenden und den Lernenden, sowie organisieren das Lehren und das Lernen (vgl. Baştepe 2009). Aber es ist nicht sicher, dass jeder Unterricht per se gelingt und diese effektive Lernatmosphäre gewährleistet.

Der gelungene Unterricht erfordert einige grundlegende Voraussetzungen, die von Lehrenden erfüllt werden sollten. Ein Lehrer sollte vor allem über eine gute Klassenführungscompetenz verfügen. Er sollte klar, verständlich und strukturiert unterrichten können. Er sollte die Lernenden motivieren und ein lernförderliches Klima schaffen. Zudem sollte er sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren können und auf Binnendifferenzierung achten. Bei Bedarf sollte er unterschiedliche didaktische Methoden und Ansätze einsetzen können. Er sollte die Nachhaltigkeit des Wissens mit effektiven Übungen sicherstellen. Und nicht zuletzt sollte er den Lernenden Mut geben, kognitiv, körperlich und sozial aktiv zu werden (vgl. Helmke 2010).

Neben den oben genannten didaktisch-pädagogischen Voraussetzungen spielt eine Menge von Charaktereigenschaften des Lehrers auch eine wichtige Rolle für einen gelungenen Unterricht. Seine Professionalität, Kommunikationsfähigkeit, Begeisterung fürs Lehren, Leidenschaft, Disziplin und Sensibilität für andere sind auch Determinanten für einen effektiven Unterricht. Vor diesem Hintergrund wird der Lehrberuf angesehen als einer der wichtigsten externen Faktoren fürs Lernen (vgl. Leu 2005).

Der Lehrberuf ist durch eine vielfältige Rollenzuweisung gekennzeichnet, die auf Erwartungen der Schüler, Eltern, Kollegen, Vorgesetzten und der Öffentlichkeit beruht (Rothland 2013: 31). Didaktisch gesehen ändert sich die Rolle eines Lehrers nach Lerntheorien. In der konstruktivistischen Didaktik übernimmt ein Lehrer beispielsweise die Rolle eines Lernbegleiters und stellt die Lernenden ins Zentrum des Lernens, während er in der traditionellen Didaktik eher als Anführer im Unterricht und Vermittler von Wissen fungiert (vgl. Balaman 2018; Dedebali & Süral 2022; Gömleksiz & Elaldı 2011; Hayırsever & Orhan 2018). Welche Lehrerrolle für das Lernen besser ist, ist aber nicht vorhersehbar und hängt von Lernkontexten ab (Rösler 2012: 14). Zusammenfassend sind einige der Faktoren, die die Rollen und Verantwortlichkeiten des Lehrers bilden und verändern, Änderungen in der Sozialstruktur, das Profil von Eltern und Lernenden, das Aufkommen neuer Ansätze im Bereich der Erziehungswissenschaft und gesetzliche Regelungen im Bildungsbereich (Ünsal 2021: 1485). Außerdem haben Lehrer eigene Vorstellungen zum Lehrberuf, was ihre Lehrphilosophie stark beeinflusst (vgl. Schart & Legutke 2012).

Die Lehrphilosophie ist eine wichtige Grundlage für die Haltung und Entscheidungen eines Lehrers im Unterricht und lässt die Vielfalt der Einstellungen der Lehrkräfte zum guten Unterricht entstehen. Die Lehrphilosophie befasst sich mit einer kritischen Selbstreflexion zum Lehrstil (Schönwetter, Sokal, Friesen & Taylor 2002: 84) und definiert, welche pädagogischen Ziele wie und warum gefolgt werden (Goodyear & Allchin 1998: 106). Die Lehrphilosophie eines Lehrers reflektiert, was er von einem guten Unterricht versteht, wie er den Unterricht organisiert, wie er seine berufliche Entwicklung fördert und wie er den Unterricht effektiver zu gestalten versucht (Schönwetter, Sokal, Friesen & Taylor 2002: 85).

Durch das Nachdenken über die Lehrphilosophie kann ein Lehrer seine Rolle und seine pädagogischen Ziele besser verstehen (Schart & Legutke 2012: 13). Um einen Lehrer zum Nachdenken über seine Lehrphilosophie anzuregen, können verschiedene Fragen zu seinem Beruf gestellt werden, die unterschiedliche Aspekte des Lehrberufs thematisieren. In diesem Rahmen entwickeln Schart und Legutke (2012) eine Umfrage zum beruflichen Selbstporträt der Deutschlehrenden, durch die man ihre Lehrphilosophie definieren kann. Das berufliche Selbstporträt eines Lehrers wird unter anderem von seinen beruflichen Erfahrungen geprägt (Schart & Legutke 2012: 14). In einer Studie (Güvendir 2017), die mit Englischlehrenden durchgeführt wurde, wurde herausgefunden, dass neue Lehrende oft Probleme dabei haben, sich an die soziokulturelle Struktur und die spezifischen Gegebenheiten in der Region, in der sie unterrichten, anzupassen. Sie stoßen auch auf Situationen in ihrer Schule oder Bildungseinrichtung, die nicht mit ihren Erwartungen an den Lehrberuf übereinstimmen. Diese Erwartungen basieren oft auf ihrer universitären Ausbildung und unterscheiden sich von den tatsächlichen Erfahrungen, die sie im Beruf sammeln. Dies legt die Frage nahe, ob es Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede in den beruflichen Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden gibt. Die vorliegende Studie zielt darauf ab, die beruflichen Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei darzustellen. Die Studie geht von der Annahme aus, dass die beruflichen Erfahrungen eines Lehrers einen erheblichen Einfluss auf sein berufliches Selbstverständnis und sein

Selbstbild als Pädagoge haben. Infolgedessen könnten Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrene Deutschlehrende möglicherweise unterschiedliche Perspektiven und Selbstwahrnehmungen bezüglich ihres Berufs haben. Dies wiederum könnte Einblicke in die berufliche Entwicklung und die sich verändernden Rollen von Lehrenden im Laufe ihrer Karriere bieten. Diesbezüglich kann diese Studie dazu beitragen, ein tieferes Verständnis dafür zu entwickeln, wie sich die beruflichen Selbstporträts von angehenden und erfahrenen Deutschlehrenden unterscheiden oder welche gemeinsamen Merkmale aufweisen. Dies könnte wichtige Erkenntnisse für die Lehrerausbildung und die kontinuierliche professionelle Entwicklung von Deutschlehrenden in der Türkei liefern.

In diesem Teil der Studie wurden Bildungssystem und -prozess, die Aufgaben und Rollen des Lehrers für eine erfolgreiche Bildung, Lehrphilosophie und berufliches Selbstporträt vermittelt. Dann wurden in diesem Kontext das Ziel, die Fragestellung und die Begrenzung dieser Studie erwähnt. Im nächsten Teil der Studie wird die methodische Vorgehensweise der Forschung erläutert. Im dritten Teil der Studie werden die Befunde präsentiert. Im letzten Teil der Studie findet sich das Fazit.

METHODISCHE VORGEHENSWEISE

In diesem Teil wurden Erläuterungen zu den Teilnehmer*innen, den Schritten der Datenerhebung und -analyse sowie der ethischen Genehmigung gegeben.

Teilnehmer*innen

Tabelle 1.
*Informationen zu Teilnehmer*innen der Studie*

	Deutschlehrerkandidat*innen					erfahrene Deutschlehrende				
	N	Min.	Max.	Durchschn.	Varianz	N	Min.	Max.	Durchschn.	Varianz
Alter	25	20	28	22,64	2,09	20	24	62	39,95	10,72
Erfahrungsjahre	25			0		20	2	39	14,45	10,10

Bei der Bildung der Teilnehmergruppe wurde das homogene Stichprobenverfahren, eines der zielgerichteten Stichprobenverfahren, zugrunde gelegt. Homogene Stichproben werden angewandt, um die Ähnlichkeit von Teilnehmer*innen widerzuspiegeln, die für das untersuchte Problem geeignet sind (Yıldırım & Şimşek 2018). Es wird häufig verwendet, wenn eine bestimmte Eigenschaft (Beruf usw.) oder ein Interessengebiet untersucht wird (Yıldırım & Şimşek 2018). Die Teilnehmer*innen der Forschung bestehen aus Deutschlehrerkandidat*innen und den erfahrenen Deutschlehrenden. Die Teilnehmer*innen wurden nach beruflichen Erfahrungskriterien ausgewählt.

Die Deutschlehrerkandidat*innen, die an dieser Studie teilgenommen haben, sind Studierende der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Trakya Universität. Sie haben noch keine Berufserfahrung und ihr durchschnittliches Alter ist 22,64 (siehe Tabelle 1).

Die erfahrenen Deutschlehrenden besitzen 14,45 Jahre Erfahrung im Durchschnitt. Ihr durchschnittliches Alter beträgt 39,95 (siehe Tabelle 1). Sie arbeiten in unterschiedlichen Regionen der Türkei. Ihre Arbeitsplätze sind Gymnasien (n=16), Universitäten (n=2) und Sprachkurse (n=2).

Datenerhebung

Als Datenerhebungsinstrument wurde eine Umfrage mit 12 offenen Fragen in Anlehnung an „berufliches Selbstporträt“ von Schart und Legutke (2012) zum Einsatz gebracht. Diese Umfrage enthält im Grunde 4 Kategorien: (1) Metapher für den Lehrberuf, (2) Lehrende, (3) Unterricht und (4) Lernende. In der Kategorie „Metapher für Lehrberuf“ beschreiben die Teilnehmer*innen im übertragenen Sinne, wie sie sich selbst sehen. Zur Kategorie „Lehrende“ definieren die Teilnehmer*innen ihre Hauptaufgabe im Unterricht als Lehrkraft. In der dritten Kategorie „Unterricht“ erklären die Teilnehmer*innen, was für einen guten Unterricht wichtig ist. In der Kategorie „Lernende“ stellen die Teilnehmer*innen die Hauptaufgabe der Lernenden, beste Lernwege und ihre Erwartungen von den Lernenden dar. Um zu überprüfen, ob die Fragen von den Teilnehmer*innen verständlich wahrgenommen wurden, wurde zuerst eine Pilotstudie mit 14 Teilnehmer*innen durchgeführt. Entsprechend den Daten aus der Pilotstudie wurden einige

Verbesserungen an der Umfrage vorgenommen. Die Teilnehmer*innen, deren Antworten in dieser Studie bewertet wurden, beantworteten nur diese verbesserte Version der Umfrage. Alle Daten wurden durch Google Forms online erhoben.

Datenbewertung

Die erhobenen Daten wurden durch die deskriptive Inhaltsanalyse analysiert (vgl. Kuckartz 2018). Die Analyse der Daten besteht aus folgenden Phasen:

1. **Codierungsphase:** In dieser Phase wurden zuerst die Antworten von 45 Teilnehmer*innen auf 12 Fragen in der Umfrage zum beruflichen Selbstporträt aufgelistet. In dieser ersten Antwortliste gab es 540 Antworten. Dann wurden diese Antworten auf ihre Validität geprüft. Einige Antworten wurden von der Liste entfernt, weil einige Teilnehmer*innen manche Fragen nicht beantwortet, sondern mit beispielsweise Satzzeichen übersprungen haben. Nach der Entfernung der ungültigen Antworten blieben nur gültige Antworten in der Liste. Danach wurde die Antwortliste ein zweites Mal überprüft. Abschließend wurden die gültigen Antworten in dieser Liste kodiert.

2. **Kategorisierungsphase:** In dieser Phase wurden die kodierten Antworten der Teilnehmer*innen kategorisiert. Dabei wurden diese Antworten thematisch analysiert und den bestimmten thematischen Kategorien zugeordnet. In diesem Kategorisierungsprozess wurde jede Antwort zunächst einzeln von den Forschern bewertet. Dann haben die Forscher ihre Kategorien miteinander verglichen und gemeinsam die endgültige Version der Kategorien gebildet.

3. **Überprüfung der Reliabilität:** Um die Reliabilität der Studie zu gewährleisten, wurden die Antworten und ihre Kategorien einem Expertengutachten vorgelegt. Der Experte hat nur 8 Antworten einer anderen Kategorie als die Forscher zugeordnet. Die Übereinstimmung des Experten mit den Kategorien der Forscher ist über 95%.

4. **Auswertungsphase:** Die Daten, die ihre Validität und Reliabilität gewährleistet sind, wurden in die Tabellen mit repräsentativen Antworten, Frequenzen und Prozentsätzen eingesetzt und von Forschern ausgewertet. Die gesamten Frequenzen der Kategorien können in einigen Tabellen unter oder über der Teilgesamtheit liegen, weil einige Antworten entfernt oder in mehreren Kategorien bewertet wurden. Der Prozentsatz jeder Kategorie wurde jedoch auf der Grundlage der Gesamtzahl der Teilnehmer*innen berechnet (N für Deutschlehrerkandidat*innen = 25, N für erfahrene Deutschlehrende = 20).

Forschungsethik

In dieser Studie wurden forschungsethische Grundsätze beachtet und die erforderlichen Genehmigungen der Ethikkommission eingeholt. Im Rahmen der Genehmigung der Ethikkommission wurde das Erlaubnisdokument (2023.01.24) der Ethikkommission der Universität Trakya am 08.02.2023 erhalten.

BEFUNDE

In diesem Teil der Studie wurden die aus der Forschung gewonnenen Daten kategorisiert, ausgewertet und tabellarisch dargestellt. Die im Rahmen der Studie erhobenen Daten und ihre Auswertungen stellen sich wie folgt dar:

(1) Antworten auf Fragen über die Metaphern für den Lehrberuf

Tabelle 2.

Die Kategorien für die Metaphern für den Lehrberuf

Als was sehen Sie sich beruflich? Warum?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
Lehrer als Wissensvermittler	11	44%
- „Ich sehe mich als ein Buch, weil ich all mein Wissen an die Lernenden weitergeben möchte“		

- „Ich sehe mich genauso wie die Sonne, weil ich die Lernenden mit den Informationen wärmen werde“		
Lehrer als Leiter	10	40%
- „Ich sehe mich als Dirigent im Lehrberuf. Denn der Dirigent kennt die Vielfalt und Unterschiede im Orchester und erreicht durch entsprechende Führung Harmonie“		
- „Ich sehe mich als Landkarte, weil ich die Lernenden auf den Weg führe, den sie gehen wollen“		
Lehrer als Begleiter	2	8%
- „Ich sehe mich als Freund im Lehrberuf, denn wenn ich die Lernenden nicht verstehen kann, kann ich nichts zu ihrer Entwicklung beitragen“		
Lehrer als Lerner	2	8%
<hr/>		
erfahrene Deutschlehrende		
<hr/>		
Lehrer als Leiter	10	50%
- „Ich bin wie ein Führer, ich führe, wenn es nötig ist“		
- „Ich sehe mich als Wegweiser, weil ich junge Menschen anleite“		
- „Ich sehe mich als Kompass, weil ich die Lernenden leite, die Wahrheit zu finden und ihre Ziele zu erreichen“		
Lehrer als Entertainer	2	10%
- „Ich sehe mich als Sudoku im Lehrberuf, weil ich beim Unterrichten unterhalte“		
Lehrer als Begleiter	2	10%
- „Ich sehe mich als Passagier im Lehrberuf, weil ich das Gefühl habe, unterwegs zu sein und meine Schüler während ihrer Schulzeit zu begleiten“		
Lehrer als Wissensvermittler	2	10%
- „Ich sehe mich als Spiegel in meinem Beruf, denn ich reflektiere mein ganzes Wissen an die Lernenden“		
Lehrer als Lerner	1	5%
- „Ich sehe mich als Lerner. Denn ich lerne immer etwas Neues“		

Die Metapher ist ein Mittel zur Beschreibung komplexer Phänomene (Karakoç 2021: 273) und dient dazu, abstrakte Gedanken zu konkretisieren (Saban, Koçbeker & Saban 2006). Die Verwendung von Metaphern eignet sich vor allem für die Beschreibung des Lehrberufs, weil das Unterrichten ein komplexes Phänomen ist und man es durch Metaphern visualisieren kann (Hinchliffe & Woodard 2011: 214). Die Kategorisierung der Metaphern von Teilnehmer*innen zum Lehrberuf erfolgte nach der Begründung dieser Metaphern. In diesem Zusammenhang wurden von den 25 Metaphern der Deutschlehrerkandidat*innen 11 Metaphern als „Wissensvermittler“, 10 Metaphern als „Leiter“, 2 Metaphern als „Begleiter“ und 2 Metaphern als „Lerner“ kategorisiert (siehe Tabelle 2). Die Metaphern in der Kategorie „Lehrer als Wissensvermittler“ sind Buch, Öllampe, Licht, Bibliothek, Sonne, fruchttragender Baum, Retter, Nachttischbuch und Computer. Weil die Metaphern Regenschirm, Dirigent, Berater, Mentor, Lebensberater, Fahrer, Landkarte, Hilfshandbuch und Gehstock Begründungen enthalten, die den richtungsweisenden Aspekt des Lehrers betonen, wurden sie der Kategorie „Lehrer als Leiter“ zugeordnet. Die Metaphern Mutter und Freund befinden sich in der Kategorie „Lehrer als Begleiter“. Als letztes gibt es in der Kategorie „Lehrer als Lerner“ die Metaphern Rookie und Blume.

Von den 17 Metaphern der erfahrenen Deutschlehrenden wurden 10 Metaphern als „Leiter“, 2 Metaphern als „Entertainer“, 2 Metaphern als „Begleiter“, 2 Metaphern als „Wissensvermittler“ und 1 Metapher als „Lerner“ kategorisiert (siehe Tabelle 2). Die Metaphern in der Kategorie „Lehrer als Leiter“ sind Tür, Kompass, Leitfaden, Führer, Schiffskapitän, Zauberstab, Betreuer und Vorbild. Die Metaphern Sudoku und Regenbogen wurden wegen ihrer Begründungen als angemessen für die Kategorie „Lehrer als Entertainer“ angenommen. Die Metaphern Sonne und Spiegel wurden in der Kategorie „Lehrer als Wissensvermittler“ bewertet. Die Metaphern Freund und Passagier wurden in die Kategorie „Lehrer als Begleiter“ einbezogen. Schließlich gehört die Metapher Lerner zur Kategorie „Lehrer als Lerner“.

Von den 42 Metaphern, die von allen Teilnehmer*innen erhalten wurden, beziehen sich 22 auf unbelebte Objekte, 18 auf Menschen und 2 auf Pflanzen. Aus den meist verwendeten Metaphern zum Lehrberuf lässt sich festhalten, dass das Lehrerbild wie folgt ist: (1) Der Lehrer ist die Quelle und der Vermittler von Wissen. (2) Der Lehrer leitet die Lernenden beim Lernprozess und in anderen Lebensbereichen.

Den Befunden dieser Studie zufolge können die Metaphern von den befragten Deutschlehrerkandidat*innen für den Lehrberuf meistens der Kategorie „Lehrer als Wissensvermittler“ zugeordnet werden, während die befragten erfahrenen Deutschlehrenden meistens für die Kategorie „Lehrer als Leiter“ geeignete Metaphern verwendet haben. Derzeit wird in dem türkischen Bildungssystem geboten, dass Lehrende den konstruktivistischen Ansatz anwenden, um eine Lernumgebung zu schaffen, in der die Lernenden durch Spaß und Entdeckung lernen (MEB 2017). Im konstruktivistischen Ansatz bietet der Lehrer Optionen an, die für die individuellen Unterschiede zwischen Lernenden geeignet sind, gibt Anweisungen und hilft jedem Lernenden, seine eigene Entscheidung zu treffen (Şaşan 2002). In diesem Ansatz fungiert der Lehrer als eine leitende Person (Şaşan 2002). Nach den Befunden dieser Studie lässt sich sagen, dass die Metaphern der Deutschlehrerkandidat*innen für den Lehrberuf den heutigen konstruktivistischen Vorstellungen nicht entsprechen und eher für die traditionellen Methoden, in denen der Lehrer als Wissensvermittler gilt, geeignet sind.

(2) Antworten auf Fragen über Lehrende

Tabelle 3.

*Die Kategorien für die Hauptaufgaben des Lehrers nach Ansichten der Teilnehmer*innen*

Was ist Ihre Hauptaufgabe als Lehrer?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
die Lernenden anleiten	15	60%
den Lernenden Wissen und Fertigkeiten vermitteln	10	40%
akademischen Erfolg von den Lernenden verbessern	2	8%
für die Lernenden ein Vorbild sein	1	4%
Interesse von den Lernenden an Zielsprache wecken	1	4%
produktiv sein	1	4%
erfahrene Deutschlehrende		
die Lernenden anleiten	12	60%
den Lernenden Wissen und Fertigkeiten vermitteln	8	40%
Lernen mit Spaß ermöglichen	2	10%
für die Lernenden ein Vorbild sein	2	10%
die Lernenden ermutigen	1	5%

Die Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen auf die Frage über die Hauptaufgaben des Lehrers wurden in 6 Kategorien eingeteilt. 15 von diesen Antworten erwiesen sich als „die Lernenden anleiten“, 10 davon als „den Lernenden Wissen und Fertigkeiten vermitteln“, 2 davon als „akademischen Erfolg von den Lernenden verbessern“, eine davon als „für die Lernenden ein Vorbild sein“, eine davon als „Interesse von den Lernenden an Zielsprache wecken“ und eine davon als „produktiv sein“ (siehe Tabelle 3).

Die Antworten der erfahrenen Deutschlehrenden wurden in 5 Kategorien ausgewertet. 12 dieser Antworten erwiesen sich als „die Lernenden anleiten“, 8 davon als „den Lernenden Wissen und Fertigkeiten vermitteln“, 2 davon als „Lernen mit Spaß ermöglichen“, 2 davon als „für die Lernenden ein Vorbild sein“ und eine davon als „die Lernenden ermutigen“ (siehe Tabelle 3).

Aus den Antworten der Teilnehmer*innen geht hervor, dass die Mehrheit beider Gruppen gleiche Tätigkeit (die Lernenden anleiten) als ihre Hauptaufgabe im Lehrberuf ansieht. Dies scheint der Metapher von Deutschlehrerkandidat*innen auf den Lehrberuf zu widersprechen und kann als ein Hinweis dafür angenommen werden, dass das Lehrerbild im Kopf der Deutschlehrerkandidat*innen nach traditionellen Methoden geprägt ist, aber sie mit neueren Ansätzen unterrichten möchten.

Tabelle 4.

*Die Kategorien für die Bedeutung des Unterrichts nach Ansichten der Teilnehmer*innen*

Was bedeutet der Unterricht für Sie?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
ein pädagogisches Umfeld	17	68%
der Ort der persönlichen Entwicklung	5	20%
eine Dienststelle	1	4%
erfahrene Deutschlehrende		
ein pädagogisches Umfeld	5	25%
ein Umfeld zur Unterhaltung	5	25%
ein Umfeld zur Anleitung	4	20%
der Zugang zur Welt der Lernenden	2	10%
eine Bühne	1	5%

Bei der Frage, welche Bedeutung der Unterricht für sie hat, gaben die meisten Deutschlehrerkandidat*innen an, dass die Bedeutung des Unterrichts das „pädagogische Umfeld“ ist (68% der Befragten). Einige der Deutschlehrerkandidat*innen sehen den Unterricht als „der Ort der persönlichen Entwicklung“ (20%) und als ihre „Dienststelle“ (4%) (siehe Tabelle 4).

Diese Frage beantworteten die erfahrenen Deutschlehrenden etwas unterschiedlich. Zwar ist die Antwort „pädagogisches Umfeld“ hier auch eine der häufigst gegebenen Antworten (25%), aber erfahrene Deutschlehrende denken, dass der Unterricht auch „ein Umfeld zur Unterhaltung“ ist (25%), was die Deutschlehrerkandidat*innen nicht erwähnt haben. Außerdem gab ein wichtiger Teil von den erfahrenen Deutschlehrenden an, dass der Unterricht für sie „ein Umfeld zur Anleitung“ ist (20%). Es gab auch Meinungen, dass der Unterricht „der Zugang zur Welt der Lernenden“ (10%) oder „eine Bühne“ (5%) ist (siehe Tabelle 4).

Tabelle 5.

*Die Kategorien zu Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, was der Lehrer auf jeden Fall tun sollte*

Was sollten Sie als Lehrer auf jeden Fall tun?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
tolerant und geduldig sein	11	44%
objektiv und fair sein	7	28%
lernerorientiert sein	3	12%
positiv und hochmotiviert sein	1	4%
vorbereitet sein	1	4%
erfahrene Deutschlehrende		
tolerant und geduldig sein	7	35%
aktuell und innovativ sein	5	25%
sachkundig und richtungsweisend sein	5	25%
objektiv und fair sein	4	20%
positiv und hochmotiviert sein	3	15%

Auf die Frage, was der Lehrer im Unterricht auf jeden Fall tun sollte, antworteten die Deutschlehrerkandidat*innen am meisten mit Aussagen, die in die Kategorie „tolerant und geduldig sein“ hineingenommen werden können (44%). Die zweithäufigst gegebenen Antworten waren über Objektivität

und Fairness (28%). Die anderen Antworten schließen die Kategorien „lernerorientiert sein“ (12%), „positiv und hochmotiviert sein“ (4%) und „vorbereitet sein“ (4%) ein (siehe Tabelle 5).

Die Antworten der erfahrenen Deutschlehrenden auf diese Frage waren nicht einstimmig. Daher bilden diese Antworten viele Kategorien mit ähnlichen Prozentsätzen. Diese Kategorien sind in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit „tolerant und geduldig sein“ (35%), „aktuell und innovativ sein“ (25%), „sachkundig und richtungsweisend sein“ (25%), „objektiv und fair sein“ (20%) und „positiv und hochmotiviert sein“ (15%) (siehe Tabelle 5).

Tabelle 6.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, was der Lehrer auf keinen Fall tun sollte*

Was sollten Sie als Lehrer auf keinen Fall tun?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
Diskriminierung und Beleidigung	15	60%
Unprofessionalität	6	24%
Vorurteile	3	12%
Stress	3	12%
erfahrene Deutschlehrende		
Diskriminierung und Beleidigung	12	60%
Unprofessionalität	6	30%
Vorurteile	2	10%

Die Antworten der befragten Deutschlehrerkandidat*innen auf die Frage, was der Lehrer auf keinen Fall tun sollte, wurden in vier Kategorien eingeteilt. In der Kategorie „Diskriminierung und Beleidigung“ ist der größte Teil der Deutschlehrerkandidat*innen (60%) in der Meinung, dass der Lehrer auf keinen Fall die Lernenden diskriminieren und beleidigen. Aus der Kategorie „Unprofessionalität“ (24% der Befragten) geht hervor, dass der Lehrer keine Charaktereigenschaften wie Sturheit, Nachlässigkeit, Empfindlichkeit oder Ressentiments aufweisen sollte. Während 12% der Befragten angaben, dass der Lehrer auf keinen Fall voreingenommen sein sollte, erklärten weitere 12%, dass der Lehrer nicht gestresst sein sollte (siehe Tabelle 6).

Aus den Antworten der erfahrenen Deutschlehrenden auf diese Frage wurden drei Kategorien erstellt. Diese sind „Diskriminierung und Beleidigung“, „Unprofessionalität“ und „Vorurteile“. Mehr als die Hälfte der Befragten (60%) machte Aussagen, die in die Kategorie „Diskriminierung und Beleidigung“ fielen. 30% der Befragten gaben an, dass das unprofessionelle Verhalten auch nicht zu einem Lehrer gehören sollte. 10% der Befragten gaben an, dass der Lehrer keine Vorurteile haben sollte (siehe Tabelle 6).

Es ist zu sehen, dass die Deutschlehrerkandidat*innen und die erfahrenen Deutschlehrenden die Kategorie „Diskriminierung und Beleidigung“ gemeinsam als häufigst erwähnte Kategorie haben. Das zeigt, dass die Vermeidung von Diskriminierung und Beleidigung eine sehr wichtige und selbstverständliche Erwartung an Lehrberuf ist. In Bezug auf die Kategorie „unprofessionell und unvorbereitet sein“ gab es in beiden Gruppen Übereinstimmungen, jedoch mit unterschiedlichen Schwerpunkten. 24% der Deutschlehrerkandidat*innen gaben an, dass der Lehrer keine Charaktereigenschaften wie Sturheit, Nachlässigkeit, Empfindlichkeit oder Ressentiments haben sollte, während 30% der erfahrenen Befragten angaben, dass der Lehrer professionell und vorbereitet sein sollte. Beide Kategorien weisen jedoch auf die Bedeutung von Professionalität hin. In der Gruppe der Deutschlehrerkandidat*innen gaben 12% der Befragten an, dass Lehrer auf keinen Fall voreingenommen sein sollten, während in der Gruppe der erfahrenen Deutschlehrenden 10% der Befragten diese Meinung teilen. In der Gruppe der Deutschlehrerkandidat*innen gaben 12% der Befragten an, dass Lehrer nicht gestresst sein sollten, während in der Gruppe der erfahrenen Deutschlehrenden diese Meinung nicht speziell erwähnt wurde.

Die Antworten auf die vierten und fünften Fragen stellen dar, dass die Deutschlehrerkandidat*innen und die erfahrenen Deutschlehrenden sich darüber einig sind, was ein Lehrer auf jeden Fall und auf keinen Fall tun sollte. Demzufolge sollte ein Lehrer immer tolerant und geduldig sein und niemals diskriminieren oder beleidigen.

(3) Antworten auf Fragen über den Unterricht

Tabelle 7.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, was für einen guten Unterricht wichtig ist*

Was ist für einen guten Unterricht wichtig?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
pädagogisches Wissen	7	28%
Lehrmaterialien	5	20%
Motivation	3	12%
Klassenführung	3	12%
Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden	3	12%
Lernerorientierung	3	12%
ruhige Lernumgebung	3	12%
Toleranz	2	8%
Fachwissen	1	4%
erfahrene Deutschlehrende		
pädagogisches Wissen	11	55%
Fachwissen	1	5%
technologisches Wissen	1	5%
Lernerorientierung	1	5%
Lehrmaterialien	1	5%

Aus den Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen auf die Frage, was für einen guten Unterricht wichtig ist, wurden insgesamt 9 Kategorien gebildet. 7 Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen beziehen sich auf das „pädagogische Wissen“. 5 Antworten weisen darauf hin, dass reichhaltiges „Lehrmaterial“ für einen guten Unterricht wichtig ist. 3 Antworten beziehen sich auf die „ruhige Lernumgebung“. 3 Antworten erklären, dass die „Interaktion zwischen den Lehrenden und Lernenden“ wichtig ist. 3 Antworten betonen die Bedeutung der „Lernerorientierung“ für einen guten Unterricht. 3 Antworten drücken aus, dass die „Motivation“ für einen guten Unterricht wichtig ist. 3 Antworten geben an, dass die „Klassenführung“ wichtig ist. 2 Antworten besagen, dass die „Toleranz“ für einen guten Unterricht wichtig sind. Eine Antwort vertritt die Meinung, dass das „Fachwissen“ wichtig ist (siehe Tabelle 7).

Aus den Antworten der erfahrenen Deutschlehrenden wurden vier Kategorien erstellt. Die meisten Antworten beziehen sich auf „pädagogisches Wissen“. Eine Antwort bezieht sich auf „Fachwissen“, eine Antwort auf „technologisches Wissen“, eine Antwort auf „Lehrmaterialien“ und eine Antwort auf die „Lernerorientierung“ (siehe Tabelle 7).

Ein Vergleich der Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen und der erfahrenen Deutschlehrenden zeigt, dass beide Gruppen pädagogisches Wissen als am wichtigsten für einen guten Unterricht betrachten.

Tabelle 8.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, worum sie sich im Unterricht bemühen*

Worum bemühen Sie sich im Unterricht?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
Motivation	9	36%
Bereitstellung einer effizienten und effektiven Lernumgebung	7	28%
Lernerorientierung	5	20%

Wissensvermittlung	3	12%
erfahrene Deutschlehrende		
Wissensvermittlung	7	35%
Bereitstellung einer effizienten und effektiven Lernumgebung	5	25%
Lernerorientierung	5	25%
Motivation	3	15%

Aus den Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen auf die Frage, worum sie sich im Unterricht bemühen, ergaben sich die Kategorien „Motivation“ (36%), „Bereitstellung einer effizienten und effektiven Lernumgebung“ (28%), „Lernerorientierung“ (20%) und „Wissensvermittlung“ (12%) (siehe Tabelle 8).

Aus den Antworten erfahrener Deutschlehrender auf diese Frage wurden die Kategorien „Wissensvermittlung“ (35%), „Bereitstellung einer effizienten und effektiven Lernumgebung“ (25%), „Lernerorientierung“ (25%) und „Motivation“ (15%) gebildet (siehe Tabelle 8).

Ein Vergleich der Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen und der erfahrenen Deutschlehrender auf diese Frage zeigt, dass beide Gruppen die Kategorien „Wissensvermittlung“, „Motivation“, „Bereitstellung einer effizienten und effektiven Lernumgebung“ und „Lernerorientierung“ als wichtigste Ziele für den Lehrer im Unterricht betrachten. Es gibt jedoch Unterschiede in der Anzahl der Antworten. Die Deutschlehrerkandidat*innen haben mehr Betonung auf die „Motivation“ gelegt, während die erfahrenen Deutschlehrender mehr Wert auf die „Wissensvermittlung“ gelegt haben.

Tabelle 9.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, was in einen guten Unterricht gehört*

Was gehört in einen guten Unterricht?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
geeignete Lernumgebung und -dauer	9	36%
hochqualifizierter Lehrer	6	24%
Motivation	5	20%
Kommunikation	4	16%
Toleranz	3	12%
Praxis	2	8%
Bereitschaft	1	4%
erfahrene Deutschlehrende		
geeignete Lernumgebung und -dauer	7	35%
Motivation	4	20%
reichhaltiges Unterrichtsmaterial	3	15%
Kommunikation	2	10%
Toleranz	2	10%

Die Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen auf die Frage, was in einen guten Unterricht gehört, lassen sich in 7 Kategorien einteilen. Diese Kategorien sind „geeignete Lernumgebung und -dauer“ (36%), „hochqualifizierter Lehrer“ (24%), „Motivation“ (20%), „Kommunikation“ (16%), „Toleranz“ (12%), „Praxis“ (8%) und „Bereitschaft“ (4%) (siehe Tabelle 9).

Nach Ansicht der erfahrenen Deutschlehrender gehören „geeignete Lernumgebung und -dauer“ (35%), „Motivation“ (20%), „reichhaltiges Unterrichtsmaterial“ (15%), „Kommunikation“ (10%) und „Toleranz“ (10%) in einen guten Unterricht (siehe Tabelle 9).

Beide Gruppen betonen die Bedeutung von Motivation, einer angemessenen Lernumgebung und -dauer, Kommunikation zwischen den Lehrenden und den Lernenden sowie Toleranz. Die Deutschlehrerkandidat*innen betonen auch die Bedeutung der Bereitschaft und der hochqualifizierten

Lehrer, während die erfahrenen Deutschlehrenden die Bedeutung von reichhaltigen Unterrichtsmaterialien betonen.

Tabelle 10.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, was nicht in einen guten Unterricht gehört*

Was gehört nicht in einen guten Unterricht?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
lehrerbezogene Probleme	18	72%
- <i>Mangel an Empathie</i>		
- <i>Aggressivität</i>		
- <i>Fehlkommunikation</i>		
- <i>Vorurteile und voreingenommene Haltung</i>		
- <i>mangelnde Planung</i>		
Monotonie	6	24%
Druck auf Lernende	4	16%
- <i>Prüfungsdruck</i>		
- <i>obligatorische Hausaufgaben</i>		
Mangel an Motivation	4	16%
lernerbezogene Probleme	2	8%
- <i>Fehlkommunikation</i>		
- <i>Respektlosigkeit</i>		
erfahrene Deutschlehrende		
lehrerbezogene Probleme	14	70%
- <i>Fehlkommunikation</i>		
- <i>Vorurteile und voreingenommene Haltung</i>		
- <i>Desinteresse</i>		
- <i>Respektlosigkeit</i>		
- <i>Beleidigung</i>		
Monotonie	4	20%
Mangel an Motivation	4	20%
Druck auf Lernende	3	15%
- <i>Pflichtfach</i>		
technische Probleme	1	5%

Auf die Frage, was nicht in einen guten Unterricht gehört, antworteten Deutschlehrerkandidat*innen, indem sie größtenteils (%72 der Befragten) lehrerbezogene Probleme (Mangel an Empathie, Aggressivität, Fehlkommunikation, Vorurteile und voreingenommene Haltung) genannt haben. Nach diesen lehrercharakterbezogenen Problemen haben sie die Monotonie als zweiter hemmender Faktor des guten Unterrichts gezeigt (%24). Nach Ansichten der Deutschlehrerkandidat*innen sind Prüfungsdruck, obligatorische Hausaufgaben, Mangel an Motivation und lernerbezogene Probleme (Fehlkommunikation und Respektlosigkeit) andere hemmende Faktoren (siehe Tabelle 10).

Die befragten erfahrenen Deutschlehrenden beantworteten diese Frage ähnlich. Sie haben auch lehrerbezogene Probleme als größter hemmender Faktor bezeichnet (%70). Neben Fehlkommunikation, Vorurteilen und voreingenommener Haltung, was auch Deutschlehrerkandidat*innen hingewiesen haben, haben sie Desinteresse, Respektlosigkeit und Beleidigung in diese Kategorie gezählt. Die erfahrenen Deutschlehrenden drückten auch aus, dass die Monotonie, der Mangel an Motivation, Deutsch als Pflichtfach und technische Probleme andere hemmende Faktoren des guten Unterrichts bilden (siehe Tabelle 10).

(4) Antworten auf Fragen über Lernende

Tabelle 11.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, was Lernende für einen guten Unterricht machen sollten*

Was sollten Lernende für einen guten Unterricht tun?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
sich motivieren	15	60%
verantwortungsvoll und aktiv sein	10	40%
respektvoll und unvoreingenommen sein	4	16%
erfahrene Deutschlehrende		
verantwortungsvoll und aktiv sein	10	50%
sich motivieren	9	45%
respektvoll und unvoreingenommen sein	3	15%

Aus der Tabelle 11 ist es ersichtlich, dass sowohl Deutschlehrerkandidat*innen als auch erfahrene Deutschlehrende die Frage, was Lernende für einen guten Unterricht tun sollten, mit ähnlichen Kategorien beantwortet haben. Demnach sollten die Lernenden sich im Unterricht motivieren und sowohl verantwortungsvoll als auch aktiv agieren. Außerdem sollten sie respektvoll und unvoreingenommen sein (siehe Tabelle 11).

Die häufigste Antwort der Deutschlehrerkandidat*innen auf diese Frage ist es, dass Lernende sich für einen guten Unterricht zum Lernen motivieren sollten. Die erfahrenen Deutschlehrenden betonten diesbezüglich, dass Lernende sich ein Verantwortungsbewusstsein entwickeln und aktiv am Unterricht teilnehmen sollten.

Tabelle 12.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, wie Lernende Deutsch am besten lernen können*

Wie können Lernende Deutsch am besten lernen?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
indem sie Deutsch aktiv benutzen	15	60%
mit direktem Kontakt zum Deutschen	11	44%
mit Motivation	7	28%
erfahrene Deutschlehrende		
indem sie Deutsch aktiv benutzen	10	50%
mit Motivation	7	35%
mit direktem Kontakt zum Deutschen	4	20%
ausreichende Unterrichtsstunden	1	5%

In der elften Frage haben die befragten Deutschlehrerkandidat*innen zum Ausdruck gebracht, dass die Lernenden Deutsch am besten so lernen können, indem sie die Zielsprache aktiv benutzen (60%), einen direkten Kontakt zur Zielsprache herstellen (44%) und ihre Motivation zum Lernen der Zielsprache erhöhen (28%) (siehe Tabelle 12).

Ähnlicherweise denken die befragten erfahrenen Deutschlehrenden auch, dass die Lernenden Deutsch am besten durch die aktive Verwendung der Zielsprache (50%), die Motivation zum Lernen der Zielsprache (35%), einen direkten Kontakt zum Deutschen (20%) aber auch ausreichende Unterrichtsstunden (5%) lernen können (siehe Tabelle 12).

Bei den gesammelten Meinungen darüber, wie Lernende Deutsch am besten lernen können, steht der aktive Sprachgebrauch für beide Teilnehmergruppen im Vordergrund. Dies kann man als wichtig erachten, weil der aktive Sprachgebrauch im Einklang mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen steht.

Tabelle 13.

*Die Kategorien von Antworten der Teilnehmer*innen auf die Frage, was sie von den Lernenden im Unterricht erwarten*

Was erwarten Sie von den Lernenden im Unterricht?	f	Proz.
Deutschlehrerkandidat*innen		
Motivation	12	48%
aktive Teilnahme	10	40%
Respekt	9	36%
Verantwortungsbewusstsein	4	16%
Bereitschaft	2	8%
erfahrene Deutschlehrende		
Respekt	7	35%
Verantwortungsbewusstsein	6	30%
Motivation	5	25%
aktive Teilnahme	4	20%
Bereitschaft	2	10%
freundliches Gesicht	2	10%

Die Antworten der Deutschlehrerkandidat*innen auf die Frage, was sie von den Lernenden im Unterricht erwarten, können in fünf Kategorien gegliedert werden. Diese Kategorien sind „Motivation“ (48%), „aktive Teilnahme“ (40%), „Respekt“ (36%), „Verantwortungsbewusstsein“ (16%) und „Bereitschaft“ (8%) (siehe Tabelle 13).

Die Kategorien von Antworten der erfahrenen Deutschlehrenden auf diese Frage sind ähnlich, aber ihre Prozentsätze sind sehr unterschiedlich. Die meisten erfahrenen Deutschlehrenden erwarten von den Lernenden „Respekt“ (35%). Dann erwarten sie „Verantwortungsbewusstsein“ (30%), „Motivation“ (25%), „aktive Teilnahme“ (20%), „Bereitschaft“ (10%) und „freundliches Gesicht“ (10%) (siehe Tabelle 13).

Vergleicht man die Prozentsätze der Antworten beider Gruppen, so sieht man, dass sie sich voneinander stark unterscheiden. Die meisten Deutschlehrerkandidat*innen erwarten von den Lernenden Motivation und aktive Teilnahme im Unterricht, während die meisten erfahrenen Deutschlehrenden von denen Respekt und Verantwortungsbewusstsein erwarten.

Im nächsten Teil der Studie wurden die Ergebnisse aus einer vergleichenden Perspektive ausgewertet und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Forschungsgruppen zusammenfassend dargestellt.

Ein zusammenfassender Ausblick auf die Befunde

Nach den häufigst gegebenen Antworten der Teilnehmer*innen können die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beruflichen Selbstporträts von den befragten Deutschlehrerkandidat*innen und den befragten erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei wie folgt zusammengefasst werden:

Tabelle 14.

*Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beruflichen Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden*

Unterschiede		Gemeinsamkeiten
Deutschlehrerkandidat*innen	Erfahrene Deutschlehrende	
<ul style="list-style-type: none"> Lehrer als Wissensvermittler Unterricht: ein pädagogisches Umfeld 	<ul style="list-style-type: none"> Lehrer als Leiter 	<ul style="list-style-type: none"> Als Lehrer besteht meine Hauptaufgabe darin, die Lernenden anzuleiten. Ich muss immer tolerant und geduldig sein.

-
- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ihre Bemühung im Unterricht: Motivation • Aufgabe der Lernenden für guten Unterricht: sich motivieren • Ihre Erwartungen von Lernenden: Motivation | <ul style="list-style-type: none"> • Unterricht: ein pädagogisches Umfeld und ein Umfeld zur Unterhaltung • Ihre Bemühung im Unterricht: Wissensvermittlung • Aufgabe der Lernenden für guten Unterricht: verantwortungsvoll und aktiv sein • Ihre Erwartungen von Lernenden: Respekt | <ul style="list-style-type: none"> • Ich muss auf keinen Fall die Lernenden diskriminieren und beleidigen. • Für einen guten Unterricht spielen pädagogisches Wissen und geeignete Lernumgebung- und dauer eine zentrale Rolle. • Ich muss als Lehrer meine eigenen Probleme nicht in meinen Unterricht einbeziehen. • Die Lernenden lernen Deutsch am besten mit aktivem Sprachgebrauch. |
|--|---|---|
-

FAZIT

Das Ziel dieser Studie war, die beruflichen Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei darzustellen. Für dieses Ziel wurde eine Umfrage mit 12 offenen Fragen in Anlehnung an Schart und Legutke (2012) verwendet. 25 Deutschlehrerkandidat*innen und 20 erfahrene Deutschlehrende haben diese Fragen beantwortet.

Auf der Grundlage der Daten wurden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den beruflichen Selbstporträts von Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden festgestellt. Die beruflichen Selbstporträts der Deutschlehrerkandidat*innen und erfahrenen Deutschlehrenden lassen sich kurz wie folgt zusammenfassen:

Deutschlehrerkandidat*innen sehen sich hauptsächlich als Wissensvermittler. Sie betrachten den Unterricht als ein pädagogisches Umfeld, in dem das Wissen vermittelt wird. Die Bemühung der Deutschlehrerkandidat*innen im Unterricht liegt vor allem in der Motivation der Lernenden. Diesbezüglich erwarten sie für einen guten Unterricht von den Lernenden, dass sie sich motivieren. Sie sehen die Lernenden als aktive Teilnehmer, die sich für ihr eigenes Lernen verantwortlich fühlen sollten.

Erfahrene Deutschlehrende sehen sich als Leiter des Unterrichts. Neben der Wissensvermittlung legen sie Wert auf die Führung und Anleitung der Lernenden im Lernprozess. Sie betrachten den Unterricht als ein pädagogisches Umfeld, aber auch als ein Umfeld zur Unterhaltung. Die Bemühung der erfahrenen Deutschlehrenden liegt in erster Linie in der Wissensvermittlung. Für einen guten Unterricht verlangen erfahrene Deutschlehrende von den Lernenden, dass sie im Unterricht verantwortungsvoll und aktiv handeln. Die Erwartungen der erfahrenen Deutschlehrenden an die Lernenden liegen in erster Linie auf Respekt.

Sowohl erfahrene Deutschlehrende als auch Deutschlehrerkandidat*innen erkennen die Bedeutung von Toleranz und Geduld in ihrer Rolle als Lehrer. Die Erkennung der Bedeutung von pädagogischem Wissen und einer geeigneten Lernumgebung für einen guten Unterricht ist ebenfalls eine Gemeinsamkeit. Beide Gruppen sind sich einig, dass persönliche Probleme der Lehrenden nicht in den Unterricht einbezogen werden sollten. Die Bedeutung des aktiven Sprachgebrauchs für das Erlernen der deutschen Sprache wird sowohl von erfahrenen Deutschlehrenden als auch Deutschlehrerkandidat*innen anerkannt.

Die Ergebnisse dieser Studie beziehen sich auf die Antworten einer begrenzten Anzahl der angehenden und erfahrenen Deutschlehrenden in der Türkei. Trotzdem sind sie als wichtig anzunehmen, weil diese aus einem wenig erforschten Bereich nämlich dem beruflichen Selbstporträt Erkenntnisse vermitteln. Wie in der Einleitung der Studie erwähnt, spielt die Übereinstimmung der Erwartungen von Lehrenden, Lernenden, Lehrmethoden, Institutionen und Bildungssystemen eine wichtige Rolle bei der Schaffung einer effektiven Lernumgebung. Wenn diese Übereinstimmung nicht erreicht wird, können u.a. für Lehrende verschiedene Probleme auftreten. Durch die Zunahme der Zahl solcher Studien, die das berufliche Selbstporträt von Lehrenden untersuchen, können die beruflichen Erwartungen der Lehrenden besser verstanden werden und Überlegungen darüber entwickelt werden, wie die Kursinhalte der pädagogischen Fakultäten modifiziert werden sollten oder welche Fortbildungsprogramme für erfahrene Lehrende organisiert werden sollten, um die Erwartungsübereinstimmung zu sichern.

LITERATURVERZEICHNIS

- Balaman, F. (2018). Web tabanlı uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimin İnternet Programcılığı 2 dersi kapsamında karşılaştırılması. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(2), 1173-1200.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Dedebali, N. C., & Süral, S. (2022). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayış düzeyleri ile metaforik algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 158- 187.
- Goodyear, G. E., & Allchin, D. (1998). Statements of teaching philosophy. *To Improve the Academy*, 17(1), 103-121.
- Gömlüksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 74-94.
- Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 572-596.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Hinchliffe, L. J., & Woodard, B. (2011). The teaching philosophy framework: Learning, leading, and growing. *LOEX Conference Proceedings 2009*. <https://commons.emich.edu/loexconf2009/2/> (letzter Zugriff: 24.05.2023).
- Karakoç, B. (2021). Olgubilim araştırması. In: S. Şen & İ. Yıldırım (Hrsg.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (2. Auflage) (pp. 263-282). Ankara: Nobel.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Leu, E. (2005). *The role of teachers, schools, and communities in quality education: A review of the literature*. Academy for Educational Development.
- MEB (2017). *Yapılandırmacı yaklaşım*. <https://elmadag.meb.gov.tr/www/egitimde-yapilandirmaci-yaklasim/icerik/397> (letzter Zugriff: 23.04.2023).
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz: Schule - Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In: M. Rothland (Hrsg.) *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. Auflage) (pp. 21-39). Wiesbaden: Springer VS.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 509-522.
- Schart, M., & Legutke, M. (2012). *DLL 01: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Stuttgart: Klett.
- Schönwetter, D. J., Sokal, L., Friesen, M., & Taylor, K. L. (2002). Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements. *International Journal for Academic Development*, 7(1), 83-97.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74-75, 49-52.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Auflage). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İLKOKUL DÖNEMİ ÇOCUKLARININ DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ İLE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTION REGULATION SKILLS AND AGGRESSION LEVELS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Yeşim YURDAKUL¹, Elifcan CESUR²

ÖZ: Bu çalışmada, ilkokul dönemi çocuklarının öfke ve üzüntü duygularını düzenleme becerilerinin saldırganlık düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma korelasyonel bir araştırma olarak yürütülüp, çalışma grubunu, resmi ilkokullarda öğrenim gören, 7-10 yaş arası 322 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada çocukların öfke ve üzüntü duygularını düzenleme becerilerini değerlendirmek amacıyla "Çocuklarda Duygu Yönetimi Ölçekleri: Öfke ve Üzüntü Ölçeği" ve saldırgan davranış düzeylerini belirlemek için "Çocuklar için Saldırganlık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, çocukların üzüntü ölçeği düzenlenmemiş ifade alt boyutu puanlarında cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılık bulunmuştur. Çocukların üzüntü ölçeği başa çıkma alt boyutu puanları yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta ve çocukların yaşları arttıkça üzüntü duygusu ile başa çıkma becerileri de artmaktadır. Çocukların üzüntü ve öfke ölçekleri puanları ile çocuklar için saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < .001$). Çocukların öfke ve üzüntü duygularını düzenleme becerisi arttıkça saldırganlık düzeyleri azalmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ebeveynlere, eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: İlkokul dönemi, duygu düzenleme, saldırganlık

ABSTRACT: In this study, it was aimed to examine the relationship between anger and sadness emotions regulation skills and aggression levels of primary school children. The study group of the research, which was conducted as a correlational research, included 322 children aged 7-10 years who were studying in official primary schools. In the study, in order to evaluate children's ability to regulate anger and sadness emotions, "Emotion Management Scales in Children: Anger and Sadness Scale" and "Aggression Scale for Children" were used to determine the level of aggressive behaviour. According to the results obtained in the study, there was a significant difference in the unregulated expression sub-dimension scores of children's sadness scale according to their gender. Children's sadness scale coping sub-dimension scores differentiate significantly according to their age, and as the age of the children increases, their ability to cope with the feeling of sadness also increases. There is a significant correlation between children's sadness and anger scale scores and aggression scale scores for children ($p < .001$). As children's ability to manage their feelings of anger and sadness increases, their level of aggression decreases. In line with the findings of the study, suggestions for parents, educators and researchers were presented.

Keywords: Primary school period, emotion regulation, aggression

Bu makaleye atf vermek için:

Yurdakul, Y. ve Cesur, E. (2024). İlkokul dönemi çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 304-319

Cite this article as:

Yurdakul, Y., & Cesur, E. (2024). Examination of the relationship between emotion regulation skills and aggression levels of primary school children. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 304-319

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi Kumluca Sağlık Bilimleri Fakültesi, Antalya/Türkiye, e-mail: yesimyurdakul@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4073-5445

² Dr. Öğr. Üyesi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Kırklareli/Türkiye, e-mail: elifcancesur@gmail.com, ORCID:0000-0002-9364-2293

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Effective emotion regulation provides the basis for social and emotional competences and has a protective effect against the risk of emotional psychopathology in childhood (Waters & Thompson, 2014; Beauchaine 2015; Cole et al., 2017). Emotion regulation processes play an important role in the development of aggression. As a result of longitudinal studies examining the relationship between emotion regulation and aggressive behavior in childhood, it is stated that emotional dysregulation in children is related to externalizing problems such as aggression and therefore constitutes an important risk factor (Röll et al., 2012). It is stated that children who cannot regulate their emotions, especially negative emotions such as anger, sadness and disappointment, and cannot express them in a way acceptable by the social environment tend to exhibit externalizing problems such as aggression (Eisenberg et al., 2001).

Method

This study, which aimed to examine the relationship between primary school children's anger and sadness emotion regulation skills and aggression levels, was conducted in a correlational research model. The study group of the research consisted of 322 children aged 7-11 years with normal development who attended official primary schools of Antalya Provincial Directorate of National Education in the 2022-2023 academic year. In the study, "Personal Information Form" was used to determine the socio-demographic information of children and their families, "Emotion Management Scales for Children: Anger and Sadness/Parent Forms", "Aggression Scale for Children Parent Form" was used to evaluate the aggression levels of children. Spearman's rank correlation coefficient was used to test whether there was a significant relationship between the scores of emotion management scale and aggression scale for children.

Findings

According to the results of the study, it was determined that the unregulated expression sub-dimension scores of the sadness scale significantly differed in accordance with the gender of the children ($p < .05$). It is seen that the mean ranks of the unregulated expression sub-dimension of the sadness scale of girls are higher than boys. It was determined that there was no significant difference between the groups according to the gender variable in children's aggression scale sub-dimension scores. In the study, the scores of the coping sub-dimension of the sadness scale differed significantly according to the age groups of the children ($X^2 = 14.811$, $p < .05$). As the age of the children increased, their coping skills compatible with sadness increased. It was observed that there was no significant difference between the groups according to the age variable in children's aggression scale sub-dimension scores ($p > .05$). There was a significant negative correlation between the anger scale inhibition sub-dimension scores and aggression scale sub-dimension scores of the children ($p < 0.01$). There was a significant positive correlation between anger scale unregulated expression sub-dimension scores and aggression scale sub-dimension scores ($p < 0.01$). It was seen that there was a negative and significant relationship between anger scale coping sub-dimension scores and aggression scale sub-dimension scores ($p < 0.01$). As a consequence of the research, it was seen that there was a positive and significant relationship between children's sadness scale unregulated expression sub-dimension scores and aggression scale sub-dimension scores ($p < 0.01$). It was found that there was a negative and significant relationship between children's sadness scale coping sub-dimension scores and aggression scale scores ($p < 0.01$).

Discussion and Conclusion

In the study, it was found that the mean ranks of the unregulated expression sub-dimension of the sadness scale of girls were higher than boys. Similar to the results of the study, it has been reported that girls generally express their sadness more and more intensely (e.g., crying) than boys (Perry-Parrish & Zeman, 2011; Morelen et al., 2012; Chaplin & Aldao, 2013). This result of the study may be caused by the fact that traditional gender roles and the expectations and reactions of the social context lead to gender differences in children's expression of sadness. As a result of the study, it was determined that children's sadness scale coping sub-dimension scores showed a significant difference according to the age group, and

as the age of children increased, their ability to cope with the feeling of sadness increased. The cognitive processes that develop as the age of children increases and the increasing activation of brain regions related to emotion regulation may be the cause of age-related differences in the harmonious regulation of the emotion of sadness.

As a result of the research, a significant relationship was found between primary school children's anger regulation skills and aggression levels. According to this result of the study, it can be said that the inability to regulate and exaggerated expression of intense anger leads to the externalization of anger through aggressive actions. Another result of the study is that there is a significant relationship between children's ability to regulate sadness and aggression levels. In previous studies, similar to this result of the study, maladaptive regulation of sadness was found to be related to aggression. Children who have difficulty in managing their feelings of sadness may have limited options to receive support in positive social ways, which may cause them to be more prone to aggression (Sullivan et al., 2010).

GİRİŞ

Yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişmeye başlayan, çocukların psikososyal uyumu ile yakından ilişkili olan duygu düzenleme, sağlıklı sosyal-duygusal gelişim için önemli bir role sahiptir. Duygu düzenlemenin temelinde bir çocuğun kişilerarası/sosyal ve kişisel amaçlarına göre davranışlarını eşzamanlı olarak yönetirken duygusal bilgileri tanımlama, anlama ve bütünleştirme yeteneği yer almaktadır (Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall, 2006). Duygu düzenleme, “bir kişinin amaçlarına ulaşması için duygusal tepkileri, özellikle yoğun ve zamansal özelliklerini izlemek, değerlendirmek ve değiştirmekten sorumlu dışsal ve içsel süreçler” olarak tanımlanabilir (Thompson, 1994).

Etkili duygu düzenleme, sosyal ve duygusal yeterliliklerin temelini oluşturur ve çocukluk döneminde duygusal psikopatoloji riskine karşı koruyucu bir etkiye sahiptir (Waters ve Thompson, 2014; Beauchaine 2015; Cole, Hall ve Hajal, 2017). Etkili bir duygu düzenleme yeteneği sağlıklı psikososyal işleyişin hem bir yordayıcısı hem de nedeni olarak görülmektedir (Zeman vd., 2006). Çok sayıda boylamsal çalışma, çocukluk ve ergenlik dönemindeki düzensiz duygu ifadelerinin, kısa ve uzun vadede bireylerin psikolojik ve sosyal uyumu açısından olumsuz etkilerini ortaya koymuştur (McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin ve Nolen-Hoeksema, 2011; Kim-Spoon, Cicchetti ve Rogosch, 2013; Blair vd., 2014). Yapılan çalışmalar çocukluk döneminde duygu düzenleme becerisinin dışsallaştırma sorunları (Frick ve Morris, 2004; Eisenberg vd., 2017; Cole vd., 2017), anksiyete (Eisenberg, Cumberland vd., 2001; Carthy, Horesh, Apter ve Gross, 2010) ve depresif belirtiler (Zeman, Shipman ve Suveg, 2002; Silk, Steinberg ve Morris, 2003) gibi içselleştirme sorunları olmak üzere çocukluk çağı psikopatolojisinin birçok biçiminde rol oynadığını ortaya koymaktadır. Çocukluk döneminde duygu düzenleme becerisi sosyal yetkinlik ve uyum ilişkili bulunmuştur (Eisenberg, Fabes vd., 1995; Blair vd., 2015; Seçer, 2017). Orta çocuklukta üzüntü duygusunun uyumlu bir şekilde düzenlenmesinin daha fazla prososyal davranışla ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Song vd., 2018). Duygu düzensizliği, duyguların deneyimi ve yönetimi ile ilgili bir veya daha fazla becerideki eksiklikleri kapsar (Gratz ve Roemer, 2004) ve saldırgan davranış ile güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Ersan ve Tok, 2020).

Sıklıkla dışsallaştırma semptomu olarak belirtilen saldırgan davranış, çocuklukta görülen en yaygın uyumsuzluk biçimlerinden biridir. Saldırganlık, davranış bozukluğu ve karşı gelme-karşıt olma bozukluğu gibi çeşitli dışsallaştırma bozukluklarının bir belirtisi olup, başkalarına zarar vermeyi ve incitmeyi amaçlayan davranışları içerir. Saldırgan davranış fiziksel olabileceği gibi, sözel ve ilişkisel olmak üzere birçok biçimde sergilenebilir (Röll, Koglin ve Petermann, 2012). Saldırganlık, genellikle davranışın altında yatan işlev veya motivasyonla da ayırt edilir. Tepkisel (reaktif) saldırganlık, algılanan provokasyon veya tehdide yanıt olarak ortaya çıkan eylemleri ifade ederken, proaktif saldırganlık, amaçsal olan ve beklenen ödüllere motive edilen eylemleri ifade eder. (Cooley ve Fite, 2016). Reaktif saldırganlık, gerçek veya algılanan provokasyona tepki olarak ortaya çıkar ve savunmacı bir karaktere sahiptir, oysa proaktif saldırganlık kasıtlı ve amaçlıdır (Hubbard, McAuliffe, Morrow ve Romano, 2010; Röll vd., 2012). Reaktif saldırganlık ve proaktif saldırganlık farklı fizyolojik süreçlerle karakterize edilmekte, reaktif çocuklar “öfkeli/asabi” olarak, proaktif saldırgan çocuklar “soğukkanlı” olarak nitelendirilmektedir. Reaktif-agresif çocuklar, proaktif-agresif ve agresif olmayan akranlarına göre daha yüksek fizyolojik duygusal uyarılma belirtileri sergilerler, bu da onların “öfkeli” olabileceklerini ve fiziksel olarak agresif tepkilere eğilimli olabileceklerini düşündürmektedir (Hubbard vd., 2002; Mullin ve Hinshaw, 2007).

Duygu düzenleme süreçleri saldırganlığın gelişmesinde önemli bir rol oynar. Çocuklukta duygu düzenleme ve saldırgan davranış arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan boylamsal çalışmaların

sonucunda çocuklarda duygu düzensizliğinin saldırganlık gibi dışsallaştırma sorunlarıyla ilişkili olduğu ve bu nedenle önemli bir risk faktörü oluşturduğu belirtilmektedir (Röll vd., 2012). Eisenberg ve arkadaşları (1996, 2000, 2001) dışsallaştırma davranışını ve duyguları düzenleme becerisini araştırmış ve okul dönemi çocuklarında saldırganlık gibi dışa vurma sorunlarının zayıf duygu düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Duygularını özellikle de öfke, üzüntü ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygularını düzenleyemeyen ve sosyal çevre tarafından kabul edilebilir bir şekilde ifade edemeyen çocukların saldırganlık gibi dışsallaştırma sorunları sergileme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Eisenberg vd., 2001). Öfkeyi düzenlemekte güçlük çeken bireylerin, çeşitli alanlarda saldırganlık sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Robertson, Daffern ve Bucks, 2012). Yapılan boylamsal bir çalışma, uyumsuz öfke düzenlemesinin, akran sorunlarını ortaya çıkararak saldırganlığın sıklığını ve işlevlerini öngördüğünü ortaya koymaktadır (Rohlf, Busching ve Krahe, 2017). Benzer şekilde üzüntünün de agresif davranışın gelişiminde rol oynadığı görülmekte, üzüntüyü yönetmede yaşanan güçlükler, saldırganlıkla ilişkilendirilmektedir (Zeman vd., 2001).

Saldırgan davranış kalıplarına sahip çocuklar zaman içinde birçok olumsuz sonuç açısından risk altındadır (Bevilacqua, Hale, Barker ve Viner, 2018). Saldırganlık gibi dışsallaştırma sorunları sergileyen çocukların, riskli davranışlarda bulunma, sapkın akranlarla ilişki kurma, akranları tarafından reddedilme, erken ergenlik döneminde asosyal olma olasılıkları yüksek bulunmuştur (Fanti ve Henrich, 2010). Campbell ve diğerleri (2006), iki ila dokuz yaşları arasındaki saldırgan belirtilerin, 12 yaşına kadar daha fazla sosyal beceri eksikliğini ve akran sorunlarını yordadığını bulmuştur. Yüksek düzeyde reaktif saldırganlığın düşük akademik performans düzeyleriyle ilişkili olduğu ve akran reddinin bu ilişkiden sorumlu olduğu belirtilmektedir (Fite, Hendrickson, Rubens, Gabrielli ve Evans, 2013). Aynı zamanda, saldırgan davranış sergileyen çocukların hem eşzamanlı hem de ileriye dönük olarak depresyon ve içselleştirme sorunları yaşama olasılığı daha yüksektir (Evans vd., 2021).

Çocukların resmi okula başladıkları ve dolayısıyla sosyal bağlarının genişlediği okul döneminde, duygusal uyarılmayı bağlamsal olarak uygun bir şekilde düzenleme yeteneği, önemli bir gelişimsel görev olan akran yeterliliğinin ve başarılı sosyal etkileşimlerin temel bir bileşenidir (Blair vd., 2015). Zayıf duygu düzenleme becerisine sahip çocukların saldırganlık ve içselleştirme sorunlarına karşı savunmasız olduğu araştırma sonuçları ile vurgulanmaktadır (Beauchaine 2015; Cole vd., 2017). Çocuklukta saldırgan davranışın, davranışsal, akademik, psikolojik ve sosyal işlevsellik dahil olmak üzere çeşitli alanlarda olumsuz gelişimsel sonuçlarla ilişkili olduğu göz önüne alındığında bu davranışların temelinde yatan nedenlerin ve saldırganlıkla ilişkili değişkenlerin incelenmesinin önleme ve müdahale çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul öncesi (Ersan ve Tok, 2020) ve ergenlik döneminde (Önder ve Ayazseven, 2020) saldırgan davranış ve duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmekle birlikte, okul dönemi çocuklarına yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul döneminde saldırgan davranışların önlenmesinde, çocukların sosyal çevreleri ile ilişkilerinde ve sosyalleşme süreçlerinde duygularını ve buna bağlı olarak duygusal tepkilerini uyumlu bir şekilde düzenlemelerinin önemi dikkate alındığında saldırganlık düzeyi ve duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalara gereksinim bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı ilköğretim dönemi çocuklarının öfke ve üzüntü duygularını düzenleme becerileri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocukların saldırgan davranış düzeyleri cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
2. Çocukların öfke ve üzüntü duygularını düzenleme becerileri cinsiyetlerine ve yaşlarına göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
3. Çocukların öfke duygusunu düzenleme becerisi ile saldırgan davranış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Çocukların üzüntü duygusunu düzenleme becerisi ile saldırgan davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

İlköğretim dönemi çocuklarının öfke ve üzüntü duygularını düzenleme becerilerinin saldırganlık düzeyleri ile ilişkisini inceleyen bu çalışma korelasyonel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Değişkenler

arasındaki ilişkilerin belirlenmesi nedeniyle betimsel araştırmaların bir türü olarak belirtilen korelasyonel araştırma, “iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde değişkenlere müdahale edilmeden yalnızca değişkenlerin birlikte değişimlerinin incelendiği araştırmalar” olarak tanımlanmaktadır. (Büyüköztürk vd., 2009). Bu araştırmada çocukların öfke ve üzüntü duygularını düzenleme becerilerinin saldırganlık düzeyleri ile ilişkisini belirlemek amaçlandığından korelasyonel araştırma olarak planlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi ilkokullarda öğrenim gören, tipik gelişim gösteren 7-11 yaş arası 322 çocuk ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma, İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi ilkokulların listesinden tesadüfi olarak seçilen altı okulda yürütülmüştür. Araştırmada, ölçek maddeleri çocukların anneleri tarafından yanıtlanmış, öfke ve üzüntü duygularını düzenleme becerileri ve saldırganlık düzeylerine ilişkin bilgiler annelerden elde edilmiştir.

Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1.

Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kız	145	45.0
	Erkek	177	55.0
Yaş	7 yaş	70	21.7
	8 yaş	127	39.4
	9 yaş	97	30.1
	10 yaş	28	8.7
Kardeş sayısı	Tek çocuk	36	11.2
	Bir kardeş	154	47.8
	İki kardeş	90	28.0
	Üç veya daha fazla kardeş	42	13.0
Anne öğrenim düzeyi	İlköğretim	136	42.2
	Lise	117	36.3
	Üniversite	65	20.2
	Lisansüstü eğitim	4	1.2
Baba öğrenim düzeyi	İlköğretim	117	36.3
	Lise	118	36.6
	Üniversite	78	24.2
	Lisansüstü eğitim	9	2.8

Tablo 1 incelendiğinde çocukların %45’inin kız, %55’nin erkek, %21,7’sinin yedi yaşında, %39,4’ünün sekiz yaşında, %30,1’nin dokuz yaşında, %8,7’sinin on yaşında, %11,2’sinin tek çocuk, %47,8’nin bir kardeşi, %28’nin iki kardeşi, %13’nün üç veya daha fazla kardeşi olduğu görülmektedir. Çocukların ebeveynlerinin öğrenim düzeyi incelendiğinde annelerin %42,2’sinin ilköğretim, %36,3’nün lise, %20,2’sinin üniversite ve %1,2’sinin lisansüstü eğitim mezunu, babaların %36,3’nün ilköğretim, %36,6’sının lise, %24,2’sinin üniversite ve %2,8’nin lisansüstü öğrenim mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Çocukların ve ailelerinin demografik bilgilerini elde etmek için “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların duygu düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla “Çocuklarda Duygu Yönetim Ölçekleri: Öfke ve Üzüntü/ Ebeveyn Formları”, çocukların saldırganlık düzeylerini değerlendirmek amacıyla “Çocuklar için Saldırganlık Ölçeği Anne-Baba Formu” kullanılmıştır. Araştırmada, Çocuklar için Duygu Yönetim Ölçekleri: Öfke ve Üzüntü Ölçeğinin kullanımı için Gülgez ve Gündüz (2019), Çocuklar için Saldırganlık Ölçeğinin kullanımı için Ercan ve diğerleri (2016)’dan izin alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda, çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveynlerin yaşı, öğrenim düzeyine yönelik sorular yer almıştır.

Çocuklarda Duygu Yönetim Ölçekleri: Öfke ve Üzüntü/ Ebeveyn Formları

Çocuklarda Duygu Yönetim Ölçekleri, çocukların öfke ve üzüntü duygu düzenleme stratejilerini belirlemek için geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlama çalışması Gülgez ve Gündüz (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek, öfke ve üzüntü olmak üzere iki ayrı ölçekten oluşmaktadır. Bu araştırmada hem öfke hem de üzüntü ölçeğinin ebeveyn formu kullanılmıştır. Hem öfke hem de üzüntü ölçekleri “Ketleme”, “Düzenlenmemiş İfade” ve “Başa Çıkma” olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ketleme alt ölçeği, duygusal deneyimin baskılanmasını, Düzenlenmemiş İfade alt ölçeği abartılı ve kültüre uygun olmayan duygu ifadelerini, Başa Çıkma alt ölçeği ise duygusal deneyimi uyumlu bir biçimde yönetme çabalarını değerlendirmektedir. Öfke Ölçeği; Ketleme alt boyutu 4 madde, Düzenlenmemiş İfade alt boyutu 3 madde, Başa Çıkma alt boyutu 4 madde olmak üzere toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Üzüntü Ölçeği ise Ketleme alt boyutu 4 madde, Düzenlenmemiş İfade alt boyutu 3 madde, Başa Çıkma alt boyutu 5 madde olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler ebeveynler tarafından doldurulmakta, “hiçbir zaman (1)”, “bazen (2)”, “sık sık (3)”, olmak üzere üçlü derecelendirilmekte ve her madde 1 ile 3 puan arasında puanlanmaktadır. Ölçekteki alt boyutlar kendi içinde puanlanmaktadır. Alt boyutlardan yüksek puan alınması o alt boyuta ilişkin kullanılan duygusal düzenleme stratejisinin daha sık kullanılmasını göstermektedir. Öfke Ölçeğinin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları Ketleme .70, Düzenlenmemiş İfade .68, Başa Çıkma .77 olarak belirtilmiştir. Üzüntü Ölçeğinin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları Ketleme .70, Düzenlenmemiş İfade .58, Başa Çıkma .69 olarak belirtilmiştir (Gülgez ve Gündüz, 2019). Bu araştırmada Öfke Ölçeğinin alt boyutlarının iç tutarlık katsayısı incelendiğinde, ketleme.70, düzenlenmemiş ifade.66 ve başa çıkma .77 olarak tespit edilmiştir. Üzüntü Ölçeğinin alt boyutlarının iç tutarlık katsayısı incelendiğinde, ketleme .78, düzenlenmemiş ifade .67 ve başa çıkma .79 olarak belirlenmiştir.

Çocuklar için Saldırganlık Ölçeği Anne-Baba Formu (ÇSÖ-ABF)

Ölçek, çocukların saldırgan davranışlarının yaygınlığını, yoğunluğunu ve türünü değerlendirmek üzere Halperin ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilmiş, Türk kültürüne uyarlanması Ercan ve arkadaşları (2016) tarafından yapılmıştır. ÇSÖ-ABF 33 maddeden oluşmakta, “hiçbir zaman”, “ayda bir veya daha az”, “haftada bir veya daha az”, “haftada 2-3 kez”, “çoğu zaman” olmak üzere beşli derecelendirilmektedir. Ölçeğin Türkçe formu 28 maddeden ve “sözel saldırganlık (12 madde)”, “nesne ve hayvanlara yönelik saldırganlık (4 madde)”, “kışkırtılmış fiziksel saldırganlık (6 madde)”, “kışkırtılmadan gerçekleşen fiziksel saldırganlık (6 madde)” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte her boyut kendi içinde puanlanmakta ayrıca ölçekten toplam puan alınarak toplam aile saldırganlık puanı elde edilebilmektedir. Toplam puan için iç tutarlık katsayısı 0.93, alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayısı sözel saldırganlık için 0.89, nesne ve hayvanlara yönelik saldırganlık için 0.55, kışkırtılmış fiziksel saldırganlık için 0.75, kışkırtılmadan gerçekleşen fiziksel saldırganlık için 0.74 olarak bulunmuştur. (Ercan vd., 2016). Bu araştırmada Çocuklar için Saldırganlık Ölçeği toplam puanına ilişkin iç tutarlık katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İlkokul dönemi çocuklarının öfke ve üzüntü duygularını düzenleme becerileri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, ilk olarak kullanılan ölçme araçlarının yazarlarından araştırmada kullanılmasına ilişkin izin alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından okul yöneticileri ile görüşülerek araştırma süreci planlanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan okullarda sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş, öğretmenlere araştırmanın amacı, kapsamı ve ölçme araçları hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocukların ebeveynlerine sınıf öğretmenleri aracılığı ile ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri ebeveynlere araştırmanın amacı ve ölçekler hakkında bilgi vermiş ve toplanan verilerin bilimsel bir çalışma kapsamında kullanılacağı ve gizli kalacağı ebeveynlere

bildirilmiştir. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan ebeveynlerden aydınlatılmış onam formu alınmıştır. Araştırmacılar tarafından ölçme araçları online form haline getirilmiş ve formlar öğretmenler tarafından ebeveynlere mesajlaşma uygulaması ve e-posta yoluyla ile iletilmiştir. Araştırma verileri Şubat 2023- Mart 2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma sürecinde 1964 yılı Helsinki Bildirgesi'nde belirtilen etik kurallar izlenmiştir.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS Programı kullanılmıştır. İlk olarak toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığı basıklık ve çarpıklık katsayıları ile incelenmiştir. Normal dağılım varsayımının karşılanması için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2020). Toplanan verilerde basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olmadığı ve verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda analizde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Çocukların duygu yönetimi ölçekleri üzüntü ve öfke ölçekleri, çocuklar için saldırganlık ölçeği puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi, yaş gruplarına göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Çocuklarda duygu yönetimi ölçeği puanları ve çocuklar için saldırganlık ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Akdeniz Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu), (05.12.2022), (465) sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmada çocuklarda duygu yönetimi öfke ve üzüntü ölçekleri puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına yönelik sıra ortalamaları ve Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2.

Çocuklarda duygu yönetimi ölçekleri öfke ve üzüntü ölçeği puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	U	z	p
Öfke Ölçeği-Ketleme	Kız	145	154.53	11822.5	-1.230	.219
	Erkek	177	167.21			
Öfke Ölçeği-Düzenlenmemiş İfade	Kız	145	164.12	12453	-.468	.640
	Erkek	177	159.36			
Öfke Ölçeği-Başa Çıkma	Kız	145	159.84	12592.5	-.292	.770
	Erkek	177	162.86			
Üzüntü Ölçeği-Ketleme	Kız	145	155.38	11945.5	-1.084	.278
	Erkek	177	166.51			
Üzüntü Ölçeği-Düzenlenmemiş İfade	Kız	145	172.51	11236.5	-1.972	.049*
	Erkek	177	152.48			
Üzüntü Ölçeği-Başa Çıkma	Kız	145	150.7	11267	-1.925	.054
	Erkek	177	170.34			

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, üzüntü ölçeği düzenlenmemiş ifade alt boyutu puanları çocukların cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir ($p < .05$). Kız çocuklarının üzüntü ölçeği düzenlenmemiş ifade alt boyutu sıra ortalamalarının (172.51) erkek çocuklardan (152.48) yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada çocuklar için saldırganlık ölçeği puanlarının çocukların cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına yönelik sıra ortalamaları ve Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir:

Tablo 3.

Çocuklar için saldırganlık ölçeği puanlarının cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	U	z	p
Sözel Saldırganlık	Kız	145	155.66	11986	-1.022	.307
	Erkek	177	166.28			
Nesne ve hayvanlara yönelik saldırganlık	Kız	145	160.94	12751.5	-.107	.915
	Erkek	177	161.96			
Kışkırtılmış fiziksel saldırganlık	Kız	145	165.22	12293.5	-.663	.507
	Erkek	177	158.45			
Kışkırtılmadan gerçekleşen fiziksel saldırganlık	Kız	145	155.43	11952	-1.155	.248
	Erkek	177	166.47			
Toplam aile saldırganlık	Kız	145	156.98	12176.5	-.790	.429
	Erkek	177	165.21			

Tablo 3 incelendiğinde çocukların saldırganlık ölçeği alt boyutları puanlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Araştırmada çocuklarda duygu yönetimi öfke ve üzüntü ölçekleri puanlarının çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına yönelik sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır:

Tablo 4.

Çocuklarda duygu yönetim ölçekleri puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis H-testi sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	sd	X ²	p	Çoklu Karşılaştırma (U)
Öfke ölçeği-Ketleme	7 yaş	70	144.57	3	6.958	.073	-
	8 yaş	127	155.13				
	9 yaş	97	179.49				
	10 yaş	28	170.41				
Öfke ölçeği-Düzenlenmemiş ifade	7 yaş	70	158.46	3	1.139	.768	-
	8 yaş	127	165.89				
	9 yaş	97	162.26				
	10 yaş	28	146.57				
Öfke ölçeği-Başa Çıkma	7 yaş	70	156.56	3	5.585	.134	-
	8 yaş	127	150.32				
	9 yaş	97	172.28				
	10 yaş	28	187.20				
Üzüntü ölçeği-Ketleme	7 yaş	70	156.05	3	4.702	.195	-
	8 yaş	127	151.22				
	9 yaş	97	173.29				
	10 yaş	28	180.88				
Üzüntü ölçeği-Düzenlenmemiş ifade	7 yaş	70	167.64	3	1.860	.602	-
	8 yaş	127	153.53				
	9 yaş	97	164.08				
	10 yaş	28	173.36				
Üzüntü ölçeği-Başa Çıkma	7 yaş	70	153.36	3	14.811	.002	1-4*
	8 yaş	127	143.82				2-3**
	9 yaş	97	178.09				2-4**
	10 yaş	28	204.55				

** $p<0.01$, * $p<0.05$

Tablo 4'te yer alan sonuçlar incelendiğinde, üzüntü ölçeği başa çıkma alt boyutu puanları çocukların yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir ($X^2= 14.811$, $p<.05$). Gruplar arası farklılığı tespit etmek için çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Sıra ortalamalarına bakıldığında yedi yaş grubu

çocukların sıra ortalamalarının (153.36), on yaşındaki çocukların sıra ortalamalarından (204.55) düşük olduğu, sekiz yaşındaki çocukların sıra ortalamalarının (143.82), dokuz yaşındaki (178.09) ve on yaşındaki çocukların sıra ortalamalarından (204.55) düşük olduğu belirlenmiştir. Çocukların yaşı arttıkça üzüntü ölçeği başa çıkma alt boyutu puanlarının arttığı söylenebilir.

Araştırmada çocuklar için saldırganlık ölçeği puanlarının çocukların yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına yönelik sıra ortalamaları ve Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5.

Çocuklar için saldırganlık ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına yönelik Kruskal Wallis H-testi sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	sd	X ²	p
Sözel Saldırganlık	7 yaş	70	157.28	3	1.326	.723
	8 yaş	127	159.33			
	9 yaş	97	170.08			
	10 yaş	28	152.18			
Nesne ve hayvanlara yönelik saldırganlık	7 yaş	70	160.59	3	4.016	.260
	8 yaş	127	164.49			
	9 yaş	97	166.88			
	10 yaş	28	131.55			
Kışkırtılmış fiziksel saldırganlık	7 yaş	70	158.03	3	.944	.815
	8 yaş	127	162.86			
	9 yaş	97	165.99			
	10 yaş	28	148.43			
Kışkırtılmadan gerçekleşen fiziksel saldırganlık	7 yaş	70	167.14	3	1.089	.780
	8 yaş	127	161.31			
	9 yaş	97	161.80			
	10 yaş	28	147.23			
Toplam aile saldırganlık	7 yaş	70	156.29	3	1.599	.660
	8 yaş	127	161.37			
	9 yaş	97	169.53			
	10 yaş	28	147.27			

Tablo 5 incelendiğinde çocukların saldırganlık ölçeği alt boyutları puanlarında yaşlarına göre anlamlı farklılığın bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Çocuklarda duygu yönetimi ölçekleri öfke ölçeği puanları ile çocuklar için saldırganlık ölçeği puanları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır:

Tablo 6.

Çocuklarda duygu yönetim ölçekleri: Öfke ölçeği ve çocuklar için saldırganlık ölçeği puanlarının Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı sonuçları

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Öfke-Ketleme	-	-.260**	.482**	-.237**	-.234**	-.262**	-.132*	-.270**
2. Öfke-Düzenlenmemiş ifade		-	-.400**	.585**	.623**	.528**	.440**	.649**
3.Öfke-Baş çıkma			-	-.390**	-.339**	-.340**	-.276**	-.426**
4. Sözel Saldırganlık				-	.507**	.662**	.615**	.948**
5. Nesne ve hayvanlara yönelik saldırganlık					-	.481**	.473**	.619**
6.Kışkırtılmış fiziksel saldırganlık						-	.546**	.813**
7.Kışkırtılmadan gerçekleşen fiziksel saldırganlık							-	.734**
8. Toplam aile saldırganlık								-

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde öfke ölçeği ketleme alt boyutu puanları, çocuklar için saldırganlık ölçeği sözel saldırganlık ($r=-.237$, $p<0.01$), nesne ve hayvanlara yönelik saldırganlık ($r=-.234$, $p<0.01$), kışkırtılmış fiziksel saldırganlık ($r=-.262$, $p<0.01$), kışkırtılmadan gerçekleşen fiziksel saldırganlık ($r=-.132$, $p<0.01$) ve toplam aile saldırganlık puanı ($r=-.270$, $p<0.01$) arasında negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu sonuca göre çocukların öfke duygusunu baskılamayı ifade eden ketleme alt boyutu puanları yükseldikçe saldırgan davranışları azalmaktadır.

Öfke ölçeği düzenlenmemiş ifade alt boyutu puanları ile sözel saldırganlık ($r=.585$, $p<0.01$), nesne ve hayvanlara yönelik saldırganlık ($r=.623$, $p<0.01$), kışkırtılmış fiziksel saldırganlık ($r=.528$, $p<0.01$), kışkırtılmadan gerçekleşen fiziksel saldırganlık ($r=.440$, $p<0.01$) ve toplam aile saldırganlık puanı ($r=.649$, $p<0.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı, orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Çocukların öfke duygusunun abartılı ve uygun olmayan biçimde ifade edilmesini yansıtan düzenlenmemiş ifade alt boyutu puanları arttıkça saldırganlık düzeyleri de artmaktadır.

Öfke ölçeği başa çıkma alt boyutu puanları, çocuklar için saldırganlık ölçeği sözel saldırganlık ($r=-.390$, $p<0.01$), nesne ve hayvanlara yönelik saldırganlık ($r=-.339$, $p<0.01$), kışkırtılmış fiziksel saldırganlık ($r=-.340$, $p<0.01$), toplam aile saldırganlık puanı ($r=-.426$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde, negatif yönde, kışkırtılmadan gerçekleşen fiziksel saldırganlık ($r=-.276$, $p<0.01$) arasında, negatif yönde, anlamlı, düşük bir ilişki tespit edilmiştir. Çocukların öfke duygusunu uyumlu bir biçimde yönetme becerisini yansıtan başa çıkma alt boyutu puanları arttıkça saldırganlık düzeyleri azalmaktadır.

Çocuklarda duygu yönetimi ölçekleri üzüntü ölçeği puanları ile çocuklar için saldırganlık ölçeği puanları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analiz sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır:

Tablo 7.

Çocuklarda duygu yönetim ölçekleri: Üzüntü ölçeği ve çocuklar için saldırganlık ölçeği puanlarının Spearman Brown sıra farkları korelasyon katsayısı sonuçları

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Üzüntü-Ketleme	-	-.107	.397**	-.086	-.085	-.154**	-.011	-.106
2. Üzüntü -Düzenlenmemiş ifade		-	-.267**	.379**	.279**	.311**	.269**	.396**
3. Üzüntü -Başa çıkma			-	-.260**	-.282**	-.235**	-.204**	-.301**
4. Sözel Saldırganlık				-	.507**	.662**	.615**	.948**
5. Nesne ve hayvanlara yönelik saldırganlık					-	.481**	.473**	.619**
6.Kışkırtılmış fiziksel saldırganlık						-	.546**	.813**
7.Kışkırtılmadan gerçekleşen fiziksel saldırganlık							-	.734**
8. Toplam aile saldırganlık								-

** $p<0.01$, * $p<0.05$

Tablo 7 incelendiğinde üzüntü ölçeği ketleme alt boyutu puanları, çocuklar için saldırganlık ölçeği kışkırtılmış fiziksel saldırganlık ($r=-.154$, $p<0.01$) arasında negatif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu sonuca göre çocukların üzüntü duygusunu baskılamayı ifade eden ketleme alt boyutu puanları yükseldikçe kışkırtılmış fiziksel saldırgan davranışları azalmaktadır. Üzüntü ölçeği ketleme alt boyutu puanları, çocuklar için saldırganlık ölçeği sözel saldırganlık ($r=-.086$, $p>0.01$), nesne ve hayvanlara yönelik saldırganlık ($r=-.085$, $p>0.01$), kışkırtılmadan gerçekleşen fiziksel saldırganlık ($r=-.011$, $p>0.01$) puanları ve toplam aile saldırganlık puanı ($r=-.106$, $p>0.01$) arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Üzüntü ölçeği düzenlenmemiş ifade alt boyutu puanları, çocuklar için saldırganlık ölçeği sözel saldırganlık ($r=.379$, $p<0.01$), kışkırtılmış fiziksel saldırganlık ($r=.311$, $p<0.01$), ve toplam aile saldırganlık puanı ($r=.396$, $p<0.01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönde, nesne ve hayvanlara yönelik saldırganlık ($r=.279$, $p<0.01$), kışkırtılmadan gerçekleşen fiziksel saldırganlık ($r=.269$, $p<0.01$) arasında düşük düzeyde, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Çocukların üzüntü duygusunun abartılı ve uygun olmayan biçimde ifade edilmesini yansıtan düzenlenmemiş ifade alt boyutu puanları arttıkça saldırganlık düzeyleri de artmaktadır.

Üzüntü ölçeği başa çıkma alt boyutu puanları, çocuklar için saldırganlık ölçeği sözel saldırganlık ($r=-.260$, $p< 0.01$), nesne ve hayvanlara yönelik saldırganlık ($r=-.282$, $p< 0.01$), kışkırtılmış fiziksel saldırganlık ($r=-.235$, $p< 0.01$), kışkırtılmadan gerçekleşen fiziksel saldırganlık ($r=-.204$, $p< 0.01$) arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve toplam aile saldırganlık puanı ($r= -.301$, $p< 0.01$) arasında negatif yönde, anlamlı, orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Çocukların üzüntü duygusunu uyumlu bir biçimde yönetme becerisini yansıtan başa çıkma alt boyutu puanları arttıkça saldırganlık düzeyleri azalmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkökul dönemi çocuklarının öfke ve üzüntü duygularını düzenleme becerileri ile saldırganlık düzeyleri arasında ilişki bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda ayrıca, öfke ve üzüntü duygularını düzenleme ve saldırgan davranışların çocukların yaş gruplarına ve cinsiyetlerine göre farklılık bulunup bulunmadığı; öfke ve üzüntü duygularını düzenleme becerileri ile saldırgan davranışları arasında ilişki olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Araştırmada çocuklarının öfke ve üzüntü duygularını düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan analiz sonucunda; kız çocuklarının üzüntü ölçeği düzenlenmemiş ifade alt boyutu sıra ortalamalarının erkek çocuklardan yüksek olduğu görülmüştür. Düzenlenmemiş ifade alt boyutu üzüntü duygusunun abartılı ve kültüre uygun olmayan bir biçimde ifade edilmesini içermektedir. Bu doğrultuda ilkökul dönemindeki kız çocuklarının üzüntü duygusunun ifade edilmesinde erkek çocuklardan daha abartılı tepkiler sergiledikleri söylenebilir. Yapılan çalışmalarda araştırmanın sonucuna benzer şekilde kızların genellikle üzüntülerini erkeklerden daha fazla ve yoğun ifade ettikleri (örneğin, ağlamak) belirtilmektedir (Perry-Parrish ve Zeman, 2011; Morelen vd., 2012; Chaplin ve Aldao, 2013). Araştırmalar duygu düzenleme süreçlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini göstermiştir. Örneğin, üzüntü sergileyen erkekler toplumsal açıdan bir duygu sergileme kuralını ihlal etmekte ve bu da 'erkeksi olmayan bir özellik' olarak görülmekte, oysa üzüntüyü ifade etmek kızlar için sosyal olarak daha kabul edilebilir görülmektedir. Kültürlerarası yapılan çalışmalar üzüntü duygusunun ifade edilmesindeki cinsiyet farklılıklarının evrensel olduğunu belirtmektedir (Morelen vd., 2012). Çalışmalar, kızların erkeklerden daha fazla üzüntü ve acı duygularını ifade ettiklerini göstermiştir çünkü erkekler hassas duygu türlerini ifade ederken kişilerarası olumsuz sonuçları (örneğin alay edilme) öngörmektedir ve ona göre davranmaktadır. Daha fazla üzüntü sergileyen erkek çocuklarının daha yüksek düzeyde sosyal sorunları ve daha düşük akran kabulü seviyeleri vardır (Perry-Parrish ve Zeman, 2011). Üzüntü duygusunun ifade edilmesinde cinsiyet farklılıklarının çocukların öğrenme, sosyalleşme ve deneyim yoluyla zaman içinde toplumsal cinsiyet rolüyle tutarlı davranışları öğrenmelerinden kaynaklandığı öne sürülür. Kız ve erkek çocukların, çevrelerini gözlemlemeye dayalı olarak toplumsal cinsiyete ilişkin bilişsel şemalar geliştirdikleri ve cinsiyet rolüyle tutarlı duygu ifadelerini benimsedikleri belirtilmektedir. Çoğu kültürde kızların erkeklerden daha duygusal olarak kendilerini ifade etmelerinin cinsiyetle ilgili gösterim kuralları olduğu ileri sürülmektedir. Başka bir deyişle, kızların, çoğu duyguyu özellikle mutluluk, üzüntü, korku, kaygı gibi içselleştirici duyguları erkeklerden daha fazla sergilemeleri beklenmektedir (Chaplin ve Aldao, 2013; Chaplin, 2015). Araştırmanın bu sonucu geleneksel toplumsal cinsiyet rollerinin ve sosyal bağlamın beklentilerinin ve tepkilerinin, çocukların üzüntü duygusunu ifade etmesinde cinsiyete göre farklılıklara yol açmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin yaş gruplarına göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan analiz sonucunda; yedi ve sekiz yaşındaki çocuklarının üzüntü ölçeği başa çıkma alt boyutu sıra ortalamalarının dokuz ve on yaşındaki çocuklardan daha düşük olduğu görülmüştür. Öfke duygusunun düzenlenmesinde ise yaşa göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Üzüntü ölçeği başa çıkma alt boyutu duygusal deneyimi uyumlu bir biçimde yönetme çabalarını değerlendirmektedir. Bu doğrultuda çocukların yaşı arttıkça üzüntü duygusunu uyumlu bir şekilde düzenleme ve sosyal çevre tarafından kabul edilebilir bir biçimde ifade etme becerilerinin geliştiği söylenebilir. Morris ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada yaşı küçük çocukların yaşı daha büyük çocuklara göre üzüntü duygusunu daha fazla ifade ettikleri bulunmuştur. Yaşla ilgili olarak yapılan araştırma sonuçları çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimle birlikte geliştiğini ve aynı anda ve karşılıklı olarak bilişsel, biyolojik ve sosyal alanlardaki değişikliklerden etkilendiğini göstermektedir. Orta çocukluk döneminde, yaklaşık on yaşlarında, çocuklar sosyal taleplere yanıt olarak duygularını bilinçli ve etkili bir şekilde yönetmek için gerekli becerileri geliştirmektedir (Zeman vd., 2006). Uyumlu duygu düzenleme stratejilerinin gelişiminin bilişsel süreçlerin olgunlaşması ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Perlman ve Pelphrey, 2011; McRae vd., 2012). Bu doğrultuda çocukların yaşı arttıkça gelişen bilişsel süreçleri ve duygu düzenleme ile ilgili beyin bölgelerinin artan aktivasyonu üzüntü duygusunun uyumlu bir şekilde düzenlenmesinde yaşa bağlı

farklılıkların nedeni olabilir. Çocuklukta duygu düzenleme stratejileri, kullanımları, etkinlikleri ve etkili oldukları yaş açısından duyguya özgü bir şekilde farklılık göstermektedir. Bu nedenle, bebeklikten itibaren, duygu düzenleme becerileri duyguya özgü bir şekilde gelişebilir ve deneyimlenen duygunun türüne göre değişebilir (Morelen vd., 2012; Zimmerman ve Iwanski, 2014). Üzüntü ve öfke, farklı tetikleyiciler ve eylem eğilimleriyle ilişkilendirilir. Öfke, üzüntüye kıyasla daha fazla harekete geçirici duygudur ve farklı eylem kalıplarıyla ilişkilendirilir (Saarni vd., 2006). Çocukların üzüntü duygusu için uyumlu bir başa çıkma stratejisi olan sosyal destek aramayı korku veya öfkeden daha erken yaşlarda kullandıkları belirtilmektedir (Zimmerman ve Iwanski, 2014).

Araştırma sonucunda ilkökul dönemi çocukların öfke duygusunu düzenleme becerileri ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre çocukların öfke duygusunu baskılamayı ifade eden ketleme alt boyutu puanları ve öfke duygusunu uyumlu bir biçimde yönetme becerisini yansıtan başa çıkma alt boyutu puanları arttıkça saldırganlık düzeyleri azalmaktadır. Çocukların öfke duygusunun abartılı ve uygun olmayan biçimde ifade edilmesini yansıtan düzenlenmemiş ifade alt boyutu puanları yükseldikçe ise saldırganlık düzeyleri artmaktadır. Duygu düzensizliği olarak adlandırılan uyumsuz duygu düzenlemesinin saldırgan davranışla ilişkili olduğuna dair araştırma sonuçları bulunmaktadır. Bu çalışmalar öfke düzenleme/kontrol ve saldırganlığın çeşitli yönleri arasında ilişkileri ortaya koymaktadır (Robertson vd., 2012; Colasante vd., 2015). Öfkenin diğer tüm duygulardan daha fazla sıklıkla saldırganlıktan önce geldiğini ve öfkeyi düzenlemekte güçlük çeken bireylerin çeşitli alanlarda saldırganlık sergileme olasılığının daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Cooley ve Fite, 2016). Sullivan ve diğerleri (2010), ergenlerin öfke ve üzüntüyü düzenlemede yaşadıkları zorlukların sırasıyla fiziksel ve ilişkisel saldırganlık sergilemesiyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Eisenberg ve arkadaşlarının boylamsal bir çalışmasında (1999), serbest oyun sırasında daha sık öfkeli tepkiler sergileyen 4-6 yaş grubu çocukların, 2 ve 4 yıl sonra bakıcılar tarafından daha saldırgan olarak derecelendirildiği ortaya konmuştur. Öfke ayrıca saldırganlığın reaktif biçimleriyle de pozitif olarak ilişkilendirilmiş, yüksek düzeyde reaktif saldırganlık öfke duygusunu düzenleme becerisinin zayıf olmasının göstergesi olarak ifade edilmiştir (Hubbard vd., 2010; Robertson vd., 2012). Öfke duyguları ve sürekli öfke, saldırgan davranışın temel yordayıcılarından biri olarak kabul edilmektedir. Bir bireyin hedefe yönelik davranışlarda bulunmaya devam etmek ve dürtüsel davranışları engellemek için zor duygu deneyimlerini yeterince kontrol edemediği durumlarda ortaya çıkan öfkenin yetersiz düzenlenmesi saldırgan bir davranışı açıkça öngörmektedir (Robertson vd., 2012; Robertson vd., 2015). Araştırmanın bu sonucuna göre yoğun öfke duygusunun düzenlenememesi ve abartılı biçimde ifade edilmesi öfke duygusunun saldırgan eylemler yoluyla dışsallaştırılmasına yol açtığı söylenebilir. Araştırmanın öfke duygusunun bastırılması ile saldırganlık arasında negatif yönde ilişki bulunmasına yönelik sonucuna benzer şekilde Moron ve Biolik-Moron (2021) tarafından yapılan çalışmada öfkeyi bastırmanın reaktif saldırganlıkla olumsuz yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Ketleme, öfke duygusunun deneyimlenmesi ancak ifade edilmemesine yönelik duygu yönetiminin aşırı düzenlenmesidir. (Robertson vd., 2012; Moron ve Biolik-Moron, 2021). Öfke ifadesinin bastırılması, öfkeyi belli etmemeye dolayısıyla saldırgan davranışların engellenmesine neden olmuş olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ilkökul dönemi çocukların üzüntü duygusunu düzenleme becerileri ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmasıdır. Araştırma sonucunda çocukların üzüntü duygusunu bastırma tepkileri ile yalnızca kışkırtılmış fiziksel saldırganlık düzeyleri arasında negatif ilişki bulunurken, üzüntü duygusunu abartılı ve uygun olmayan biçimde ifade etmeleri saldırganlığın tüm biçimleri ile pozitif ilişkili bulunmuştur. Çocukların üzüntü duygusunu uyumlu bir biçimde yönetme çabaları ile saldırganlık düzeyleri negatif yönde ilişkilidir. Araştırmanın bu sonucuna göre çocukların üzüntü duygusunun abartılı bir şekilde ifade etmeleri saldırgan eylemler sergilemesine yol açtığı söylenebilir. Duygusal ifadenin uygunluğu, sosyal bağlamlarda duyguları ifade etmeye yönelik sosyal kuralların anlaşılmasına bağlıdır ve düşük veya yüksek düzeyde duygusal ifadeye sahip çocukların saldırganlık gibi uyumsuz davranışlar açısından risk altında olabileceğini öne sürülmektedir (Eisenberg vd., 2003). Üzüntüyle baş etmede zorluk yaşayan çocuk ve ergenler için duygusal ifade, sosyal bilgileri iletmek ve başkalarından destek almaya yardımcı olan bir sosyal sinyal görevi görür. Bununla birlikte, duygusal ifadeyi kısıtlayan ve üzüntü duygularını yönetmekte güçlük çeken çocukların olumlu sosyal yollarla destek alma seçenekleri özellikle sınırlı olabilir ve bu da saldırganlığa daha yatkın olmalarına neden olabilir (Sullivan vd., 2010). Sınırlı sayıda çalışma yapılmış olsa da üzüntünün de saldırgan davranışların gelişiminde rol oynadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda da araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde üzüntü duygusunu uyumsuz düzenleme saldırganlıkla ilişkili bulunmuştur (Zeman vd., 2001; Sullivan vd., 2010). Üzüntüyü yönetme güçlüğüne akran değerlendirmeli saldırganlıkla ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Zeman vd., 2001). Üzüntü duygusu ile başa çıkma düzeyi düşük olan ve üzüntü duygusunu

düzenlemede yetersiz olan ergenlerin saldırgan davranışlar sergileme olasılıkları daha yüksek bulunmuştur (Sullivan vd., 2010).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, çocukların öfke ve üzüntü gibi olumsuz duygularını toplumsal açıdan kabul edilebilir biçimde ifade etmeleri ve uyumlu düzenleme becerileri saldırganlık gibi uyumsuz davranışlar sergileme eğilimini azalttığını ortaya koymaktadır. Gelişimsel açıdan bakıldığında, gelişimin ilerleyen dönemlerinde sorunları, olumlu sonuçları ve uyumlu işlevselliği ön görmek için davranışların ve duygusal becerilerin nasıl etkileşime girdiğini anlamak önemlidir. Okul dönemi, sosyal bağlamların genişlemesiyle birlikte biliş, duygu ve sosyal ilişkilerde yeni değişiklikleri beraberinde getirir. Saldırgan davranışlar bu süreci bozabilir ve gelecekteki davranışsal ve duygusal zorluklara zemin hazırlayabilir. Bu açıdan çocukluk döneminde hangi becerilerin veya özelliklerin saldırgan davranışla ilişkili olduğunu belirlemek bu davranışlara yönelik müdahale çalışmalarının neyi hedefleyeceğine dair bir anlayış sağlayacaktır.

Duygu düzenleme çocukluk çağı psikopatolojisinin ve gelişim boyunca uyumsuzluk sonuçlarının bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Cole vd., 2017). Bu nedenle, duygu düzenleme ile ilgili becerilerin sosyal uyumu ne ölçüde bozabileceği veya artırabileceğini araştırmak önemlidir; duygu düzensizliği ile ilgili olumsuz sonuçları belirlemek, bu sonuçları azaltmayı amaçlayan önleme ve müdahale çalışmaları için bilgilendirici olabilir. Çocukların duygularını toplumsal açıdan kabul edilebilir bir şekilde düzenleyememesi sosyal çevresi ile etkileşimlerinde sorunlar yaşamasına, davranış problemleri sergilemesine ve çeşitli psikososyal uyum problemleri yaşamasına sebep olabilmektedir. Çocukluk döneminde kişilerarası ilişkiler ve akranlar ile etkileşim, gelişimin sonraki dönemlerinde sosyal-duygusal becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, sosyal-duygusal gelişimde önemli bir role sahip olan duygu düzenleme becerilerinin, temel becerilerin kazanıldığı çocukluk döneminde desteklenmesinin kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda ailelere ve eğitimcilere öneriler sunulmuştur:

- İlkokul dönemi çocuklarının duygu düzenleme becerisi ile saldırganlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğuna yönelik araştırma sonucu göz önüne alındığında duygu düzenleme becerisinin gelişiminin ebeveynler tarafından erken yaşlardan itibaren desteklenmesi saldırgan davranışların önlenmesi açısından önemlidir. Duygu düzenleme ebeveyn-çocuk etkileşimi ile şekillenmektedir. Çocuklar duygusal düzenleme gerektiren durumlar, düzenlenmiş duyguların faydaları, duyguların düzenlenebileceği stratejiler, duygusal tepkileri yönlendiren sosyal kurallar, duygu ve yönetimi ile ilgili bilgileri ebeveynlerinden öğrenmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına duyguları tanımaya ve duygusal deneyimlerini ifade etmeye yönelik fırsatlar sunması ve kendi duygularını toplumsal ve sosyal açıdan uyarlanabilir bir şekilde düzenleyerek çocuklarına doğru rol model olması gerekmektedir. Ebeveynler çocukları duygusal deneyimleri ifade etme ve duygular hakkında konuşma açısından cesaretlendirmelidir.

- Araştırmada çocukların yaşı arttıkça üzüntü duygusu ile uyumlu bir biçimde başa çıkma becerilerinin de arttığı görülmektedir. Ebeveynlerin üzüntü duygularını sergilemede ve uyumlu bir biçimde düzenlemede erken yaşlardan itibaren çocuklarına rol model olmaları önerilmektedir.

- Öğretmenler sınıf ortamında çocukların öfke ve üzüntü duygularını uyumlu bir şekilde yönetmelerini, kişilerarası çatışmaları saldırganlık dışında uygun yöntemlerle çözmelerini sağlamak için çeşitli yöntem teknikleri kullanarak (rol oynama, drama, etkileşimli kitap okuma vs.) etkinlikler uygulayabilir.

- Öğretmenlere yönelik çocuklarda öfke ve üzüntü yönetimi ve saldırganlık ile ilgili mesleki eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenler konuyla ilgili okul rehber öğretmeni ile işbirliği yaparak ailelerin farkındalığını ve bilgi düzeyini artırmaya yönelik eğitimler ve çalışmalar planlayabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, çeşitli sınırlamalar kapsamında değerlendirilmelidir. Araştırmanın bir sınırlılığı çocukların duygu düzenleme ve saldırganlık düzeylerine ilişkin elde edilen bilgilerin ebeveyn raporlarına dayanmasıdır. Gelecekteki çalışmalarda ev, okul ve toplum bağlamlarını kapsayan veriler elde etmek ve bulguların geçerliliğini desteklemek amacıyla öğretmen ve akran raporlarının da dahil edilmesi, bu ilişkilerin bütüncül ve çok yönlü incelenmesi açısından önemli görülmektedir. Araştırmada ayrıca verilerin kesitsel tasarımı ve korelasyonel yapısı nedeniyle çalışma değişkenleri arasındaki nedensel bağlantılar belirlenmemiştir. Duygu ve saldırganlık biçimleri arasındaki ilişkilerin nedensel yönünü belirlemek için ileriye dönük çalışmalara ihtiyaç vardır. Duygu düzenleme ile saldırgan davranış arasındaki ilişkileri gelişim dönemleri boyunca inceleyen gelecekteki çalışmalar, duygu

düzenlemenin ve saldırgan davranışın çocukların uzun vadeli psikososyal uyumunu etkilemede nasıl etkileşime girdiğini belirlemek açısından bilgilendirici olacaktır. Araştırmada çocukların duygu düzenleme becerileri ve saldırganlık düzeyleri yaş ve cinsiyet değişkenine göre incelenmiş, ayrıca duygu düzenleme becerisi ile saldırganlık düzeyi arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Çocuk ve aileye yönelik farklı değişkenlerin duygu düzenleme ve saldırganlık düzeyi ile ilişkisinin incelendiği araştırmalar planlamak, okul döneminde duygu düzenleme becerisini desteklemek ve saldırgan davranışları önlemek açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Beauchaine, T. P. (2015). Future directions in emotion dysregulation and youth psychopathology. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(5), 875-896.
- Bevilacqua, L., Hale, D., Barker, E. D., & Viner, R. (2018). Conduct problems trajectories and psychosocial outcomes: a systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27, 1239-1260.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (4 Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S. (2020), *Sosyal bilimler için veri analizi*. (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2014). The indirect effects of maternal emotion socialization on friendship quality in middle childhood. *Developmental Psychology*, 50, 566–576.
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51(8), 1062-1073.
- Campbell, S. B., Spieker, S., Burchinal, M., Poe, M. D., & NICHD Early Childcare Research Network. (2006). Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 791-800.
- Carthy, T., Horesh, N., Apter, A., & Gross, J. J. (2010). Patterns of emotional reactivity and regulation in children with anxiety disorders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 23–36.
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14-21.
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735.
- Colasante, T., Zuffiano, A., & Malti, T. (2015). Do moral emotions buffer the anger-aggression link in children and adolescents? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 1-7.
- Cole, P. M., Hall, S. E., & Hajal, N. J. (2017). Emotion dysregulation as a vulnerability to psychopathology. In T. P. Beauchaine & S. P. Hinshaw (eds), *Child and adolescent psychopathology* (pp. 346–386). Hoboken, NJ: Wiley.
- Cooley, J. L., & Fite, P. J. (2016). Peer victimization and forms of aggression during middle childhood: The role of emotion regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 535-546.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T.L., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Reiser, M. & Guthrie, I.K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112–1134.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., & Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8(1), 141-162.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Shepard, S., Guthrie, I. K., Mazsk, P., ... & Jones, S. (1999). Prediction of elementary school children's socially appropriate and problem behavior from anger reactions at age 4–6 years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(1), 119-142.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66(5), 1360-1384.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B., ... & Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 71(5), 1367-1382.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., ... & Cumberland, A. (2003). The relations of parenting, effortful control, and ego control to children's emotional expressivity. *Child Development*, 74(3), 875-895.

- Eisenberg, N., Hernández, M. M. & Spinrad T. L. (2017). The Relation of Self-Regulation to Children's Externalizing and Internalizing Problems. In C. A. Essau, S. Leblanc & T. H. Ollendick (Eds.) *Emotion Regulation and Psychopathology in Children and Adolescents* (pp. 18-42). Oxford University Press.
- Ercan, E., Ercan, E. S., Akyol Ardiç, Ü., & Uçar, S. (2016). Çocuklar için Saldırganlık Ölçeği Anne-Baba Formu: Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17, 77-84.
- Ersan, C., & Tok, Ş. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık düzeylerinin duygu ifade etme ve duygu düzenleme açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 359-391.
- Evans, S. C., Díaz, K. I., Callahan, K. P., Wolock, E. R., & Fite, P. J. (2021). Parallel trajectories of proactive and reactive aggression in middle childhood and their outcomes in early adolescence. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49, 211-226.
- Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12: Findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Childcare. *Developmental Psychology*, 46(5), 1159-1175.
- Fite, P. J., Hendrickson, M., Rubens, S. L., Gabrielli, J., & Evans, S. (2013). The role of peer rejection in the link between reactive aggression and academic performance. *Child & Youth Care Forum*, 42, 193-205.
- Frick, P. J., & Morris, A. S. (2004). Temperament and developmental pathways to conduct problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 54-68.
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54.
- Gülgez, Ö., & Gündüz, B. (2019). Çocuklarda duygu düzenlemenin ölçülmesi: Ölçek uyarlama ve geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 491-518.
- Halperin, J. M., McKay, K. E., & Newcorn, J. H. (2002). Development, reliability, and validity of the children's aggression scale-parent version. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(3), 245-252.
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality*, 78(1), 95-118.
- Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., Relyea, N. & Simons, R. F. (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger: Relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development*, 73(4), 1101-1118.
- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2013). A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child Development*, 84(2), 512-527.
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behavior Research and Therapy*, 49(9), 544-554.
- McRae, K., Gross, J. J., Weber, J., Robertson, E. R., Sokol-Hessner, P., Ray, R. D., ... & Ochsner, K. N. (2012). The development of emotion regulation: an fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1), 11-22.
- Morelen, D., Zeman, J., Perry-Parrish, C., & Anderson, E. (2012). Children's emotion regulation across and within nations: A comparison of Ghanaian, Kenyan, and American youth. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(3), 415-431.
- Moroń, M., & Biolik-Moroń, M. (2021). Emotional awareness and relational aggression: The roles of anger and maladaptive anger regulation. *Personality and Individual Differences*, 173, 110646.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D., Steinberg, L., Aucoin, K. J., & Keyes, A. W. (2011). The influence of mother-child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental Psychology*, 47(1), 213.
- Mullin, B. C. & Hinshaw, S. P. (2007). Emotion regulation and externalizing disorders in children and adolescents. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp.523-541). The Guilford Press.
- Önder, F. C., & Ayazseven, Ö. C. (2020). Ergenlerde saldırganlık: Duygu düzenleme ve duygusal başa çıkmanın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1198-1208.
- Perlman, S. B., & Pelphrey, K. A. (2011). Developing connections for affective regulation: age-related changes in emotional brain connectivity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 607-620.
- Perry-Parrish, C., & Zeman, J. (2011). Relations among sadness regulation, peer acceptance, and social functioning in early adolescence: The role of gender. *Social Development*, 20(1), 135-153.

- Roberton, T., Daffern, M., & Bucks, R. S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior, 17*(1), 72-82.
- Roberton, T., Daffern, M., & Bucks, R. S. (2015). Beyond anger control: Difficulty attending to emotions also predicts aggression in offenders. *Psychology of Violence, 5*(1), 74–83.
- Rohlf, H., Busching, R., & Krahé, B. (2017). Longitudinal links between maladaptive anger regulation, peer problems, and aggression in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 63*(2), 282-309.
- Röll, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and childhood aggression: Longitudinal associations. *Child Psychiatry & Human Development, 43*, 909-923.
- Saarni C., Campos J. J., Camras L. A., Witherington D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In Eisenberg N. (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development (pp. 226–299). New York, NY: Wiley.
- Sabatier, C., Restrepo Cervantes, D., Moreno Torres, M., Hoyos De los Rios, O., & Palacio Sañudo, J. (2017). Emotion regulation in children and adolescents: Concepts, processes and influences. *Psicología desde el Caribe, 34*(1), 101-110.
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(4), 1435-1452.
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development, 74*, 1869–1880.
- Song, J. H., Colasante, T., & Malti, T. (2018). Helping yourself helps others: Linking children's emotion regulation to prosocial behavior through sympathy and trust. *Emotion, 18*(4), 518–527.
- Sullivan, T. N., Helms, S. W., Kliwer, W., & Goodman, K. L. (2010). Associations between sadness and anger regulation coping, emotional expression, and physical and relational aggression among urban adolescents. *Social Development, 19*(1), 30-51.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 25*-52.
- Waters, S. F., & Thompson, R. A. (2014). Children's perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness. *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 174-181.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 27*(2), 155-168.
- Zeman, J., Shipman, K., & Penza-Clyve, S. (2001). Development and initial validation of the children's sadness management scale. *Journal of Nonverbal Behavior, 25*, 187–205.
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2002). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*(3), 393-398.
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 182-194.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINA İLİŞKİN 2010-2023 ARALIĞINDAKİ MAKALE ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ

AN ANALYSIS OF ARTICLES ON PRESCHOOL EDUCATION ENVIRONMENTS BETWEEN 2010-2023

Özlem Melek ERBİL KAYA ¹, Beyza AKÇAY MALÇOK ², Özge AKGÜN ³

ÖZ: Okul öncesi dönem çocukların gelişimleri için kritik bir dönemdir. Okul öncesi dönemde çocuklara sunulan eğitim ortamları, çocukların gelişimlerinin en üst düzeye taşınması için büyük önem taşımaktadır. Kaliteli uyaranlar barındıran eğitim ortamları nitelikli eğitime de katkı sağlayarak çocukların gelişimlerine katkı sağlayan, öğrenme süreçlerini destekleyen kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bu çalışma kapsamında 2010-2023 yılları arasında okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili hem yurtiçinde hem de yurtdışında yapılan araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Böylece, okul öncesi dönem eğitim ortamlarına yönelik araştırmalar tarihsel süreç içerisinde analiz edilerek alan yazında gereksinim duyulan araştırmalar ortaya konabilecek ve gelecek araştırmalara net bir bakış açısı sunabilecektir. Çalışma kapsamında doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada 2010-2023 yılları arasında yurtiçi ve yurtdışında okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili yayınlanmış makaleler incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda hem alan yazında gereksinim duyulan araştırmalar ortaya konmuş hem de Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından nitelikli eğitim hedefine ulaşabilmeyi destekleyecek gelecek araştırmalara ışık tutulmuştur.

Anahtar sözcükler: Eğitim Ortamı, Öğrenme Ortamı, Fiziksel Ortam, İç Mekan, Dış Mekan

Bu makaleye atf vermek için:

Erbil Kaya, Ö. M., Akçay Malçok, B. ve Akgün, Ö. (2024). Okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin 2010-2023 aralığındaki makale çalışmalarının incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 320-336.

Cite this article as:

Erbil Kaya, O. M., Akçay Malçok, B., & Akgün, O. (2024). An analysis of articles on preschool education environments between 2010-2023. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 320-336

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Given the importance of the early years and the goals of the Sustainable Development Goals 2030, it is of great importance to examine all the research on preschool educational environments, without distinguishing between indoor and outdoor environments, to reveal the importance given to the educational environment in preschool education. Thus, by analyzing the research on preschool educational environments in the historical process, it will be possible to identify the research needs in the literature and provide a perspective

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir/Türkiye, e-mail: omkaya@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0738-5807

² Öğr. Gör., Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli/Türkiye, e-mail: beyza.akcaymalcok@klu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9576-3219

³ Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir/Türkiye, e-mail: ozgeakgun@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4799-237X

for future research. For this reason, this study aims to examine the research on preschool educational environments conducted in Turkey and abroad between 2010 and 2023. From this perspective, the following questions were attempted to be answered.

1. What is the distribution of studies in terms of year of publication?
2. What is the distribution of studies in terms of year of publication in the national context?
3. What is the distribution of studies in terms of year of publication in the international context?
4. What is the distribution of foreign studies by country?
5. What is the distribution of the types of research in the national context?
6. What is the distribution of the types of research in the international context?
7. What is the distribution of preferred research methods in terms of national context?
8. What is the distribution of preferred research methods in terms of international context?
9. What is the distribution of participants in terms of national context?
10. What is the distribution of participants in terms of international context?
11. What is the distribution of data collection methods and techniques in terms of national context?
12. What is the distribution of data collection methods and techniques in terms of international context?
13. What is the subject distribution of the studies in terms of national context?
14. What is the subject distribution of the studies in terms of international context?

Method

This study is a qualitative study conducted to examine the articles published in Turkey and abroad between 2010 and 2023 on the topic of "Preschool Education Environments". The document analysis technique was used in the study.

During the data collection, databases were searched for primary and secondary keywords. The primary keywords of the study were "preschool, early childhood, early years, kindergarten" and the secondary keywords were "learning environment, indoor learning environment, outdoor learning environment, educational environment, physical environment, indoor quality, outdoor quality". The research evaluation form developed by the researchers was used to evaluate the articles. This form included the year of the study, the country in which the research was conducted, the type of research, the research method, the sample of participants, the data collection instruments and the subject headings.

Document analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the study. The inter-coder reliability of the study was calculated using the inter-coder consistency reliability formula and the percentage of agreement between the coders was found to be 95%.

Findings

The study analyzed a total of 162 articles, 60 in Turkey and 102 abroad, between 2010 and 2023. The foreign studies included 102 studies from 32 different countries. It was found that most of the foreign studies were studies conducted in the USA. In total, there were 22 review articles and 140 research articles. In addition, 55 of the research articles were quantitative, 65 were qualitative and 20 were mixed methods studies. The domestic studies more often conducted with pre-service teachers, pre-school educational settings (such as kindergartens, classrooms, and school gardens) and documents (such as analyses of existing studies and literature reviews), while the foreign studies more often conducted with pre-school children. There are a total of 11 different techniques, mainly document review, observation, interviews and the use of scales. In particular, the scales ECERS and PRS were used in the national studies, whereas the foreign studies used various scales, especially ECERS, ITERS, CPERS, OSRAC-P, EPAO-SR and CLASS. According to subject areas, a total of eight subject areas were identified: quality, outdoor design review, teacher/pre-service teacher opinions, educational environment evaluation (in the context of indoor space), educational environment standards, children's opinions-participation, effects on children and educational environment in different approaches.

Discussion and Conclusion

As a result of the study, it was observed that research articles were conducted more than review articles in both domestic and international studies. On the other hand, it was found that qualitative and mixed methods studies were less studied in Turkey. There are more studies on preschool educational environments abroad, and the most prominent country abroad is the USA. The studies abroad are mainly conducted with children, while the studies in Turkey in which the participants are children are limited compared to the studies abroad. In the studies conducted with children abroad, many different data collection techniques such as maps, drawings, photographs, and videos were used and the role of the child as a research participant was

emphasized. However, observations and interviews were more commonly used in domestic studies. In addition, children participated only as data sources and their role as research participants was limited in domestic studies.

The most preferred data collection tool abroad is the scale, followed by observation and checklist, while in Turkey, the most used scale is ECERS. In addition, observations and checklists are also used to evaluate educational environments in national studies. The reason for this situation may be that ECERS does not meet all the steps of culturally and systematically appropriate evaluation in the context of the current preschool education program.

Finally, it can be said that while studies that aim to describe the current situation of the educational environment in Turkey predominate, studies that aim to improve the educational environment and draw attention to the concept of quality predominate abroad. This situation shows that studies related to the quality of education from the perspective of sustainable development are more important abroad, while more studies and improvements are needed in Turkey. When the articles are evaluated according to subject areas, a similar number of studies have been carried out in Turkey and abroad on topics such as evaluation of indoor educational environment, evaluation of outdoor educational environment and teachers' opinions. However, there are significant differences between domestic and foreign studies on the topics of the quality of the educational environment and the effects of the educational environment on children's developmental areas. Domestic studies on the topics of quality and the effects of educational environments on children's developmental areas, which are given the most importance and emphasis abroad, are limited.

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, tüm gelişim alanlarında dinamik değişikliklerin yaşandığı ve bireyin ileriki yaşamı için temel yeteneklerin kazanıldığı, hayatın kritik bir aşamasıdır (Babaroğlu, 2018; Sahin ve Türkün Dostoglu, 2012). Bu dönemde çocuk; dünyayı tanıma, anlama ve keşfetme arzusuyla birlikte çevresel uyaranlara oldukça açık bir hale gelmektedir (Ata, 2022). Çocuğun merak duygusunu besleyebilmesi ve var olan potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmesi de bulunduğu fiziksel ortam ile yakından ilişkilidir (Diken, 2010).

Nitelikli Eğitim Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları 2030 hedefleri incelendiğinde nitelikli eğitim, hedeflerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (United Nations, 2022). Nitelikli eğitimin en geniş kapsamdaki tanımı incelendiğinde kapsayıcı eğitim programı haklara dayalı öğrenim ve kapsamlı ve herkes için eşit olanaklara sahip eğitim ortamları önemli öğeler olarak vurgulanmaktadır (UNICEF, 2007). Bu kapsamda tüm bu öğelerin kaliteli bir şekilde sunulması gerektiği de vurgulanmıştır (United Nations, 2022). Sunulan bu öğelerin yetersiz ve kalitesiz olması ise çocukların temel beceri kazanımını ve başarısını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (UNICEF, 2013). Çocukların eğitim aldıkları fiziksel çevre çocukların gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Knauf, 2019). Çünkü çocuklar okula başladıklarında zamanlarının büyük bir bölümünü bu kurumlarda geçirmektedirler. Bu doğrultuda gelişimin en hızlı olduğu dönemi kapsayan okul öncesi dönemde, eğitim ortamlarının niteliği çocukların gelişiminin desteklenmesinde ve Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'na ulaşmada belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle hem çocukların gelişimlerinin desteklenmesi hem de temel becerilerin kazandırılması için nitelikli eğitim ortamlarına gereksinim duyulmaktadır (Tepebağ ve Arnas, 2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında nitelikli eğitimi sağlamak için iyi hazırlanmış bir eğitim programı ve eğitim ortamı gerekmektedir (Işıkoglu Erdoğan ve Canbeldek, 2015). Böylelikle okul öncesi eğitim kurumları çocukların gelişimlerine katkı sağlayan, öğrenme süreçlerini destekleyen kurumlar olarak karşımıza çıkabilir. Sonuç olarak, okul öncesi eğitim kurumlarında da nitelikli eğitim ortamlarının oluşturulabilmesi için belirli standartların oluşturulması ve çocuklara; gelişim düzeylerine uygun, merak duygularını besleyen, yaratıcı düşünmeye teşvik eden, güvenli, eğitici ve destekleyici ortamların sunulması gerekmektedir (Gür ve Zorlu, 2002; Kıldan, 2007; Kostelnik ve diğerleri, 2019).

Okul öncesi eğitim ortamlarının niteliği bilimsel araştırmalarda da sıklıkla ele alınmaktadır. Uluslararası alan yazında okul öncesi eğitim ortamlarını inceleyen pek çok araştırmaya rastlanmaktadır (Becker ve Schober, 2017; Hu ve diğerleri, 2021; Knauf, 2019; Lee ve Quek, 2018; Lucas ve Schofield, 2010; Miller, 2018; Richardson ve Murray, 2017; Sahimi ve Said, 2012; Sando, 2019; Zhang ve diğerleri, 2021). Araştırmalarda eğitim ortamlarının yapı tasarımı özellikleri, eğitsel kullanımı, ulusal standartlara ve çocukların gelişim düzeylerine uygunluğu gibi pek çok konuya değinilmektedir (Merewether, 2015; Murtaza, 2011; Pelatti ve diğerleri., 2016; Sando, 2019; Shaari ve Ahmad, 2016; Shaw, 2010). Bu noktada, okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin yapılan araştırmaların odaklanılan konu açısından oldukça farklılık gösterdiği gözle çarpılmaktadır.

Ulusal alan yazın incelendiğinde okul öncesi eğitim ortamları konusunda birçok çalışma (Çelik, 2012; Erbil Kaya ve diğerleri, 2020; Göl-Güven, 2017; Şahin ve Türkün Dostoğlu, 2012; Samur ve Kızıltepe, 2018; Yalçın ve Erden, 2022; Kaçan ve diğerleri, 2021; Öztürk ve Özer, 2022) yapılmış olmasına karşın okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili yapılan çalışmaları inceleyen araştırmalar kısıtlıdır (Ayyıldız ve Kahraman, 2019; Saraç, 2017). Ayyıldız ve Kahraman (2019) çalışmalarında okul öncesi eğitim sınıflarının fiziki ve tasarım özelliklerini incelemek üzerine çalışmalarını tamamlamışlardır. Yapılan bu çalışma sadece iç mekan ve sınıf ortamı ile sınırlandırılmıştır. Saraç (2017) ise, Türkiye'de 2007-2016 yılları aralığında okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmaların içerik analizini gerçekleştirmiştir. Fakat bu çalışmada eğitimin tüm kademelerindeki okul dışı öğrenme ortamları incelendiğinden okul öncesi eğitim ortamlarına yönelik bilgiler oldukça kısıtlıdır. Öte yandan, erken yılların önemi ve Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları dikkate alındığında okul öncesi eğitimde eğitim ortamına verilen önemin ortaya konması açısından okul öncesi eğitim ortamlarına yönelik tüm araştırmaların iç ve dış mekan ayırmaksızın incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Böylece, okul öncesi dönem eğitim ortamlarına yönelik araştırmalar tarihsel süreç içerisinde analiz edilerek alan yazında gereksinim duyulan araştırmalar ortaya konabilecek ve gelecek araştırmalara bakış açısı sunabilecektir. Bu nedenle bu çalışmada, okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili 2010-2023 yılları arasında hem yurtiçinde hem de yurtdışında yapılan araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır;

1. Araştırmaların dağılımı yayın yılı açısından dağılımı nasıldır?
2. Araştırmaların yurt içi bağlamında yayın yılı açısından dağılımı nasıldır?
3. Araştırmaların yurt dışı bağlamında yayın yılı açısından dağılımı nasıldır?
4. Yurt dışı araştırmaların ülke dağılımı nasıldır?
5. Araştırmaların yurt içi bağlamında türlerinin dağılımı nasıldır?
6. Araştırmaların yurt dışı bağlamında türlerinin dağılımı nasıldır?
7. Araştırmalarda tercih edilen araştırma yöntemlerinin yurt içi bağlamında dağılımı nasıldır?
8. Araştırmalarda tercih edilen araştırma yöntemlerinin yurt dışı bağlamında dağılımı nasıldır?
9. Araştırmalarda katılımcıların yurt içi bağlamında dağılımı nasıldır?
10. Araştırmalarda katılımcıların yurt dışı bağlamında dağılımı nasıldır?
11. Araştırmalarda veri toplama yöntem ve tekniklerinin yurt içi bağlamında dağılımı nasıldır?
12. Araştırmalarda veri toplama yöntem ve tekniklerinin yurt dışı bağlamında dağılımı nasıldır?
13. Araştırmaların yurt içi bağlamında konu dağılımı nasıldır?
14. Araştırmaların yurt dışı bağlamında konu dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma 2010-2023 yılları arasında hem yurtiçi hem de yurtdışında "Okul Öncesi Eğitim Ortamları" konusunda yayımlanan makaleleri incelemek amacıyla tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi bir durum, olgu veya konu ile ilgili yazılı materyallerin toplanması ve incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu yurtiçi ve yurtdışında 2010-2023 yılları arasında okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili yayınlanmış makaleler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınacak çalışmalar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme; örnekleme grubunun önceden belirlenmiş niteliklere sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma kapsamında makaleler aşağıdaki belirlenen niteliklere göre seçilmiştir:

1. Araştırmanın Web of Science, EBSCO, Ulakbim-Dergi Park, ERIC, Science Direct veya Google Scholar veri tabanlarında olması;
2. Araştırmanın 2010-2023 yılları arasında yayınlanmış olması;
3. Araştırmanın eğitim alanında yapılmış veya eğitim dergisinde yayınlanmış "Okul Öncesi Eğitim Ortamları" üst temasına sahip olması;
4. Katılımcıları çocuklar olan çalışmalarda araştırmanın 36-72 ay çocuklar ile yürütülmüş olması;

5. Araştırmaların belirlenen birincil (Okul öncesi, Erken çocukluk, Anaokulu, Pre-school, Early childhood, Early years, kindergarden) ve ikincil (Öğrenme ortamları, Eğitim ortamları, Fiziksel ortam, İç mekân, Dış mekân, Öğrenme merkezi, Okul ortamı, Learning environment, indoor learning environment, outdoor learning environment, Education environment, Physical environment, Indoor Quality, Outdoor Quality) anahtar kelimeleri içermesidir.

Belirlenen bu ölçütler doğrultusunda çalışma kapsamında 60 yurtiçi ve 102 yurtdışı olmak üzere toplam 162 makale incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma kapsamında belirlenen ölçütler göz önünde bulundurularak veriler toplanmıştır. Öncelikle alan yazın taranarak eğitim ortamları ile ilgili çalışmalarda kullanılan anahtar kelimeler incelenmiştir. Böylece verilerin toplanmasında veri tabanları, birincil ve ikincil anahtar kelimeler belirlenerek taranmıştır. Çalışmanın birincil anahtar kelimeleri “Okul öncesi, Erken çocukluk, Anaokulu, Pre-school, Early childhood, Early years, kindergarden” ve ikincil anahtar kelimeleri “Öğrenme ortamları, Eğitim ortamları, Fiziksel ortam, İç mekân, Dış mekân, Öğrenme merkezi, Okul ortamı, Learning environment, indoor learning environment, outdoor learning environment, Education environment, Physical environment, Indoor Quality, Outdoor Quality” olarak belirlenmiştir. Bu noktada öncelikle Türkçe olarak birinci anahtar kelimelerden ilki yazılmış sırayla ikincil anahtar kelimeler birincil anahtar kelimenin yanına yazılarak ilgili tüm makaleler incelenmiş ve kaydedilmiştir. Bu bağlamda her bir birincil anahtar kelime için bu işlem ayrı ayrı uygulanmıştır. Sonrasında ise bu işlem İngilizce anahtar kelimeler kullanılarak tekrar edilmiştir. Böylece alan yazın detaylı bir şekilde taranmış ve ilgili makaleler arşivlenmiştir. Bu noktada makalelerin belirlenen anahtar kelimeleri içermesinin yanı sıra anahtar kelimeleri içermese dahi çalışmanın konusu olan "Okul Öncesi Eğitim Ortamları" ile ilişkili olmasına dikkat edilmiştir. Bu ölçütler kapsamında ilgili makaleler belirlendikten sonra araştırmacılar tarafından Araştırma Değerlendirme Formu oluşturulmuştur. Bu form hazırlandıktan sonra iki uzmandan uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir. Araştırma Değerlendirme Formu'nda çalışmanın yılı, araştırmacının yürütüldüğü ülke, araştırma türü, araştırma yöntemi, katılımcılar-örneklem, veri toplama araçları ve konu başlıklarına yer verilmiştir. Araştırma kapsamındaki tüm makaleler bu form kullanılarak incelenmiştir. Tüm makaleler tek tek incelendikten sonra makale konuları benzer konular bir araya getirilerek üst temalarına karar verilmiştir.

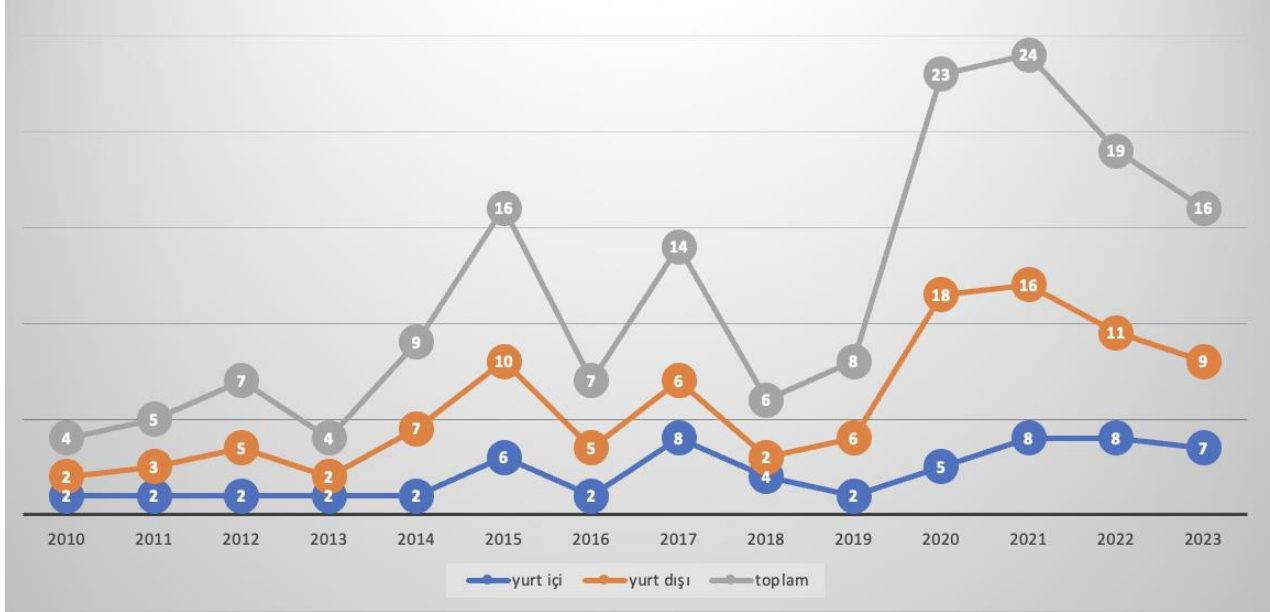
Çalışmada, nitel veri analizi tekniklerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizinde dokümanlar dergi, mektup, belgeler, otobiyografi ve bilimsel yayımlar olabilirken (Creswell, 2018), bu çalışmada ilgili makalelerin analizi yapılmıştır. Belirlenen ölçütlere uygun makaleler beş aşamalı doküman analizi süreci ile incelenmiştir. Doküman analizinin beş aşaması belgelere ulaşma, orijinalliği teyit etme, okuma ve anlama, analiz etme ve yorumlama olarak sıralanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında bu beş aşama doğrultusunda aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

1. Belgelere ulaşma: Belirlenen veri tabanlarında ilgili anahtar kelimeler kullanılarak araştırma yapılmış ve ölçütlere uygun makaleler arşivlenmiştir.
2. Orijinalliği teyit etme: Makalelerde mevcut ise doi numarası ile, eğer makalede doi numarası yazmıyorsa ilgili derginin ilgili sayısından orijinallik kontrol edilmiştir.
3. Okuma ve anlama: Makaleler araştırmacılar tarafından okunmuş ve alan yazın taranarak araştırmacılar tarafından hazırlanan değerlendirme formunun ilgili yerleri doldurulmuştur. Bu formda yurtiçi/yurtdışı, yıl, ülke, araştırma türü (derleme, araştırma), yöntem (nitel, nicel, karma) ve konu başlıklarına yer verilmiştir.
4. Analiz etme: Okunan makaleler, araştırma makale değerlendirme formuna göre değerlendirilmiştir. Bu bağlamda yurt içi ve yurt dışı üst başlıklarında yıl, ülke, araştırma türü (derleme, araştırma), yöntem (nitel, nicel, karma) ve konu başlıkları sınıflandırılmıştır.
5. Yorumlama: Makale değerlendirme formlarına uygun olarak tablo/grafikler hazırlanmış ve alan yazın çerçevesinde yorumlanmıştır.

Son olarak çalışmanın araştırmacılar arası kodlayıcı güvenilirliğini belirlemek için makalelerin yurtiçi ve yurtdışı makale sayısı aynı oranda temsil edilecek şekilde makalelerin %20'si (12 yurtiçi, 20 yurtdışı olmak üzere toplam 32) iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak ve kodlayıcılar arası tutarlılık güvenirlilik (güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100) (Miles ve Huberman, 2017) formülü ile hesaplanarak kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %95 olarak bulunmuştur.

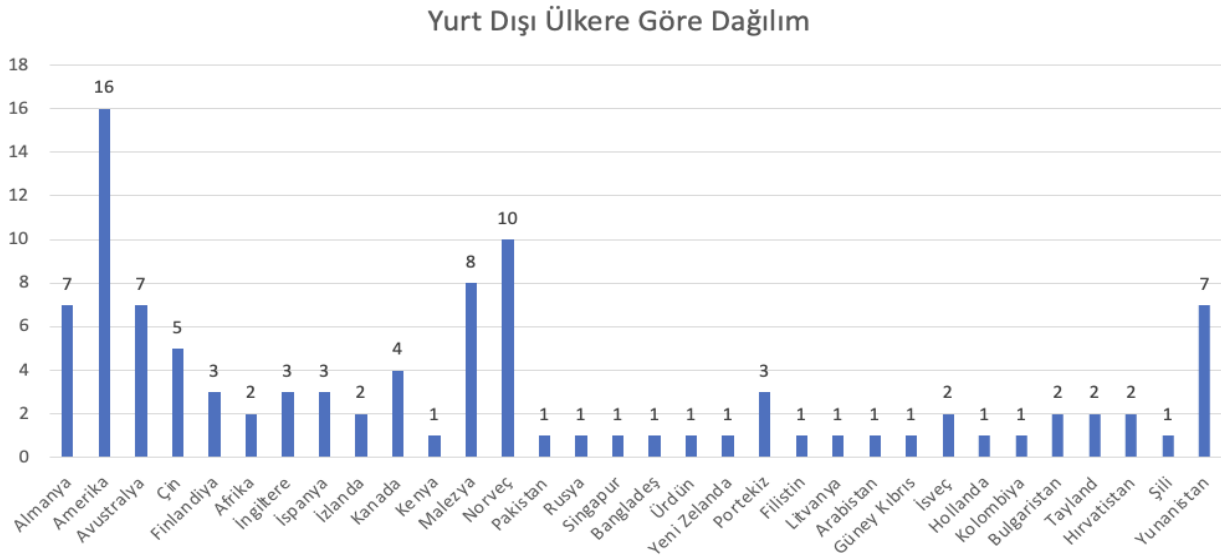
BULGULAR

Bu bölümde makaleler teknik ve içerik özellikleri bağlamında incelenmiştir. Bu incelemede sırasıyla yıl, ülke, araştırma türü, yöntem, katılımcılar, veri toplama tekniği ve konu başlıkları değerlendirilmiştir. Ayrıca bu başlıklarda yurtiçi ve yurtdışı yayınlar da aralarında karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Böylece hem yurtiçi çalışmalarda mevcut durum ortaya konulurken hem de yurt dışı çalışmalarda mevcut durum ile karşılaştırmalar yapılmıştır. İncelenen makaleler 2010-2023 yılları arasındaki makalelerdir. Bu makalelerin yıllara göre detaylı dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.



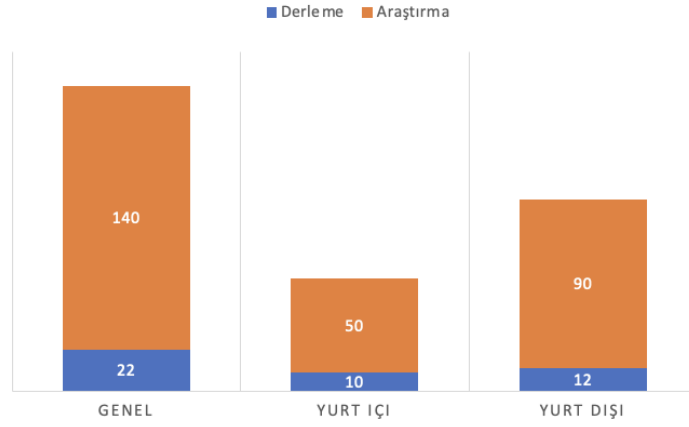
Şekil 1. Yıllara göre incelenen makaleler

Şekil 1’de görüldüğü üzere yurt içinde yapılan 60 ve yurt dışında 102 olmak üzere toplam 162 makale bulunmaktadır. İncelenen makalelerin gerçekleştirildiği ülkelere göre dağılımı Şekil 2’de verilmiştir

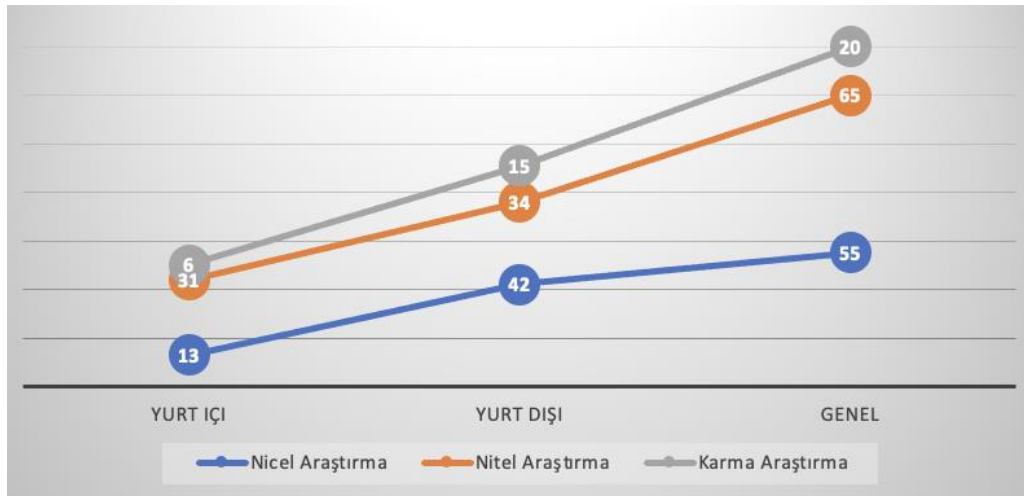


Şekil 2. Ünelere göre incelenen makaleler

Şekil 2’de görüldüğü üzere incelenen 60 makalenin Türkiye’de yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Yurtdışı çalışmalarında ise toplamda 32 farklı ülkeden 102 çalışma incelenmiştir. Yurtdışı çalışmaların çoğunun Amerika’da yapılan çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla; Norveç, Malezya, Almanya, Avustralya, Yunanistan, Çin, Kanada ve diğer ülkeler izlemektedir. İncelenen makalelerin yöntem açısından dağılımları ise Şekil 3 ve Şekil 4’te gösterilmiştir.

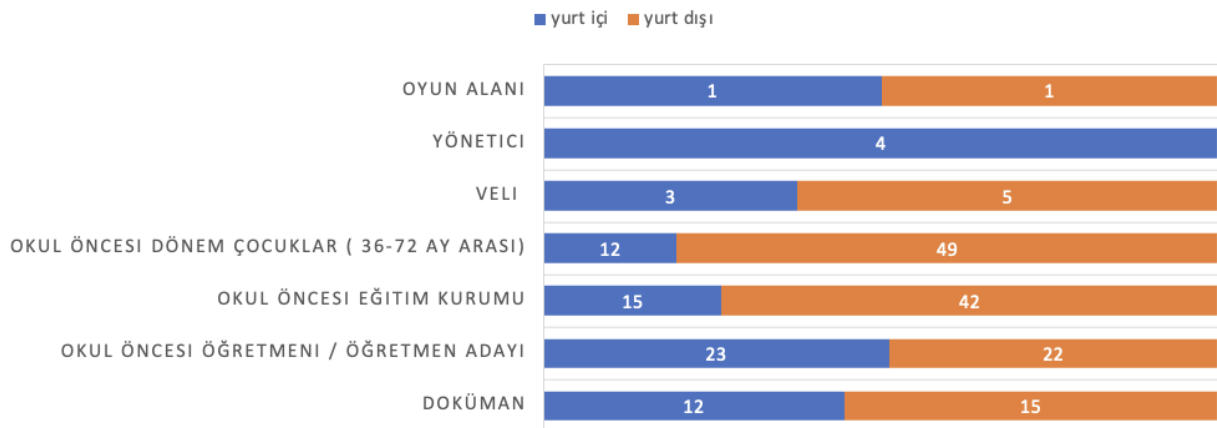


Şekil 3. Araştırma türüne göre incelenen makaleler



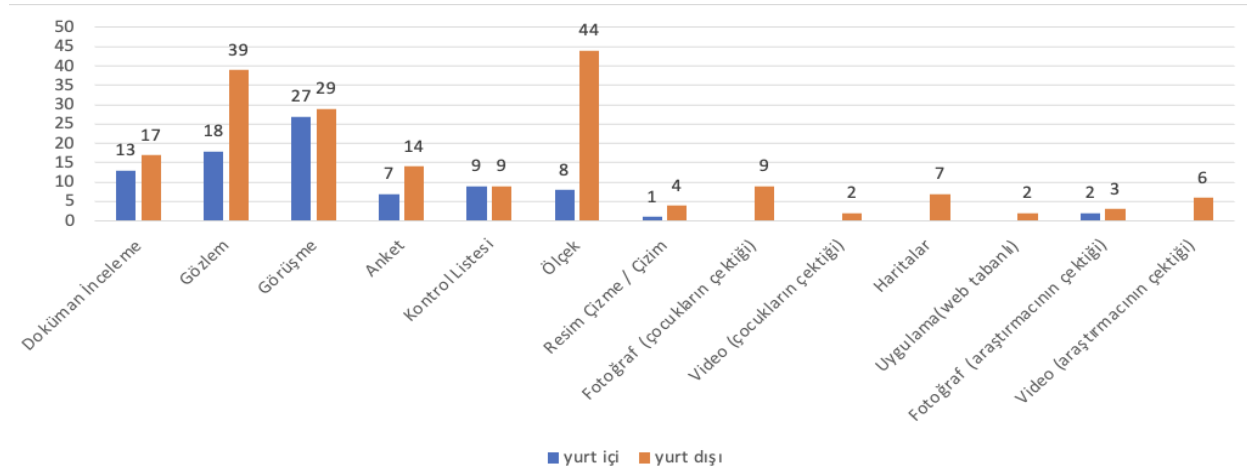
Şekil 4. Yöntemine göre incelenen makaleler

Şekil 3 incelendiğinde yurtiçi ve yurtdışı makalelerin öncelikle derleme ve araştırma makalesi olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda toplamda 22 derleme ve 140 araştırma makalesi bulunmaktadır. Şekil 4 incelendiğinde ise araştırma makalelerinin 55'i nicel, 65'i nitel ve 20'si karma yöntem çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu incelemeler sonucunda yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarında araştırma makalelerinin derleme makalelerine oranla daha fazla yürütüldüğü görülmüştür. Öte yandan yurtiçinde nitel ve karma yöntem çalışmalarının yurtiçi nicel araştırmaya göre daha az çalışıldığı, benzer şekilde yurtdışı nitel ve karma araştırmalara oranla da daha az çalışıldığı belirlenmiştir. Makalelerin katılımcılar açısından incelenmesi ise Şekil 5'te verilmiştir.



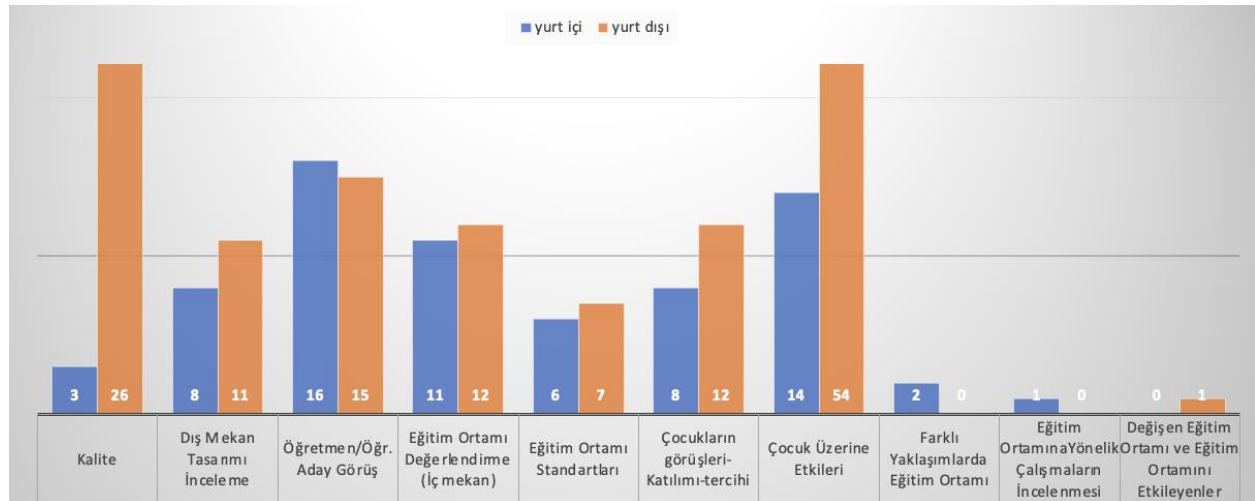
Şekil 5. Katılımcılara göre incelenen makaleler

Şekil 5 incelendiğinde yurtiçi ve yurt dışı çalışmalarında çocuk, öğretmen, veli, kurum ve yönetici gibi birçok farklı katılımcı grubu ile çalışmalar yürütüldüğü görülmüştür. Şekil 5'te yurtiçi ve yurtdışı ayrı ayrı olmak üzere katılımcılara ait dağılımlar verilmiştir. İncelemeler sonucunda yurtiçi çalışmalarda daha çok öğretmen adayları, okul öncesi eğitim kurumları (anaokulları, sınıflar ve okul bahçeleri gibi) ve dokümanlarla (mevcut çalışmaların analizi ve alanyazın taraması gibi) daha sık çalışılmışken yurtdışı çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarıyla sıklıkla çalışıldığı belirlenmiştir. Öte yandan makalelerin veri toplama teknikleri Şekil 6'da detaylıca incelenmiştir.



Şekil 6. Veri toplama tekniklerine göre incelenen makaleler

Şekil 6 incelendiğinde veri toplama teknikleri bağlamında da incelenen makalelerde gözlem, görüşme, ölçek kullanımı ve doküman inceleme teknikleri başta olmak üzere toplamda 11 farklı teknik bulunmaktadır. Bu teknikler Şekil 6'da ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Özellikle yurtiçindeki çalışmalarda ECERS⁴ (3) ve PRS⁵ (1) ölçekleri kullanılırken yurt dışı çalışmalarında ECERS⁴ (24), CPERS⁶ (5), ITERS⁷ (4), OSRAC-P⁸ (3), EPAO-SR⁹ (3) ve CLASS¹⁰ (2) başta olmak üzere farklı ölçeklere yer verilmiştir. Son olarak makaleler konu alanlarına göre de incelenerek Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Konu alanlarına göre incelenen makaleler

⁴ The Early Childhood Environment Rating Scale (Harms ve diğerleri, 1998)

⁵ Playground Rating System (Frost ve diğerleri, 2001)

⁶ The Children's Physical Environments Rating Scale CPERS (Moore, 2008)

⁷ Infant/toddler environment rating scale (Harms ve diğerleri, 2017),

⁸ Observational System for Recording Physical Activity in Children-Preschool instrument (Brown ve diğerleri, 2006)

⁹ Environment and Policy Assessment and Observation - Self-Report (Moreira, Veiga, Lopes ve Cordovil, 2021).).

¹⁰ Classroom Assessment Scoring System (Pianta ve diğerleri, 2008).

Şekil 7 incelendiğinde eğitim ortamı standartları, eğitim ortamı değerlendirme (iç mekân bağlamında), kalite, dış mekân tasarımı inceleme, çocukların görüşleri-katılımı, öğretmen / öğretmen adayı görüşleri, çocuk üzerine etkileri ve farklı yaklaşımlarda eğitim ortamı olmak üzere toplamda sekiz konu alanı belirlendiği görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili 2010-2023 yılları arasında yurtiçi ve yurtdışında yayımlanan makaleler detaylı bir şekilde incelenerek mevcut durum ortaya konmuştur. Bu bağlamda mevcut araştırma ile hem alan yazında gereksinim duyulan araştırmalar ortaya konulmaya çalışılmış hem de Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarına ulaşabilmeyi destekleyecek gelecek araştırmalara ışık tutmak amaçlanmıştır.

Okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin yurtiçinde 60, yurtdışında 102 olmak üzere toplam 162 makale incelenmiştir. İncelenen makalelere göre, okul öncesi eğitim ortamlarına ilişkin yurtdışında daha fazla sayıda çalışma olduğu, yurtdışında en ön plana çıkan ülkenin ise 16 çalışmanın yapıldığı Amerika olduğu görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim ortamlarının niteliğinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Nores ve Barnett, 2014). Bu doğrultuda belirli üst çatı yönetmelik ve standartları dikkate alarak Amerika'da eyaletler tarafından, sivil toplum kuruluşları ve okullarda da eğitim ortamlarını da barındıran detaylı standartlar hazırlanmaktadır (Albuquerque Public Schools, 2021; Design Standards Department, 2012; NAEYC, 2019; Michigan Department of Education, 2022; U.S. General Services Administration, 2003). Yapılan araştırmalar bu standartların takip edilmesi ve etkililiğinin ölçülmesi için gerçekleştirilmiş olabilir.

Araştırmaların katılımcıları incelendiğinde; yurtdışında ağırlıklı olarak çocuklarla çalışıldığı (Anders ve diğerleri., 2012; Betancur ve diğerleri., 2021; Christian ve diğerleri., 2015; Joakim ve diğerleri., 2021; Moreira, Cordovil, Veiga ve Lopes, 2021; Moreira ve diğerleri., 2022; Nordén ve Avery, 2020; Raikes ve diğerleri., 2020; Svanbäck-Laaksonen ve Heikkilä, 2021; Vujičić, Petrić ve Petrić, 2020), Türkiye'de ise katılımcısı çocuklar olan araştırmaların yurtdışı çalışmalarına göre sınırlı olduğu görülmektedir (Adak Özdemir, 2018; Coşkun ve Önem, 2020; Çelebi Öncü, 2017; Ramazan ve Özdemir, 2020; Şirin Kaya ve Özyürek, 2022). Yurtdışında çocuklarla yapılan çalışmalarda; harita, çizim, fotoğraf, video gibi pek çok farklı veri toplama tekniğinin kullanıldığı (Alabdulkarim ve diğerleri., 2022; Larrea ve diğerleri., 2019; Moore ve diğerleri., 2021; Nel ve diğerleri., 2017; Sando ve Sandseter, 2020; Vujičić, Peić ve Petrić, 2020) ve çocuğun araştırmacı katılımcı rolünün (Botsoglou ve diğerleri., 2019; Merewether, 2015; Moore ve diğerleri., 2021; Nordén ve Avery, 2020; Sandseter ve diğerleri., 2022b) ön plana çıktığı söylenebilir. Fakat yurtiçi çalışmalarda daha sıklıkla gözlem ve görüşmelere (Adak Özdemir, 2018; Özyürek ve Kılınç, 2015; Ramazan ve diğerleri., 2018) yer verilmiştir. Çocuk bakış açısıyla eğitim ortamlarına ilişkin çalışmalar farklı teknikler kullanılarak yürütülmemiştir. Yapılan çalışmalarda çocuklar sadece veri kaynağı olarak katılmış, araştırmacı katılımcı rolü sınırlı kalmıştır (Adak Özdemir, 2018; Çelebi Öncü, 2017).

Araştırmaların veri toplama teknikleri incelendiğinde; yurtdışında en çok tercih edilen veri toplama aracının ölçek ardından gözlem ve kontrol listesi olduğu (Björgen, 2016; Early ve diğerleri., 2018; Gordon ve diğerleri., 2015; Joakim ve diğerleri., 2021; Loyola ve diğerleri., 2020; Nel ve diğerleri., 2017; Rentzou, 2014; Sando, 2019; Tonge ve diğerleri., 2019), yurtiçinde ise en çok gözlem ve kontrol listesi ardından ise görüşme formu olduğu görülmüştür (Aysu ve Aral, 2016; Coşkun ve Önem, 2020; Demirci ve Şıvgın, 2017; Metin, 2017; Selimhocaoğlu, 2017). Türkiye'de en çok kullanılan ölçek ECERS (Çağrı ve Metin, 2022; Işıkoglu Erdoğan ve Canbeldek, 2015) iken yurtdışında ECERS'in (Anders ve diğerleri., 2012; Dennis ve O'Connor, 2013; Jawabreh ve diğerleri., 2020; Johannessen ve diğerleri., 2020; Schmerse, 2020) yanı sıra OSROC-P, ITERS, ACEI, FDCRS vb. pek çok ölçme aracının kullanıldığı görülmektedir (Björgen, 2016; Burchinal ve diğerleri., 2021; Hu ve diğerleri., 2021; Ng ve diğerleri., 2020; Rentzou, 2014; Sando, 2019; Segura-Martínez ve diğerleri., 2021; Shaari ve diğerleri., 2020; Shaari ve diğerleri., 2021; Su ve diğerleri., 2021; Tonge ve diğerleri., 2019). ECERS dünya genelinde eğitim ortamlarının değerlendirilmesi için yaygın ve önemli bir ölçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim ortamlarını incelemek amacıyla alan ve mobilyalar, öz bakım rutinleri, dil-muhakeme, etkinlikler, etkileşim, program yapısı, ebeveynler ve personel alt boyutlarını içeren ECERS (Harms ve diğerleri., 1998) ülkemizde de sıklıkla kullanılmaktadır (Çağrı ve Metin, 2022; Işıkoglu Erdoğan ve Canbeldek, 2015). Ayrıca, yurtiçi çalışmalarda eğitim ortamlarının değerlendirilmesinde gözlem ve kontrol listelerinin de kullanıldığı görülmektedir (Dülgeroğlu ve Günindi, 2022; Geney ve diğerleri., 2019; Güleş ve Erişen, 2013; Huz ve Kalburan, 2017; Mart ve diğerleri., 2015; Mercan ve diğerleri., 2021; Metin, 2017; Samur ve Kızıltepe,

2018; Zembat ve diğerleri., 2020). Bu durumun nedeni ise ECERS'in mevcut okul öncesi eğitimi programı bağlamında kültüre ve sisteme uygun değerlendirme açısından her adımı karşılamıyor olması olabilir.

Son olarak Türkiye'de eğitim ortamlarının mevcut durumunu betimlemeye yönelik çalışmalar ağırlıklıyken (Ayyıldız ve Kahraman, 2019; Demirci ve Şıvgın, 2017; Geney ve diğerleri., 2019; Kaçan ve diğerleri., 2017; Kubanç, 2014; Ramazan ve diğerleri., 2018; Selimhocaoglu, 2017) yurtdışında eğitim ortamlarının geliştirilmesini hedefleyen ve kalite kavramına (Betancur ve diğerleri., 2021; Gregoriadis ve diğerleri., 2016; Manning ve diğerleri., 2019; Mayer ve Beckh, 2016; Pelatti ve diğerleri., 2016; Raikes ve diğerleri., 2020; Syrjämäki ve diğerleri., 2017; Tonge ve diğerleri., 2019; Trifonova ve Peneva, 2021) dikkat çeken çalışmaların çoğunlukta olduğu söylenebilir. Bu durum Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarından nitelikli eğitim bağlamındaki çalışmalara yurtdışında daha çok önem verilirken yurtiçinde daha çok çalışmaya ve iyileştirmeye gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Makaleler konu alanlarına göre değerlendirildiğinde yurtiçi ve yurtdışında; iç mekân eğitim ortamı değerlendirme (Dülgeroğlu ve Günindi, 2022; Knauf, 2019; Rentzou, 2021; Van Liempd ve diğerleri, 2020; Zembat ve diğerleri., 2020), dış mekân eğitim ortamı değerlendirme (Björger, 2016; Makarskaitė – Petkevičienė ve Venskuvienė, 2021; Mercan ve diğerleri., 2021; Ozturk ve Ozer, 2022; Sandseter ve diğerleri., 2020) ve öğretmen görüşleri (Aktın ve Aşçı, 2021; Clevenger ve Pfeiffer, 2022; Demir Öztürk ve diğerleri., 2020; Ernst ve Tornabene, 2012; Hu ve diğerleri., 2015; Karlıdağ, 2021; Kural ve Ceylan, 2021; Lyne Strachan ve diğerleri., 2017; Sakellariou ve Banou, 2020) gibi konu başlıklarında benzer oranda çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak eğitim ortamlarında kalite ve eğitim ortamlarının çocukların gelişim alanları üzerindeki etkileri konu başlıklarında yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarda ciddi farklar olduğu göze çarpmaktadır. Yurtdışında en çok önem verilen ve üzerinde durulan kalite (Burchinal ve diğerleri., 2021; Gregoriadis ve diğerleri., 2016; Havu-Nuutinen ve Niikko, 2014; Mayer ve Beckh, 2016; Raikes ve diğerleri., 2020; Tonge ve diğerleri., 2019) ve eğitim ortamlarının çocukların gelişim alanları üzerindeki etkileri (Andersson, 2022; Aydoğan ve diğerleri., 2015; Burghardt ve diğerleri., 2020; Ferguson ve diğerleri., 2013; Haga, 2021; Lersilp ve diğerleri., 2021; Mohamada ve diğerleri., 2022; Tanwattanukul ve diğerleri., 2020; Terrón-Pérez ve diğerleri., 2021) başlıklarına ilişkin yurtiçinde yapılan çalışmaların sınırlı (Adak Özdemir, 2018; Babaroğlu, 2018; Işıkoğlu Erdoğan ve Canbeldek, 2015; Ramazan ve Özdemir, 2020; Şirin Kaya ve Özyürek, 2022) olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar incelendiğinde nitelikli eğitimin önemli bir parçası olan eğitim ortamlarının okul öncesi dönemde önemini vurgulamak için geliştirilebilecek öneriler şöyle sıralanabilir:

- Okul öncesi eğitim ortamlarına yönelik çalışmalar daha geniş kapsamda incelenerek bu alanda yapılmış çalışmaların sonuçları incelenerek bu bağlamda katkılarının ortaya konulmasına yönelik bir çalışma gerçekleştirilebilir.
- Okul öncesi eğitim ortamları ile ilgili gelecek çalışmalarda farklı ve çoklu veri toplama teknikleri ile araştırmalarda çocukların katılımcı olduğu çalışmaların sayıları artırılabilir.
- Yurtiçinde okul öncesi eğitim ortamlarında kalite konusuna dikkat çeken daha çok sayıda çalışma yapılabilir.
- Bu çalışmada okul öncesi eğitim ortamları sadece eğitim alanında gerçekleştirilmiş çalışmalar kapsamında incelenmiştir. Gelecek çalışmalarda okul öncesi dönemde eğitim ortamları konusunda mimarlık, şehir ve bölge planlama, psikoloji gibi farklı alanlarda da yapılan çalışmalar incelenebilir. Bu bağlamda disiplinler arası çalışmalar artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Alabdulkarim, S. O., Khomais, S., Hussain, I. Y., & Gahwaji, N. (2022). Preschool children's drawings: A reflection on children's needs within the learning environment post COVID-19 Pandemic school closure. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(2), 203-218.
- Adak Özdemir, A. A. (2018). Okulöncesi eğitimde kaliteye ilişkin çocuk görüşleri: fiziksel ortam, akran ilişkileri ve etkinlikler. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 33-53.
- Aktın, K., & Aşçı, A. (2021). Okul öncesi sınıflarında öğrenme merkezlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 57-66.
- Albuquerque Public Schools. (2021). *School Design Standards*. https://www.aps.edu/facilities-design-and-construction/documents/design-standards-and-guidelines/HS_Standards.pdf (Erişim Tarihi:01/09/2023)
- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & Von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231-244.
- Andersson, E. (2022). Environment as mediator – A discourse analysis of policy advice on physical environment in early childhood education. *Children's Geographies*. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2031884>
- Ata, S. (2022). Erken çocukluk döneminde etkili öğrenme. In A. Yıldırım (Ed.), *Erken çocuklukta öğrenme yaklaşımları* (ss. 133-157). Pegem Akademi.
- Aydoğan, C., Farran, D. C., & Sağsöz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604-618.
- Aysu, B., & Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Ayyıldız, E., & Kahraman, E. (2019). Türkiye'de okul öncesi sınıflarının fiziksel özellikleri ve tasarımları üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 47-60.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330.
- Becker, B., & Schober, P. S. (2017). Not just any child care center? Social and ethnic disparities in the use of early education institutions with a beneficial learning environment. *Early Education and Development*, 28(8), 1011-1034.
- Betancur, L., Maldonado-Carreño, C., Votruba-Drzal, E., & Bernal, R. (2021). Measuring preschool quality in low- and middle-income countries: Validity of the ECERS-R in Colombia. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 86-98.
- Björge, K. (2016). Physical activity in light of affordances in outdoor environments: Qualitative observation studies of 3–5 years olds in kindergarten. *SpringerPlus*, 5(1), 950. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-2565-y>
- Botsoglou, K., Beazidou, E., Kougioumtzidou, E., & Vlachou, M. (2019). Listening to children: Using the ECERS-R and Mosaic approach to improve learning environments: a case study. *Early Child Development and Care*, 189(4), 635-649. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1337006>
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Almeida, J. M., & Pate, R. R. (2006). Assessing preschool children's physical activity: the Observational System for Recording Physical Activity in children-preschool version. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 167-176.
- Burchinal, M., Garber, K., Foster, T., Bratsch-Hines, M., Franco, X., & Peisner-Feinberg, E. (2021). Relating early care and education quality to preschool outcomes: The same or different models for different outcomes?. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 35-51.
- Burghardt, L., Linberg, A., Lehl, S., & Konrad-Ristau, K. (2020). The relevance of the early years home and institutional learning environments for early mathematical competencies. *Journal for Educational Research Online*, 12(3), 103-125. <https://doi.org/10.25656/01:21188>
- Christian, H., Zubrick, S. R., Foster, S., Giles-Corti, B., Bull, F., Wood, L., ... & Boruff, B. (2015). The influence of the neighborhood physical environment on early child health and development: A review and call for research. *Health & Place*, 33, 25-36.

- Clevenger, K. A., & Pfeiffer, K. A. (2022). Teacher-report of where preschool-aged children play and are physically active in indoor and outdoor learning centers. *Journal of Early Childhood Research*, 20(1), 3-12.
- Coşkun, Y., & Önem, A. (2020). Anaokuluna devam eden çocukların öğrenme merkezlerinde ve evde oyun kurma davranışlarının karşılaştırmalı analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1075-1093.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 4. bs). Siyasal Kitapevi.
- Çağrı, M., & Metin, Ş. (2022). Okul öncesi öğrenme ortamlarının öğrenci öğretmen ilişkisine etkisi: Okul öncesi, öğrenme ortamları, öğrenci öğretmen ilişkisi. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1), 14-27.
- Çelebi Öncü, E. (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırdıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 733-746.
- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.
- Demir Öztürk, E., Atmaca, F., & Kuru, G. (2020). Öğretmen ve okul yöneticisi perspektifinden dış mekân oyun alanları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1273-1287.
- Demirci, F. G., & Şıvgın, N. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri ile ilgili uygulama ve görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 271-292.
- Dennis, S. E., & O'Connor, E. (2013). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 74-92.
- Design Standards Department. (2012). *School design guide Los Angeles Unified School District*. https://www.cctvcad.com/Files/School_Design_Guide_March_2012.pdf (Erişim Tarihi:01/09/2023)
- Diken, H. İ. (Ed.). (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. Pegem Akademi.
- Dülgeroğlu, Ş. T., & Günindi, Y. (2022). Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme merkezlerinin sınıflara yansımaları: Aksaray ili örneği. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 79-97. <https://doi.org/10.38122/ased.61.5>
- Early, D. M., Sideris, J., Neitzel, J., LaForett, D. R., & Nehler, C. G. (2018). Factor structure and validity of the Early Childhood Environment Rating Scale – Third Edition (ECERS-3). *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 242-256. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.009>
- Erbil Kaya, Ö. M., Türkent, E., Özer, M., Ertan, N. C., Özer, O. ve Yüksel Aykanat, Y. B. (2020). Okul Öncesi Eğitim Ortamları Standartlarının Karşılaştırılması: Türkiye, Singapur, Avustralya, Yeni Zelanda ve İsviçre Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2227-2242.
- Ernst, J., & Tornabene, L. (2012). Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environmental Education Research*, 18(5), 643-664.
- Ferguson, K. T., Cassells, R. C., MacAllister, J. W., & Evans, G. W. (2013). The physical environment and child development: An international review. *International Journal of Psychology*, 48(4), 437-468.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2001). *Play and child development*. Prentice Hall Inc., New Jersey.
- Geney, F., Özsoy, Z., & Bay, D. N. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Dış Mekan Özellikleri: Eskişehir İli Örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 735-767.
- Gordon, R. A., Hofer, K. G., Fujimoto, K. A., Risk, N., Kaestner, R., & Korenman, S. (2015). Identifying High-Quality Preschool Programs: New Evidence on the Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale–Revised (ECERS-R) in Relation to School Readiness Goals. *Early Education and Development*, 26(8), 1086-1110. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1036348>
- Göl-Güven, M. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Alan Tasarımı ve Kullanımı: Kültürlerarası Karşılaştırma. *Elementary Education Online*, 16(4), 1732-1752.
- Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Kouli, O. (2016). Comparing quality of childcare and kindergarten centres: The need for a strong and equal partnership in the Greek early childhood education system. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1142-1151. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1077820>

- Güleş, F., & Erişen, Y. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevre Standartlarını Belirleme: Paydaş Görüşlerine Dayalı Bir Analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 129-138.
- Gür, Ö. Ş., & Zorlu, T. (2002). *Çocuk Mekânları* (1. Baskı). İstanbul: Yapı Endüstri Merkezi Yayınları.
- Haga, M. (2021). Body and movement in early childhood; spaces for movement-based play. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 526-529.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale (Rev. ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/toddler environment rating scale (ITERS-3)*. Teachers College Press, New York.
- Havu-Nuutinen, S., & Niikko, A. (2014). Finnish primary school as a learning environment for six-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 621-636.
- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C., Wu, H., & Vitiello, G. (2021). Preschool teachers' self-efficacy, classroom process quality, and children's social skills: A multilevel mediation analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 242-251.
- Hu, B. Y., Vong, K. (Peggy), Chen, Y., & Li, K. (2015). Expert practitioners' views about the Chinese early childhood environment rating scale. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 229-249. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.919779>
- Huz, Ç., & Kalburan, N. (2017). Eko-okul olan ve olmayan anaokullarının bahçe özellikleri ile öğretmenlerin bahçe özellikleri ve kullanımına ilişkin görüşleri. *Elementary Education Online*, 16(4).
- Işıkoglu Erdoğan, N., & Canbeldek, M. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalitelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 186-196.
- Jawabreh, R., Danju, İ., & Salha, S. (2020). Quality of pre-school learning environment in Palestine. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4769-4775.
- Joakim, E. H., & Martine, L. B. (2021). Quality of the language-learning environment and vocabulary development in early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 302-317. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705894>
- Johannessen, K., Bjørnstad, E., Nilsen, A. K. O., Ylvisåker, E., Nornes-Nymark, M., Engeseter, M., ... & Aadland, E. (2020). Associations between preschool environmental quality, outdoor time, and moderate-to-vigorous physical activity in Norwegian preschools. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(2).
- Kaçan, M. O., Dedeoğlu, N., Karayol, S., & Kimzan, İ. (2021). Okul öncesi sınıflarda öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 436-451.
- Kaçan, M. O., Halmatov, M., & Kartaltepe, O. (2017). Okul öncesi eğitim kurumları bahçelerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 60-70.
- Karlidag, I. Ö. (2021). Creating learning environments in preschool classrooms: Perspectives of pre-service preschool teachers. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 327-342.
- Kıldan, O. (2007). Okulöncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501-510.
- Knauf, H. (2019). Visual Environmental Scale: Analysing the Early Childhood Education Environment. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 43-51. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0914-x>
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., Whiren, A. P., & Rupiper, M. L. (2019). Gelişime uygun eğitim programı: Erken çocukluk eğitiminde en iyi uygulamalar (E. Ahmetoğlu & İH Acar, Trans.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kubanç, Y. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7(31).
- Kural, E., & Ceylan, R. (2021). Montessori öğretmenleri 3-6 yaş erken çocukluk sınıflarında hazırlanmış çevreyi nasıl düzenliyor? *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(114), 169-191.
- Larrea, I., Muela, A., Miranda, N., & Barandiaran, A. (2019). Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 185-194. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579546>
- Lee, P. M. J., & Quek, C. L. (2018). Preschool teachers' perceptions of school learning environment and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 21, 369-386.

- Lersilp, S., Putthinoi, S., & Chaimaha, N. (2021). Learning environments of preschool children with different learning styles and sensory behaviors. *Child Care in Practice*, 1-20.
- Loyola, C. C., Grimberg, C. A., & Colomer, Ú. B. (2020). Early childhood teachers making multiliterate learning environments: The emergence of a spatial design thinking process. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100655.
- Lucas, P., & Schofield, G. (2010). Physical activity in the early childhood education centre environment. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 13, 125-136.
- Lyne Strachan, A., Lim, E., Yip, H. Y., & Lum, G. (2017). Early childhood educator perspectives on the first year of implementing an outdoor learning environment in Singapore. *Learning: Research and Practice*, 3(2), 85-97. <https://doi.org/10.1080/23735082.2017.1346821>
- Manning, M., Wong, G. T. W., Fleming, C. M., & Garvis, S. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370-415. <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>
- Mart, M., Alisinanoglu, F., & Kesicioglu, O. S. (2015). An investigation of preschool teachers use of school gardens in Turkey. *Online Submission*, 8(38), 748-754.
- Makarskaitė-Petkevičienė, R., & Venskuviene, N. (2021). Kindergarten outdoor environment and its use in developing knowledge of nature. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 21(1), 72-83.
- Mayer, D., & Beckh, K. (2016). Examining the validity of the ECERS-R: Results from the German national study of childcare in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 415-426. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.001>
- Mercan, Z., Bilir, B., & Darica, N. (2021). Okul bahçelerinin fiziksel yapısının öğrenme ortamı olarak incelenmesi. *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 1210-1240.
- Merewether, J. (2015). Young children's perspectives of outdoor learning spaces: What matters? *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 99-108. <https://doi.org/10.1177/183693911504000113>
- Metin, Ş. (2017). Investigation of the practices in learning centers of pre-school education institutes. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 1-16.
- Michigan Department of Education. (2022). Key elements of high-quality early childhood learning environments: Preschool (Ages 3-5). <https://www.michigan.gov/mde/-/media/Project/Websites/mde/gsrp/standards/MI-Tip-Sheet--Key-Elements-of-High-Quality-Preschool-Environments.pdf?rev=12ab1f9e62ca420a977af3b60bf05af2&hash=88EB6D256C235CD7F3166700644A6D96> (Erişim Tarihi:01/09/2023)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2017). *Nitel veri analizi* (A. Michael, S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.
- Miller, T. (2018). Developing numeracy skills using interactive technology in a play-based learning environment. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0135-2>
- Mohamada, N., Affandi, H. M., Saaric, M., Kamald, M. F. M., & Noore, M. S. M. (2022). The impact of preschool outdoor environment on children's socio-emotional development. *Jurnal Kejuruteraan SI*, 5(1), 15-22.
- Moore, G. T. (2008). *The children's physical environments rating scale (CPERS)*. Environment, Behaviour and Society Research Group, University of Sydney, Australia.
- Moore, D., Morrissey, A. M., & Robertson, N. (2021). 'I feel like I'm getting sad there': Early childhood outdoor playspaces as places for children's wellbeing. *Early Child Development and Care*, 191(6), 933-951.
- Moreira, M., Cordovil, R., Veiga, G., & Lopes, F. (2021). The impact of kindergarten outdoor policies and physical environments on children's affordances to play. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 21(1), 52-61.
- Moreira, M., Cordovil, R., Lopes, F., Da Silva, B. M. S., & Veiga, G. (2022). The relationship between the quality of kindergartens' outdoor physical environment and preschoolers' social functioning. *Educ. Sci.*, 12, 661. <https://doi.org/10.3390/educsci12100661>

- Moreira, M., Veiga, G., Lopes, F., & Cordovil, R. (2021). American environment and policy assessment and observation self-report (epaosr): Processo de tradução e adaptação para avaliar as oportunidades para a atividade física no jardim de infância em Portugal.
- Murtaza, K. F. (2011). Developing child friendly environment in early childhood education classroom in Pakistan. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 1(3), 408.
- NAEYC. (2019). *NAEYC early learning program accreditation standards and assessment items*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreitation/early-learning/standards_assessment_2019.pdf (Erişim Tarihi:01/09/2023)
- Nel, A., Joubert, I., & Hartell, C. (2017). Teachers' perceptions on the design and use of an outdoor learning environment for sensory and motor stimulation. *South African Journal of Childhood Education*, 7(1), 11. <https://doi.org/10.4102/sajce.v7i1.482> (Erişim Tarihi:01/09/2023)
- Ng, M., Rosenberg, M., Thornton, A., Lester, L., Trost, S. G., Bai, P., & Christian, H. (2020). The effect of upgrades to childcare outdoor spaces on preschoolers' physical activity: Findings from a natural experiment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 468.
- Nordén, B., & Avery, H. (2020). Redesign of an outdoor space in a Swedish preschool: Opportunities and constraints for sustainability education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 319-335.
- Nores, M., & Barnett, W. S. (2014). Access to high quality early care and education: Readiness and opportunity gaps in America. *Center on Enhancing Early Learning Outcomes*.
- Ozturk, Y., & Ozer, Z. (2022). Outdoor play activities and outdoor environment of early childhood education in Turkey: A qualitative meta-synthesis. *Early Child Development and Care*, 192(11), 1752-1767. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1932865>
- Özyürek, A., & Kılınc, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Paul H Brookes Publishing.
- Pelatti, C. Y., Dynia, J. M., Logan, J. A. R., Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2016). Examining quality in two preschool settings: Publicly funded early childhood education and inclusive early childhood education classrooms. *Child & Youth Care Forum*, 45(6), 829-849. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9359-9>
- Raikes, A., Koziol, N., Davis, D., & Burton, A. (2020). Measuring quality of preprimary education in sub-Saharan Africa: Evaluation of the Measuring Early Learning Environments scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 571-585.
- Ramazan, O., Çiftçi, H. A., & Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233.
- Ramazan, O., & Özdemir, H. (2020). Okul öncesi çocuklarının öğrenme merkezlerinde geçirdikleri süreler ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 682-699.
- Rentzou, K. (2014). The quality of the physical environment in private and public infant/toddler and preschool Greek day-care programmes. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1861-1883.
- Rentzou, K. (2021). Twenty-first-century skills and learning capacities and the physical environment of Cypriot preschool settings. *Early Child Development and Care*, 191(2), 242-254. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1614569>
- Richardson, T., & Murray, J. (2017). Are young children's utterances affected by characteristics of their learning environments? A multiple case study. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 457-468. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1211116>
- Sahimi, N. N., & Said, I. (2012). Young children selections of the physical elements in the preschool environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 38, 176-183.
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020). Play within outdoor preschool learning environments of Greece: A comparative study on current and prospective kindergarten educators. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1813123>

- Samur, A. Ö., & Kızıltepe, G. İ. (2018). Aydın ilindeki çocuk oyun alanlarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(1), 31-46.
- Sando, O. J. (2019). The outdoor environment and children's health: A multilevel approach. *International Journal of Play*, 8(1), 39-52. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580336>
- Sando, O. J., & Sandseter, E. B. H. (2020). Affordances for physical activity and well-being in the ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 69, 101430.
- Sandseter, E. B. H., Storli, R., & Sando, O. J. (2020). The dynamic relationship between outdoor environments and children's play. *Education 3-13*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1833063>
- Sandseter, E. B. H., Storli, R., & Sando, O. J. (2022a). The relationship between indoor environments and children's play—confined spaces and materials. *Education 3-13*, 50(5), 551-563.
- Sandseter, E. B. H., Storli, R., & Sando, O. J. (2022b). The dynamic relationship between outdoor environments and children's play. *Education 3-13*, 50(1), 97-110.
- Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Schmerse, D. (2020). Preschool quality effects on learning behavior and later achievement in Germany: Moderation by socioeconomic status. *Child Development*, 91(6), 2237-2254.
- Segura-Martínez, P., Molina-García, J., Queralto, A., del Mar Bernabé-Villodre, M., Martínez-Bello, D. A., & Martínez-Bello, V. E. (2021). An indoor physical activity area for increasing physical activity in the early childhood education classroom: An experience for enhancing young children's movement. *Early Childhood Education Journal*, 49, 1125-1139.
- Selimbocaoğlu, A. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel koşullarının incelenmesi: Kırşehir ili örneği. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 651-662.
- Shaari, M. F., & Ahmad, S. S. (2016). Physical learning environment: Impact on children school readiness in Malaysian preschools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 222, 9-18.
- Shaari, M. F., Ahmad, S. S., Ismail, I. S., & Zaiki, Y. (2020). Preschool physical environment design quality: Addressing Malaysia's PISA rankings. *Asian Journal of Environment-Behaviour Studies*, 5(16), 45-57.
- Shaari, M. F., Zaiki, Y., Ahmad, S. S., & Ismail, I. S. (2021). Modified open-plan preschool spaces and their influence on children's cognitive development. *Asian Journal of Environment-Behaviour Studies*, 6(18), 47-61.
- Shaw, J. (2010). The building blocks of designing early childhood educational environments. *Undergraduate Research Journal For The Human Sciences*, 9(1).
- Su, Y., Rao, N., Sun, J., & Zhang, L. (2021). Preschool quality and child development in China. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 15-26.
- Svanbäck-Laaksonen, M., & Heikkilä, M. (2021). Children's fundamental motor skills as a starting point for educational change within the learning environment in early childhood education and care centres. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 199-221.
- Syrjämäki, M., Sajaniemi, N., Suhonen, E., Alijoki, A., & Nislin, M. (2017). Enhancing peer interaction: An aspect of a high-quality learning environment in Finnish early childhood special education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 377-390. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240342>
- Şahin, B., & Türkün Dostoglu, N. (2012). The importance of preschoolers'experience in kindergarten design. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 29.
- Şirin Kaya, Ş., & Özyürek, A. (2022). Bahçede uygulanan okul öncesi eğitimin çocukların problem davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 128-142.
- Tanwattanakul, J., Tangpukdee, J., Angsupakorn, N., & Santiboon, T. T. (2020). Approval integrating the indoor and outdoor physical environments for enhancing early childhoods toward their learning consonances in the child development centers (CDCs) in Thailand. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(11), 880-890.
- Tepebağ, D., & Aktaş Arnas, Y. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 50-67.

- Terrón-Pérez, M., Molina-García, J., Martínez-Bello, V. E., & Queralto, A. (2021). Relationship between the physical environment and physical activity levels in preschool children: A systematic review. *Current Environmental Health Reports*, 8(2), 177-195.
- Tonge, K. L., Jones, R. A., & Okely, A. D. (2019). Quality interactions in early childhood education and care center outdoor environments. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 31-41. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0913-y>
- Trifonova, M. P., & Peneva, L. D. (2021). Exploring the quality of early childhood education and care environment in Bulgarian kindergartens. *International Journal of Early Years Education*, 1-15.
- UNICEF. (2007). *Herkes İçin Eğitime-İnsan Haklarını Temel Alan Bir Yaklaşım*. New York: UNICEF.
- UNICEF. (2013). Eğitimde Hakkaniyet, Şimdi. https://www.unicef.org/turkiye/media/2346/file/TURmedia_eylem-cagrisi-son_0.pdf (Erişim Tarihi:01/09/2023)
- United Nations. (2022). UNDP Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları. <https://www.undp.org/sustainable-development-goals> (Erişim Tarihi:01/09/2023)
- U.S. General Services Administration. (2003). Child Care Center Design Guide. <https://www.gsa.gov/cdnstatic/designguidesmall.pdf> (Erişim Tarihi:01/09/2023)
- Van Liempd, I. H., Oudgenoeg-Paz, O., & Leseman, P. P. (2020). Do spatial characteristics influence behavior and development in early childhood education and care? *Journal of Environmental Psychology*, 67, 101385.
- Vujičić, L., Peić, M., & Petrić, V. (2020). Representation of movement-based integrated learning in different physical environments of an early education institution. *Journal of Elementary Education*, 13(4), 453-474.
- Vujičić, L., Petrić, K., & Petrić, V. (2020). Influence of the physical environment in preschool institutions on the physical activity level of early-aged children. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 35(1-2), 26-34.
- Yalçın, F., & Erden, F. T. (2022). Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarının Dış Mekanları Üzerine Bir Derleme: Tasarım ve Değerlendirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(1), 263-312.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2016). Outdoor environment and outdoor activities in early childhood education. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 423-437. <https://doi.org/10.17860/efd.80851>
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Yavuz, E. A. (2020). Okul Öncesi Eğitim Ortamlarının Fiziksel, Psikolojik ve Sağlık Özellikleri Açısından Güvenliğinin İncelenmesi. *Eğitim kuram ve uygulama araştırmaları dergisi*, 6(2), 225-236.
- Zhang, Z., Kuzik, N., Adamo, K. B., Ogden, N., Goldfield, G. S., Okely, A. D., ... & Carson, V. (2021). Associations between the childcare environment and children's in-care physical activity and sedentary time. *Health Education & Behavior*, 48(1), 42-53.

HARMANLANMIŞ ÖĞRETİME YÖNELİK HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEK UYARLAMASI: FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİ*

ADAPTATION OF BLENDED LEARNING READINESS SCALE: READINESS LEVELS OF SCIENCE TEACHERS

Özkan YILMAZ¹, Taner BULUT²

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, harmanlanmış öğrenme ortamlarını oluşturan ve yöneten öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerini incelemek için bir ölçek uyarlamaktır. Araştırmada, Archibald, Graham ve Larsen (2021) tarafından hazırlanan "Blended Teaching Readiness Survey" ölçeği kullanılarak Fen Bilimleri Öğretmenlerinin çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme yetkinliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Orijinal ölçekte hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0.85$ olarak bulunmuştur. Ölçek uyarlanma sürecinde, öncelikle yabancı dil alanında uzman ve yurtdışında deneyime sahip üç uzmandan görüş alınmıştır. Ölçek daha sonra Türkçe'ye çevrilmiş ve hem orijinal hem de Türkçe versiyonları, yabancı dil uzmanlarının yanı sıra Türk dili uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimlere göre düzenlemeler yapılmış ve son halini verilmiştir. Ölçek bu haliyle, 260 Fen Bilimleri Öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin faktör analizi sonucunda, dört bileşenli bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Dört bileşen ve güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: (1) Çevrimiçi entegrasyon $\alpha = 0.95$, (2) Öğretimin kişiselleştirilmesi $\alpha = 0.94$, (3) Eğilimler $\alpha = 0.91$, (4) Çevrimiçi etkileşim $\alpha = 0.93$. Toplamda 43 madde içeren ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0.98$ olarak hesaplanmıştır. Orijinal ölçek beş faktörden oluşurken, uyarlanan ölçek dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Uyarlanmış ölçek, Fen Bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini ölçebilecek yüksek güvenilirlik değerine sahip bir yapıya sahiptir. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları tamamlanan bu ölçek ile Fen Bilimleri öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Harmanlanmış öğrenme, fen bilimleri öğretmenleri, çevrimiçi eğitim, ölçek uyarlaması.

ABSTRACT: The purpose of this study was to adapt a survey to examine the readiness levels of teachers who create and manage blended learning environments. The research aimed to determine the online and blended learning competencies of science teachers using the "Blended Teaching Readiness Survey" prepared by Archibald, Graham, and Larsen (2021). The Cronbach's alpha reliability coefficient calculated in the original survey was found to be $\alpha = 0.85$. During the survey adaptation process, opinions were first obtained from three experts in the field of foreign languages and experience abroad. The survey was then translated into Turkish, and both the original and Turkish versions were presented to Turkish experts and foreign language experts. Adjustments were made according to the feedback from experts, and the final version was published. In this form, the survey was administered to 260 science teachers. Because of the factor analysis of the survey, it was determined that it had a four-component structure. The four components and their reliability coefficients are as follows: (1) Online integration $\alpha = 0.95$, (2) Personalization of instruction $\alpha = 0.94$, (3) Trends $\alpha = 0.91$, (4) Online interaction $\alpha = 0.93$. The overall reliability coefficient of the survey, which included 43 items, was calculated as $\alpha = 0.98$. While the original survey consists of five factors, the adapted survey has a four-factor structure. The adapted survey has a structure with a high reliability value that can measure the readiness levels of science teachers for blended learning. With this survey, whose reliability and validity studies have been completed, the readiness levels of science teachers were examined in terms of various variables, and the results and suggestions were presented.

Keywords: Blended learning, science teachers, online education, survey adaptation

Bu makaleye atıf vermek için:

Yılmaz, Ö., Bulut, T. (2024). Harmanlanmış öğretime yönelik hazırbulunuşluk ölçek uyarlaması: Fen bilimleri öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeyleri, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 337-355.

Cite this article as:

Yılmaz, Ö., Bulut, T. (2024). Adaptation of blended learning readiness scale: Readiness levels of science teachers. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 337-355.

* Bu çalışmanın özet hali, VII-International European Conference on Interdisciplinary Scientific Research, March 28-30, 2023 / Frankfurt, Germany'de sözlü olarak sunulmuştur.

¹ Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan/TÜRKİYE, e-mail: ozkanyilmaz@erzincan.edu.tr, ORCID 0000-0001-8963-3354

² Mezun Yüksek Lisans Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan/TÜRKİYE, e-mail: tanerbu_65@gmail.com, ORCID 0009-0001-4667-8277

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In many studies, measurement tools are prepared for a general audience. Preparing the measurement tool for a specific audience rather than a general audience allows the features to be measured more precisely. The purpose of this study is to develop a special measurement tool to determine the blended teaching readiness levels of science teachers as a Turkish adaptation of the Blended Teaching Readiness Survey prepared by Archibald, Graham, and Larsen (2021). The study was conducted in two stages. Determining the blended teaching readiness levels of science teachers using survey adaptation studies and different variables.

Method

The study was conducted with 260 science teachers working in a large city center in eastern Turkey. 139 female (53.5%) and 121 male (46.5%) teachers participated in the study. While adapting a survey to determine the blended teaching readiness levels of science teachers, the broad scope of the survey and the fact that it was an up-to-date study were considered as the main criteria. For this purpose, a Turkish adaptation study of the Blended Teaching Readiness Survey (BTRS) prepared by Archibald, Graham and Larsen (2021) was conducted. The survey includes five dimensions: trends, online integration, data applications, personalization of teaching, and online interaction, with a total of 43 items. During the adaptation process the authors were contacted and the survey adaptation study was started by obtaining permission. During the adaptation process of the survey, the information of three experts who were experts in foreign languages and had experience abroad was consulted. The survey was translated into Turkish by the researchers, and the original of the survey were presented to two experts in the field of foreign languages and two experts in the field of Turkish language. In line with the feedback from experts, arrangements were made and the final form was provided. While some demographic variables used in the research are similar to those in the original survey, some were added by the researcher. The prepared survey form was applied to 260 science teachers.

Reliability and validity studies have been previously conducted for this survey. However, some reliability and validity studies need to be conducted for the adapted survey. In this context, the following analyzes were performed.

Content validity: An analysis was performed to determine whether the scale contains appropriate items to measure a particular characteristic. Because the study was an adaptation study, expert opinion was taken.

Internal consistency: An analysis performed to determine the degree of consistency between the items of the scale. In this study, Cronbach 's alpha coefficient was used.

Construct validity: An analysis performed to determine whether the scale measures the theoretically predicted structure in accordance with the structure. In this study, factor analysis and confirmatory factor analysis were used for the survey.

The finalized survey, whose reliability and validity studies were completed, was used to determine the blended teaching readiness levels of science teachers.

Findings

While the original survey had a five-factor structure, after the adaptation, it was revealed that the survey had a four-factor structure. During the analyzes cases where an item was loaded equally with more than one factor or was not related to any factor, items that were related to different factors rather than the factors that should have been loaded as in the original survey, and items with a correlation below 0.400 (Gorsuch, 1983) were all removed from the survey. CFA was performed to determine the construct validity of this final four-factor survey. The AMOS program was used for CFA.

The Cronbach's alpha (CA) reliability coefficients calculated for the survey factors based on the structural equation model: (F1) Trends (0.86), (F2) Online Integration (0.94), (F3) Personalization of Instruction (0.91), (F4) Online Interaction (0.94) was calculated as. The overall CA value calculated for the survey was 0.96.

Discussion and Conclusion

While the factor structure determined for the original survey was 5 and the number of items was 43, the post-adaptation survey has a 4-factor structure and 23 items. For survey adaptation, many methods need to be considered to increase the suitability and validity of the measurement instrument. These methods include the back-translation method, bilingual expert review, focus group interviews, and pilot tests (Hambleton, 2005; Harkness, Van de Vijver, & Mohler, 2003a). Survey adaptation studies are carried out to localize and adapt surveys conducted in societies with different cultures and languages (Brislin, 1986). During the survey adaptation process, each item of the measurement tool was adapted to the language and cultural characteristics of the target culture. However, sometimes the same items may not be appropriate because of differences between cultures or different factors may not have the same structure. Therefore, survey adaptation studies must consider not only language and cultural differences but also social, economic, and psychological differences (Hambleton, 2005; Harkness, Van de Vijver, & Mohler, 2003b). Another important point to consider here is that while the original survey was conducted with a general group of teachers (different branches), in the adaptation study it was conducted with a special group of teachers (Science Teachers). Taking all these factors into account, the adaptation reveals that the survey may differ slightly from the original survey. As a result, the adapted survey is a reliable and valid survey that can be used to determine the blended teaching readiness levels of science teachers.

When teacher readiness levels, which can be considered one of the basic requirements for the effective use of the blended learning approach in science teaching, are examined, the following suggestions can be made:

- It is recommended to pay special attention to the topics of "Trends" and "Online Interaction" in in-service training for blended teaching.
- For in-service or special training on blended learning, it is recommended to conduct current research on the content of the training and to plan the training content according to the results of this research.
- It is recommended that special blended learning training be organized for employees who perform administrative and teaching duties together.
- Postgraduate education requires specialization in a specific field. To increase the level of expertise of teachers in various fields, it is recommended to increase the level of postgraduate education and conduct new thesis studies in the field of blended learning.
- Undergraduate education is an important criterion for professional competence. However, although there is a partial increase in these proficiency levels over time, a decrease is generally observed. For the blended teaching approach to be used effectively by science teachers throughout their professional lives, it is recommended that they constantly update both the undergraduate curriculum and in-service training activity plans.

In this study, science teachers' readiness levels for blended teaching were examined in particular. It is recommended that similar studies be conducted in different branches to use the blended learning approach effectively and to update the current education curriculum to meet the educational needs of the age.

GİRİŞ

Teknolojik yeniliklerin hızla ilerlemesi, günlük yaşamın pek çok farklı yönünü etkilemektedir. Bu etkiler, eğitim ve öğretim alanında da belirgin bir şekilde görülmektedir. Eğitim ve öğretim, öğretmenler, öğrenciler ve öğrenme ortamları gibi temel bileşenlerden oluşur. Ancak, bu öğrenme süreci artık sabit bir mekân ve belirli bir zaman diliminde sınırlı kalmamaktadır. Teknolojik gelişmeler, eğitimde yeni bir yaklaşım olan "harmanlanmış öğrenme" kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşım, öğrencilerin belirli bir fiziksel mekân ve zamanda sadece tek bir öğretmen veya öğrenci ile etkileşimde bulunmanın yetersiz olduğu fikrine dayanmaktadır. Harmanlanmış öğrenme, okul içi ve okul dışı öğrenme deneyimlerini birleştirerek öğrenmeyi daha etkili hale getirme amacını taşır.

Harmanlanmış öğrenme kavramı, farklı kaynaklarda farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır: Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğrenmenin ve çevrim içi öğrenmenin güçlü yönlerini öğretim amacıyla bir araya getirme ilkesine dayanır (Horton, 2000). Ayrıca, harmanlanmış öğrenme, geleneksel sınıf içi eğitimi ve bilgisayar tabanlı çevrim içi eğitimi birleştirir (Bonk ve Graham, 2006). Bu

yaklaşım, teknoloji destekli sanal sınıf ortamlarıyla yüz yüze eğitim ortamlarının birleşimini içerir (Lim ve Morris, 2009). Literatürde "hibrit öğrenme," "karma öğrenme" veya "karışık öğrenme" olarak da adlandırılan harmanlanmış öğrenmenin en genel tanımı ise, okul içi öğrenme ortamının internet tabanlı öğrenme ortamıyla birleştirilerek öğrenme ve öğretme faaliyetleri için kullanılmasıdır.

Harmanlanmış öğrenmede yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamları birlikte kullanıldığı her iki öğrenme ortamının avantajlarına sahiptir. Bu alanda yapılan çeşitli çalışmalar harmanlanmış öğrenmenin öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde önemli düzeyde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Boyle vd., 2003; Dziuban vd., 2006; Garnham ve Kaleta, 2002; Lim ve Morris, 2009; O'Toole ve Absalom, 2003; Twigg, 2003; Lopez-Perez vd., 2011). Osguthorpe ve Graham (2003), harmanlanmış öğrenmenin, maliyet etkisi, bilgiye daha kolay ulaşma imkânı, kendi öğrenme hızını kontrol etme yeteneği, geri bildirim alma kolaylığı, pedagojik derinlik, etkileşim olanakları ve bilgiye daha kolay erişim gibi avantajlara sahip olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine imkân tanıyan, öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımı olan harmanlanmış öğretim, dünya genelinde hızla yaygınlaşan bir modeldir. Bu yaklaşım, çevrimiçi ve yüz yüze eğitimin optimal bir şekilde bir araya getirilmesiyle öğrencilere önemli katkılar sağlayabilir (Alsahhi vd., 2021). Öğretmenlerin harmanlanmış öğrenmeyi öğretim sürecinde aktif bir şekilde kullanmaları için yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmeleri bütünleştirme yetenekleri büyük önem taşır. Harmanlanmış öğrenmede, öğretim sürecini tasarlayacak ve yürütecek olan öğretmenlerin hem teknolojik hem de pedagojik açıdan hazır olmaları beklenir (Pulham ve Graham, 2018). Bu nedenle, öğretmenlerin harmanlanmış öğrenmeye yönelik hazır olma düzeylerinin belirlenmesi önemlidir (Cutri, Mena ve Whiting, 2020).

En kapsamlı ve güncel çalışma olarak Archibald, Graham ve Larsen (2021) tarafından hazırlanan Blended Teaching Readiness Survey ölçeği incelendiğinde; harmanlanmış öğretim sürecinin başarısı için beş temel yeterlilik alanının öne çıkarıldığını görmekteyiz. Bu beş alan: Çevrimiçi Entegrasyon: Öğretmenin, çevrimiçi ve yüz yüze öğretimi etkili bir şekilde ne zaman ve nasıl birleştireceği konusunda kararlar alabilme yetisi ve bu kararları uygulama kabiliyeti. Öğretim Kişiselleştirme: Öğretmenin, öğrencinin öğrenme hedeflerini, öğrenme konumunu, zamanlamasını, ilerleme hızını ve yöntemlerini özelleştirmesi için uygun ortamların tasarlayabilme yetisi. Eğilimler: Öğretmenlerin harmanlanmış öğrenmeye yönelik tutumları ve inançları. Çevrimiçi Etkileşim: Öğretmenin, öğrencilerle ve öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimini kolaylaştırabilme yetisi. Veri Uygulamaları: Öğretmenin, öğrenci performansını izlemeyi ve öğrenci başarısını artırmak için gerektiğinde müdahalelerde bulunmayı sağlayan dijital araçları kullanabilme yetisi, olarak sıralanmaktadır. Çalışma, farklı branşların oluşturduğu öğretmen örneklemini üzerinde uygulanmıştır. Her ne kadar öğretmenler genel bir kitle olarak değerlendirilse de farklı branş öğretmenleri özeldir alt kitle olarak önemlidir. Pek çok çalışmada da ölçüm araçları genel kitleye göre hazırlanmaktadır. Ölçüm aracının genel kitleye göre değil de özel kitleye göre hazırlanması, ölçülmek istenen özelliklerin daha hassas bir şekilde ölçülebilmesini sağlar. Bu araştırmanın temel amacı, Archibald, Graham ve Larsen (2021) tarafından geliştirilen "Blended Teaching Readiness Survey" ölçeğinin Türkçe uyarlamasını yaparak Fen Bilimleri Öğretmenlerinin harmanlanmış öğretim hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için özel bir ölçüm aracı oluşturmaktır. Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmaları ve farklı değişkenler kullanılarak fen bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğretim hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi.

YÖNTEM

Bu çalışma, Fen Bilimleri öğretmenlerinin karma öğretim hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek uyarlamasıdır. Uyarlama süreci ile ilgili bilgilendirmeler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu MEB'de görevli Fen Bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma, Türkiye'nin doğusunda yer alan bir büyük şehir merkezinde görevli 260 fen bilimleri öğretmeni ile yapılmıştır. Çalışmaya 139 Kadın (%53.5) ve 121 Erkek (%46.5) öğretmen katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Fen Bilimleri öğretmenlerinin karma öğretim hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek uyarlaması yapılırken, ölçeğin kapsam genişliği ve güncel bir çalışma olması temel kriter olarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla, Archibald, Graham ve Larsen (2021), tarafından hazırlanan Blended Teaching Readiness Survey (BTRS) ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçekte

eğilimler, çevrimiçi entegrasyon, veri uygulamaları, öğretimin kişiselleştirilmesi ve çevrimiçi etkileşim olmak üzere beş boyut, toplamda 43 madde bulunmaktadır. Bireylerin belirli bir konu veya davranış üzerindeki düşünce, tutum veya davranışlarını ölçmek için kullanılan likert tipi test kullanılmıştır. Bu testte yer alan her bir madde için katılma düzeyleri 1= Çok düşük düzeyde katılım, 6=Çok yüksek düzeyde katılım olacak şekilde, 1-6 arası dereceli bir ölçek kullanılmıştır.

Uyarlama süreci başlangıcında, yazarlarla iletişim kurularak izin alındı ve ölçeğin uyarlanma çalışması başlatıldı. Ölçeğin uyarlama sürecinde, öncelikle yabancı dil konusunda uzmanlaşmış ve uluslararası deneyime sahip üç uzmandan görüş alındı. Türkçe'ye çevrilen ölçek ve orijinal ölçek uyumluluğu konusunda bir dil uzmanından görüşler alındı. Anlam kayması olup olmama durumunu incelemek için tekrar iki Türk Dili uzmanı görüşleri alındı. Uzmanlardan gelen geri bildirimlere göre düzenlemeler yapıldı ve ölçeğe son hali verildi. Araştırmada kullanılan demografik değişkenlerin bir kısmı orijinal ölçekle bire bir benzerken, bazıları araştırmacı tarafından eklenmiştir. Hazırlanan ölçek formu, 260 Fen Bilimleri öğretmenine uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçek için daha önce güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ancak, uyarlanan ölçek için de bazı güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılması gerekmektedir. Bu kapsamda, aşağıda yer alan analizler yapılmıştır.

İçerik geçerliliği: Ölçeğin, belirli bir özelliği ölçmek için uygun öğeleri içerip içermediğini belirlemek için yapılan bir analizdir. Çalışma, bir uyarlama çalışması olduğu için, uzman görüşü alınmıştır.

İç tutarlılık: Ölçeğin öğeleri arasındaki tutarlılık derecesini belirlemek için yapılan bir analizdir. Çalışmada, Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır.

Yapısal geçerlik: Ölçeğin, teorik olarak öngörülen yapıya uygun bir şekilde ölçtüğünü belirlemek için yapılan bir analizdir. Çalışmada, Ölçek için faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları tamamlanan ve son hali verilen ölçek, fen bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğretim hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurul'u 20/08/2021 tarihi, 08/12 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Fen Bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğretim yapmaya yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için yapılan araştırma sonuçları iki aşamada sunulmuştur. Birinci aşamada, ölçek uyarlama çalışması için yapılan analiz ve sonuçlar yer almaktadır; ikinci aşamada ise Fen Bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğretim yapmaya yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri sunulmuştur.

Ölçek uyarlama çalışması için yapılan analiz ve bulgular

İçerik geçerliliği

Ölçek maddelerinin çevrilen dilde de uygun bir şekilde çalışabilmesi için öncelikle, içerik geçerliliği incelenmiştir. Araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilen ölçek maddelerinin, doğru çevrildiğini ve geriye dönük anlam kayması olup olmadığını değerlendirmek için iki yabancı dil uzmanından görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda gerekli düzeltme işlemleri yapıldıktan sonra; anlatım bozuklukları ve yazım yanlışlarını incelemek üzere iki Türk dili uzmanından görüş alınmıştır. Görüşler doğrultusunda ölçek formu düzenlenmiş ve Fen Bilimleri öğretmenlerine uygulanmak üzere hazır hale getirilmiştir.

İç tutarlılık

Elde edilen 260 veri için SPSS programı kullanılarak yapılan güvenilirlik analizi sonucu Cronbach Alfa katsayısı 0,98 olarak hesaplanmıştır. Bu değer oldukça yüksek bir değerdir. Anketin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Yapısal geçerlik

Yapısal geçerlik için öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış, daha sonra doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapı geçerliği incelenmiştir.

AFA analizleri için SPSS programı kullanılmıştır. Bu program ile yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular şu şekildedir.

Verilerin faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi analiz sonucu 0.93 değeri hesaplanmıştır. 0 ile 1 arasında bir değer alan KMO için 0.60 ve yukarısı bir değer faktör analizi için kabul edilebilir bir değerdir. Ölçek için hesaplanan değer oldukça yüksektir. Faktör analizi için veriler arasından anlamlı bir korelasyon olması gerekir. Bunun için yapılan Barlett hipotez testi sonucu null hipotezi reddedilmiştir. Veriler arasında anlamlı bir korelasyon vardır.

Faktör analizi için, her bir gözlemin farklı faktörler tarafından ne kadar açıklandığını belirlemek önemlidir. Bu, faktörlerin birbirinden farklı ve özgün olup olmadığını değerlendirmek için gerekli olan Communalities (ortak varyans) değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Madde-ortak varyans değerleri analiz sonucu

Topluluklar	Başlangıç	Çıkarma
Çevrimiçi teknoloji, bir sonraki derse geçmeden önce her öğrencinin, bir önceki derste materyali öğrenip öğrenmediğinin kesinleştirilmesi açısından önemlidir.	,657	,523
Öğretmenler, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmeyi birleştiren yeni öğretim stratejilerini keşfetmelidirler.	,718	,633
Öğrencilerini bilgilendirmek için düzenli olarak verileri kullanan öğretmenler, kullanmayanlara göre daha fazla yardımcı olabilecektir.	,658	,611
Teknoloji öğrencilere kendi öğrenme hızlarını ayarlamasına izin verdiğinde öğrenciler daha iyi öğrenir.	,648	,627
Öğrenciler, öğretmenler ve öğrenciler çevrimiçi tartışmalara katıldıklarında daha iyi bir öğrenme tecrübesine sahip olurlar.	,673	,669
Öğrenciler çevrimiçi iş birliği ile deneyim kazanmalıdırlar.	,661	,642
Bilgisayar tabanlı değerlendirmeleri ne zaman kullanacağına karar verebilirim. (ör. Çevrimiçi sınavlar, dijital projeler)	,740	,686
Çevrimiçi ve yüz yüze etkinlikler arasında geçiş yapmak için açık talimatlar verebilirim.	,820	,831
Öğrencilerin çevrimiçi hesaplarını ve şifrelerini yönetmelerine yardımcı olabilirim.	,680	,687
Öğrenciler için belirli çevrimiçi etkinliklerin güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını değerlendirebilirim.	,822	,750
Öğrenci çalışmalarını çevrimiçi olarak göndermek ve yönetmek için adımlar geliştirebilirim. (ör. Projeler, raporlar, ödevler).	,780	,704
Öğrencilerin çevrimiçi teknolojiyi kullanırken nasıl yardım bulmaları gerektiğine ilişkin talimatlar geliştirebilirim.	,795	,709
Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmesine yardım edecek şekilde çevrimiçi ve yüz yüze etkinlikleri birleştirmenin yollarını bulabilirim. (Örneğin ne zaman, nerede ve nasıl öğrenecekleri)	,752	,628
Öğrencilerin çevrim içi zamanlarını iyi kullanmalarına yardımcı olacak kurallar geliştirebilirim.	,702	,638
Her öğrencinin kendi öğrenme hızını ayarlamasına olanak tanıyan teknolojiler kullanabilirim.	,745	,583
Öğrencilere nerede öğrenecekleri konusunda birkaç seçenek sunan teknolojiler kullanabilirim.	,805	,715
Her öğrencinin başarılı olmasına yardımcı olmak için bireysel veya küçük grup eğitimlerini eğitim yazılımıyla birleştirebilirim.	,752	,734
Öğrencilerin belirledikleri hedeflere doğru ilerlemelerini görmelerine yardımcı olan teknolojiler kullanabilirim.	,806	,788

Tablo 1 devamı...

Topluluklar	Başlangıç	Çıkarma
Öğrencilere nasıl öğrenecekleri konusunda seçenek sunmak için bir dizi çevrimiçi ve çevrimdışı kaynak geliştirebilirim.	,764	,726
Öğrencilerin öğrendiklerini nasıl göstereceklerini seçmelerine olanak tanıyan teknolojiler kullanabilirim.	,757	,739
Öğrencilere saygılı bir şekilde çevrimiçi iletişim kurmayı öğretebilirim.	,769	,643
Öğrencilerin video konferans yaparken konuk sunum yapanlarla iyi etkileşim kurmalarına yardımcı olabilirim.	,842	,798
Çevrimiçi teknolojiyi kullanarak öğrencilerin birbirlerine yardım etmesine şans tanıyabilirim. (Hem sınıf içinde hem de dışında).	,748	,730
Öğrencilerin hem çevrimiçi hem de yüz yüze küçük gruplar halinde iyi bir şekilde çalışmalarına yardımcı olabilirim.	,787	,745
Metin, ses veya video kullanarak öğrencilere çeşitli yollarla hızlı çevrimiçi geri bildirim verebilirim.	,714	,633
Öğrencilerin sınıfa ait oldukları hissini güçlendirmek için çevrimiçi iletişimi kullanabilirim.	,796	,660
Profesyonel öğrenci-öğretmen ilişkisini sürdürürken öğrencilerle çevrimiçi iletişim kurabilirim.	,811	,725

Anketin kaç faktörden oluştuğunu ve her faktörün ne kadar varyansı açıkladığını incelemek için yapılan analizler sonucu anketin dört faktörlü bir yapıda olduğu, toplam varyansın %73,3'ünü açıkladığı ortaya çıkmıştır. Dört faktörlü Pattern Matrix (Yapı Matrisi) Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

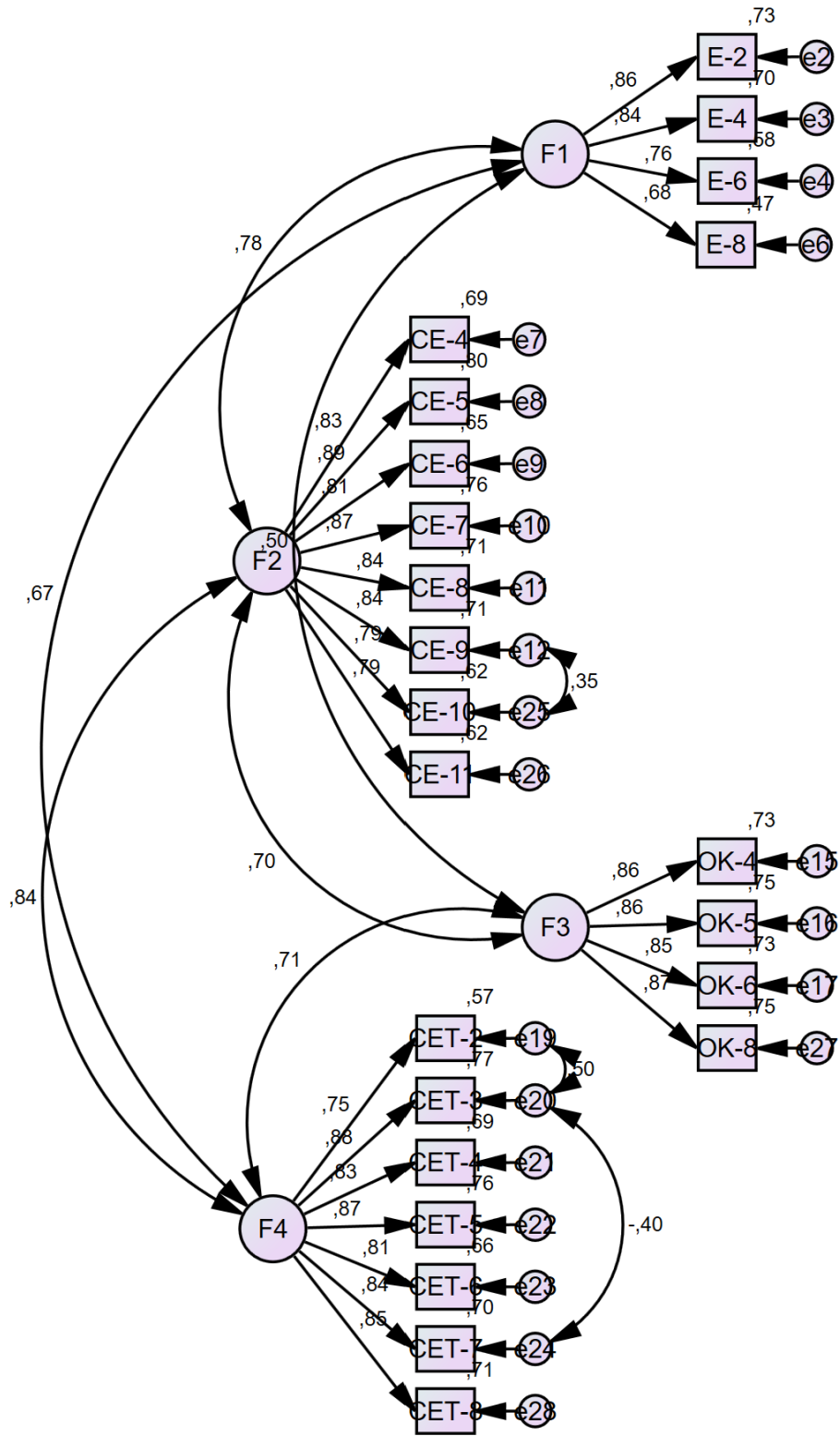
Faktör yapı matrisi analiz sonucu

Yapı matrisi	Faktörler			
	F-2	F-3	F-4	F-1
Çevrimiçi ve yüz yüze etkinlikler arasında geçiş yapmak için açık talimatlar verebilirim.	,92			
Öğrencilerin çevrimiçi hesaplarını ve şifrelerini yönetmelerine yardımcı olabilirim.	,90			
Öğrencilerin çevrim içi zamanlarını iyi kullanmalarına yardımcı olacak kurallar geliştirebilirim.	,75			
Öğrencilerin çevrimiçi teknolojiyi kullanırken nasıl yardım bulmaları gerektiğine ilişkin talimatlar geliştirebilirim.	,69			
Bilgisayar tabanlı değerlendirmeleri ne zaman kullanacağına karar verebilirim. (ör. Çevrimiçi sınavlar, dijital projeler)	,68			
Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmesine yardım edecek şekilde çevrimiçi ve yüz yüze etkinlikleri birleştirmenin yollarını bulabilirim. (Örneğin ne zaman, nerede ve nasıl öğrenecekleri)	,65			
Öğrenci çalışmalarını çevrimiçi olarak göndermek ve yönetmek için adımlar geliştirebilirim. (ör. Projeler, raporlar, ödevler).	,64			
Öğrenciler için belirli çevrimiçi etkinliklerin güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını değerlendirebilirim.	,60			

Tablo 2 devamı...

Yapı matrisi	Faktörler			
	F-2	F-3	F-4	F-1
Öğrencilere nasıl öğrenecekleri konusunda seçenek sunmak için bir dizi çevrimiçi ve çevrimdışı kaynak geliştirebilirim.				,95
Her öğrencinin başarılı olmasına yardımcı olmak için bireysel veya küçük grup eğitimlerini eğitim yazılımıyla birleştirebilirim.				,88
Öğrencilerin öğrendiklerini nasıl göstereceklerini seçmelerine olanak tanıyan teknolojiler kullanabilirim.				,84
Öğrencilerin belirledikleri hedeflere doğru ilerlemelerini görmelerine yardımcı olan teknolojiler kullanabilirim.				,81
Öğrencilere nerede öğrenecekleri konusunda birkaç seçenek sunan teknolojiler kullanabilirim.				,59
Her öğrencinin kendi öğrenme hızını ayarlamasına olanak tanıyan teknolojiler kullanabilirim.				,53
Çevrimiçi teknolojiyi kullanarak öğrencilerin birbirlerine yardım etmesine şans tanıyabilirim. (hem sınıf içinde hem de dışında) .				,82
Öğrencilerin video konferans yaparken konuk sunum yapanlarla iyi etkileşim kurmalarına yardımcı olabilirim.				,80
Profesyonel öğrenci-öğretmen ilişkisini sürdürürken öğrencilerle çevrimiçi iletişim kurabilirim.				,80
Öğrencilerin hem çevrimiçi hem de yüz yüze küçük gruplar halinde iyi bir şekilde çalışmalarına yardımcı olabilirim.				,78
Öğrencilere saygılı bir şekilde çevrimiçi iletişim kurmayı öğretebilirim.				,74
Öğrencilerin sınıfa ait oldukları hissini güçlendirmek için çevrimiçi iletişimi kullanabilirim.				,72
Metin, ses veya video kullanarak öğrencilere çeşitli yollarla hızlı çevrimiçi geri bildirim verebilirim.				,66
Öğrenciler, öğretmenler ve öğrenciler çevrimiçi tartışmalara katıldıklarında daha iyi bir öğrenme tecrübesine sahip olurlar.				,94
Öğrenciler çevrimiçi işbirliği ile deneyim kazanmalıdırlar.				,81
Teknoloji öğrencilere kendi öğrenme hızlarını ayarlamasına izin verdiğinde öğrenciler daha iyi öğrenir.				,65
Öğretmenler, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmeyi birleştiren yeni öğretim stratejilerini keşfetmelidirler.				,59
Öğrencilerini bilgilendirmek için düzenli olarak verileri kullanan öğretmenler, kullanmayanlara göre daha fazla yardımcı olabilecektir.				,56
Çevrimiçi teknoloji, bir sonraki derse geçmeden önce her öğrencinin, bir önceki dersteki materyali öğrenip öğrenmediğinin kesinleştirilmesi açısından önemlidir.				,50

Tablo 2’de görüldüğü üzere orijinal ölçek beş faktörlü yapıda iken uyarılma sonrası anketin dört faktörlü bir yapıda olduğu ortaya çıkmıştır. Analizler sırasında bir maddenin birden fazla faktör ile eşit sayılabilecek düzeyde yüklendiği veya hiçbir faktör ile ilişkili olmadığı durumlar, orijinal ankette olduğu gibi yüklenmesi gereken faktörler ile değil de farklı faktörler ile ilişkili olan maddeler, 0.400 altı (Gorsuch, 1983) korelasyona sahip maddelerin tamamı anketten çıkarılmıştır. Son hali dört faktörlü bu anketin yapı geçerliği için DFA yapılmıştır. DFA için AMOS programı kullanılmıştır. Yapı geçerliği ve faktörlerin uygunluğunun incelendiği AMOS modeli aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Yapısal eşitlik modeli

Şekil 1. incelendiğinde anketin dört faktörlü yapısı şu şekildedir: Eğilimler (F1), Çevrimiçi Entegrasyon (F2), Öğretimin Kişiselleştirilmesi (F3), Çevrimiçi Etkileşim (F4). AFA analizi sonrası elde edilen maddelerin tamamı DFA analizinde doğrulanmamıştır. Bu nedenle bazı maddeler çıkarılarak ölçek yapısına son hali verilmiştir. DFA’da çeşitli uyum indeksleri kullanılmaktadır. Uyarlanan anketin model yapı geçerliği incelenirken, orijinal ankette kullanılan uyum indeksleri aynen kullanılmıştır. Tablo 3’te orijinal ölçek ve uyarlama sonrası ölçek için hesaplanan uyum indeksleri verilmiştir.

Tablo 3.

Orijinal ölçek ve uyarlama ölçek uyum indeksleri

Uyum indeksleri	Orijinal ölçek (Öğretmenler-Genel)	Uyarlama ölçek (Öğretmenler- Fen Bilimleri)	Kabul edilebilir aralık
RMSEA	0.044	,087	0.00 <x< 0.10
CFI	0.911	,923	0.90 <x< 0.95
TLI	0.905	,912	0.90 <x< 0.95
SRMR	0.05	,041	0.00 <x< 0.08

RMSEA: Modelin veri setine ne kadar uyduğunu gösteren uyum indeksi 0 ile 1 arasında değer alır. Daha iyi uyum için daha düşük değerlere ihtiyaç vardır. Literatürde kabul edilebilir maksimum değer 0.10 olarak belirlenmiştir (Browne & Cudeck, 1992; Kline, 2016). Bu değer üstündeki değerler, modelin kötü olduğunu göstermektedir. Orijinal ölçek için hesaplanan değer daha yüksek olmasına karşın uyarlama anketi için hesaplanan değer kabul edilebilir sınırlar içerisinde.

CFI: Karşılaştırmalı bir uyum indeksi olduğu için, bir referans modelin uyumuna göre modelin uyumunu ölçer. 0 ile 1 arasında bir değer alır. 0.90 üstü değer kabul edilebilir bir değer iken 0.95 yüksek bir değer mükemmel uyum göstermektedir (Bentler, 1990; Byrne, 2016). Uyarlanan ölçek için hesaplanan değer orijinal ölçek için hesaplanan değerden daha yüksektir.

TLI: Yapısal eşitlik modeli uyum indeksi olarak kullanılan başka bir indekstir. 0 ile 1 arasında değerler alan bu indeks için kabul edilebilir değer 0.90’dan yukarı olması durumunda kabul edilir. 0.95 üzeri ise mükemmel uyum olarak kabul edilir (Hu & Bentler, 1999; Tucker & Lewis, 1973). Uyarlanan ölçek için hesaplanan değer orijinal ölçek için hesaplanan değerden daha yüksektir.

SRMR: Bu uyum indeksi, gözlenen verilerin varsayılan yapısal eşitlik modeliyle ne kadar iyi eşleştiğini gösterir. Değerin düşük olması, modelin daha iyi uyduğunu gösterir. SRMR, genellikle 0.08’den düşük bir değere sahip olması beklenen kabul edilebilir uyumu gösterir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016). Uyarlanan ölçek için hesaplanan değer orijinal ölçek için hesaplanan değerden daha düşüktür.

Yapısal eşitlik modeline bağlı olarak ölçek faktörleri için hesaplanan Cronbach alfa (CA) güvenilirlik katsayıları: (F1) Eğilimler (0.86), (F2) Çevrimiçi Entegrasyon (0.94), (F3) Öğretimin Kişiselleştirilmesi (0.91), (F4) Çevrimiçi Etkileşim (0.94) olarak hesaplanmıştır. Ölçek için hesaplanan genel CA değeri ise 0.96 dir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Harmanlanmış Öğretim Yapmaya Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerini Gösterir Bulgular

Aşağıda çeşitli değişkenlere bağlı olarak Fen Bilimleri Öğretmenlerinin harmanlanmış öğretim yapmaya yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiş ve elde edilen bulgular sunulmuştur.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin karma öğretim yapma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları elde edilen bulgular Tablo 4’de yer almaktadır. Görüldüğü üzere, kadınlar “Eğilimler” ve “Çevrimiçi Etkileşim” faktörlerinde erkeklerden daha iyi düzeydedirler. Diğer iki faktörlerde anlamlı bir farklılık olmaz iken, ölçek genelinde yine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 4.

Cinsiyet değişkeni t-Test tablosu

Grup istatistikleri	Cinsiyet	N	Ort.	SS	SH	P<0.05
Eğilimler	Kadın	139	20,22	3,12	,26	Red
	Erkek	121	18,94	4,41	,40	
Çevrimiçi Entegrasyon	Kadın	139	37,97	6,92	,58	Kabul
	Erkek	121	36,94	8,91	,81	
Öğretimin Kişiselleştirilmesi	Kadın	139	17,12	4,58	,38	Kabul
	Erkek	121	17,76	4,62	,42	
Çevrimiçi Etkileşim	Kadın	139	34,65*	5,79	,49	Red
	Erkek	121	32,92	7,45	,67	
Ölçek Genel	Kadın	139	109,98	17,45	1,48	Kabul
	Erkek	121	106,57	22,73	2,06	

Fen Bilimleri öğretmenlerinin karma öğretim yapma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları elde edilen bulgular Tablo 4’de yer almaktadır. Görüldüğü üzere, kadınlar “Eğilimler” ve “Çevrimiçi Etkileşim” faktörlerinde erkeklerden daha iyi düzeydedirler. Diğer iki faktörlerde anlamlı bir farklılık olmaz iken, ölçek genelinde yine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Tablo 5.

Eğitime katılma değişkeni t-Test tablosu

Grup istatistikleri	Daha önce harmanlanmış öğrenme ile ilgili bir eğitime katıldınız mı?		N	Ort.	SS	SH	P<0.05
	Hayır	Evet					
Eğilimler	Hayır		239	19,59	3,88	,25	Kabul
	Evet		21	19,95	3,12	,68	
Çevrimiçi Entegrasyon	Hayır		239	37,50	7,85	,50	Kabul
	Evet		21	37,38	8,77	1,91	
Öğretimin Kişiselleştirilmesi	Hayır		239	17,42	4,61	,29	Kabul
	Evet		21	17,47	4,68	1,02	
Çevrimiçi Etkileşim	Hayır		239	33,76	6,71	,43	Kabul
	Evet		21	34,76	6,13	1,33	
Ölçek Genel	Hayır		239	108,29	20,07	1,29	Kabul
	Evet		21	109,57	21,03	4,59	

Tablo 5’de görüldüğü üzere harmanlanmış öğretim yapmaya yönelik bir eğitim alma durumları istatistiksel açıdan eşit sayılabilecek düzeyde değildir. Buna rağmen yapılan bağımsız gruplar t-Testi analiz sonucunda gerek faktörler ve gerekse de ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 6.

İdari görev değişkeni t-Test tablosu

Grup istatistikleri						
	İdari bir göreviniz var mı?	N	Ort.	SS	SH	P<0.05
Eğilimler	Hayır	252	19,81	3,62	,22	Red
	Evet	8	13,62	5,26	1,86	
Çevrimiçi Entegrasyon	Hayır	252	37,84	7,63	,48	Red
	Evet	8	26,37	8,91	3,15	
Öğretimin Kişiselleştirilmesi	Hayır	252	17,55	4,55	,28	Red
	Evet	8	13,37	4,77	1,68	
Çevrimiçi Etkileşim	Hayır	252	34,16	6,33	,39	Red
	Evet	8	24,00	9,38	3,31	
Ölçek Genel	Hayır	252	109,38	19,12	1,20	Red
	Evet	8	77,37	26,90	9,51	

Tablo 6'da görüldüğü üzere harmanlanmış öğretim yapmaya yönelik bir eğitim alma durumları istatistiksel açıdan eşit sayılabilecek düzeyde değildir. Buna rağmen yapılan bağımsız gruplar t-testi analiz sonucunda gerek faktörler ve gerekse de ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İdari bir göreve sahip öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeyleri daha düşüktür.

Tablo 7.

Öğrenim düzeyi değişkeni t-Test tablosu

Grup istatistikleri						
	Öğrenim Düzeyi	N	Ort.	SS	SH	P<0.05
Eğilimler	Lisans	207	19,62	3,85	,26	Kabul
	Lisansüstü	53	19,62	3,73	,51	
Çevrimiçi Entegrasyon	Lisans	207	37,60	8,13	,56	Kabul
	Lisansüstü	53	37,05	7,02	,96	
Öğretimin Kişiselleştirilmesi	Lisans	207	17,59	4,65	,32	Kabul
	Lisansüstü	53	16,75	4,40	,60	
Çevrimiçi Etkileşim	Lisans	207	34,03	7,02	,48	Kabul
	Lisansüstü	53	33,13	4,95	,68	
Ölçek Genel	Lisans	207	108,86	20,79	1,44	Kabul
	Lisansüstü	53	106,56	17,25	2,37	

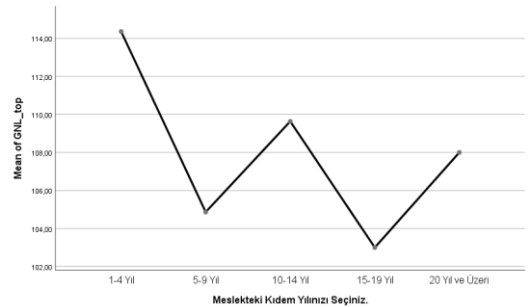
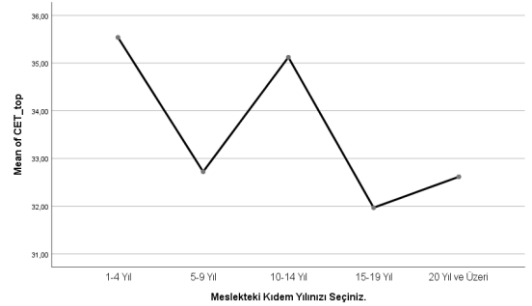
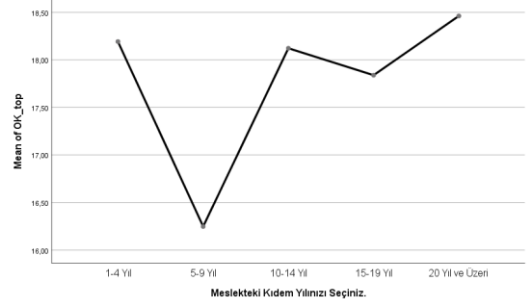
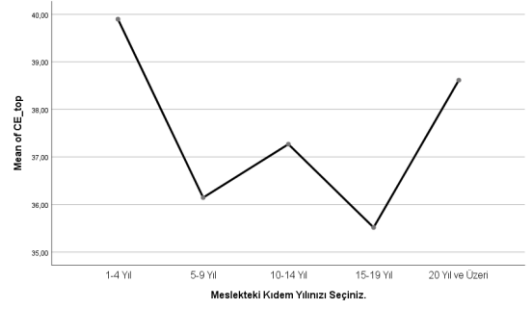
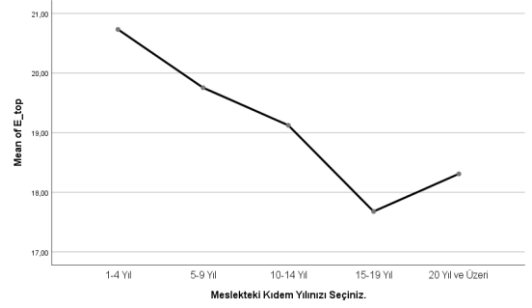
Tablo 7 incelendiğinde öğrenim düzeyinin öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinde etkili olmadığı, neredeyse bire bir benzer olduğunu görülmektedir.

Tablo 8.

Mesleki kıdem değişkeni One-Way ANOVA analizi

Grup istatistikleri

		N	X	SS	SH
Eğilimler	1-4 Yıl	78	20,73	2,96	,33
	5-9 Yıl	97	19,75	4,03	,40
	10-14 Yıl	41	19,12	4,19	,65
	15-19 Yıl	31	17,67	3,96	,71
	20 Yıl ve Üzeri	13	18,30	3,19	,88
	Total	260	19,62	3,82	,23
Çevrimiçi Entegrasyon	1-4 Yıl	78	39,89	6,41	,72
	5-9 Yıl	97	36,14	8,65	,87
	10-14 Yıl	41	37,26	6,20	,96
	15-19 Yıl	31	35,51	10,14	1,8
	20 Yıl ve Üzeri	13	38,61	6,21	1,7
	Total	260	37,49	7,91	,49
Öğretimin Kişiselleştirilmesi	1-4 Yıl	78	18,19	4,50	,51
	5-9 Yıl	97	16,24	4,63	,47
	10-14 Yıl	41	18,12	4,33	,67
	15-19 Yıl	31	17,83	4,74	,85
	20 Yıl ve Üzeri	13	18,46	4,33	1,2
	Total	260	17,42	4,60	,28
Çevrimiçi Etkileşim	1-4 Yıl	78	35,53	5,60	,63
	5-9 Yıl	97	32,72	7,12	,72
	10-14 Yıl	41	35,12	6,28	,98
	15-19 Yıl	31	31,96	7,44	1,3
	20 Yıl ve Üzeri	13	32,61	5,85	1,6
	Total	260	33,85	6,65	,41
Ölçek Genel	1-4 Yıl	78	114,30	16,77	1,8
	5-9 Yıl	97	104,80	21,90	2,2
	10-14 Yıl	41	109,63	17,19	2,6
	15-19 Yıl	31	103,00	23,49	4,2
	20 Yıl ve Üzeri	13	108,00	17,67	4,9
	Total	260	108,40	20,11	1,2



Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki yıl değişkenine bağlı olarak harmanlanmış öğretim hazır bulunuşluk düzeylerini incelemek için yapılan ANOVA analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğrenim hazırbulunuşluk düzeyleri “eğilim” faktörü boyutunda mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde genel bir düşüş olduğu görülmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin beceri düzeyleri anlamlı düzeyde yüksektir. Bu düşüş 20 yıllık deneyime sahip öğretmenlere doğru devam etmekte, 20 yıldan sonraki dönemde kısmi bir artış gözlemlenmektedir. Ancak, bu yükseliş anlamlı düzeyde değildir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğrenim hazırbulunuşluk düzeyleri “çevrimiçi entegrasyon” faktör boyutunda mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin beceri düzeyleri en yüksek seviyede iken ilk beş yılda bu beceri düzeylerinde anlamlı düzeyde bir düşüş göstermektedir. Ancak, 20 yıl ve sonraki dönemlerde bu becerilerin bir önceki yıllara göre yüksek olduğu, mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile aralarında anlamlı bir fark olmayacak kadar benzer düzeyde beceriye sahip oldukları görülmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğrenim hazırbulunuşluk düzeyleri “öğretimi kişiselleştirme” faktör boyutunda mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin beceri düzeyleri anlamlı düzeyde yüksektir. Ancak beşinci yıldan sonra ciddi bir düşüş yaşanmaktadır. Anlamlı düzeyde ve en düşük seviyedeki öğretmenler 5-9 yıllık deneyime sahip olan öğretmenlerdir. Dikkat çeken bir diğer önemli bulgu, 20 yıl ve sonraki deneyime sahip öğretmenlerin beceri düzeyleri en üst seviyededir. Bu seviye mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin düzeylerinden yüksektir ancak, bu fark anlamlı düzeyde değildir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğrenim hazırbulunuşluk düzeyleri “çevrimiçi etkileşim” faktör boyutunda mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin beceri düzeyleri anlamlı düzeyde en yüksek seviyededir. Beş yıldan sonra bu beceri düzeylerinde anlamlı düzeyde bir düşüş görülmektedir. 10. Yıldan sonra bu beceri düzeylerinde yükseliş görülmesine karşın, daha sonraki yıllarda bu düşüş devam etmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğrenim hazırbulunuşluk düzeyleri ölçek geneline göre mesleki kıdem değişkeni açısından incelendiğinde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin beceri düzeyleri anlamlı düzeyde yüksektir. 5.yıldan sonra bu düzeyde ciddi bir düşüş görülmektedir. 10. yıldan sonra yükseliş olmasına karşın, öğretmen beceri düzeylerinde ilk dört yıldan sonra genel bir düşüş olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Fen Bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğretim hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi için yapılan ölçek uyarlama çalışmasında elde edilen bulgulara bağlı aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Orijinal ölçek için belirlenen faktör yapısı 5 ve madde sayısı 43 iken, uyarlama sonrası ölçek 4 faktörlü bir yapıda ve toplam 23 madden oluşmaktadır. Likert tipi bu ölçek 6 noktalı dereceli ölçek olarak kullanılabilir niteliktedir. Ölçek uyarlama için, ölçme aracının uygunluğunu ve geçerliliğini artırmak amacıyla, birçok yöntem dikkate alınması gerekir. Bu yöntemler arasında geri çeviri yöntemi, çift dilli uzman incelemesi, odak grup görüşmeleri ve pilot testler yer alır (Hambleton, 2005; Harkness, Van de Vijver, & Mohler, 2003a). Ölçek uyarlama çalışmaları, farklı kültürler ve dillere sahip toplumlarda yapılan anketlerin yerleştirilmesi ve uygun hale getirilmesini amacıyla yapılır (Brislin, 1986). Ölçek uyarlama sürecinde, ölçme aracının her bir maddesi, hedef kültürün dil ve kültür özelliklerine uygun hale getirilir. Ancak bazen, kültürler arasındaki farklılıklar nedeniyle aynı maddeler uygun olmayabilir veya farklı faktörler aynı yapıda olmayabilir. Bu nedenle, ölçek uyarlama çalışmalarında, yalnızca dil ve kültür farklılıklarını değil, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve psikolojik farklılıkların da dikkate alınması gerekir (Hambleton, 2005; Harkness, Van de Vijver, & Mohler, 2003b). Burada dikkate alınması gereken bir diğer önemli husus, orijinal ölçek genel bir öğretmen grubu (farklı branşlar) ile çalışılmışken, yapılan uyarlama çalışmasında özel bir öğretmen grubu (Fen Bilimleri Öğretmenleri) ile çalışılmıştır. Tüm bu faktörler dikkate alındığında, uyarlama anketin orijinal anketten kısmen farklılık gösterebileceğinin mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç itibarı ile uyarlanan ölçek Fen Bilimleri Öğretmenlerinin harmanlanmış öğretim hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için kullanılabilir güvenilir ve geçerli bir ankettir (Ek 1’de ölçeğin son hali sunulmuştur).

Fen bilimleri öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğretim hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak alt faktörler boyutunda incelendiğinde, eğilimler ve çevrimiçi etkileşimde kadın öğretmenlerin düzeyi erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin harmanlanmış öğretime yönelik tutum ve inançları daha yüksek seviyededir. Bazı araştırmalarda harmanlanmış öğretimde kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken bazı araştırmalarda benzer şekilde kadınların belirli alanlarda erkeklere göre daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır (Hsiao & Shiao, 2018; Savara & Parahoo, 2018). Literatür incelendiğinde, kadın öğretmenlerin harmanlanmış öğretime yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu öne süren araştırmalar olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin genellikle daha işbirlikçi ve duygusal olarak daha bağlantılı olduğu görülmektedir. (Ballantine & Spade, 2008; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; van der Want et al., 2019). Bu nedenle, harmanlanmış öğretim tarzına daha olumlu bir şekilde yaklaşma eğiliminde oldukları düşünülmektedir. Gerek bu çalışmada gerekse literatürde cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak, bazı alanlarda neden kadın öğretmenlerin daha iyi olduğuna yönelik detaylı çalışmalarla durumun incelenmesi gerekmektedir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğretim hazırbulunuşluk düzeyleri; daha önce harmanlanmış öğrenme ile ilgili bir eğitime katılma değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin artırılması amacıyla kullanılan bir araçtır. Dolayısıyla, belirli bir alanda eğitim almış bireylerin, o alanda eğitim almamış bireylere göre daha yüksek bir başarı düzeyi sergilemesi beklenmektedir (Hanushek, Woessmann, & Zhang, 2011). Ancak, eğitim her zaman tek başına yeterli değildir. Bireylerin çabaları, motivasyonları ve çalışma düzenleri de sonuçları etkileyebilir (Eccles & Wigfield, 2002). Bu durumda alınan veya verilen eğitimlerin etkinliği konusunda inceleme yapılması gerekmektedir. Eğitimlerin sadece içerik olarak iyi tasarlanması yeterli değildir. Aynı zamanda, öğrenen için motive edici ve anlaşılır olması gerekmektedir.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin idari bir göreve sahip olma değişkenine göre harmanlanmış öğretim hazırbulunuşluk düzeyleri incelendiğinde ise gerek alt faktörler ve gerekse ölçek genelinde anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. İdari bir göreve sahip öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeyleri anlamlı düzeyde düşüktür. İdari görev ve sorumluluğa sahip öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme uygulamalarında daha az başarılı olmalarında, yetersiz hazırlık, deneyimsizlik, öğrenci ilgisizliği gibi faktörler etkili olabileceği gibi (Arslan & Yıldırım, 2019; Korkmaz & Yurtseven, 2016), iş yükündeki artış bu gibi sonuçların ortaya çıkabileceğini göstermektedir.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre harmanlanmış öğretim hazırbulunuşluk düzeyleri incelendiğinde, lisans düzeyi öğrenime sahip öğretmenler ile Lisansüstü öğrenime sahip öğretmenler arasında gerek alt faktörler boyutunda gerekse ölçek genelinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hazırbulunuşluk düzeyleri neredeyse aynı seviyededir. Chang ve Wang (2018), lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin harmanlanmış öğretim becerilerinde lisans eğitilmiş öğretmenlere göre daha yüksek bir düzeye sahip olduklarını gösteren bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Şahin ve Aydın (2020) da benzer bir sonuç elde etmişlerdir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin harmanlanmış öğretim becerileri ile lisans eğitilmiş öğretmenlerin harmanlanmış öğretim becerileri karşılaştırdıkları çalışmada, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, lisans eğitilmiş öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde harmanlanmış öğretim becerilerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Literatürle benzer bir sonuç çıkmaması, yapılan çalışmaların örneklem gruplarındaki farklılığın bir sonucu olabilir. Bunun yansıması, Fen eğitimi alanında lisansüstü eğitim seviyesinde harmanlanmış öğretime yönelik müfredat içeriğine yer verilmesi gerekebilir.

Fen bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğretim hazırbulunuşluk düzeyleri alt faktörler ve ölçek genelinde ilk 4 yıl boyunca en üst seviyede iken, 5.yıldan sonra ciddi düşüş görülmektedir. İlerleyen yıllarda kısmen yükseliş ve düşüş eğilimi devam etmekte ancak, ilk dört yıl içerisindeki performansa ulaşamamaktadır. Mesleğe yeni başlamış bir öğretmen, genellikle daha genç bir kuşağa ait olduğu için teknoloji konusunda doğal olarak daha yetkin olabilir. Eğitim sürecinde, üniversite ve öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarına genellikle güncel teknoloji entegrasyonu konusunda eğitim verir ve müfredatlar daha günceldir. Bu durumda yeni mezun öğretmenlerin teknolojiyi daha rahat bir şekilde kullanabilmeleri mümkündür. Mesleki yıl ilerledikçe, öğretmenlerin bilgilerini güncellemeleri gerekmektedir. Bu konuda öğretmenlerin bireysel gayretleri önemlidir. Bunun bir sonucu olarak, fen bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğretim yapmaya yönelik hazırbulunuşluk düzeylerindeki düşüş beklenen bir düşüştür.

ÖNERİLER

Ölçek Uyarlama ve kullanımı: Uyarlama sonucu elde edilen ölçek, Fen Bilimleri Öğretmenlerinin harmanlanmış öğretim yapmaya yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini incelemek için kullanılabilir uygun bir ankettir. Geliştirilen ve uyarlanan çoğu ölçek çalışmalarında genel bir kitle kullanılmaktadır. Hedef kitlenin özelliklerini (Fen Bilimleri Öğretmenleri) daha hassas bir şekilde incelemek isteyen araştırmacıların uyarlanan bu yeni anketi kullanmaları önerilmektedir.

Harmanlanmış öğrenme, yapısı itibarı ile daha yeni sayılabilecek bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu öğrenme yaklaşımının daha iyi anlaşılabilmesi ve etkin kullanılabilmesi için yeni ölçek çalışmaları veya uyarlama çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Fen Bilgisi Öğretimi: Fen bilgisi öğretiminde harmanlanmış öğrenme yaklaşımının etkin bir şekilde kullanılabilmesi için temel gereksinimlerden biri sayılabilecek öğretmen hazırbulunuşluk düzeyleri incelendiğinde şu öneriler sıralanabilir:

- Harmanlanmış öğretim yapmaya yönelik olarak yapılacak hizmet içi eğitimlerde “Eğilimler” ve “Çevrimiçi Etkileşim” konularına özel önem verilmesi önerilir.
- Harmanlanmış öğrenme ile ilgili yapılacak hizmet içi veya özel eğitimler için eğitimlerin içeriğinin nasıl olması gerektiği konusunda güncel araştırmalar yapılması ve bu araştırma sonuçlarına göre eğitim içeriğinin planlanması önerilir.
- İdari görev ve öğretmenlik görevlerini birlikte yürüten çalışanlar için özel harmanlanmış öğrenme eğitimlerinin düzenlenmesi önerilir.
- Yüksek lisans eğitimi belirli bir alanda uzmanlaşmayı gerektirir. Öğretmenlerin çeşitli alanlarda uzmanlık seviyelerinin artırılması için yüksek lisans eğitim düzeyinin artırılması, bu kapsamda harmanlanmış öğrenme alanında yeni tez çalışmalarının yapılması önerilmektedir.
- Alınan lisans eğitimleri profesyonel mesleki yeterlik için önemli bir kriterdir. Ancak, zaman içerisinde bu yeterlik düzeylerinde kısmen artış olmakla birlikte, genellikle düşüş gözlemlenmektedir. Harmanlanmış öğretim yaklaşımının Fen Bilimleri Öğretmenleri tarafından meslek yaşantısı süresince etkili kullanılabilmesi için gerek lisans müfredatında ve gerekse hizmet içi eğitim etkinlik planlarında sürekli olarak güncellemeler yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışmada, özelde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin harmanlanmış öğretim yapmaya yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının etkin bir şekilde kullanılabilmesi ve mevcut eğitim müfredatının çağın eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde güncellenebilmesi için farklı branşlarda da benzer çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Alsahhi, N. R., Al-Qatawneh, S., Eltahir, M., & Aqel, K. (2021). Does blended learning improve the academic achievement of undergraduate students in the mathematics course?: A case study in higher education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(4), 1-14.
- Archibald, D. E., Graham, C. R., & Larsen, R. (2021). Validating a blended teaching readiness instrument for primary/secondary preservice teachers. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 536-551.
- Arslan, İ., & Yıldırım, S. (2019). Harmanlanmış öğrenme uygulamalarının öğretmen performansı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(12).
- Ballantine, J. H., & Spade, J. Z. (2008). *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*: Pine Forge Press.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246. doi:10.1037/0033-2909.107.2.238

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Bonk, C., & Graham, C. (2006). *the Handbook of Blended Learning: Global Perspective, Local Design*. California, USA: John Wiley and Sons, Inc.
- Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R. & Pickard, P. (2003). Using blended learning to improve student success rates in learning to program. *Journal of educational Media*, 28(2-3), 165-178.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. J. L. J. W. Berry (Ed.), *Field methods in cross-cultural research* (pp. 137-164). Beverly Hills, CA: Sage.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258. doi:10.1177/0049124192021002005
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (Third Edition (3rd ed.) ed.): Routledge.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Chang, C.-C., & Wang, C.-Y. (2018). The effectiveness of blended learning for the improvement of pedagogical skills among taiwanese in-service teachers. *Interactive Learning Environments*, 26(4), 541-552.
- Cutri, R. M., Mena, J., & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 523-541.
- Dziuban, C., Hartman, J., Juge, F., Moskal, P. & Sorg, S. (2006). Blended learning enters the mainstream. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 195, 206.
- Garnham, C., & Kaleta, R. (2002). Introduction to hybrid courses. *Teaching With Technology Today*, 8 (6), 5.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annu Rev Psychol*, 53, 109-132.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor Analysis* (2nd ed.): Psychology Press.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil Yayınevi.
- Lim, D. H. & Morris, M. L. (2009). Learner and instructional factors influencing learning outcomes within a blended learning environment. *Educational Technology ve Society*, 12(4), 282-293.
- López-Pérez, M. V., Pérez-López, M. C. & Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers ve Education*, 56(3), 818-826.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In P. F. M. R. K. Hambleton, & C. D. Spielberger (Ed.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hanushek, E. A., Woessmann, L., & Zhang, L. (2011). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. *Journal of Human Resources*, 46(3), 467-501.
- Harkness, J. A., Van de Vijver, F. J. R., & Mohler, P. P. (2003a). *Cross-cultural survey methods*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Harkness, J. A., Van de Vijver, F. J. R., & Mohler, P. P. (2003b). Social desirability in cross-cultural research. In A. F. J. R. Van de Vijver, Chasiotis, & S. Breugelmans (Eds.), *Fundamental questions in cross-cultural psychology* (pp. 287-302). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hsiao, Y.-C., & Shiao, Y.-T. (2018). *Research on gender differences in the digital learning performance of university students*. Paper presented at the Proceedings of the 9th International Conference on

E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning, San Diego, California.
<https://doi.org/10.1145/3183586.3183593>

- Horton, W. (2000). *Designing Web-Based Training. How to teach anyone, anything, anywhere, anytime*, William Horton Consulting, 1, New York, s. 2-121.
- Hu, L. t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling, 4th ed.* New York, NY, US: Guilford Press.
- Korkmaz, Ö., & Yurtseven, N. (2016). Öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme uygulamalarına yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(8).
- O'Toole, J. M. & Absalom, D. J. (2003). The impact of blended learning on student outcomes: Is there room on the horse for two?. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 179-190.
- Osguthorpe, R.T & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=3c3a68d4-992f-4959-8d8e-11a1f9dd9a07%40sdc-v-sessmgr02>.
- Pulham, E., & Graham, C. R. (2018). Comparing K-12 online and blended teaching competencies: A literature review. *Distance Education*, 39(3), 411-432.
- Savara, V., & Parahoo, S. (2018). Unraveling determinants of quality in blended learning: are there gender-based differences? *International Journal of Quality & Reliability Management*, 35(9), 2035-2051. doi:10.1108/IJQRM-11-2017-0233
- Şahin, F., & Aydın, A. (2020). Examining the blended learning skills of teachers who have received graduate education. *Journal of Education and Training Studies*, 8(2), 197-205.
- Twigg, C. A. (2003). Improving learning and reducing costs: New models for online learning. *Educause review*, 38, (5).
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1-10. doi:10.1007/BF02291170
- van der Want, A. C., den Brok, P., Beijaard, D., Brekelmans, M., Claessens, L. C. A., & Pennings, H. J. M. (2019). The relation between teachers' interpersonal role identity and their self-efficacy, burnout and work engagement. *Professional Development in Education*, 45(3), 488-504. doi:10.1080/19415257.2018.1511453

Ek 1:*Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Harmanlanmış Öğretim Yapmaya Yönelik Hazırbulunmuşluk Ölçeği*

Faktörler	Maddeler
Eğilimler (F1)	
1	Öğretmenler, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmeyi birleştiren yeni öğretim stratejilerini keşfetmelidirler.
2	Öğrencilerini bilgilendirmek için düzenli olarak verileri kullanan öğretmenler, kullanmayanlara göre daha fazla yardımcı olabilecektir.
3	Teknoloji öğrencilere kendi öğrenme hızlarını ayarlamasına izin verdiğinde öğrenciler daha iyi öğrenir.
4	Öğrenciler çevrimiçi işbirliği ile deneyim kazanmalıdırlar.
Çevrimiçi Entegrasyon (F2)	
1	Bilgisayar tabanlı değerlendirmeleri ne zaman kullanacağına karar verebilirim. (ör. Çevrimiçi sınavlar, dijital projeler)
2	Çevrimiçi ve yüz yüze etkinlikler arasında geçiş yapmak için açık talimatlar verebilirim.
3	Öğrencilerin çevrimiçi hesaplarını ve şifrelerini yönetmelerine yardımcı olabilirim.
4	Öğrenciler için belirli çevrimiçi etkinliklerin güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını değerlendirebilirim.
5	Öğrenci çalışmalarını çevrimiçi olarak göndermek ve yönetmek için adımlar geliştirebilirim. (ör. Projeler, raporlar, ödevler).
6	Öğrencilerin çevrimiçi teknolojiyi kullanırken nasıl yardım bulmaları gerektiğine ilişkin talimatlar geliştirebilirim.
7	Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmesine yardım edecek şekilde çevrimiçi ve yüz yüze etkinlikleri birleştirmenin yollarını bulabilirim. (Örneğin ne zaman, nerede ve nasıl öğrenecekleri)
8	Öğrencilerin çevrim içi zamanlarını iyi kullanmalarına yardımcı olacak kurallar geliştirebilirim.
Öğretimi Kişiselleştirme (F3)	
1	Her öğrencinin başarılı olmasına yardımcı olmak için bireysel veya küçük grup eğitimlerini eğitim yazılımıyla birleştirebilirim.
2	Öğrencilerin belirledikleri hedeflere doğru ilerlemelerini görmelerine yardımcı olan teknolojiler kullanabilirim.
3	Öğrencilere nasıl öğrenecekleri konusunda seçenek sunmak için bir dizi çevrimiçi ve çevrimdışı kaynak geliştirebilirim.
4	Öğrencilerin öğrendiklerini nasıl göstereceklerini seçmelerine olanak tanıyan teknolojiler kullanabilirim.
Çevrimiçi Etkileşim (F4)	
1	Öğrencilere saygılı bir şekilde çevrimiçi iletişim kurmayı öğretebilirim.
2	Öğrencilerin video konferans yaparken konuk sunum yapanlarla iyi etkileşim kurmalarına yardımcı olabilirim.
3	Çevrimiçi teknolojiyi kullanarak öğrencilerin birbirlerine yardım etmesine şans tanıyabilirim. (hem sınıf içinde hem de dışında) .
4	Öğrencilerin hem çevrimiçi hem de yüz yüze küçük gruplar halinde iyi bir şekilde çalışmalarına yardımcı olabilirim.
5	Metin, ses veya video kullanarak öğrencilere çeşitli yollarla hızlı çevrimiçi geri bildirim verebilirim.
6	Öğrencilerin sınıfa ait oldukları hissini güçlendirmek için çevrimiçi iletişimi kullanabilirim.
7	Profesyonel öğrenci-öğretmen ilişkisini sürdürürken öğrencilerle çevrimiçi iletişim kurabilirim.

STEM ROL KİMLİKLERİ ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

ADAPTATION OF THE STEM ROLE IDENTITIES SCALE INTO TURKISH: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Emine EREN¹, İlbilge DÖKME²

ÖZ: Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencileri için geliştirilen STEM rol kimlikleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmasıdır. Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde öğrenim gören 225 ortaokul öğrencisinin katılımı ile elde edilmiştir. Orijinal ölçme aracı STEM rol kimliği dört faktörlü yapıya sahiptir. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanmış formunun da benzer yapıya sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda orijinal ölçme aracı ile benzer şekilde dört faktörü yapı mükemmel ve iyi uyum değerleri ile doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği 0,90 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak STEM çalışmalarına kimlik perspektifinden bakmaya olanak sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu çalışma sonucunda STEM rol kimliği hakkında daha fazla araştırmanın önünü açacak nicel bir ölçme aracı ulusal literatüre kazandırılmıştır.

Anahtar sözcükler: STEM, Kimlik, Rol Kimliği

ABSTRACT: This study aimed to adapt the STEM role identities scale developed for secondary school students to Turkish. Data regarding the validity and reliability of the Turkish scale were collected from 225 secondary school students studying in Ankara during the 2022-2023 academic year. The original measurement tool reveals a four-factor structure for STEM role identity. A confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to assess whether the Turkish version of the scale exhibited a similar structure. The results of the CFA confirmed a four-factor structure with excellent and good fit indices, resembling the original measurement tool. The scale's reliability was calculated using Cronbach's Alpha coefficient, yielding a value of 0.90. Consequently, a valid and reliable measurement tool has been obtained, enabling a view of STEM studies from an identity perspective. This study introduces a quantitative measurement tool into the national literature, paving the way for further research on STEM role identity.

Keywords: STEM, Identity, Role Identity

Bu makaleye atf vermek için:

Eren, E., & Dökme, İ. (2024). STEM rol kimlikleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 356-367.

Cite this article as:

Eren, E., & Dökme, İ. (2024). Adaptation of the STEM role identities scale into Turkish: A validity and reliability study. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 356-367.

¹ Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara/Türkiye, e-mail: emine.eren1@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1222-3992

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara/Türkiye, e-mail: ilbilgedokme@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0227-6193

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

STEM identity refers to how an individual sees himself in the fields of science, technology, engineering, and mathematics and what kind of identity he develops in these fields. According to Paul, Maltase, and Valdivia (2020), this identity is built on four basic structures: competence, performance, interest, and recognition. Competence reflects an individual's beliefs about how good he is in these areas, while performance relates to belief in his ability to perform tasks in these areas. While interest refers to curiosity in thinking about and learning about these fields, recognition involves the individual's recognition of himself and others as part of these fields. STEM identity begins to form early, and experiences in this field influence how individuals develop this identity. Therefore, measuring and understanding STEM identity is essential. Research shows that STEM identity is formed early on and affects future career choices (Tai et al., 2006). Research on STEM role identity is essential because it helps understand how individuals perceive themselves in relation to STEM fields such as science, engineering, and technology. It can help educators and outreach providers design effective strategies to engage elementary students in STEM and foster their STEM identity development over time. By measuring changes in STEM role identity over extended periods, researchers can assess the effectiveness of interventions and track the impact of educational initiatives on students' STEM identity development. For this purpose, the STEM role identification scale has been adapted to Turkish to lead further research into STEM identity.

Method

This study conducted a validity and reliability assessment of the Turkish version of the 'STEM Role Identity Survey' developed by Paul, Maltase, and Valdivia (2020). The original measurement tool had 26 items and a four sub-dimensions structure. These dimensions are competence, interest, self-knowledge, and recognition by others. The study group for the research consists of students aged 10–14 studying at a public school in Ankara in the 2022–2023 academic year. The total number of students participating in the research is 225. One hundred fourteen of these students are female, and 111 are male. In the adaptation process of the scale, permission was first obtained from the authors who developed the scale. Then, a Turkish translation form was prepared, and field expert opinions were consulted. Five bilingual field experts evaluated the scale items. As a result of expert opinions, a preliminary application was made to check the comprehensibility of the scale. After this application, the scale was finalized and applied to the target audience. The data obtained as a result of the application was analyzed. The validity of the four-factor model defined in the STEM Role Identities Scale was tested with confirmatory factor analysis (CFA). Confirmatory factor analysis was performed with the R program's RSP (R Shiny Psychometrics) package developed by Doğan and Aybek (2021). The SPSS version 26 package program was used for the reliability analysis of the scale.

Findings

When reporting the fit indices of the model in confirmatory factor analyses, it is recommended to report at least one index from each group, including exact goodness of fit (Chisquare/df), RMR and SRMR values, tight fit indices RMSEA and comparative goodness of Fit indices CFI, NFI and NNFI (Büyüköztürk et al., 2019). The RMSEA value obtained from the analysis is 0,036, which means there is a perfect fit. Another important statistic is the fit statistic obtained by dividing the value by the degrees of freedom (X^2 /sd), and this value is. Our findings show that the scale perfectly fits with a value of $X^2 /sd = 1.28$ CFI and NNFI fit indices being more excellent than 0,095 indicate perfect fit (Schumacher & Lomax, 2004). This scale proves an excellent fit with the values of CFI = 0,97 and NNFI = 0,98. Finally, it was determined that the SRMR value was determined as .075 and that this value was less than .1, indicating a good fit. It was determined that the Turkish version of the scale was above the accepted value of .70 for reliability, based on four factors and the entire scale. The reliability value for the sub-dimensions is between 0,79 and 0,83. The reliability value of the overall scale was measured as 0.90.

Discussion and Conclusion

This research was conducted to adapt and validate the STEM Role Identities scale developed by Paul, Maltase, and Valdivia (2020) in Turkish. The results of this study show that the Turkish version of the measurement tool is a valid and reliable tool to measure secondary school students' STEM role identities.

The results obtained can be summarized under the following four main headings: Validity and Reliability: The Turkish form of the measurement tool was found to have excellent fit indices due to CFA analysis. Additionally, the Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.90. These results show that the measurement tool can be used validly and reliably to measure the STEM identities of secondary school students. Sub-Factors: The measurement tool measures STEM identity through four sub-factors: interest, competence, and recognition by oneself and others. These subfactors have the potential to measure different aspects of STEM identity and provide more detailed information regarding students' STEM identity. Identity Development: Studies in the literature show that STEM identity begins to develop at early ages and is associated with pre-school experiences. Therefore, using this measurement tool with secondary school students provides an opportunity to understand the early development of STEM identity and to better design educational interventions in this area. Learning Environments and Interventions: STEM identity measurement helps design appropriate learning resources and student environments. Additionally, this measurement tool can be used to evaluate the effects of interventions that may positively or negatively impact STEM identity. In conclusion, this study aims to contribute to STEM identity research. Thanks to the measurement tool, obtaining more information about students' STEM identities will help shape the needs and expectations in future STEM fields. This measurement tool can significantly enhance the comprehensiveness and comparability of STEM identity research, ultimately guiding future educational strategies in the field.

GİRİŞ

Ben kimim? Kendimi nasıl tanımlarım? Bireyin bu sorulara verdiği cevaplar genellikle onu diğer insanlardan ayıran kimlik özellikleridir. Stanford Felsefe Ansiklopedisine (Stanford Encyclopaedia of Philosophy) göre, özel bir bağlılık ve sahiplik duygusu hissettiğimiz ve bizi olduğumuz kişi yapan özellikler kişisel kimliğimizi oluşturur. Kimliği belirli bir zaman ve mekanda varlık gösteren ve insanı yansıtan özellikler olarak açıklayan Gee (2000) bir insanın zaman ve mekânın değişmesiyle birden fazla kimliğe sahip olabileceğini savunmuştur. Bireyin yaşadığı sosyal çevre, toplumda üstlenilen roller farklı kimlik türlerini ortaya çıkarma potansiyeline sahiptir.

Kimlik teorileri en genel anlamda insanların benliklerini nasıl şekillendirdiğini, sosyal durumlarda nasıl bir karakter kazandıklarına ilişkin süreci inceler (Davis, Love ve Fares, 2019). Literatürde kimlik araştırmaları sosyal kimlik, kişisel kimlik ve rol kimliği olmak üzere üç temel bakış açısıyla ele alınır. Sosyal kimlik, bireyin kendini bir grup insanla aynı sosyal kategorinin üyeleri olarak görmesidir (Stets ve Burke, 2000). Sosyal kimliğin kökenleri Tajfel'in (1974) gruplar arası ilişki, çatışma, önyargı, ayrımcılık gibi sosyal algı üzerine yaptığı çalışmaya dayanır. Etnik ve ırksal kimlikler, cinsiyet kimliği, ülke ya da coğrafi bölge kimliği sosyal kimlik kategorisindedir.

Kişisel kimlik, kişisel özellikleri ile bireyi diğerlerinden ayıran özelliklerdir. Kişinin zaman içinde bilinçli olarak yaptığı ya da yapmadığı davranışlar ve bu davranışların anlamı kişinin kimliğini oluşturur (Burke, 2020). Davranışların tutarlılığı kişisel kimlik hakkında bilgiler verir. Bireyin tek seferlik seçimleri veya davranışları kişisel kimliği hakkında yeterli bilgi sağlamaz. Kişisel kimlik hakkında doğru yargılara ulaşabilmek için tutarlılık ve tekrar gösteren seçimler veya davranışlar gösterge olarak kabul edilir. Bireyin toplumda üstlendiği roller ve bu rollerin gerektirdiği performansı ortaya koyma rol kimliğinin göstergeleridir. Roller, toplumdaki sosyal konumlara bağlıdır ve beklentilerin bir sonucu olarak ortaya çıkarlar (Stets ve Serpe, 2013). Örneğin; öğrenci rolü için var olan beklentiler ve bu beklentileri karşılayacak çeşitli görevler veya performanslar bulunmaktadır. Öğrenci rol kimliğine sahip birey okula gitme, ders çalışma gibi rolü gerçekleştiren performanslar gösterir. Her rol kimliğinin en az bir karşı rol kimliği bulunur. Rolün yerine getirilebilmesi için karşı rol kimliği ile etkileşim gereklidir (Burke, 2020). Öğrenci örneğindeki rol kimliği için karşıt rollerden biri öğretmen kimliğidir. Öğrencinin rollerini yerine getirip getirmediği, kimliğe sahip olup olmadığı karşıt rollerle etkileşimi sonucu değerlendirilebilir. Öğretmenin olmadığı bir öğrenci rolünde öğrenci rol kimliğinin göstergesi olan ödev yapma, derse katılma gibi rollerini yerine getirmesini sağlayacak ortam oluşmamaktadır. Aynı örnek öğretmen için de verilebilir. Öğrencilerin olmadığı bir ortamda öğretmen kimliğinin rolleri olan ders anlatma, deney yapma, rehber olma gibi rollerini yerine getirecek bir ortam olamamaktadır. Bu sebeple bireyin rol kimliğini ortaya çıkaracak deneyimler yaşama ve ilişkiler kurma fırsatı olmalıdır.

Eğitim araştırmalarında kimlik kavramı, Carlone ve Johnson (2007) tarafından önerilen bilim kimliği modeli ile son yıllarda popüler olmuş ve devamında bir çok kimlik araştırmasına kapı aralamıştır. Bu modelde bilim kimliğini oluşturan üç yapıdan bahsedilir. Carlone ve Johnson'a göre (2007) bu üç yapı; yetkinlik, performans ve tanınmadır. Bireyin bilimsel bilgiye sahip olma ve bilgiyi anlamadaki

motivasyonu onun yetkinliğidir. Sahip olunan bilginin kullanılması veya paylaşılması performanstır. Bireyin hem kendini bilim yapan biri olarak görmesi hem de çevresi tarafından bilim insanı olarak görülmesi ise tanınmadır. Hazari ve diğerleri (2010) disiplin kimliği çalışmalarının sonucunda bilim kimliğinde tanımlanan performans, yetkinlik ve tanınma boyutlarını doğrulamış ve bu boyutlara ilginin de dahil edilmesi gerektiğini savunmuştur. İlginin, kimliği oluşturan boyutlardan biri olduğuna dair çalışmalar literatürde yer almaktadır. Örneğin; Tai, Liu, Maltese ve Fan (2006) ortaokul yıllarında matematik ilgisinin gelecekte fizik kariyeri seçmede önemli bir yordayıcı olduğunu ileri sürmüştür. Benzer şekilde fiziğe olan kişisel ilginin üniversitede ana dal ve uzmanlık olarak fizik alanı seçimi ile pozitif ilişkili olduğu bilinmektedir (Adams vd., 2006). Bir alana yönelik gösterilen ilginin, o alanla ilgili meslek tercihlerini ve dolayısıyla kimliği etkilemesini beklemek doğaldır. İlgi sonucunda tercih edilen iş veya meslekler bireye bazı roller yükler (örneğin mühendis, bilim insanı, öğretmen rolü) ve bu durum rol kimliğinin şekillenmesine etki edebilir. Bunun yanı sıra mesleki tercihler bireyi sosyal bir çevreye dahil eder ve sosyal kimliğinin şekillenmesine de etki edebilir. İlginin de kimliğin bir parçası olduğu kabulünden hareketle Hazari vd.(2010) öne sürdüğü kimlik modelinde yer alan yapılar sırasıyla; ilgi (daha fazla öğrenme, gönüllü faaliyet ve anlamada isteklilik), yeterlilik (içeriği anlama yeteneğine olan inanç), performans (gerekli görevleri yerine getirme yeteneğine olan inanç) ve tanınmadır (kendi ve başkaları tarafından ilgili alanın insanı olarak tanınma). Oluşturulan bu yapı biyoloji, kimya (Hazari vd., 2013), matematik (Cribbs vd., 2015), mühendislik (Godvin vd., 2016) gibi disiplin kimliklerinde ve ilköğretim öğrencilerinin STEM kimliğini (Paul, Maltase ve Valdivia, 2020) araştıran çalışmalarda test edilmiş ve doğrulanmıştır. Önceki çalışmalarla doğrulanan kimlik modellerinden (Carlone ve Johnson, 2007; Hazari vd., 2010) ortaya çıkan ve STEM kimliğini açıklayan unsurları: “*yetkinlik*, STEM içeriğini anlama yeteneğine olan inanç; *tanınma*, STEM kişisi olarak başkaları ve kendisi tarafından tanınma; *performans*, STEM görevlerini yerine getirmeye olan inanç ve *ilgi*, STEM hakkında düşünme ve öğrenme merakı,” olarak tanımlamıştır (Aktaran, Galanti ve Holincheck, 2022 s.5).

STEM insanı bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarıyla özdeşleşen ve bunlarla ilgilenen bireyi ifade eder (Dou vd., 2019). STEM kimliği kavramı, bireylerin STEM alanlarına olan ilgilerini ve kariyer niyetlerini şekillendirmede önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Carlone ve Johnson, 2007). STEM kimliğini oluşturan yapılar hakkında bilgi sahibi olmak STEM kimliğinin ölçülebilir olmasına olanak sağlamaktadır. STEM kimliğini araştıran nicel çalışmalar, bireyin kendini STEM insanı rolünde nasıl gördüğünü veya bireyin o andaki ilgi, performans, yetkinlik ve tanınma gibi tepkilerine odaklanmaktadır. STEM kimliğini ölçen çalışmaların bazılarında “STEM” ifadesini kullanılırken (Mc Donald vd., 2019) bazıları “bilim” kelimesinin de aynı anlamı çağrıştırdığını savunmaktadır (Singer, Montgomery ve Schmoll, 2020). Literatürde doğrudan bilim-STEM kimliğini ölçmek için geliştirilmiş az sayıda ölçek bulunmaktadır. Lockhart ve diğerleri, (2022) lise öğrencilerinin bilim kimliğini ölçmek için keşif ve bağlılık boyutlarına sahip 31 maddelik bir araç geliştirmiştir. Chen ve Wei (2022) ortaokul ve lise öğrencilerin bilim kimliğini değerlendirmek için 24 maddelik bilim kimliği ölçeği geliştirilmiştir. Paul, Maltase ve Valdivia'nın (2020) geliştirdiği ölçme aracı ise ilkökul ve ortaokul öğrencileri için STEM kimliğini ölçmeye olanak sağlamaktadır. Literatürde STEM kimlik araştırmaları üniversite (McDonald vd., 2019; Kelly vd., 2020; Starr vd., 2020) örneklerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak yapılan araştırmaların sayıları arttıkça kimliğin erken yaşlarda şekillendiğine dair kanıtlar artmaktadır (Cohen vd., 2021). Öğrencilerin fen, matematik ve mühendislikle ilgili ilk deneyimleri kim oldukları ya da kim olabilecekleri hakkındaki inançlarını etkilemektedir (Archer vd., 2010; Galanti ve Holincheck, 2022; Maltese ve Tai, 2010; Paul, Maltase ve Valdivia, 2020). Ancak alanyazında erken yaşlardaki öğrencilerin STEM kimliğini belirleyecek ölçme araçları oldukça kısıtlıdır. STEM kimliğini araştırmak öğrencilerin STEM'i oluşturan her şey (bilim, mühendislik, teknoloji, tasarım, matematik gibi) ile nasıl ilişki kurduğuna dair bir gösterge olacaktır (Pattison vd., 2020).

STEM kimliğe sahip olmak bu alana yönelik ilgi, yetkinlik, tanınma ve performansa sahip olmak anlamına gelmektedir. Bu durum öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu etkileme ve onları bu alanlarla ilişkili mesleklere yönlendirme potansiyeline sahiptir. Aynı zamanda bu durum sadece STEM'e ilişkin olumlu durumları değil daha geniş etki alanını beraberinde getirecektir. Örneğin STEM kimliğinin beraberinde matematik, fen, teknoloji, mühendislik alanlarına ilgi, yetkinlik ve performans yönüyle etki etmesi beklenen bir durumdur (Hazari vd., 2013). Öğrenciler bir STEM etkinliği ya da dersi sonunda olumlu tutum, merak, motivasyon, ilgi geliştirebilirler ancak bu değişim benlik algılarında yani kimliklerinde nasıl karşılık bulmaktadır? Kimliğin nicel olarak ölçülmesi belirli bağlam ve zaman bağlı olan kimlik durumu göstermektedir. Ancak bu kesitsel bakışın STEM eğitimi için önemli olduğu görüşündeyiz. Motivasyonları, ilgileri, başarıları artan bireylerin kendilerini ne derecede STEM'le ilişkili gördükleri ve bu durumu kendileriyle ne kadar özdeşleştirdiklerini bilmek STEM eğitiminin

şekillenmesinde ve bireylerin gelecekteki seçimlerini öngörmeye kritik rol oynamaktadır. Bu anlamda uyarlanan bu ölçek ile yapılacak araştırmalar öğrencilerin STEM kimliğine sahip olmasını destekleyecek öğrenme ortamları ve materyalleri hakkında eğitimcilere ve araştırmacılara bilgi sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin STEM rol kimliklerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş STEM rol kimlikleri ölçeğini Türkçe'ye uyarlamaktır. Uyarlanmış haliyle bu ölçme aracının ilköğretim ve ortaokul öğrencileri için STEM kimlik araştırmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yönteminin takip edildiği bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Uyarlama yapılırken Uluslararası Test Komisyonu'nun (International Test Commissions) test uyarlama sürecine ilişkin önerileri dikkate alınmıştır (Hambleton, Charles ve Spielberger, 2017). Araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, uyarlama sürecinde izlenen yol ve verilerin toplanması ve analizi alt başlıkları altında detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara'da bir devlet okulunda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören 225 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır. Katılıncılar arasında 8. Sınıf öğrencileri bulunmamaktadır. Çalışma tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. 8. Sınıf öğrencileri liselere geçiş sistemi içinde sınavlara hazırlık önceliklerini dile getirdiklerinden çalışma dışında tutulmuştur.

Tablo 1.

Cinsiyet ve sınıf düzeyine ilişkin bilgiler

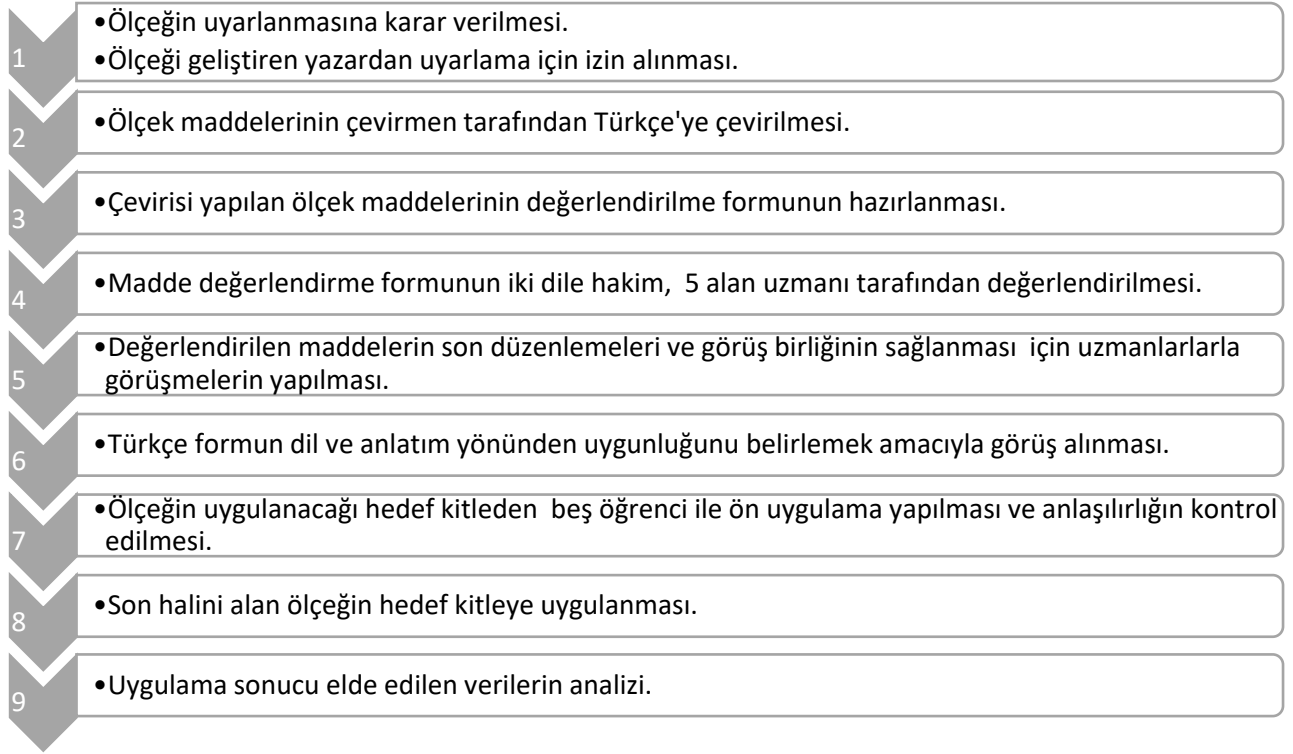
<i>Demografik Değişkenler</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	114	50.66
Erkek	111	49.33
Toplam	225	100.00
<i>Sınıf Düzeyi</i>		
5. Sınıf	64	29.77
6. Sınıf	84	37.33
7. Sınıf	77	34.22
Toplam	225	100.00

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Paul, Maltase ve Valdivia (2020) tarafından geliştirilen "STEM Rol Kimlikleri Ölçeği" (STEM Role Identity Survey) Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Orijinal ölçeğin örneklemini Amerika Birleşik Devletleri'nin güneybatısındaki bir bölgede öğrenim gören 10-11 yaş grubundaki 678 oluşturmaktadır. Ek olarak orijinal ölçme aracını geliştiren araştırmacılar, bu ölçeğin STEM rol kimliğini belirlemede 12. Sınıf seviyesine kadar kullanımının uygun olduğunu belirtmiştir. Orijinal ölçme aracı 26 madde, dört faktörlü yapıya sahiptir. Ölçek dörtlü likert tipte olup "kesinlikle katılmıyorum (1)", "katılmıyorum (2)", "katılıyorum (3)" ve "kesinlikle katılıyorum (4)" olarak derecelendirilmiştir. Ölçek faktörleri sırasıyla; yetkinlik (1-7. maddeler), ilgi (8-14. maddeler), kendini tanıma (15-20. maddeler) ve başkaları tarafından tanınma (21-26. maddeler) faktörleridir. Faktörlere ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,78 ile 0,88 aralığındadır. Ölçeğin yetkinlik faktöründe yer alan "STEM içeren etkinlikleri çok iyi yapabilirim" ifadesi, ilgi faktöründe yer alan "STEM ile ilgili şeyler öğrenmekten zevk alırım", kendini tanıma faktöründe yer alan "Kendimi bir STEM insanı olarak görüyorum" ve başkaları tarafından tanınma faktöründe ise "Başkaları iyi bir STEM insanı olacağımı düşünür" ifadeleri örnek olarak gösterilebilir.

Uyarlama Sürecinde İzlenen Yol

Orijinal ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasında izlenen yol aşağıda sırasıyla belirtilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasında izlenen adımlar

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aşamasında katılımcı öğrencilere STEM kavramı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Fen bilimleri ders kitabında “fen ve mühendislik uygulamaları” bölümlerde yapılan etkinlikler, deneyler, aktiviteler STEM eğitimi kapsamına girmektedir. Katılımcılara ölçek uygulanmadan önce bu ve benzeri etkinlikleri göz önünde bulundurarak öğrencilerin STEM’den ne anladığı bu kavramı nasıl değerlendirdiğine ilişkin fikir alışverişi yapılmıştır. Burada amaç STEM’i tanımlamak değildir. Her öğrencinin STEM’den ne anladığı ya da nasıl tanımladığı farklılık gösterebilir. Amacımız öğrencilerin STEM’i kendilerince nasıl anladıklarını fark ettirmektir. Bu sebeple örnek bir STEM etkinliği yapılmıştır. Öğrencilerin yapılan etkinlikler ve ders deneyimlerini dikkate alarak ölçekteki ifadeleri kendi fikirlerine uygun şekilde işaretlemeleri istenmiştir. Etkinlikle birlikte ölçeğin uygulanması toplamda 2 ders saati sürmüştür.

STEM Rol Kimlikleri Ölçeği’nde tanımlanan dört faktörlü modelin geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Literatürde DFA örneklem sayısına ilişkin farklı görüşler yer almaktadır. Örneklem büyüklüğünün ölçekteki madde sayısının 5 ile 10 katı arasında olması veya madde toplam puan kolerasyonu analizi için en az 200 katılımcının olması önerilmektedir (Şencan, 2005). DFA yapılmadan önce verilerin normal dağılım varsayımı kontrol edilmiştir. Çok değişkenli Henze-Zirkler (1990) ($HZ=1,00376$, $p=0$) normallik testi sonucuna göre veriler çok değişkenli normal dağılım göstermemektedir ($p<0.05$). DFA’da genellikle normal dağılıma sahip örneklerde Maximum Likelihood kestirim yöntemi tercih edilmektedir. Normallik varsayımının sağlanmadığı verilerde ise farklı kestirim yöntemleri kullanılmalıdır. Koğar ve Yılmaz-Koğar (2015) doğrulayıcı faktör analizlerinde farklı kestirim yöntemlerinin performanslarını karşılaştırdığı çalışmalarında Unweighted Least Squares (ULS) kestirim yönteminin daha güvenilir sonuçlar verdiğini söylemektedir. Bu çalışmada kestirim yöntemi olarak ULS tercih edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi R programında Doğan ve Aybek (2021) tarafından geliştirilen RSP (R Shiny Psikometri) paketi ile yapılmıştır. Cronbach alfa katsayısı, , madde toplam korelasyonu ve t değerlerinin hesaplanmasında SPSS paket programı kullanılmıştır.

Araştırma Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Gazi Üniversitesi kurumu tarafından 04.10.2022 tarihli ve E-77082166-604.01.02-474680 sayılı kararıyla verilen etik kurul izni bulunmaktadır. Araştırma 20.10.2022 tarihli ve E-14588481-605.99-61453885 sayılı izniyle Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygun görülmüştür.

BULGULAR

STEM Rol Kimlikleri ölçeğinin (Paul vd., 2020) Türkçe'ye uyarlanmasının yapıldığı bu çalışmada uyarlanan ölçeğe ait geçerlik ve güvenirlik bulguları sırasıyla sunulmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

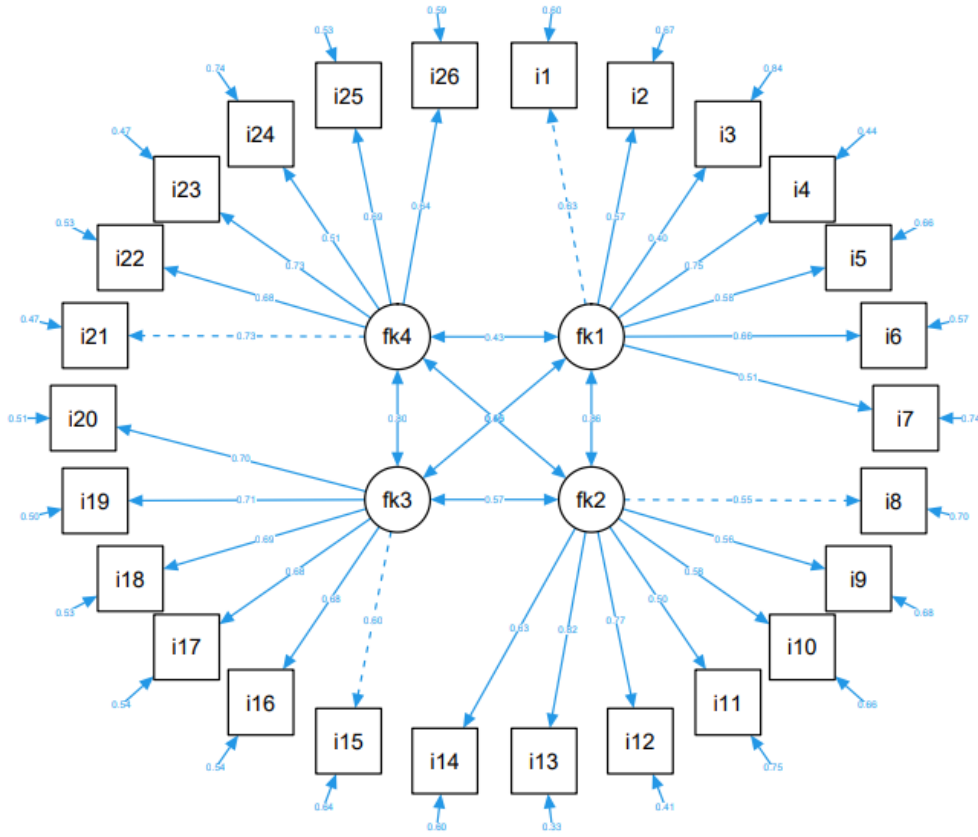
Doğrulayıcı faktör analizlerinde modelin uyum indeksleri raporlanırken, kesin uyum iyiliği (Ki kare/sd), RMR ve SRMR değerleri, sıkı uyum indeksleri RMSEA ve karşılaştırmalı uyum iyiliği indeksleri CFI, NFI ve NNFI olmak üzere her gruptan en az bir indeks raporlanması önerilmiştir (Büyüköztürk vd., 2019). Bu çalışmada Ki-kare uyum testi (Chi-Square Goodness), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardize Root Mean Square Residual), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), NNFI (Non-Normed Fit Index) ve CFI (Comparative Fit Index) indekslerine yer verilmiştir. Tablo 2'de literatürde kabul gören uyum indeksleri referans değerleri ve DFA sonucunda ulaşılan uyum indeksleri değeri yer almaktadır (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008).

Tablo 2.

Uyum iyiliği indeksleri

<i>Uyum İndeksi</i>	<i>Ölçüt</i>	<i>Model bulgusu</i>	<i>Sonuç</i>
X²/sd	<3	1.28	Mükemmel
RMSEA	<.08	0.03	Mükemmel
SRMR	<.10	0.07	İyi
AGFI	>.90	0.96	Mükemmel
NNFI	>.90	0.98	Mükemmel
CFI	>.90	0.97	Mükemmel

Tablo 2'ye göre model uyum indekslerinin mükemmel ve iyi uyum gösterdiği görülmektedir. Tabloda yer alan ölçüt değerlere ek olarak DFA'da bir modelin verilerle uyumunu yorumlarken Hu ve Bentler'in (1999) önerdiği değerler dikkate alınmıştır. Mükemmel uyum SRMR ≤ 0,08, RMSEA ≤ 0,06 ve CFI ≥ 0,95 olarak önerilir (Hu ve Bentler, 1999). Analiz sonucunda elde edilen RMSEA değerinin 0,036 olması mükemmel bir uyumun olduğu anlamına gelmektedir. Önemli istatistiklerden bir diğeri ise X² değerinin serbestlik derecesine bölünmesi ile (X²/sd) elde edilen uyum istatistiğidir ve bu değer X²/sd ≤ 2 olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bulgularımız X²/sd = 1,28 değeri ile ölçeğin mükemmel bir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. CFI ve NNFI uyum indekslerinin 0,095'ten büyük olması mükemmel uyum anlamına gelmektedir (Schumacher ve Lomax, 2004). Bu ölçekte CFI = 0,97 değeri ile ve NNFI = 0,98 değeri ile mükemmel uyum olduğunu kanıtlamaktadır. Son olarak SRMR değerinin 0,075 olarak belirlendiği ve bu değer 0,1'den küçük değere sahip olarak iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Analiz sonuçları ile ortaya çıkan uyum değerleri STEM Rol Kimlikleri ölçeğinin 26 madde ve dört faktörlü modelinin doğrulandığını göstermektedir. DFA sonucunda dört faktörlü yapıya ilişkin model Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Doğrulayıcı faktör analizi modeli

Şekil 2 incelendiğinde 26 madde ve dört faktörlü STEM Rol Kimlikleri Ölçeği'nin faktör yükleri; yetkinlik (fk1) alt boyutu için 0,40 ile 0,66 arasında, ilgi (fk2) alt boyutu için 0,50 ile 0,82 arasında, kendini tanıma (fk3) için ,60 ile ,71 arasında ve başkaları tarafından tanınma (fk4) alt boyutu için 0,51 ile 0,74 arasında değerlere sahip olduğu görülmektedir. Maddeler ve faktörler arasındaki anlamlılığı yorumlamada t değerlerine bakılmıştır. Modele ait t değerlerinin 2,56 değerini aşarak 5,77 ile 12,80 aralında olduğu ve bunun sonucunda tüm maddelerin $p < ,01$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Analizler sonucunda modifikasyon gerektiren bir bulguya rastlanmamıştır.

Madde Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeği oluşturan tüm maddeler için madde toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Ardından %27'lik alt ve üst grup için ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Tablo 3'te madde toplam korelasyonu ve t değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.

Ölçek maddelerine ilişkin madde toplam korelasyonu ve t değerleri

Faktörler/Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	%27 alt ve üst gruplar t* değeri
Faktör-1 Yetkinlik		
M1	0.494	7.459
M2	0.429	7.286
M3	0.322	5.966
M4	0.580	10.852
M5	0.449	8.085
M6	0.526	8.637
M7	0.385	6.766

Tablo 3 devamı...

<i>Faktörler/Maddeler</i>	<i>Madde Toplam Korelasyonu</i>	<i>%27 alt ve üst gruplar t* değeri</i>
Faktör-2 İlgisi		
M8	0.433	6.659
M9	0.438	6.916
M10	0.476	8.577
M11	0.430	7.756
M12	0.618	9.908
M13	0.656	12.139
M14	0.511	8.082
Faktör-3 Kendini tanıma		
M15	0.502	10.076
M16	0.631	11.809
M17	0.527	10.391
M18	0.531	9.318
M19	0.567	10.105
M20	0.575	11.865
Faktör-4 Başkaları tarafından tanınma		
M21	0.558	11.312
M22	0.488	8.951
M23	0.551	11.602
M24	0.422	7.793
M25	0.517	8.689
M26	0.478	9.846

*p<0,001

Ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğini belirleyen madde toplam korelasyonunun ,30 ve üzerinde olması istenen bir durumdur. Tablo 3'e göre madde toplam korelasyonunun yetkinlik faktörü için, 0,322 ile 0,580 aralığında olduğu, ilgi faktörü için ,430 ile ,656 aralığında olduğu, kendini tanıma faktörü için 0,502 ile 631 aralığında olduğu, başkaları tarafından tanınma faktörünün ise 0,422 ile 0,558 aralığında olduğu görülmektedir. Tüm maddelerin 0,30'un üzerinde değerler aldığı belirlenmiştir. Böylece ölçekte yer alan maddelerin geçerli olduğu ve ölçülmek istenen özelliğe hizmet ettiği söylenebilir. Geçerliğe ilişkin diğer bir analiz, ölçme aracının ölçmek istediği özelliğe sahip olan ve olmayan kişileri ayırt edebilmesini belirlemeye yönelik olan %27'lik alt ve %27'lik üst gruba ilişkin t testi sonuçlarıdır. Değerlerin 6,659 ile 12,139 aralığında olduğu görülmektedir. Bulgular ışığında ölçekteki tüm maddelerin ölçülmek istenen özelliğe sahip olan ve olmayan kişileri ayırt edebildiği söylenebilir.

Güvenirlige İlişkin Bulgular

Bir ölçme aracında bulunması gereken özelliklerden biri de güvenirlidir. Güvenirlik bir ölçme aracı ile karıştırlabilir koşullar altında tekrarlı ölçüm sonucunda elde edilen bulguların ne kadar tutarlı olduğunun bir göstergesidir (Ercan ve Kan, 2004). İç tutarlılığın bir ölçüsü olan Cronbach alfa ölçekteki maddelerin aynı yapıyı ne derecede ölçtüğünü ifade eder (Tavakol, Dennick, Tavakol 2011). Tablo 4'te ölçeğin tamamına ve ölçeği oluşturan dört faktöre ait güvenirlilik Cronbach alfa değeri yer almaktadır.

Tablo 4.

Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına ilişkin değerler

<i>Faktörler</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Cronbach Alfa</i>
Yetkinlik	7	.79
İlgi	7	.81
Kendini tanıma	6	.83
Başkaları tarafından tanınma	6	.81
Toplam	26	.90

Ölçeğin Türkçe versiyonunun hem dört faktör bazında hem de ölçeğin tamamında güvenilirlik için kabul gören 0,70 değerinin üstünde değerlere sahip olduğu görülmektedir. Tablo 4’te yer alan bulgular ölçek maddelerinin güvenilir olduğunu ve maddelerin aynı yapıyı ölçtüğünü göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Paul, Maltase ve Valdivia (2020) tarafından geliştirilen STEM Rol Kimlikleri ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması ve doğrulanması yapılmıştır. Ölçme aracının Türkçe formunun ortaokul öğrencilerinin STEM rol kimliklerini belirlemede DFA analizi sonucunda mükemmel uyum indekslerine sahip ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,90 ile güvenilir olduğu belirlenmiştir. STEM rol kimlikleri ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanan formu dört faktörlü yapıya sahiptir. Bu faktörler “ilgi”, “yetkinlik”, “kendini tanıma” ve “başkaları tarafından tanınma” faktörleridir. Türkçe formunun uyum indekslerine bakıldığında “ $X^2/df = 1,28$; RMSEA = 0,036; SRMR = 0,075; NNFI = 0,98; CFI = 0,97” ölçeğin mükemmel uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğinin Türkçe formunun yapı geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu ölçme aracı ile ortaokul öğrencilerinin STEM rol kimlikleri ilgi, yetkinlik, kendileri ve başkaları tarafından tanınma alt faktörleri ile geçerli ve güvenilir şekilde belirlenebilir. Literatürde kimliği açıklayan yapılar (Carlone ve Johnson, 2007; Hazari vd., 2010) ile bu ölçekte yer alan yapı uyum göstermektedir. İlkokul-ortaokul yıllarının kimlik gelişimi için önemli yıllar olduğunu, STEM kimliğinin okul öncesindeki yaşantılar ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar literatürde yer almaktadır (Dou vd., 2019). Bu sebeple ortaokul yıllarında STEM kimliğinin nicel ölçümünü sağlayacak bu ölçme aracı birçok betimsel ve müdahale çalışmalarının kullanımına açıktır. STEM kimliğini ölçebilmek öğrencilerin kendilerini “STEM insanı” olma ile ne ölçüde örtüştürdükleri hakkında veri sağlayacaktır. Bu veri gelecekte ihtiyaç duyulan nitelikteki insan gücü ile bireylerin ne kadar uyumlu olduklarını gösterme potansiyeline sahiptir. Böylece öğrencilerin erken yaşlarda STEM kimliklerini geliştirebilmek için ihtiyaç duyulan öğrenme kaynaklarının ve öğrenme ortamlarının tasarlanmasına katkı sağlanacaktır.

Bu ölçek aşağıda belirtilen kullanım alanları ile öğretmenler ve araştırmacılar için değerlidir;

- Araştırmacılar için bu ölçek öğrencilerin STEM alanlarıyla ilgili olarak kendilerini nasıl algıladıklarını ve STEM kariyerlerini takip etme olasılıklarını anlamalarına yardımcı olacaktır.
- Öğretmenler bu ölçeği kullanarak STEM etkinliklerinde öğrencilerin ilgisi, yeterliliği, kendini tanıması ve başkaları tarafından tanınması hakkında fikir sahibi olabilir.
- Ölçek, öğrencilerin STEM rol kimliklerinde zaman içinde meydana gelen değişiklikleri değerlendirmek ve izlemek için kullanılabilir ve araştırmacıların STEM etkinliklerine katılımını teşvik etmeyi amaçlayan müdahalelerin ve eğitim programlarının etkinliğinin değerlendirmesinde kullanılabilir.
- STEM rol kimliği ölçeği ile öğrencilerin STEM kimliği hakkında mevcut durumları belirlenebilir ve STEM kimliğindeki değişiklikleri incelemek için de bu ölçekten yararlanılabilir.
- Ölçek, öğrencilerin STEM etkinliklerinin erken yaşlardaki etkisini anlamak için ilkokullarda kullanılabilir ve gelecekteki STEM kariyer hedeflerini şekillendirmelerine yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, W.K., Perkins, K.K., Podolefsky, N.S., Dubson, M., Finkelstein, N.D., & Wieman, C.E. (2006). New instrument for measuring student beliefs about physics and learning physics: The Colorado Learning Attitudes about Science Survey. *Physical Review Special Topics—Physics Education Research*, 2, 1–14.
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2010). “Doing” science versus “being” a scientist: Examining 10/11-year-old schoolchildren’s constructions of science through the lens of identity. *Science Education*, 94, 617–639. <https://doi.org/10.1002/sce.20399>
- Burke, P. (2020). Identity. In P. Kivisto (Ed.), *The Cambridge Handbook of Social Theory* (pp. 63-78). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316677452.005
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Carlone, H.B., & Johnson, A. (2007). Understanding the science experiences of successful women of color: Science identity as an analytic lens. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(8), 1187–1218.
- Chen, S., & Wei, B. (2022). Development and Validation of an Instrument to Measure High School Students’ Science Identity in Science Learning. *Research in Science Education* 52, 111–126. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09932-ychen>
- Cohen, S. M., Hazari, Z., Mahadeo, J., Sonnert, G., & Sadler, P. M. (2021). Examining the effect of early STEM experiences as a form of STEM capital and identity capital on STEM identity: A gender study. *Science Education*, 105(6), 1126-1150.
- Cribbs, J. D., Hazari, Z., Sonnert, G., & Sadler, P. M. (2015). Establishing an explanatory model for mathematics identity. *Child Development*, 86(4), 1048-1062.
- Davis, J. L., Love, T. P., & Fares, P. (2019). Collective Social Identity: Synthesizing Identity Theory and Social Identity Theory Using Digital Data. *Social Psychology Quarterly*, 82(3), 254–273. <https://doi.org/10.1177/0190272519851025>
- Doğan D.C. & Aybek, E., C. (2021). *R-shiny ile psikometri ve istatistik uygulamaları*. Etkileşimli E-Kitap. Pegem: Ankara.
- Dou, R., Hazari, Z., Dabney, K., Sonnert, G., & Sadler P. (2019). Early informal STEM experiences and STEM identity: The importance of talking science. *Science Education*. 103, 623–637. <https://doi.org/10.1002/sce.21499>
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Galanti, T. M., & Holincheck, N. (2022). Beyond content and curriculum in elementary classrooms: conceptualizing the cultivation of integrated STEM teacher identity. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 1-10.
- Gee, J.P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Godwin, A., Potvin, G., Hazari, Z., & Lock, R. (2016). Identity, critical agency, and engineering: An affective model for predicting engineering as a career choice. *Journal of Engineering Education*, 105(2), 312–340. <https://doi.org/10.1002/jee.20118>
- Hambleton, R., Charles, M., & Spielberger D. (2017). *Eğitimde ve psikolojide kullanılan testlerin kültürlerarası değerlendirme amacıyla uyarlanması* (N. Koç., & A.Yıldırım Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Hazari, Z., Sadler, P. M., & Sonnert, G. (2013). The science identity of college students: Exploring the intersection of gender, race, and ethnicity. *Journal of College Science Teaching*, 42(5), 82–91.
- Hazari, Z., Sonnert, G., Sadler, P. M., & Shanahan, M.-C. (2010). Connecting high school physics experiences, outcome expectations, physics identity, and physics career choice: A gender study. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 978–1003. <https://doi.org/10.1002/tea.20363>
- Henze, N., & Zirkler, B. (1990). A class of invariant consistent tests for multivariate normality. *Communications in statistics-Theory and Methods*, 19(10), 3595-3617.

- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Evaluating Model fit: A Synthesis of the Structural Equation Modelling Literature. 7th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies, 195–200.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Kelly, R., Garr, O. M., Leahy, K., & Goos, M. (2020). An investigation of university students and professionals' professional STEM identity status. *Journal of Science Education and Technology*, 29(4), 536-546. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09834-8>
- Koğar, H., & Yılmaz-Koğar, E. (2015). Comparison of different estimation methods for categorical and ordinal data in confirmatory factor analysis. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2).
- Lockhart, M. E., Kwok, O. M., Yoon, M., & Wong, R. (2022). An important component to investigating STEM persistence: the development and validation of the science identity (SciID) scale. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 1-17.
- Maltese, A. V., & Tai, R. H. (2010). Eyeballs in the fridge: Sources of early interest in science. *International Journal of Science Education*, 32(5), 669–685. <https://doi.org/10.1080/09500690902792385>
- Mc Donald, M. M., Zeigler-Hill, V., Vrabel, J. K., & Escobar, M. (2019). *A single-item measure for assessing STEM identity*. In *Frontiers in Education* (p. 78). Frontiers.
- Pattison, S., Gontan, I., Ramos-Montañez, S., Shagott, T., Francisco, M., & Dierking, L. (2020). The identity-frame model: A framework to describe situated identity negotiation for adolescent youth participating in an informal engineering education program. *Journal of the Learning Sciences*, 29(4-5), 550-597.
- Paul, K. M., Maltese, A. V., & Valdivia, D. (2020). Development and validation of the role identity surveys in engineering (RIS-E) and STEM (RIS-STEM) for elementary students. *International Journal of STEM Education*, 7, Article 45. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00243-2>
- Schumachere, R., & Lomax, R. (2004). *A Beginner's guide to structural equation modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Starr, C. R., Hunter, L., Dunkin, R., Honig, S., Palomino, R., & Leaper, C. (2020). Engaging in science practices in classrooms predicts increases in undergraduates' STEM motivation, identity, and achievement: A short-term longitudinal study. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(7), 1093– 1118. <https://doi.org/10.1002/tea.21623>
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 224-237.
- Stets, J. E., & Serpe, R. T. (2013). *Identity Theory*. *Handbooks of Sociology and Social Research*, 31–60. doi:10.1007/978-94-007-6772-0_2
- Singer, A., Montgomery, G., & Schmoll, S. (2020). How to foster the formation of STEM identity: studying diversity in an authentic learning environment. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-12.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*, (1. Baskı sy.112). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Tai, R.H., Liu, C.Q., Maltese, A.V., & Fan, X. (2006). Planning early for careers in science. *Science*, 312, 1143– 1144.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13(2), 65-93.
- Tavakol, S., Dennick, R., & Tavakol, M. (2011). Psychometric properties and confirmatory factor analysis of the Jefferson Scale of Physician Empathy. *BMC medical education*, 11(1), 1-8.

EFL INSTRUCTORS' KNOWLEDGE, BELIEFS, AND CLASSROOM PRACTICES REGARDING PRONUNCIATION IN TÜRKİYE*

YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCE OKUTMANLARININ TÜRKİYE'DE TELAFFUZA İLİŞKİN BİLGİLERİ, İNANÇLARI VE SINIF İÇİ UYGULAMALARI

Esra ÇAM¹

ABSTRACT: The present study investigated EFL instructors' perspectives and practices regarding pronunciation. Ninety-five EFL instructors from 25 different universities in Türkiye participated in the online survey study. The results showed that most instructors lacked proper training in teaching pronunciation. While many of the participants believed in the importance of teaching pronunciation in SLA, they allocated limited class time to it. They relied heavily on textbooks for teaching pronunciation. In teaching pronunciation, instructors aimed at making learners intelligible rather than eliminating their accents, and therefore they tended to correct pronunciation errors that negatively affect intelligibility. However, pronunciation was frequently ignored in the assessment by most instructors. Considering the findings, the study has implications for the inclusion of pronunciation in textbooks and curricula more intensively and effectively. The findings also reveal that there is a need for improved training programs for EFL instructors on pronunciation.

Anahtar sözcükler: EFL, L2 pronunciation, SLA

ÖZ: Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin telaffuzla ilgili bakış açılarını ve uygulamalarını araştırmıştır. Çevrimiçi anket çalışmasına Türkiye'deki 25 farklı üniversiteden 95 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Sonuçlar, çoğu öğretmenin telaffuz öğretimi konusunda uygun eğitimden yoksun olduğunu göstermiştir. Katılımcıların birçoğu telaffuz öğretiminin ikinci dil edinimindeki önemine inanmakla birlikte, bu konuya sınıfta sınırlı zaman ayırmışlardır. Telaffuz öğretimi için büyük ölçüde ders kitaplarına güvenmişlerdir. Telaffuz öğretiminde öğretmenler, öğrencilerin aksanlarını ortadan kaldırmak yerine anlaşılır hale getirmeyi amaçlamış ve bu nedenle anlaşılabilirliği olumsuz etkileyen telaffuz hatalarını düzeltme eğiliminde olmuşlardır. Bununla birlikte, telaffuz çoğu öğretmen tarafından değerlendirmede sıklıkla göz ardı edilmiştir. Bulgular göz önünde bulundurulduğunda, çalışma, telaffuzun ders kitaplarına ve müfredata daha yoğun ve etkili bir şekilde dahil edilmesi için çıkarımlarda bulunmaktadır. Bulgular ayrıca, İngilizce öğretmenleri için telaffuz konusunda geliştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Keywords: Yabancı dil olarak İngilizce,, ikinci dil telaffuzu, ikinci dil edini

Bu makaleye atf vermek için:

Çam, Esra. (2024). EFL instructors' knowledge, beliefs, and classroom practices regarding pronunciation in Türkiye, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 368-384.

Cite this article as:

Çam, Esra. (2024). EFL instructors' knowledge, beliefs, and classroom practices regarding pronunciation in Türkiye. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 368-384.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Telaffuz, şüphesiz yabancı dilde iletişimsel yeterliliğin önemli bir gereğidir. Ayrıca iletişim kopukluklarına, sosyal sınıflandırmaya, sosyo-fonetik ayrımcılığa ve dilsel gruplar arası önyargılara en sık neden olan dil alanıdır (Birney vd., 2020; Formanowicz & Suitner, 2019; Hansen, 2019; Roessel vd., 2019). İngilizcenin tüm dünyada en popüler ikinci dil olarak uluslararası rolü, son zamanlarda yabancı dil öğretimi araştırmacılarını, kabul edilebilir telaffuz normu olarak anadil benzeri doğruluktan ziyade uluslararası anlaşılabilirliği tartışmaya yöneltmiştir (Derwing ve Munro, 2015). Yıllar süren ihmalin ardından, ikinci dil telaffuzuyla ilgili sorunlar, son yıllarda ikinci dil edinimi araştırmacılarının ilgisini yeniden uyandırmaktadır.

1990'lara kadar ikinci dil telaffuz öğretimi üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında çoğunun kanıta dayalı olmaktan uzak olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar çoğunlukla görüş makalelerini, metodoloji kılavuzlarını ve öğretim materyallerini içermektedir (Kennedy & Trofimovichi 2017; Murphy & Baker, 2015). Son yıllarda, pedagojik yaklaşımlar (örn., Couper, 2011; Saito, 2013, 2015; Saito ve Lyster, 2012), telaffuz modelleri ve pedagojik normlar (örn., Buckingham, 2014; Drewelow ve Theobald, 2007; Lintzerberg, 2014; Zhang, 2013), pedagojik hedefler (örn. Jenkins, 2000; Saito vd., 2015, 2016), öğretimsel müdahaleler (örn., Lee vd., 2015; Saito, 2012; Thomson ve Derwing, 2015) ve teknoloji (örn., Motohashi-Saigo ve Hardison, 2009; Thomson, 2011) en çok araştırılan konular olarak öne çıkmaktadır.

Ayrıca, yabancı dil öğrencilerinin anlaşılır telaffuzunu teşvik etmede öğretimsel müdahalelerin önemine yapılan vurgu nedeniyle, bazı araştırmalar dikkatini öğretmenin rolüne kaydırmıştır. Giderek artan sayıda bilim insanı, Brezilya (Buss, 2016), Polonya (Czajka, 2014), Kanada (Breitkreutz vd., 2001; Burgess ve Spencer, 2000; Foote vd., 2011; Foote vd., 2016), Finlandiya (Tergujeff, 2012), Avustralya (Macdonald, 2002) ve Amerika Birleşik Devletleri (Huensch, 2019) dahil olmak üzere çeşitli bağlamlarda ikinci dil öğretmenlerinin telaffuz öğretimine ilişkin resmi eğitim geçmişlerini, bilişleri, inançları ve sınıf uygulamalarını, özgüven ve becerilerini araştırmıştır. Ancak, Türkiye bağlamında öğretmen odaklı telaffuz araştırması Üstünbaş (2018) ve Yağız (2018) ile sınırlıdır. Bu nedenle Türkiye'deki öğretmenlerin telaffuza ilişkin bilgi ve öğretim uygulamalarına ilişkin bilgilerimiz hâlâ sınırlıdır.

Amaç

Çalışma, Türkiye'deki yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin telaffuz hakkındaki bakış açılarını ve sınıf uygulamalarını derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin İngilizce telaffuz hakkındaki alan ve pedagojik bilgilerinin ve bu bilgilerin onların inanç ve uygulamalarıyla ilişkilerinin araştırılması, öğretmenlerin telaffuza yönelik alan bilgilerini geliştirmek adına faydalı olabilir.

Yöntem

Araştırma kesitsel anket çalışması olarak tasarlanmıştır. Katılımcıların telaffuz ve telaffuz öğretimine ilişkin bilişleri, inançları ve uygulamaları hakkında bilgi ve içgörü elde etmek amacıyla veri toplamak için açık ve kapalı uçlu maddeler içeren çevrimiçi bir anket kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bulguları dikkate değer sonuçlar ortaya koymaktadır. Bunlardan ilki, Türkiye'deki öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun telaffuz öğretimi konusunda yeterli eğitimden yoksun olduğudur. İkinci olarak, öğretmenler arasında telaffuz öğretimi için ders kitaplarına ciddi bir bağımlılık vardır. Katılımcıların telaffuz öğretiminde ek materyallerden sınırlı olarak faydalandıkları ve ders zamanlarının nispeten küçük bir kısmını telaffuza ayırdıkları görülmektedir. Telaffuz öğretimde hem öğretmenler hem de öğrenciler için en büyük zorluğu parçalar üstü yönler oluşturmaktadır. Anlaşılabilirlik, dil etkinliğinin doğası ve amacının yanı sıra, öğretmenlerin öğrenci hatalarını düzeltme davranışlarını etkileyen en temel faktördür. Ne yazık ki telaffuz, öğrenci dil yeterliliğini değerlendirme süreçlerinde ciddi şekilde göz ardı edilmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu telaffuzu İngilizce müfredatlarına ve sınıflarına entegre etmenin çok önemli olduğunu ve buna ulaşmak için ise iletişimsel pratiğin en tercih edilen yöntem olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar genel olarak güçlü bir aksanın İngilizceyi ikinci dili konuşanlara karşı ayrımcılığa yol açabileceğini kabul etse de başarılı iletişimi anadil aksanına ulaşmaktan daha öncelikli

görmektedir. Sonuç olarak, birçok eğitimci, öğrencilere rahat ve anlaşılır iletişim kurma becerisini kazandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca çalışma, ana dili İngilizce olmayan eğitimcilerin de telaffuzu etkili bir şekilde öğretebileceğini öne sürmektedir. Son olarak, İngilizce eğitimcileri dil öğrenenlerin telaffuz becerilerini kazanmaları için kritik bir dönem olduğunu düşünse de çaba ve ana dili İngilizce olan kişilerle amaçlı etkileşimin telaffuz gelişiminde kritik bir role sahip olduğunu düşünmektedirler.

Tartışma & Sonuç

Bu sonuçların ders kitabı ve müfredat tasarımcıları, öğretmen yetiştiricileri ve telaffuz araştırmacıları için doğrudan etkileri vardır. İlk olarak, eğitimcilerin telaffuz öğretimine dair uygulamalarında ağırlıklı olarak ders kitaplarına bağlı kalma eğiliminde olması ve etkili telaffuz eğitimi için ek materyallere başvurmadaki isteksizliklerinin bir sonucu olarak, ders kitaplarının çeşitli telaffuz etkinliklerini sistematik ve amaçlı olarak sunmasına ihtiyaç vardır. İkinci olarak, İngiliz dili eğitimi programlarındaki fonetik ve fonoloji dersleri, öğretmen adaylarına İngilizce ses sistemi hakkında temel alan bilgisi sağlamak açısından çok önemlidir. Ancak, gelecekteki öğretim uygulamalarında telaffuzu etkili bir şekilde öğretmek ve değerlendirmek için onları pedagojik bilgiyle donatmak da aynı derecede önemlidir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programları, etkili telaffuz öğretimini desteklemek adına hem teorik hem de pratik bilgileri içermelidir. Son olarak, eğitimciler anlaşılır telaffuzu olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin ampirik kanıtlara erişime ve bu bulguları kendi öğretim uygulamalarına nasıl entegre edeceklerine dair rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Telaffuz alanında daha fazla araştırma yapılması ve araştırma bulgularının eğitimcilerle paylaşılması, telaffuz eğitimi ve öğreniminin iyileştirilmesi için çok önemlidir.

INTRODUCTION

Pronunciation is undoubtedly an important aspect of communicative competence. Besides, it is the linguistic area that most often causes communication breakdowns, social categorization, socio-phonetic discrimination, and linguistic intergroup bias (Birney et al., 2020; Formanowicz & Suitner, 2019; Hansen, 2019; Roessel et al., 2019). The international role of English as the most popular second language (L2) all through the world has recently led English language teaching (ELT) researchers to argue for international intelligibility over native-like accuracy as the norm for acceptable pronunciation (Derwing & Munro, 2015). After years of neglect, issues related to L2 pronunciation have re-aroused the widespread interest of SLA researchers in recent decades.

Until the 1990s, most research conducted on L2 pronunciation instruction was far from being evidence-based. They mainly included position papers, methodology guides, and instructional materials (Kennedy & Trofimovichi 2017; Murphy & Baker, 2015). More recently, a variety of topics regarding pronunciation instruction, including pedagogical approaches (e.g., Couper, 2011; Saito, 2013, 2015; Saito & Lyster, 2012), pronunciation models and pedagogical norms (e.g., Buckingham, 2014; Drewelow & Theobald, 2007; Lintzerberg, 2014; Zhang, 2013), pedagogical goals (e.g., Jenkins, 2000; Saito et al., 2015, 2016), instructional interventions (e.g., Lee et al., 2015; Saito, 2012; Thomson & Derwing, 2015), and technology (e.g., Motohashi-Saigo & Hardison, 2009; Thomson, 2011) have been investigated through research.

Due to the current emphasis on the importance of instructional interventions in promoting L2 learners' intelligible pronunciation, some further research has shifted its attention to the role of the teacher. An increasing number of scholars have explored L2 teachers' self-confidence and skills; their cognition, beliefs, and classroom practices; and formal training backgrounds in teaching pronunciation in a variety of contexts, including Brazil (Buss, 2016), Poland (Czajka, 2014), Canada (Breitkreutz et al. 2001; Burgess & Spencer, 2000; Foote et al., 2011; Foote et al., 2016), Finland (Tergujeff, 2012), Australia (Macdonald, 2002) and the United States (Huensch, 2019). However, to the researcher's knowledge, teacher-oriented pronunciation research in the Turkish context is limited to Üstünbaş (2018) and Yağız (2018). Therefore, we still have limited understanding about the knowledge and instructional practices of teachers in Türkiye regarding pronunciation. This cross-sectional survey study aims to address the existing gap and promote a deeper understanding of EFL instructors' perspectives and classroom practices about pronunciation in Türkiye. An exploration into instructors' content and pedagogical knowledge about English pronunciation and how this knowledge relates to their beliefs and practices may be beneficial for improving teacher training for pronunciation.

LITERATURE REVIEW

Pronunciation has recently attracted a growing number of instructed second language acquisition (ISLA) researchers' attention, although to a lesser extent than other linguistic areas. Indeed, between the 1970s and 1980s, pronunciation was a crucial aspect of SLA research and instruction. Under the heavy influence of behaviorist theories of learning, the majority of research applied contrastive analysis by exploring the similarities and differences between native language and target language pronunciations. Pronunciation instruction involved repetition of drills and memorization of set phrases and sentences with a focus on correct production without much attention to the meaning. With the emergence of the critical period hypothesis, many scholars lost their interest in pronunciation with the belief that there was not much to do to promote improvement in pronunciation, especially with adult L2 learners. Also, communicative language teaching (CLT) contributed to the scarcity of research and instruction on L2 pronunciation, sparking the idea that learners could acquire pronunciation through input alone.

With the wide acceptance of Schmidt's (1990) noticing hypothesis by SLA theorists, some scholars started to think over the possibility of improving L2 learners' perception and production of pronunciation and improving their overall intelligibility (Derwing et al., 1998). The renewed emphasis on pronunciation in research has promoted new teacher resources with pronunciation activities and study materials designed for standalone pronunciation classes (Foote et al., 2011). In the light of these developments, teacher-oriented pronunciation studies have flourished, and many scholars have explored teachers' beliefs in acquisition and teaching of L2 pronunciation, attitudes towards incorporating it into the curriculums, background education and training on pronunciation, and classroom practices (see Breitzkreutz et al. 2001; Burgess & Spencer, 2000; Buss, 2016; Czajka, 2014; Foote et al., 2011; Foote et al., 2016; Huensch, 2019; Macdonald, 2002; Tergujeff, 2012).

The literature on the teaching of L2 pronunciation highlights the importance of teachers having a profound cognition of L2 pronunciation, a deep understanding of L2 learners' needs, objectives, and challenges for learning pronunciation, and basic skills in selecting appropriate materials and activities (Kennedy & Trofimovich, 2017). However, research on teacher beliefs about pronunciation revealed diverging results. A considerable number of studies indicated that most L2 teachers were not aware of the significance of instructional interventions in developing L2 learner's pronunciation, and they were unwilling to teach it (Baker, 2011; Foote et al., 2011). For instance, in the Australian context, Macdonald (2002) investigated the reasons behind the challenges ESL teachers encounter when it comes to teaching pronunciation, as well as their reluctance to integrate it into their teaching. The findings exposed three significant factors that discourage educators from enhancing their proficiency and understanding of pronunciation: the minimal focus on pronunciation within curricular guidelines, the scarcity of appropriate and top-notch materials, and the absence of a structured framework for evaluation.

In one of the earliest attempts, Burgess and Spencer (2000) explored instructors' teaching practices and attitudes towards pronunciation instruction in the United Kingdom. The participants reported having integrated pronunciation into their L2 instruction. Besides, the study revealed that although considering suprasegmental aspects (i.e., more extensive elements of pronunciation such as stress and intonation) important, instructors found them challenging to teach.

In another study, Breitzkreutz et al. (2001) found that Canadian teachers considered pronunciation important. Besides, they were interested in teaching it; however, they had low levels of confidence and formal education in this area. They favored segmental (i.e., individual phonemic sounds) and suprasegmental instruction equally. They desired to have more training opportunities on pronunciation instruction and pronunciation-oriented curriculums and resources. In a similar study with teachers coming from different European countries, Henderson and colleagues (2012) discovered that teachers lacked sufficient training in teaching pronunciation. Yet, they found themselves reasonably competent in their knowledge about L2 pronunciation and skills in teaching it. In line with Henderson and colleagues, Yağız (2018) unveiled that EFL teachers in the Turkish context displayed a moderate level of self-assurance regarding their grasp of English pronunciation. They did not perceive a requirement for specialized training in teaching and evaluating pronunciation.

Buss (2016) also conducted research into the beliefs and practices of Brazilian EFL instructors regarding pronunciation. Her discoveries pointed out that these instructors in Brazil regarded pronunciation teaching as significantly important and held generally favorable attitudes toward it. For most, the primary goals for pronunciation instruction were intelligibility and comprehensibility, rather than achieving a reduction in foreign accents. The participants in the study disagreed with the notion that a native speaker was the optimal choice for teaching pronunciation. Moreover, there was a trend towards thinking that native speech didn't necessarily have to serve as the model for pronunciation instruction. Buss's findings further

highlighted that only 28.3% of the respondents had undergone specific training in teaching pronunciation, while the vast majority (83.3%) had taken courses in English phonetics and phonology. A small percentage (5%) had received no training in teaching pronunciation. In line with the outcomes of other studies, even though most lacked specialized training in the field, the instructors felt relatively confident and comfortable teaching pronunciation. However, they did express a need for more training in this area. Research on the effectiveness of instruction and corrective feedback in improving students' pronunciation demonstrated a positive impact on the intelligibility and comprehensibility of L2 speakers (Couper, 2006).

Consequently, numerous existing studies in the broader literature have scrutinized teachers' classroom practices. Despite evidence suggesting that knowledge of suprasegmentals enhances intelligibility and comprehension (Derwing et al., 1998; Hahn, 2004), the teaching focus in L2 classrooms heavily leaned toward segmental features (Baker, 2011; Burgess & Spencer, 2000; Buss, 2016; Foote et al., 2011; Tergujeff, 2012; Yağız, 2018). Teachers demonstrated a distinct inclination to concentrate on individual phonemic sounds, particularly those posing difficulties, often neglecting suprasegmental features entirely.

In addition, studies looking at the relationship between teachers' perspectives and classroom practices emphasized the discrepancy between the two. For instance, teachers considered accurate pronunciation necessary for successful communication between interlocutors and highly valued pronunciation instruction. However, most of them were insufficient and inadequately motivated to teach pronunciation, and they rarely devoted time for pronunciation instruction and practice (Szyszka, 2016; Yağız, 2018; Foote et al., 2011; Foote et al., 2016). In other words, their awareness was not reflected in their actual in-class teaching.

THE PRESENT STUDY

This current research delves into the extent and methods by which pronunciation is integrated into L2 curricula, as well as the preferred instructional approaches of EFL instructors in teaching pronunciation. The study also seeks to delve into the educational backgrounds and convictions of these EFL instructors concerning pronunciation and its instruction. With these objectives in mind, the study addresses the subsequent research questions:

1. What pedagogical training in pronunciation do EFL instructors in Türkiye have?
2. What are the reported classroom practices of EFL instructors in Türkiye regarding pronunciation?
3. What are the beliefs of EFL instructors in Türkiye towards the teaching of pronunciation?
4. What are the beliefs of EFL instructors in Türkiye towards the learning of pronunciation?

METHOD

The study was structured as a cross-sectional survey study. It employed an online questionnaire, including open- and close-response items for data collection with the intent of gaining information about and insights into participants' cognitions, beliefs, and practices regarding pronunciation and teaching of pronunciation.

Participants

Respondent self-selection sampling was utilized to collect data. 1,476 instructors working at intensive English programs in 25 different universities in Türkiye were contacted through e-mail and invited to participate. Of these instructors, 95 responded the online survey with a return rate of 6.43%.

Table 1.

Mean, standard deviation, and range of respondent ages and years of teaching at the tertiary level

	n	M	SD	Min.	Max.
Age	95	37.48	6.76	24	53
Years teaching	95	12.37	6.34	1	30

Instructors' formal certification in EFL teaching and the type of their institutions are demonstrated in Table 2.

Table 2.

Instructors' formal certification in EFL teaching and the type of institution

Baseline characteristic	<i>n</i>	%
BA program graduated		
English Language Teaching	67	70.5
English Language and Literature	18	18.9
American Language and Literature	3	3.2
Translation Studies	3	3.2
Linguistics	3	3.2
Other	1	1.1
Highest level of education		
BA	6	6,3
MA student	12	12,6
MA	30	31,6
PhD student	37	38,9
PhD	10	10,5
Institutions		
Private	19	20
Public/State	76	80
Total	95	100

Data Collection Tools

Data for the study were gathered through an online survey adapted from Huensch (2019) (see Appendix 3). The survey included four sections and 69 to 74 questionnaire items (depending on follow-up responses). Section 1, respondent background information, included seven questions about participants' demographics, institutions, and educational backgrounds. The remaining sections included questions about pronunciation and (2) classroom practices and assessment (questions 9-45), (3) teaching beliefs (questions 46-65), and (4) learning beliefs (questions 66-74).

Data Collection Procedure

The survey was uploaded on a file-sharing platform, *Google Forms*, and accessed through the URL, which was shared with all participants via e-mail. On the opening page of the survey, participants were informed about the nature of the study, such as the objectives, data collection tools and procedure, its voluntary basis, rights to withdraw from the study, and privacy and confidentiality. An informed consent form was posted on the same page.

Data Analysis

In the present study, open-response and closed-response items were analyzed separately. For the data analysis, summary report provided by *Google Forms* was examined. The report presented counts and percentages of responses for each question. Following that, Likert-type responses were categorized into more general groups, and visual representations in the form of figures and tables were generated.

For the analysis of closed-response items, the Statistical Package for Social Sciences software (SPSS), version 25.0, was employed. Moreover, a content analysis was carried out to examine the open-ended items within the questionnaire (Creswell & Poth, 2018). The researcher read comments multiple times, identified recurring topics, and assigned codes. One additional coder analyzed the codes in 15 randomly selected participant responses independently to ensure the consistency of placing codes into themes. A 94% agreement between the researcher and the coder indicated a high level of intercoder agreement (see Creswell, 2016). The lists were re-examined for the 6% discrepancy between the coders, and coder discrepancies were discussed and solved. These codes were aggregated into overarching categories, and the frequency of mentions for each code or category was tallied to compute percentages.

RESULTS

The following sections present the key findings of the current study in line with the research questions.

Formal Pronunciation Training

The primary objective of the initial research question was to examine the kind of pedagogical training in pronunciation that EFL instructors in Türkiye had undergone. Figure 1 illustrates the transformation of frequency counts into percentage values, representing the distribution of participants' pronunciation training. Among the respondents, 35% indicated that they had studied pronunciation as part of a broader Foreign Language Teaching Education or linguistics course, while 30% had engaged in a linguistics course encompassing phonetics and phonology. Merely 15% had completed a dedicated course specifically focused on teaching pronunciation. The remaining participants disclosed either a combination of linguistics courses and a pedagogical pronunciation course (10%) or sporadic attendance at workshops during conferences (10%).

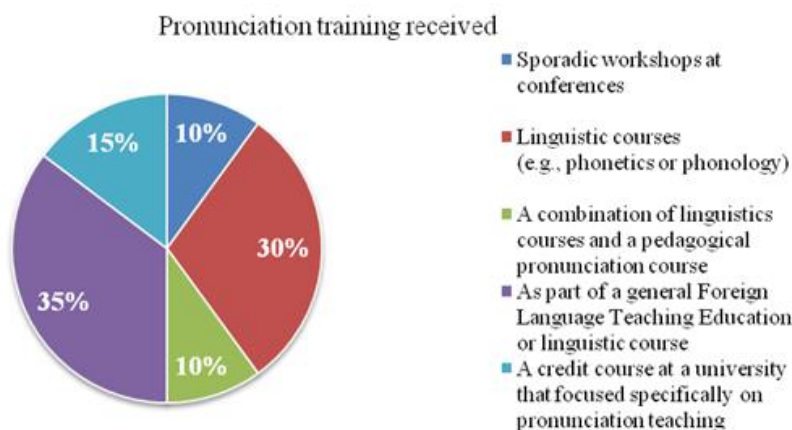


Figure 1. Types of pronunciation training received by EFL instructors in Türkiye

Three items in the survey also explored respondents' willingness to receive any training on pronunciation teaching, their confidence in their background knowledge, and the presence or lack of prior training opportunities. Despite reporting feeling adequate (71%) and confident (51%) in their background knowledge to teach pronunciation, respondents wished for more training opportunities in teaching pronunciation (64%).

EFL Instructors' Classroom Practices Regarding Pronunciation

The second research question examined the instructional strategies employed by EFL instructors in Türkiye concerning the allocation of time for pronunciation instruction, the difficulties encountered by their students, the utilized course materials, approaches to error correction, and the methods of assessment.

When asked about their ability to teach pronunciation, approximately half of the participants reported being competent in teaching pronunciation (52%). The majority of the respondents reported including pronunciation in their classes (65%). Only 17% felt nervous about teaching pronunciation. Sixty-eight percent of the respondents felt comfortable teaching segmental aspects, while 44% felt comfortable teaching suprasegmentals. More than half of the instructors wished for teaching more pronunciation in their classes (52.7%).

The mean of the hours respondents spent teaching English in the classroom per week was 17.08 (SD=6.48). After analyzing the time dedicated to teaching pronunciation within the classroom setting, a majority of instructors indicated that they spent 15 minutes or less per week on pronunciation instruction (71%). (See to Figure 2 for comprehensive data.)

Participants were asked to share the most significant pronunciation challenges encountered by their students. A total of seventy-one instructors responded to this question. The prevailing response highlighted concerns related to suprasegmental element., such as stress, intonation, rhythm, as the most significant challenges. Some other common difficulties the instructors listed were fossilized errors, loan words (i.e., hamburger, pilot, sandwich), some individual sounds (i.e., silent letters, diphthongs, bilabials, interdental, epenthesis), some consonants (i.e., 'c', 'g'), homonyms, proper names (i.e., people's, countries', companies' names), words with similar pronunciation (i.e., bear/beer, bird/beard, desert/dessert), and negative L1 transfer.

How much time, if any, would you say is allocated to teaching pronunciation each week in your English class?

■ less than 15 minutes ■ 15 min ■ 30 min ■ 60 min

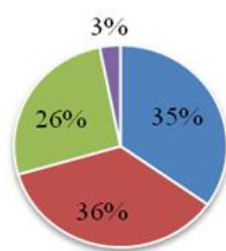


Figure 2. The time allocated to teaching pronunciation

When asked about the greatest challenges of teaching pronunciation in their class, most instructors complained about time constraints, crowded classrooms, overloaded schedules, and syllabus (N=12). One of them wrote, “Time limitation is the biggest challenge. There are some great pronunciation activities in almost every unit in our textbook, but they are all excluded in the weekly syllabus and plans” (P66). Lack of appropriate teaching materials or effective exercises in textbooks was another challenge highlighted by a few instructors. Lastly, a subset of respondents (N=9) pointed out that their greatest challenges included a deficiency in pedagogical training and a lack of confidence in teaching pronunciation. For instance, P31 noted, “During my BA and MA education, I did not get any courses about pronunciation. Therefore, I often feel incompetent in teaching pronunciation, especially at a higher level like B2 or C1”.

Student-related factors such as lack of motivation and interest to study pronunciation, anxiety, and prejudices against English pronunciation were the other challenges many instructors mentioned (N=18). One respondent said, “Having students engage in the pronunciation drilling activities is the most challenging. They seem to be very unwilling when it comes to pronunciation” (P10). In addition, being a non-native speaker was regarded as a challenge by one instructor: “I believe the challenge is being a non-native teacher” (P42).

In another open-response question, participants were requested to specify the facets of pronunciation that they found most challenging to teach. The teaching of suprasegmentals was the greatest difficulty noted by 43 respondents. Regarding this question, one participant stated, “Teaching stress. My mind blows up when I intend to do it. I need training on it”. Other responses were in line with the difficulties students had to learn pronunciation. Teaching segmentals was relatively easier for many instructors (addressed by 27 respondents) compared to suprasegmentals (addressed by 12 respondents).

Respondents were also asked to describe any pronunciation activity they had tried and found effective to improve students’ pronunciation. Instructors came up with a significant number of classroom ideas: tongue twisters, rhymes, dictation, imitation, listen and repeat drills, minimal pair activities, reading aloud, self-recording, listening for punctuation, grouping sounds and finding the irrelevant sound, choral drills, and studying the International Phonetic Alphabet (IPA) chart. One instructor wrote, “When they (students) find something surprising, they become interested, in fact. I remember some activities related to words with silent letters and trying to find similar ones like comb, tomb, climb, debt, doubt, etc.” (P22).

When asked about their utilization of any pronunciation activities from the textbook, 78 out of 95 instructors responded positively (82.1%). The majority of these instructors reported using pronunciation activities in the textbook regularly (60.3%), while the rest used them sporadically. Some questions in the survey were related to online homework assignments and pronunciation. Instructors’ responses to these questions revealed that 84.2% of the sample had online assignments as part of their course, and 83.8% of these online assignments were part of the text materials they used. However, only 45% of those online assignments included pronunciation activities.

One item in the questionnaire was related to the approach the textbooks, which respondents used, took to teaching pronunciation: (1) the intuitive imitative approach, (2) the analytic-linguistic approach, and (3) the integrative approach. The results shows that most of the textbooks used by the participants (52%) adopted an integrative approach to teaching pronunciation. This approach primarily centers on teaching suprasegmentals such as rhythm, intonation, and stress, and it practices them in discourse beyond the word level. The second most common approach (38%) was the intuitive imitative approach, which

primarily leads learners in listening and imitating the sounds and rhythm without providing them with any explicit information. Only 10% of the respondents reported using textbooks with an analytic-linguistic approach, where students study different aspects of pronunciation such as the position of the tongue and place and manner of articulation.

When asked, *What should your textbook do differently, if anything, to improve its approach to teaching pronunciation?*, most instructors reported wishing for more examples, follow-up practice and production exercises and greater opportunities for listening. Some (N=7) expected that the textbooks “give room to the analytic-linguistic approach, as well” (P76). Two instructors highlighted the specialization of textbooks to “focus on common pronunciation errors that Turkish students often make” (P23) and to “contrast how the same letters sound different in English and Turkish” (P25). Several instructors suggested that textbooks should “present and practice IPA charts” (P85) and “focus more on segmental features” (P11) in the first few units. Only one respondent thought that “more focus on World Englishes is needed” (P88).

Participants were also asked whether they used any supplementary materials to teach pronunciation. The majority responded negatively. Only 31 respondents (32.6%) reported supplementing textbooks with extra materials. It was seen that *YouTube*, online dictionaries, and certain websites were popular among those instructors. These respondents explained their goals for using supplemental pronunciation materials as providing their students with authentic input and extra practice and output opportunities, increasing students’ motivation for and awareness about accurate pronunciation, compensating limitations of the textbooks, and integrating technology into pronunciation instruction. One instructor stated, “The textbook we use does not cover information about pronunciation. It’s the weakest part of most textbooks” (P.79).

In response to the question, *How frequently do you use a language and/or computer lab for teaching pronunciation?*, most of the participants indicated they never used them (N=78, 82.1%). The ones who used labs mentioned utilizing them for listen-and-repeat exercises, drilling, voice-recording, and mimicking/imitating the pronunciation of the words, phrases or sentences. When asked to specify resources they used to teach pronunciation in the lab, instructors usually referenced the online materials, i-tools, or software programs of their textbooks. Some examples given by respondents included Empower by Cambridge University Press and My English Lab by Pearson English.

Regarding error correction, 68% mentioned that they corrected their students’ pronunciation errors during class. Sixty-one percent of the instructors noted correcting their students’ pronunciation errors only if they interfered with communication. The percentage of instructors who had a principled reason for choosing when to correct students’ pronunciation errors was 68%.

In response to the open-ended question, *In what situation do you correct students’ pronunciation errors in class?*, of the 59 responses, 47 addressed intelligibility/comprehensibility. They generally stated that they corrected their students’ pronunciation errors “if they interfere with understanding of the meaning or communication of the message” (P45). Five other instructors mentioned correcting pronunciation errors “when they are repetitive or fossilized” (P33). Several instructors emphasized that the nature and objective of the activity being conducted influenced their choice regarding error correction (N=18). Those instructors tended to correct students’ pronunciation errors while practicing pronunciation, studying new vocabulary, preparing for an oral exam, and reading aloud. On the other hand, most avoided correcting pronunciation errors during speaking activities, where fluency is the ultimate goal.

Another instructor mentioned correcting a pronunciation error only “if it is a preparation for an assessed activity such as an oral exam” (P65). P56 and six other instructors preferred giving “general feedback on pronunciation after the speaking activity is completed, especially not to interrupt the student”. Similarly, P88 wrote,

I do not correct students' pronunciation errors during communication or during fluency activities. If it is a serious and common error, I deal with it later after the communicative activity finishes.

A recast was the most frequently mentioned error correction method by respondents (N=6).

With regard to the assessment, 57.9% of respondents stated that pronunciation constituted a significant component of a major oral assignment within their coursework. Out of 51 responses to the open-ended questionnaire item, please provide an example of how pronunciation is assessed for a major oral assignment in your course, 30 referenced oral exams at the end of the modules/ semesters. For instance, P48 wrote,

As teaching pronunciation does not occupy much space in our program, the rubric for oral examination gives it a place under 'lexical competence'. And the standards are on the basis of students' being comprehensible or not. Imagine that the rubric consists of 20 points, the lexical part is 5 points, and the pronunciation is maybe 1/5 of this.

Some respondents also referenced speaking tasks (N=19) (i.e., oral presentations, video presentations, debates), online pronunciation assignments (N=2), and in-class participation (N=1). In most responses, instructors mentioned using “a rubric with many components as criteria to assess students' oral performance, where pronunciation is a minor area in it considering the overall weighting” (P83).

Participants, who responded negatively to whether pronunciation was part of the assignment for any major oral assignments in their course, were asked why it was not so. The answers were a lot varied, but the most common reasons were: a lack of systematic pronunciation instruction, absence of any oral assignments, instructors' lack of confidence to teach and assess pronunciation, not seeing pronunciation as a prerequisite or priority in the curriculum, a lack of emphasis on pronunciation in the textbook used, a curricular/administrative decision, and the use of a holistic rubric that assess fluency and grammatical / lexical accuracy. Few instructors also emphasized the heavy reliance on other linguistic skills and aspects as a reason not to teach and assess pronunciation. One instructor stated, “It may be because our expectations at preparatory level are different. We focus mostly on grammar and vocabulary” (P78). Some other instructors also touched upon identity issues and ideologies as major reasons for not including pronunciation into assessment. For instance, P91 mentioned:

People should not be judged because of their L1. It is rather too hard for Indians to pronounce the words like a British does but those people can speak perfect English. Being understood and vocabulary range in expressing your thoughts weigh more than correct pronunciation.

Regarding this issue, another respondent wrote:

Being intelligible doesn't mean pronouncing all the words as NSs do. Due to putting so much importance onto pronunciation, most Turkish students shy away from speaking and communicating even with their Turkish peers. We, as instructors, need to help our students cope with the communication breakdowns and continue to be a language speaker rather than being a language guardian (P13).

EFL Instructors' Beliefs Regarding Pronunciation Teaching

Research question 3 delved into the perspectives and attitudes of EFL educators in Türkiye regarding the objectives, significance, and advantages of teaching pronunciation. Of the 95 instructors surveyed, 85.3% acknowledged the importance of integrating pronunciation instruction into their classes. Additionally, 68.4% expressed confidence in their ability to do so, while 74.7% believed it was a necessary endeavor (as detailed in Table 3). Moreover, a substantial 80% of the instructors emphasized the significance of addressing students' pronunciation issues during lessons, with 84.2% identifying specific pronunciation errors as more crucial to correct than others.

Table 3.

Instructors' beliefs about integrating pronunciation into their classes

	Yes		No		Not sure	
	f	%	f	%	f	%
I believe I CAN integrate pronunciation instruction into my class.	65	68.4	2	2.1	28	29.5
I believe I SHOULD integrate pronunciation instruction into my class.	71	74.7	9	9.5	15	15.8

Table 4 demonstrates the frequency counts converted to percentages related to participants' pronunciation teaching beliefs. Accordingly, the majority of the respondents (59%), although in varying degrees (i.e., strongly agree, agree, somewhat agree), agreed that teaching pronunciation does not yield long-lasting changes. Furthermore, a majority of respondents (69.5%) indicated that employing minimal pair drills was the most effective method for pronunciation instruction.

For the majority of the sample, having good pronunciation skills was as important as the other linguistic aspects (69.4%). More than 80% believed that non-native English teachers could be good at pronunciation instruction (81.1%) and disagreed the idea that only NSs should teach pronunciation (82.1%). For most, student motivation was a factor influencing the effectiveness of pronunciation instruction (61.1%). For the majority of the sample, having good pronunciation skills was as important as the other linguistic aspects (69.4%). More than 80% believed that non-native English teachers could be good at pronunciation instruction (81.1%) and disagreed the idea that only NSs should teach pronunciation (82.1%). For most, student motivation was a factor influencing the effectiveness of pronunciation instruction

(61.1%). Despite varying degrees, the number of instructors who disagreed with the idea that pronunciation instruction should primarily aim to minimize foreign accents was 57.8%. A noteworthy 71% found teaching pronunciation enjoyable. Regarding the aspiration for students to sound as native as possible when speaking an L2, 53.6% responded positively, with 6.3% strongly agreeing, 16.8% agreeing, and 30.5% somewhat agreeing. Over 90% of respondents concurred that the most effective approach for pronunciation instruction involved communicative practice.

Table 4.

Instructors' beliefs regarding pronunciation teaching in general

	%					
	Strongly agree	Agree	Somewhat agree	Somewhat disagree	Disagree	Strongly disagree
Teaching pronunciation does not usually result in permanent changes.	7.4	15.8	35.8	20	14.7	6.3
Drilling minimal pairs (e.g., light/right) is the best way to teach pronunciation.	1.1	29.5	38.9	16.8	13.7	0
Teaching pronunciation is boring.	6.3	8.4	22.1	13.7	27.4	22.1
Having good pronunciation skills is not as important as learning vocabulary and grammar.	5.3	8.4	16.8	14.7	28.4	26.3
I believe a non-native speaker can be a good pronunciation teacher.	22.1	33.7	25.3	13.7	2.1	3.2
Pronunciation instruction is only effective for highly motivated learners.	12.6	21.1	27.4	18.9	12.6	7.4
The goal of pronunciation instruction should be to eliminate, as much as possible, a foreign accent.	5.3	9.5	27.4	26.3	14.7	16.8
Teaching pronunciation is fun.	11.6	33.7	26.3	10.5	12.6	5.3
I would like my students to sound as native as possible when speaking their foreign language.	6.3	16.8	30.5	22.1	15.8	8.4
Communicative practice is the best way to teach pronunciation.	18.9	55.8	18.9	5.3	1.10	0
Pronunciation teaching should help make students comfortably intelligible to their listeners.	31.6	53.7	11.6	3.2	0	0
Only native speakers should teach pronunciation.	2.1	1.1	14.7	18.9	21.1	42.1
Knowledge in grammar and vocabulary is more important than accurate pronunciation for successful language learning.	2.1	8.4	23.2	21.1	25.3	20
Pronunciation instruction is only effective in the first two to three years of learning a language.	5.3	7.4	24.2	21.1	24.2	17.9
When learning a language, communicating is more important than sounding like a native speaker.	35.8	32.6	21.1	5.3	3.2	2.1

Note. The **bold** number shows the highest percentage for the item.

An overwhelming 96.9% of instructors believed that pronunciation teaching should prioritize making students readily comprehensible to their listeners. In contrast, 63.2% disagreed with the notion that pronunciation instruction was only effective within the first two to three years of language learning. Additionally, nearly 90% emphasized that effective communication took precedence over sounding like a native speaker when acquiring a language.

EFL Instructors' Beliefs Regarding the Learning of Pronunciation

The last research question aimed to investigate the perspectives of EFL instructors in Türkiye regarding the acquisition of pronunciation skills.

In line with this, Table 5 illustrates the conversion of frequency counts into percentages for the surveyed items. Specifically, 68.5% of the participants identified a non-native accent as a factor leading to discrimination against L2 speakers, while 66.2% concurred that certain individuals were reluctant to alter their pronunciation in order to preserve their cultural identity. More than half of the study sample (54.8%) regarded pronunciation as the most challenging aspect of an L2 to acquire. Yet, 85.3% reported that their students wanted to learn pronunciation. Furthermore, the ability to acquire L2 pronunciation was restricted by age-related factors (67.4%), and some students were just naturally better than others at improving their pronunciation (92.6%). However, many respondents (93.7%) believed that it was possible to improve pronunciation. Most believed that if students studied hard enough, they could improve their pronunciation (96.9%). For more than 70% of the respondents, the best way to improve pronunciation was by interacting with NSs of the language.

Table 5.

Instructors' beliefs regarding learning of pronunciation

	%					
	Strongly agree	Agree	Somewhat agree	Somewhat disagree	Disagree	Strongly disagree
It's possible to improve pronunciation.	55.8	32.6	5.3	1.1	5.3	0
A heavy accent is a cause of discrimination against foreign language speakers.	7.4	23.2	37.9	18.9	6.3	6.3
Some individuals resist changing their pronunciation in order to maintain their identity.	12.6	18.9	34.7	17.9	11.6	4.2
Pronunciation is the most difficult aspect of a foreign language to learn.	11.6	20	23.2	14.7	16.8	13.7
My students want to improve their pronunciation.	9.5	42.1	33.7	11.6	1.1	2.1
There is an age-related limitation on the acquisition of pronunciation.	16.8	21.1	29.5	15.8	9.5	7.4
The best way to improve pronunciation is by interacting with native speakers of the language.	18.9	25.3	27.4	15.8	7.4	5.3
Some students are just naturally better than others at improving their pronunciation.	36.8	35.8	20	5.3	2.1	0
If a student tries hard enough s/he can improve their pronunciation.	47.4	43.2	6.3	3.2	0	0

Note. The **bold** number shows the highest percentage for the item.

DISCUSSION

The primary aim of this study was to examine the formal training, classroom methodologies, and the beliefs and attitudes of EFL instructors concerning pronunciation. The data revealed comprehensive findings about these issues in the Turkish context. Regarding research question 1, a small portion of EFL instructors indicated that they had received specialized training in teaching pronunciation. The vast majority, on the other hand, had studied phonetics or phonology as part of a general ELT or linguistics course. These findings were compatible with those from previous studies (e.g., Breitreutz et al., 2001; Burgess & Spences, 2000; Buss, 2016; Foote et al., 2011; Henderson et al., 2012; Huensch, 2019; Macdonald, 2002), showing that there is a special need for more training on pedagogical approaches to teach pronunciation in Türkiye.

Another aspect explored was whether the instructors believed they were sufficiently equipped to teach pronunciation. As evidenced by prior research (see Burgess & Spences, 2000; Buss, 2016; Foote et al., 2011), while most of the participants in the study lacked substantial training in pronunciation instruction and expressed the need for more professional development opportunities, they still felt quite competent and confident in their foundational knowledge to teach pronunciation. Buss (2016) suggested that one possible explanation for this situation is teaching students who share the same L1. It stands as a reasonable explanation in the case of the present study, as well. Since instructors and their students shared the same L1, Turkish, they did not face the difficulty of addressing the requirements of learners with diverse first language (L1) backgrounds., which also helped them predict and understand possible challenges and problems and make up for the lack of training in this field.

For research question 2, instructors' classroom practices were investigated. The majority of the EFL instructors reported integrating pronunciation in their classes and using the pronunciation activities in their textbooks; however, in line with previous studies (e.g., Szyszka, 2016; Yağız, 2018; Foote et al., 2011; Foote et al., 2016), the time they devoted to pronunciation instruction each week was limited to 15 minutes or even less. A minority reported that they utilized supplementary materials to teach pronunciation. Besides, the inclusion of the pronunciation into online assignments was quite limited among respondents. As evidenced by previous studies (see Hismanoglu & Hismanoglu, 2010; Tergujeff, 2012), EFL instructors in the present study used a variety of activities to teach pronunciation. Nevertheless, preferred activities were generally compatible to or restricted with the teaching of segmentals. The extensive reliance on textbooks for pronunciation instruction, the minimal utilization of supplementary materials, and the relatively brief time allocated to pronunciation in class may once again be attributed to instructors' inadequate expertise in teaching pronunciation or integrating it into the L2 curriculum. Thus, these results suggest an urgent need for well-conceived integration of pronunciation into the regular L2 curriculum and teacher training programs.

Instructors' responses also demonstrated that suprasegmental aspects were the most problematic area for learning and teaching pronunciation. The majority underlined aspects such as stress, intonation, rhythm as the major challenges. Fossilized errors, loan words, certain individual sounds (i.e., silent letters, diphthongs, bilabials, interdental, and epenthesis), some consonants (i.e., 'c', 'g'), homonyms, proper names, words with similar pronunciation and negative L1 transfer were the other difficulties reported by the sample. Overall, these findings were in parallel with the findings of Burgess and Spencer (2000) with instructors in the UK and by Buss (2016) with Brazilian teachers. Besides, instructors in the current study highlighted time constraints, crowded classrooms, overloaded schedule and syllabus, lack of sufficient materials, and student-related factors (i.e., anxiety, biases, and lack of motivation) as potential drawbacks for incorporating pronunciation into L2 classrooms.

The majority of the respondents reported having used textbooks with an integrative approach to teaching pronunciation (with particular emphasis on suprasegmentals). As a result, contrary to the studies showing a tendency among EFL teachers to teach segmentals (Baker, 2011; Burgess & Spencer, 2000; Buss, 2016; Foote et al., 2011; Tergujeff, 2012; Yağız, 2018), the current study revealed that instructors devoted more time to suprasegmentals due to the materials they used. This was an unexpected but promising finding, given the important role of suprasegmentals on greater intelligibility and comprehensibility. In addition, the participants wished that textbooks would offer more examples and activities, greater listening opportunities, specialized content for Turkish students, and would give room to different aspects of pronunciation.

Instructors also asserted that they corrected students' pronunciation errors during class, and the majority of them seemed to have a principled reason for choosing what and when to correct. The main criteria for error correction stated were intelligibility and communication breakdown. The nature and purpose of

the language activity were also highlighted as determinants of instructors' decision of error correction. However, the findings revealed that pronunciation was a neglected aspect in assessing Turkish EFL students' overall linguistic competence.

A majority of the respondents stated that pronunciation had a minor effect in a major oral assignment. Some possible explanations for pronunciation having a less significant role in the overall assessment may be instructors' lack of pedagogical training in assessing pronunciation and a lack of emphasis on pronunciation in the curriculum. Another reason is possibly considering the teaching of pronunciation as eliminating L2 learners' non-native accents or having mistaken assessing pronunciation for being judgmental, as claimed by some respondents.

Survey questions and answers regarding research question 3 presented detailed information about EFL instructors' pronunciation teaching beliefs. The majority of the study sample believed that pronunciation instruction should be integrated into the classroom intervention. Most instructors favored communicative practice as the most effective approach for teaching pronunciation. In contrast, a larger number of instructors disagreed with the notion that the primary objective of pronunciation instruction should be the complete elimination of a foreign accent. They asserted that non-native English-speaking teachers could be fairly good at teaching pronunciation. For most, prioritizing successful communication was more important than achieving native-like pronunciation, suggesting that pronunciation instruction should focus on making students comfortably intelligible to others rather than solely aiming for native-level pronunciation. In general, these findings are in accordance with findings reported in older studies (see Breikreutz et al. 2001; Buss, 2016; Foote et al., 2011),

Regarding research question 4, findings from the beliefs about the learning of pronunciation section of the questionnaire provided a profound understanding of EFL instructors' pronunciation acquisition beliefs. Most instructors stated that their students were willing to improve their pronunciation. Despite many of them agreeing on the existence of a critical period for pronunciation acquisition, they maintained the belief that L2 learners could enhance their pronunciation skills through dedication and deliberate interaction with NSs. Much like the Canadian teachers in Breikreutz et al. (2001) and Foote et al. (2011), the EFL instructors in this study shared the perspective that a strong accent could lead to discrimination against L2 speakers.

CONCLUSION

In the quest to unravel the landscape of pronunciation instruction among EFL instructors in Türkiye, the present study unearthed multifaceted insights into their training, practices, and beliefs. The intricate tapestry of findings paints a vivid picture of the challenges and opportunities in pronunciation pedagogy.

The study reveals a spectrum of formal pronunciation training among EFL instructors, with a substantial proportion having studied pronunciation as part of broader language education courses. However, only a minority had undergone dedicated courses focused solely on teaching pronunciation. A noteworthy percentage of instructors express confidence in teaching pronunciation, yet the majority allocate minimal time within their classes for pronunciation instruction. Challenges cited include time constraints, crowded classrooms, and syllabus limitations. Pronunciation challenges faced by students predominantly revolve around suprasegmental elements. Most instructors lean towards an integrative approach in their teaching materials, emphasizing suprasegmentals. The majority utilize pronunciation activities from textbooks, with a growing presence of online assignments, albeit with limited emphasis on pronunciation.

These conclusions have direct implications for textbook and curriculum designers, teacher trainers, and pronunciation researchers. Firstly, there is a need for textbooks to systematically incorporate pronunciation aspects and diverse pronunciation activities, as instructors tend to rely heavily on them and are less likely to supplement with additional materials. Secondly, phonetics and phonology courses in EFL programs are crucial for providing pre-service teachers with essential subject-matter knowledge about the English sound system. However, it is equally important to equip them with pedagogical knowledge to effectively teach and assess pronunciation in their future teaching practices. Therefore, teacher training programs should include content on both theory and practice that can inform effective pronunciation instruction. Also, EFL instructors require access to empirical evidence on factors affecting intelligibility and comprehensibility and guidance on how to integrate these findings into their instructional practices. More research in the field of pronunciation, coupled with the dissemination of research findings to instructors, is essential for improving pronunciation teaching. Finally, as EFL instructors navigate the complex terrain of pronunciation pedagogy, the integration of innovative computer assisted language learning (CALL) approaches may also hold immense potential. By embracing adaptive technologies,

gamification, and virtual platforms, educators can revolutionize pronunciation instruction, providing a more engaging, personalized, and effective learning journey for language learners in the digital age.

Like any research, the present study has some limitations. First, participants self-selected to participate in the current study, so it is reasonable to assume that those who pay more attention to pronunciation in their teaching or have a personal interest in the field would be more inclined to take the survey. This approach to sample selection may bring along some concerns about the findings and fail to accurately reflect the views and practices of a broad population. Secondly, the study is based on the self-report data, which may fall short of revealing actual classroom practices of EFL instructors. Future studies could fruitfully explore teachers' actual practices utilizing classroom observations as a more suitable data collection method. Besides, the study sample included 95 instructors working at intensive English programs with tertiary-level EFL students at 25 different universities. The majority either completed or was pursuing their post-graduate education. Thus, these instructors may not be representatives of many of the English instructors/teachers in Türkiye. Thus, further research should consider reaching a larger sample and investigating the same issue with EFL teachers working at different educational institutions and levels with different training opportunities to achieve broader generalization. Although it was beyond the scope of this paper, in future studies, ELT textbooks commonly used to teach Turkish EFL learners can be analyzed in terms of their goals, contents, and approaches regarding pronunciation. Finally, this study provides insights on the current status of EFL instructors' beliefs and practices regarding pronunciation in the Turkish context; however, these findings should be replicated in further studies to test their validity.

REFERENCES

- Baker, A. A. (2011). Discourse prosody and teachers' stated beliefs and practices. *TESOL Journal*, 2(3), 263-292. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.259955>
- Birney, M. E., Rabinovich, A., & Morton, T. A. (2020). Where are you from? An investigation into the intersectionality of accent strength and nationality status on perceptions of nonnative speakers in Britain. *Journal of Language and Social Psychology*, 39(4), 495-515. <https://doi.org/10.1177/0261927X20932628>.
- Breitkreutz, J., Derwing, T. M., & Rossiter, M. J. (2001). Pronunciation teaching practices in Canada. *TESL Canada Journal*, 19(1), 51-61. <https://doi.org/10.18806/tesl.v19i1.919>
- Buckingham, L. (2014). Attitudes to English teachers' accents in the Gulf. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 50-73. <https://doi.org/10.1111/ijal.12058>
- Burgess, J., & Spencer, S. (2000). Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. *System*, 28(2), 191-215. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00007-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00007-5)
- Buss, L. (2016). Beliefs and practices of Brazilian EFL teachers regarding pronunciation. *Language Teaching Research*, 20(5), 619-637. <https://doi.org/10.1177/1362168815574145>
- Couper, G. (2006). The short and long-term effects of pronunciation instruction. *Prospect*, 21(1), 46-66.
- Couper, G. (2011). What makes pronunciation teaching work? Testing for the effect of two variables: Socially constructed metalanguage and critical listening. *Language Awareness*, 20(3), 159-182. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.570347>
- Creswell, J. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Czajka, E. (2014). A qualitative and quantitative investigation into the relevance of pronunciation instruction: Piloting data collection tools. In D. Gabryś-Barker & A. Wojtaszek (Eds.), *Studying second language acquisition from a qualitative perspective*. (pp.175-188). Switzerland: Springer
- Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam: John Benjamins.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48(3), 393-410. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00047>

- Drewelow, I., & Theobald, A. (2007). A comparison of the attitudes of learners, instructors, and native French speakers about the pronunciation of French: An exploratory study. *Foreign Language Annals*, 40(3), 491–520. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02872.x>
- Foote, J. A., Holtby, A., & Derwing, T. M. (2011). Survey of the teaching of pronunciation in adult ESL programs in Canada, 2010. *TESL Canada Journal*, 29(1), 1–22. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i1.1086>
- Foote, J. A., Trofimovich, P., Collins, L., & Soler Urzúa, F. (2016). Pronunciation teaching practices in communicative ESL classes. *The Language Learning Journal*, 44(2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.784345>
- Formanowicz, M., & Suitner, C. (2020). Sounding strange(r): Origins, consequences, and boundary conditions of sociophonetic discrimination. *Journal of Language and Social Psychology*, 39(1), 4–21. <https://doi.org/10.1177/0261927X19884354>
- Hahn, L. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38(2), 201–223. <https://doi.org/10.2307/3588378>
- Hansen, K. (2020). Accent beliefs scale (ABS): Scale development and validation. *Journal of Language and Social Psychology*, 39(1), 148–171. <https://doi.org/10.1177/0261927X19883903>
- Henderson, A., Frost, D., Tergujeff, E., Kautzsch, A., Murphy, D., Kirkova-Naskova, A., & Curnick, L. (2012). The English pronunciation teaching in Europe survey: Selected results. *Research in Language*, 10(1), 5–27. <https://doi.org/10.2478/v10015-011-0047-4>
- Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2010) Language teachers' preferences of pronunciation teaching techniques: Traditional of modern? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 983–989. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.138>
- Hood, M. (2009). Case study. In R. A. Croker & J. Heigham (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 66–90). New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/97802302395174>
- Huensch, A. (2019). Pronunciation in foreign language classrooms: Instructors' training, classroom practices, and beliefs. *Language Teaching Research*, 23(6), 745–764. <https://doi.org/10.1177/1362168818767182>
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2017). Pronunciation acquisition. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp.260-279). New York: Routledge.
- Lee, J., Jang, J., & Plonsky, L. (2015). The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36(3), 345–366. <https://doi.org/10.1093/applin/amu040>
- Litzenberg, J. (2014). Pre-service teacher perspectives towards pedagogical uses of non-native and native speech samples. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 1–22. <https://doi.org/10.1111/ijal.12084>
- Macdonald, S. (2002). Pronunciation: Views and practices of reluctant teachers. *Prospect*, 17(3), 3–18.
- Motohashi-Saigo, M., & Hardison, D. M. (2009). Acquisition of L2 Japanese geminates: Training with waveform displays. *Language Learning & Technology*, 13(2), 29–47.
- Murphy, J., & Baker, A. (2015). History of pronunciation teaching. In M. Reed & J. M. Levis (Eds.), *The handbook of English pronunciation* (pp.35-65). Hoboken, NJ: Wiley.
- Roessel, J., Schoel, C., & Stahlberg, D. (2019). Modern notions of accent-ism: Findings, conceptualizations, and implications for interventions and research on nonnative accents. *Journal of Language and Social Psychology*, 39(1), 87–111. <https://doi.org/10.1177/0261927X19884619>
- Saito, K. (2012). Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasiexperimental intervention studies. *TESOL Quarterly*, 46(4), 842–854. <https://doi.org/10.1002/tesq.67>
- Saito, K. (2013). The acquisitional value of recasts in instructed second language speech learning: Teaching the perception and production of English /ɪ/ to Adult Japanese Learners. *Language Learning*, 63(3), 499–529. <https://doi.org/10.1111/lang.12015>
- Saito, K. (2015). Variables affecting the effects of recasts on L2 pronunciation development. *Language Teaching Research*, 19(3), 276–300. <https://doi.org/10.1177/1362168814541753>

- Saito, K., & Lyster, R. (2012). Effects of form-focused instruction and corrective feedback on L2 pronunciation development of /ɪ/ by Japanese learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595–633. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00639.x>
- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2015). Using listener judgements to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. *Applied Linguistics*, 38(4), 439–462. <https://doi.org/10.1093/applin/amv047>
- Saito, K., Trofimovich, P., & Isaacs, T. (2016). Second language speech production: Investigating linguistic correlates of comprehensibility and accentedness for learners at different ability levels. *Applied Psycholinguistics*, 37(2), 217–240. <https://doi.org/10.1017/S0142716414000502>
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Szyszka, M. (2016). English pronunciation teaching at different educational levels: Insights into teachers' perceptions and actions. *Research in Language*, 14(2), 165–180. <https://doi.org/10.1515/rela-2016-0007>
- Tergujeff, E. (2012). English pronunciation teaching: Four case studies from Finland. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(4), 599–607.
- Thomson, R. I. (2011). Computer assisted pronunciation training: Targeting second language vowel perception improves pronunciation. *Calico Journal*, 28(3), 744–765. <https://doi.org/10.11139/cj.28.3.744-765>
- Thomson, R. I., & Derwing, T. M. (2015). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics*, 36(3), 326–344. <https://doi.org/10.1093/applin/amu076>
- Üstünbaş, Ü. (2018). Does pronunciation instruction make any sense? EFL learners and teachers' beliefs. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 10(1), 71–84.
- Yagiz, O. (2018). EFL language teachers' cognitions and observed classroom practices about L2 pronunciation: The context of Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(2), 187–204.
- Zhang, Q. (2013). The attitudes of Hong Kong students towards Hong Kong English and Mandarin accented English. *English Today*, 29(2), 9–16.

ÇOCUKLARA KARAGÖZ OYUNU İLE ATASÖZÜ ÖĞRETİMİ* TEACHING PROVERB TO CHILDREN WITH THE KARAGÖZ SHADOW PLAY

Mahmut DELEN¹, Mehmet TOYRAN²

ÖZ: Dünyanın pek çok yerinde çeşitli biçimlerde varlığını sürdüren gölge oyununun milattan önceye varan bir geçmişi olduğu bilinmektedir. Türklere ait bir gölge oyunu olan Karagöz ise uzun bir dönem, halkın hayatında önemli bir rol oynamıştır. Kırathanelerde, toplu eğlencelerde ilgi ile takip edilen Karagöz, belli bir dönem Osmanlı sarayında dahi oynatılarak, toplumun her kesimine hitap etmeyi başaran bir sanat olmuştur. Karagöz oyunu, güldürü öğelerini içinde barındırarak hiciv ile toplumun ve idarenin aksayan yönlerini de konu ettiği için zaman zaman sansür ve baskılara maruz kalmıştır. Bu dönemlerde bir çıkış kapısı olarak mizah unsurları ile oyunu yaşatma düşüncesi içine giren ustalar, oyunu yaşatmayı başarsa da Karagöz'ün yalnızca çocuklara yönelik görülmesine dönük oluşan yanlış algıya mâni olamamışlardır. Günümüzde geleneksel olarak kâr-ı kadim denilen şekilde ve nev icad ismi verilen yeni biçimlerde hâlâ varlığını sürdüren oyun, binlerce yıllık geleneği, renkleri, dilin kullanımı ve didaktik yanı ile öğretim materyali olarak kullanılmaya uygun nitelikler göstermektedir. Karagöz sanatçılarının geleneğe bağlı olarak ürettiği pek çok oyun, hem derin kültür bağlarını ortaya çıkarması hem de çoklu zekâ kuramına göre görsel ve işitsel özellikleri barındırması ile Türkçe öğretiminde kullanılması gerektiği düşünülen özellikler sergilemektedir. Karagöz'ün bir değer ve sanat olarak ortaya konulmasının yanında işlevsel olarak kullanılması da gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmada 4000'in üzerinde Karagöz oyunu sergileyen Hayalî Kemal Atangür'ün çocuklara yönelik hazırladığı öğretici bir oyundan alınan metin aracılığı ile atasözlerinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında atasözünü öğretim amacı taşıyan kısa bir Karagöz oyunu örneği sunulmuş; metin içinde geçen atasözleri, bağlamları ile öğrencilere sunulur hâlde kurgulanmıştır. Örnek olarak eserde geçen atasözlerinin anlam bakımından öğrencilerin sezerek anlayacağı biçimde sunulmasının yapılandırmacı eğitime göre edinilen bilgileri kalıcı kılacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Türkçe eğitimi, Karagöz oyunu, atasözleri, etkinlik örnekleri

ABSTRACT: It is known that the Karagöz shadow play, which exists in various forms in many parts of the world, was previously B.C. Karagöz, a shadow play belonging to the Turks, played an important role in the lives of the people for a long time. Karagöz shadow play, which was followed with great interest in coffee houses and collective entertainments, was an art that managed to appeal to its segment by being performed even in the Ottoman palace for a certain period. The Karagöz shadow play has been subjected to censorship from time to time, as it includes elements of comedy and satire as well as the contradictory aspects of the interior and administration. In these periods, the masters, who had the idea of keeping the game alive with humor elements as a way out, could not prevent the misperception that Karagöz shadow play is only for children. The game, which continues to exist traditionally as a kar-ı kadim and in new forms called nev icad, shows qualities suitable for use as a teaching material with its annual tradition, colors, use of language and its didactic aspect. Many plays produced by Karagöz shadow play artists depending on the tradition exhibit features that are considered to be unifying in Turkish Index, both revealing deep cultural ties and containing visual and auditory features according to the theory of multiple intelligences.

In addition to putting Karagöz shadow play as a value and art, it should also be used functionally. In this context, it was aimed to teach proverbs by means of a sample text from a didactic play prepared by Hayalî Kemal Atangür, who performed over 4000 Karagöz plays in the research. Within the scope of the study, a short Karagöz shadow play with the purpose of proverbial teaching was presented; The proverbs in the text were constructed with their contexts presented to students. As an example, it is thought that presenting the proverbs in the work in a way that students can understand by sensing meaning will make the acquired knowledge permanent by benefiting from constructivist education.

Keywords: Turkish education, Karagoz (shadow) play, proverbs, activity examples

Bu makaleye atf vermek için:

Delen, M. & Toyran, M. (2024). Çocuklara Karagöz oyunu ile atasözünü öğretimi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 385-395.

Cite this article as:

Delen, M. & Toyran, M. (2024). Teaching proverb to children with the Karagöz shadow play. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 385-395.

* Makale, 6th International Conference On Social Sciences & Humanities May 16-18, 2021 / Siirt University, Turkey'de özet bildiri olarak sunulan aynı isimli çalışmadan faydalanılarak hazırlanmıştır.

¹ Dr. Mahmut DELEN. Milli Eğitim Bakanlığı, Tokat/Türkiye, mahmuddelen@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-7332-6971

² Dr. Mehmet TOYRAN. Islamabad Eğitim Müşaviri, Islamabad/Pakistan, toyran1@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5685-592X

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Language, which is the most perfect means of expression used by human beings to express their interests, is a vocal sign system (Banguoğlu, 2011: 9). The material that is the product of this sound sign system and becomes a text is expected to have various qualities. These qualities are evaluated as a whole with the elements of narrator, listener and place. Before the text is put forward, issues such as the attitudes of the interlocutors, timing, narration and invitation to listen, text introduction, breaks in the text, and the attractiveness of the narration should be determined. Afterwards, it is extremely important to analyse the methods to be used to end the narration and the situation of the narrator and the listener after the narration (Altinkaynak, 2019: 117).

Turkish folk literature is a national literature that is kneaded with the feelings, thoughts and beliefs of the people, born from the spirit of the people and embodies the values of the people (Yardımcı, 2018: 11). Karagöz plays, which are examined in the branch of folk theatre, have generally come to the fore with anonymised texts. Karagöz, which is the subject of Turkish folk literature with its text, has also been the subject of cultural heritage with its art and performance of its art.

Proverbs are one of the subjects included in Turkish language teaching programmes in terms of understanding and using vocabulary. Proverbs have an important function in terms of carrying cultural elements from the past to the present as concise words reflecting the values of the society. For this reason, it should be ensured that young generations are aware of this heritage and protect this heritage. Considering the social values that proverbs carry, proverbs can be considered as an important element of value teaching. In this context, making use of proverbs for value teaching in Turkish lessons is important both in terms of using the most beautiful examples of language in the learning environment and reflecting the values of the society.

Method

This research was designed according to the case study design, one of the qualitative research methods. Case study is an empirical research method that studies a current phenomenon within its real life framework and examines the situations in a multifaceted, systematic and in-depth manner (Yıldırım and Şimşek, 2005:277). The aim of this research is to compare the Karagöz play of proverbs that convey the various experiences of human beings from past to present. It is aimed to set an example for teaching children. For this purpose, the Karagöz play text prepared specifically for this study on the teaching of proverbs by Hayalî Kemal Atangür was used.

Findings

It is seen that the qualities represented by the characters in the Karagöz play are presented to the audience in an exaggerated manner in order to be humorous elements. Characteristics such as incomprehension, stinginess, cunning, naivety are portrayed in an exaggerated way that cannot be realised in reality.

There are many claims about the formation myth of Karagöz tradition. There is a widespread belief among the people that Hacıvat and Karagöz, the protagonists of the play, are actually alive. Based on this belief, many stories have been produced about both of them.

In Karagöz, it is known that all characters symbolise a type. Although it is generally believed that these characters are inspired by social life, it is also suggested that symbolic expression is at the centre of the play. Karagöz has come to this day with the continuation of its masters' characteristic of being a satirical art by turning it into a play centred on laughter after being subjected to pressure and censorship practices. Although the Karagöz play has lost its effect compared to the periods when there was no technology and mass communication devices, it continues its vitality.

Due to both language and fictional features, Karagöz play is very suitable for developing students' basic language skills, especially in Turkish lessons. The use of new generation Karagöz plays prepared for children in other courses, especially in Turkish lessons, can provide both linguistic and cultural gains to students.

Discussion and Conclusion

Turkish lessons and Turkish teachers have the greatest responsibility in helping students gain language awareness. In this research, an important material has been created for teaching some of the proverbs, which are an important heritage of Turkish cultural heritage, which are gradually decreasing in use among children, to children in a game. In this work prepared by Hayalî Kemal Atangür to teach proverbs to children, proverbs used in daily life were selected. After this text, which can be used in the use of proverbs for children, was animated several times by the students, some activity suggestions for proverbs were presented. These activities can be diversified according to the level of the class and the student and permanent learning can be provided. As it can be understood from the examples, after the text is evaluated and animated as a whole, proverbs can be handled as separate activities.

GİRİŞ

İnsanların merakını anlatmak için kullandığı en mükemmel anlatma vasıtası olan dil, sesli bir işaret sistemidir (Banguoğlu, 2011: 9). Bu sesli işaret sisteminin mahsulü olan ve metin halini alan malzemenin çeşitli niteliklerinin olması beklenir. Bu nitelikler ise anlatıcı, dinleyici ve mekân unsurlarıyla bir bütün olarak değerlendirilir. Metin ortaya konulmadan evvel muhatapların tutumları, zamanlama, anlatım ve dinlemeye çağrıda bulunma, metin girişi, metin içinde ara vermek, anlatımın dikkat çekiciliği gibi hususların belirlenmiş olması gerekir. Sonrasında ise anlatımı bitirmede hangi yöntemlerin kullanılacağı, anlatım sonrası anlatıcı ve dinleyicinin durumlarını analiz etmek, son derece önemlidir (Altınkaynak, 2019: 117). Türk edebiyatında kurulan metinlerin de bu bakımdan ziyadesi ile zengin olduğu söylenebilir.

Türk edebiyatı; divan edebiyatı, yeni Türk edebiyatı, halk edebiyatı gibi kollara ayrılarak tasnif edilmiş olsa da aynı kültür ve gelenekten beslenmesi sonucunda her birinin diğer edebiyat şubeleri ile geniş müşterekleri olduğu düşünülür (Yakıcı, 2013: 176). Bu edebiyat şubelerinin müşterekleri birbirini besleyerek köklü bir edebiyat birikimi ortaya koyar. Bu birikim, halkın kendi yaşantısından damıtılarak meydana getirdiği Türk halk edebiyatına da en doğal biçimi ile yansır.

Türk halk edebiyatı, halkın duygu, düşünce ve inanışlarıyla doğrularak halkın ruhundan doğan ve halkın değerlerini bünyesinde barındıran millî bir edebiyattır. Türk edebiyatı içinde yer alıp, folklorun alt disiplini olarak değerlendirilen halk edebiyatı ürünleri, üretildiği dönemin ödün verilemez özelliklerini taşımak zorundadır. Halkın diline uygun olduğu için genellikle sade ve anlaşılır olma özelliği taşıyan halk edebiyatı ürünleri, içtenlik bakımından yapmacıksızdır. Atalardan miras kalarak nesilden nesile aktarılan bu üretimler, genel olarak din dışı ve dinî halk edebiyatı olmak üzere iki kolda incelenir (Yardımcı, 2018: 11).

Türk halk edebiyatı alanında pek çok sınıflandırma esas alınmıştır. Bu sınıflandırmaların ortak özelliği, anonim Türk halk edebiyatının üreticisi belli olmayışını merkeze almasıdır. Bu bağlamda Türk halk edebiyatı nesir türleri hakkında çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Elçin'in (2019) eserinde incelemeye tâbi tuttuğu türler şöyle sıralanmaktadır: Efsâne - Menkabe, masal, hikâye, fıkra, tekerleme, bilmece, atalar sözü, deyimler, duâlar ve beddualar, halk tiyatrosu. Halk tiyatrosu kolunda incelenen Karagöz oyunları da genellikle halka mâl olarak anonimleşmiş metinler ile öne çıkmıştır. İçerdiği metinler itibarıyla Türk halk edebiyatının konusu olan Karagöz, sanatı ve sanatının icra edilmesi ile de kültürel mirasın konusu olmuştur.

Somut kültürel miras öğeleri ile beraber Somut Olmayan Kültürel Miraslar envanteri de tüm dünyada ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından tanınmakta ve takip edilmektedir (Şahin ve Özdemir, 2018: 578). Karagöz oyunu da 2009 yılında UNESCO tarafından İnsanlığın Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsilî Listesine kaydedilmiş; böylece hak ettiği öneme kavuşturulma konusunda ilk adımlar atılmıştır.

Türk halkının kültürel varlık unsurları, bölgelere, yörelere, şehirlere ve hatta köylere kadar farklılık göstermektedir. Kültürel ürünün çıkış bakımından birbirine benzemesi de coğrafyaya göre gösterdiği değişiklik de kültürün ne denli derin ve zengin olduğunun bir göstergesi sayılmaktadır (Akyıldız, 2020, s. 245).

Sözlü geleneğin ürünü olan atasözleri, hem sözlü edebiyatın devamına hem de dil gelişimine doğrudan katkı sağlar. Aile, çevre ve okuldan edinilen bilgi ve deneyimler, bireylerin söz varlığının gelişmesinde önemli yer tutar. Bu amaç için hazırlanan öğretim müfredatları da dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin geliştirilmesinde söz varlığının önemine dikkat çeker. Onan'a (2011: 93) göre okul öncesi dönemde, içinde yaşadığı toplumun dilini ve kültürünü örtük olarak edinmeye başlayan

çocuk, öz kültürüne ait atasözlerini dinleme yoluyla işitsel olarak algılamaya başlar ve daha bu dönemlerde, atasözlerindeki dile ait davranış farkındalıkları devreye girer. Örtük bilgilerin açık bilgiye dönüştürüldüğü formal eğitim sürecinde de bu kültürel temas devam etmelidir. Atasözleri, söz varlığını anlama ve kullanma açısından Türkçe öğretim programlarında yer alan konulardan biridir. Toplumun değerlerini yansıtan özlü sözler olarak kültür öğelerini geçmişten bugüne taşıması bakımından atasözleri önemli bir işleve sahiptir. Bu nedenle, genç kuşakların bu mirastan haberdar olmaları ve bu mirasa sahip çıkmaları sağlanmalıdır. Atasözlerinin taşıdıkları toplumsal değerler göz önüne alındığında, atasözleri değer öğretiminin önemli bir ögesi olarak düşünülebilir. Bu bağlamda Türkçe derslerinde değer öğretimi amaçlı atasözlerinden yararlanmak hem dilin en güzel örneklerini öğrenme ortamında kullanmak hem de toplumun değerlerini yansıtmaya bakımından önemlidir.

1. Gölge Oyunu ve Karagöz Sanatı

Gölge oyununun ilk ortaya çıkışı hakkında iki ana görüş bulunmaktadır. Birinciye göre gölge oyunu, Asya'da ortaya çıkmıştır. Hindistan, Cava ve Çin'de gölge oyunu kültürünün zenginliği, bu görüşün önemli dayanağını oluşturmaktadır. İkinci görüş ise, gölge oyununun Batı'da ortaya çıkarak Doğu'ya ve Asya'ya yayıldığı yönündedir (Yapar, 2006: 14). Zayıf bulunan bu görüşün dışında, gölge oyunlarının, Doğu/Uzakdoğu kökenli olduğu konusunda geniş bir mutabakatın olduğu söylenebilir. Hacivat ve Karagöz isimli başkahramanların yaşam öyküleri hakkında da bazı hikâyelerin daha yaygın olarak anlatıldığı görülmektedir.

Ortaoyunu, meddahlık, tuluat ve köy tiyatrosu, kukla ile hokkabazlık dalları ile birlikte geleneksel Türk halk tiyatrosunu oluşturan Karagöz, diğer türlerle birlikte dünyanın en gerçekçi, en güzel ve en çok dala sahip halk tiyatrosunu oluşturmaktadır (Oral, 2020: 13).

Karagöz, beyaz bir perdenin arkasına yerleştirilen ışığın önünde oynanmaktadır. Gerilen perdenin arkasından, efsanelerine göre geçmişi milattan önceye dayandırılan gölge oyununun Anadolu'daki temsilcisi sayılan kara deriden yapılan renkli tasvirlerin ustalar tarafından oynatılması ile gerçekleştirilen sanat tasvirlerini kıvrak hareketlerle oynatarak seyircilerini hayal perdesine çağırılmaktadır (Sevilen, 1969: 1).

Karagöz sanatında kullanılan tasvirler 32 cm ile 40 cm arasındaki büyüklüklerde üretilmektedir. Tasvirlerde, şeffaflık özelliği üstün olduğu için genellikle deve derisi tercih edilmektedir. Manda ve sığır derilerinin kullanıldığı görülse de diğer derilerin, deve derisi kadar canlı görüntü vermediği düşünülmektedir. Derileri özel işlemlerden geçirerek saydamlaştıran ustalar, nevreğan adı verilen bıçaklarla işler. İşleme tamamlandıktan sonra iplerle birbirlerine bağlanan parçalara sopa delikleri açılmaktadır. Sonrasında kök boya ya da çini mürekkebi ile boyanan tasvirler hazır hâle getirilmektedir (Mutlu, 1995: 55).

2. Karagöz Oyunu

Karagöz oyunundaki karakterlerin oyunda temsil ettiği vasıfların mizahî öğeler olabilmesi bakımından mübalağalı biçimde seyirciye sunulduğu görülmektedir. Anlayışsızlık, cimrilik, kurnazlık, saflık gibi özellikler, hayalbazlar tarafından gerçekte olamayacak kadar abartılı biçimde canlandırılmaktadır.

Karagöz oyununda kötü özellikleri olan karakterlerin izleyicilerin önünde küçük duruma düşmesi, oyunun halk önünde ibret görevi görmesi konusunda fayda sağlamaktadır. Oyunun başındaki perde gazeli ve sonundaki bitiş bölümünde yer alan ders kısmında vurgulanan bu özellik önemsenmektedir. Hayalciler, halkı eğitmeye, seyircilerin kötü huylarını bu yolla düzeltmeye çalışmaktadırlar. Karagöz oyununun bu vasıfları göz önüne alınarak, karakterlerin niteliklerini ve görevlerini iyi anlamak gerekmektedir. Karagöz karakterine saf, dürüst, açık yürekli, samimi; dilde, ahlakta, tavırda daima güzellikten hoşlanan; fedakâr, okumamış ama irfan sahibi, iyi bir aile babası niteliklerini yakıştırarak, Hacivat için ise Türk halkının asıl temsilcisi, her yönüyle övülesi, akıl hocası, âlim nazarıyla bakmak doğru değildir. Oyundaki tüm karakterlerin olumlu/ olumsuz özelliklerinin hayalbazın anlatımı açısından bir amacı vardır (Coşar, Usta, 2009: 15). Hacivat ve Karagöz'ün çeşitli özellikleri ile Karagöz oyununun karakterleri olması kadar, gerçekte var olup olmamaları da tartışma konusu edilmiştir.

Karagöz geleneğinin oluşum mitiyle ilgili birçok iddia mevcuttur. Oyunun başkarakterleri olan Hacivat ve Karagöz'ün gerçekte yaşadığına dair halk arasında yaygın bir inanç bulunmaktadır. Bu inanca bağlı olarak, her ikisi ile ilgili çok sayıda hikâye üretilmiştir.

Karagöz'ün Orta Asya Türk toplumunda yaşadığına dair anlatılar mevcut olsa da Osmanlı Sultanı Orhan Bey'in dönemine dair nakledilen bir Hacivat Karagöz öyküsü, zamanla en bilinen öykü haline gelmiştir (Hacıoğlu, 2010: 10). Söz konusu hikâye, yönetmenliğini Ezel Akay'ın yaptığı "Hacivat ve Karagöz Neden Öldürüldü?" isimli bir sinema filminin senaryosuna da ilham olmuştur.

Hikâyelerde mekân ve zaman farkı olsa da öykülerin oluşumu ve sonuçları birbirine benzemektedir. Karagöz'ün demirci, Hacivat'ın duvarcı ustası olduğu bir anlatıya göre, Selçukluların yıkılışının ardından Bursa'yı ele geçiren Osmanlıların sultanı olan Orhan Bey'in Bursa'daki Ulu Cami'yi yaptırmak istemesinin ardından olaylar cereyan eder. Hacivat ve Karagöz'ün cami inşaatı sürerken aralarındaki nükteli konuşmaları, işçileri eğlendirip oyalamakta ve inşaatın bitişini engellemektedirler. Orhan Bey'in duruma sinirlenerek bu iki işçiyi astırdığı ve sonradan pişman olduğu rivayet edilmektedir. Sultanın üzüntüsünü gidermek için Şeyh Küşteri adlı birisinin bu iki kişinin silüetlerini perdeye yansıtarak, onu teselli etmeye çalıştığı söylenmektedir (Özhan, 2020: 6). Şeyh Küşteri olarak tanınan zatin, Ahmet Yesevi tarikatına bağlı, Horasan illerinden Bursa'ya gelen Türk mutasavvıf erenlerinden biri olduğu rivayet edilmektedir (Kılıç, 2018: 5). Evliya Çelebi'nin naklettiğine göre de Karagöz'ün esas adı Bâli Çelebi; Hacivat'ın ismi ise Hacı İvaz'dır (Mutlu, 1995: 53).

3. Karagöz Oyunu Hakkında Yapılan Çalışmalar

Karagöz oyunu XIX. yüzyıldan itibaren Batılı halkbilim uzmanlarının ve etnologların dikkatini çekmeye başlamıştır. Yapılan uluslararası çalışmaların nihayetinde Karagöz'ün dünya çapında tanınırlığı artmıştır. 1930'larda hakkında akademik faaliyetlerin yürütülmeye başlandığı gölge oyunu hakkındaki bilimsel ilk çalışmalar, Macar ve Alman Türkologlar tarafından gerçekleştirilmiştir (Anameriç, 2014: 8). Modernleşme süreci içerisinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak geleneksel sanata karşı takınılan birtakım olumsuz tavırların Karagöz sanatının Türkiye'de güç kaybetmesinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Geleneği merkeze alarak Türklerin kendi kimliği ile dünya tiyatrosunun evrensel niteliğine yeterli katkıda bulunamamasının, kültür ve tiyatro bakımından doğru politikaların bir türlü belirlenememesinden kaynaklı olduğu söylenebilir (Tekerek, 2001: 4).

Yaklaşık 600 yıllık geçmişi olmasına rağmen Karagöz hakkında sistemli çalışmalar yapılması, hayli gecikmiştir. Nitelikli ve bilimsel çalışmaların ortaya konulması gecikmiş olsa da 1930'ların ortalarında ilk olarak Enver Behnan Şapolyo, Metin And, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Ahmet Kutsi Tecer, Esat Sabri Siyavuşgil, Abdülbaki Gölpınarlı gibi isimler önemli çalışmalara imza atmışlardır. Daha sonraları ise Türkiye'de Karagöz oyununun yeniden gündeme gelmesini sağlama konusunda Hayali Küçük Ali (Mehmet Muhittin Sevilen), Ragıp Tuğtekin, Musafa Hürcan, Metin Özlen, Tacettin Diker, Orhan Kurt, Tuncay Tanboğa, Kemalettin Sevilen ve Ünver Oral gibi Karagöz ustalarının önemli bir rol aldığı bilinmektedir (Anameriç, 2014: 8).

4. Günümüzde Karagöz Oyunu

Toplumun çeşitli katmanlarının temsil edildiği gölge tiyatrosunun Osmanlı halkında bu kadar ilgi ile karşılanması, karşıt sınıfların komik tiplmelerini yansıtmaktan kaynaklanmaktadır. Oyunun, halkın her kesimini sahneye taşıması, kültürel olarak bütün insan topluluklarını yansıtmaya amacı taşıdığına işaret edilmektedir (Yılmaz Karahan, 2019: 1135). Tüm karakterlerin sembolize ettiği bir tip olduğu bilinmektedir. Umumi görüşe göre, bu tiplerin sosyal hayattan ilhamla oluşturulduğu düşünülse de sembolik anlatımın oyunun merkezinde olduğu da öne sürülmektedir. Barkan'a göre: "Hacivat ile Karagöz'ün yekdiğerine zıt şahsiyetleri, ekseriya saray mihveri etrafında toplanan memur aristokrasisi ile halk tabakasının birbirine zıt vasıflarını ihtiva eder" (1941: 367).

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde çeşitli sebeplerle yasaklamalara maruz kalarak biçim değiştiren Karagöz, ustalarının hiciv barındıran bir sanat olma özelliğini baskı ve sansür uygulamalarına uğradıktan sonra güldürü merkezli bir oyun haline getirerek devam ettirmesi ile bugüne kadar gelmiştir. Karagöz oyunu teknolojinin ve kitle iletişim cihazlarının olmadığı dönemlere kıyasla etkisini yitirmiş olsa da canlılığını hâlen devam ettirmektedir.

5. Türkçe Öğretiminde Karagöz Oyununun Yeri ve Önemi

Türkçe eğitimi ve öğretiminde oyun, önemli işlevleri yerine getirmektedir. (Bulut, 2014: 7) Oyun, çocuk dünyasına doğrudan etki etmesi sebebiyle çocukların derse ilgisini artıran, eğitim sürecinin daha nitelikli işlenmesini sağlayan bir role sahiptir. Oyunun eğitim-öğretim faaliyetlerine katkısı yapılan

araştırmalarla da ortaya konmuştur. “Çocukluk döneminde sembollere dayalı ve nesnelere dünyasına yakınlaşan dili en iyi öğretme ortamı, doğal ortamlardır. Doğal ortamlar için oyunlar çok önemlidir. Çocuk, oyun esnasında rahat ve iletişime daha açıktır” (Maden, 2010: 516). Özellikle kültürel unsurları içerisinde barındıran geleneksel oyunların eğitim ortamlarında kullanılması, çocukların derse olan ilgilerini, dile ve öğrenmeye olan yaklaşımlarını olumlu şekilde etkileyen bir yapıya sahiptir. Oyunların dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesini desteklediği ve böylelikle kalıcı öğrenmenin sağlandığı bilinmektedir. Bu kalıcılığın vesilelerinden biri, oyunun öğrenme ortamını eğlenceli hale getirmesi, bir diğeri ise dil öğretimi sürecini öğrenciler için ilginç hale getirmesidir. Araştırmalar, öğrencilerin bir konuyu ilginç bulduğunda daha kolay öğrendiğini ve bu süreçte kazanılan becerilerin daha kalıcı olduğunu göstermektedir (Aydın, 2014: 83). Dil öğretimi konuları özelinde oyun kullanımının sözlü olarak ifade edilen kavramları anlama, yeni sözcükler öğrenme, olaylarda çeşitli zaman kiplerini uygun olarak kullanma, kişi eklerini uygun olarak kullanma, soru sorma ve cevap verme, hayali durumları ifade etme, duygu ve düşünceleri anlatma ve sözcükleri doğru telaffuz edebilme gibi dil becerilerini kazandırmada etkili olduğu belirtilmektedir (Karadağ ve Çalışkan, 2005).

Toplumun her kesiminden insanların zevkle izlediği Geleneksel Türk Tiyatrosunun en önemli ürünü sayılan Karagöz; yıllar içerisinde değerini yitirmediği gibi yeni nesil ustaların da katkılarıyla canlılığını korumaya devam etmiştir. Karagöz oyununun Türk kültürünün önemli öğelerinden biri kabul edilerek Milli Eğitimin genel amaçlarına uygun bir şekilde değerler eğitimi penceresinden Türkçe derslerinde kullanılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar deyim, atasözü, kalıp ifadeler gibi dil ve kültürün önemli unsurlarının oyunlaştırılarak çocuklara daha kolay bir biçimde öğretilebileceğini ortaya koymaktadır. Karagöz oyunu bu dil öğelerini çokça barındıran bir yapıya sahiptir. Karagöz oyununda sıkça başvurulan tekrarlar, özlü sözler ve yanlış anlama üzerine kurulu sözcük yapısı öğrenmeyi kolaylaştıran bir yapıya sahiptir. Toplumun bütün kesimlerinden kahramanların bulunduğu Karagöz oyununda kültür ve geleneklerden derin izler bulmak mümkündür. “Yüzyıllardır çocukların eğlence kaynağı ve eğitim aracı olarak yerini korumuş olan Karagöz oyunları, günümüzde de eğlencenin yanı sıra eğitim öğretim ve kültür aktarımı noktasında değerlendirilmektedir. Karagöz oyunlarında, yeni nesillere aktarılmak istenen her türlü kültürel ve eğitsel unsura yer verilebilir. Onlara kazandırılmak istenilen her davranış, verilmek istenen her türlü mesaj, Karagöz ve Hacivat’ın dudakları arasından çıkarak zihinlere yerleştirilebilir” (Menek, 2011: 147). Hem dil hem kurgu özellikleri sebebiyle Karagöz oyunu özellikle Türkçe derslerinde öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeye çok uygundur. Çocuklar için hazırlanmış yeni nesil Karagöz oyunları başta Türkçe dersi olmak üzere başka derslerde kullanılması öğrencilere hem dilsel hem de kültürel kazanımlar sağlayabilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:277) Bu çalışmada geçmişten günümüze, insanoğlunun çeşitli deneyimlerini aktaran atasözlerinin Karagöz oyunu ile çocuklara öğretimi konusunda bir örnek ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç için Hayalî Kemal Atangür tarafından atasözlerinin öğretimi hakkında bu çalışmaya özel olarak hazırlanmış Karagöz oyun metni kullanılmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmada yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak tasarlanan etkinlik örnekleri ile öğretilmesi önerilen atasözleri, bir Karagöz metni içerisinde sunulmuştur. Metni hazırlayan Kemal Atangür, 1968 yılında Tokat’ta doğmuştur. Lokantacı bir babanın çocuğu olan Atangür, ilk ve orta öğrenimini Tokat’ta, yükseköğrenimini ise Çorum Meslek Yüksek Okulu İnşaat Bölümünde tamamlamıştır. Küçük yaşlardan itibaren geleneksel tiyatro sanatı ile ilgilenen Kemal Atangür, öğrenim gördüğü dönemlerde de tiyatro sanatından kopmamıştır. 1998 yılında, baba mesleği olan lokantacılığı, babasının vefatı sonrasında üstlenmiştir. Adı Uğrak Lokantası olan dükkânı, Hacivat Köftçisi ismine çevirip, köftçinin alt katına oda tiyatrosu kurarak, sanatını devam ettirmiştir. Münir Özkul Oda Tiyatrosu adını verdiği salonun sahnesinde her hafta oyunlarını sergileyen Atangür, gerek uyarılma gerekse özgün

senaryolar üreterek, eserlerini geleneksel Türk tiyatro sanatına adapte etmektedir. 4000'in üzerinde Karagöz oyunu sergileyen Kemal Atangür, geleneksel oyunlar canlandırdığı gibi özgün ve doğaçlama oyunlar da oynamaktadır. Aynı zamanda Kültür Bakanlığı Geleneksel Tiyatro Sanatçısı olan Kemal Atangür, evli ve dört çocuk babasıdır.

Karagöz metninin ve oyununun atasözlerinin öğretimi için uygulama örneği olarak ortaya konan öneri metin ise şu şekildedir:

HACİVAT - Efendim merhaba.

KARAGÖZ - Hoş geldin balkabaa.

HACİVAT - A canım, ben size selam veriyorum, siz mukallitlik olsun diye bana balkabağı diyorsunuz.

KARAGÖZ - Ne diyeyim, aşçı yamağı mı diyeyim.

HACİVAT - Aynan yoksa arkadaşına bak demişler. Bazen düşünüyorum, acaba kabahat bende mi?

KARAGÖZ - Baharat sende, soğanla sarımsak bende.

HACİVAT - Efendim, şunu demek istedim.

KARAGÖZ - Ben de kebab yemek istedim.

HACİVAT - Acaba sizin böyle hırçın, kaba, patavatsız olmanızda benim payım var mı? Onun için dedim ki, aynan yoksa arkadaşına bak.

KARAGÖZ - Bana mı bakacaksın, ayna niyetine.

HACİVAT - Atasözü ya hu!

KARAGÖZ - Kim anasının gözü?

HACİVAT - Efendim atalarımız yaşadığı deneyimlediği şeyleri kısa, kafiyeli, akılda kalacak şekilde dile getirirlermiş.

KARAGÖZ - Nereden getirirlermiş?

HACİVAT - Hayatın akışından, özünden getirirlermiş.

KARAGÖZ - Ne vakit getirirlermiş?

HACİVAT - Kuşluk vakti getirirlermiş! A birader siz atasözü bilir misiniz?

KARAGÖZ - O da olur inşallah.

HACİVAT - Ben size bir tane söyleyeyim: Her şey incelikten, insan kabalıktan kırılır.

KARAGÖZ - Kime söylemişler bunu?

HACİVAT - Size söylemişler efendim.

KARAGÖZ - Ne söylemişler bana yine?

HACİVAT - Demişler ki atalarımız, bir şeyi inceltirseniz kırılır. İnsanı kıran ise kaba davranışlardır. Kibar olmak, ince olmak, zarif olmak gerektir.

KARAGÖZ - Amin.

HACİVAT - Mart kapıdan baktırır, kazma kürek yaktırır.

KARAGÖZ - Bu da mı atasözü?

HACİVAT - Evet efendim atasözü. Şubat ayında havaların ısındığına, sana göz kırptığına aldanma; daha soğuklar geçmedi. Mart ayına tedbirsiz girersen, ısınmak için kazmanın küreğinin sapını yakmak zorunda kalırsın diyor.

KARAGÖZ - Bana geçen sene öyle oldu Hacı cav cav. Yaz geldi sandım, sonrasında mart geldi.

HACİVAT - Bu sene aklınızı başınıza topladınız öyleyse. Ne demiş atalarımız: Sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek yer.

KARAGÖZ - Bu ne şimdi?

HACİVAT - Efendim, bir işten bir davranıştan sıkıntıya düştüyseniz, artık o konuda çok dikkatli ve hassas davranırsınız demek.

KARAGÖZ - Yok, aklımı başıma aldım hakikaten. Hanımla birlik olduk, çalışıp para kazandık. İhtiyaçlarımızı aldık. Yoksa iş kötüye gidecekti.

HACİVAT - Ne güzel yapmışsınız. Ne demiş atalarımız: Bir elin nesi var, iki elin sesi var.

KARAGÖZ - Bak iyice kafamı karıştırdın ha!

HACİVAT - Yani efendim, bir kişinin başardığı işi küçümseme, ama iki kişi birlik olursa o zaman çok daha güzel işler ortaya çıkar.

KARAGÖZ - Bak ne güzel söylemiş atalarımız, biz çalışırken kayınbiradere de yardım et dedik, umursamadı. Yok, bugün gelirim, yok yarın gelirim, siz başlayın hele, ben bitiririm. O iş bende merak etmeyin. Bizi oyaladı. Oysa üç kişi olsaydık çok daha rahat olurdu.

HACİVAT - El elin eşeğini ıslık çalarak arar Karagözüm.

KARAGÖZ - Ne eşeği ya hu, kimin eşeği kayboldu?

HACİVAT - Yani Karagözüm kendi işin konusunda başkasına pek güvenme demek. Tırnağı olan başını kaşır.
KARAGÖZ - Hoppalaa, amma atasözü varmış ha!
HACİVAT – Efendim, bu sözler insanlığın ortak malıdır. Kim bu sözlerden faydalanmak isterse alıp faydalanabilir. Atalarımız, yaşamı ve tecrübelerini özetlemişler.
KARAGÖZ - Söyle bakalım hacı cav cav, ilerde bizim konuştuğumuz laflar da atasözü olacak mı?
HACİVAT - Değer bir söz bırakırsanız, neden olmasın.
KARAGÖZ - Bak bir tane geliyor: Kim derse ki sana fakirlik zenginlikten iyidir diye, sakın, duy da inanma.
HACİVAT - Aman efendim bu nasıl atasözü?
KARAGÖZ - Nasıl olacak, püsküllüsünden! (vurur)
HACİVAT - Aman efendim dur!
KARAGÖZ - Seni utanmaz bodur! (vurur)
HACİVAT - Üzdüysem sizi affedin!
KARAGÖZ - Çok üzüldüm, ağlayacağım şimdi kerata! (vurur)
HACİVAT - Haksız mı söyledim ama.
KARAGÖZ - Doğru konuştun. Yiğidi öldür, hakkını yeme. (vurur)
HACİVAT - Birader yavaş, insanlara rahatsızlık vermeyelim.
KARAGÖZ - Ateş düştüğü yeri yakar. Kimin rahatsız olduğunu ben pek âlâ biliyorum.
HACİVAT - Şuraya geldiniz birader, bari bir iki hoş laf edelim.
KARAGÖZ - Eşek hoş laftan ne anlar? (vurur)
HACİVAT - Tamam Karagöz'üm pes!
KARAGÖZ - Yenilen pehlivan güreşe doymaz, sen de kısa kes!
HACİVAT - Ah Karagözüm, atalarımız her konu için ne güzel kelimeler etmişler. Kıymetli seyircilerimiz, şakacıktan kavgamızla, oyunumuz erdi sona.
KARAGÖZ - Sürç-ü lisan ettiyse affola.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Hayali Kemal Atangür'ün çocuklara atasözleri öğretimi için özel olarak hazırlanmış olan metnindeki on atasözü analiz edilmiş ve bu atasözlerinin çocuklara hangi bağlamlarda öğretilebileceğine dair etkinlik örnekleri sunulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel ve nicel araştırmaları birbirinden ayıran en önemli noktalardan birinin araştırmada seçilen örneklemden çıkarılan sonuçlar olduğu bilinmektedir. Nicel araştırmalarda seçilen örneklemden hareketle evrene dair genelleme yapılan sonuçlar çıkarılmaya çalışılmaktadır. Nitel araştırmalarda ise örneklem üzerinden, özgün birtakım verilerin ortaya çıkması beklenmektedir (Zehir Topkaya, 2016, s.115). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur. Bunlar: Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması şeklinde sıralanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR

Öğretilmesi Tasarlanan Atasözleri ve Örnek Karagöz Metni

Karagöz ustası Kemal Atangür'ün çocuklara yönelik hazırladığı eğitici oyunlarından biri, Karagöz oyununun atasözü öğretimi için kullanılabilmesine örnek olarak kaleme alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda metin içinde öğretilmeye çalışılan atasözleri, aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo-1.

Araştırmada Etkinlik Önerileri Sunulan Atasözleri

Numarası	Atasözü
1	Aynan yoksa arkadaşına bak.
2	Her şey incelikten insan kabalıktan kırılır.
3	Mart kapıdan baktırır, kazma kürek yaktırır.
4	Bir elin nesi var, iki elin sesi var.
5	El elin eşeğini ıslık çalarak arar.
6	Tırnağı olan başını kaşır.
7	Yiğidi öldür, hakkını yeme.
8	Ateş düştüğü yeri yakar.
9	Eşek hoş laftan ne anlar.
10	Yenilen pehlivan güreşe doymaz.

Araştırma kapsamında hazırlanan Karagöz metninden hareketle öğretilmesi planlanan atasözleri ile ilgili olarak aşağıdaki etkinliklerin yapılması planlanmıştır:

Aynan yoksa arkadaşına bak: Konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanır. Öğrencilerden birinin Karagöz, birinin de Hacivat olması sağlanır. Bir öğrencinin söylediği cümlenin aynısının diğeri tarafından da söylenmesi, taklit edilmesi istenir. Bu sayede bazı kalıp ifadeler ve derste işlenen Karagöz oyununda geçen atasözleri tekrar edilir. Dostlukla ilgili başka atasözleri de öğretilerek iyi arkadaşlığın önemi vurgulanır. Dersin daha eğlenceli olması açısından sınıfa getirilen aynalarla da çeşitli etkinlikler yapılabilir.

Her şey incelikten insan kabalıktan kırılır: Okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanır. Bu atasözü için ince ve kaba kelimeleri arasındaki zıtlık ilişkisi üzerinden etkinlikler kurulabilir. İnce olduğu için kırılan maddelerle ilgili fikirler ortaya koyulduktan sonra insanın neden kabalıktan kırılacağı ile ilgili akıl yürütülür. Atasözlerinde anlamı daha iyi vurgulamak için zıtlıklardan yararlanılabileceği anlatılır ve incelik-kabalık üzerinden öğrencilerin örnekler vermesi istenebilir. (Az veren candan, çok veren maldan; Ak koyunun kara kuzusu da olur; Akıllı köprüyü arayınca kadar deli suyu geçer vb.).

Mart kapıdan baktırır, kazma kürek yaktırır: İlkokul seviyesindeki öğrencilere mevsimler konusu ile birlikte öğretilebilecek atasözlerinden birisi olabilir. Mevsimlerin özellikleri, mevsimlerde giyilen kıyafetler, yenen yiyeceklerle ilgili etkinlikler planlanır. İçerisinde mevsimler geçen diğer atasözlerinin de öğretilmesine yardımcı olabilir. (Yazın başı pişenin kışın aşı pişer, yazın gölge hoş, kışın çuval boş vb.).

Bir elin nesi var, iki elin sesi var: Okuma, dinleme ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanır. Birlik, beraberlik ve ortak iş yapmanın gücünü anlatan bu atasözü için Türk müziğinden seçilecek örneklerle ritim çalışmaları yapılabilir. Bu ritim çalışmalarının ardından Sabahattin Ali'nin "Bir Koyun Masalı" öğrencilere okutularak grup çalışmasının önemi hissettirilir. Konuyla ilgili yazı çalışması yaptırılabilir.

El elin eşeğini ıslık çağırarak arar: Kültürel bir değer olan Nasreddin Hoca fıkralarının işlenmesi için uygun bir atasözüdür. Nasreddin Hoca ve eşeği fıkralarından yola çıkarak bu atasözü öğrencilere verilebilir. Buradan hareketle bencil olmak ve diğergâm olmak konusunda öğrenciler arasında münazaralar yaptırılabilir. "Tırnağı olan başını kaşır" atasözü de bu atasözü ile birlikte değerlendirilebilir.

Yiğidi öldür, hakkını yeme: Okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanabilir. Bu atasözünden hareketle yiğit ve yiğitlik kavramları üzerinde durularak Türk tarihinde bu ünvanı hak etmiş kişiler üzerine beyin fırtınası yapılabilir. Yiğit kavramının sadece güç ile ilgili olmadığına dair öğrencilerle konuşulabilir. Yiğit denildiğinde akla ilk gelen kişi hakkında bir tanıtım yazısı yazılması istenebilir.

Eşek hoş laftan ne anlar: Okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanır. Toplumda genellikle hakaret anlamında kullanılan “eşek” kelimesini barındıran diğer atasözleri hatırlatılır (Eşeğe altın semer vursalar yine eşektir, eşeğini sağlam kazığa bağla, canı yanan eşek atı da geçer vb.). Bu atasözü ile ilgili karşıt fikirleri görmek açısından küçük bir münazara yapılabilir. Barış Manço’nun “Arkadaşım Eşek” şarkısı dinletilerek de tahlil edilebilir.

Yenilen pehlivan güreşe doymaz: İlkokul çağındaki çocuklar için uygulanması tavsiye edilen etkinlikte her öğrencinin sıra ile “yenilen pehlivan” rolüne girmesi istenir. Her çocuk, arkadaşları sıra sıra kendisinin sırtını yere getirmesinin ardından yerinden kalkarak bir sonraki arkadaşına koşar. Tamamına heves içinde yenilmeye koşan arkadaşlarının bu durumu, çocuklar için gülünç bir mizansen oluşturur. Sonucunda yenilen pehlivanların ruh hali çocuklara sorularak anlamlandırılmaya çalışılır.

Ateş düştüğü yeri yakar: Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlanabilir. Barış Manço’nun “Ateş düştüğü yeri yakar” ile başlayan “Kezban” şarkısı öğrencilere dinletilir. Çok fazla atasözü barındıran bu şarkıdaki diğer atasözlerinin de bulunması istenir. Şarkılarında çokça deyim ve atasözü bulunan ve Barış Manço’nun diğer şarkılarında geçen atasözlerinin de bulunması istenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrencilere dil bilinci kazandırmasında en büyük sorumluluk, Türkçe derslerine ve Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Kalaycı ve Yıldırım (2020), Türkçe dersinin ve atasözlerinin, ana dilin korunmasında, millî bilincin ve toplumun ortak kültürüne sahip çıkılmasında oldukça önemli bir görevi olduğunu savunur. Girmen (2013), atasözlerine toplumların somut olmayan kültürel mirasın taşıyıcısı olmak misyonunu yükler. Çünkü ona göre atasözleri, halkın, doğal ve sosyal olaylarla ilgili değerlerini belirleyen geleneksel, özlü ve kısa ifadelerdir. Her ulusun kendi varlığını ve benliğini atasözleri sayesinde yansıttığı da dile getirilir. Kültürün önemli bir mirası sayılan atasözleri, geçmiş ve günümüz arasındaki köprü gibidir. Başaran (2013), atasözlerinin yüzyıllar, hatta bin yıllar içinde ata tecrübelerinin birikiminin bir sonucu olarak karşımıza çıktığını vurgular. Aydın (2013), “Yüzyıllar önce tecrübe edilmiş kültürel olguların yayılması ve gelecek nesillere aktarılması dil sayesinde mümkündür” der ve dilin geçmiş ve gelecek arasında köprü görevini üstlenmesinin sadece bu olguları taşımakla sınırlı olmadığını belirterek atasözlerinin insanlık tarihi ile ilgili birçok öğretiyi öğütlediğini ve yol gösterdiğini belirtir. Bu çalışmada da yeni nesiller arasında kullanımı giderek azalan Türk kültür birikiminin önemli bir mirası olan atasözlerinden bazılarının oyun içerisinde çocuklara öğretilmesi amacıyla bir materyal oluşturulmuştur.

Çocuklara atasözü öğretmek amacıyla Hayalî Kemal Atangür tarafından hazırlanan oyun metninden hareketle oluşturulan bu çalışmada “Aynan yoksa arkadaşına bak.” “Her şey incelikten, insan kabalıktan kırılır.” “Mart kapıdan baktırır, kazma kürek yaktırır.” “Bir elin nesi var, iki elin sesi var.” “El elin eşeğini ıslık çalarak arar.” “Tırnağı olan başını kaşır.” “Yiğidi öldür, hakkını yeme.” “Ateş düştüğü yeri yakar.” “Eşek hoş laftan ne anlar?” “Yenilen pehlivan güreşe doymaz” gibi günlük hayatta sıklıkla kullanılan atasözleri seçilmiştir. Öğrenmenin kalıcı olması için bağlam içerisinde yaparak, yaşayarak öğrenilmesi gerektiği bilinmektedir. Çocuklara atasözü öğretiminde kullanılabilecek bu metnin öğrenciler tarafından birkaç kez canlandırılması yapıldıktan sonra atasözleri özelinde bazı etkinlik önerileri sunulmuştur. Bu etkinlikler, sınıfın ve öğrencinin seviyesine göre çeşitlendirilip kalıcı öğrenme sağlanabilir.

Karagöz metninde geçen “Her şey incelikten, insan kabalıktan kırılır” zıtlık ilişkisi bağlamındaki etkinliklerde “Mart kapıdan baktırır, kazma kürek yaktırır” atasözü mevsimler konulu etkinliklerde, “Bir elin nesi var iki elin sesi var” atasözü birlik, beraberlik ve ortak iş yapmanın gücünü anlatan etkinliklerde, “El elin eşeğini ıslık çağırarak arar” atasözü bir diğer kültürel değer olan Nasreddin Hoca ile ilgili etkinliklerde, “Yiğidi öldür, hakkını yeme” atasözü hak, hukuk, adalet, saygı temelli etkinliklerde kullanılabilir. Örneklerden de anlaşılacağı üzere metin bir bütün olarak değerlendirilip canlandırıldıktan sonra atasözleri, ayrı ayrı etkinlikler şeklinde ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Akyıldız, S. G. (2020). Bir türkünün doğuş hikâyesi: “ay deresi”. *Milli Folklor*, 16(127), 244-259.
- Altınkaynak, E. (2019). Anlatımlara-derlemelere dayalı halk kültürü. Ankara: Kültür Ajans Yayınları.
- Anameriç, Hakan (2014). Bilginin toplumsallaşmasında bir bilgi kaynağı olarak gölge tiyatrosu: Karagöz ve Hacivat. *Uluslararası Kültürel Mirasın ve Kültürel Bellek Kurumlarının Yönetimi Kongresi*.

- Aydın, S. (2013). Kültürel bir miras olarak atasözlerinin kullanımı üzerine türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Folklor/Edebiyat*, 19(75), 173-192.
- Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun çoklu zekâ teorisi ışığında. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14(1), 71-83.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Barkan, L. (1941). Karagöz. *Türkiyat Mecmuası*, 7, 362-368.
- Başaran, U. (2013). Atasözlerinin kalıpsallığı üzerine. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume8(9)*, 757-770.
- Bulut. M. (2014). Türkçe eğitiminde dil ve kültürel değerlerin kazanılmasında Karagöz / gölge oyununun işlevsel kullanımı üzerine bir değerlendirme, *International Journal of Languages' Education and Teaching*.
- Coşar, A. M. ve Usta, Ç. (2009). Geleneksel Türk gölge oyununda ana tipler ve dil yergisi. *Bilig*, S, 51, 13-32.
- Elçin, Ş. (2019). *Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 117-142. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29175/312423>
- Hacıoğlu, A. (2010). *Görsel bir yaratım olarak gelenek: Hacivat ve Karagöz neden öldürüldü örneği* (yüksek lisans tezi). Kadir Has Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi* 10(1), 238-262.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2008). Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama oyun ve işleniş örnekleriyle. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılıç, Ç. (2018). Karagöz oyunlarında tasavvuf İzleri. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 1-26.
- Maden, S.(2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *TÜBAR-XXVII*
- Menek, S. (2011). *Ünver Oral'ın Karagöz metinlerindeki kültürel ve eğitsel unsurlar*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Mutlu, M. (1995). Karagöz. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 12(12), 53-63.
- Onan, B. (2011). Türk atasözlerinde dil farkındalığı ve işlevsel dil kullanımı. *Milli Folklor*, S. 91.
- Oral, Ü. (2020). *Karagöz hayal perdesi*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özhan, M. (1969). *Sürç-i lisan ettikse affola Karagöz üzerine yazılar*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları,
- Sevilen, M. (2020). Karagöz, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Şahin, S., ve Özdemir, Ö. (2018). İl kültür ve turizm müdürlükleri internet sitelerinde Türkiye'nin somut olmayan kültürel miras ürünlerinin tanıtılması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 563-583.
- Tekerek, N. (2001). *Popüler halk tiyatrosu geleneğimizden çağdaş oyunlarımıza yansımalar*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.
- Yakıcı, A. (2013). *Halk şiirinde türkü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yapar, A. (2006). Karagöz ve ortaoyununun doğuşu, yapısı – 1. *Kültür Sanat Yaşamında Tavır Dergisi* 3(47) 14-18.
- Yardımcı, M. (2018). *Türk halk edebiyatında nazım ve nesir karışık türler*. İzmir: Kanyılmaz Matbaacılık.
- Yılmaz K ve Zümre G. (2019). Karagöz-Hacivat oyunlarında doğa ikilemi. *Folklor/Edebiyat*, 25(100), 1133-1144.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Zehir Topkaya, E. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, güncelleştirilmiş 5. Baskı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(2), 113-118.

ULUSLARARASI GÖÇÜN EĞİTİM VE OKUL YÖNETİMİNE YANSIMALARI REFLECTIONS OF INTERNETIONAL MIGRATION ON EDUCATION AND SCHOOL ADMINISTRATION

Murat TAŞDAN¹

ÖZ: Göç, ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel, teknolojik, çevresel veya bireysel faktörlere bağlı olarak insanların yer ve mekân değiştirmesi biçiminde tanımlanabilir. Göç, daha çok coğrafi değişiklik üzerinde nitelendirilse de siyaset, ekonomi ve kültür gibi kapsamlı beşerî alanlarla da ilişkili sosyal bir olgudur. Kitlesel göç akışlarının eğitim sistemleri üzerindeki etkisine yönelik az sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen, bu karmaşık gerçeklik araştırma alanına yeterince yansımamıştır. Bu çalışmada eğitim ve eğitim yönetimi alanında yeterince incelenmemiş olan uluslararası göç konusu alanyazına dayalı olarak incelenmiştir. Bu çalışmada, uluslararası göç kavramının tanımı, uluslararası göçün niteliği ve ortaya çıkışı ile uluslararası göçün eğitim ve okul yönetimine olası etkileri ele alınmıştır. Okul yöneticilerinin, göçmenler ile mülteciler için eşitlikçi ve adil bir eğitimin sağlanmasında önemli rolü bulunmaktadır. Okul yöneticileri, göçmen çocukların eğitiminde, öğrenciler ve diğer okul çalışanları için okul örgütünün lideridirler. Ayrıca, okul yöneticileri pedagojik alanın yönlendirilmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunurlar. Mevcut eğitim liderliği modelleri göçmenlerin ve mültecilerin benzersiz ihtiyaçlarını ve deneyimlerini ele almak için yetersiz kalmaktadır. Göç sonrası aşamada, okul yöneticilerinin okulun işleyişini organize etmede önemli bir rolü bulunmaktadır. Ülkeler, eğitim sistemlerinde ve yönetimlerinde eğitim programlarının tasarlanması, sınıf içinde yeni yaklaşımların desteklenmesi, içeriğin sunumu ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesi aşamalarında, göçmenlere duyarlı bir çerçeve oluşturulmalıdır. Göç alan ülkeler ve uluslararası kuruluşlar, göçmenlerin yerel, ulusal ya da uluslararası ihtiyaçlarını karşılamak için kaynaklar ayırmalı, tüm paydaşlar arasında etkili koordinasyonu sağlamalı ve eğitim politikalarını yeniden yapılandırılmalıdır.

Anahtar sözcükler: Göç, göçmen, göç ve eğitim, uluslararası göç, uluslararası göç ve eğitim yönetimi.

ABSTRACT: Migration can be defined as the change of place and place of people depending on economic, social, political, cultural, technological, environmental or individual factors. Although migration is mostly characterized by geographical changes, it is also a social phenomenon related to comprehensive human areas such as politics, economy and culture. Although few studies have been conducted on the impact of mass migration flows on education systems, this complex reality has not been adequately reflected in the research field. In this study, the issue of international migration, which has not been adequately examined in the field of education and educational administration, was examined based on the literature. In this study, the definition of the concept of international migration, the nature and emergence of international migration, and the possible effects of international migration on education and school administration are discussed. School administrators have an important role in providing an equitable and fair education for immigrants and refugees. In the education of immigrant children, school administrators are the leaders of the school organization for students and other school staff. In addition, school administrators contribute to the direction and development of the pedagogical field in this sense. Current educational leadership models fall short of addressing the unique needs and experiences of migrants and refugees. In the post-migration stage, school principals have an important role in organizing the running of the school. In the education systems and administrations of countries, the design of curriculum, the introduction of new applications in the classroom, the presentation of content and the orientation of teaching methods should not be created in a way that is sensitive to students. Migration in receiving countries and international organizations should allocate expenditures to meet the local, national or international needs of immigrants, coordinate effectively among all partners, and education policies should be restructured.

Keywords: Migration, immigrant, migration and education, international migration, international migration and educational administration.

Bu makaleye atf vermek için:

Taşdan, M. (2024). Uluslararası göçün eğitim ve okul yönetimine yansımaları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 396-407.

Cite this article as:

Taşdan, M. (2024). Reflections of international migration on education and school administration, *Trakya Journal of Education*, 14(1), 396-407.

¹ Prof.Dr., Kafkas Üniversitesi, Kars/Türkiye, e-mail: murattasdan@gmail.com ORCID: 0000-0001-8675-6068

EXTENDED ABSTRACT

Migration is an important social phenomenon for the social structure and human family. The fact that people move in masses by forcing countries and borders due to war, civil unrest, conflict, famine, unemployment and climate-related reasons has led scientists and educators to bring the phenomenon of migration back to the agenda. Education and school administrators have a very important role in providing suitable conditions for migrant children in schools. Even when they are authorised to do so, school administrators are not sufficiently aware of the specific dynamics of why, where and how to provide appropriate support to refugees. Although there have been a few studies on the impact of mass migration flows on education systems, this complex reality has not been adequately reflected in the research field. In this study, the issue of international migration, which has not been sufficiently examined in the field of education and educational administration; what international migration is, how it has been experienced in the historical process, the causes of international migration, the challenges that international migration brings and will bring to education, educational policies, education and school management are discussed based on the literature. Migration can be defined as the change of place and space of people in relation to economic, social, political, cultural, technological, environmental or individual factors. Although migration is mostly characterised by geographical change, it is also a social phenomenon related to comprehensive human fields such as politics, economy and culture. In other words, migration refers to the relocation of people in the hope of finding more personal comfort and improving their material or social conditions. When statistics on international migration are analysed, it is seen that there is a huge population mobility throughout the world.

The universalisation of school education and the global migration of people are two different faces of a period that began in the second half of the twentieth century. Of course, both education and mobility have always existed. Education and international migration are strongly linked by a network of mutual causality. The convergence of school programmes and the resulting spread of shared knowledge around the world represent the backdrop for increased international migration. On the one hand, continuing or widening global divisions in terms of access to wealth and resources are the reasons why people move across borders. On the other hand, narrowing divisions in terms of access to education provides them with knowledge and skills that they can use anywhere. The reasons for international migration have increased and its applicability has grown in parallel. Moreover, evolving means of communication, both virtual and real, allow for the development of transnational networks and the worldwide circulation of information, which facilitate migration. Many states recognise the nationality and migration status of the child as determining criteria and set educational policies based on these statuses. As schools have their own diverse political and cultural contexts, students and society in migrant and refugee host countries experience different 'assimilation' experiences. However, it should be recognised that migrant children are vulnerable and lack experience and language skills. Formulating an educational policy for migrants is an extremely complex task, sometimes at odds with the political realities of a nation-state. The decentralisation strategies adopted by the ministerial administration are essentially based on partnerships with non-state organisations to fill educational gaps in national education.

School administrators have an important role to play in ensuring equitable and fair education for migrants and refugees. School administrators are the leaders of the school organisation for students and other school staff in the education of migrant children. They also contribute to the orientation and development of the pedagogical field. Existing models of educational leadership are insufficient to address the unique needs and experiences of migrants and refugees. In the post-migration phase, school administrators have an important role in organising the functioning of the school. A migrant-sensitive environment should be created in the preparation of educational programmes, in the way content is presented and in the teaching style to support the new approach in classrooms. In order to meet the local, national or international needs of migrant communities in education systems, resources should be mobilised, work and staff should be coordinated and educational policies should be restructured.

It is seen that voluntary or compulsory international migration is increasing in the world due to social, political, technological and climate changes, and will increase even more in the future. Administrators, stakeholders and policy makers in education and school management should be aware of the problems that migration will cause at national and international level.

GİRİŞ

Göç, toplumsal yapı ve insanlık ailesi için önemli bir sosyal olgudur. İnsanların savaş, iç kargaşa, çatışma, kıtlık, işsizlik ve iklim kaynaklı sebeplerden ülkeleri ve sınırları zorlayarak kitleler halinde harekete geçmeleri, bilim insanları ve eğitimciler tarafından göç olgusunun tekrar gündeme getirilmesine yol açmıştır. Göçmenleri eğitim sistemlerine entegre etme konusunda ciddi zorluklar yaşanması, bu konuya olan ilgiyi daha da artırmıştır (Arar, 2020). Ancak artan bu ilgiye rağmen, çok az araştırmanın okul yöneticilerinin bu süreçteki liderlik rolüne odaklandığı görülmektedir (Arar vd., 2020, 3). Göç hem yeni gelenlerin hem de göç alan bölgede yerleşik yaşayanların eğitim gereksinimlerinin sağlanmasını birçok yönden zorlaştırmaktadır. Her iki grup için de göçün karmaşık sonuçları bulunmaktadır. Sürekli değişen ve göç yüzyılı olarak kabul edilen bir çağda, eğitim yönetimiyle göç arasındaki ilişkiyi etraflıca ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Kitlemel göç akışlarının eğitim sistemleri üzerindeki etkisine yönelik az sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen, bu karmaşık gerçeklik araştırma alanına yeterince yansımamıştır (Arar vd., 2020; Banks, 2017; Dryden-Peterson, 2017;). Alanyazın incelendiğinde göçmen ve mülteci akışlarının ev sahibi ülkelerin eğitim sistemleri üzerindeki etkilerini araştıran az sayıda da olsa çalışmanın olduğu görülmektedir (Madziva ve Thondhlana, 2017; Mahfouz, vd. 2020). Bu çalışmada eğitim ve eğitim yönetimi alanında yeterince irdelenmeyen bir konu olan uluslararası göç; uluslararası göçün ne olduğu, tarihsel süreçte nasıl yaşandığı, nedenleri ve gerçekleşme türü, eğitime, eğitim politikalarına, eğitim ve okul yönetimine etkileri alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır.

Eğitim, göçün ortaya çıkardığı belirsizlik duygusunu azaltmanın ve güvenlik duygularını güçlendirmenin temel yollarından birisidir (Arar vd. 2019; Arar vd. 2020). Eğitim ve okul yöneticileri, göçmen çocuklar ve aileleri için adaleti ve destekleyici ortamı sağlamaya yönelik kapsayıcı politikalar üretmelidir. Ancak, gelinen noktada göçmenlerin eğitimi için ülkelerin ayırdıkları kaynaklar sınırlıdır. Bununla birlikte göçmenlerin eğitimiyle ilgili uygun politikalar üretmek ve uygulamak için araştırma ve veri eksikliği bulunmaktadır (Bogotch ve Kervin, 2019; Arar, vd. 2020). Eğitim ve okul yöneticileri, okullarda göçmen çocuklar için uygun koşulların sağlanmasında çok önemli bir role sahiptirler. Okul yöneticileri, bu konuda yetkili olduklarında bile, mültecilere uygun desteğin niçin, nereden ve nasıl sağlanacağına dair belirli dinamikleri yeterince bilememektedirler. Konuyla ilgili yapılmış araştırmalar ve alanyazındaki incelemeler, akademisyenlerin, eğitim ve okul yöneticilerinin, öğretmen ve sahadaki diğer çalışanların derin anlayışlar ve pratik stratejiler için faydalanabilecekleri kaynak ve materyale ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Brooks ve diğerleri, 2017; Fraise ve Brooks, 2015; Zembylas ve Iasonos, 2016, akt. Arar, vd. 2019). Bu çalışmanın eğitim ve eğitim yönetimi alanyazınında bu ihtiyacı kısmen karşılayacağı düşünülmektedir.

Göç ve Uluslararası Göç Kavramı Nedir?

Göç, ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel, teknolojik, çevresel veya bireysel faktörlerle ilişkili olarak insanların yer ve mekân değiştirmesi şeklinde tanımlanabilir. Göç daha çok coğrafi değişiklik üzerinden nitelendirilse de siyaset, ekonomi ve kültür gibi kapsamlı beşerî alanlarla da bağlantılı sosyal bir olgudur. Bir başka ifadeyle göç, daha fazla kişisel rahatlık bulmak, maddi ya da sosyal koşullarını iyileştirmek umuduyla insanların yer değiştirmesini ifade etmektedir. Göç, nadiren aniden ve basitçe verilen bir karardır, genellikle uzun vadeli prosedürleri ve eylemleri kapsamaktadır. Ayrıca göç sadece göç edeni değil, göç edenin yakınlarını ve sonraki nesillerini de etkileyen bir gerçekliktir. Nihayetinde göç, sosyal, ekonomik veya politik faktörlerin motive ettiği kolektif bir eylemdir (Waked, 2022).

Göç olgusunu etraflıca anlamak için göç ile ilgili ortaya atılan teorileri incelemek gerekmektedir. Alanyazında göç teorileri mikro, orta ve makro düzeyde sınıflandırılmaktadır. Mikro ölçekteki göç teorileri göçü daha çok bireysel göç kararları üzerine yoğunlaşarak açıklarken, makro ölçekteki teoriler ise göç eğilimlerini bir bütün olarak incelemekte ve göç hareketlerini makro ölçekteki açıklamalar ile izah etmektedirler. Orta ölçekteki göç teorileri ise mikro ve makro ölçekler arasında yer almaktadır. Bu düzeydeki göç teorileri, göçü her bir hane halkı ve toplumun geneli arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Orta düzeydeki göç teorilerini benimseyen araştırmacılar göçü tartışırken, göç kararlarının nedenleri ve göçün sürdürülmesi üzerinde durmaktadır (Özcan, 2017). Bu göç teorileri arasındaki temel farklılıklar Tablo 1’de ana hatlarıyla gösterilmektedir.

Tablo 1.

Analiz düzeyine göre tanımlanmış göç teorileri

Mikro Düzey	Orta Düzey	Makro Düzey
Göçün Sebebi/Sürmesi: Bireysel değerler/ arzular/beklentilerdir.	Göçün Sebebi/Göçün Sürmesi: Topluluklar/Sosyal Ağlar	Göçün Sebebi/Göçün Sürmesi: Makro düzeydeki fırsat yapıları.
Örnek; Yaşam şartlarının, sağlık şartlarının iyileştirilmesi.	Örnek; Sosyal bağlar ve ilişkiler	Örnek; Ekonomik yapı, Gelir ve istihdam alanlarındaki fırsat farklılıkları.
Dayandığı Temel Teoriler: Lee'nin itme-çekme teorisi- Neoklasik mikro göç Davranışsal modeller- Sosyal sistemler teorisi.	Dayandığı Temel Teoriler: Sosyal sermaye teorisi- Kurumsal teori-Network (İlişkiler ağı) teorisi - Birikimli nedensellik - İşgücü göçünün yeni ekonomisi.	Dayandığı Temel Teoriler: Neoklasik makro göç teorisi-Göç sistemleri teorisi-Dual işgücü piyasası teorisi- Dünya sistemleri teorisi- Hareketlilik geçiş hipotezi.

Kaynak: Özcan (2017).

Tablo 1'de Faist (2000) ile Hagen-Zanker (2008) tarafından ifade edilen ve Özcan (2017) tarafından Türkçe'ye çevrilen göç teorilerinin kısa bir özeti yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi göçler makro, mikro ve orta düzey teoriler olarak ele alınmıştır. Göçün, farklı yapılarda ve çeşitlilikte ortaya çıkması bütüncül bir anlayışla kapsamlı ve tutarlı bir yaklaşımla analiz edilmesini gerektirmektedir. Göç olgusunu daha çok nedensel değişikliklerle ele alan çoğunlukla mikro, orta ve makro düzeyde yapılan analizlerin de sonucu olarak göç kuramları; itme-çekme, klasik ve neoklasik, ekonomi yaklaşımı, yeni ekonomi, dünya sistemleri teorisi, coğrafi teoriler gibi çok sayıda teori ve kuram geliştirilmiştir. Göçün karmaşık, dinamik, çok boyutlu yapısı ve hâlihazırda tüm hızıyla devam etmesi analitik bütüncüleyici göç kuram ve yaklaşımlarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir (Kutlu ve Doğan, 2021, 248).

Gittikçe önem kazanan göç hareketleri sosyal bilimlerdeki farklı disiplinlerde araştırmacılar tarafından çeşitli boyutlarıyla incelenmektedir. Göç teorileri de bu göç hareketlerinin sistematik ve gözleme dayanan bir analizini ortaya koymaktadır. Çağdaş göçlerle ilgili üretilen kuramların hiçbirisi tek başına göç olgusunu açıklamaya yetmemektedir. Göç kuramlarının kısıtlı çerçevesi bugün oldukça karmaşık hale gelen göç olgusunu açıklamaya yetmediğinden, göç olgusunu açıklamak için bütüncül bir yaklaşıma ihtiyaç vardır (Ünver, 2021, 228).

Uluslararası göç konusu, dünyanın farklı yerlerinde artan iç savaş, kargaşa, sosyo-ekonomik sorunlar ve iklim değişikliği ekseninde uluslararası toplumun ve bilim insanlarının gündemlerinde üst sıraya çıkmış çokça tartışılan bir gerçeklik olmuştur. Ülke vatandaşlarının toplumsal, ekonomik, siyasi ve kişisel nedenlerle yaşadıkları ülkeden başka ülkeye hareket etmeleri uluslararası göç olarak ifade edilmektedir. Uluslararası göçün hem kaynak ülke hem de transit ve hedef ülke için sosyo-kültürel ve ekonomik sonuçları bulunmaktadır (Ünsal, 2019).

Uluslararası Göçün Niteliği ve Ortaya Çıkışı

Göç tarihi incelendiğinde 18. yüzyıldan itibaren Avrupa'dan Amerika'ya ve Avustralya'ya doğru küresel göç hareketleri uzak okyanus ötesi ülkelerinin klasik göçmen kabul eden ülkeler olması sonucunu doğurduğu görülmektedir. İkinci dünya Savaşı'ndan sonra ise Avrupa ülkelerinin işçi ihtiyacından kaynaklı olarak kıtanın güneyinden göçmen işçi akını yaşanmıştır. Böylece daha önce göçmen kaynağı olan Avrupa sanayileşmeyle birlikte göç akınının hedefi olmuştur. 1980'lerden sonra ise çok sayıda ülke hem göç alan hem göç veren transit ülke konumuna geçmiştir. Siyasi nedenlerle Orta Doğu ve Afrika'dan ülkelerini terk edenler daha çok gelişmiş ülkelere göç etmişlerdir. Bu dinamik de göç edilen ülkelere çok önemli sosyal kültürel ve siyasal değişimlere yol açmıştır. Göç alan ülkede çok kültürlü bir yapının oluşmasına katkı sağlamıştır (Castles ve Miller, 1998 Akt. Ünver, 2021, s 228).

Dünya genelinde uluslararası göç hareketleri Suriye, Kongo Demokratik Cumhuriyeti, Yemen, Orta Afrika Cumhuriyeti ve Sudan gibi ülkelerdeki siyasal çatışmalar ve trajediler sonucunda daha da hızlanmaktadır. Bununla birlikte Myanmar'da şiddetli tartışmalarla arakan Müslümanları Bangladeş'te sığınmacı durumuna düşmüş, Venezuelalılar ise ülkelerini ekonomik nedenlerden dolayı terk etmek zorunda kalmışlardır. Son gelinen noktada küresel iklim değişikliği ve çevre sorunları birçok bölgede kitlesel göç hareketlerini tetiklemektedir. Büyük ölçekli iklim kaynaklı göçlere Mozambik'te, Filipinler'de,

Çin'de, Hindistan'da ve Amerika Birleşik Devletleri'nde tanık olunmaya başlanmıştır (Ünver, 2021, 228). Dünya Bankası verileri önümüzdeki süreçte iklim değişikliğine bağlı göç hareketlerinin daha da artacağını göstermektedir. Dünya Bankası verilerine göre 2050'ye kadar 140 milyon kişi iklim değişikliği nedeniyle yer değiştireceği tahmin edilmektedir (Unesco, 2018).

Göçün tarihi eski zamanlara kadar gitse de ulusal sınırları aşan uluslararası göçün kapsamı, süresi ve sonuçları günümüzde çok daha karmaşık ve zorlu görünmektedir (Brooks ve Waters, 2011; Brown ve Krasteva, 2013). Özellikle Orta Doğu, Afrika ve Asya'daki savaşların, siyasi çalkantıların ve sosyo-ekonomik krizlerin birleşimi, benzeri görülmemiş sayıda insanı yerinden etmiş ve hareketliliğe yol açmıştır (Banks, 2017; Dryden-Peterson, 2016; Waite, 2016, Akt. Arar, Brooks ve Bogotch, 2019). Dünya üzerindeki değişen sosyal, kültürel ve ekonomik yapı ile bunun sonucu olan uluslararası göç hareketleri yeni barınma, beslenme ve eğitim ihtiyaçları ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunlar tam olarak çözülsün de göçmenlerin eğitim sorunu tamamen çözülmemektedir (Gün ve Yüksel, 2021).

Göç karamsarları, göçün yalnızca zararlı değil, aynı zamanda temel sorunlardan biri olduğunu ifade etmektedirler. Papademetriou'ya göre (1985, Akt. Czaika ve Parsons 2017) göç, "zaten yetersiz olan eğitilmiş işgücü arzının kontrolsüz bir şekilde tükenmesine yol açmaktadır. Ayrıca araştırmacılar, göçün köken toplumlar üzerindeki uzun vadeli kalkınma sonuçları hakkında endişelidirler. OECD ülkeleri, yüksek vasıflı göçmenlerin en yüksek payını çekmiştir. Göç, bazen "en iyi ve en parlak olanı" elde etmek için dünya çapında bir yarış olarak sunulmuştur (Czaika ve Parsons 2017). Bu tür görüşler 1980'ler ve 1990'larda çoğunlukla akademide baskın hale gelmiştir (Waked, 2022).

Sadece son otuz yıldaki birinci ve ikinci Körfez Savaşları, Gazze Savaşı, Somali İç Savaşı, Bosna Savaşı, Ortadoğu'daki Arap Baharı çatışmaları, Kolombiya ve Irak İç Savaşı, Afganistan Savaşı ve son zamanlarda Suriye İç Savaşı ve Yemen Savaşı önemli göç hareketlerine sebep olmuş ve olmaya da devam etmektedir (Banks, 2017; Waite, 2016). Hangi tarafta olursanız olun, herhangi bir savaşın sonucu, sadece savaşan uluslar için değil, tüm dünya için, özellikle komşu ülkeler için bir insani krize sebep olmaktadır (Arar, Brooks ve Bogotch, 2019).

Göç, göç alan ülkeler ve hükümetler için yeni zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Örneğin, Arap Baharı ve ardından Suriye İç Savaşı gibi olaylar, Ürdün, Lübnan, Türkiye, Malta, İtalya ve Yunanistan gibi ülkeleri derinden etkilemiştir. Bu ülkeler, savaşın yıkıcı etkilerinden kaçan insanlara yeni bir hayat sunma konusunda büyük zorluklarla karşı karşıya kaldılar. Göç alan ülkeler için göçmenlerin güvenlik ve barınma sorunları önemli bir sorun haline gelmiştir. Bu ülkelere göç eden mülteci ve göçmenler arasında bir gün eve dönmeyi umanların yanı sıra binlerce kilometre uzakta kalıcı bir yeniden yerleşim arayanlar da bulunmaktadır (Dryden-Peterson, 2016). Çoğunluğu Güney Sudan, Suriye ve Afganistan'dan olmak üzere dünyada yerinden edilmiş nüfusun % 86'sı geçici olarak Türkiye, Uganda, Pakistan, Lübnan ve İran gibi gelişmekte olan ülkelere göç etmiştir (Arar, Brooks ve Bogotch, 2019).

Uluslararası göçün sebepleri ve sonuçları küreselleşme ile birlikte her geçen gün daha görünür hale gelmektedir. Küreselleşme ve bilişim teknolojileri alanındaki gelişmeler, uluslararası göçün sebep ve sonuçlarını da değiştirmiştir. Bu göçler, özellikle ulus-devlet yönetim biçimlerini ve ülkelerin demografik yapılarını dönüştürme potansiyeline sahiptir. Ulus-devlet yöneticilerinin, ülkelerin kamu yönetimi yapılarını ve kamu hizmetlerinin sunum biçimini kökten değiştirecek bu göç olgusunu doğru yönetmeleri gerekmektedir. Uluslararası göçlerden en çok etkilenen gruplar arasında bulunan eğitim ve eğitimin yönetimi alanlarındaki yönetici ve araştırmacıların da bu göçlerin kısa, orta ve uzun vadede eğitime ve eğitim yönetimine etkileri konusunda duyarlı ve bilinçli olmaları gerekmektedir. Göç ve mülteciler üzerine yapılan araştırmalar sosyolojik ve coğrafi olarak derinlemesine akademik ilgi görmüş olsa da okul yöneticiliği de dâhil olmak üzere eğitim ve araştırma camiasından çok az ilgi görmüştür (Banks, 2017; Brooks & Waters, 2011; Waite, 2016).

Uluslararası Göçün Okul Yönetimine Olası Etkileri

Uluslararası Göç Örgütü'nün (2020) göç ile ilgili istatistikleri incelendiğinde, dünya genelinde çok büyük bir nüfus hareketliliği olduğu görülmektedir. 2020 itibarıyla dünya genelinde 281 milyon uluslararası göçmenin var olduğu saptanmıştır. Bu rakam 2020 yılı itibarıyla dünya nüfusunun yaklaşık % 3,6'sına karşılık gelmektedir. BM Mülteci Örgütü (2022) verilerine göre 2021 yılı itibarıyla dünya genelinde 89,3 milyon insan çeşitli nedenlerle yerlerinden edilmişlerdir. Dünya nüfusu içerisinde 27,1 milyon kişi mülteci, 4,6 milyon kişi ise sığınmacı konumundadır. BM İnsan Hakları Konseyi, 2020 yılı itibarıyla zorla yerinden edilen kişilerden yaklaşık 35 milyonun 18 yaş altı okul çağındaki çocuklar olduğunu ifade etmiştir (Apaydın ve Kocabaş, 2022). Bu rakamların 2020 ile 2021 yılına ait veriler olduğu ve gerçek rakamların bu resmi

rakamlardan daha da yüksek olabileceği düşünüldüğünde, uluslararası göçün dünya genelindeki sistemler, uluslararası kuruluşlar ve ulus-devletler için ne derece önemli bir gerçeklik olduğu görülmektedir.

Uluslararası hareketlilik, tarihinin her döneminde toplumların ve ulusların oluşmasında, kültürlerin şekillenmesinde önemli olmuştur (Ünver, 2021, 227). Göç, kültürleri şekillendirirken, eğitimi ve okulları da çok yönlü olarak etkilemektedir. Çünkü göç, siyasi ve ekonomik bir olgu olmakla birlikte eğitimi, öğretimi, eğitim politikalarını, planlarını, ekonomisini, okulların işleyişi ve yönetimini etkileyen bir olgudur. Eğitim ve göç arasındaki ilişki tek yönlü de değildir. Uluslararası göç eğitimi etkilerken, eğitimin niteliği ve okulların işleyişinin de uluslararası göç süreçleri üzerinde önemli bir rolü vardır. Bu karşılıklı ilişki içerisinde eğitim ve göç ile ilgilenenlerin göç ve göçmen eğitimiyle ilgili cevaplaması gereken temel sorulardan bazıları şunlardır: Göçmen çocuklara hangi eğitim verilmeli? Çalışan göçmenler gibi farklı göçmen ve mülteci grupları arasında farklılıklar var mıdır? Belgesiz (kaçak) çocukları olan göçmenlere işlem yapılacaktır mı? Göçmen kökenli çocukların eğitiminin amacı nedir? Ana akım eğitime entegre edilmeli mi? Göçmen ve yerli çocukların eğitimlerinde bütünleşmeye ulaşmak için hangi önlemler gereklidir? Menşe ülkelerin göçmen çocukların eğitiminde rolü nedir? Göçmen kökenli çocuklar ev sahibi ülke eğitimine ne ölçüde dâhil olmalı? Hangi katılım biçimleri mümkündür? Geri dönüş, göçmen kökenli çocukların eğitimi tartışmasında önemli bir rol oynayabilir mi? Okul sistemi ile ilgili olarak hangi etkilerin dikkate alınması gerekir? Göç ve çeşitlilik nedeniyle toplum ne şekilde değişmiştir? Göçün eğitim sistemi üzerinde hangi etkileri olmaktadır? (Luchtenberg, 2004, 6). Bu sorulara verilen cevaplar ve bu sorular ekseninde yapılan tartışmalar, göç ve eğitim ilişkisinin anlaşılmasında yeni ve farklı bakış açıları sunacaktır.

Göç, sadece göç edilen bölgede niceliksel değişikliğe yol açan bir olgu değildir, göç edilen bölgenin sosyo-ekonomik yapısını ve kültürünü de etkileyen bir süreçtir. Göçmenlerin olduğu bazı kentlerde bu süreç bir toplumsal mozaik örneği olarak algılsa da bazı kentlerde sosyal dışlanma ve ötekileştirme görülmektedir (Çak vd. 2021). Göç, eğitim sistemleri de dâhil olmak üzere sosyal sistemlerini etkilemektedir. Göçte ilk talep, gıda, barınma ve güvenlik gibi temel ihtiyaçlara cevap sağlamaktır. Yoğun baskı altında, bu ev sahibi devletler nadiren eğitimi ana öncelik olarak görmektedirler (Dryden-Peterson, 2017; McCarthy, 2018). Siyasi, ekonomik, dini, eğitim, sağlık, terör ve doğal afetler nedeniyle ülkeler arasında göç hareketleri hızlanmakta ve bu hareketlilik eğitim sistemlerinde sorunlara yol açmaktadır. Mevcut 20. yüzyıl ulus-devlet yapısı kendi vatandaşlarını kendi resmî ideolojine göre yetiştirmek için yapılmıştır. Öğrencilerin okuldan aldıkları diplomalar önce kendi ülkesinde sonra diğer ülkelerde geçerli olacak şekilde verilmektedir (Kaştan, 2015; Gün ve Yüksel, 2021). Bu yapı uluslararası göçmenlerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersiz kalmaktadır. Uluslararası göç ile birlikte eğitimin ve eğitim sisteminin küresel düzeyde yeni ihtiyaç ve problemlerle karşı-karşıya kaldığı görülmektedir.

Okul eğitiminin evrensel olarak yaygınlaşması ve insanların küresel göçü, yirminci yüzyılın ikinci yarısında başlayan bir dönemin iki farklı yüzüdür. Elbette hem eğitim hem de hareketlilik her zaman var olmuştur. Eğitim ve uluslararası göç karşılıklı bir nedensellik ağıyla güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Okul programlarının benzerleşmesi ve bunun sonucunda paylaşılan bilgilerin küresel olarak yayılması, artan uluslararası göçün olağan bir sonucu olarak görülebilir. Refah ve kaynaklara erişim için bir yandan devam eden veya genişleyen küresel bölünmeler, insanların sınırlar ötesine taşınmasının nedenlerini oluşturmaktadır. Öte yandan, eğitime erişim açısından ayrımları daraltmak, onlara her yerde kullanabilecekleri bilgi ve beceriler sağlamaktadır. Uluslararası göçün nedenleri artmış ve uygulanabilirliği paralel olarak büyümüştür. Ayrıca hem sanal hem de gerçek, gelişen iletişim araçları, göçü kolaylaştıran ulusötesi ağların ve dünya çapında bilgi dolaşımının gelişmesine olanak sağlamaktadır. Pek çok devlet, çocuğun uyruğunu ve göç statüsünü belirleyici ölçütler olarak görmekte ve bu statülere dayalı eğitim politikaları belirlemektedir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve içinde yaşadıkları topluluklar da dâhil olmak üzere “yeni gelenler” ile ev sahipleri arasındaki karşılaşma, mültecilerin eğitim sistemi içinde eğitim ve desteğe ne ölçüde erişebileceğini belirlemektedir. Bir ülke kendi çocuklarına kaliteli eğitim sağlamakta zorlanıyorsa, mültecilerin geliştiği eğitim sistemlerini daha da zorlayacaktır (Arar, Brooks ve Bogotch, 2019). Göçmen, mülteci ve yerinden edilen kişiler dünya genelinde en savunmasız insanlar olarak kabul edilmektedir. Bu göçmen çocukların okula erişimde veri eksikliğinden, bürokrasinin hantallığından ve koordinasyon zayıflığı gibi sebeplerden kaynaklı sorunlar yaşanmakta ve önemli bir insan kaynağı da israf edilmektedir. Okul ve eğitim programları göçmen çocukların eğitimi için yeterince esnek değildir, ders kitapları günün koşullarına uymamaktadır (Unesco, 2018). Araştırmalar mülteci ve göçmen öğrencilerin ev sahibi devletlerde üç büyük engelle karşılaştığını göstermektedir. Bunlar finansal, yapısal/kültürel ve psikolojik/ruhsal sağlık alanındaki sorunlarla ilgili engellerdir. Bu zorlukların kapsamlılığı ve çok boyutlu doğası, eğitim liderlerinin karar verme sürecini de etkilemektedir (Bogotch ve Kervin, 2019; Sarid ve Binhas, 2023). Göçmenlerin eğitiminde, eğitime erişim ve dil problemi en temel sorun olarak

görülmektedir. Bu temel sorunların yanında eğitim programlarının niteliğinin düşük olması, göçmenlere eğitim-öğretim verecek öğretmenlerin nitelik ve sayı olarak yetersiz olması, diploma ve sertifikalarda denklik sorunları bulunması ilk akla gelen temel sorunlardan bazılarıdır (Apaydın ve Kocabaş, 2022). Eğitim kurumları yöneticilerinin bazı yasal düzenlemeleri hayata geçirirken farklı uygulama yaklaşımları olduğu gibi yöneticiler eliyle oluşturulan bazı uygulamalar kapsayıcı eğitim açısından olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Örneğin bazı ülkelerde ve okullarda okul yöneticileri göçmen öğrencileri ayrı okullarda ve sınıflarda eğitim almaya zorlayabilmekte ve bu durum göçmen öğrencileri olumsuz etkilemektedir (Şimşek, 2020, 152).

Taşdan ve İpek'in (2020) yaptıkları sistematik derleme araştırmasında Türkiye'de göçün eğitim sistemine yansımaları incelenmiştir. Bu çalışmada 92 araştırma incelenmiş ve sonuçta Türkiye'de göç ve eğitim araştırmalarında sıklıkla nitel araştırma yönteminin kullanılmakta olduğu ve araştırmaların sıklıkla öğrenciler ve öğretmenlerin oluşturduğu çalışma gruplarında/örnekleminde yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de göç ve eğitim araştırmalarının sıklıkla dışgöç bağlamında ele alındığı, daha çok eğitim politikaları, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, topluma ve okula entegrasyon ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, eğitim yönetimi, sınıfta disiplin problemleri ve okul-aile ilişkilerine ilişkin çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu saptanmıştır. Çalışmalarda genel sorunlara yönelik bir çerçeve çizildiği ve çözüm önerilerine yönelik önerinin oldukça az tartışıldığı görülmüştür.

Eğitim liderliğinin odak noktasında yerinden edilmiş topluluklar arasında yer alan ve genellikle savaş ve yoksulluktan kaçarak, travma geçirmiş göç eden çocuklar da olmalıdır (Dryden Peterson, 2017; Sis ve Larsen, 2012; McCarthy, 2018). Göç eden öğrencilerin de farklı zihinsel, psikolojik, ekonomik ve sosyal ihtiyaçları bulunmaktadır (Şirin ve Şirin, 2015). Bu tür çocuklar zaten kendi yerli çocuklarını eğitmek için mücadele eden ve zorlanan ülkelere geldiklerinde, eğitim sistemlerinin ve hükümetlerin üzerindeki yük daha da artmaktadır. Bu ev sahibi ülke, çoğu eğitim dilini konuşmayan binlerce veya milyonlarca yeni gelen için okula yerleştirme, öğretim materyalleri bulma gibi ciddi sorumluluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla hayatlarını kurtarmada okullar göçmen çocuklar için ilk temas noktasıdır (Arar, Örucü ve Ak-Küçükçayır, 2018; Norberg, 2017).

Okulların kendine özgü çeşitli siyasi ve kültürel bağlamları olduğundan, göçmen ve mültecilerin ev sahibi ülkelerde öğrenciler ve toplum farklı "özümseme" deneyimleri geçirmektedirler. Ancak, göç eden çocukların savunmasız, deneyim ve dil beceri eksiklikleri olan çocuklar olduğu göz önüne alınmalıdır. Göçmen ve mülteciler, savaş veya başka nedenlerden kaynaklı olarak yerlerinden edilmelerinin bir sonucu olarak göç ettikleri ülkede marjinalleşerek ayrımcılığa maruz kalabilmektedirler (Sarid ve Binhas, 2023). Bu aşamada okul yöneticilerinin, okul içinde ve okullar arasında iş birliğini teşvik etmek, okulda kapsayıcı bir iklimi oluşturmak için önemli rolleri bulunmaktadır (Grannéas ve Frelin, 2020). Göçmen çocukların eğitiminde okul yöneticileri, öğrenciler ve diğer okul çalışanları için okul örgütünün lideri konumundadırlar. Ayrıca, okul yöneticileri göçmenlerin eğitimi konusunda pedagojik alanın yönlendirilmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunurlar. Okul yöneticileri meslektaşlarıyla iş birliği içinde okullarının vizyonlarını göçmenleri dikkate alarak belirlerler (Biasutti ve Concina, 2021).

Göçmenler için eğitim politikası oluşturmak, bir ulus-devletin siyasi gerçekleriyle zaman zaman çelişen son derece karmaşık bir görevdir. Bakanlık yönetimi tarafından benimsenen âdemi merkezîyetçilik stratejileri, aslen ulusal eğitimdeki eğitim boşluklarını doldurmak için devlet dışı kuruluşlarla ortaklığa dayanmaktadır. Merkezi olarak kararların alındığı eğitim yönetimi sistemi, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mültecilerin eğitimi konusunda yetersiz kalmalarına da sebep olmaktadır (McCarthy, 2018). Okul yöneticileri, göç sonrasında, eğitimle ilgili çalışmalarda temel odak noktası, makro düzeydeki politikaların ve çevredeki kültürel-sosyal dinamiklerin, okulların eğitimine liderlik eden kişilerdir (Lemke vd., 2021). Bu anlamda düşünüldüğünde, göçmen eğitimi, politika ve karar alma sürecini şekillendirme ve geliştirme sorumluluğu büyük ölçüde okul yöneticilerinin sorumluluğundadır (Sarid ve Binhas, 2023). Okul yöneticilerinin göçmen ve mülteci çocuklar için eşitlikçi ve adil bir eğitimin sağlanması bakımından önemli rolü bulunmaktadır (Pinson ve Arnot, 2007; Taylor ve Sidhu, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için fırsatlar sağlamak, kültürlerarası ve kapsayıcı eğitim için önemli bir unsurdur. Okul yöneticileri, öğretmen ve diğer yöneticiler için mesleki eğitimlerle onların bu konudaki eksikliklerini daha kolay belirler ve giderirler. Onlara göçmenlerin eğitimi ile ilgili belirli yeterlikler kazandırır ve bilgiler sunarlar (Norberg, 2017). Bu kritik görev sadece örgütün değil aynı zamanda örgüt içindeki dinamiklerin de farkına varmayı ifade eder (Dovigo, 2019).

Mevcut eğitim liderliği modelleri göçmenlerin ve mültecilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yetersiz kalmaktadır (Arar, 2020; Sarid ve Binhas, 2023). Eğitim liderliği bağlamında göçmen ve mülteci eğitimi konusunda, okul liderlerinin hükümet politikaları ile bunların uygulanması arasındaki boşluğu doldurmak

için liderlik etmeleri gerekmektedir (Arar vd., 2019; Sarid ve Binhas, 2023). Eğitimciler ve eğitim liderleri, göç esnasındaki demografik dönüşüm bağlamlarında eşitlik koşulları, yüksek akademik beklentiler ve sosyal adaleti sağlama konusunda çok önemli bir role sahiptirler (Brooks vd. 2017; Liou ve Hermanns, 2017). Bununla birlikte, dünyanın dört bir yanındaki okul liderlerinin ve öğretmenlerin, küresel krizlerin ve göç hareketlerinin okullar ve topluluklar üzerindeki etkilerini net bir şekilde anlayıp-anlamadıkları şüphelidir (Brooks vd. 2017).

Göç sonrası aşamada, okul yöneticilerinin okulun işleyişini organize etmede önemli rolleri bulunmaktadır. Eğitim programlarının düzenlenmesi, sınıflarda yeni yaklaşımın desteklenmesi, içeriğin biçimi ve öğretim stili konularında göçmenlere duyarlı bir ortam oluşturulmasında okul yöneticilerinin sorumlulukları bulunmaktadır (Anderson vd. 2004). Öğrencilerin yeni geldikleri ortama uyum aşamasındaki karmaşık problemlerin üstesinden gelebilmeleri için yöneticiler sorumluluk almalı. Yeni gelen öğrencilere kaliteli bir eğitim verme açısından okul yöneticilerinin, yeni başlayanları destekleyen bir okul yapısını ve kültürünü sürdürme sorumluluğu bulunmaktadır (Norberg, 2017). Okul yöneticilerinin, kaynaştırma odaklı politikaların tanımlanmasında ve kültürlerarası eğitimde önemli rolleri bulunmaktadır (Grannas ve Frelin, 2020). Okul, göçmen çocukların entegrasyonunu teşvik etmek için en önemli yerlerden biridir (Segura-Robles ve Parra-Gonzalez, 2019). Herkes için adil bir okul sistemini garanti etmek ve ayrımcılıkla yüzleşmek, doğrudan veya dolaylı olarak göçmenleri etkileyen koşulları azaltmak anlamına gelmektedir. Mültecilere yönelik okul yöneticilerinin eşitlikçi müdahaleleri ve politikaları göçmen entegrasyonunda önemli ve gereklidir. Göçmenlerin kültürel geçmişini gözden kaçırmak entegrasyonu ve öğrencilerle uygun şekilde ilişki kurmayı engellemektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine izin veren kültürel olarak kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla meşgul olmak toplumda, evde veya okulda ana dili konuşmak entegrasyon sürecini olumlu etkilemektedir (Sarid ve Binhas, 2023).

Okulda ayrımcılık olması çocukların eğitim deneyimlerini olumsuz etkilemektedir. Çünkü bir sınıfın özellikleri öğrencilerin öğrenme başarısını, sosyal ve ilişkisel becerilerini etkilemektedir. Göçmen eğitimcilerin, okul ayrımcılığını karakterize eden iki ana boyut vardır. Bunlar (Karsten, 2010); Okullar arasındaki göçmen öğrenci sayısı (düzensizlik) ve sosyal etkileşimlerin boyutudur. Ayrımcılıkla karşı karşıya kaldığında, okul ekonomik, sosyal ve kurumsal konuları göz önünde bulundurma, eğitimle ilgili kurumsal politikalar, yalnızca ayrımcılığa karşı çıkmaya katkıda bulunmaması, aynı zamanda okulun çalışmalarını ve kararlarını yönlendirmeye yönelik ilkeleri kapsar. Okuldaki uygulamalarda personelinin tutumları kapsayıcı uygulamalar kültürlerarası bir yaklaşımla ele alınmalıdır (Bonal, 2012). Göçmen çocukların okula dâhil edilmesiyle ilgili olarak ayrımcılık konusunu dikkate alınmalıdır (Grannas ve Frelin, 2020). Göçmenlerin entegrasyonunun nasıl teşvik edileceğini tartışmadan önce okullardaki öğrenciler için, okul ayrımcılığının nasıl azaltılacağını incelenmelidir (Bonal, 2012).

Eğitim sisteminin genelinde ve okullara göçmen ya da ev sahibi toplulukların yerel, ulusal ya da uluslararası ihtiyaçlarını karşılamak için kaynaklar seferber edilmeli, yürütülen çalışmalara da koordinasyon sağlanmalı ve sistem bu ihtiyaçları karşılamak için politikalar yeniden yapılanmalıdır (Unesco, 2018). Planlı, denetimli ve sürdürülebilir göç politikalarının oluşturulması, yürütülmesi ve geliştirilmesinde özellikle uluslararası iş birlikleri ve uzun vadeli programların sağlanması için işlevsel yönetim mekanizmaları kurulmalı, sivil-toplum kuruluşlarıyla eşgüdümlü çalışılmalıdır. Bu süreçte geleneksel medya ve sosyal medyada uluslararası göçün yönetimi için ulus-devletlere, uluslararası örgütlere, sivil toplum kuruluşlarına ve yerel yöneticilere önemli roller ve sorumluluklar düşmektedir. Medya bu süreçte yumuşak bir güç olarak kullanılabilir. Sosyal medya ve yeni medya özellikle kamuoyu oluşturma ve uluslararası ilişkilerde dış politika kararlarına etki etmede önemli bir araçtır ayrıca göçmen veya sığınmacıların yaşadıkları sorunların ortaya konulması ve çözülmesinde ülkeye aktif rol oynayabilir. Medya bu süreci olumlu da olumsuz da etkileyebilir. Bu tamamen göç politikalarında medyanın ne amaçla ve nasıl kullanıldığına bağlıdır (Kutlu ve Doğan, 2021, s 258).

Eğitim politikaları göçmen popülasyonlarının heterojenliğini göz önünde bulunduran, bunu teşvik eden politikalar olmalıdır. Eğitim politikaları, motivasyonun göçmen toplulukların temel eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde belirlenmelidir. Göçmen çocukların, genel refahı, mülteci öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını ele almalı eğitime ve üniversiteye erişimde benzersiz zorluklar ve engelleri aşmak için bütüncüleştirici bir eğitim politikası olmalıdır (Kâğıt, 2016; Seçgin, 2019, 37-38)

Göçmen öğrencilerin eğitiminde birinci öncelik yasal düzenlemeleri yapmak olsa da bu düzenlemeler tek başına yeterli değildir. Eğitim yönetimi uygulamalarının da kapsayıcı olması gerekmektedir. Çünkü eğitimde bu yasal düzenlemeler, ancak eğitim örgütlerinin göç olgusuna duyarlı uygulamaları ile hayata geçirilecektir. Okullar da bu yeni durum karşısında duyarlı, kapsayıcı yönetsel anlayışa ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim yönetiminin kapsayıcı olması göçmenleri kapsayan eşit ve

hakkaniyet ölçülerinin geçerli olduğu uygulamaları da kapsamaktadır. Göç ve terör gibi travmatik yaşantılar geçirmiş öğrenciler için kapsayıcı eğitim önemlidir. Bu konuda veli ve öğretmenlerin katkısıyla bir okul yönetim politikası geliştirilmelidir (Şimşek, 2020, 151).

Hem ahlaki hem de etkili olmayı hedefleyen bir toplum, göçmen ve mülteci öğrenciler için optimal bir eğitim politikasına ihtiyaç duymaktadır. Eğitim politikaları, uyumlu ve kapsayıcı bir toplum oluşturmak için kültürel gruplar arasında anlayış, saygı ve diyalog değerlerini teşvik etmelidir. Akıllı bir mülteci eğitim politikası, mültecileri yük olmaktan çıkarıp topluma, istihdam piyasasına ve ekonomiye katkıda bulunan insan kaynaklarına dönüştürebilir. Bu olumlu sürecin harekete geçmesini sağlamak için, gelecekteki araştırmalar mülteci öğrencilere yönelik eğitim politikalarının etkinliğini değerlendirmelidir. Mülteci öğrencilerin durumuna ilişkin veri eksikliği bulunmaktadır. Mülteci öğrencilerin akademik ve sosyal ilerlemelerini takip etmek ve uygulanan her programın benzersiz katkısını analiz etmek için bir bilgi bankası oluşturulmalıdır. Bu bilgi bankası, politika yapıcıları ve okul liderleri gibi politika uygulayıcılarının, eğitim hedeflerine ulaşmak için akıllı kararlar vermelerini ve kaynakları uygun bir şekilde tahsis etmelerini sağlamak için bilgilendirmelidir (Unutulmaz, 2019).

Eğitim ve okul yönetiminde, okullar göçmen çocukların da eğitim gereksinimlerini dikkate alacak biçimde yeniden düzenlenmeli, göçmen ve ev sahibi çocukların aynı ortamda eğitim almaları teşvik edilmeli, derslerin verilme şeklinde göçmen öğrenciler dikkate alınmalı, ayrımcılık için tedbirler alınmalı, öğretmenler çok kültürlü eğitim için desteklenmelidir (Unesco, 2018).

Uluslararası göçler, ev sahibi ülke için eğitimden sağlığa kadar birçok alanda probleme yol açmakla birlikte, ev sahibi ülke için yeni fırsatlara da yol açabilir. Uluslararası göçler, göç alan ülkelere yeni insan kaynağı ve beşerî sermaye sağlama potansiyeline sahiptir. Çünkü ekonominin büyüyen ve gerileyen sektörleri göçmen işçiler tarafından sürdürülebilir. Bu durumda uluslararası göçten kaynaklı risklerin azalmasına yol açabilmektedir (Apaydın ve Kocabaş, 2022).

Mevcut eğitimsel liderlik modelleri göçmenlerin eğitimine yeterli ilgili olmadığından, özellikle göçmen ve mülteci çocukların eğitimi için ilgili bir eğitim liderliği modeli oluşturulmalı ve benimsenmelidir (Arar, 2020). Okul yöneticileri, yeni gelenlerin ihtiyaçlarını dikkate almalı, savaş, yoksulluk, zihinsel ve fiziksel yaralanmaların yarattığı travmaların üstesinden gelmelerine yardımcı olmalıdırlar (Dryden-Peterson, 2017; McCarthy, 2018). Göçmen öğrenciler için kapsayıcı ve kültürlerarası bir bakış açısının olduğu bir ortam sağlamalıdırlar. Okul yöneticileri kültürlerarası eğitimin önemine inanıyorsa, bireysel mutluluğu ve kişilerarası refahı artırmak için kültürlerarası bir bağlamı teşvik etmelidirler (Fitzgerald ve Radford, 2020). Okul yöneticileri, yeni gelen öğrencilerin okul kurallarına ve eğitim programına uyumu sağlamayı amaçlayan yönergeler hazırlamalıdırlar.

SONUÇ

Uluslararası göçler yerel, ulusal ve uluslararası boyutlarda ekonomik, sosyal ve kültürel problemlere yol açmaktadır. Bu göçlerin hem yerinden edilen, hem de göç alan ülkelerdeki öğrenciler, öğretmenler ve veliler için psikolojik etkileri de olmaktadır. Göç eden öğrenciler, yeni bir kültür ve dille karşılaşmanın yanı sıra, arkadaşlarını ve ailelerini geride bırakmanın psikolojik etkileriyle de başa çıkmak zorundadırlar. Bununla birlikte, göçmen, mülteci ve yerel öğrencilerin farklı kültürel geçmişlere sahip olmaları, okuldaki ilişkileri ve grup dinamiklerini de derinden etkilemektedir. Eğitim ve okul yöneticileri, göç eden öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını anlamalı ve bu durumu okul yönetiminde bir strateji olarak kullanmalıdırlar.

Göç edenlerin, kendi kültürel değerlerini göç ettikleri çevreye taşımaları hem göç edenlerin hem de ev sahibi toplumların kültürel çeşitliliğine katkı sağlamaktadır. Ancak, bu çeşitlilik aynı zamanda kültürel anlayış eksikliği veya kültürel çatışmalara da yol açabilmektedir. Eğitim yöneticileri, okullarda kültürel anlayışı teşvik etmek ve kültürel çatışmaları önlemek için çeşitli değerleri anlama ve kabul etme konusunda politikalar geliştirmelidirler. Uluslararası göçün eğitim ve okul yönetimi üzerindeki psikolojik-kültürel etkilerini anlamak ve yönetmek uluslararası göçün yönetilmesine de fayda sağlayacaktır.

Sosyal, politik, teknolojik ve iklim değişikliklerine bağlı olarak dünya üzerinde isteğe bağlı veya zorunlu uluslararası göçlerin arttığı, ilerleyen süreçte daha da artacağı görülmektedir. Eğitim ve okul yönetimindeki yöneticilerin, paydaşların ve politika belirleyicilerin göçün ulusal ve uluslararası düzeyde hangi sorunları ortaya çıkaracağı konusunda yeterli bilgiye ve duyarlılığa sahip olmadıkları görülmektedir. Uluslararası göçün eğitim ve okul yönetimi alanında küresel, ulusal ve yerel düzeyde etkisinin ne olacağı konusunda saha araştırmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Uluslararası göçün öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilerin davranışlarına ve okul ile eğitim yönetimine olan etkilerinin ortaya konulduğu çok yönlü nitel ve nicel araştırmalar gerçekleştirilmelidir. Uluslararası göçün etkilerini eğitim yönetiminde doğru ve

stratejik kararlarla yönetmek için politik belgeler oluşturulmalı ve politika yapıcılar için öneriler geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Arar, K. (2020). *School leadership for refugees' education: Social justice leadership for immigrant, migrants and refugees*. Routledge.
- Arar, K., & Örucü, D. (2022). The research on educational leadership for refugees since 2009: an international systemic review of empirical evidence. *International Journal of Leadership in Education*, 1-37.
- Arar, K., Brooks, J. S., & Bogotch, I. (2019). Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world. In *Education, Immigration and Migration*. Emerald Publishing Limited.
- Arar, K., Örucü, D., & Ak Küçükçayır, G. (2019). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 960-979.
- Arar, K., Örucü, D., & Waite, D. (2020). Understanding leadership for refugee education: Introduction to the special issue. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 1-6.
- Banks, J. A. (2017). Citizenship education and global migration: Implications for theory, research, and teaching. *Citizenship Education and Global Migration*, 1-572.
- Biasutti, M., ve Concina, E. (2021). Including migrant students in the primary school: perspectives of Italian principals. *International Journal of Educational Management*. Vol. 35 No. 5, pp. 984-999. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2021-0028>
- BM Mülteci Örgütü (2022) <https://www.unhcr.org/tr>
- Bogotch, I., & Kervin, C. (2019). Leadership and policy dilemmas: Syrian newcomers as future citizens of Ontario, Canada. In *Education, Immigration and Migration* (pp. 33-51). Emerald Publishing Limited.
- Bogotch, I., & Kervin, C. (2019). Leadership and policy dilemmas: Syrian newcomers as future citizens of Ontario, Canada. In *Education, immigration and migration: Policy, leadership and praxis for a changing world* (pp. 33-51). Emerald Publishing Limited.
- Bonal, X. (2012), "Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: the politics of non-decision-making. *Journal of Education Policy*, 27(3), 401-42
- Brooks, R., & Waters, J. (2011). *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Springer.
- Czaika, M., & Vothknecht, M. (2012). Migration and education aspirations - Another channel of brain gain? IMI Working Paper No. 64, International Migration Institute, University of Oxford.
- Çak, D. Bayrakdar, S. ve Akiş, E. (2021). Türkiye'deki kadın ve çocukların sosyo ekonomik açıdan entegrasyon sorunu: Durum tespiti ve çözüm önerileri. Göç ve Etkileri (Ed:Mehmet Karakaş ve Demet Çak) Pegem Yayınları
- Dovigo, F. (2021). Beyond the vulnerability paradigm: fostering inter-professional and multi-agency cooperation in refugee education in Italy. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 166-181.
- Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 14-24.
- Fitzgerald, J. and Radford, J. (2020), "Leadership for inclusive special education: a qualitative exploration of SENCOs' and principals' Experiences in secondary schools in Ireland", *International Journal of Inclusive Education*, pp. 1-16, doi: 10.1080/13603116.2020.1760365
- Grannas, J. and Frelin, A. (2020), "Weathering the perfect policy storm: a case study of municipal responses to educational reform surges in Sweden", *Pedagogy, Culture and Society*, Vol. 29 No. 2, pp. 281-297, doi: 10.1080/14681366.2020.1732448.

- Gün, M., & Yüksel, S. (2021). Dünyada Göçmen Eğitimi Politikaları Bağlamında Türkiye'nin Göçmen Eğitimi Sürecinin Değerlendirilmesi Ve Çözüm Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1031-1053.
- Kaştan, Y. (2015). *Türkiye'de Göç Yaşamış Çocukların Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Problemler*. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4).
- Khalifa, T. B. (2018). The politics of fear in the US political discourse about migration: An argument-based approach. *Humanities and Social Sciences Letters*, 6(2), 16-30.
- Kocabaş, C. ve Apaydın, Y. (2022). Göç Gerçeği Karşısında Türk Eğitim Paradigması – CİHAN (perspektif.online). <https://www.perspektif.online/goc-gercegi-karsisinda-turk-egitim-paradigmasi/03.01.2022>
- Kutlu, A. ve Doğan, E. (2021). *Yumuşak gücün araçsal kullanımı: Medya ve göç*. Göç ve Etkileri (Ed: Mehmet Karakaş ve Demet Çak) Pegem Yayınları
- Lemke, M., Nickerson, A., & Saboda, J. (2021). Global displacement and local contexts: A case study of US urban educational policy and practice. *International Journal of Leadership in Education*, 1-25
- Liou, D. D., & Hermanns, C. (2017). Preparing transformative leaders for diversity, immigration, and equitable expectations for school-wide excellence. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 661-678.
- Luchtenberg, S. (2004). (New forms of) migration: Challenges for education. In *Migration, education and change* (pp. 58-81). Routledge.
- Madziva, R., & 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.
- Mahfouz, J., El-Mehtar, N., Osman, E., & Kotok, S. (2020). Challenges and agency: Principals responding to the Syrian refugee crisis in Lebanese public schools. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 24-40.
- McCarthy, A. T. (2018). Politics of refugee education: Educational administration of the Syrian refugee crisis in Turkey. *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 223-238.
- Norberg, K. (2017). Educational leadership and im/migration: Preparation, practice and policy–The Swedish case. *International Journal of Educational Management*. Vol. 31 No. 5, pp. 633-645. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2016-0162>
- Özcan, E. (2017). Çağdaş göç teorileri üzerine bir değerlendirme. *İş ve Hayat*, 2(4), 183-215.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2007). Sociology of education and the wasteland of refugee education research. 399-407
- Sarid, A., ve Binhas, A. (2023). Educational leadership for migrant and refugee education: challenges and dilemmas in the Israeli context. *Journal of Educational Administration*. Vol. 61 No. 4, pp. 423-438. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2022-0180>
- Seçgin, N. (2019). An Analysis of immigrant education policies in Turkey (Master's thesis, Middle East Technical University).
- Segura-Robles, A. and Parra-Gonzalez, M.E. (2019), "Analysis of teachers' intercultural sensitivity levels in multicultural contexts", *Sustainability*, Vol. 11, 3137, doi: 10.3390/su11113137
- Şimşek, H. (2020). *Eğitimde kapsayıcı politika ve göçmenler*. *Türkiye'de göçmen kapsayıcılığı* (Ed: Halis Sakız-Hıdır Apak). Pegem
- Taşdan, M., & İpek, Z. H. (2020). Türkiye'de Göç ve Eğitim: Sistemik Gözden Geçirme. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi *Tam Metin*, 295.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International journal of inclusive education*, 16(1), 39-56.

- Uluslararası Göç Örgütü (2020) <https://turkiye.iom.int/tr/veri-ve-kaynaklar>
- Unesco (2018). Küresel Eğitim İzleme Raporu Özeti 2019: Göç, Yerinden Edilme ve Eğitim – Duvarlar Değil Köprüler Kurmak., UNESCO
- Unutulmaz, K. O. (2019). Turkey's education policies towards Syrian refugees: A macro-level analysis. *International Migration*, 57(2), 235-252.
- Ünsal, A. (2019). Uluslararası göç kavramı ve uluslararası göçün ülke ekonomileri üzerinde muhtemel etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (18),50-61.
- Ünver, O.C. (2021). *Uluslararası göçmenler ve görmezlikten gelinen insan hakları*. Göç ve Etkileri (Ed:Mehmet Karakaş ve Demet Çak) Pegem Yayınları
- Waked, P. (2022). Out-migration and Remittances. Bachelor's Thesis (15 credits ECTS) August 2022
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası Göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish studies (Elektronik)*, 9(2), 1685-1705.

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BİREYSEL VE GRUP İLE MATEMATİKSEL MODELLEME SÜREÇLERİNDEKİ ÇÖZÜM YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ ETKİLEŞİMLER*

INTERACTIONS BETWEEN PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS' SOLUTION APPROACHES IN INDIVIDUAL AND GROUP MATHEMATICAL MODELING PROCESSES

Fadime ULUSOY¹, Seda Nur BİNGÖL², Nursen OLGUN³

ÖZ: Bu çalışma, öğretmen adaylarının matematiksel modelleme deneyimi sürecinde bireysel ve grupça ürettikleri matematiksel yaklaşımları ve bu yaklaşımlar arasındaki etkileşimleri anlamayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada nitel bir araştırma deseni olan içiçe geçmiş çoklu durum çalışması yöntemi benimsenmiştir. Çalışmaya 40 ilköğretim matematik öğretmeni adayı katılmıştır. Öğretmen adayları ilk olarak bireysel ardından dörder kişilik gruplarda çalışmıştır. Veriler, modelleme problemi için yapılan yazılı bireysel çözümler, grup çözümleri, grup çalışma süreci ses kayıtları, grup çalışması sonrası yansıtıcı raporlar aracılığıyla elde edilmiştir. Veri analizinde bireysel ve grupça üretilen matematiksel çözümler iki ayrı durum olarak düşünülerek karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının bireysel olarak bir modelleme etkinliğini düşünürken verilen durumu verilen gerçek yaşam bağlamı içinde incelemek yerine geometrik olarak akıllarına gelen klasik yollara başvurduklarına işaret etmiştir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının bireysel çözümleri grup ile birlikte çalıştıklarında farklı hale gelmiştir. Özellikle gruptaki bireylerin çözüm yaklaşımlarındaki varyasyon ya da daha makul çözümün varlığı grubun nihai kararı ile birlikte tüm grup üyelerinde fikir değişimlerine neden olmuştur.

Anahtar sözcükler: Bireysel çalışma, grup çalışması, matematiksel modelleme, modelleme etkinliği, öğretmen adayı

ABSTRACT: This study aimed to understand the mathematical approaches that prospective teachers produced individually and as a group during their mathematical modeling experience, and the interactions between these approaches. For this purpose, embedded multiple case study method was adopted. Forty prospective middle school mathematics teachers participated in the study. The prospective teachers first worked individually and then in groups of four on a mathematical modeling activity. The data were obtained through written individual solutions for the modeling problem, group solutions, audio recordings of the group work process, and reflective reports after the group work. In data analysis, mathematical solutions produced individually and as a group were considered as two separate cases and comparative analyzes were made. The results regarding the individual solution approaches produced for the modeling problem indicated that the prospective teachers, when considering a modeling activity individually, resorted to the classical ways that came to their minds geometrically, instead of examining the given situation in a real-world context. However, the individual solutions of the prospective teachers became different when they worked with the group. In particular, the variation in the solution approaches of the individuals in the group or the existence of a more reasonable solution caused a change of opinion in all group members together with the final decision of the group.

Keywords: Individual working, group working, mathematical modeling, model eliciting activity, prospective teacher

Bu makaleye atf vermek için:

Ulusoy, F., Bingöl, S. N. & Olgun, N. (2024). Matematik öğretmeni adaylarının bireysel ve grup ile matematiksel modelleme süreçlerindeki çözüm yaklaşımları arasındaki etkileşimler, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 408-426.

Cite this article as:

Ulusoy, F., Bingöl, S. N. & Olgun, N. (2024). Interactions between prospective mathematics teachers' solution approaches in individual and group mathematical modeling processes. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 408-426.

* Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2022 yılı 1. Dönem kapsamında 1919B012204909 numara ve "Matematik Öğretmeni Adaylarının Bireysel ve Grup ile Matematiksel Modelleme Sürecindeki Matematiksel Yaklaşımları" başlıklı proje kapsamında desteklenmiştir.

¹ Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu/Türkiye, e-mail: fadimebayik@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3393-8778

² Yüksek lisans öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: sedanurbingol59@gmail.com, ORCID: 0009-0004-6811-6541

³ Mezun lisans öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: nursenolgun1@gmail.com, ORCID: 0009-0006-4763-4563

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Recent educational reforms have been focused on the establishment of strong relationships between real life and mathematics. In recent years, modeling activities have gained importance in addition to problem solving in establishing these relationships. In this context, many countries have included teaching and learning mathematical modeling as an important competency in educational standards and curricula (Borromeo-Ferri, 2018; Chan, 2008; Lingefjård, 2006; Yu & Chang, 2011). In order for students to build bridges between real life and mathematics, it is possible for teachers to provide an environment for them to make these transitions. However, some teachers hesitate to use modeling activities because of their lack of knowledge, the variation of open-ended answers to modeling activities, and the low predictability of the process (Blum & Borromeo-Ferri, 2009). In order to provide prospective teachers with mathematical modeling competencies and to develop these competencies, appropriate content in undergraduate programs can be transformed into teaching and learning opportunities. In this respect, the aim of this study is to compare and contrast the mathematical approaches developed by prospective mathematics teachers in group work during the solution process of a modeling problem with the individual models developed by each prospective teacher. In this direction, this study focused on the following research questions:

1. What are the mathematical solution approaches that prospective middle school mathematics teachers produce individually and in groups while solving mathematical modeling problems?
2. What are the relationships between the groups' mathematical solution approaches and individual solution approaches of prospective teachers in the modeling process?

It is thought that this study will make important contributions to the literature in the following aspects. First of all, comparing individual models with group models has very important roles on prospective teachers' intellectual processes. Sharing individual solutions with the group helps to see to what extent and with what kind of mathematical language prospective teachers convey their solutions to their peers (Sevinç & Melek, 2020). In addition, discussing these solutions in the group allows the factors that guide the group to reach a final decision to emerge in the context of modeling. Therefore, this study may make it possible to understand and develop the mathematical products produced individually as well as understanding the mathematical processes of the group during the modeling activity. In addition, this research is important for developing prospective teachers' individual modeling competencies in a teamwork environment. The development of these competencies can make significant contributions to making teacher education more qualified.

Method

This study was designed as a multiple case study, which is a qualitative research design. Forty prospective teachers studying in the last year of the Middle School Mathematics Teacher Education program (Grades 5-8) of a state university in Turkey. The context of the study was the Modeling in Mathematics Teaching course. In order for prospective teachers to gain experience in mathematical modeling, the Straw Bale Activity, which is frequently used in the literature, was preferred (Borromeo-Ferri, 2007). In order to collect the main data of the study, the "Pack them in!" activity developed by Swetz and Hartzler (1991) and translated into Turkish by Erbaş et al. (2016) was used. These activities were first applied individually. Then, in groups of three or four, the group members reached a final solution by examining the solution approaches. The solution approaches of the participants were analyzed according to content analysis and the themes determined according to the literature.

Findings

When the individual solution approaches are examined, it is seen that 14 (35%) prospective teachers tried to solve the modeling problem through area/volume by establishing a relationship between the volume of canned food cans and the volume of storages. On the other hand, it is seen that 20 (50%) prospective teachers made storage selection by thinking in a straight array format. In this arrangement, a tank can hold less canned food compared to the compression arrangement. Finally, only 6 (15%) prospective teachers tried to solve the problem using the compressive stacking approach. Although this approach to solving the problem provides the most profitable choice, it was presented by very few prospective teachers.

When the solution approaches of the groups are analyzed, it is seen that five groups chose storage 2 with the compressive stacking approach, while the other five groups chose Storage 3, which is larger and more expensive, with the straight stacking approach. A detailed analysis of Table 3 and the qualitative data in the group solutions revealed that the individual solution approaches of the group members were highly influential in the group decision. In other words, the group decision was generally one of the group members' solutions. In particular, if the group has compressive array as the solution approach, the group's final decision for the solution of the modeling problem is also compressive array, even if the other group members use different approaches. If the group had a flat array approach instead of a compressive array approach, the final decision of the group was in favor of the flat slice, even if the group members used the volume/area approach. Only one group (Group 8) solved the problem using an approach that was different from the individual solution approaches of the group members. On the other hand, the members of Group 10, in which all group members agreed, soon accepted the correctness of their solution and did not attempt an alternative solution approach.

Discussion and Conclusion

Individual approaches were not sufficient for the prospective teachers to see the steps (such as verification and interpretation) that they could not pay attention to and had difficulty in the modeling process. However, the results of the study showed that the individual solutions of the prospective teachers became different when they worked with the group. Group solutions generally consisted of clearer and simpler solutions with traces of individual solution approaches (Lesh & Fennewald, 2010; Lesh & Yoon, 2007). In this study, the fact that the prospective teachers solved the modeling problem first individually and then with a group made it easier to follow their solution approaches, the interactions and changes between these approaches.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojidaki karşı konulamaz hızlı değişimler ülkelerin vatandaşlarından olan beklentilerinde de değişimlere neden olmaktadır. Gelişen dünyanın hızına ayak uydurabilmek için, sadece bilginin kendisine sahip olmaktan ziyade, bilgiyi problem çözmeye kullanma yeteneğinin genellikle daha önemli olduğu düşünülmektedir. Bir ülkenin vatandaşlarını bu yeterlilik açısından yetiştirebilmesi, eğitim politikası ve öğretim yaklaşımı ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda son zamanlarda birçok ülkenin eğitim politikalarında birtakım değişiklikler yaptığı gözlemlenmektedir (Figazzolo, 2009). Bu anlamda, ülkemizde de birçok eğitim reformu gerçekleşmiştir. Son yıllarda yapılan ilköğretim ve ortaöğretim sınav içerikleri, ders kitapları ve hatta öğretmen yetiştirme programlarında değişimler gerçekleşmiştir.

Yapılan reformların temelinde gerçek yaşam ile matematik arasında güçlü ilişkilerin kurulmasına yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2018a). Bu ilişkilerin kurulmasında da son yıllarda problem çözmeye ek olarak modelleme aktiviteleri önem kazanmıştır. Özellikle matematik eğitiminde matematiksel modellemenin öğretim süreçlerine dahil edilmesine yönelik çalışmalar ilköğretimden lisans seviyesine kadar eğitim-öğretim seviyelerinin her kademesinde öne çıkmaktadır (Borromeo-Ferri, 2018; Tropper, Leiss ve Hänze, 2015). Bu kapsamda, birçok ülke eğitim standartlarında ve öğretim programlarında matematiksel modellemenin öğretilmesine ve öğrenilmesine önemli bir yeterlik olarak yer ayırmıştır (Borromeo-Ferri, 2018; Chan, 2008; Lingefjård, 2006; Yu ve Chang, 2011). Matematiksel modelleme, gerçek hayattaki problemlerin matematiksel terimler kullanılarak matematik diline çevrilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Cheng, 2001). Gerçek yaşam durumlarının matematikleştirildiği, çözüldüğü ve değerlendirilerek doğrulandığı bir döngüyü içeren matematiksel modelleme sürecinde kullanılan matematiksel görevler (problemler) açık uçludur (Haines ve Crouch, 2010). Geleneksel sözel problemlerin problem çözümlerinin problem çözme stratejilerini yeterince geliştirmediklerini iddia eden birçok çalışma mevcuttur (ör., Blum ve Niss, 1991; English ve Watters, 2004; Henn, 2007; Lesh ve Doerr, 2003). Diğer taraftan, açık uçlu ve rutin olmayan yapılarıyla matematiksel modelleme etkinlikleri öğrencileri kalıplaşmış cümle yapılarını anlamının ötesine götürerek sosyal ve eleştirel bakış açısıyla gerçek yaşam durumunu sorgulamayı gerektirir. Bu sayede, öğrenciler kendi öğrenmelerini kontrol eder, geliştirir ve matematiksel düşünme becerilerini destekler (Berry, 2002; Fox, 2006). Ayrıca matematiksel modelleme etkinliklerinin tek bir çözüm yolu ya da tek bir doğru cevabı yoktur (English, 2006; Kertil, 2008).

Matematiksel modelleme etkinlikleri her ne kadar öğretim programlarına entegre edilse de öğretmenler bu etkinliklere derslerinde uygulama süreçlerinin zorluğu ya da nasıl uygulama yapacaklarını bilememeleri nedeniyle istenilen seviyede yer vermediklerini belirtmektedir (Blum, 2015; Blum ve Borromeo-Ferri, 2009). Matematiksel modelleme etkinlikleri açık, karmaşık ve gerçekçi problemler

içerdiği için (Maaß, 2006) modelleme süreçleri açık-uçlu bir yaklaşım ve belirsizlik içeren durumları kapsar. Bazı öğretmenler hem bilgi eksiklikleri hem de modelleme etkinliklerine gelecek açık-uçlu cevap varyasyonu ve süreçteki tahmin edilebilirliğin düşüklüğü yüzünden modelleme etkinliklerini kullanmaktan çekinmektedir (Blum ve Borromeo-Ferri, 2009). Diğer bir neden olarak da Borromeo-Ferri ve Blum (2013) materyal, zaman ve değerlendirme süreç öğelerinin öğretmenlerin matematiksel modellemeye sınıflarında yer vermelerine engel teşkil edebileceğini belirtmektedir.

Öğretmen Eğitiminde Modelleme

Öğrencilerin gerçek yaşam ile matematik arasında köprüler kurabilmesi öğretmenlerin onlara bu geçişleri yapmaları için ortam sağlamlarıyla mümkün olabilmektedir. Etkili bir matematiksel modelleme sürecinin oluşturulması öğretmenlere birçok sorumluluk yükler (Borromeo-Ferri, 2018). Çünkü bir matematik öğretmenin matematiksel modelleme süreçlerini yürütmesi için gereken bilgi ve birikim geleneksel formda bir dersi ele alırken gereken bilgi ve birikime göre farklılık gösterir (Blum ve Borromeo-Ferri, 2009; Lingefjård ve Meier, 2010; Zawojewski, Lesh ve English, 2003). Geleneksel bir öğretim sürecinde öğretmenden yol gösterici, yönetici, görev belirleyici, cevap verici roller üstlenmeleri beklenir. Fakat matematiksel modelleme sürecinde bunlardan farklı olarak öğretmenlerden kolaylaştırıcı, danışman, yönetici ve öğrencileri takip eden rolleri de üstlenmeleri beklenir (Burkhardt, 2006; Lingefjård, 2006). Benzer bir rol farklılığı öğrenciler için de mevcuttur. Örneğin, Burkhardt (2006) modelleme sürecinde öğretmenlerin sahip olması gereken bazı becerileri (i) öğrencilerin öğretmenden onay beklemeden kendi fikirlerinin doğruluğuna karar vermede sorumlu hissetmelerini sağlamak, (ii) öğrencilerin soruyu baştan sona çözebilmeleri için onlara güven ve destek sunmak, (iii) öğrencilere stratejik anlamda rehberlik sunmak ve (iv) öğrencilerin yol alması için tamamlayıcı sorular sormak olarak açıklamıştır. Benzer olarak, matematiksel modelleme sürecinde öğrencilerin de keşfedici, açıklayıcı ve yönetici rolleri üstlenebilmesi gerekir.

Modelleme sürecinin gerekleri düşünüldüğünde, öğretmenlerin matematiksel modelleme ile ilgili yetkinlik kazanmaları ve bu yetkinliklerini geliştirmelerine fırsat verilmelidir. Fakat yapılan çalışmalar, öğretmen adaylarının lisans eğitim süreçlerinde matematiksel modellemeyle alakalı yeterli deneyime sahip olmadıklarını göstermektedir (Aydın Güç ve Baki, 2019; Blomhoj ve Kjeldsen, 2006; Türker, Sağlam ve Umay, 2010). Ayrıca yapılan bazı araştırmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiksel model ve modellemeyle alakalı kavram yanılgılarına sahip olduklarını ya da kavramsal bilgi eksiklikleri olduğunu göstermektedir (Abramovich, 2013; Akgün, Çiltaş, Deniz ve Işık, 2013; Anhalt ve Cortez, 2015; Blum ve Borromeo-Ferri, 2009; Deniz ve Akgün, 2017; Jung, Stehr ve He, 2019).

Öğretmen adaylarına matematiksel modelleme yetkinliklerini kazandırma ve bu yetkinlikleri geliştirmek için lisans programlarındaki uygun içerikler öğrenme ve öğretme fırsatlarına dönüştürülebilir. Ülkemizde Yüksek Öğretim Kurumu'nun 2018 yılında yenilediği İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programında zorunlu bir alan eğitimi dersi olarak Matematik Öğretiminde Modelleme içeriğine ilk kez yer verilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmeye başlamadan önce matematiksel modelleme yeterliklerinin kazandırılmasına duyulan ihtiyaca açık olarak işaret etmektedir.

Modellemede Bireysel ve Ekip Çalışması

Modelleme sürecinde üretilen matematiksel modelin yapısını tüm yönleriyle vurgulamak için bazı araçların kullanılmasına gerek vardır. Aksi takdirde, modeller öğrencilerin zihinlerinde kalır ve açığa çıkamaz. Bu nedenle, modeller, resimler, semboller, tablolar, diyagramlar, grafikler ve sözel ifadeler gibi çeşitli çoklu gösterimlerle açığa çıkarılır (Lesh ve Doerr, 2003). Modellemenin açık uçlu ve çoklu çözüm ve stratejiye izin veren yapısı ise ortaya çıkan bireysel modellerin akranlar ile paylaşarak alternatiflerin görülmesini elzem kılmıştır. Başka bir deyişle, öğrenciler matematiksel durumları farklı şekillerde anlamlandırma ve anlayışlarını akranları ile paylaşma konusunda cesaretlendirilmeye ihtiyaç duymaktadır (Lesh ve Doerr, 2003). Bu bakımdan, ekip çalışması modelleme sürecini tetikleyen ve destekleyen önemli bir kaynaktır.

Alan yazındaki çalışmalar, katılımcıların modelleme süreçlerini çoğunlukla grup çalışma sürecinde ortaya çıkan ürünlere dayalı incelemektedir. Bu çalışmalarda modelleme etkinlikleri sürecinde ekip ile birlikte çalışmanın öğrencilerin çok yönlü düşünme becerilerini desteklediği belirtilmektedir (ör., Sevinç ve Melek, 2020; Zawojewski, Lesh ve English, 2003). Fakat ekip çalışması ile bireysel çalışmanın birlikte ele alındığı bir modelleme sürecinde ortaya çıkan bireysel ve grup çözüm yaklaşımları arasındaki

etkileşimleri nasıl olduğu hakkında kaynak sayısı çok sınırlıdır (ör., Sevinç ve Melek, 2020). Modelleme etkinliklerinde grupça çalışılmasının bu denli sık olmasının nedeni, modelleme sürecinde farklı yaklaşımların kullanılması, geliştirilmesi ve revize edilmesi gerektiği için bu süreçlerin ekip çalışmasıyla daha etkin ve kolay olmasıdır (Lesh ve Fennewald, 2010; Lesh ve Yoon, 2007). Fakat sadece ekip ile çalışma sürecinde ekipteki her bir bireyin de bir modelleme etkinliğini çözmek için nasıl matematiksel yaklaşımlar sergilediğini incelemek kolay değildir. Bu noktada, bireysel çalışmalarda farklılıkları katılımcılar açıkça göstermeyebilirler (ör., Sevinç ve Melek, 2020). Modelleme etkinlikleri, öğrencilere düşüncelerini farklı matematiksel durumlarda bireysel olarak anlamlandırmaları ve bu düşünceleri akranlarıyla paylaşmaları için önemli fırsatlar sunar (Lesh ve Doerr, 2003). Modelleme sürecinde üretilen bireysel çözümler öğrencilerin düşüncelerini anlamak adına çok önemlidir. Bu yüzden, grup çalışması sırasında oluşabilecek bireysel modelleri ortaya çıkarmaya ve ekip çalışmasının bireysel modellerden nasıl etkilendiğini anlamaya yönelik matematik eğitimi çalışmalarına ihtiyaç vardır. Bu çalışma, bu ihtiyaca cevap verme adına ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının bir modelleme probleminin çözüm sürecinde grup çalışması ile geliştirdikleri matematiksel yaklaşımlar ile her bir öğretmen adayının geliştirdiği bireysel modelleri karşılaştırarak ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda, şu araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme problemini çözerken bireysel ve grupça ürettikleri matematiksel çözüm yaklaşımları nasıldır?
2. Modelleme sürecinde öğretmen adaylarının grupça ürettikleri matematiksel çözüm yaklaşımları ile bireysel çözüm yaklaşımları arasındaki ilişkiler nasıldır?

Bu araştırmanın şu açılardan alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. İlk olarak, bireysel modellerin grup modeli ile karşılaştırılmasının öğrencilerin düşünsel süreçleri üzerinde oldukça önemli rolleri vardır. Bireysel çözümlerin grup ile paylaşılması öğrencilerin akranlarına çözümlerini ne derece ve nasıl bir matematiksel dil ile aktardığını görmeye yardımcı olur (Sevinç ve Melek, 2020). Ayrıca bu çözümlerin grupta ele alınması, grubun nihai bir karara varmasına yön veren etmenlerin modelleme bağlamında ortaya çıkmasını sağlar. Bu nedenle, bu çalışma modelleme etkinliği sürecinde grubun matematiksel süreçlerini anlamının yanında kişilerin bireysel olarak ürettikleri matematiksel ürünleri anlamayı ve geliştirmeyi mümkün kılabilir. Ayrıca bu araştırma, öğretmen adaylarının bireysel modelleme yeterliklerini ekip çalışması ortamında geliştirmek için önem taşır. Bu yeterliklerin gelişimi ise öğretmenlik eğitiminin daha nitelikli hale gelmesine önemli katkılar sunabilir.

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel bir araştırma desenine sahiptir. Özel olarak, çalışmanın yöntemi, durum çalışması türlerinden *içiçe geçmiş çoklu durum desenidir* (Yin, 1984). İçiçe geçmiş çoklu durum deseninde ele alınan birden fazla durum vardır. Ayrıca ele alınan her bir durum da kendi içinde alt birimlere ayrılarak çalışılmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının modelleme sürecindeki sundukları farklı matematiksel yaklaşımlar durumlar olarak ele alınmıştır. Ayrıca bu çalışmada, her bir durum kendi içinde bireysel ve grupça sunulan matematiksel yaklaşımları içerdiği için bu çözüm yaklaşımları alt birimler olarak ele alınmıştır. Çalışmada kullanılan yöntemde belirtildiği gibi çoklu durumlar ve alt birimler arasındaki etkileşimler sunularak durumlar arası karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Katılımcılar ve Bağlam

Çalışmaya, Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında son sınıfta öğrenim gören 40 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar, 28 kız ve 12 erkek öğrenciden oluşmuştur. Bu öğretmen adayları iki şube şeklinde ayrılmıştır. Dersi alan öğretmen adayları, geometri ve ölçme öğretimi ve sayıların öğretimi gibi önemli matematik eğitimi alan derslerini ve Geometri, Analitik Geometri gibi önemli matematik pür derslerini tamamlamış kişilerden oluşmuştur. Öğretmen adaylarının tamamı çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmanın bağlamını *Matematik Öğretiminde Modelleme* dersi süreci oluşturmuştur. Matematik Öğretiminde Modelleme dersi Yüksek

YÖK'ün 2018 yılındaki reformları kapsamında İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı'nın sekizinci yarıyılında okutulmak üzere belirlenmiş alan eğitiminde zorunlu bir derstir. Bu dersin kapsamı, YÖK tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

“Matematiksel modelleme ve problem çözme; matematik öğretiminde modeller ve modelleme süreci; modelleme döngüsü (problemi tanımlama, manipülasyon, tahmin ve doğrulama), model geliştirme basamakları; model geliştirme prensipleri; modelleme etkinliklerinin matematik sınıflarında uygulanması ve öğretmenin rolü; matematiksel modelleme etkinlikleri hazırlama ve öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerinin izlenmesi.” (YÖK, 2018b, s.13)

Bu ders kapsamında, öncelikle matematiksel model ve modelleme kavramlarının neler olduğu, matematiksel modelleme ile ilgili alanyazında geliştirilen teroiler ele alınmıştır. Bu sayede, öğretmen adaylarının modelleme kavramının kapsamını anlamalarına yardımcı olunmuştur. Daha sonra ders dönemi boyunca çeşitli modelleme etkinlikleri ile öğretmen adaylarının modelleme becerilerine odaklanılmıştır. Diğer yandan, YÖK'ün ders tanımında belirttiği tüm hususlar uygun haftalarda yer verilerek ele alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması sürecine geçmeden önce öğretmen adaylarına matematiksel modellemenin ne olduğu kuramsal olarak tanıtılmıştır (Hafta 1). Bir sonraki hafta ise bir modelleme etkinliği, öğretmen adaylarının matematiksel modellemenin doğasını anlamaları ve modelleme yapma adına deneyim yaşamaları için kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının matematiksel modellemede deneyim kazanmaları için alan yazında sıklıkla kullanılan Saman Balyası Etkinliği tercih edilmiştir (Borromeo-Ferri, 2007) (Bkz. **Hata! Başvuru kaynağı bulunamadı.**). Bu modelleme etkinliği birçok farklı nedenden ötürü tercih edilmiştir. Bu etkinliğin kullanılmasının nedenlerinden ilki, daha önceki uygulamalardan elde edilen bilgilere göre öğretmen adaylarının çoğunun ailesinin kırsal kesimde yaşıyor olmasıdır. Çoğu öğrencinin ailesinin tarım ile uğraşması ya da tarım yapılan kırsal alanlarda yaşaması onların saman balyasının şekli ve benzeri birçok unsura tanıdık olmasını sağlamıştır. İkincisi, öğretmen adaylarının etkinlikte gereken matematiksel ve geometrik bilgi bakımından yeterli donanımına sahip olmasıdır. Çünkü öğretmen adayları lisans süreci boyunca Geometri, Analitik Geometri ve Geometri ve Ölçme Öğretimi gibi alan dersleri kapsamında çember, alan, çevre ve trigonometri gibi konulara ve bu konuların öğretim süreçleri ile ilgili bilgilere sahip olmuşlardır. Üçüncüsü, saman balyası etkinliği alan yazında kabul görmüş ve neredeyse tüm öğrenme seviyeleri için uygunluğu tespit edilmiş bir modelleme etkinliğidir (Greefrath, Hertleif ve Siller, 2018; Hıdıroğlu, 2017; Ledezma, Font ve Sala, 2022; Stillman, Brown ve Czocher, 2020; Tekin-Dede, 2019). Diğer bir tercih nedeni de bu modelleme etkinliği bireysel olarak uygulama yapmaya izin veren bir karmaşıklık seviyesine sahiptir. Çünkü yapılan çalışmalarda çeşitli sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin bu etkinliği bireysel olarak uygun şekilde çözebildikleri görülmüştür. Ayrıca etkinliğin bilgi kısmının nispeten kısa olması, etkinliği çözecek kişilerin etkinliğin içerdiği matematiksel kavramlara tanıdık olması ve ortaya çıkacak muhtemel çözüm yaklaşımları da etkinliğin bireysel olarak ele alınabilecek karmaşıklıkta olduğuna işaret etmektedir.




Yandaki şekilde en alt sırada 5 saman balyası bulunmaktadır. Bir üst sıraya geçildiğinde her defasında bir saman balyası eksilmektedir. En üstte bir saman balyası kaldığına göre tüm yığının yüksekliği ne kadardır? En iyi tahmininizi yapınız ve neden o sayıyı tahmin ettiğinizi matematiksel işlemler ile açıklayınız. Düşüncelerinizi detaylı yazınız.

Şekil 1. Saman balyası modelleme etkinliği (Borromeo-Ferri, 2007, s. 2084)

Çalışmanın asıl verilerini toplamak için Swetz ve Hartzler (1991) tarafından geliştirilen ve Erbaş vd. (2016) tarafından Türkçe'ye çevrilen “Nasıl Depolayalım?” (Şekil 2) etkinliği kullanılmıştır. Bu etkinlik de Saman Balyası etkinliği gibi çember, daire gibi geometri ve alan ve hacim gibi ölçme kavramlarını işe koşmayı gerektirmektedir. Etkinliğin bu kavramları kullanmayı gerektirdiği Erbaş vd.'nin (2016) kitabında sunduğu örnek çözüm yaklaşımları ve bu etkinliği kullanan çalışmalarda öğrenci çözümlerinden görülmüştür. Çözüm yaklaşımlarında hangi geometrik kavramların nasıl ele alınabileceği veri analizi bölümünde de sunulmuştur. Ayrıca “Nasıl Depolayalım?” modelleme etkinliği de alan yazında sıklıkla

kullanılan bir etkinliktir (Aydoğan-Yenmez vd., 2017; Aydoğan-Yenmez vd., 2018). Fakat bu kullanımlarda katılımcıların modelleme yeterlikleri ya da başka bileşenler incelenmiştir. Bu çalışmada ise bu modelleme etkinliği kapsamında katılımcıların matematikleştirme süreçlerinin ürünü olarak bireysel ve grupta ortaya koydukları çözüm yaklaşımlarına odaklanılmıştır.

Nasıl depolayalım?



Tablo 1. Depoların boyutları ve aylık kira bedelleri

Genişlik (Cm)	Uzunluk (Cm)	Aylık Kira Bedeli (TL)
110	110	100
110	220	150
110	330	200

Konserve üretimi yapan bir firma, ürettiği silindirik şeklindeki konserve kutularını saklamak için kısa süreli depoya ihtiyaç duymaktadır. Firma bunu mümkün olan en az maliyetle yapmak istemektedir. Saklanmak istenen dik dairesel silindirik şeklindeki konserve kutularının her biri 10 cm yarıçapında ve 30 cm yüksekliğindedir. Firma, 175 konserve kutusunu 2 ay süreyle depolamayı planlamaktadır. Firmanın depolama yapabileceği 3 farklı boyutta depolama dolabı mevcuttur. Her biri 100 cm yükseklikte olan bu depolama dolaplarının taban kenarlarının ölçülerine göre kiralama maliyetleri yandaki tabloda gösterilmektedir.

1. Siz firma sahibi olsaydınız maliyeti en aza indirmek için hangi depolama dolabını, hangi şekilde kullanırdınız?
2. Firma daha sonraki üretimlerde farklı sayılarda konserve kutularını depolamaya ihtiyaç duyabilir. Bunun için, firmanın hep aynı tür depolama dolaplarını kullanması uygun olur mu? Ne önerirsiniz? Not: Kutuların depolarda dik konumda durması depoların güvenliği açısından önemlidir.

Şekil 2. Nasıl Depolayalım (Erbaş vd., 2016, s.26)

Ayrıca “Saman Balyası” ve “Nasıl Depolayalım?” etkinlikleri modelleme tasarım prensipleri göz önünde bulundurularak bu çalışmada kullanılmak üzere seçilmiştir (Lesh vd., 2000). Çünkü bu etkinlikte, problem doğrudan gerçek hayat durumundan alınmıştır (gerçeklik prensibi) ve problemin cevabı uygun modelin geliştirilmesini gerektirmektedir (model oluşturma prensibi). Öğrenciler, dışarıdan bir yardım olmaksızın (öz değerlendirme prensibi) modeli test ederek, çözümlerinin kullanılabilirliğini ve rahatlığını değerlendirebilir ve düşüncelerini oluşturup ifade edebilirler (model ifade etme prensibi). Ayrıca oluşturulan model, farklı zamanlarda diğer durumlar için kullanılabilir, genellenebilir (model genelleme prensibi) ve diğer farklı durumları yorumlamak adına kullanılabilir (etkili örnek [prototip] olma prensibi).

Verilerin Toplanması

İlk olarak, araştırma verilerini toplamadan önce öğretmen adaylarının matematiksel modellemede deneyim kazanmaları için Saman Balyası etkinliği uygulanmıştır. Şubeler için sınıflar katılımcıların birbiriyle etkileşime girmeden bireysel olarak çözüm yapmalarına izin veren bir ortam olarak belirlenmiştir. Her bir katılımcıya bir etkinlik kağıdı ve istediği kadar karalama kağıdı verilmiştir. Katılımcılardan yazdıkları hiçbir şeyi silmemeleri istenmiştir. Bunun için, silgilerini kullanmamaları ya da tükenmez kalem kullanmaları önerilmiştir. Katılımcılar etkinlik için isterlerse birden fazla çözüm yapabilmıştır. Tüm katılımcılardan çözümlerini nasıl yaptıklarını detaylı ve yazılı olarak açıklamaları istenmiştir. Çözümlerini tamamlayan katılımcılar çözüm kağıdını araştırmacıya teslim etmiştir. Bu sayede, öğretmen adayları Saman Balyası etkinliği ile modelleme etkinliği çözme deneyimi kazanmıştır. Katılımcıların Saman Balyası etkinliğine verdikleri cevaplar dersin öğretim üyesi tarafından detaylı olarak incelenmiştir. Bu cevaplar içinde belirsiz ya da çok az yazının olduğu cevaplar için katılımcılara geribildirimler verilmiştir. Bu geribildirimler, öğretmen adaylarının modelleme etkinliğinde önemli olan düşünceyi yansıtırma eylemlerini asıl modelleme etkinliğinde daha iyi ortaya koymaları için gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmen adaylarından cevaplarını daha iyi açıklamaları ve varsa sayısal ve belirsiz olan işlemlerini netleştirmeleri istenmiştir. Saman Balyası Etkinliği öğretmen adayları tarafından bireysel olarak bir ders sürecinde çözülmüştür. Dersin öğretim üyesi çözümleri inceledikten sonra bir sonraki derste öğretmen adaylarının farklı çözüm yolları üzerinde tartışma yapmalarını sağlayan bir ortam oluşturmuştur. Bu sayede, öğretmen adayları bir matematiksel modelleme problemine farklı birçok cevabın gelebileceğini ve farklı varsayımların ulaşılan cevabın gerçek yaşamla ilişkisine olan etkisini görmüştür. Hem de öğretmen adayları bir modelleme etkinliğinde yazılı olarak çözümlerin detaylı biçimde nasıl yansıtılacağını da deneyimlemiştir.

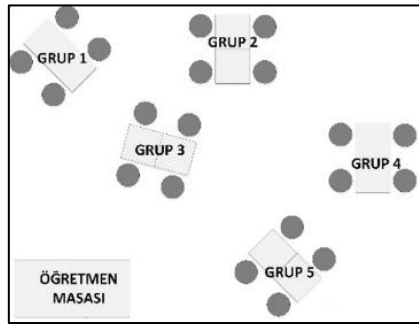
Saman Balyası etkinliğinin tamamlanmasından sonraki hafta asıl etkinliğin uygulanması sürecine geçilmiştir. Bu kapsamda, Nasıl Depolayalım etkinliği (Şekil 2), Saman Balyası etkinliğine benzer şekilde her biri 20 kişi olan iki şubede ilk olarak bireysel olarak uygulanmıştır. Etkinliğin bireysel çözümü sırasında dersin öğretim üyesi sınıfta öğrenciler arasında gezinerek notlar almıştır. Bu süreçte, öğretim üyesi grupların her birini en az iki kez ziyaret etmiştir. Öğretim üyesi bu ziyaretlerinde grupların çalışmalarına herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. Her ziyaretinde grupların hangi çözüm yaklaşımı üzerine yoğunlaştıklarını, grup içi etkileşimin doğasını ve hangi bireysel çözümlerin ön planda olduğunu not etmiştir. Bu notlar, çalışma ekibine detaylı veri analizine geçmeden önce (ses kayıtlarını dinlemeden) grupların çalışma süreçleri ile ilgili hızlı veri analizi yapma fırsatı sunmuştur. Etkinlikle ilgili bireysel süreç tamamlandıktan sonra bir sonraki hafta öğretmen adaylarından 1’den 10’kadar her birinden 4 adet sayının yazılı olduğu kâğıtlardan oluşan torbadan bir kâğıt çekmesi istenmiştir. Örneğin 1 numaralı kartın denk geldiği dört öğretmen adayı Grup 1’in üyeleri olmuştur. Böylece çekilen kâğıttaki numara öğretmen adayının grubunu göstermiştir. Grublamanın bu şekilde yapılması, katılımcıların adil olarak gruplara atandığını görmeleri için tercih edilmiştir. Daha önce yapılan çalışmalar, katılımcıların gruplara sevindikleri akranlarla birlikte ya da doğrudan araştırmacının seçerek atamasından ziyade adil ve şans ile atanmasının grup çalışmalarında daha verimli olduğunu ortaya koymaktadır (Liljedahl, 2020). Bu nedenle, grublama yaparken adil yaklaşım metodu tercih edilmiştir. Grupların isimleri ve katılımcıların kısa adları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmen adaylarının grupları ve kısa isim dağılımı

Gruplar	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 4	Grup 5
Şube 1	ÖA1–4	ÖA5–8	ÖA9–12	ÖA13–16	ÖA17–20
Şube 2	ÖA21–24	ÖA25–28	ÖA29–32	ÖA33–36	ÖA37–40

Grup numarasını öğrenen öğretmen adayları bir hafta önce yaptığı bireysel çözümünü araştırmacının masasından alıp grubun numarasının yazılı olduğu alana geçmiştir. Grupların oturum düzeni Şekil 3’teki gibi olmuştur.

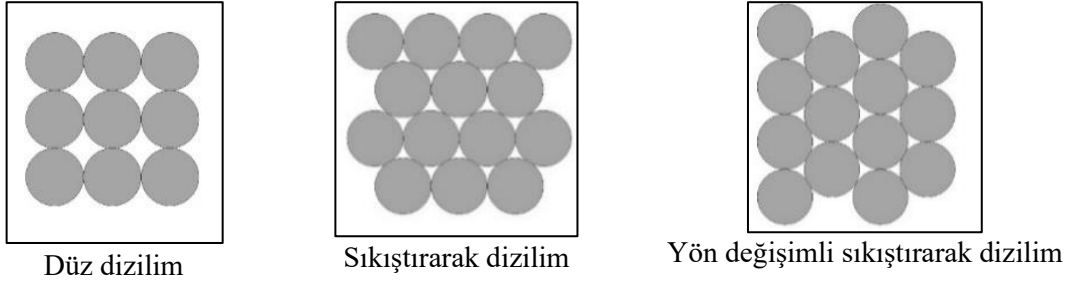


Şekil 3. Sınıfın grup çalışmasındaki oturum düzeni

Grup çalışmasında ilk olarak öğretmen adaylarının birbirinin çözümlerini incelemeleri istenmiştir. Çözümleri inceleme süreçleri ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Bazı gruplar ses kaydını telefonlarının kaydetme özelliği ile gerçekleştirmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarından konuşulan önemli noktaları ortaya koymaları adına notlar almaları istenmiştir. Örneğin, grup üyeleri tarafından birinin çözümü eleştirildiyse ve kullanılmak istenmediyse nedeniyle birlikte nasıl bu kararı verdiklerini sıralı olarak numara vererek yazılmıştır. Tüm fikirler paylaşıldıktan sonra ortak bir yaklaşım ortaya koymak için grup çalışmaya devam etmiştir. Grup elemanları yazılan şeyleri sıraya koyarak not almıştır. Katılımcılar fikir birliği ile bir karara vardıldıktan sonra ortak bir çözüm raporu yazmaları istenmiştir. Bu raporda çözümde neler yaptıkları ve karara nasıl vardıklarını detaylı yazmışlardır. Ayrıca, soruda firma sahibine bir yol göstermeleri istendiği için firma sahibinin anlayacağı dilde bir rapor iletmeleri beklenmiştir. Eğer grupta belirlenen kararı onaylamayan katılımcılar olursa onlardan da niçin grup ile hemfikir olmadığına dair bir ek rapor istenmiştir. Bu sayede bireysel ve grup süreçlerindeki etkileşimler daha net ortaya koyulabilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle tüm veriler taranarak dijital hale getirilmiştir. Benzer şekilde, tüm ses kayıtları da yazılı döküm haline getirilmiştir. İlk olarak bireysel çalışma analizi için verilerde öğretmen adaylarının çözüm yaklaşımları analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının matematiksel yaklaşımlarında kullandıkları konserve dizilim çeşitleri alan yazın taraması sonucunda Şekil 4’teki biçimde olabilmektedir (Aydoğan-Yenmez vd, 2017; Aydoğan-Yenmez vd., 2018; Erbaş vd., 2016).



Şekil 4. Konserve kutularının muhtemel dizilimleri

Dizilim ile yapılan yaklaşımlar *dizilim ile çözüm yaklaşımı* (düz dizilim, sıkıştırarak dizilim ve yön değişimli sıkıştırarak dizilim) olarak isimlendirilmiştir. Bu çalışma kapsamında dolabın hacmi ile konserve kutusunun hacmi arasında ilişkinin kurulabileceği muhtemel bir çözüm yolu daha ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının bazılarının bireysel çözümlerinde belirgin olduğu için veriye dayalı ortaya çıkan yeni bir tema olarak kodlama sürecine eklenmiştir. Bu yaklaşımlar ve depolama için seçilen dolaplar ilişkilendirilerek yaklaşımların verilen kararlar üzerinde etkisinin olup olmadığına bakılmıştır.

Grupça yapılan çözümde ise Tablo 2’deki gibi bir yol izlenmiştir. Bu tablo ile öğretmen adaylarının bireysel çözümlerindeki matematiksel yaklaşımlar grupça yapılan yaklaşımla kıyaslanmıştır. Bu noktada öğretmen adaylarının grup çalışma sürecinde yazdığı yansıtıcı raporlar ve grup tartışmalarının ses kayıtlarından yararlanılmıştır. Ayrıca Tablo 2’nin sonuna araştırmacı notları da eklenerek grubun çalışma süreci özetlenmiştir. Grup tartışmalarının transkriptleri ile grubun hangi çözüm yaklaşımlarının üzerinde nasıl düşündükleri diyaloglarla ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 2.

Bireysel ve grup çözüm yaklaşımlarını kıyaslanması

Grup numarası	Bireysel çözümler				Grubun çözümü ve kararı
Şube 1-Grup 1	G1-ÖA1	G1-ÖA2	G1-ÖA3	G1-ÖA4	
Kullanılan çözüm yaklaşımı					
Karar verilen depo					
<i>Araştırmacı notları</i>					

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik Unsurlar

Bu çalışmada nitel araştırma deseninde geçerlik ve güvenilirliği sağlama adına birçok adım atılmıştır. İç geçerlik (inandırıcılık) için veri kaynakları çeşitlendirilmiştir. Bu bağlamda, bireysel çözümler, grup çözümleri, grup yansıtıcı raporu ve grup tartışma ses kayıtları veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Ek olarak, öğretmen adaylarının çözüm yaklaşımlarının çeşitliliğine göre de birçok grup ortaya çıktığı için veri kaynaklarının çeşitlenmesini sağlamıştır. Çalışmada geçerliği ve güvenilirliği başka çalışmalarda desteklenmiş bir modelleme etkinliği kullanılmıştır. Bu durum, verilerin kodlanmasında yapılan çalışmalara dayalı ilerlemeye ve daha güvenilir sonuçlar elde etmeye yardımcı olmuştur. Dış güvenilirliği arttırmak için de veri toplama süreçleri ve araştırmacının bireysel ve grup çalışmalarındaki rolüne açıkça değinilmiştir. Veriler, dersi veren öğretim üyesi (proje yürütücüsü) ve iki ekip arkadaşı tarafından ortak olarak analiz edilmiştir. Tüm bileşenler için nihai bir fikir birliğine varılana kadar ekipçe tartışmalar yapılmıştır. Bu sayede geçerlik ve güvenilirlik desteklenmiştir. Bireysel çözümler ve grup çalışma ürünleri yazılı veriler ve grup tartışma diyaloglarının bir kombinasyonu olarak detaylı biçimde sunulmuştur. Ayrıca bu araştırma için gerekli etik kurul izinleri alınmıştır ve katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adayları çalışma ile ilgili şeffaf biçimde bilgilendirilmiştir. Her bir katılımcıdan bireysel sözel olarak onay alınmıştır.

BULGULAR

İlk olarak, her bir öğretmen adayının bireysel ve bulunduğu grubun ürettiği çözüm yaklaşımları karşılaştırmalı olarak özetlenmiştir. Ardından, temsil edici grup çalışma örnekleri ile bireysel ve grupça yapılan modelleme çözüm yaklaşımları arasındaki etkileşimler sunulmuştur.

Bireysel ve Grup Çözüm Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının kullandığı bireysel çözüm yaklaşımları ve buldukları grupta karar verilen çözüm yaklaşımı Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'te bireysel yaklaşımlar incelendiğinde, 14 (%35) öğretmen adayının konserve kutularının hacmi ile buzdolaplarının hacimleri arasında ilişki kurarak *alan/hacim yoluyla* modelleme problemini çözmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu çözüm yaklaşımını kullanan öğretmen adayları silindirik şeklindeki konserve kutularının dikdörtgen prizma şeklindeki depolara yerleştirildiğinde oluşacak boşlukları ihmal etmiştir. Diğer taraftan, 20 öğretmen adayının (%50) *düz dizilim* formatında düşünerek depo seçimi gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu dizilimde de sıkıştırarak dizilim yapmaya kıyasla bir depo daha az konserve alabilmektedir. Son olarak, sadece 6 (%15) öğretmen adayı *sıkıştırarak dizime* yaklaşımını kullanarak problemi çözmeye çalışmıştır. Bu dizilim ile problem çözme yaklaşımı en hesaplı olan seçimi elde etmeyi sağlamasına rağmen oldukça az sayıda öğretmen adayı tarafından ortaya koyulabilmektedir.

Tablo 3.

Bireysel ve grup çözüm yaklaşımlarının karşılaştırılması

Gruplar	1.kişi	2.kişi	3.kişi	4.kişi	Grup yaklaşımı	Grup kararı
Grup 1	Alan/Hacim	D-Dizilim	D-Dizilim	S-Dizilim	S-Dizilim	Depo 2
Grup 2	Alan/Hacim	Alan/Hacim	D-Dizilim	S-Dizilim	S-Dizilim	Depo 2
Grup 3	Alan/Hacim	Alan/Hacim	Alan/Hacim	S-Dizilim	S-Dizilim	Depo 2
Grup 5	D-Dizilim	S-Dizilim	S-Dizilim	S-Dizilim	S-Dizilim	Depo 2
Grup 8	Alan/Hacim	D-Dizilim	D-Dizilim	D-Dizilim	S-Dizilim	Depo 2
Grup 4	Alan/Hacim	Alan/Hacim	D-Dizilim	D-Dizilim	D-Dizilim	Depo 3
Grup 6	Alan/Hacim	Alan/Hacim	D-Dizilim	D-Dizilim	D-Dizilim	Depo 3
Grup 7	Alan/Hacim	Alan/Hacim	D-Dizilim	D-Dizilim	D-Dizilim	Depo 3
Grup 9	Alan/Hacim	D-Dizilim	D-Dizilim	D-Dizilim	D-Dizilim	Depo 3
Grup 10	D-Dizilim	D-Dizilim	D-Dizilim	D-Dizilim	D-Dizilim	Depo 3

Not. D-Dizilim: Düz dizilim, S-Dizilim: Sıkıştırarak dizilim

Grupların çözüm yaklaşımları incelendiğinde, beş grubun sıkıştırarak dizilim tercihi ile Depo 2 kararı aldığı görülürken, diğer beş grubun ise düz dizilim yöntemi tercih ederek daha büyük ve pahalı olan Depo 3'ü tercih ettikleri görülmektedir. Tablo 3 ve grup çözümlerindeki nitel verilerin detaylı analizi, grup elemanlarının bireysel çözüm yaklaşımlarının grup içinde verilen kararda oldukça etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Diğer bir deyişle, grup kararı genel olarak grup üyelerinin çözümlerinden biri olmuştur. Özellikle Tablo 3'te görüldüğü üzere eğer grupta çözüm yaklaşımı olarak *sıkıştırarak dizilim* varsa diğer grup üyeleri farklı yaklaşım kullansalar bile grubun modelleme probleminin çözümü için nihai kararı da sıkıştırarak dizilim yaklaşımı olmuştur. Eğer grupta sıkıştırarak dizilim yaklaşımı yerine *düz dizilim* yaklaşımı varsa grubun nihai kararı grupta hacim/alan yaklaşımı kullananlar olsa bile düz dizilimden yana olmuştur. Sadece bir grup (Grup 8) grup üyeleri bireysel çözüm yaklaşımlarından farklı olan bir yaklaşım kullanarak problemi çözmüştür. Diğer taraftan, tüm grup üyelerinin aynı fikirde olduğu Grup 10 üyeleri kısa sürede çözümlerinin doğruluğunu kabul ederek alternatif bir çözüm girişiminde bulunmamıştır.

Bireysel ve Grupça Yapılan Çözüm Yaklaşımlarının Etkileşimleri

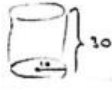
Bireysel çözümlerin ve grup çalışma süreçlerinin ve bunlar arasındaki etkileşimlerin detaylı anlaşılması adına bireysel ve grup çözümlerindeki çeşitlilik ve verilen grup kararlarındaki farklılıklar göz önünde bulunularak üç grubun çalışması (Grup 2, Grup 8 ve Grup 4) bir sonraki kısımda detaylı olarak ele alınmıştır. Grup 2, bireysel çözümlerde üç farklı çözüm yaklaşımını aynı anda içeren gruplardan biri olduğu için tercih edilmiştir. Bunun yanında, Grup 8, birlikte çalışma sürecinde grup üyelerinin bireysel çözümlerinde olmayan bir çözüm yaklaşımına eriştiği için seçilmiştir. Grup 4 ise sıkıştırarak dizilim yaklaşımının olmadığı grupları temsil etmesi açısından seçilmiştir.

Durum 1: Bireysel Çözüm Yaklaşımlarının Çeşitli Olduğu Durum

Grup 2 Üyelerinin Bireysel Çözüm Yaklaşımları

Grup 2'deki kişilerin çözümleri incelendiğinde, üç farklı çözüm yaklaşımının olduğu görülmektedir. İki kişi alan/hacim ile bir kişi düz dizilim ile bir kişi de sıkıştırarak dizilim yoluyla problemi çözmüştür. Görüldüğü üzere bu grupta bireysel çözüm yaklaşımları çeşitlilik göstermiştir. Gruptaki öğretmen adaylarından birinin (ÖA6) çözümü Şekil 5'te sunulmuştur.

⇒ Ön tarafta belirttiğim üzere depo ve konservelerin hacimleri üzerinden giderim



$V_{\text{silindir}} = \pi r^2 h$
 $= 3,14 \times 100 \times 30$
 $= 9420 \text{ cm}^3$

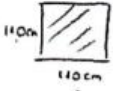
Bir konserve hacmi

$175 \times 9420 = 1648500 \text{ cm}^3$

↳ Tüm konserve hacmi

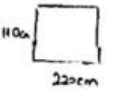
Konserve taban alanı
 $3,14 \times 100 = 314 \text{ cm}^2$

1. Depo



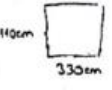
→ $V_{\text{depo}} = \text{Taban Alanı} \times \text{Yükseklik}$
 $= 1210000 \text{ cm}^3$ yer dir.

2. Depo



$V_{\text{depo}(2)} = 2420.000 \text{ cm}^3$ yer dir.
 (Bu kadarlık malzeme alır.)

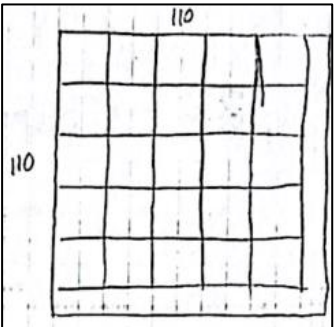
3. Depo



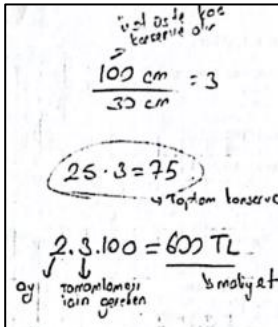
$V_{\text{depo}(3)} = 3630.000 \text{ cm}^3$

Şekil 5. ÖA6'nın hacim kullanarak geliştirdiği çözüm yaklaşımı

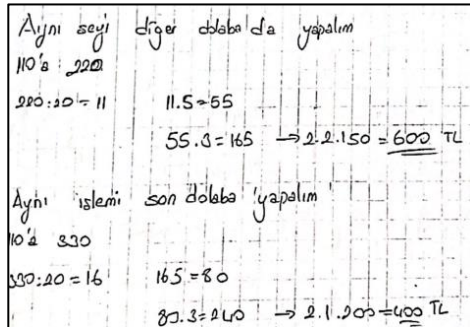
Burada ÖA6 ilk olarak bir konserve kutusunun hacmini hesaplamıştır. Daha sonra 175 konservenin hacmini bularak bunu üç deponun hacmi ile kıyaslamıştır. ÖA6, son kararı olarak da şunu yazmıştır: "Birinci depo konservelerin toplam hacminden küçüktür. Üçüncü depo ise çok geniş hacimlidir. Bu nedenle bir adet Depo 2 yeterli olacaktır. Aylık 150 TL olduğundan iki ay için 300 TL ödenecektir." ÖA6'nın çözüm yaklaşımında silindir biçimindeki kutular dizildiğinde bu kutular arasında kalan boş kısımlar ihmal edilmiştir. Bu nedenle, ÖA6 gerçek yaşamda karşılığı olmayan bir alan-hacim çözüm yaklaşımı sergilemiştir. Diğer taraftan, ÖA7 Şekil 6'da sunulan çözümünde depo tabanını konservelerin 20 cm olan çapını düşünerek 20x20 cm²'lik alanlara ayırmıştır (Şekil 6a). Konserve kutularının 30 cm yüksekliğini düşünerek de 3 kat dizeceğini belirtmiştir. Ardından ilk deponun bu şekilde 75 adet konserve alacağını ve Depo 1'den üç tane kullanması gerektiğini belirtmiştir (Şekil 6b). Depo 1 için maliyeti 600 TL olarak bulmuştur. Benzer şekilde, Depo 2 ve Depo 3 için gereken maliyeti de hesaplamıştır (Şekil 6c). Hesaplamaları sonucunda Depo 3'ü kiralamanın daha hesaplı olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak, ÖA7 düz dizilim yaklaşımını kullanmıştır.



(a)



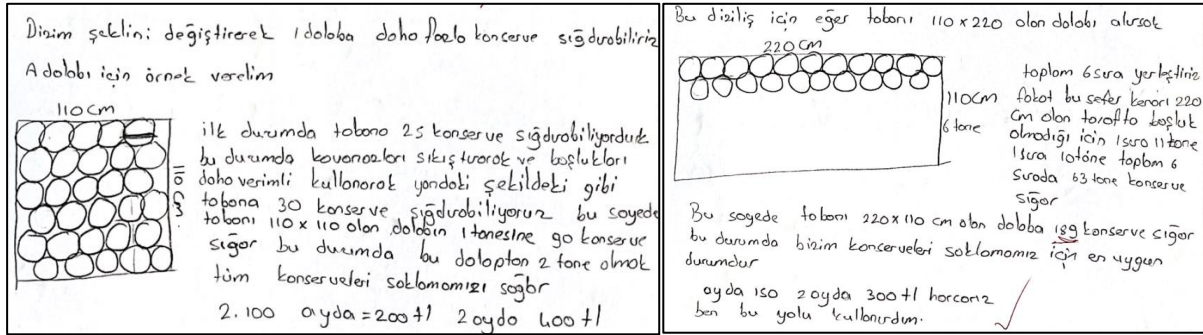
(b)



(c)

Şekil 6. ÖA7'nin düz dizilim yöntemi ile yaptığı çözüm

Grup üyelerinden ÖA8 ise bireysel çözümünde grup arkadaşlarından farklı olarak *sıkıştırarak dizilim* yöntemini kullanmıştır. ÖA8 önce düz dizilim yöntemi ile problemi çözerek ÖA7 ile aynı sonuca varmıştır. Fakat bireysel çözümünün devamında farklı bir dizilim yöntemi daha denemeye karar vermiştir (Şekil 7). Bu dizilim ile depoya düz dizilim yaklaşımına göre daha fazla konserve sığdığını fark etmiştir. Böylece ÖA8 cevabını doğrularak daha hesaplı bir seçim yapmış ve Depo 2'yi seçmiştir.



Şekil 7. ÖA8'in sıkıştırarak dizilim yöntemi ile problem çözümü

Grup 2 Üyelerinin Birlikte Çalışma Süreci

Grup 2 üyelerinin nihai karar verme sürecini yansıtmak için aralarında geçen tartışma diyaloglarından bir kesit sunulmuştur. Bu diyalog incelendiğinde, grup üyelerinin grup çalışması sırasında cevaplarını karşılaştırdıkları görülmektedir. Hacim yaklaşımının makul olmayan yanlarının grupta diğer tür çözüm yaklaşımlarını kullananlar tarafından dile getirildiği dikkat çekmektedir. Özellikle ÖA8'in iki yaklaşımı aynı anda kullanması ve kanıtlar sunması gruptaki elemanların çözümlerine eleştirel gözle bakmalarını sağlamıştır. Ayrıca grupta farklı çözüm yaklaşımlarının bulunması grubun alternatif yollar düşünerek problemi kapsamlı şekilde ele almalarına yardımcı olmuştur.

ÖA6	Ben konserveilerin toplam hacmini hesapladım. Sonra bu değer ile depo hacimlerini karşılaştırdım. Depo 2 oldu
ÖA5	Benimki de seni çözümüne benzer şekilde oldu. Ama seninkine bakınca bir işlem hatam var sanırım. Farklı ücret bulmuşum birinde.
ÖA8	Ama hacim hesaplamak için kutuların silindir değil de prizma olması gerekirdi. Bu şekilde arada boşluk kalmaz mı?
ÖA7	Aynen ben de öyle düşündüm. Hatta ben önce hacme baktım ama sonra silindirleri düşünüp boşlukları hesaba kattım. Mesela ben Depo 3 buldum.
ÖA8	Sen bunları düz şekilde dizdin o zaman karelerin arasına?
ÖA7	Evet.
ÖA8	Ben de ilk öyle yaptım. Sonra düşündüm neden iki kutunun arasına diğerini sıkıştırmayayım. Hani Saman Balyası etkinliğinde resimde öyleydi ya.
ÖA7	O benim aklıma hiç gelmedi. Çok değişmez diye düşündüm nasılsa orada da uç kısımlarda boşluk kalıyor.
ÖA5	Daha çok sığar sıkıştırırsak bence de haklı.
ÖA8	İkisini de ayrı hesapladım. Mesela Depo 1 düz dizince 75 konserve alıyor. Sıkıştırarak dizince 90 konserve sığıyor. Epeyce fark etti.
ÖA7	Çok mantıklı.
ÖA6	Hacim çözümü şu anda çok saçma geldi. Benimki Depo 1, 120 tane konserve alıyor. Sıkıştırınca bile 90 alıyor benim bulduğum değerler çok fazla oluyor.
ÖA8	120 çok zaten, bir kere kenarlarda 10 cm boşluk kalıyor onlar hiç işe yaramıyor zaten sen onları da işin içine katmışsın.

Grup çalışmasında tüm çözümleri tartışan üyeler grup yansıtıcı raporuna aşağıdaki açıklamaları yazmıştır:

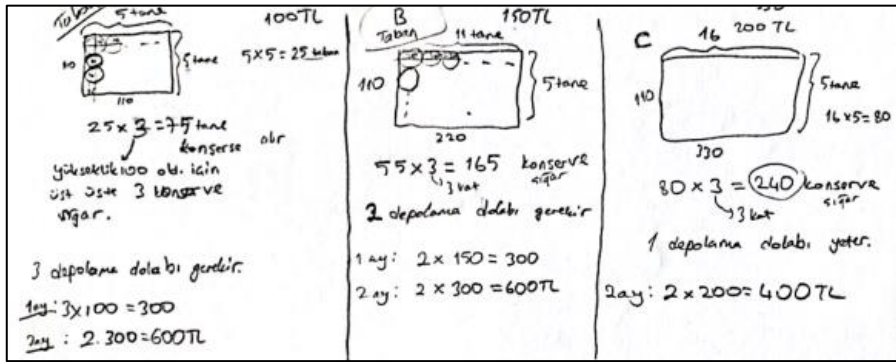
"Grupta bir arkadaşımızın çözümünü incelediğimizde kendi çözümlerimizde eksikler olduğunu fark ettik. Bizim çözümlerde konserveilerin arasındaki boşluklar ihmal edilmiş oluyordu. Ancak seçtiğimiz çözümde bu durum dikkate alınmıştı. Konserveilerin düz dizildiği çözüme göre bu dizilimde boşluklar azalmıştır. Hacim üzerinden gidilen çözümlerde ise konserveilerin arasındaki boşluklar hiç dikkate alınmadığı için o çözümü doğrudan eledik. Arkadaşımızın çözümündeki gibi grupta konserveileri saklamak için daha karlı olan Depo 2'yi seçme kararı aldık."

Yansıtıcı rapordan da görüldüğü üzere grup çalışması sayesinde Grup 2'deki öğretmen adayları modelleme problemi için daha gerçekçi ve doğrulanabilir bir çözüm yolunu kabul etmiştir. Bu kabul sürecinde, grupta çift çözüm sunan ve gerekçeleriyle açıklayan ÖA8 önemli rol oynamıştır.

Durum 2: Bireysel Çözüm Yaklaşımlarında Olmayan bir Çözüm Yaklaşımının Geliştirildiği Durum

Grup 8 Üyelerinin Bireysel Çözüm Yaklaşımları

Grup 8'de bir öğretmen adayı (ÖA29) Şekil 5'deki çözüme benzer şekilde alan/hacim yaklaşımı kullanarak problemi çözerken, diğer üç öğretmen adayı düz dizilim yaklaşımı ile çözümünü gerçekleştirmiştir. Düz dizilim ile çözüm yapan ÖA30 her bir deponun kaç konserve alacağını Şekil 8'deki gibi hesaplamıştır. Çözümünün sonunda düz dizilim yöntemine göre 175 konserve için 240 konserve kutusunu tek seferde alan Depo 3'ün kiralanması kararını vermiştir. ÖA30 bu kararını şu cümleler ile açıklamıştır: "Genişliği 110 cm, uzunluğu 330 cm olan depoyu kiralardım. Bu şekilde 175 konserve tek dolaba sığar. Diğer dolaplarda dolap sayısı artacağı için maliyet daha fazla olur. Bu yüzden 3. depoyu seçerim." Sonuç olarak, ÖA30 sıkıştırarak dizilim yapmadığı için daha hesaplı olan Depo 2'yi kiralama yönünde bir karar alamamıştır. Gruptaki diğer iki öğretmen adayı da ÖA30 ile benzer bireysel çözümler sunmuştur.



Şekil 8. ÖA29'un düz dizilim ile yaptığı problem çözümü

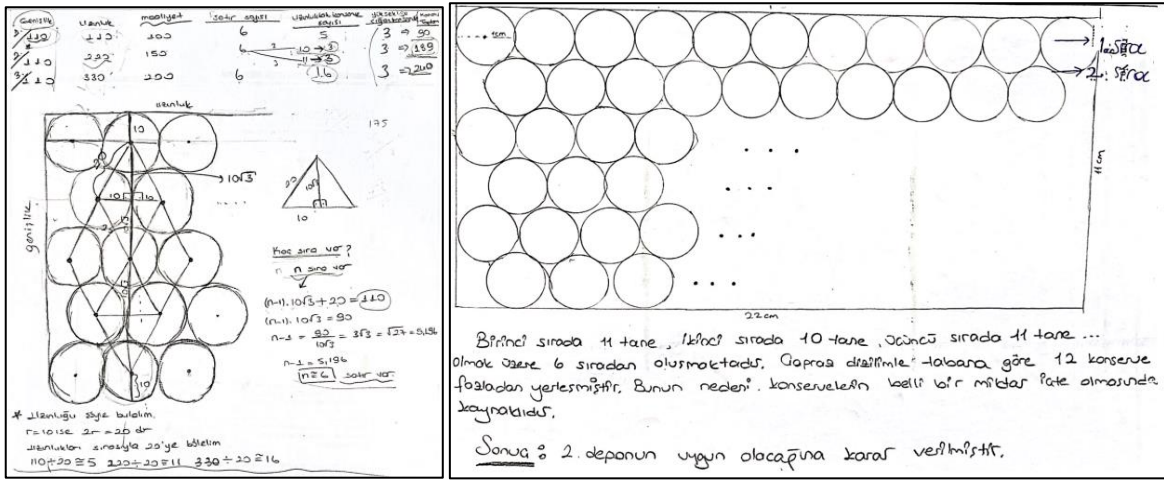
Grup 8 Üyelerinin Birlikte Çalışma Süreci

Grup 8, diğer gruplardan farklı olarak grup üyelerinin bireysel çözümlerinde olmayan bir çözüme erişmiştir. Daha iyi açıklamak gerekirse, Grup 8'deki öğretmen adayları kendi çözümlerinde sıkıştırarak dizilim olmamasına rağmen birlikte çalıştıkları süreçte daha hesaplı olan depoyu seçmeyi sağlayan bu çözüm yaklaşımına erişmiştir. Grup çalışma sürecini yansıtmak için grupta geçen bir diyalog kesiti aşağıda sunulmuştur.

ÖA29	Çözümlerimizi karşılaştıralım mı?
ÖA31	Ben sizden biraz farklı gitmişim. Ben konservelerin toplam hacmi ile depo hacimlerini kıyasladım. Depo 2'yi iyi bir seçenek olarak gördüm. Bir tane Depo 2 yeterli. 150x2=300 TL olur iki ay için.
ÖA30	Ama Depo 2 tüm konserveleri almıyor ki. Ben 165 adet aldığımı buldum.
ÖA32	Ben de 165 buldum. İki depo lazım. O zaman 600 TL oluyor.
ÖA29	Sen hacimle gidince şu boşluklar ne oldu? 20 cm çap olunca 20x5=100 cm oluyor tabanda. Dolaptaki 110 cm'nin 10 cm'sine konserve sığmaz ki.
ÖA31	Ben onları ihmal edip kabaca bir hesap yaptım aslında.
ÖA30	Başka bir diziliş şekli olabilir mi acaba?
ÖA32	Aslında aklıma bir şey geldi. Biz yurtda madensularını dolaba düz değil de aralara sıkıştırarak diziyoruz. Daha çok sığıyor gibime geliyor. Onu hiçbirimiz düşünmemişiz.
ÖA30	O dizilişte kaç alıyor bir de onu hesaplayalım bence.
(Tüm grup üyeleri sıkıştırarak dizilim yöntemiyle hesaplamalar yaptı.)	

Grup 8 üyeleri arasında geçen diyalogdan görüldüğü üzere grup üyeleri çözümlerini tartıştıklarında hacim ile boşlukları ihmal eden ÖA29 hatasını fark etmiştir. Diğer taraftan, grup elemanlarından ÖA30'un alternatif bir dizilim arayışı ÖA32'nin günlük yaşamda karşılaştığı durumu (madensuyu örneği) arkadaşlarıyla paylaşmasını sağlamıştır. Böylece grup yeni bir dizilim yolu deneyerek alternatif çözüm geliştirebilmiştir. Grup çalışması sonucunda grup üyeleri Şekil 9'daki gibi bir dizilim ve açıklama ile daha

hesaplı olan seçimin Depo 2 olduğuna karar vermiştir. Grubun birlikte çalışma sürecinde problemi gerçek yaşam ile matematiksel dünya arasında güçlü etkileşimler kurarak çözdükleri görülmektedir. Birçok matematiksel temsil ile çözümlerini destekleme ve doğrulama fırsatı bulmuşlardır.

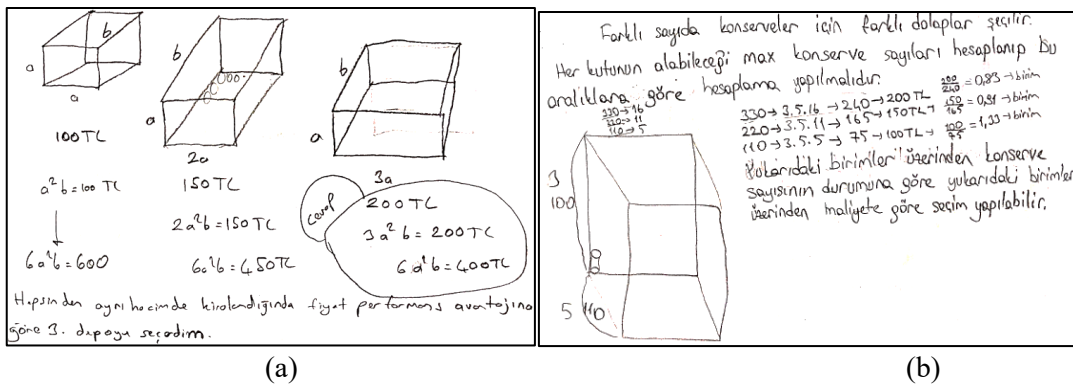


Şekil 9. Grup 8'in sıkıştırarak dizilim yoluyla problem çözümünü

Durum 3: Bireysel Çözüm Yaklaşım Çeşitliliğinin Az Olduğu Durum

Grup 4 Üyelerinin Bireysel Çözüm Yaklaşımları

Grup 4'te öğretmen adaylarının ikisi hacim ile hesaplama yapmıştır. Diğer iki öğretmen adayı ise düz dizilim yoluyla problemi çözmüştür. Tüm çözümlerde öğretmen adayları Depo 3'ün en karlı yol olduğuna karar vermiştir. Öğretmen adaylarından ikisinin (ÖA13 ve ÖA14) yaptığı bireysel çözümler Şekil 10'da sunulmuştur. Şekil 10a incelendiğinde, ÖA13 depo ayrıtlarını a ve b olarak isimlendirdikten sonra depoların hacimlerini a^2b cinsinden hesaplamıştır. Her depodan aynı hacim kiralandığında en ucuz olan deponun seçilmesi gerektiği yönünde bir akıl yürütmüştür. Yani, ÖA13 hacim ile işlemler yaparken 175 adet konserve için kaç depo gerektiğini hesaplamamıştır. Diğer taraftan, ÖA14 düz dizilim yaklaşımı ile depoları kaç adet konserve sığacağını hesaplamıştır. Ardından, her bir depoda bir konserveyi saklamanın maliyetini bularak konserveyi Depo 3'te saklamanın daha hesaplı olduğunu belirtmiştir (Şekil 10b).

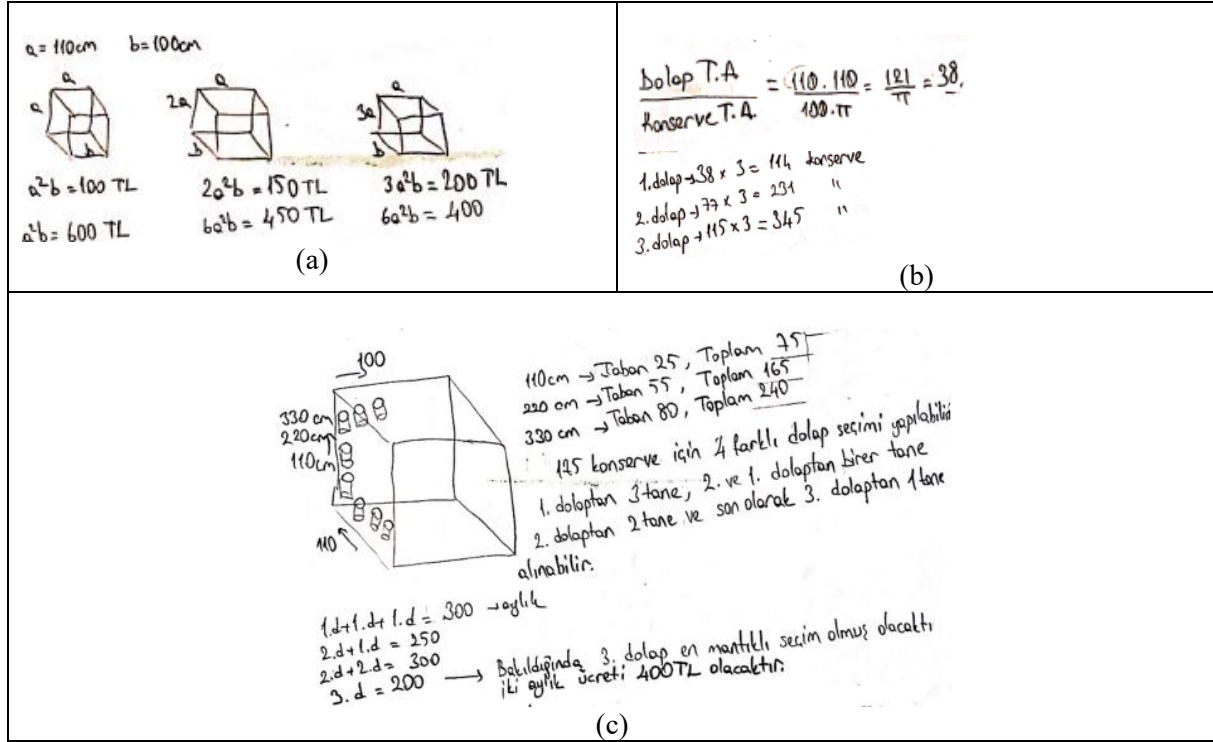


Şekil 10. (a) ÖA13'ün ve (b) ÖA14'ün bireysel çözümleri

Grup 4 Üyelerinin Birlikte Çalışma Süreci

Bu grup üyeleri de diğerleri gibi öncelikle birbirinin bireysel çözümlerini analiz etmiştir. Hacim ile çözüm yapanların seçilecek depo ile ilgili kararları düz dizilim yapanlarla aynı olsa bile grup içinde düz dizilim yolu kabul görmüştür. Hacim ile yapılan hesaplamalar, hem 175 konserve için kaç dolaba sığacağı maliyeti etkilediği için hem de boşluklar ihmal edildiği için gruptaki kişiler tarafından eleştirilmiştir. Bunun sonucunda, grup kararı grup elemanlarından ikisinin çözüm yolu olan düz dizilim yöntemi olmuştur. Grup 4'ün ortak kararı yansıtıcı raporlarında aşağıdaki gibi olmuştur.

“Yapmış olduğumuz incelemede bir arkadaşımızın (ÖA29) hacim hesabı yaptığını gördük. Bu çözümde birim hacimler üzerinden karşılaştırmaya gidilmiştir. Çözüm şu şekildedir (Bkz. Şekil 11a). Fakat dolapların alabileceği konserve sayıları bu karşılaştırmaya dâhil edilmediği için çözüm eksik kalmıştır. Başka bir arkadaşımız ise çözümünde depoların taban alanları ile konserve taban alanlarını ilişkilendirmiştir (Bkz. Şekil 11b) Dolap boyu 100 cm olduğundan 3 sıra dizilebileceğini belirtmiştir. Bu çözümde de alan hesapları yapılırken aradaki boşluklar ihmal edildiği için çözüm eksik kalmıştır. Bu yüzden hacim yerine konserve dizmeyi tercih ettik (Bkz. Şekil 11c)”



Şekil 11. Grup 4'ün düz dizilim yoluyla problem çözümü

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, öğretmen adaylarının matematiksel modelleme deneyimi sürecinde bireysel ve grupça ürettikleri matematiksel yaklaşımları ve bu yaklaşımlar arasındaki etkileşimleri anlamayı amaçlamıştır. Modelleme problemi için üretilen bireysel çözüm yaklaşımları ile ilgili sonuçlar, öğretmen adaylarının bireysel olarak bir modelleme etkinliğini düşünürken verilen durumu gerçekçi bir bağlam içinde incelemek yerine geometrik olarak akıllarına gelen klasik yollara başvurduklarına işaret etmiştir. Öğretmen adaylarının aslında geometrik olarak akıllarına gelen klasik yollara başvurmaları çözüme erişmeleri için oldukça önemlidir. Fakat matematiksel modellemenin doğası gereği gerçek yaşamla içiçe olması, çözümlerde sadece bu klasik yollara başvurmanın yeterli olmadığını göstermiştir. Diğer bir deyişle, matematiksel bilgiler gerçek yaşamla gerçekçi bir şekilde ilişkilendirilmediğinde üretilen çözüm modellerinin kısır kaldığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar göstermiştir ki verilen problem durumunda depoların dikdörtgen prizması ve konserve kutularının silindirik biçiminde olması depo hacminin tam kapasite kullanılmamasına neden olurken, birçok öğretmen adayı bireysel çözümünde bu durumu düşünmemiştir ya da hacmin tam kapasite kullanıldığını varsaymıştır.

Bireysel yaklaşımlar, öğretmen adaylarının modelleme sürecinde dikkat edemediklerini ve zorlandıkları adımları (doğrulama ve yorumlama gibi) görmeleri açısından yeterli olmamıştır. Fakat araştırma sonuçları göstermiştir ki öğretmen adaylarının bireysel çözümleri grup ile birlikte çalıştıklarında farklı hale gelmiştir. Modelleme etkinliklerinde bireysel ve grup çalışmalarını karşılaştıran bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara varılmıştır (Doerr ve Ärlebäck, 2015). Özellikle gruptaki bireylerin çözüm yaklaşımlarındaki varyasyon ya da daha makul çözümün varlığı grubun nihai kararı ile birlikte tüm grup üyelerinde fikir değişimlerine neden olmuştur. Diğer bir deyişle, grupça daha iyi bir çözüme erişmek için grup bireyler tarafından farklı çözüm yaklaşımlarının geliştirilmesi, sunulması ve tartışılması gruptaki bilişsel ve sosyal süreçleri desteklemiştir (Lesh ve Fennewald, 2010; Lesh ve Yoon, 2007; Sevinç ve Melek, 2020).

Çalışmada ilginç olarak sadece bir grupta (Grup 8) grup üyelerinin yaklaşımlardan farklı bir çözüm yaklaşımına erişilmiştir. Bu grupta çözüm yaklaşımının gelişiminde diğer yaklaşımların harmanlanması ön planda olup grup üyelerinin alternatif ve yeni bir çözüm yolu araması etkili olmuştur. Grup sayısı oldukça fazla olmasına rağmen sadece bir grupta grup üyelerinin sergilemediği bir yaklaşımın sergilenmesi modelleme probleminin yapısıyla ya da öğretmen adaylarının grup çalışmalarında bir fikri benimseme eğiliminden kaynaklanabilir (Sevinç ve Melek, 2020; Ulusoy ve İncikabı, 2023). Çünkü bu grup dışındaki diğer dokuz grup gruptaki bireysel yaklaşımlardan birini benimseme yolunu tercih etmiştir. Bu bakımdan, grup çözümleri genel olarak bireysel çözüm yaklaşımlarının izlerini taşıyan daha net ve sade çözümlerden oluşmuştur (Lesh ve Fennewald, 2010; Lesh ve Yoon, 2007).

Grubun benimsediği bireysel çözüm yaklaşımlarında grup üyelerinin diğerleri tarafından sunulan bireysel yaklaşımlardan üstün olanları tercih edilmiştir. Grup üyeleri bir çözüm yaklaşımının diğerine göre üstünlüğünü çözümün akla yatkınlık ve gerçek yaşamdaki geçerliği ile belirleme eğilimi göstermiştir. Bu çalışmada, alan/hacim hesabı ile uygun deponun seçilme yaklaşımı, dizilim yoluyla çözüm sunanlar tarafından gerçek yaşam durumuna aykırı görülerek grupta eleştirilmiştir. Alan/hacim yaklaşımı ile çözüm yapanlar problem durumundaki gerçek yaşam ve matematiksel dünya etkileşimlerini düşünerek yapılan eleştirileri mantıklı bulmuştur. Normalde, grup üyeleri arasında ayrık düşüncelerin olması beklenen bir durumdur. Fakat burada kullanılan modelleme probleminde dizilimsel varyasyon çeşitliliği olsa da bu çeşitliliğin sınırlı olması öğretmen adaylarının grup üyelerinin çözümlerini gördükten sonra daha hesaplı olan depo seçimini yapmalarını kolaylaştırmıştır. Bu sayede, bireysel çözüm yaklaşımları eksik ya da gerçek yaşamla çelişen öğretmen adayları eksiklerini kolaylıkla fark ederek güçlü desteği bulan grup çözüm yaklaşımlarını benimseme yoluna gidebilmiştir.

Bu çalışmada tek grup (Grup 10) olsa da tüm çözüm yaklaşımlarının aynı olmasının grup üyelerini “herkes aynı çözdüyse çözüm uygundur” anlayışına ittiği gözlemlenmiştir. Diğer gruplarda en az iki farklı çözüm olması ise grup üyelerini problem çözümünde alternatif yollar olabileceğini anlamalarını sağlamıştır. Ayrıca çözüm yaklaşımlarındaki çeşitlilik, onları hangi çözümünün gerçek yaşam durumuna daha uygun ve genellenebilir olduğunu muhakeme etmeye itmiştir. Bu noktada, gruptaki üyelerinin tümünün çözümünün aynı olduğu versiyonların sayısının çoğaltılarak grup çözüm sürecinde bir kısır düşünme sürecine yol açıp açmadığı gelecek çalışmalarda incelenebilir. Bu durum, esasen öğretmen adaylarının tek başına modelleme etkinliğini çözme yetileri ve akranları ile işbirliği yaparak çözme yetileri arasındaki uzaklıkla ilgili olabilir. Diğer bir deyişle, Vygotsky'nin (1978) sunduğu *yakınsak gelişim alanı* (zone of proximal development) teorisi bireysel ve grup çözümleri arasındaki etkileşimlerdeki farklılıklara sosyal yapılandırıcılık çerçevesinde daha detaylı bir cevap sunabilir. Bu bakımdan, daha kapsamlı bir çalışma ile matematiksel modelleme etkinliklerindeki bireysel ve grupça üretilen çözüm yaklaşımları arasındaki etkileşimler yakınsak gelişim alanı teorisi kapsamında ele alınabilir.

İlgili alan yazında modelleme etkinliklerinin çözüm süreci genel olarak grup çalışmalarlarıyla yürütülmektedir. Bu nedenle, bu süreçte bireysel çözüm yaklaşımlarının ve düşüncelerini takip etmek zordur. Fakat bu çalışmada, öğretmen adaylarının modelleme problemini önce bireysel ardından grup ile çözmesi onların çözüm yaklaşımlarını, bu yaklaşımlar arasındaki etkileşimleri ve değişimleri takip etmeyi kolaylaştırmıştır. Ek olarak bu süreçlerde öğretmen adaylarından yansıtıcı raporlarla çözümlerini ve düşüncelerini yazılı olarak dokümanlaştırması çözüm yaklaşımlarındaki detayların anlaşılmasına büyük katkı sunmuştur. Yazılı bireysel çözümler, öğretmen adaylarının düşüncelerini grup arkadaşlarına kolay ve kısa sürede iletmesine yardımcı olmuştur. Bu sayede grup üyeleri tüm çözümleri görerek eleştirel ve üretken bir yol izlemeye çalışmıştır. Ek olarak, bireysel çözümlerinin hangisinin grup modeli olabileceği ya da olamayacağı yazılı ürünlerin kıyaslanmasıyla kolaylaşmıştır. Bu yönleriyle, bu çalışmada kullanılan metodik uygulama biçiminin ileriki modelleme çalışmaları için araştırmacılara fikir vereceği düşünülmektedir. Bu tip çalışmalar ile ekip çalışma sürecindeki bireysel farklılıklar keşfedilerek grup çalışma sürecinde uzlaşma olan ve olmayan durumlarda bireylerin rolleri analiz edilebilecektir.

Bu çalışmada her ne kadar önemli bulgular elde edilse de çalışmanın ve araştırmacının özellikle belirttiği bazı sınırlılıklar vardır. Fakat bu sınırlılıklar gelecek çalışmalara yön verebilecek özelliklere sahiptir. Örneğin, bu çalışmada sadece bir modelleme problemindeki çözüm yaklaşımları ve bunlar arasındaki etkileşimler incelenmiştir. Bunun temel nedenlerinden biri çalışmada grup sayısının fazla olması ve sürecin detaylı anlaşılma istenmesidir. İleriki çalışmalarda birden fazla ve farklı özelliklere sahip (daha açık uçlu) modelleme problemlerinde bireysel ve grup çözüm yaklaşımlarının yapısı incelenebilir. Bu inceleme modelleme problemlerinin grup çalışma sürecinde nasıl cereyan ettiğini anlamaya yardımcı olabilir. Diğer yandan, bu çalışmada gruplardaki öğretmen adayları rasgele atama yoluyla gruplara yerleştirilmiştir. İleriki çalışmalarda bireysel çözüm yaklaşımları sonrasında çözüm çeşitliliğine göre gruplar amaçlı olarak belirlenebilir. Örneğin benzer çözüm yaklaşımları, farklı çözüm yaklaşımları ya da

düşük-yüksek başarılı öğretmen adayları temel alınarak gruplamalar yapılabilir. Bu gruplama biçimiyle grup üyelerinin çözüm yaklaşım türlerinin grubun nihai çözüm yaklaşımı üzerindeki etkileri incelenebilir. Bu çalışmada çözüm yaklaşımları ve modelleme adımlarından matematikleştirme üzerine gidilmiştir. Başka bir araştırmada modelleme adımlarındaki grup performansları karşılaştırılarak grupların hangi çözüm yaklaşımlarında modelleme basamaklarında daha iyi performans sergiledikleri ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

- Abramovich, S. (2013). Modeling as isomorphism: The case of teacher education. In R. Lesh, P. L. Galbraith, C. R. Haines, & A. Hurford (Eds.), *Modeling students' mathematical modeling competencies: ICTMA 13* (pp. 501–510). New York, NY: Springer.
- Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z., & Ahmet, I. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1-34.
- Anhalt, C. O., & Cortez, R. (2015). Mathematical modeling: A structured process. *The Mathematics Teacher*, 108(6), 446-452.
- Aydin-Güç, F., & Baki, A. (2019). Evaluation of the learning environment designed to develop student mathematics teachers' mathematical modelling competencies. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 38(4), 191-215.
- Aydoğan-Yenmez, A., Erbas, A. K., Cakiroglu, E., Alacaci, C., & Cetinkaya, B. (2017). Developing teachers' models for assessing students' competence in mathematical modelling through lesson study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(6), 895-912.
- Aydoğan-Yenmez, A., Erbas, A. K., Cakiroglu, E., Cetinkaya, B., & Alacaci, C. (2018). Mathematics teachers' knowledge and skills about questioning in the context of modeling activities. *Teacher Development*, 22(4), 497-518.
- Berry, J. (2002). Developing mathematical modeling skills: The role of CAS. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 34(5), 212–220.
- Blomhøj, M., & Kjeldsen, T. H. (2006). Teaching mathematical modelling through project work. *ZDM*, 38(2), 163-177.
- Blum, W. (2015). Quality teaching of mathematical modelling: What do we know, what can we do? In S. J. Cho (Ed.), *The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education: Intellectual and attitudinal challenges* (pp. 73-96). New York, NY: Springer.
- Blum, W., & Ferri, R. B. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt?. *Journal of mathematical modelling and application*, 1(1), 45-58.
- Blum, W., & Niss, M. (1991). Applied mathematical problem solving, modelling, applications, and links to other subjects—State, trends and issues in mathematics instruction. *Educational studies in mathematics*, 22(1), 37-68.
- Borromeo-Ferri, R. (2018). Task Competency: For Your Instructional Flexibility. In *Learning How to Teach Mathematical Modeling in School and Teacher Education* (pp. 41-75). Springer, Cham.
- Borromeo-Ferri, R., & Blum, W. (2013, February). Barriers and motivations of primary teachers for implementing modelling in mathematics lessons. In *Eighth Congress of European Research in Mathematics Education (CERME 8), Antalya, Turkey*.
- Burkhardt, H. (2006). Modelling in mathematics classrooms: Reflections on past developments and the future. *ZDM*, 38(2), 178-195.
- Chan, E. C. M. (2008). Using model-eliciting activities for primary mathematics classrooms. *The Mathematics Educator*, 11(1), 47-66.
- Cheng, A. K. (2001). Teaching mathematical modeling in Singapore schools. *The Mathematics Educator*, 6(1), 63–75.
- Dede, A. T. (2019). Arguments constructed within the mathematical modelling cycle. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(2), 292-314.
- Deniz, D., & Akgün, L. (2017). Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yöntemi ve uygulamalarına yönelik görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 95-117.

- English, L. D. (2006). Mathematical modeling in the primary school: Children's construction of a consumer guide. *Educational Studies in Mathematics*, 63(3), 303-323.
- English, L. D., & Watters, J. (2004). Mathematical modeling with young children. In M. J. Høines & A. B. Fuglestad (Eds.), *Proceeding of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 335–342). Bergen: IGPME.
- Erbaş, A. K., Çetinkaya, B., Alacacı, C., Çakıroğlu, E., Aydoğan Yenmez, A., Şen Zeytun, A., & Şahin, Z. (2016). Nasıl Depolayalım?. *Lise matematik konuları için günlük hayattan modelleme soruları* (s. 26). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Ferri, R. B. (2007). Modelling problems from a cognitive perspective. In *Mathematical Modelling* (pp. 260-270). Woodhead Publishing.
- Figazzolo, L. (2009). Impact of PISA 2006 on the education policy debate. Paper presented at the *Education International Research Network Fifth Annual Meeting*, Brussels, Belgium.
- Fox, J. (2006). A justification for mathematical modeling experiences in the preparatory classroom. *Proceedings of the 29th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* 1,21–228.
- Greefrath, G., Hertleif, C., & Siller, H. S. (2018). Mathematical modelling with digital tools—a quantitative study on mathematising with dynamic geometry software. *ZDM*, 50(1), 233-244.
- Haines, C. & Crouch, R. (2010). Remarks on a modeling cycle and interpretation of behaviours. In R. Lesh, P. L. Galbraith, C. R. Haines & A. Hurford (Eds.), *Modeling students' mathematical modeling competencies* (ICTMA 13) (pp. 145–154). New York: Springer.
- Henn, H.-W. (2007). Modeling in school: Chances and obstacles. *The Montana Mathematics Enthusiast, Monograph*, 3, 125–138.
- Hidroğlu, Ç. N., & Özkan Hidroğlu, Y. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin matematiksel modellemede oluşturdukları gerçek yaşam problem durumu modelleri. *Ilkogretim Online*, 16(4), 1702-1734.
- Jung, H., Stehr, E. M., & He, J. (2019). Mathematical modeling opportunities reported by secondary mathematics preservice teachers and instructors. *School Science and Mathematics*, 119(6), 353-365.
- Kertil, M. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin modelleme sürecinde incelenmesi* [Investigation of problem-solving skills of mathematics teacher candidates during modeling process]. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Ledezma, C., Font, V., & Sala, G. (2022). Analysing the mathematical activity in a modelling process from the cognitive and onto-semiotic perspectives. *Mathematics Education Research Journal*, 1-27.
- Lesh R. & Yoon C. (2007) What is Distinctive in (Our Views about) Models & Modelling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning, and Teaching?. In: Blum W., Galbraith P.L., Henn HW., Niss M. (Eds.) *Modelling and Applications in Mathematics Education*. New ICMI Study Series, vol 10. Springer, Boston, MA.
- Lesh, R. & Doerr, H. M. (2003). Foundations of a Models and Modeling Perspective on Mathematics Teaching, Learning, and Problem Solving. Lesh, R. & Doerr, H. M. (Eds.), *Beyond Constructivism Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (ss. 3-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lesh, R. & Fennewald, T. (2010). Modeling: What is it? Why do it. Lesh, R., Galbraith, P. L., Haines, C. R., & Hurford, A. (Eds.), *Modeling students' mathematical modeling competencies* (ss.5-15). Boston, MA: Springer US.
- Liljedahl, P. (2020). *Building thinking classrooms in mathematics, grades K-12: 14 teaching practices for enhancing learning*. Corwin Press.
- Lingefjård, T. (2006). Faces of mathematical modeling. *ZDM*, 38(2), 96-112.
- Lingefjård, T., & Meier, S. (2010). Teachers as managers of the modelling process. *Mathematics Education Research Journal*, 22(2), 92-107.
- Maaß, K. (2006). What are modelling competencies?. *ZDM*, 38(2), 113-142.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). MEB Yayıncılık. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>

- Sevinç, Ş., & Melek, Z. (2020). Modelleme etkinliğinde matematik öğretmen adaylarının bireysel ve grup gelişiminin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 1-19.
- Stillman, G., Brown, J., & Czoher, J. (2020). Yes, mathematicians do X so students should do X, but it's not the X you think!. *ZDM*, 52(6), 1211-1222.
- Swetz, F., & Hartzler, J. S. (1991). *Mathematical modeling in the secondary school curriculum: A resource guide of classroom exercises*. Reston, VA: NCTM.
- Tropper, N., Leiss, D., & Hänze, M. (2015). Teachers' temporary support and worked-out examples as elements of scaffolding in mathematical modeling. *ZDM*, 47(7), 1225-1240.
- Türker, B., Sağlam, Y., & Umay, A. (2010). Preservice teachers' performances at mathematical modeling process and views on mathematical modeling. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4622-4628.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.) Harvard University Press.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods* (1st ed.). Sage Publishing.
- Yu, S. Y., & Chang, C. K. (2011). What did taiwan mathematics teachers think of modeleliciting activities and modelling teaching?. In G. Kaiser, W. Blum, R. B. Ferri and G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling: ICTMA 14* (pp. 147-156). Netherlands: Springer.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2018a). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2018b). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ilkogretim_Matematik_Lisans_Programi.pdf.
- Zawojewski, J., Lesh, R., & English, L. (2003). A models and modeling perspective on the role of small group learning activities. In R. Lesh & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: A models and modelling perspective on mathematics problem solving; learning and teaching* (ss. 337-358). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KURULAN MATEMATİK PROBLEMLERİNİ DEĞERLENDİRME KRİTERLERİNİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' CRITERIA FOR EVALUATING MATHEMATICS PROBLEMS

Mustafa Zeki AYDOĞDU¹

ÖZ: Öğretmen adaylarının kurulan problemleri nasıl değerlendirdiği; öğretmenlik mesleğini anlamalarına ve içselleştirmelerine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının matematik problemlerini değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma Türkiye'nin bir ilindeki bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim gören 20 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışmanın veri toplama sürecinde öğrenci yanıtlarını içeren form öğretmen adaylarına dağıtılmış ve öğretmen adaylarının öğrencilerinin problem kurma etkinliklerine verdikleri yanıtları değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcılara alanyazındaki değerlendirme kriterleri konusunda herhangi bir bilgi verilmeyip öğrenci yanıtlarını değerlendirmede serbest bırakılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizden yararlanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen bulgular öğrencilerin problem kurma etkinliklerine verdikleri yanıtları değerlendirirken 6 ana kriterden yararlandıkları görülmüştür. Bu ana kriterler; problem olma durumu, problem kurma durumuna uygunluk, çözülebilirlik, bağlamsallık, dil kullanımı ve karmaşıklık. Problem kurma durumuna uygunluk ve çözülebilirlik kriterleri tüm öğretmen adayları tarafından kullanılan kriterler iken diğer kriterlerin öğretmen adayları tarafından kullanılma sıklıkları farklılık göstermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının zihinlerinde bir değerlendirme şeması olmadığı düşünülmüştür. Bu nedenle de öğretmen adaylarına kurulan matematik problemlerini değerlendirmeye yönelik eğitimler verilmesi önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: matematik eğitimi, öğretmen adayı, problem kurma, değerlendirme.

ABSTRACT: How pre-service teachers evaluate the problems will contribute to their understanding and internalization of the teaching profession. In this context, this study aimed to examine pre-service mathematics teachers' approaches to evaluating mathematical problems. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The research was conducted with 20 students studying in the fourth grade of middle school mathematics teaching at a state university in a province of Turkey. In the data collection process of this study, a form containing student responses was distributed to the pre-service teachers and they were asked to evaluate their students' responses to problem posing activities. Participants were not given any information about the evaluation criteria in the literature and were left free to evaluate student responses. Content analysis was used to analyze the data obtained in the study. The findings obtained from the participants showed that they utilized 6 main criteria when evaluating students' responses to problem posing activities. These main criteria are; is it a problem?, suitability for problem posing situation, solvability, contextuality, language usage and complexity. While the criteria of suitability for problem posing and solvability were used by all pre-service teachers, the frequency of use of the other criteria by pre-service teachers varied. In line with these results, it was thought that pre-service teachers did not have an evaluation schema in their minds. For this reason, it was suggested that pre-service teachers should be trained on evaluating mathematical problems.

Keywords: mathematics education, pre-service teacher, problem posing, evaluation.

Bu makaleye atıf vermek için:

Aydoğdu, M. Z. (2024). Öğretmen adaylarının kurulan matematik problemlerini değerlendirme kriterlerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 427-441.

Cite this article as:

Aydoğdu, M. Z. (2024). An investigation of pre-service teachers' criteria for evaluating mathematics problems. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 427-441.

¹ Dr Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, Edirne/Türkiye, e-mail: mzekiaydogdu@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1163-2890

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Problem posing is one of the topics that has received increasing attention in mathematics education. The idea that problem posing can be as important as problem solving was introduced many years ago. Over time, many researchers have drawn attention to the potential of problem posing to improve students' learning in mathematics. The fact that problem posing activities require a cognitive process is one of the reasons for this potential. Due to its value, many countries have made efforts to integrate problem posing into the mathematics curriculum. In its publications, the National Council of Teachers of Mathematics emphasizes the importance of students' problem posing skills and defines problem posing as an activity central to doing mathematics. The Italian Ministry of Education, on the other hand, stated that problem posing should be included in the curriculum and included problem posing in the curriculum. Turkey, like many other countries, has revised its curricula according to the constructivist approach and included problem posing in its curriculum. Problem posing holds great promise for improving students' learning opportunities by creating situations in which students can productively tackle challenging mathematics. It is thought that teachers can also use problem posing to assess students in the process of teaching mathematics. It is obvious that these evaluations should be based on some criteria. How pre-service teachers evaluate the constructed problems will be a part of their understanding and internalization of the teaching profession. In this context, the aim of this study was to examine pre-service mathematics teachers' approaches to evaluating mathematical problems.

Method

In this study, a case study, which is one of the qualitative research methods, was used to examine how pre-service teachers evaluate the problems constructed by students. The study was conducted with 20 fourth grade students in the department of elementary mathematics teaching at a state university in a province of Turkey in the spring semester of the 2022-2023 academic year. While forming the study group of the research, the convenience sampling method, one of the purposeful sampling methods, was utilized. In the study, Gündoğdu Alaylı's (2023) problem posing activities were applied to middle school students and student responses were obtained. The student responses were compiled by the researcher and a problem posing evaluation form was created. This form includes 8 examples of responses given by middle school students to four different problem posing activities. While preparing the form used in the research, expert opinion was taken on content validity. During the data collection process, the form containing student responses was distributed to the pre-service teachers and they were asked to think of themselves as a teacher and evaluate their students' responses to problem posing activities. The participants were not given any information about the evaluation criteria in the literature and were left free to evaluate the student responses. The pre-service teachers were asked to fill out the form individually and no time limit was imposed. Content analysis was used to analyze the data obtained in the study. Codes were created in line with the common responses in the data obtained in the study and according to these codes, the evaluation criteria of the pre-service teachers for the problems were determined.

Findings

In the findings of the study, it was seen that pre-service teachers paid attention to 6 main criteria while evaluating students' answers. These main criteria are; is it a problem?, suitability for the problem posing situation, solvability, contextuality, language usage and complexity. It was seen that the pre-service teachers classified contextuality as mathematical context and real life context, language usage as clarity and grammar, and complexity as procedural, cognitive and linguistic complexity. In addition, when the findings of the study are analyzed, it was understood that all of the pre-service teachers paid attention to the criteria of suitability and solvability while evaluating the mathematical problems. The evaluation criteria that pre-service teachers used the least were contextuality- real life context, complexity- linguistic and contextuality- mathematical context. When the findings are analyzed according to the problem posing situations, it was understood that the pre-service teachers did not look at the mathematical context and linguistic complexity criteria at all in structured problem posing situations. In addition, in the first semi-structured problem posing situation, it was observed that the answers written in the first semi-structured problem posing situation were evaluated without considering whether it was a problem (is it a problem?), mathematical context and cognitive complexity. In the second semi-structured problem posing situation, it

was found that the pre-service teachers did not use mathematical context, procedural complexity and cognitive complexity at all while evaluating the answers. In addition, in the seventh response in the free problem posing situation, the solvability of the problem was the most used evaluation criterion, while the mathematical context criterion was never used in the evaluation. In the eighth response, pre-service teachers mostly looked at whether what was written was a problem or not (is it a problem?), but never looked at the procedural complexity and linguistic complexity of the written response.

Discussion and Conclusion

According to the findings obtained in the study, there was no pre-service teacher who uses all of the evaluation criteria. There were 6 pre-service teachers who use nine of the ten evaluation criteria. This shows that more than half of the pre-service teachers did not use most of the evaluation criteria. It was found that the evaluation criteria that the pre-service teachers used the most while evaluating the student responses were the criteria of appropriateness to the problem posing situation, solvability and language usage-clarity. This may be due to the characteristics of the prototype problem that comes to mind due to the fact that the problems encountered in the courses, textbooks and central exams are solvable and the language was understandable and clear. When the least used evaluation criteria of the pre-service teachers participating in the study were examined, it was seen that real life context and linguistic complexity criteria were the least used criteria. In the light of the data obtained from the results of the study, it was thought that pre-service teachers may not have a scheme for evaluating the constructed problems in their minds. For this reason, it was suggested that pre-service teachers should be trained on evaluating mathematical problems.

GİRİŞ

Matematik eğitiminde ilginin giderek arttığı konulardan biri problem kurmadır (Cai ve Hwang, 2020). Problem kurmanın problem çözmek kadar önemli olabileceği fikri Einstein ve Infeld (1938) tarafından yıllar önce atılmıştır. Zamanla birçok araştırmacı tarafından da öğrencilerin matematikte öğrenmelerini geliştirmek için problem kurmanın potansiyeline dikkat çekilmiştir (English, 1998; Silver, 1994). Problem kurma etkinliklerinin, bilişsel bir süreç gerektiren çalışmalar olması bu potansiyelin gerekçesi arasında gösterilmektedir (Cai ve Hwang, 2002).

Alanyazında problem kurma konusunda yapılan çalışmalarda oldukça yaygın iki tanım bulunmaktadır. Bunlardan birinde Silver (1994), problem kurmayı yeni problemlerin üretilmesi ve verilen problemlerin yeniden formüle edilmesi olarak tanımlamaktadır. Diğerinde ise Stoyanova ve Ellerton (1996), problem kurmayı matematiksel deneyimlere dayanarak somut durumlara kişisel yorumların katıldığı ve bunların anlamlı matematiksel problemler olarak formüle edildiği bir süreç olarak tarif etmektedir. Her iki tanım da birbirinden farklı ya da çelişkili olmayıp bunların aksine eşdeğer faaliyetleri içermektedir. Buna binaen yeni problemlerin ortaya çıkarıldığı durumlarda problem kurmadan bahsedebileceğimiz aşikârdır. Bu bakış açısıyla problem kurma faaliyetleri problem çözüme sürecinden önce, sırasında veya sonrasında gerçekleşebilmektedir (Silver, 1994). Ayrıca etkinliklerde serbest, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma durumları kullanılabilir (Stoyanova ve Ellerton, 1996).

Problem kurma, problem çözmenin önemli bir tamamlayıcısı olarak esnek düşünmeyi teşvik etme, problem çözüme becerilerini geliştirme ve öğrencilerin matematiksel düşünme anlayışlarını derinleştirme gibi birçok beceriye de olanak tanımaktadır (English, 1997). Öğrencilerin problem kurma becerilerini geliştirmek, onlara eleştirel düşünme yeteneklerini artırma ve gerçek hayattaki problemlerle daha etkili bir şekilde başa çıkabilmelerini sağlama gibi birçok konuda fayda sağlayabilir. Ayrıca problem kurma, öğrencilere bilgilerini ve bu bilgilerle neler yapabileceklerini gösterme fırsatı verir; aynı zamanda öğretmenlere öğrencilerinin öğrenmelerindeki örüntüleri gözlemlene olanağı da sunar (Kwek ve Lye, 2008). Genel bağlamda problem kurma süreci, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek onları konulara farklı açıdan bakmaya, çeşitli çözüm yolları bulmaya ve alternatif yaklaşımlar geliştirmeye teşvik eder.

Taşıdığı değere dayanarak birçok ülke problem kurmayı matematik dersi öğretim programına entegre etmek için çaba harcamıştır. ABD Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics) yayınlarında, öğrencilerin problem kurma becerisinin önemli olduğuna vurgu yaparak problem kurmayı matematik yapmanın merkezinde bir aktivite olarak tanımlamıştır (NCTM, 2000). İtalya Eğitim Bakanlığı (Italian Ministry of Education) ise problem kurmanın öğretim programlarında bulunması gerektiğini belirtmiş ve öğretim programlarında problem kurmaya yer vermiştir (Bonotto ve Santo, 2015). Türkiye de birçok ülke gibi eğitim öğretim programlarını yapılandırmacı yaklaşıma göre revize ederek

problem kurmayı öğretim programlarına dâhil etmiştir. Türkiye’de halen kullanılmakta olan Matematik Dersi Öğretim Programında öğretilmesi gereken çoğu kazanımın altında “Problem kurmaya yönelik çalışmalara da yer verilir.” ifadesi açıklama olarak yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Alanyazında problem kurma konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, problem kurmanın farklı yönlerden ele alındığı görülmektedir. Cai ve Leikin (2020), problem kurmayla ilgili yapılan çalışmaları dört kategoride ele alarak açıklamaya çalışmıştır. Bunlar; (1) problem kurmanın matematik öğretiminde bir araç olarak kullanıldığı araştırmalar, (2) problem kurmanın matematik öğretiminde bir amaç olarak kullanıldığı araştırmalar, (3) problem kurmayı diğer olguları araştırmak için bir araç olarak kullanan araştırmalar ve (4) problem kurmayı araştırma amacı olarak inceleyen çalışmalardır. Genel bir bakış açısıyla buradan problem kurmanın bir araç veya bir amaç doğrultusunda çalışmalarda yer aldığı sonucu çıkarılabilir. Bu başlıklar açılacak olursa problem kurmanın matematik öğretiminde bir araç olarak kullanıldığı çalışmalarda problem kurma, öğretmenlerin öğrencilerinin matematik öğrenmesine yardımcı olabileceği bir yol olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultudaki araştırmalar, öğrencileri problem kurma etkinliklerine dâhil ederek, problem kurmanın öğrencilerin matematik öğrenimini geliştirmeye nasıl hizmet edebileceğini araştırmaktadır (Brown ve Walter, 1983). Örneğin, Chen ve Cai (2020), öğrencilerinin çarpma işleminin toplama işlemine göre dağılıma özelliğine ilişkin bilgilerini derinleştirmelerine yardımcı olmak için öğretmenin problem kurma kullanımını incelemiştir. Problem kurmanın matematik öğretiminin bir amacı olarak ele alındığı araştırmalar ise bireyin iyi problemler kurma kapasitesini nasıl geliştirdiğine odaklanmaktadır. Bu araştırmalarda yeni problemler üretme süreci; problem çözme, ispat gibi diğer matematiksel aktivite türlerinin bir parçası olarak incelenebilir. Örneğin Leikin (Leikin, 2015; Leikin ve Elgrably 2020), geometride problem kurmayı incelemiş ve yeni geometri problemlerinin kurulmasına yön veren ispat becerilerini analiz etmiştir. Problem kurmayı diğer olguları araştırmak için bir araç olarak kullanan araştırmalara bakılacak olursa; bu çalışmalarda genellikle öğrencilerin öğrenmesine, akıl yürütmesine ve yaratıcılığın odaklanıldığı görülmektedir. Bu tür çalışmalarda problem kurma, ilgilenilen yapıyı ortaya çıkarmak veya ölçmek için kullanılabilir. Örneğin kişilerin kurdukları problemlerin çeşitliliğini inceleyerek matematiksel yaratıcılığı araştıran çalışmalar bulunmaktadır (Aydoğdu ve Türnüklü, 2023; Ergin ve Türnüklü, 2019; Leikin ve Elgrably, 2020; Singer ve Voica, 2015). Son olarak problem kurmayı araştırma amacı olarak inceleyen çalışmalar ele alınacak olursa bu çalışmaların, problem kurmanın doğasını anlamaya odaklandığı; problemlerin türlerini, niteliğini ve niceliğini ayrıca yeterlilikleri, stratejileri, becerileri incelediği ve değerlendirdiği görülmektedir (Ellerton, 2013; Kwek, 2015). Problem kurmanın stratejiler bağlamında incelendiği çalışmalar bu duruma örnek olarak verilebilir (Divrik, 2023; Nardone ve Lee, 2010).

Alanyazında kurulan problemlerin değerlendirmesine yönelik yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde üretilen problemlerin farklı ölçütler kullanılarak değerlendirildiği görülmüştür. Silver ve Cai (1996), problem kurma sürecinde elde edilen yanıtların matematiksellik, çözülebilirlik, dilsel ve anlamsal karmaşıklık bakımından değerlendirilmesini içeren bir şema ortaya koymuştur. Leung ve Silver (1997), kurulan problemlerin çözülebilirliği yerine verilen bilgilerin çözüm için yeterli olup olmadığına, yeterli ise çözümün kaç adımda gerçekleşeceğine odaklanmıştır. Cankoy ve Özder (2017), üretilen problemleri değerlendirirken çözülebilirlik, akla yatkınlık, matematiksel yapı, bağlam ve dil kullanımı olmak üzere beş ayrı ölçüt üzerinden puanlamayı da içeren bir rubrik oluşturmuştur. Özgen ve diğerleri (2017), benzer şekilde yedi ayrı ölçüt üzerinden değerlendirmede kullanılacak bir puanlama anahtarı önermiştir. Ulusoy (2023) ise, ilgili alanyazında ifade edilen birçok değerlendirme kriterini derleyerek, problem kurmayı değerlendirme ölçütlerini içeren geniş bir gruplama sunmuştur. Bu gruplamaya göre kurulan problemler genel ölçütlere ve matematiksel içeriğe özgü ölçütlere göre incelenebilmektedir. Genel ölçütler arasında problemin matematiksel olup olmaması, çözülebilir olup olmaması, bağlamsallığı, dil kullanımını ve karmaşıklığı yer almaktadır. Başka bir çalışmada Şengül Akdemir ve Türnüklü (2023), kurulan problemleri değerlendirirken kullanılan kriterleri incelemenin yanı sıra nasıl geri bildirimlerin verildiği ile de ilgilenmiştir. Geri bildirimleri Tunstall ve Gipps’ in (1996) ortaya koyduğu değerlendirici ve biçimlendirici dönütler bağlamında değerlendirmiştir.

Problem kurma, öğrencilerin zorlu matematikle verimli bir şekilde mücadele edebilecekleri durumlar yaratarak öğrencilerin öğrenme fırsatlarını geliştirmek için büyük umut vaat etmektedir (Cai ve Hwang, 2023). Silver ve Cai (2005), öğretmenlerin problem kurmayı matematik öğretme sürecinde bir etkinlik olarak kullanmaları halinde, bunu öğrencileri değerlendirmek için kullanabileceklerini düşünmektedir. Bu noktada yeni bir problemin üretilmesi aynı zamanda değerlendirilmesini de gerektirecektir. İlgili alanyazında kurulan problemlerin değerlendirmesine yönelik yapılan çalışmaların genellikle bir şema ortaya koymak amacıyla yapıldığı (Cankoy ve Özder, 2017; Özgen vd., 2017; Ulusoy, 2023) ya da öğretmenlerle yapıldığı (Leung ve Silver, 1997; Şengül Akdemir ve Türnüklü, 2023) görülmektedir.

Alanyazında matematik öğretmen adaylarının kurulan problemleri nasıl değerlendirdiklerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki öğretmen adaylarının kurulan problemleri nasıl değerlendirdiği; hem öğretmenlik mesleğini anlama ve içselleştirme sürecinin bir parçası olacak, hem de etkili bir öğretmen olabilmeleri için önemli bir beceri kazandıracaktır. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının matematik problemlerini değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Matematik öğretmen adaylarının kurulan problemleri değerlendirme kriterleri nelerdir?
2. Matematik öğretmen adaylarının kurulan problemleri değerlendirme kriterlerinin dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrencilerin kurdukları problemleri değerlendirme kriterleri incelenmiştir. Bu inceleme için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında amaç bir genellemeye ulaşmaktan ziyade kısıtlı bir konunun nasıl ele alındığını derinlemesine incelemektir (Chmiliar, 2010; Seggie ve Bayyurt, 2017).

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırma 2022-2023 öğretim yılının bahar döneminde Türkiye'nin bir ilindeki bir devlet üniversitesinde ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde dördüncü sınıfta öğrenim gören 20 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın dördüncü sınıf öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmesinin sebebi 2022-2023 güz döneminde "Matematikte Problem Çözme" dersini almış olmalarıdır. Bu dersin akışında öğretmen adaylarına problemin tanımı, problem çözme süreci, problem çözme stratejileri, problem kurma ve problem kurma süreçleri konusunda bilgiler verilmiş olup kurulan problemleri değerlendirme konusunda bilgi verilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kriter örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu kısımdan sonra araştırmanın katılımcıları ÖA olarak gösterilecektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Gündoğdu Alaylı'nın (2023) problem kurma etkinlikleri ortaokul öğrencilerine uygulanarak öğrenci yanıtları elde edilmiştir. Bu etkinliklerde bir tane yapılandırılmış, iki tane yarı yapılandırılmış ve bir tane serbest problem kurma durumu bulunmaktadır. Problem kurma etkinlikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Veri toplama aracında yer alan problem kurma etkinlikleri

Kategori	Problem Kurma Etkinlikleri
Yapılandırılmış Problem Kurma Etkinliği	"Bir kırtasiyedeki kalemlerin her biri 32 TL, silgilerin her biri 11 TL. Ege bu kırtasiyeden 5 kurşun kalem ve 7 silgi alırsa ne kadar öder?" Yukarıdakine benzer bir matematik problemi yazınız.
Birinci Yarı-Yapılandırılmış Problem Kurma Etkinliği	En az iki matematiksel işlemle çözülebilen ve sonucu 22 olan bir problem yazınız.
İkinci Yarı-Yapılandırılmış Problem Kurma Etkinliği	$30+35=65$, $65\div 5=13$ çözümünü için yandaki işlemlerin kullanılacağı bir matematik problemi yazınız.
Serbest Problem Kurma Etkinliği	Doğal sayılarla işlemler hakkında arkadaşlarınızın yazdıklarından farklı olduğunu düşündüğünüz bir matematik problemi yazınız.

Elde edilen öğrenci yanıtları araştırmacı tarafından derlenerek problem kurma değerlendirme formu oluşturulmuştur. Bu formda ortaokul öğrencilerinin kendilerine verilen dört farklı problem kurma etkinliğine verdikleri 8 tane yanıt örneğine doğrudan (düzeltmeden) yer verilmiştir. Öğrencilerin

yanıtladıkları problem kurma etkinliklerinin türü ve öğrenci yanıtları Tablo 2'de yer almaktadır. Araştırmada kullanılan form hazırlanırken kapsam geçerliliği konusunda uzman görüşü alınmıştır.

Tablo 2.

ÖA'lardan değerlendirilmesi istenen öğrenci yanıtları

Kategori	Yanıt No	Yanıt
Yapılandırılmış Problem Kurma	1	Bir manavda Avukadolar 32 TL elmaların Kilosu 11 TL Dir buna göre 24 avukado 26 Kiloselma alan Ahmet amca manava 1000 tala verirse nekadar. para üstü alır.
Yapılandırılmış Problem Kurma	2	A kırtasiyesinde kalemler 6, defterler 8 TL'dir. B kırtasiyesinde ise kalemler 9, defterler 5 TL'dir. Bir okul durumu olmayan öğrencilere yardım için 300 öğrenciye kalem ve defter alacaktı. Bunu göre en çok ve en az ödeyeneği paranın farkı nedir?
Birinci Yarı Yapılandırılmış Problem Kurma	3	Sude fiyatı 1350 TL den bir buzdolabı ve Çamaşır makinesi almıştır. Çamaşır makinesinin fiyatı buzdolabınan 1332 TL fazladır. Çamaşır Makinesinde buzdolabı alan Sude 2660 TL ödemiş bir kaç TL daha ödersse Tam ederis olur?!
Yapılandırılmış Problem Kurma	4	İ orzadaş Bim adlı bir barket + m 8 8 tl ile alışveriş yapmıştır buna göre kişi boş ödenecek miktar nekadardır?
İkinci Yarı Yapılandırılmış Problem Kurma	5	Mahallenin 2 tane teyze' çocuklara kurabiye yapmış 1 tane 30 diğeri ise 35 ve bu kurbiyeleri 5 çocuğa bölmiştir.
Yapılandırılmış Problem Kurma	6	Babaları 05020 ve umuto Para veriyor 05020 30 tl umuto ise 35 TL veriyor vebabası "05ullarım bu Paraları alın bir iestirin ve Serije kdon 3 kordeşinizle bir bölün" der Buna göre 5 kordeş Teker Teker kaç TL alır?
Serbest Problem Kurma	7	Tuna teyze bir kırtasiyeden alışveriş yapışor Kalemler 17 TL Silgiler 9,5 TL Kalem taşılar 8 tl A4 Kırtabı 9,5 TL Test kitapları 855tl buna göre Tuna teyze 14 Kalem 8 Kalem taşı ve 7 A4 Kırtabı almış birde yeni nesil test kitabı almıştir yeni nesil test kitabı test kitaplarının 2 katından 27 silgi eksiktir buna göre Tuna teyze kaç tl öder.
Yapılandırılmış Problem Kurma	8	Öğretmeni Draco'ya doğal sayılarla işlem ödevi vermiştir Draco'na yapmış olabilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama sürecinde öğrenci yanıtlarını içeren form ÖA'lara dağıtılarak kendilerini bir öğretmen olarak düşünüp öğrencilerinin problem kurma etkinliklerine verdikleri yanıtları değerlendirmeleri istenmiştir. ÖA'lara alanyazındaki değerlendirme kriterleri konusunda herhangi bir bilgi verilmeyip öğrenci yanıtlarını değerlendirmede serbest bırakılmıştır. ÖA'ların formu bireysel doldurmaları istenmiş olup süre kısıtlamasına gidilmemiştir. ÖA'ların formu doldurup teslim etmeleri 50-60 dakika sürmüştür. Araştırmanın veri toplama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerdeki ortak yanıtlar doğrultusunda kodlar oluşturulmuş ve oluşturulan bu kodlamalara göre ÖA'ların kurulan problemleri değerlendirme kriterleri belirlenmiştir. Sonuçların güvenilirliği için veriler araştırmacı dışında başka bir uzman tarafından da analiz edilmiştir. İki kodlayıcı arasındaki görüş birliğinin hesaplanması için Güvenirlik Katsayısı= $\frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$ formülünden (Miles & Huberman, 1994) yararlanılmış olup %94 uyum sağlanmıştır. Farklı çıkan kodlar ise tekrar ele alınarak fikir birliğine varılmıştır. Uyum yüzdesinin %80'den fazla olması verilerin güvenilir bir şekilde analiz edildiğini göstermektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002).

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, 18.10.2023 tarihli toplantısında alınan 09/17 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının kurulan matematik problemlerini değerlendirme kriterlerinin incelendiği bu çalışmaya ait bulgular yer almaktadır. Elde edilen verilerin analizinden sonra ÖA'ların kurulan problemleri değerlendirme kriterleri, örnek cevaplar ve bu kriterlere ilişkin frekans tabloları verilmiştir. ÖA'ların kurulan matematik problemlerini değerlendirme kriterleri ve bu kriterlere ait açıklamalar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

ÖA'ların yanıtları değerlendirme kriterleri

Kriter	Açıklama
Problem Olma Durumu	Verilen yanıtın problem olup olmadığını temsil eder. Öğrenci yanıtları her zaman matematiksel bir problem olmayabilir. Soru cümlesi olmayan bir ifade, matematik bilgisiyle çözülemeyen bir problem de olabilir.
Problem Kurma Durumuna Uygunluk	Öğrencilerin yanıtlarının istenen problem kurma durumuna uygun olup olmadığını temsil eder. Bazen katılımcılar kendinden istenene dikkat etmeden problem yazabilirler.
Çözülebilirlik	Öğrencilerin yazdıkları problemlerin çözülebilen bir problem mi yoksa çözümü olmayan bir problem olduğunu temsil eder. Bazen yazılan problemler bu bilgilerle çözülemeyen bir problem ya da cevabı yanlış (negatif yaşında bir insan vs.) olan bir problem olabilir.
Bağlamsallık	Matematiksel Bağlam: Matematik bilgisini günlük hayatla ilişkilendirmeden yanıtta doğrudan matematiksel bağlama yer verilen yanıtları temsil eder. Bazen öğrenci yanıtları bir senaryoya dayandırılmayan, sadece matematiksel bağlam içeren bir soru olabilir.
	Gerçek Yaşam Bağlamı: Problemin bağlamının gerçek hayata uygun olup olmadığını temsil eder. Bazen yazılan problemlerin içeriği ya da çözümü mantıklı ya da gerçek hayata uygun olmayabilir.
Dil Kullanımı	Açıklık: Yazılan problemin dilinin açık ve anlaşılır olup olmadığını temsil eder. Bazen yazılan problemler açık bir dille yazılmamış olduğundan problemde anlatılmak istenen birden farklı şekilde anlaşılıyor olabilir.

	Dilbilgisi	Yazılan problemin dilbilgisi kurallarına (ör: bağlaçlar, yazım kuralları, anlatım bozukluğu, noktalama işareti vs.) uygun olup olmadığını temsil eder.
	İşlemsel	Yazılan problemin öngörülen çözümüne göre işlem basamak sayısını (işlemsiz, tek adımlı, çok adımlı) temsil eder.
Karmaşıklık	Bilişsel	Yazılan problemi çözmek için öğrencilerin ortaya koyması gereken bilişsel çabayı temsil eder. Bazı problemler doğrudan matematik kuralı ve bilgileri hatırlanarak çözülebilirken bazı problemler matematiksel beceri ve bilgiyi bir arada kullanmayı gerektirir. Bazı problemler ise çözen kişide akıl yürütme, analiz etme, genelleme ve sentezleme gibi üst bilişsel becerilerin kullanımını gerektirebilir.
	Dilsel	Yazılan problemlerin sözdizimsel ve anlamsal yapıları odaklanarak analiz edilmesini temsil eder. Yazılan problemde geçen ifadeler doğrudan, ilişkisel ya da koşullu bir şekilde anlatılmış olabilir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere ÖA'ların öğrencilerin problem kurma etkinliklerine verdikleri yanıtları değerlendirirken 6 ana kritere dikkat ettikleri anlaşılmıştır. Araştırmacı tarafından bu kriterler; *problem olma durumu*, *problem kurma durumuna uygunluk*, *çözülebilirlik*, *bağlamsallık*, *dil kullanımı* ve *karmaşıklık* olarak altı ana başlıkta sınıflandırılmıştır. Buna ilaveten bu ana başlıklardan *bağlamsallık*; matematiksel bağlam ve gerçek yaşam bağlamı olarak, *dil kullanımı*; açıklık ve dilbilgisi olarak, *karmaşıklık* ise; işlemsel, bilişsel ve dilsel karmaşıklık olarak alt başlıklara ayrılmıştır.

Araştırmanın bulgularından ÖA'ların yanıtları değerlendirirken yazılanların problem olup olmadıklarına baktıkları anlaşılmaktadır. Yazılan yanıtların soru cümlesi olmayan bir ifade olabileceği ya da matematiksel olmayan bir problem olabileceğini belirttikleri görülmektedir. Bu kriter "*problem olma durumu*" olarak kodlanmış olup bu kritere ait örnek ÖA yanıtları aşağıda verilmiştir.

"*Soru cümlesi olmadığı için problem sayılmaz*". (ÖA2)

"*Problem olabilmesi için soru cümlesine ihtiyaç vardır*." (ÖA5)

"*Problem cümlesi oluşturulmamış. Bir problemin taşınması gerek özellikleri taşıyor*." (ÖA7)

ÖA'ların öğrencilerin kurdukları problemlerin verilen problem kurma durumuna uygun olup olmadığına baktıkları kurulan bazı problemlerin etkinlikte istenilen problem kurma durumuna uygun oluşturulmadığını tespit ettikleri anlaşılmaktadır. Bu kriter "*problem kurma durumuna uygunluk*" olarak kodlanmış olup bu kritere ait örnek ÖA yanıtları aşağıda verilmiştir.

"*Öğrenci burada cevaba iki işlem yerine tek işlemde ulaşılacak bir problem yazmıştır. Yani öğrenci istenen probleme uygun bir problem yazmamıştır*." (ÖA3)

"*Kurulan problem doğal sayılarla işlemler konusundan çok ondalık sayılarla işlemler konusunu içeren bir problem olduğundan istenilen duruma uygun bir örnek olmamıştır*." (ÖA10)

"*En az iki matematik işlemiyle çözülebilen bir problem yazılması istenmiştir. Fakat yazılan problemde $88 \div 4 = 22$ olmak üzere tek bir işlem var bu nedenle istenilen uygun bir problem yazılmamıştır*." (ÖA13)

ÖA'ların öğrencilerin kurdukları problemlerin çözülüp çözülmediğine baktıkları yazılan problemleri kendilerinin çözmeye çalıştıkları yazılan bazı problemlerin çözümünün verilenlerle yapılamayacağını bazı problemlerin ise yanıtının mümkün olmayacağından dolayı çözümünün olmadığını tespit ettikleri görülmüştür. Bu kriter "*çözülebilirlik*" olarak kodlanmış olup bu kritere ait örnek ÖA yanıtları aşağıda verilmiştir.

"*Problemin $65 \div 5 = 13$ işlemiyle çözülebilmesi için beş çocuğa eşit bir şekilde bölünmesi gerektirir. Eşit bir şekilde paylaşma denilmezse problem çözülemez*." (ÖA6)

"*Yazılan problemin çözümü yok. 1000 TL veriyor ürünler 1044 lira tutuyor. Para üstü alamıyor. Negatif çıkıyor*." (ÖA7)

"*Problem verilen bilgilerle çözülebiliyor. Doğru yazılmış*." (ÖA9)

“Çözerken $1350+1362=2683$ TL çamaşır makinasının fiyatıdır. $2682+1350=$ yapacağız bunu da toplam parada çıkaracağız problem çözülebiliyor evet ama cevap 22 çıkmıyor.” (ÖA18)

ÖA’lar öğrencilerin kurdukları problemlerden bazılarının sadece işlem yazılarak bırakıldığını, muhakeme gerektirmediğini, bir senaryo yazılmadan doğrudan matematiksel bağlama dayandırıldığını belirtmişlerdir. Bu kriter “bağlamsallık-matematiksel bağlam” olarak kodlanmış olup bu kritere ait örnek ÖA yanıtları aşağıda verilmiştir.

“Sadece işlem yazıp bırakmıştır. Bir durum yok ortada.” (ÖA2)

“Üslü sayılar konusunda yazılmış ama üslü sayıları bilmeden de çözebiliriz. Matematiksel bağlamı zayıf olmuş.” (ÖA12)

“Öğrencinin verdiği cevap direkt işlemsel bilgi içeren bir durumdur. Bir problemde ziyade bir matematik alıştırması demek daha doğru olacaktır.” (ÖA15)

ÖA’lar öğrencilerin kurdukları problemlerin günlük hayat durumlarını içerip içermediğine ve günlük hayatta gerçekten karşılaşılabilecek bir durum olup olmadığına baktıkları anlaşılmaktadır. Yazılan problemlerden bazılarının hikâyesinin gerçek hayatta karşılığının böyle olamayacağını bazı problemlerin ise günlük hayatın içinden olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum ÖA’ların kurulan problemleri değerlendirirken problemin gerçek yaşama uygunluğuna baktıklarını göstermektedir. Bu kriter “bağlamsallık-gerçek yaşam bağlamı” olarak kodlanmış olup bu kritere ait örnek ÖA yanıtları aşağıda verilmiştir.

“Problemin senaryosunu beğendim gayet günlük hayatı kullanıyor.” (ÖA1)

“Günlük hayata uygun olmayan veriler ile yazılmıştır. Buzdolabı fiyatı günlük hayatta daha pahalı olmalıdır. Bu şekilde gerçekçi olmamıştır.” (ÖA9)

“Öncelikle Tuna teyze neden kırtasiyeden alışveriş yapıyor. Teyze denilmese ya da torununa alıyor dese daha mantıklı olur. Bu yazılan günlük hayatla bağdaşmamakta. Bir anda neden 14 kalem 8 kalemtraş alınsın bu sayılar çok fazla. Bir A4 kâğıdının silgi ile aynı fiyat olması da mantıklı değildir.” (ÖA17)

ÖA’ların kurulan problemleri değerlendirirken problemin dilinin nasıl olduğuna baktıkları anlaşılmaktadır. Dil kullanımını açıklık ve dilbilgisi olarak iki başlıkta değerlendirdikleri de görülmüştür. Yazılan bazı problemlerde söylenenlerin, istenenlerin anlaşılmadığını problemin dilinin açık olmadığını, problemle karşılaşacak kişinin problemi bu şekilde anlamayacağını belirtmişlerdir. Bu kriter “dil kullanımı- açıklık” olarak kodlanmış olup bu kritere ait örnek ÖA yanıtları aşağıda verilmiştir.

“Öğrenci burada kırtasiyedeki fiyatları sıralı bir şekilde vermiştir. Fiyatlar anlaşılırdır. Fakat yeni nesil soru kitabının normal test kitaplarının 2 katından 27 silgi eksik olması ne demektir bunu açıkça belirtmemiştir. Öğrenci burada daha açıklayıcı bir şekilde yazmalıydı.” (ÖA3)

“Avokadolar 32 TL demiş. Ama kilosu mu tanesi mi olduğu belirtilmemiş. Elmaların kilosu verilmiş mesela bu şekilde problem anlaşılmıyor açık olmadığı için bu problemi çözemeyiz.” (ÖA15)

“Açıklamalar yetersizdir. Örneğin her öğrenciye kaç defter kaç kalem olacak? Bu okul bütün malzemeleri tek bir kırtasiyeden almak zorunda mı? Yoksa kalem ve defterleri farklı ve istediği kırtasiyeden temin edebilirler mi? En çok ne kadar? Sorusu için ise bir öğrenciye 1 defter de alınabilir 10 defter de bir sınırlandırılma verilmemiştir. Bu eksikler problemin yanlış anlaşılmasına bu nedenle de farklı sonuçlar doğurmasına yol açabilir. Problemin bu haliyle anlaşılması mümkün değildir.” (ÖA17)

ÖA’lar yazılan bazı problemlerde ise yazım yanlışlıkları, noktalama yanlışlıkları gibi dil bilgisi kurallarına uyulmadığını, anlatım bozukluğu yapıldığını belirtmişlerdir. Bu durum ÖA’ların kurulan problemlerde değerlendirirken dil bilgisi kurallarına baktıklarını göstermektedir. Bu kriter “dil kullanımı- dilbilgisi” olarak kodlanmış olup bu kritere ait örnek ÖA yanıtları aşağıda verilmiştir

“Problemde yazım yanlışları yapılmış.” (ÖA2)

“Başta yazdığına göre buzdolabı ve çamaşır makinasının fiyatı da 1350 TL algılanıyor bir anlatım bozukluğu var.” (ÖA8)

“1000 tele yazmıştır birimi yanlış yazmıştır 1000 TL yazmalıdır. Ayrıca noktalama işaretlerine dikkat etmemiştir. Yazım kurallarına da dikkat etmemiştir.” (ÖA11)

ÖA'ların kurulan problemleri değerlendirirken yazılan problemlerin niteliğine, karmaşıklığına da baktıkları görülmektedir. Karmaşıklığı ise işlemsel, dilsel ve bilişsel olarak sınıflandırdıkları anlaşılmaktadır. Yazılan problemlerin nasıl işlemlerle çözülebileceği, çözümünün kaç basamakta gerçekleşebileceğine baktıkları kriter “*karmaşıklık-işlemsel*” olarak kodlanmış olup kritere ait örnek ÖA yanıtları aşağıdadır.

“*Problemin düzeyi çok basit kalmıştır sadece toplama işlemi kullanılır.*” (ÖA1)

“*Yazılan problem tek bir matematik işlemiyle çözülüyor. Çok kolay olmuş.*” (ÖA2)

“*Birden çok matematiksel işlem gerektiren bir problemdir.*” (ÖA9)

“*Tek bir matematik işlemiyle çözülebilen bir problem kurmuştur.*” (ÖA10)

Yazılan problemlerin dil olarak nasıl zorlaştırıldığı, problemi çözen kişiye karmaşık gelip gelmeyeceğine dikkat edilen kriter “*karmaşıklık-dilsel*” olarak kodlanmış olup kritere ait örnek ÖA yanıtları aşağıdadır.

“*Öğrenci problemde fazla denecek kadar laf oyunu yapmıştır. Bu da problemi zorlaştırıyor.*” (ÖA1)

“*Problemin cümlesi zorlayıcıdır. Problemi okuyan ilk seferde anlamayabilir dil olarak karışıktır.*” (ÖA20)

“*Yeni nesil test kitabının fiyat olarak normal test kitaplarından 2 kat 27 silgi eksiki ifadesi dil olarak zor bir ifadedir. Anlayıp uygulamaya geçirmek düşünme gerektirir.*” (ÖA16)

Yazılan problemlerin niteliğinin nasıl olduğu, sıklıkla karşılaşılan problemlerden olup olmayacağını incelendiği, problemi çözen kişiyi bilişsel olarak zorlayıp zorlamayacağını değerlendirildiği kriter ise “*karmaşıklık-bilişsel*” olarak kodlanmış olup kritere ait örnek ÖA yanıtları aşağıdadır.

“*Yazılan problem her yerde görebileğimiz klasik bir problemdir. Farklı bir problem değildir.*” (ÖA3)

“*Verilen probleme benzer bir problem ama daha üst seviyede bir problem kurulmuştur. Çözümünde farklı düşünmeyi gerektiriyor Dört işlem becerisinin yanında yorumlama yapmak da gerektiriyor.*” (ÖA10)

“*Problemin çözümünde basit işlem yeteneklerini kullanmak yeterlidir. Öğrenci herhangi bir tutarla hesaplanan tutar arasındaki ilişkiyi hesaplamaz. Problemi çözmek için ilişki kurma, muhakeme gibi çok düşünmez.*” (ÖA19)

Araştırmaya katılan ÖA'ların kurulan matematik problemlerini değerlendirme kriterlerini kullanmaya ilişkin frekans, yüzde değerleri ve bu kriterleri kullanan ÖA kodları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

ÖA'ların değerlendirme kriterlerini kullanmaya ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Kriter	Frekans N	Yüzde %	Kriteri Kullanan ÖA'lar
Problem olma durumu	17	85	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA16, ÖA17, ÖA19, ÖA20
Problem Kurma Durumuna Uygunluk	20	100	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA20
Çözülebilirlik	20	100	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA20
Bağlamsallık-Matematiksel	10	50	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA6, ÖA10, ÖA12, ÖA15, ÖA18, ÖA19, ÖA20

Bağlamsallık- Gerçek Yaşam Bağlamı	9	45	ÖA1, ÖA4, ÖA7, ÖA9, ÖA11, ÖA12, ÖA15, ÖA16, ÖA17
Dil Kullanımı- Açıklık	19	95	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA20
Dil Kullanımı- Dilbilgisi	15	75	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA20
Karmaşıklık-İşlemsel	13	65	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA11, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA18, ÖA20
Karmaşıklık-Bilişsel	13	65	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19
Karmaşıklık- Dilsel	9	45	ÖA1, ÖA4, ÖA7, ÖA9, ÖA11, ÖA12, ÖA15, ÖA16, ÖA20

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının tamamı kurulan matematik problemlerini değerlendirirken *problem kurma durumuna uygunluk* ve *çözülebilirlik* kriterlerine baktıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları diğer kriter ise *dil kullanımı-açıklık* (%95) kriteri olmuştur. Öğretmen adaylarının en az kullandıkları değerlendirme kriterlerinin ise *bağlamsallık-gerçek yaşam bağlamı* (%45), *karmaşıklık- dilsel* (%45) ve *bağlamsallık- matematiksel bağlam* (%50) olduğu anlaşılmıştır. Yine Tablo 4'e bakıldığında kurulan problemleri incelerken değerlendirme kriterlerinin tamamına dikkat eden hiçbir öğretmen adayı bulunmamaktadır. Fakat bu on değerlendirme kriterinin dokuzunu kullanan 6 tane öğretmen adayı (ÖA1, ÖA4, ÖA7, ÖA11, ÖA12, ÖA16) bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan ÖA'ların öğrenci yanıtlarını değerlendirirken kullandıkları kriterlerin problem kurma durumlarına göre frekans değerleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

ÖA'ların problem kurma durumlarına göre değerlendirme kriterlerini kullanma frekansları

Problem Kurma Durumu	Yapılandırılmış		Birinci Yarı Yapılandırılmış		İkinci Yarı Yapılandırılmış		Serbest	
	1. Yanıt	2. Yanıt	3. Yanıt	4. Yanıt	5. Yanıt	6. Yanıt	7. Yanıt	8. Yanıt
Kriter	Frekans N	Frekans N	Frekans N	Frekans N	Frekans N	Frekans N	Frekans N	Frekans N
Problem Olma Durumu	1	0	0	0	9	2	1	14
Problem Kurma Durumuna Uygunluk	7	10	9	18	1	7	2	2
Çözülebilirlik	9	9	11	8	6	5	9	4
Bağlamsallık- Matematiksel Bağlam	0	0	0	0	0	0	0	10
Bağlamsallık- Gerçek Yaşam Bağlamı	4	1	2	2	2	4	5	1
Dil Kullanımı-Açıklık	14	12	7	3	12	8	8	1
Dil Kullanımı- Dilbilgisi	3	3	4	1	7	8	2	1
Karmaşıklık-İşlemsel	3	1	2	10	0	0	6	0
Karmaşıklık-Bilişsel	5	6	0	0	0	0	4	1
Karmaşıklık- Dilsel	0	0	0	1	1	0	7	0

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının yapılandırılmış problem kurma durumlarında *matematiksel bağlam* ve *dilsel karmaşıklık* kriterine hiç bakmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarından sadece biri öğrenci yanıtının *problem olma durumuna* bakmıştır. Yapılandırılmış problem kurma durumunda en çok kullanılan kriter ise *dil kullanımı-açıklık* (n=14) olmuştur.

Yarı yapılandırılmış problem kurma durumlarından birinci yarı yapılandırılmış problem kurma durumunda yazılan yanıtlar değerlendirilirken *problem olma durumuna*, *matematiksel bağlamına* ve *bilişsel karmaşıklığına* hiç bakılmadığı görülmüştür. Bunun yanında üçüncü yanıtta *çözülebilirlik* (n=11), dördüncü yanıtta ise *problem kurma durumuna uygunluk* (n=18), en çok kullanılan kriterler olmuştur. Yarı yapılandırılmış problem kurma durumlarından ikincisine bakıldığında, yanıtları değerlendirirken *matematiksel bağlam*, *işlemsel karmaşıklık* ve *bilişsel karmaşıklığın* hiç kullanılmadığı fark edilmiştir. Buna ilaveten beşinci yanıtta *dil kullanımı-açıklık* (n=12), altıncı yanıtta ise *dil kullanımı-açıklık* (n=8) ve *dil kullanımı-dilbilgisi* (n=8) değerlendirmede en çok kullanılan kriterler olmuştur.

Serbest problem kurma durumuna bakıldığında yedinci yanıtta problemin *çözülebilirliği* (n=9) en çok kullanılan değerlendirme kriteri iken *matematiksel bağlam* kriteri değerlendirmede hiç kullanılmamıştır. Sekizinci yanıtta ise öğretmen adayları en çok yazılanların *problem olma durumuna* (n=14) bakarken yazılan yanıtın *işlemsel karmaşıklık* ve *dilsel karmaşıklığına* hiç bakmamışlardır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Elde edilen bulgular neticesinde öğretmen adaylarının öğrencilerin yanıtlarını değerlendirirken 6 ana kriter dikkat ettikleri görülmüştür. Bu ana kriterler problem olma durumu, problem kurma durumuna uygunluk, çözülebilirlik, bağlamsallık, dil kullanımı ve karmaşıklık olarak sınıflandırılmıştır. Bunun yanında ana başlıklardan bağlamsallık; matematiksel bağlam ve gerçek yaşam bağlamı olarak, dil kullanımı; açıklık ve dilbilgisi olarak, karmaşıklık ise; işlemsel, bilişsel ve dilsel karmaşıklık olarak ayrıca sınıflandırılmıştır. Özgen ve diğerleri (2017), yaptıkları çalışmada öğrencilerin problem kurma becerilerini değerlendirme kriterleri olarak; kurulan problemin çözülebilirliği, kurulan problemin kazanımlara uygunluğu, problemde matematiksel dili kullanma, problemin dil bilgisi ve geçen ifadelerin uygunluğu, problemdeki veri miktarı ve niteliği, problemin özgünlüğü ve öğrenci tarafından çözülme durumu olmak üzere yedi kriter belirlemişlerdir. Bu kriterlerden kurulan problemin çözülebilirliği, problemin dil bilgisi ve geçen ifadelerin uygunluğu, problemdeki veri miktarı ve niteliği başlıklar farklı olsa da yapılan bu çalışmada ortaya çıkan değerlendirme kriterleri ile benzeşmektedir. Bu konuda yapılan başka bir çalışmada da benzer sonuçlar görülmüştür (Şengül Akdemir ve Türnüklü, 2023). Yapılan bu çalışmada matematik öğretmenlerinin kurulan problemleri 7 tür kriter gere değerlendirildiklerini tespit etmiştir. Bu kriterler arasında yer alan çözülebilirlik, anlaşılabilirlik/ dil bilgisine ve matematiksel dile uygunluk, karmaşıklık kriterleri bu çalışmadaki kriterlerle örtüşmektedir. Alanyazında kurulan problemleri değerlendirirken problem kurma durumuna uygunluk (Karaaslan, 2018; Türnüklü, Ergin ve Aydoğdu, 2017), çözülebilirlik (English, 1997; Silber ve Cai, 2021; Silver ve Cai, 1996), bağlamsallık (Chen ve diğ., 2011; Ulusoy, 2023) dil kullanımı (Cankoy ve Özder, 2017; Silver ve Cai, 1996; Nedaei, Radmehr ve Drake, 2022), karmaşıklık (Chen ve diğ., 2015; Silver ve Cai, 2005) kriterlerini ele alan başka çalışmalar da bulunmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre değerlendirme kriterlerinin tamamını kullanan hiçbir öğretmen adayı bulunmamaktadır. Bu on değerlendirme kriterinin dokuzunu kullanan 6 öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının yarısından fazlasının değerlendirme kriterlerinin büyük bir bölümünü kullanmadıklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğrenci yanıtlarını değerlendirirken en çok kullandıkları değerlendirme kriterleri ise problem kurma durumuna uygunluk, çözülebilirlik ve dil kullanımı-açıklık kriterleri olduğu anlaşılmıştır. Şengül Akdemir ve Türnüklü (2023,) matematik öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada çözülebilirlik kriteri ve dil kriterinin kurulan problemleri değerlendirmede en çok kullanılan kriterler arasında olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan başka bir araştırmada ise Örnek (2020), kurulan problemleri değerlendirmek için kullandığı puanlama yönergesinde ölçütleri önemine göre yüzdeler dilim olarak puanlamış ve çözülebilirliğe en yüksek ikinci, dil kriterine ise en yüksek üçüncü yüzdeler dilimi vermiştir. Bu durum derslerde, ders kitaplarında, merkezi sınavlarda karşılaşılan problemlerin çözülebilir olması, dilinin anlaşılır ve açık olması nedeniyle akıllara gelen prototip problemin özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının en az kullandıkları değerlendirme kriterlerine bakıldığında ise gerçek yaşam bağlamı ve dilsel karmaşıklık kriterleri olduğu görülmüştür. Bu sonuç diğer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Matematik öğretmenleriyle yapılan çalışmada (Şengül Akdemir ve Türnüklü, 2023), gerçeklik ve karmaşıklık kriterlerinin problemleri değerlendirmede en az kullanılan iki

değerlendirme kriteri olduğu, matematik öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada (Örnek, 2020) ise, gerçekliğin en az önem verilen değerlendirme kriteri olduğu görülmektedir. Bu durum değerlendiricilerin katılımcılara problem kurdurulurken yüksek beklentileri olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Matematik öğretiminde problem kurma etkinliklerine çok fazla yer verilmediği düşünüldüğünden (Ev Çimen ve Yıldız, 2017; Mersin ve Kılıç, 2021; Tertemiz ve Sulak, 2013) öğrencilerin kuracakları problemlerin niteliğinin çok iyi olması beklenmemiş olabilir. Bunun yanında değerlendirenler için yazılan problemlerin matematiksel boyutu daha ağır basıyor olabilir.

Araştırmanın bulgularına problem kurma durumlarına göre bakıldığında; yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış problem kurma durumlarında yer alan öğrenci yanıtlarında öğretmen adaylarının hiçbirinin matematiksel bağlama bakmadıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmen adaylarının yarı yapılandırılmış problem kurma durumlarında yer alan öğrenci yanıtlarının hiçbirinde bilişsel karmaşıklığa bakmadıkları fakat yapılandırılmış ve serbest problem kurma durumlarında yer alan öğrenci yanıtlarında bu kriteri kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının çoğunun yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve serbest problem kurma durumu fark etmeksizin değerlendirirken dilsel karmaşıklık kriterini kullanmadıkları görülmektedir. Bu durum diğer kriterler özelinde aynı değildir. Çünkü öğretmen adaylarının aynı problem kurma durumuna ait farklı öğrenci yanıtlarını değerlendirme kriterleri farklılık göstermektedir. Sonuç olarak bu durum öğretmen adaylarının değerlendirmede kullandıkları kriterlerin problem kurma durumuna ve/veya verilen etkinliğine göre değişebileceğini göstermektedir. Bu da öğretmen adaylarının zihninde kesin bir değerlendirme kriteri şeması olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının zihnindeki iyi/nitelikli/kaliteli/doğru problem algısının da farklı olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın sonuçlarından elde edilen veriler ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Kurulan matematik problemleri değerlendirme kriterlerini geliştirmeye yönelik öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve araştırmacıların görüşlerinin alındığı farklı araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin farklı problem kurma durumlarında oluşturdukları problemlerin değerlendirilmesine yönelik çalışmaların artırılması önerilebilir.
- Araştırmada öğretmen adaylarının farklı öğrenci yanıtlarını farklı kriterlere göre değerlendirdikleri görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının zihinlerinde bir değerlendirme şeması olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarına kurulan matematik problemlerini değerlendirme konusunda eğitimler verilebilir.
- Alanyazında öğrencilerin/öğretmen adaylarının/öğretmenlerin problem çözme becerilerini tespit etme amacıyla kullanılacak birçok rubrik bulunmasına karşın problem kurma becerilerini tespit etmek amacıyla hazırlanan rubrik sayısı sayı oldukça azdır. Bu nedenle öğrencilerin/öğretmen adaylarının/öğrencilerin kurdukları matematik problemlerini değerlendirmede kullanılacak rubrik sayısını artırmaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aydoğdu, A. S., & Türnüklü, E. (2023). Geometride problem kurmaya dayalı çalışmaların yaratıcılıkla olan ilişkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1434-1450.
- Bonotto, C., & Santo, L. D. (2015). On the relationship between problem posing, problem solving, and creativity in the primary school. F. M. Singer, N. F. Ellerton & J. Cai (Eds.), *Mathematical problem posing. From research to effective practice* (p. 103-123).
- Brown, S. I., & Walter, M. I. (1983). *The art of problem posing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cai, J., & Hwang, S. (2002). Generalised and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *The Journal of Mathematical Behavior*, 21(4), 401-421.
- Cai, J., & Hwang, S. (2020). Learning to teach through mathematical problem posing: Theoretical considerations, methodology, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 102, 101420.
- Cai, J., & Hwang, S. (2023). Making mathematics challenging through problem posing in the classroom. In *Mathematical Challenges For All* (pp. 115-145). Cham: Springer International Publishing.

- Cai, J., & Leikin, R. (2020). Affect in mathematical problem posing: Conceptualization, advances, and future directions for research. *Educational Studies in Mathematics*, 105, 287-301.
- Cankoy, O., & Özder, H. (2017). Generalizability theory research on developing a scoring rubric to assess primary school students' problem posing skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(6), 2423-2439.
- Chen, L., Van Dooren, W., Chen, Q., & Verschaffel, L. (2011). An investigation on chinese teachers' realistic problem posing and problem solving ability and beliefs. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 919-948.
- Chen, L., Van Dooren, W., & Verschaffel, L. (2015). Enhancing the development of Chinese fifth-graders' problem-posing and problem-solving abilities, beliefs, and attitudes: a design experiment. In F. M. Singer, N. F. Ellerton & J. Cai (Eds.), *Mathematical problem posing: From research to effective practice* (pp.309-329). New York, NY: Springer.
- Chen, T., & Cai, J. (2020). An elementary mathematics teacher learning to teach using problem posing: A case of the distributive property of multiplication over addition. *International Journal of Educational Research*, 102, 101420
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Divrik, R. (2023). Effect of teaching mathematics supported by problem-posing strategies on problem-posing skills. *International Journal of Modern Education Studies*, 7(2), 371-408.
- Einstein, A., & Infeld, L. (1938). *The evolution of physics*. Cambridge University Press.
- Ellerton, N. F. (2013). Engaging pre-service middle-school teacher-education students in mathematical problemposing: development of an active learning framework. *Educational Studies in Mathematics*, 83(1), 87-101.
- English, L. D. (1997). The development of fifth grade children's problem-posing abilities. *Educational Studies in Mathematics*, 34 (3), 183-217.
- English, L. D. (1998). Children's problem posing within formal and informal contexts. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 83-106.
- Ergin, A. S., & Türnüklü, E. (2019). 7. sınıf öğrencilerinin kurdukları geometri problemlerinde yaratıcılıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 27-38.
- Ev Çimen, E. & Yıldız, Ş. (2017). Ortaokul Matematik Ders Kitaplarında Yer Verilen Problem Kurma Etkinliklerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(3), 378-407.
- Gündoğdu Alaylı, F. (2023). Investigation of Problem Posing Situations of Sixth Grade Students, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(23), 1683-1720.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. In P. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education* (pp. 518-525). Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Şengül Akdemir, T., & Türnüklü, E. (2023). Sınıf içi problem kurma uygulaması ve kurulan problemlerin değerlendirilmesine ilişkin ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 12(1), 9-22
- Karaaslan, K. G. (2018). *Problem kurma yaklaşımıyla desteklenen bir matematik sınıfında öğrencilerin cebir öğrenmelerinin ve problem kurma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kwek, M. L., & Lye, W. L. (2008). Using problem-posing as an assessment tool. In *10th Asia-Pacific Conference on Giftedness*. Singapore.
- Kwek, M. L. (2015). Using problem posing as a formative assessment tool. In F.M. Singer, N. Ellerton, & J. Cai (Eds.), *Mathematical problem posing: From research to effective practice* (pp. 273-292). New York: Springer.
- Leikin, R. (2015). Problem posing for and through Investigations in a Dynamic Geometry Environment. In F. M. Singer, N. Ellerton, & J. Cai (Eds.), *Problem posing: From research to effective practice* (pp. 373-391). Dordrecht: Springer.

- Leikin, R., & Elgrably, H. (2020). Problem posing through investigations for the development and evaluation of proof-related skills and creativity skills of prospective high school mathematics teachers. *International Journal of Educational Research*, 102, 101424.
- Leung, S. S., & Silver, E. A. (1997). The role of task format, mathematics knowledge, and creative thinking on the arithmetic problem posing of prospective elementary school teachers. *Mathematics Education Research Journal*, 9(1), 5-24.
- Mersin, N. & Kılıç, Ç. (2021). Ortaokul matematik ders kitaplarında bulunan problem kurma etkinliklerinin uluslararası düzeyde karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1259-1279.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Basımevi.
- Nedaei, M., Radmehr, F., & Drake, M. (2022). Exploring undergraduate engineering students' mathematical problem-posing: the case of integral-area relationships in integral calculus. *Mathematical Thinking and Learning*, 24(2), 149-175.
- Nardone, C. F., & Lee, R. G. (2010). Critical inquiry across the disciplines: Strategies for student-generated problem posing. *College Teaching*, 59(1), 13-22.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Author.
- Örnek, T. (2020). *Problem kurma becerisini geliştirmek için tasarlanan problem kurma öğrenme modelinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özgen, K., Aydın, M., Geçici, M. E., & Bayram, B. (2017). Investigation of problem posing skills of eighth grade students in terms of some variables. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 8(2), 323-351.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Sage Publications.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2017). *Nitel araştırma* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silber, S., & Cai, J. (2021). Exploring underprepared undergraduate students' mathematical problem posing. *ZDM—Mathematics Education*, 53(4), 877-889.
- Silver, E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(5), 521–539.
- Silver, E. A., & Cai, J. (2005). Assessing students' mathematical problem posing. *Teaching Children Mathematics*, 12(3), 129-135.
- Singer, F.M., & Voica, C. (2015). Is problem posing a tool for identifying and developing mathematical creativity? In F.M.Singer, N. Ellerton, & J.Cai (Eds.), *Mathematical problem posing* (pp. 141–174). New York, NY: Springer.
- Tertemiz, N.I., & Sulak, S.E. (2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 713-729.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). 'How does your teacher help you to make your work better?' Children's understanding of formative assessment. *The Curriculum Journal*, 7(2), 185-203.
- Türnüklü, E., Ergin, A. S. & Aydoğdu, M. Z. (2017). 8. Sınıf Öğrencilerinin Üçgenler Konusunda Problem Kurma Çalışmalarının İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24) , 467-486.
- Ulusoy, F. (2023). Değerlendirme Aracı Olarak Problem Kurma. Editörün K. Özgen, T. Kar, S. Çenberci, Y. Zengin içinde, *Matematikte Problem Çözme ve Problem Kurma* (283-307). Ankara: Pegem Yayınevi.

TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRETMENLERİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME YÖNELİK BAKIŞ AÇILARI: BİR META SENTEZ ÇALIŞMASI¹

TEACHERS' PERSPECTIVES ON DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN TURKEY: A META-SYNTHESIS STUDY

Esra UÇARKUŞ²

ÖZ: Bu meta sentez çalışması Türkiye'deki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bakış açılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın verilerini toplamak amacıyla farklılaştırılmış öğretim anahtar kelimesi ile Google Scholar, TÜBİTAK ULAKBİM, YÖK Ulusal Tez Sistemi, Web of Science (WoS), Education Resources Information Center (ERIC) ve Scopus veri tabanlarında aramalar yapılmıştır. Toplamda 32 çalışmaya ulaşılmıştır. Belirlenen kriterler sonucunda 10 araştırma seçilmiştir. Veriler nitel içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın birinci araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgularda bireysel farklılıklara uygun etkin öğretim, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkiler, farklılaştırılmış öğretimi etkili bulma, eğitim politikalarından ve eğitimin paydaşlarından kaynaklı güçlükler ve koşullara göre uygulanabilirlik temalarına ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgularda saygın, etkin ve gelişim odaklı, mesleki gelişim ve Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliği sentezlerine ulaşılmıştır. Bu meta sentez çalışması, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi hem kendileri hem de öğrencileri için etkili bulduklarını ancak uygulanabilir olmasını engelleyen sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim politikalarından ve eğitimin paydaşlarından kaynaklı engellerde farklılaştırılmış öğretime dair bilgi eksikliğinin öne çıktığı görülmüştür. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle eğitimin tüm paydaşlarına farklılaştırılmış öğretim ile ilgili bilgilendirilmelerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar sözcükler: Farklılaştırılmış öğretim, meta sentez, içerik analizi, Türkiye, öğretmenler

ABSTRACT: This meta-synthesis study aims to reveal the perspectives of teachers in Turkey towards differentiated instruction. In order to collect the data of the study, searches were made in Google Scholar, TÜBİTAK ULAKBİM, YÖK National Thesis System, Web of Science (WoS), Education Resources Information Center (ERIC) and Scopus databases with the keyword differentiated instruction. A total of 32 studies were accessed. As a result of the determined criterias, 10 studies were selected. The data were analyzed with qualitative content analysis. According to results regarding the first research question the themes of effective instruction appropriate to individual differences, cognitive, affective and behavioral effects, finding out effectiveness of differentiated instruction, difficulties arising from education policies and stakeholders of education and applicability according to conditions were reached. In the findings regarding the second research question of the study, syntheses of respectable, effective and development-oriented, professional development and the applicability of differentiated instruction in Turkey were reached. This meta-synthesis study reveals that teachers find differentiated instruction effective for both themselves and their students, but there are problems that prevent it from being applicable. It has been observed that the lack of knowledge about differentiated instruction comes to the fore among the obstacles arising from education policies and education stakeholders. Based on the results obtained from this research, it is recommended that all stakeholders of education be informed about differentiated instruction.

Keywords: Differentiated instruction, meta-synthesis, content analysis, Turkey, teachers

Bu makaleye atf vermek için:

Uçarkuş, E. (2024). Türkiye'deki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bakış açıları: Bir meta sentez çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1),442-458.

Citethisarticle as:

Uçarkuş, E. (2024). Teachers' perspectives on differentiated instruction in Turkey: A meta-synthesis study. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 442-458.

¹Bu çalışma 23-25 Ekim 2023 tarihleri arasında Elazığ'da düzenlenen 11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulan aynı başlıklı çalışmanın genişletilmiş şeklidir.

² Dr., Erzincan/Türkiye, e-mail: esraucrk@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6786-4805>.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Developments that direct social change affect the school community (Tomlinson, 1999, Tuomi, 2005). The impact of technology on learning, increasing migrations, social and economic transformations diversify student profiles in schools (Öztürk and Mutlu, 2017, p. 382). Students may be classified at risk due to familial factors, including parental absence, such as having a parent who does not speak the native language, low family income, or an unemployed parent. These socio-economic conditions may cause the student to have problems in their home life, and as a result, this may affect their ability to focus in the classroom (Fox and Hoffman, 2011, p. 247). Additionally, Dack and Tomlinson (2015) state that students may have different learning patterns due to cultural characteristics (p. 12). When the effects of technology and students' individual learning characteristics and interests are included, each student may have different characteristics and therefore different learning needs (Tomlinson, 2001; Smith and Throne, 2011). In this regard, teachers are expected to recognize individual student characteristics, create a flexible learning environment, and differentiate teaching according to the student's needs (Heacox, 2002; Gregory and Chapman, 2007). In the 2018 curriculum in Turkey, it is stated that teaching and measurement and evaluation should be carried out in accordance with the individual differences of the student. However, in order to teach in accordance with individual differences, teachers need to evaluate the student's progress in various ways, think highly reflectively and make effective plans accordingly. In addition, they are expected to have comprehensive pedagogical knowledge (Parsons, Dodman and Cohen Burrowbridge, 2013, p. 40-41). In fact, it is emphasized that the teacher's knowledge and mindset regarding differentiated instruction affects their implementation of this instruction (Tomlinson, 1999, 2001). In this respect, getting teachers' opinions on differentiation could be a meaningful step. When considered in the context of Turkey, many studies have been conducted to obtain teachers' opinions about this teaching. In order to understand teachers' perspectives on this teaching, there is a need to examine the research in depth and reveal their synthesis.

This study aimed to reveal the perspectives of teachers in Turkey towards differentiated instruction. For this purpose, answers were sought to the following questions:
What themes can be found in research on teachers' opinions on differentiated instruction in Turkey?
What are the latest syntheses that will reveal the perspectives of teachers in Turkey towards differentiated instruction?

Method

Qualitative researchers in Turkey regarding the teacher's opinion on differentiated instruction are systematically examined in this meta-synthesis study.

Researches for this study were selected according to certain criterias. The first criterion is to include researches that were conducted in Turkey. The second criterion is the selection of studies conducted with qualitative and mixed research methods. The third criterion is that the research meets the validity and reliability conditions. Exclusion criteria included studies that did not comply with qualitative research methodology, quantitative studies, and studies conducted with academics.

Considering these criterias, 10 out of 32 studies were included in the review. The publication language of 7 of the selected studies is Turkish and the publication language of 3 is English. Among these researches 4 are master's theses, 3 are doctoral theses, and 3 are articles.

The analysis process of the data covered a 3-month period in 2023. The data was analyzed by adopting qualitative content analysis.

Findings

Themes

At this stage, the first research question has been answered: What themes can be reached in research in which the opinions of teachers in Turkey regarding differentiated instruction are obtained? To answer this question, 10 studies included in the meta-synthesis were examined. As a result of the analyses, the themes of "Effective teaching appropriate to individual differences, cognitive, affective and behavioral effects, finding differentiated instruction effective, difficulties arising from education policies and stakeholders of education, and applicability according to conditions" were reached.

Syntheses

At this stage, the second research question was answered: "What are the final syntheses that can reveal the perspectives of teachers in Turkey on differentiated instruction?" In order to answer this question, three final syntheses depicting the perspectives of teachers in Turkey are presented based on the 5 themes that emerged in the findings of the first research question. These are: Respectable, effective and development-oriented, professional development and the applicability of differentiated instruction in Turkey.

Discussion and Conclusion

In this meta-synthesis, the perspectives of teachers in Turkey on differentiated instruction are presented. Although teachers stated that differentiated instruction is sensitive to students' individual differences and contributes to their development and their own professional development, they stated that there are obstacles in terms of its implementation. In this respect, it was thought that the obstacles they expressed were more prominent than the contributions made by this teaching. It is assumed that supporting teachers on issues that they have difficulty with and providing them with the necessary information will enable them to implement this instruction and they will be better motivated. Therefore, focusing on teachers' explanations and finding solutions to the obstacles they state will be a meaningful step towards achieving quality teaching.

Studies in the field of differentiated instruction are gaining momentum in Turkey. The results obtained from this meta synthesis research require studies on teachers. The reason for that is teachers lack knowledge about differentiation and have difficulty reaching experts. In this regard, it is recommended that researchers should focus on teachers. In addition, it is recommended that studies should be carried out to eliminate the lack of knowledge regarding differentiated instruction among all stakeholders of education.

GİRİŞ

Toplumsal değişime yön veren gelişmeler okul topluluğunu etkilemektedir (Tomlinson, 1999; Tuomi, 2005). Teknolojinin öğrenmeye etkisi, artan göçler, toplumsal ve ekonomik dönüşümler okullardaki öğrenci profillerini çeşitlendirmektedir (Öztürk ve Mutlu, 2017, s. 382). Öğrenciler ebeveynlerinin yokluğu da dahil olmak üzere, ana dilde konuşamayan bir ebeveyne sahip olmak, düşük aile geliri veya işsiz bir ebeveyn gibi ailesel faktörlerden dolayı risk altında sınıflandırılabilir. Bu sosyo-ekonomik koşullar öğrencinin ev hayatında problem yaşamasına sebep olabilmekte ve sonuç olarak bu da sınıfta odaklanma becerilerini etkileyebilmektedir (Fox ve Hoffman, 2011, s. 247). Ayrıca Dack ve Tomlinson (2015) kültürel özelliklerden kaynaklı olarak öğrencilerin farklı öğrenme kalıplarının olabileceğini belirtmektedirler (s. 12). Tüm bunlara bir de teknolojinin etkileri, öğrencilerin bireysel öğrenme özellikleri ve ilgileri dahil edildiğinde her bir öğrencinin farklı özellikleri ve bundan dolayı da farklı öğrenme ihtiyaçları olabilmektedir (Tomlinson, 2001; Smith ve Throne, 2011). Bu bakımdan öğretmenlerden bireysel öğrenci özelliklerini tanıması, esnek bir öğrenme ortamı oluşturması ve öğretimi öğrencinin ihtiyacına göre farklılaştırması beklenmektedir (Heacox, 2002; Gregory ve Chapman, 2007). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018 öğretim programlarında da öğrencinin bireysel farklılıklarına uygun öğretimin ve ölçme ve değerlendirmenin yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Ancak bireysel farklılıklara uygun öğretim için de öğretmenlerin öğrencinin ilerleme durumunu çeşitli yollarla değerlendirmeleri, yüksek düzeyde yansıtıcı düşünceleri ve buna göre etkin planlamalar yapmaları gerekmektedir. Bununla beraber kapsamlı bir pedagoji bilgisine sahip olmaları beklenmektedir (Parsons, Dodman ve Cohen Burrowbridge, 2013, s. 40-41). Esasında öğretmenin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgisinin ve düşünce yapısının bu öğretimi uygulamalarına etki ettiği vurgulanmaktadır (Tomlinson, 1999, 2001). Bu açıdan öğretmenlerin farklılaştırmaya yönelik görüşlerini almak anlamlı bir adımdır. Türkiye bağlamında ele alındığında öğretmenlerin bu öğretime yönelik görüşlerinin alındığı birçok araştırma yapılmıştır. Bu öğretime yönelik öğretmenlerin bakış açılarını anlamak için de yapılan bu araştırmaların derinlemesine incelenip sentezlerinin ortaya çıkarılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Ulusal alanyazında farklılaştırılmış öğretimle ilgili 2010-2013 yılları arasındaki doktora tezlerin değerlendirildiği (Karadağ, 2014) farklılaştırılmış öğretime dair araştırmaların bibliyometrik analiz ile incelendiği (Dal, 2022) ve farklılaştırılmış öğretimle ilgili lisansüstü tezlerin analiz edildiği (Kula ve Karakuş, 2023) çalışmalara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda farklılaştırılmış öğretimle ilgili çalışmaların yayımlandıkları yılların istatistiği, atf aldıkları kurumlar ve dergiler, amaçları, katılımcıları ve araştırma

yöntemleri incelenmiştir. Kaya, Mertol, Turhan, Araz ve Uçar (2022) da üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına dair tezleri incelemişlerdir. Bu çalışmalarında farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarının istatistiği ile hangi derslerde daha sıklıkla yapıldığı araştırılmıştır. Son yıllarda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmalar da artmaktadır. Ancak literatürde, bu araştırmaların derinlemesine incelendiği ve sentezinin yapıldığı bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Bu açıdan öğretmen görüşlerinin bütünsel bir anlayışla ortaya çıkarıldığı bu araştırmanın literatüre katkı sağlayabileceği ve eğitimin paydaşları açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada Türkiye'deki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bakış açılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Türkiye'deki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerinin alındığı araştırmalarda hangi temalara ulaşılabilir?

Türkiye'deki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bakış açılarını ortaya çıkaracak son sentezler nelerdir?

Kuramsal Çerçeve

Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim; hazır bulunuşlukları, ilgileri öğrenme stilleri, kültürel ve zeka eğilimleri özellikleri bakımından birbirlerinden farklı olan öğrencilere yönelik müfredatın ve öğretimin planlandığı sistematik bir yaklaşımdır (Tomlinson, 2001; Tomlinson ve Eidson, 2003). Bu öğretim, her öğrencinin aynı olmadığını kabul eder ve eğitime eşit erişim sağlanabilmesi için de her bir öğrencinin belirlenmiş öğrenme amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olacak öğretimin, kaynakların ve desteğin sağlanması gerektiği anlamına gelir (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008, s. 31). Öğrencilerin bireysel farklılıklarına daha duyarlı olan bu öğretim, onların kendilerine uygun bir öğrenme deneyimi elde etmelerine olanak tanır (Fox ve Hoffman, 2011, s. 7).

Farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirmenin ilk adımı öğrenciyi tanımaktır. En temel olarak öğrencilerin öğrenmeye ne kadar hazır oldukları, ilgilerini çeken şeylerin neler olduğu ve en iyi nasıl öğrendikleri bilinmelidir. Onların bu özellikleri hakkında bilgi sahibi olduğunda öğrenecekleri içerikte uyarlamalar yapılabilir (Turville, Allen ve Nickelsen, 2005, s. 3). Farklılaştırma kapsamlı ve girift olsa da öğrenci özelliklerine göre değişiklik, uygun zorluk düzeyi ve seçim olmak üzere bu üç ilkeye dayanır (Fogarty ve Pete, 2010, s. 36). Değişiklik, öğrenci özelliklerine göre içerikte, süreçte ve üründe uyarlamalar yapılması anlamına gelir. Ancak içeriğin değiştirilmesi öğrencilerin öğrendiklerinin değiştirileceği anlamına gelmez. Temel olarak öğretmen, dersin zorluk düzeyini, kullanılan kaynakları ve öğrenme ortamını değiştirerek içeriği farklılaştırır (Tomlinson, 2001, 2003). Örneğin okuma güçlüğü olan bir öğrenci için daha basitleştirilmiş metinlere ihtiyaç duyulabilir. Görme ya da işitme engeli olan bir öğrenci için farklı materyallerin hazırlanması gerekebilir. Bu açıdan içeriği farklılaştırırken dikkatli bir planlamanın ve materyallerin seçimi yapılmalıdır (Westwood, 2016). Bunun için de planlama aşamasından önce öğrenci özelliklerinin ön değerlendirme ile belirlenmesine gerek duyulur. Öğrencilerin özelliklerini önceden belirlemek, öğrencinin bilgiyi anlamlandırdığı süreç aşamasında onların ihtiyaçlarına göre etkinlikleri uyarlamak açısından önemlidir. Alternatif etkinlikler yoluyla süreç, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, ilgilerine ve öğrenme stillerine göre farklılaştırılır (Smith ve Throne, 2011; Sousa ve Tomlinson, 2011). Öğrencilerin bildiklerini, anladıklarını ve yapabildiklerini gösterdikleri ürünler de değiştirilir. Öğrenme amaçları dikkate alınarak öğrencilerin özelliklerine göre ürünlerini ortaya çıkarabilecekleri seçenekler sunulur (Tomlinson ve Eidson, 2003, s. 5).

Farklılaştırılmış öğretim, değişim anlamına gelir ancak bu değişimin uygun zorluk düzeyinde olması vurgulanır. Uygun zorluk düzeyinin sağlanması öğrenme performansına etki eder. Görevler çok zor ya da çok kolay olduğunda öğrenmenin gelişimi olumsuz yönde etkilenir. En iyi olanı uygun zorluk düzeyinin sağlanmasıdır. Uygun bir zorluk düzeyi oluşturmada dikkat ve duygular da etkilidir (Fogarty ve Pete, 2010; Sousa ve Tomlinson, 2011). Beynin öğrenme ilkelerinde öğrenmede dış uyaranların öğrenenin beynine farkında olmadan girdiği ve bilinçsiz düzeyde bir etkileşimin ortaya çıktığı vurgulanır. Esasında bilinçli olarak öğrenilenden daha fazlasını oluşturduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrenmede duyguların örüntü oluşturmaya etki ettiği belirtilmektedir. Öğrenilenlerin hatırlanmasında ve aynı zamanda öğrenmeye odaklanma ve dikkat noktasında duygular kritik bir öneme sahiptir (Caine ve Caine, 1990; Sousa, 2017).

Farklılaştırılmış öğretimde değişim ve uygun zorluk düzeyi seçimle birleştirilmelidir. Seçim, öğrencilerin öğrenme görevlerinin ne ve nasıl olacağına ilişkin seçme fırsatlarının olması anlamına gelir.

Ancak bu seçimleri, öğrenme süreçlerindeki her şeye karar vermeleri anlamına gelmez. Belirli bir yapı içinde örneğin üç kitaptan birini seçmek gibi bir özgürlüğün sağlanması şeklindedir (Fogarty ve Pete, 2010, s. 37). İlgi duydukları bir kitabı ya da etkinliği seçme fırsatı sunulması öğrencinin derse karşı ilgili olması bakımından avantajlıdır. Ayrıca ürün görevlerini ilgilerine veya öğrenme stillerine göre seçtiklerinde görevlerini tamamlamaya daha iyi motive olurlar (Tomlinson, 2001; Smith ve Throne, 2011).

Öğretmenler eğitimin baş mimarıdır. Ancak öğrencilerinin de öğrenme süreçlerine fikirleriyle katkı sağlamasına imkan tanınır. Öğretmen öğrencileriyle iş birliği içindedir (Tomlinson, 1999, s. 12). Öğretimi farklılaştırdıklarında kendilerini bilginin sahibi ve dağıtıcısı olarak görme düşüncesinden uzaklaşırlar. Kendilerini öğrenme fırsatlarının düzenleyicileri olarak görmeye başlarlar (Tomlinson, 2001, s. 16). Öğretmenler, rollerinin sadece materyali temin etmek ve içeriği öğrenciye aktarmak olmadığını bilirler. Öğrencinin öğrenmesini en üst seviyeye çıkarmayı amaçlarken süreci de aktif bir şekilde planlarlar (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 8). Her öğrencinin bireysel özelliklerine uygun öğretim için öğrencilerini tanımaya önem verirler. Bunun için de bireysel ve aile görüşmeleri ve gözlem yoluyla elde ettikleri verilerden yararlanırlar (Tomlinson ve Imbeau, 2010, s. 4-7). Değerlendirme sonucunda eğer bir öğrenci önceki bilgi ve becerilerinde gerekli yeterliğe sahip değilse bu eksikliği gidermek için bir öğretim planı oluştururlar. Öğrenci, verimli bir şekilde öğrenmiyorsa o öğrencinin öğrenebileceği farklı öğrenme biçimlerini işe koşarlar. Öğrenci içeriğe kayıtsız kalıyorsa bunun için de öğrenci ilgileriyle içerik arasında bir bağ kurmaya çalışırlar (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 8). Özetle öğretmen ve öğrenci süreçte aktif bir rol alarak öğrenmenin en iyi potansiyeline ulaşması için çaba gösterirler.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türkiye’de farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı nitel araştırmaların sistematik olarak incelendiği bu çalışma bir meta sentez çalışmasıdır. Meta sentez araştırma yöntemi, ilgili bir alandaki nitel araştırmaların bir araya getirilerek var olan bulguların yeni anlayışlar üretecek şekilde ortaya çıkarılması, tanımlanması ve açıklanmasıdır (Walsh ve Downe, 2005, s. 205).

Meta sentez çalışması yürütürken şu adımlar izlenmiştir: Birinci adımda çalışma alanı ve konunun kapsamı belirlenmiştir. İkinci adımda araştırma soruları belirlenmiştir. Üçüncü adımda anahtar kelime kullanılarak alanyazın taraması yapılmıştır. Dördüncü adımda dahil edilme kriterlerine göre araştırmalar seçilmiştir. Beşinci adımda seçilen araştırmaların çözümlenmesi neticesinde temalar ortaya çıkarılmıştır. Altıncı adımda belirlenen temalar çerçevesinde sentezler yapılmıştır. Yedinci adımda bulguların raporlanmasıyla çalışma tamamlanmıştır.

Çalışmaların Seçimi

Meta sentez çalışmalarında nitel araştırma sonuçları derinlemesine bir anlayışla yorumlandığı için Weed (2005) az sayıda çalışmanın örnekleme dahil edilmesini önermiştir. Bondas ve Hall (2007) da derinlemesine bir analiz için örnekleme alınacak çalışmaların 10-12 olmasını tavsiye etmişlerdir.

Bu çalışma için araştırmalar belirli kriterlere göre seçilmiştir. İlk kriter Türkiye’deki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerinin alındığı araştırmaların dahil edilmesidir. İkinci kriter, nitel ve karma araştırma yöntemi ile yapılmış araştırmaların seçilmesidir. Üçüncü kriter araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik koşullarını sağlamış olmasıdır. Dışlama kriterlerini nitel araştırma metodolojisine uygun olmayan çalışmalar, nicel çalışmalar ve akademisyenlerle yapılan çalışmalar oluşturmuştur. Araştırmaların belirli bir yıl aralığında yapılmış olması kriteri yoktur.

Bu ölçütler dikkate alındığında 32 araştırmadan 10’u incelenmeye alınmıştır. Seçilen araştırmaların 7’sinin yayın dili Türkçe, 3’ünün yayın dili ise İngilizce’dir. Araştırmalardan 4’ü yüksek lisans tezi, 3’ü doktora, 3’ü makale çalışmasıdır.

Meta Senteze Dahil Edilen Çalışmalar

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı araştırmalar, araştırmacının belirlediği kriterlere göre incelendikten sonra 10 araştırmanın meta senteze dahil edilmesine karar verilmiştir. Seçilen bu araştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Meta senteze seçilen çalışmalara dair bilgiler

Kaynakça	Çalışmanın Adı	Araştırma Yöntemi	Çalışma Grubu
Özkanoglu (2015)	Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme	Nitel araştırma	19 okulöncesi öğretmeni
Pilten (2016)	A phenomenological study of teacher perceptions of the applicability of differentiated reading instruction designs in Turkey	Nitel araştırma	17 sınıf öğretmeni
Aydoğan Yenmez& Özpınar (2017)	Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları ve pratikleri: Süreç üzerine öğrenci düşünceleri	Karma araştırma	6 matematik öğretmeni
Pürsün ve Efiltili (2017)	Kaynaştırma sınıflarında çoklu zeka ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi	Nitel araştırma	27 ilköğretim öğretmeni
Demirkaya (2018)	Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları	Karma araştırma	65 sınıf öğretmeni
Akdemir (2019)	Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması	Nitel araştırma	1 öğretmen
Gülay (2021)	Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi	Karma araştırma	9 sınıf öğretmeni
Tokatlı (2022)	English language teachers' perceptions of differentiated instruction at a foundation school in Turkey: A case study	Nitel araştırma	15 İngilizce öğretmeni
Yılmaz (2022)	Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkındaki görüşleri: Bir olgubilim araştırması	Nitel araştırma	9 sınıf öğretmeni
Gürgen Akıcı (2023)	Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının çoklu bütüncül yaklaşımla değerlendirilmesi	Karma araştırma	2 sınıf öğretmeni

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verilerin toplanmasına 2023 Ocak ayında alanyazın taraması ile başlanmış Temmuz ayında araştırmalar belirlenmiştir. Meta senteze dahil edilecek araştırmaların belirlenmesi amacıyla farklılaştırılmış öğretim anahtar kelimesi ile Google Scholar, TÜBİTAK ULAKBİM, YÖK Ulusal Tez Sistemi, Web of Science (WoS), Education Resources Information Center (ERIC) ve Scopus veri tabanlarında arama yapılmıştır. Toplamda nicel, nitel ve karma araştırma yöntemiyle tasarlanmış 32 çalışmaya ulaşılmıştır.

Verilerin Analiz Süreci

Verilerin analiz süreci 2023 yılı içinde 3 aylık bir süreci kapsamıştır. Veriler nitel içerik analizi benimsenerek çözümlenmiştir. Analiz sürecinin ilk adımında seçilen araştırmalar okunmuş ve her birinin bulguları bir veri dosyasına not edilmiştir. Ardından her bir araştırmanın bulgularından ilk kodlamalar yapılmıştır. Araştırmalardaki tekrar eden kodlar ilk kodlamaya dahil edilmiştir. Araştırmalarda bir başka araştırmada olmayan farklı kodlar da ortaya çıkarılmıştır. Bu kodlar da kaydedilmiş ve incelenmeye dahil edilmiştir. Kodlamalar tamamlanmış ve belirli bir süre sonrasında araştırmalar tekrar okunmuş ve kodlamalar da tekrar yapılmıştır. Kodlamaların kontrolü tamamlandıktan sonra benzer kodlardan temalara ulaşılmıştır. Bu çalışmaların kodları ve temaları oluşturulduktan sonra meta sentezinin yapılması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada belirlenmiş temalar incelenerek sentezleri ortaya çıkarılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerliğin ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla araştırmanın amacı ve araştırmanın problemi açıkça belirtilmiştir. Konu ile ilgili ulaşılan toplam araştırmaların sayısı belirtilmiştir. Bu araştırmalardan meta senteze dahil edilen araştırmalara dair bilgiler verilmiştir. Verilerin analiz süreci detaylı aktarılmıştır. Araştırmanın inanırılığını artırmak amacıyla doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Etik

Bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

BULGULAR

Temalar

Bu aşamada birinci araştırma sorusu yanıtlanmıştır: Türkiye’deki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerinin alındığı araştırmalarda hangi temalara ulaşılabilir? Bu soruyu cevaplamak amacıyla meta senteze dahil edilen 10 araştırma incelenmiştir. Analizler sonucunda “Bireysel farklılıklara uygun etkin öğretim, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkiler, farklılaştırılmış öğretimi etkili bulma, eğitim politikalarından ve eğitimin paydaşlarından kaynaklı güçlükler ve koşullara göre uygulanabilirlik” temalarına ulaşılmıştır.

Bireysel Farklılıklara Uygun Etkin Öğretim

Meta senteze dahil edilen araştırmaların incelenmesi sonucunda elde edilen kodlardan öğrenciye görelilik ve öğretmen bağlamı alt temalarına ve bireysel farklılıklara uygun etkin öğretim temasına ulaşılmıştır. Bu temaya varılmasını sağlayan alt temalar ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Bireysel farklılıklara uygun etkin öğretim temasını ortaya çıkaran alt temalar ve kodlar

Alt Temalar	Kodlar
Öğrenciye görelilik	Bireysel farklılıklara yönelik Farklılıklara saygı
	Öğrenciye süreç hakkında bilgi verme Eğitim eksikliğini tamamlanması Öz değerlendirme
Öğretmen bağlamı	Öğretmen rehberliği
	Sorumluluk alma
	Bireysel farklılıklara göre öğretimi planlama
	Bireysel farklılıklara göre öğretimi yapma
	Etkin değerlendirme süreci
	Dönüt verme
	Değerlendirmenin ekonomik oluşu
	Birleştirilmiş sınıflarda etkili yaklaşım
	Geleneksel değerlendirme tekniklerinden farklı olması

Tablo 2’de öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi öğrenci ve öğretmen odağında açıkladıklarına yönelik ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadeleri destekleyen örnek alıntılar şöyledir:

(E16F-İ) *I think individual difference refers to the idea that each student has different skills which need to be developed.* (Pilten, 2016, s. 1439)

Ö.3. *“Sınıfınızda büyük bir grup çocuk Milli Eğitim programının altında kalıyor ya da üstünde kalıyorsa onların hazırbulunuşlukları farklı olmuş oluyor. Diyorsunuz ki ben farklı bir şeyler yapmalıyım farklı şekilde dersimi işlemeliyim bu çocuklara ve farklılaştırma burada başlıyor. Evet her derse uygulanabilir. Sonuçta amacımız kazanımı vermek. Öğrenme hedefini gerçekleştirmek ama o yola nasıl gittiği önemli değil.”* (Yılmaz, 2022, s. 63)

Bilişsel, Duyuşsal ve Davranışsal Etkiler

Meta senteze dahil edilen araştırmaların analizi sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ile duyuş ve davranış boyutu alt temalarına ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkiler temasına ulaşılmıştır. Bu temaya varılmasını sağlayan alt temalar ve kodlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo3.

Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkiler temasını ortaya çıkaran alt temalar ve kodlar

Alt Temalar	Kodlar
Akademik başarılar	Anlamlandırarak öğrenme Kalıcı bilgi edinme Aktif katılımı öğrenme
Duyuş ve davranış boyutu	Motivasyon Özgüvenli olmaları Özerk olmaları Öz düzenleme becerisi Öğrenciler arası etkileşim Değerlendirme kaygısı duymama Meraklı olmaları İlgili olmaları Eğlenceli

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenler farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerine katkıları olduğuna yönelik görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşlerinden örnek alıntılar şöyledir:

(Ö3) “[...] Dans etkinliğinde adımlayarak geometrik şekillerin çevre uzunluklarını buldular, sonra onu standart birim ölçülerine çevirdiler, tam anlamıyla yaparak yaşayarak öğrendiler. Böylece hiç unutmazlar artık bunu. Çünkü neden-sonuç ilişkisini kendileri kurdu ve uğraştı [...] Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurarak anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayacaktır.” (Aydoğan Yenmez ve Özpınar,2017, s. 354)

(T 5) I think it is very beneficial in terms of motivation and progress. The increase in participation in the lessons and the feedback we received from the students created an essential source of feedback. So, I am satisfied with the results most of the time. (Tokatlı, 2022, 65-66).

Farklılaştırılmış öğretimi etkili bulma

Meta senteze dahil edilen araştırmaların analizleri sonucunda bilgi edinme ve becerinin gelişimi ile beğenme ve onaylama alt temalarına ulaşılmıştır. Bu alt temalar farklılaştırılmış öğretimi etkili bulma temasına ulaşmayı sağlamıştır. Tablo 4'te bu temayı ortaya çıkaran kodlara ve alt temalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.

Farklılaştırılmış öğretimi etkili bulma temasını ortaya çıkaran alt temalar ve kodlar

Alt Temalar	Kodlar
Bilgi edinme ve becerinin gelişimi	Daha iyi sınıf yönetimi Araştırmaya teşvik etme
Beğenme ve onaylama	Anlatım yönteminden daha güzel Farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya istekli olma Motivasyonu artırması Uygulamayı avantajlı bulma

Tablo 4'te öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi etkili bulduklarını açıklayan ifadeleri yer almaktadır. Öğretmenlerin ifadelerini destekleyen örnek alıntılar şöyledir:

Selin: Öğretimde öğrenci farklılıklarını dikkate almak bizi mevcut bilgilerimizle oturmamaya iter. Yani bizi araştırmaya ve kendimizi geliştirmeye yöneltir. Öğretmen ne yapabilirim, daha farklı ne olabilir gibi arayışlara giriyor. (Gülay, 2021, s. 224)

Ö2 “Bu tekniklerin uygulanması daha kolaydı, eğlenceli ve ekonomikti.” ifadeleri referans olarak gösterilebilir. (Gürgen Akıcı, 2023, s. 137)

Eğitim Politikalarından ve Eğitimin Paydaşlarından Kaynaklı Güçlükler

Meta senteze dahil edilen araştırmaların analizleri sonucunda farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını engelleyen faktörler vurgulanmıştır. Bu araştırma bulgularının analizi sonucunda eğitim politikaları, öğretmen, öğrenci ve aile boyutu alt temalarına, eğitim politikalarından ve eğitimin paydaşlarından kaynaklı güçlükler temasına ulaşılmıştır. Bu temaya ulaşmayı sağlayan kodlar ve alt temalar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Eğitim politikalarından ve eğitimin paydaşlarından kaynaklı güçlükler temasını ortaya çıkaran alt temalar ve kodlar

Alt Temalar	Kodlar
Eğitim politikaları	Süre sorunu
	Maddi yetersizlikler
	Öğrenciyi tanımaya yönelik sistemden kaynaklı yetersizlikler
	İlkokullarda branş öğretmenlerinin olmaması
	Rehber öğretmen eksikliği
	Eğitim programının sınırlı yapısı ve yoğunluğu
	Kurumların ve uzman kişilerin yetersizliği
	Kurumlara ve uzman kişilere ulaşma güçlüğü
	Okul- aile iş birliğinin yetersiz olması
	Destek eğitim sınıflarında yaşanan sorunlar
	Merkeziyetçi eğitim sistemi
	Okulöncesi eğitim eksikliği
	Sınav sistemi
	İkili öğretim
Sınıf koşulları	
Ek kaynak kullanmanın yasak olması	
Yönetimin ilgisizliği	
Öğretmen boyutu	Uğraştırıcı ve zor
	Zaman yönetimi sorunları
	Farklılaştırmaya ilişkin bilgi ve deneyim eksikliği
	Öğrencinin özelliklerini belirlemede yetersizlik
	Kişiler ve kurumlarla iletişim problemi
	Okul dışı sorumluluklar
	Özel gereksinimli öğrencilere tahammülsüzlük
	Materyallere ulaşamama
	Materyal geliştirmede güçlük
	Teknoloji alanında yeterli olmama
	Farklılaştırılmış sınıf ortamını kaotik bulma
Farklı ölçme yöntemlerinin işlevine inanmama	
Tükenmişlik sendromu yaşama	
Öğrenci boyutu	Öğrencinin ilgisizliği ve isteksizliği
	Öğrencilerin birbirlerini eleştirmesi ve dalga geçmesi
	Öğrencilerin öz düzenleme becerilerin eksik olması
	Öğrencilerin ulaşım problemleri
	Sınıf iklimini bozacak öğrencilerin olması
Aile boyutu	Ailenin farklılaştırmaya yönelik ilgisizliği ve tepkiselliği
	Sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyin düşük olması
	Aile ile iletişim problemleri
	Aile üyelerinin çalışması
	Ailenin çocuğunun durumunu kabullenmemesi
Ailenin aşırı müdahaleci olması	
Bilgi eksikliği	

Tablo 5'te öğretimin farklılaştırılmasını engelleyen birçok boyut olduğuna yönelik ifadeler sunulmuştur. Öğretmenlerin bu ifadelerinden ortaya çıkarılan eğitim politikaları, öğretmen, öğrenci ve aile boyutu alt temalarını destekleyecek doğrudan alıntılar şöyledir:

(Ö8) “Müfredat yoğunluğu bu dediğiniz uygulamaların kullanılmasını olumsuz etkiliyor. Yoğun olduğu için sadece anlatmayı tercih ediyoruz. Ödev türü bir şeyler verip evde desteklenmesini sağlıyoruz. Yoksa müfredatı yetiştirmek imkânsız olur.” (Pürsün ve Efiltili, 2017, s. 235)

(K-T2) “I was not familiar with something like this, because I did not see it from my teachers.” (Özkanoglu, 2015, s. 106)

(Oğuz) Sınıf yönetimini bozacak şekilde davranış sergileyen öğrencilerin bulunması. Mesela yabancı uyruklu öğrencilerimden bir tanesi bu şekilde davranan öğrencilerin başında geliyor. (Gülay, 2021, s. 208)

(Ö6) “Bazı ailelerin ilgisiz olması öğrencileri tanımamızı güçleştiriyor. Okula gelmiyorlar ya da görünüp kaçıyorlar. Bazıları ekonomik yönden sıkıntılı olduğu için çekiniyor, konuşmuyor.” (Demirkaya, 2018, s. 154).

Koşullara Göre Uygulanabilirlik

Meta senteze dahil edilen araştırmaların analizleri sonucunda ortaya çıkan kodlardan bu öğretimin uygulanabilme kriterleri ve uygulanamama nedenleri alt temalarına ve koşullara göre uygulanabilirlik temasına ulaşılmıştır. Bu temaya ulaşılmasını sağlayan kodlar ve alt temalar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Koşullara göre uygulanabilirlik temasını ortaya çıkaran alt temalar ve kodlar

Alt Temalar	Kodlar
Uygulanabilme kriterleri	Sınıf mevcudunun az olması İyi bir hazırlık ve plan yapılması Öğretmenin uygulamaya istekli olması
Uygulanamama nedenleri	Sınıfların mevcudu Fiziksel koşullar Öğretim programlarının yoğun içeriği Eğitim paydaşlarının eğitim sürecine katılım problemi Farklı etkinlik bulmanın zorluğu Öğretmen eğitiminin eksikliği Zaman problemi

Tablo 6 ‘da görüldüğü gibi öğretmenler farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilme kriterlerine ve uygulanamama nedenlerine yönelik görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşlerinden örnek alıntılar şöyledir:

(Merve) “Elimden geldiği kadar farklılaştırmaya, farklı yöntemler kullanmaya, dikkatlerini çekmeye çalışıyorum. O yüzden öğretmen istedikten sonra kesinlikle uygulanabilir.” (Gülay, 2021, s. 151)

(K2E-T) I think it is hard in Turkey due to the dense population. The main reasons are population and, that education is considered as just a policy by the managers of the country. There is a great gap between the expectations of the education inspectors and the objectives of teaching. (Piltin, 2016, s. 1441)

Sentezler

Bu aşamada ikinci araştırma sorusu yanıtlanmıştır: “Türkiye’deki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bakış açılarının ortaya çıkarılmasını sağlayabilecek son sentezler nelerdir?” Bu soruyu yanıtlarken ilk araştırma sorusunun bulgularında ortaya çıkan 5 temaya dayanarak Türkiye’deki öğretmenlerin bakış açılarını betimleyen nihai 3 sentez sunulmuştur. Bunlar: Saygın, etkin ve gelişim odaklı, mesleki gelişim ve Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliğidir.

Saygın, Etkin ve Gelişim Odaklı

Saygın, etkin ve gelişim odaklı sentezi, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi tanımlamalarını ve öğrenciler açısından değerlendirmelerini ima eder. Öğretmenlerden bazıları farklılaştırılmış öğretimi, öğrencilerin bireysel özelliklerini tanıma ve onların farklılıklarına saygı duyma olarak tanımlamışlardır. Bir kısım öğretmenler de öğrencilerin öğrenme sürecinde ve kendi öğrenme durumlarını değerlendirmede aktif katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenin de öğrencinin bireysel farklılıklarına göre öğretimi planladığı, uyguladığı ve değerlendirdiği aktif rolünün olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öğrenciler açısından değerlendirmeleri, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerine katkı sağladığı yönündedir. Tomlinson ve Imbeau (2010) farklılaştırılmış öğretimi benimseyen

öğretmenlerin her öğrencinin hazır bulunuşluk durumlarının, kültürel özelliklerinin, aile yapılarının, ilgilerinin ve öğrenme stillerinin farklı olduğunu kabul ettiklerini, saygı gösterdiklerini ve buna göre öğretim planlarını oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda farklılaştırılmış öğretimi yapmak için öğrenciyi merkeze alarak öncelikle öğrencinin hem akademik düzeyinin hem diğer özelliklerinin bilinmesi esas alınmalıdır. Öğrencilerin bireysel özelliklerini tanımanın ve saygı duymanın ise sözel bir ifadeden öte bir yaklaşımı gerektirdiği görülmektedir. Bu saygı duyma yaklaşımı öğretimin planlanma, uygulanma ve değerlendirme süreçlerinde kendini gösterir. Bu süreç boyunca öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlenen etkinlikler, kullanılan öğretim materyalleri ve öğretim yöntem ve teknikleri bireysel farklılıklara saygı duyulduğunun göstergeleridir. Böyle bir öğrenme ortamı aynı zamanda öğrencinin kendisini güvende ve rahat hissetmesinde etkili olabileceği gibi öğrenme potansiyellerinin de artmasına katkı sağlayabilecektir. Nitekim Fox ve Hoffman (2011) güvenli ve saygın bir öğrenme ortamı oluşturulduğunda öğrencilerin daha fazla bilgi edinebileceklerini ve akademik açıdan risk almaya daha yatkın olabileceklerini ifade etmişlerdir. Akademik risk almalarını ise öğrencinin herhangi bir yanlış cevap karşısında aşağılanmayacağını bilmesi ile açıklamışlardır. Tomlinson ve Strickland (2005) öğrencilerin hem fiziksel hem de duygusal olarak kendilerini güvende hissetmelerinin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Farklılaştırılmış öğrenme ortamının öğrencilerin duyuşsal gelişimlerini karşılayacak özellikte olduğunu vurgulamışlardır. Bu yönüyle farklılaştırılmış öğretimi her bir öğrenciyeye saygı duyan, onların akademik ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlayabilen öğrenciyi ve öğretmeni süreç boyunca aktif kılan bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirmek mümkün görünmektedir.

Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını öğrencilerin öğrenme potansiyellerini arttırmaları için geliştirmeleri anlamına gelmektedir (Reese, 2010; Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2014). Bu çalışmada da mesleki gelişim sentezi, farklılaştırılmış öğretimin öğretmenlerin mesleki bilgisinin, becerisinin ve tutumlarının gelişimine katkı sağladığını ifade etmektedir. Saygın, etkin ve gelişim odaklı sentezinde öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasıyla onların öğrenmelerinin geliştiği ifade edilmişti. Mesleki gelişim senteziyle de öğretmen mesleki yeterliklerine vurgu yapılmaktadır. Bu iki sentez birbirini desteklemektedir. Şöyle ki öğretmenin öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklarına göre öğretimi yapılabilmesi ve ölçme ve değerlendirme araçlarını işe koşabilmesi için farklılaştırmanın temel ilkelerini bilmesi gereklidir. Bu temel bilgilerden sonra bu öğretimi uygulama deneyimini kazanması öne çıkar. Tüm bu eylemleri yapabilmesi için de bu öğretimin gerekliliğini kabul etmesi, içsel motivasyonunun olması ve bu yönde çabasının olması önemlidir. Joyce ve Showers (2002) mesleki gelişimde; eğitim teorileri ve uygulamaları, yeni müfredat veya akademik içerik hakkında bilgi veya farkındalık, kendi rollerine ve farklı çocuk gruplarına yönelik olumlu tutumlara sahip olma, içeriğin sunumunda beceri geliştirme ve sınıf uygulamalarındaki becerilerin ve stratejilerin tutarlı bir şekilde kullanılması olmak üzere bu dört unsura dikkat çekmişlerdir. Tomlinson (2001) öğrenciyi merkeze alan öğretmenlerin öğretim planlarını, öğretim uygulamalarını ve değerlendirme tekniklerini konudan konuya, öğrencinin ön bilgilerine, ilgilerine ve öğrenme stillerine göre farklılaştırdıklarını ifade eder. Yani öğretmenler değişen koşullar için pratik çözüm üretme ve öğretim planlarını revize etme yeterliği kazanabilmektedirler. Bu süreç, farklılaştırılmış öğretimin teknikleri hakkında daha geniş bir bilgiyi ve beceriyi gerektirir. Örneğin farklılaşan sınıflarda öğrenciler grup çalışması ya da farklı çalışmalar yaparlar ve bu ortamda sesler artabilir. Farklılaştırılmış öğretimin felsefesini bilen öğretmenler için bu ortam kaosun değil, öğrenmenin gerçekleştiği bir ortama işaret eder (Tomlinson 1999, 2001). Dolayısıyla esnek sınıf ortamı oluşturma ve bu sınıfı yönetme becerilerinde de yetkinlik kazanırlar. Bu açıdan farklılaştırılmış öğretimin öğretmenin mesleki gelişimde etkili olduğunu ifade etmek mümkündür. Bowgren ve Sever (2009) da farklılaştırmanın mesleki gelişim deneyimi sağladığını ifade etmişlerdir.

Türkiye’de Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulanabilirliği

Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olduğu ve onların gelişimlerinde katkı sağladığı ve bu öğretimin öğretmenin mesleki gelişimine olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Ancak Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliğine eğitim politikalarından ve eğitimin paydaşları olan okul idarecileri, öğretmen, öğrenci ve ebeveyn kaynaklı engellerin etki ettiği görülmüştür.

Öğretmenler merkezîyetçi eğitim sistemi, öğretim programlarının yapısı, sınav sistemi, sınıfın koşulları ve uzman kişilerin eksikliği gibi faktörlerin farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını engellediğini ifade etmişlerdir. Bunun dışında kendileri de bu öğretimin uğraştırıcı olduğunu ve bu konuda bilgi eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Mills, Monk, Keddie, Renshaw, Christie, Geelan ve Gowlett (2014) farklılaştırmanın karmaşık bir kavram olduğunu politikadan sınıf bağlamına geçmenin kolay olmadığını ifade etmişlerdir. Politika düzeyinde daha özenli bir açıklamaya ve öğretmenleri destekleyecek yasaların oluşturulması gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğretmenler hem eğitim sisteminden hem de kendilerinden kaynaklı problemler dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın güçlüklerini ifade etmişlerdir. Bu problemlere öğrencinin sınıf içindeki davranış kalıpları ve ilgisizliği gibi faktörler de eklenmiştir. Fox ve Hoffman (2011) farklılaştırılmış sınıflarda çok az da olsa öğrenci davranışlarından kaynaklı sorunların yaşanabileceğine değinmişlerdir. Öğrencilerin sıkıldıklarında, hayal kırıklığına uğradıklarında veya kendilerini yabancılaşmış hissettiklerinde sorun çıkarabileceklerini belirtmişlerdir. Bu noktada öğretmenin öğrencinin ilgisini çekebilecek etkinlikleri yapabilmesi için ilgi envanterleri ile onların nasıl en iyi öğrendiklerini, ve güçlü yanlarının neler olduğunu ortaya çıkaracak envanterleri kullanmasının yararlı olacağına işaret etmişlerdir. Esasında farklılaştırılmış öğretime ilişkin engellerin birbirleri ile doğrudan ilişkili olduğu aile boyutu ele alındığında daha açık bir şekilde görülebilecektir. Öğretmenler ailenin farklılaştırma ile ilgili bilgisinin eksik olduğunu, çocuğu hakkında objektif bilgi vermediklerini ve sosyo ekonomik faktörlerin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Westwood (2016) ailenin sosyo-ekonomik durumunun belirleyici bir etkisinin olduğunu ve dezavantajlı bir aileden gelen öğrencinin daha sınırlı dil becerileri, bilgileri ve yaşam deneyimleri olduğuna dikkat çekmiştir. Bu açıdan okulların bu dezavantajlı kökenden gelen çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için telafi edici etkinlik sağlama rollerinin olduğunu vurgulamıştır. Engelleyici faktörler bir bütün olarak değerlendirildiğinde eğitim politikalarından kaynaklanan engellerin eğitimin diğer paydaşlarını etkileyebileceğini ama aynı zamanda tüm unsurların birbirini etkileme potansiyelinin olduğu söylenebilir.

Türkiye'deki okullarda farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını engelleyen birçok faktör olduğu görülmüştür. Ancak bu faktörlerden farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi eksikliğinin tüm unsurları etkilediği görülür. Bu bakımdan Türkiye'deki okullarda farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilmek için yöneticilerden başlamak üzere eğitimin paydaşları olan tüm kişilerin farklılaştırmaya yönelik bilgi edinmesi önemlidir. Bu bilgilendirmelerin eğitimin tüm paydaşlarının iş birliği içinde olmalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu meta sentez çalışmasında Türkiye'deki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla 10 araştırma incelenmiştir. Araştırmaların incelenmesi sonucunda bireysel farklılıklara uygun etkili öğretim, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkiler, farklılaştırılmış öğretimi etkili bulma, eğitim politikalarından ve eğitimin paydaşlarından kaynaklı güçlükler ve koşullara göre uygulanabilirlik temaları tespit edilmiştir. Bu temaların ikinci bir incelenmesi sonrasında saygın, etkin ve gelişim odaklı, mesleki gelişim ve Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliği sentezlerine ulaşılmıştır.

Saygın, etkin ve gelişim odaklı sentezi, farklılaştırılmış öğretimin öğrencinin bireysel farklılıklarına duyarlı bir öğretim olduğunu kapsamaktadır. Öğretmenin bireysel farklılıklara uygun olarak öğretimi planladığı, uyguladığı ve değerlendirdiği etkin bir süreci vurgulamaktadır. Öğrencinin de öğrenmeye ve değerlendirmeye aktif katıldığına işaret etmektedir. Bu öğretimin öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine, motivasyonlarının artmasına, özgüvenlerinin gelişmesine, özerk olmalarına, öz düzenleme becerilerinin gelişmesine ve etkili iletişim kurmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca değerlendirme kaygısından uzak olmaları ile birlikte eğlendikleri, ilgili ve meraklı oldukları duygu durumunu ortaya koymaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin bireysel öğrenci özelliklerine göre uygulamaları işe koştuğunda öğrencilerin süreç boyunca aktif olduğunu ve farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerine katkı sağladığını doğrulamıştır (Yabaş, 2008; Karadağ, 2010; Beler, 2010; Şaldırdak, 2012; Taş, 2013; Atalay, 2014; Özer, 2016; Ekinci, 2016; Kaplan, 2016; Şentürk, 2017; Korkut, 2017; Durmuş, 2017; Yavuz, 2018; Faydalı, 2018; Avcı, 2018; Tüfekçi, 2018; Çoban, 2019; Karakaş, 2019; Üçarkuş, 2020; Leblebicier, 2020; Meriç Bağrıyanık, 2020; Türegün Çoban, 2020; Sapan, 2021; Kılınç, 2021; Göl, 2021; Altuntaş, 2022; Tanyel, 2022; Kavruk Bingöl, 2023; Çalgıcı, 2023; Güven, 2023).

Mesleki gelişim sentezi, farklılaştırılmış öğretimin öğretmenleri yeni arayışlara yönelttiğini ve daha iyi sınıf yönetimi becerisi kazandıklarını vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu öğretimi güzel

bulduklarını, uygulamanın avantajlı olduğunu, motivasyonlarını artırdığını ve bu öğretimi uygulamaya istekli olduklarını içermektedir. Yavuz (2018) farklılaştırma yapabilmeyen mesleki gelişimle ilgili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Özbal (2016) farklılaştırılmış öğretimin öğretmeni öğretim sürecinde ve sınıf yönetiminde yetkinleştirdiğini tespit etmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin genel olarak sınıf yönetiminde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Belçer, 2010; Yaprakgöl, 2019). Ayrıca öğretmenlerin olumlu duygulara sahip oldukları ve mesleki gelişimlerine katkılarının olduğu tespit edilmiştir (Yurtseven, Doğan ve Altun, 2013).

Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilirliği sentezi, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının eğitim politikalarından öğretmenlerden, öğrenciden ve aileden kaynaklı engelleyici faktörleri vurgulamaktadır. Öztürk ve Mutlu (2017) öğretmenlerin çoğunluğunun tüm öğrencilere ulaşabilme açısından yetersiz kaldığını ve farklılaştırılmış öğretime dair bilgilerinin eksik olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerden birçoğunun Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilir olduğuna ilişkin ifadelerine ulaşırken aynı zamanda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun farklılaştırılmış öğretimin öğrencileri merkezi sınavlara hazırlama konusunda yeterli olmayacağı yönünde ifadelerine ulaşmışlardır. Öğretmenlerin zümre arkadaşlarıyla materyal hazırlama ve paylaşma ile ilgili ve ölçme ve değerlendirme uygulaması hakkında işbirliği yapmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Çam (2013) farklılaştırmanın Türkiye’de orta düzeyde uygulandığını, özel okul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi daha yüksek düzeyde uyguladıklarını, okul koşullarının motivasyonda ve materyaller noktasında belirleyici rolü olduğunu tespit etmiştir. Zoraloğlu (2016) materyal eksikliğinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını olumsuz etkilediği ve öğretmenin farklılaştırmaya yönelik bilgi düzeyinin bu öğretimin uygulanmasında etkili olduğu sonucuna varmıştır. Yurtseven, Doğan ve Altun (2013) öğretmenlerin Türkiye’deki merkezi sınav sisteminden dolayı bu öğretimin uygulanmasının bazı zorlukları olduğunu, öğrencilerin bilgilendirilmesine ihtiyaç olduğunu ve sınıf mevcudunun fazla olması sebebiyle disiplin problemleri yaşanabildiğini tespit etmişlerdir.

Araştırmanın Sınırlılıkları, Çıkarımlar ve Öneriler

Bu araştırmanın bazı sınırlılıklarının açıklanması gerekir. İlk olarak bu çalışmada araştırmacı tarafından belirlenmiş veri tabanlarından araştırmalara erişilmiştir. Bir diğeri de meta senteze dahil edilme ölçütleri kapsamında belirlenmiş 10 araştırma ile çalışma yürütülmüştür.

Bu meta sentezde, Türkiye’deki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bakış açıları sunulmuştur. Öğretmenler her ne kadar farklılaştırılmış öğretimin öğrencinin bireysel farklılıklarına duyarlı ve onların gelişimlerine ayrıca kendi mesleki gelişimlerine katkılarını ifade etmiş olsalar da uygulanması açısından engeller olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan ifade ettikleri engellerin bu öğretimin sağladığı katkılara göre daha fazla öne çıktığı düşünülmüştür. Öğretmenlerin zorlandıkları konularda destek olunmasının ve onlara gerekli bilgilendirmelerin yapılmasının bu öğretimi uygulamalarına olanak sağlayacağı ve daha iyi motive olacakları varsayılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin açıklamalarına odaklanarak belirttikleri engellere çözümler üretilmesi, nitelikli bir öğretimin gerçekleştirilmesi adına anlamlı bir adım olacaktır.

Türkiye’de farklılaştırılmış öğretim alanında çalışmalar ivme kazanmaktadır. Bu meta sentez araştırmasından elde edilen sonuçlar ise öğretmenlerle ilgili çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir. Bunun nedenini öğretmenlerin farklılaştırma konusunda bilgi eksikliklerinin olması ve uzman kişilere ulaşma gücünün yaşamaları oluşturmaktadır. Bu bakımdan araştırmacıların öğretmenler odağında araştırmalara yönelmesi önerilmektedir. Ayrıca eğitimin paydaşları olan tüm kesimlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi eksikliklerinin giderilmesi için çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Altuntaş, K. (2022). *Sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin kullanımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Kayseri.
- Atalay, Z. Ö. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, Ö. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarısı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aydoğan Yenmez, A., & Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363. Doi:10.24315/trkefd.290805
- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bondas, T., ve Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasyntesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121. <https://doi.org/10.1177/104973230629587>
- Bowgren, L., & Sever, K. (2009). *Differentiated Professional development in a professional learning community*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1990). Understanding a brain-based approach to learning and teaching. *Educational Leadership*, 48(2), 66-70. https://www.uvm.edu/~mjk/013%20Intro%20to%20Wildlife%20Tracking/Brain-Based_Learning.pdf
- Çalgıcı, G. (2023). *Fen eğitiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları, kavramsal anlamaları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dack, H., & Tomlinson, C. A. (2015). Inviting all students to learn. *Educational Leadership*, 10-15.
- Dal, E. (2022). *Farklılaştırılmış öğretim araştırmalarının eğilimi: Bibliyometrik ve içerik analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin alguları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Faydalı, M. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşım uygulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Fogarty, R. J., & Pete, B. M. (2010). *Supporting differentiated instruction: A Professional learning communities approach*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction: Book of lists*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons Inc.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Göl, B. (2021). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisinin ve farklılaştırılmış öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Gülây, A. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Gürgen Akıcı, B. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının çoklu bütüncül yaklaşımla değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Güven, H. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama becerileri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12.* Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development. National College for School Leadership.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1301-1322. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209907>
- Karakaş, E. (2019). *İlköğretim matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun düzenlenen öğretim sürecinden yansımalar.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Kavruk Bingöl, S. (2023). *Küresel salgın döneminde oluşan öğrenme kayıplarının giderilmesinde farklılaştırılmış öğretime yönelik bir eylem araştırması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaya, N. G., Mertol, H., Turhan, G., Araz, D., & Uçar, H. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde farklılaştırma ve zenginleştirme uygulamalarına ilişkin yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 41, 102-114. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.189>
- Kılınç, Ş. (2021). *Kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin empati becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kula, S. S., & Karakaş, R. (2023). Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili lisansüstü tezlerin analizi. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 1-19. <https://upsead.com/Sayi/4/1-kula-karakuş.pdf>
- Leblebici, B. (2020). *Learning through differentiated instruction: Action research in an academic English class.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mills, M., Monk, S., Keddie, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan, D., & Gowlett, C. (2014). Differentiated learning: from policy to classroom. *Oxford Review of Education*, 40(3), 331-348. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.911725>
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Öğretim programları.* <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>. (Erişim Tarihi: 16/10/2023)
- Meriç Bağrıyanık, H. (2020). *Farklılaştırılmış öğretimin doğrusal denklemler konusunda akademik başarıya, öz-düzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlara ve üstbilmiş farkındalıklara etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2014). “Indicator D7: How extensive are professional development activities for teachers?”, in *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2014-indicators-by-chapter.htm>. (Erişim Tarihi: 13/10/2023)
- Özbal, A. F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özkanoglu, Ö. (2015). *Early childhood teacher’ views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402. <https://doi.org/10.24315/trkefd.301189>
- Parsons, S. A., Dodman, S. L., & Cohen Burrowbridge, S. (2013). Broadening the view of differentiated instruction. *Phi Delta Kappan*, 93(1), 38-42. Doi:10.1177/003172171309500107
- Pilten, G. (2016). A phenomenological study of teacher perceptions of the applicability of differentiated reading instruction designs in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(4), 1419-1451. Doi: 10.12738/estp.2016.4.0011

- Pürsün, T., & Efiltili, E. (2017). Kaynaştırma sınıflarında çoklu zeka ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 227-242. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/20.tugba_pursun.pdf
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (JI)*, 85(6), 38-43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909588.pdf>
- Sapan, M. (2021). *The effects of differentiated instruction on student language achievement, motivation and autonomy in EFL classrooms*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Smith, G. E., & Throne, S. (2011). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Sousa, D. A. (2017). *How the brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Sousa, D., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tokatlı, E. (2022). *English language teachers' perceptions of differentiated instruction at a foundation school in Turkey: A case study*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiating in practice guide for differentiating curriculum: Grades K-5*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing: A differentiated classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tuomi, M. T. (2005). Agents of social change in education. *Community Development Journal*, 40(2), 205-211. Doi:10.1093/cdj/bsi029
- Turville, J., Allen, L., & Nickelsen, L. (2005). *Differentiating by readiness: Strategies and lesson plans for tiered instruction grades K8*. New York London, Routledge.
- Tüfekçi, Z. (2018). *Fen bilimleri eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi: Vücudumuzu tanıyalım ünitesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Türegün Çoban, B. (2020). *7. Sınıf yabancı dil öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişimlerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211. Doi: 10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x
- Weed, M. (2005). "Meta interpretation": A method for the interpretive synthesis of qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-21. https://www.researchgate.net/publication/277149031_Meta_Interpretation_A_Method_for_the_Interpretive_Synthesis_of_Qualitative_Research
- Westwood, P. (2016). *What teachers need to know about differentiated instruction*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz yeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaprakgöl, B. (2019). *Fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yavuz, A. C. (2018). *The effects of differentiated instruction on turkish students' L2 achievement, and student and teacher perceptions*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, Ö. (2022). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkındaki görüşleri: Bir olgubilim araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yurtseven, N., Doğan, S., & Altun, S. (2013). UBD (Understanding by design) modeline göre hazırlanmış farklılaştırılmış fen ve teknoloji dersi öğretim planı: Türkiye Örneği. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-20. file:///C:/Users/PC/Downloads/D9.%20Makale.pdf
- Zoraloğlu, S. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNE İLİŞKİN YETERLİK ALGILARI VE GÖRÜŞLERİ¹

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' COMPETENCY PERCEPTIONS AND OPINIONS ON TEACHING METHODS AND TECHNIQUES

Derya ÖZDEMİR², Levent VURAL³

ÖZ Araştırmanın genel amacı; sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algıları ve görüşlerini belirlemektir. Araştırmada karma yöntem yaklaşımı benimsenmiş ve karma yöntem araştırma desenlerinden "açıklayıcı desen" kullanılmıştır. Katılımcılar 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Bağcılar ilçesinde görev yapan kadrolu ve sözleşmeli sınıf öğretmenleridir. Araştırma öncesi Bağcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne danışılmış ve araştırma için farklı sosyoekonomik çevreye sahip okullar belirlenmiştir. Belirlenen okullar küme örnekleme yöntemi ile sınıflandırılmış ve okullar arasından rastgele seçim yapılmıştır. Araştırmanın ölçeği bu okullarda görev yapan 160 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Öte yandan ölçüt örnekleme yöntemiyle de öğretim yöntem ve teknikleri konusunda hizmet içi eğitime katılmış veya öğretmen kariyer basamakları kapsamında bu konuda eğitim almış 15 öğretmen belirlenerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algılarının cinsiyete, kıdeme, sınıf mevcuduna ve okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ve yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En çok kullanılan yöntem ve tekniklerden bazıları; düz anlatım, soru cevap, drama ve deneştir. En az kullanılması gerektiği düşünülen yöntem teknikler ise düz anlatım yöntemi ve istasyon tekniğidir. Öğretmenler tek başına düz anlatım yöntemi kullanmanın etkisiz olduğunu mutlaka arkasından farklı bir yöntem veya teknikle desteklenmesi gerektiğini öne sürmüştür. Düz anlatım yönteminin uygulamadaki kolaylığı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve sahip olunan fiziksel koşullar gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin düz anlatım yöntemini kullanmaktan vazgeçemedikleri söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Öğretim, yöntem, teknik, yeterlik, algı, ilköğretim öğretmenleri.

Bu makaleye atf vermek için:

Özdemir, D. ve Vural, L. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algıları ve Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 459-478.

Cite this article as:

Özdemir, D. ve Vural, L. (2024). Primary School Teachers Competency Perceptions and Opinions on Teaching Methods and Techniques. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 459-478.

ABSTRACT: The general aim of the research is to determine the perceptions and opinions of primary school teachers about their competence perceptions and opinions on teaching methods and techniques. In the study, mixed method approach was adopted and "explanatory design" was used among mixed method research designs. The participants were permanent and contracted primary school teachers working in Bağcılar district of Istanbul in the 2022-2023 academic year. Before the research, Bağcılar District Directorate of National Education was consulted and schools with different socioeconomic environments were determined for the research. The schools were categorised by cluster sampling method and random selection was made among the schools. The scale of the research was applied to 160 primary school teachers working in these schools. On the other hand, 15 teachers who participated in in-service training on teaching methods and techniques or received training on this subject within the scope of teacher career steps were identified by criterion sampling method and interviews were conducted. As a result of the study, it was concluded that primary school teachers' perceptions of efficacy regarding teaching methods and techniques did not show a significant difference according to gender, seniority, class size and socioeconomic level of the school environment and that their perceptions of efficacy were at a high level. Some of the most used methods and techniques are lecture, question and answer, drama and experiment. The methods and techniques that they think should be used the least are lecture method and station technique. Teachers argued that using the lecture method alone is ineffective and that it should be supported by a different method or technique. It can be said that teachers cannot give up using the lecture method due to reasons such as the ease of application of the lecture method, the crowded class sizes and the physical conditions.

Keywords: Teaching, method, technique, competence, perception, primary school teachers.

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığını yaptığı, birinci yazarın "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algıları ve Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

² Öğrt, Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul/Türkiye, e-mail: deryazdemir@gmail.com ORCID: 0009-0000-0519-1908

³ Doç.Dr., Trakya Üniversitesi, Edirne/Türkiye, e-mail: leventvural@trakya.edu.tr ORCID: 0000-0001-9302-6143

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The most basic task of the teacher is to guide the student by facilitating learning. For effective teaching, the teacher knows how students learn. They create plans to support students' personal, social and intellectual development and apply various teaching strategies (MEB, 2002). Deciding which of the strategies, methods and techniques to be applied is more effective for students depends on teachers' knowledge of these issues (Tan, 2007).

When the studies on teachers' use of methods and techniques are examined, it is observed that teachers prefer to use classical methods in their lessons for various reasons, and it is determined that the retention of learning activities carried out with these methods is less (Özerbaş, 2011). In addition, it has been revealed that the use of different methods and techniques centred on the student has a positive effect on academic achievement (Demir & Gürol, 2017). In order to raise people with 21st century skills, teachers need to organise their understanding of education and training and the methods and techniques they use in this process to keep up with the requirements of the age. Primary education forms the basis of education levels. The primary school teachers working at the primary level plays an important role in both the personality development of the child and the success of the child in further education levels. For this reason, it is necessary to give importance to the qualitative training of the teacher (Aykaç, 2011).

The main purpose of the research is to determine the competences and opinions of primary school teachers about teaching methods and techniques. Depending on this main purpose, answers to the following questions were sought:

1. Primary school teachers' perceptions and opinions about the methods and techniques they use in their lessons;
 - a) Gender,
 - b) Seniority,
 - c) Class size and
 - d) Does it show a significant change according to the socioeconomic level of the school environment?
2. What are the opinions of primary school teachers about the use of various methods and techniques during lessons?
3. Which methods and techniques do primary school teachers use more in their lessons and what are their reasons?
4. Which methods and techniques do primary school teachers think should be used less in lessons and what are the reasons?
5. What are the factors affecting the preference of primary school teachers when choosing methods and techniques?
6. What kind of training do primary school teachers need on methods and techniques?

Method

In order to achieve the objectives of this study, mixed method was used. Among the mixed method research designs, "explanatory design" was used. In the study, quantitative data were obtained with descriptive survey model. Qualitative data were collected with the case study model. The study group of the research consists of permanent and contracted primary school teachers working in Bağcılar district of Istanbul in the 2022-2023 academic year. Before the research, Bağcılar district Directorate of National Education was consulted and schools at different socioeconomic levels were determined for the research. Classification was made among these primary schools by cluster sampling method. Socioeconomically, schools were randomly selected among the schools divided into three levels as "good", "medium" and "low". The scale was applied to 160 permanent and contracted primary school teachers working in these schools. Within the scope of the qualitative data of the research; 15 teachers who participated in in-service training on teaching methods and techniques or received training on this subject within the scope of teacher career steps were interviewed after the scale by using criterion sampling method.

Findings

When the averages obtained from the items of the scale of perception of competence regarding teaching methods and techniques used in the research are analysed, it can be said that primary school teachers can apply the items under the factor at a high level. Participants consider themselves most competent in question-answer method (68,8%). This is followed by demonstration (60,0%) and lecture (59,4%) methods. The methods and techniques that teachers consider themselves least competent in

practice are as follows: snowball (45,6%), six-hat thinking technique (38,1%), speech ring (42,5%), contrasting panel (41,3%), aquarium (38,8%) and opinion development (42,5%). As a result of the interviews with the teachers; it is seen that all of the teachers have a positive attitude towards the use of methods and techniques, but some of the teachers could not realise the use of various methods and techniques as they wanted due to some factors. The most preferred methods and techniques are lecture and question and answer method. The answers given by the teachers show that traditional methods are frequently preferred. The reason for these preferences can be interpreted as ease of application, large class size and physical conditions. The methods and techniques that teachers think should be used the least are lecture method and station technique. It is seen that teachers avoid applying time-consuming methods and techniques in which students remain passive. Teachers' choice of methods and techniques is mostly influenced by students' readiness. It can be said that the large number of students in the region and the physical conditions of the classroom restrict the teachers. It is seen that teachers are favourable to the trainings organised on methods and techniques. It can be said that some arrangements should be made for the trainings to be more useful. Teachers need trainings where they can communicate one-to-one, based on practice, where they will not have problems in terms of transport and time, and where they can get more efficiency.

Discussion and Conclusion

As a result of the research, it was concluded that primary school teachers' perceptions of competence regarding teaching methods and techniques did not show a significant difference according to gender, seniority, class size and socioeconomic level of the school environment and that their perceptions of competence were at a high level. When the results of the interviews about the use of various methods and techniques by primary school teachers during the lesson were analysed, all of the teachers stated that various methods and techniques should be used. However, a few of the teachers stated that some negativities limited the use of various methods and techniques. Some of the methods and techniques that primary school teachers use the most in their lessons are; lecture, question and answer, drama and experiment. The methods and techniques that they think should be used the least are lecture method and station technique. Teachers argued that using the lecture method alone is ineffective and that it should be supported by a different method and technique. It can be said that teachers cannot give up using this method due to reasons such as the ease of application of the lecture method, the crowded class sizes and the physical conditions. When we look at the factors affecting the method technique selection of primary school teachers, it can be said that student readiness affects the teacher's preferences the most. The large class size restricts the teacher and affects the choice of method and technique to a great extent. Again, the physical conditions of the classroom are also among the factors that direct this preference. Although the primary school teachers found the training they received on methods and techniques within the scope of specialisation training useful, they stated that the training should be face-to-face and practical.

GİRİŞ

Öğretmenin en temel görevi öğrenmeyi kolaylaştırarak öğrenciye yol göstermektir. Öğretmen etkili bir öğretim için öğrencinin nasıl öğrendiğini bilir. Öğrencilerin kişisel sosyal ve entelektüel gelişimlerini destekleyecek planlar oluşturarak çeşitli öğretim stratejilerini uygular (MEB, 2002). Öğrenme öğretme sürecini yönlendiren en önemli unsur öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamadaki becerisidir (Tok, 2007). Uygulanacak olan strateji, yöntem ve tekniğin hangisinin öğrenciler için daha etkili olduğuna karar vermesi öğretmenlerin bu konularda bilgi sahibi olmasına bağlıdır (Tan, 2007).

Öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; çeşitli nedenlerden dolayı derslerinde daha çok klasik yöntemleri kullanmayı tercih ettikleri gözlemlenmiş, bu yöntemlerle gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerinin kalıcılığının daha az olduğu belirlenmiştir (Özerbaş, 2011). Ayrıca öğrenciyi merkeze alan farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya koyulmuştur (Demir ve Gürol, 2017). 21. yüzyıl becerilerine sahip insanlar yetiştirebilmek için öğretmenlerin eğitim-öğretim anlayışlarını ve bu süreçte kullandıkları yöntem teknikleri çağın gereklerine ayak uyduracak biçimde düzenlemeleri gerekmektedir. Baytekin'e (2004) göre öğrenme ortamlarında kullanılacak çeşitli yöntem ve teknikler etkin bir öğrenme ortamı oluşturur. Bu durum ilköğretim düzeyinde gerçekleşen öğrenmeler için de söz konusudur.

İlköğretim düzeyinde görev yapan sınıf öğretmeni; çocuğun hem kişilik gelişimi hem de ileri eğitim kademelerindeki başarısında önemli bir rol üstlenir. Bu sebeple öğretmenin niteliksel eğitimine önem vermek gerekir (Aykaç, 2011). Öğretmen, öğretim sürecinde en uygun strateji, yöntem ve tekniği seçip uygulayabilmelidir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), seçilen yöntem ve teknikler üzerinde

öğretmen yeterlik inancının önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedirler. Türkiye’de öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok alan bazında çalışmaların yapıldığı ve ilkökulda sınıf öğretmenleri üzerine genel bir çalışmanın yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Bu gereksinimlerden hareketle çalışmada; sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem tekniklerine ilişkin yeterlik algıları ve görüşleri üzerine bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın strateji, yöntem ve tekniklerin etkin kullanılması konusunda sınıf öğretmenlerine bir rehber olacağı, öğretmenlerin bu konuda ihtiyacı olan hizmet içi eğitimlerin planlanmasına ışık tutacağına inanılmaktadır. Öğretmenin kullandığı çeşitli yöntem tekniklerin bireysel farklılıklara hitap ederek akademik başarıyı arttıracığı ve araştırmanın Türkiye’deki öğretim programlarının hazırlanmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın temel amacı; sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algılarını ve görüşlerini belirleyebilmektir. Bu temel amaca bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin yeterlik algıları ve görüşleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Kıdeme,
 - c) Sınıf mevcuduna ve
 - d) Okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir değişiklik göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ders esnasında çeşitli yöntem ve teknik kullanımı hakkında düşünceleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenleri derslerinde hangi yöntem ve teknikleri daha çok kullanmaktadır ve nedenleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenleri derslerde hangi yöntem ve tekniklerin daha az kullanılması gerektiğini düşünmektedir ve nedenleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin yöntem ve teknik seçerken tercihini etkileyen faktörler nelerdir?
6. Sınıf öğretmenleri yöntem ve teknikler konusunda nasıl bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amaçlarına ulaşabilmesi için karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı; verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bütünleştirilmesine olanak veren yöntem olarak tanımlanmaktadır (Creswell ve Clark, 2007). Araştırmada nicel veriler betimsel tarama modeli ile elde edilmiştir. Betimsel tarama modelinde yapılan araştırmanın konusu; kişi, nesne ya da olay olduğu gibi değişikliğe uğramadan kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2010). Nitel veriler ise durum çalışması modeliyle toplanmıştır. Creswell (2007)’e göre durum çalışmaları; araştırmacının sınırlandırılmış olan durum veya durumları çoklu veri toplama araçlarını kullanarak derinlemesine incelediği, bağlı temaların ortaya koyulduğu nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Araştırmada, karma yöntem araştırma desenlerinden “açıklayıcı desen” kullanılmıştır. Bu desende; nicel yöntemle toplanılarak analiz edilen veriler nitel yöntemle toplanılarak analiz edilen verilerle desteklenir. Nicel verilerin çözümlenmesinin ardından nitel veriler nicel verileri açıklamaya yardımcı olmak ve desteklemek amacıyla kullanılır (Creswell ve Clark, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul’un Bağcılar ilçesinde görev yapan kadrolu ve sözleşmeli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma öncesi Bağcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne danışılmış ve araştırma için farklı sosyoekonomik düzeyde okullar belirlenmiştir. Bu ilkökullar arasında küme örnekleme yöntemi ile sınıflandırma yapılmıştır. Sosyoekonomik olarak; “iyi”, “orta” ve “düşük” olarak üç düzeye ayrılmış okullar arasından rastgele okullar seçilmiştir. Ölçek bu okullarda görev yapan 160 kadrolu ve sözleşmeli sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın nitel verileri kapsamında; ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak öğretim yöntem ve teknikleri konusunda hizmet içi eğitime katılmış veya öğretmen kariyer basamakları kapsamında bu konuda eğitim almış 15 öğretmenle ölçek sonrası görüşme gerçekleştirilmiştir.

Okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi iyi olan okuldan 31 öğretmene ölçek uygulanmış, 4 öğretmen ile görüşme yapılmış; sosyoekonomik düzeyi orta olan çevredeki okuldan 84 öğretmene ölçek uygulanmış, 7 öğretmenle görüşme yapılmış ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan çevredeki okuldan 45 öğretmene ölçek uygulanmış, 4 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %70,0 ’ı kadın ve %30,0’ı erkek olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %24,4’ü

1-5 yıllık tecrübeye, %16,9'u 6-10 yıllık tecrübeye, %23,1'i 11-15 yıllık tecrübeye, %11,9'u 16-20 yıllık tecrübeye ve geriye kalan %23,8'lik kısım ise 20 yıl ve üstü tecrübeye sahiptir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %21,3'ü 21-29, %55'i 30-39 ve %23,8'i 40-49 öğrenci sayısına sahiptir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

No	Kod İsim	Cinsiyet	Görev Süresi	Mezuniyet Durumu	Sınıf Düzeyi	Sınıf Mevcudu
1	Ö.1	Kadın	12	Lisans	2	30
2	Ö.2	Erkek	15	Lisans	4	36
3	Ö.3	Kadın	13	Lisans	1	42
4	Ö.4	Kadın	12	Lisans	4	29
5	Ö.5	Erkek	12	Lisans	1	35
6	Ö.6	Erkek	30	Lisans	2	34
7	Ö.7	Erkek	37	Ön Lisans	1	42
8	Ö.8	Erkek	24	Yüksek Lisans	2	38
9	Ö.9	Erkek	38	Ön Lisans	2	36
10	Ö.10	Kadın	18	Yüksek Lisans	1	42
11	Ö.11	Erkek	24	Lisans	4	34
12	Ö.12	Kadın	16	Lisans	4	39
13	Ö.13	Kadın	17	Lisans	3	30
14	Ö.14	Erkek	15	Lisans	2	38
15	Ö.15	Kadın	30	Lisans	2	36

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan 7 kadın 8 erkek olmak üzere toplam 15 sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı "Öğretmenlik Kariyer Basamakları" kapsamında en az uzman öğretmen kariyer basamağında yer almaktadır. 3'ü 12, 1'i 13, 2'si 15, 1'i 16, 1'i 17, 1'i 18, 2'si 24, 2'si 30, 1'i 37, 1'i 38, yıldır görev yapmaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin mezuniyet durumlarını incelediğimizde 2'si Yüksek Lisans, 11'i Lisans ve 2'si Ön Lisans mezunudur. Ayrıca Tablo 1'i incelediğimizde araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü 1, 6'sı 2, 1'i 3 ve 4'ü 4. sınıf düzeyindeki sınıfları okutmaktadır. Sınıf mevcudu en az 29, en fazla 42'dir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır:

Bunlardan ilki sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algılarını incelemek amacıyla, Kuzu ve Demir (2015) tarafından geliştirilen ve ölçek sahiplerinin izni dahilinde üzerinde değişiklikler yapılarak kullanılan "Öğretim Yöntem Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği" dir. Diğeri ise sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan "Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" dur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı olmadığı gibi yapılandırılmamış görüşmeler kadar da esnek değildir (Karasar, 1995).

Öğretim Yöntem Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği

Kuzu ve Demir (2015) tarafından yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersi öz yeterliklerini ölçmeye ilişkin bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek sahiplerinden izin alınarak ölçek üzerinde değişiklikler yapılmış ve araştırmada kullanılmak üzere yeniden düzenlenmiştir. Teorik bilgileri içeren maddeler sadeleştirilmiş, sınıf öğretmenleri için çeşitli yöntem ve teknikleri uygulayabilme konusunda yeterlik maddeleri eklenmiştir. Ölçek sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem tekniklerine ilişkin yeterlik algısını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Ölçme aracı 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere "Hiç Katılmıyorum", "Kısmen Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" şeklinde yanıt verilmektedir. Ölçekte maddeler; Hiç Katılmıyorum=1, Kısmen Katılmıyorum=2, Kararsızım=3, Katılıyorum=4, Tamamen Katılıyorum=5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte 25 madde yer almaktadır. Bu ölçme aracında alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25'tir. Bu ölçme aracında öğretmen ne kadar yüksek puan alırsa yeterlik algısı o kadar artmaktadır. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut "Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları" ikinci alt boyut "Tartışma Teknikleri ve Öğrenci Merkezli Uygulamalar" üçüncü alt boyut "Kazanım ve Yöntem Bilgisi" dördüncü alt boyut "Öğretim Etkinliklerini Planlama ve Program Bilgisi" ve beşinci alt boyut "Geleneksel Öğretim Yöntemleri" şeklindedir.

Ölçeğin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

Çalışma öncesinde uygulanacak olan ölçek için uzman görüşleri alınmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin geçerliği, güvenilirliği ve cevaplanma süresinin belirlenmesi amacıyla katılımcı olmayan 3 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği SPSS Statistic 22 (Statistics Program for Social Sciences) programı kullanılarak "Cronbach Alpha" testiyle 0,94 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından iç tutarlık kat sayısı (Cronbach α) incelendiğinde değerlerin; faktör 1 "Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları" 0,91, faktör 2 "Tartışma Teknikleri ve Öğrenci Merkezli Uygulamalar" 0,91, faktör 3 "Kazanım ve Yöntem Bilgisi" 0,82, faktör 4 "Öğretim Etkinliklerini Planlama ve Program Bilgisi" 0,77 ve faktör 5 "Geleneksel Öğretim Yöntemleri" 0,72 olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda ölçme aracının toplam ve alt boyutlar açısından bu araştırma için kabul edilebilir düzeyde olduğu, kullanılmasın açısından güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliğine bakılmış ve yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar ortaya koymak amacıyla programı ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış ve faktör yapılarına ulaşılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında; açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikli olarak ölçeğin örneklem yeterliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Ölçeğin örneklem yeterliğine ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeğin Örneklem Yeterliğine İlişkin Veriler

KMO ve Bartlett'in Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin'in Örneklem Yeterliği Ölçümü	,902	
Bartlett'in Küreselik Testi	Ki-Square	2575,957
	Sd	300
	p	.000

Tablo 2’de görüldüğü üzere ölçeğin KMO değeri .902 ve anlamlılık değeri de $p=0,000<0,05$ olduğu görülmektedir. KMO’nun .60’tan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması ($p<0,05$) verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2003). Elde edilen veriler incelendiğinde ölçeğin yapı geçerliğine uygun nitelikte olduğu söylenebilir. Bu kapsamda yapılan AFA sonucunda aşağıdaki faktörlere ve faktör yük değerlerine ulaşılmıştır. Maddelerin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Maddelerin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Madde ve Faktörler	Faktör Yüğü
1.Faktör: Öğretim Yöntemleri ve Uygulamalar ($\alpha = ,91$)	
5.Öğretim(ders) sürecinde çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını uygulayabilirim.	,550
10.Öğretim (ders) sürecinde” Tartışma “yöntemini (münazara, görüş geliştirme vb.) uygulayabilirim.	,656
11.Öğretim(ders) sürecinde “İşbirlikli Öğrenme” yöntemini uygulayabilirim.	,694
12.Öğretim(ders) sürecinde “Örnek Olay” yöntemini uygulayabilirim.	,615
13.Öğretim(ders) sürecinde “Gösterip Yaptırma” yöntemini uygulayabilirim.	,762
14.Öğretim(ders) sürecinde “Drama” yöntemini uygulayabilirim.	,764
15.Öğretim(ders) sürecinde “Beyin Fırtınası” tekniğini uygulayabilirim.	,720
16.Öğretim(ders) sürecinde “Rol Oynama” tekniğini uygulayabilirim.	,786
2. Faktör: Tartışma Teknikleri ve Öğrenci Merkezli Uygulamalar ($\alpha = ,91$)	
17.Öğretim(ders) sürecinde “Kartopu” tekniğini uygulayabilirim.	,715
18.Öğretim(ders) sürecinde “Altı Şapkalı Düşünme” tekniğini uygulayabilirim.	,679
19.Öğretim(ders) sürecinde “Konuşma Halkası” tekniğini uygulayabilirim.	,779
20.Öğretim(ders) sürecinde “Zıt Panel” tekniğini uygulayabilirim.	,825
21.Öğretim(ders) sürecinde “Akvaryum” tekniğini uygulayabilirim.	,877
22.Öğretim(ders) sürecinde “İstasyon” tekniğini uygulayabilirim.	,718
23.Öğretim(ders) sürecinde “Görüş Geliştirme” tekniğini uygulayabilirim.	,612
3.Faktör: Kazanım ve Yöntem Bilgisi ($\alpha = ,82$)	
3.Eğitim-öğretim hedeflerini bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor beceriler) kazanımlar olarak sınıflandırabilirim.	,694
4.Alanım ile ilgili uygun hedef-kazanım yazabilirim.	,770
6.Öğretimde yöntem kullanmanın yararlarını açıklayabilirim.	,732
7.Yöntem seçimini etkileyen faktörleri açıklayabilirim.	,580
4.Faktör: Öğretim Etkinliklerini Planlama ve Program Bilgisi ($\alpha = ,77$)	
1.Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları doğru ve tutarlı bir şekilde kullanabilirim.	,723

2.Öğretim programının öğelerini açıklayabilirim.	,582
24.Öğretim planlarını (ders planı, yıllık plan vb.) açıklayabilirim.	,724
25.Plan yapmanın aşamalarını göz önünde bulundurarak alanıma uygun bir plan yapabiliyim.	,739
5.Faktör: Geleneksel Yöntemler ($\alpha=,72$)	
8.Öğretim(ders) sürecinde “Düz Anlatım” yöntemini uygulayabilirim.	,796
9.Öğretim(ders) sürecinde “Soru Cevap” yöntemini uygulayabilirim.	,581

Tablo 3'te görüldüğü gibi faktör analizi sonucu ölçeğin 5 faktör altında toplandığı görülmüş ve toplam varyansın %68,24 ünü açıkladığı ortaya çıkmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmanın amacına bağlı olarak öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken konuya ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Oluşturulan sorular için uzman görüşü alınmış ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formlarının açık ve anlaşılır olduğunu teyit etmek amacıyla katılımcı olmayan 3 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamada soruların açık ve net olduğu gözlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 7 adet soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretim Yöntem Teknikleri Yeterlik Algısı Ölçeği ile elde edilen verilerin analizinde SPSS Statistic 22 programı kullanılmıştır. Ölçekte olumsuz madde bulunmadığı için ters puanlama yoluna gidilmemiştir. Doğrudan dağılımın normalliği, örneklem yeterliği ve dağılımın faktör analizine uygunluğuna ilişkin analizler yapılmıştır. Bu kapsamda ölçme aracının geneline ilişkin normallik analizi; çarpıklık (-,537) ve basıklık (-,268) değerlerini içerdiğinden dağılımın normal olduğu görülmüştür. George ve Mallery (2003), dağılımın normal dağılım olarak kabul edilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında yer alması gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda ölçeğin genelinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Diğer bağımsız değişkenler açısından da uygun istatistiksel analizi belirleyebilmek için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında olduğundan yani veriler normal dağılım gösterdiğinden, araştırmada parametrik testler kullanılmıştır.

Katılımcıların kişisel özellikleri ve görüşlerinin genel olarak değerlendirilmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler; öğretmenlerin yöntem ve teknikler konusunda sahip oldukları yeterlik algılarının cinsiyete, kıdeme ve sınıf mevcuduna göre nasıl değiştiğini ortaya koymak için; cinsiyet durumu gibi ikili karşılaştırmalarda t testi, üçlü ve daha fazla olan hizmet süresi ve sınıf mevcuduna göre karşılaştırmalarında ise varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Ortalamaların yorumlanmasında aralık değerleri $(n-1) / n$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. (1,00-1,8 =çok düşük düzey, 1,9-2,6=düşük düzey, 2,7-3,4=orta düzey, 3,5-4,2=yüksek ve 4,3-5,00=çok yüksek)

Öğretmen Görüşme Formu ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek' e (2013) göre içerik analizi; yeni tema ve kategorilerin ortaya çıkarılmasını, derinlemesine incelenmesini sağlar. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgular temalar altında sunulmuştur. Bulgu ve yorumların sunumunda alt amaçların sıralaması dikkate alınmış bu kapsamda bulgular paylaşılmıştır.

Kodlama sürecinin güvenilirliğini sağlamak için; görüşme dökümlerinden rastgele seçilen üç görüşme, eğitim alanında akademik çalışmalar yapmış 3 uzman kişi tarafından kodlanmıştır. Araştırmacı tarafından elde edilen kodlama verileri analiz edilerek oluşturulan kod ve temalar ile uzmanların oluşturduğu kod ve temalar karşılaştırılarak fikir birliğine varılmıştır. Araştırmacılar arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılığı bulunmuş, Miles ve Huberman'ın (1994) (Güvenirlilik=Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) formülü kullanılarak uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi %92 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkelerine dikkat edilmiş olup kullanılan ölçeğin geliştiricilerinden, “İl Milli Eğitim Müdürlüğü” nden ve etik kuruldan gerekli izinler alınmıştır. Etik kurul

izni kapsamında; Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, 26.10.2022 tarih ve 09/04 karar sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular; uygulanan ölçekten elde edilen bulgular ve öğretmen görüşmeleri olmak üzere aşamalandırılmıştır. Bulguların sunumunda alt amaçların sıralanmasına ilişkin düzenleme dikkate alınmıştır. Ölçek maddelerinden elde edilen bulgular faktörlere göre tablolastırılmıştır. Öğretim yöntemleri ve uygulamaları faktörünün aritmetik ortalama, frekans değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları Faktörünün Aritmetik Ortalama ve Frekans Değerleri

Faktör 1 Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
5.Öğretim(ders) sürecinde çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını uygulayabilirim.			5	3,1	10	6,3	77	48,1	68	42,5	4,300
10.Öğretim (ders) sürecinde” Tartışma “yöntemini (münazara, görüş geliştirme vb.) uygulayabilirim.	1	,6	5	3,1	15	9,4	58	36,3	81	50,6	4,331
11.Öğretim(ders) sürecinde “İş Birlikli Öğretme” yöntemini uygulayabilirim.	1	,6	5	3,1	5	3,1	70	43,8	78	48,8	4,377
12.Öğretim(ders) sürecinde “Örnek Olay” yöntemini uygulayabilirim.			5	3,1	6	3,8	55	34,4	93	58,1	4,484
13.Öğretim(ders) sürecinde “Gösterip Yaptırma” yöntemini uygulayabilirim.	1	,6	3	1,9	8	5,0	52	32,5	96	60,0	4,494
14.Öğretim(ders) sürecinde “Drama” yöntemini uygulayabilirim.	1	,6	4	2,5	16	10,0	62	38,8	77	48,1	4,313
15.Öğretim(ders) sürecinde “Beyin Fırtınası” tekniğini uygulayabilirim.			1	,6	9	5,6	61	38,1	89	55,6	4,488
16.Öğretim(ders) sürecinde “Rol Oynama” tekniğini uygulayabilirim.			4	2,5	13	8,1	62	38,8	80	50,0	4,371
Faktör Genel Ortalaması											4,394

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların %48,1’i öğretim sürecinde çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını uygulayabilirim maddesine “katılıyorum”; %50,6’sı tartışma yöntemini, %48,8’i işbirlikli öğrenme yöntemini, %58,1’i örnek olay yöntemini, %60,0’ı gösterip yaptırma yöntemini, %48,1’i drama yöntemini, %55,6’sı beyin fırtınası tekniğini ve %50,0’ı rol oynama tekniğini “tamamen katılıyorum” derecesinde uygulayabilirim şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalamalar incelendiğine sınıf öğretmenlerinin faktör altında yer alan maddeleri çok yüksek düzeyde uygulayabildikleri söylenebilir. En yüksek ortalamaya “Öğretim(ders) sürecinde, gösterip yaptırma yöntemini uygulayabilirim” maddesi, en düşük ortalamaya ise “Öğretim(ders) sürecinde çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını uygulayabilirim” maddesi sahiptir. Tartışma teknikleri ve öğrenci merkezli uygulamalar faktörünün aritmetik ortalama ve frekans değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Tartışma Teknikleri ve Öğrenci Merkezli Uygulamalar Faktörünün Aritmetik Ortalama ve Frekans Değerleri

Faktör 2 Tartışma Teknikleri ve Öğrenci Merkezli Uygulamalar	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Ortalama
	f	%	f	%				

	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
17.Öğretim(ders) sürecinde “Kartopu” tekniğini uygulayabilirim.	3	1,9	12	7,5	25	15,6	73	45,6	46	28,7	3,925
18.Öğretim(ders) sürecinde “Altı Şapkalı Düşünme” tekniğini uygulayabilirim.	1	,6	10	6,3	29	18,1	61	38,1	59	36,9	4,044
19.Öğretim(ders) sürecinde “Konuşma Halkası” tekniğini uygulayabilirim.			10	6,3	20	12,5	68	42,5	61	38,1	4,132
20.Öğretim(ders) sürecinde “Zıt Panel” tekniğini uygulayabilirim.	6	3,8	11	6,9	38	23,8	66	41,3	38	23,8	3,748
21.Öğretim(ders) sürecinde “Akvaryum” tekniğini uygulayabilirim.	3	1,9	16	10,0	40	25,0	62	38,8	39	24,4	3,738
22.Öğretim(ders) sürecinde “İstasyon” tekniğini uygulayabilirim.	1	,6	7	4,4	24	15,0	57	35,6	70	43,8	4,182
23.Öğretim(ders) sürecinde “Görüş Geliştirme” tekniğini uygulayabilirim.	1	,6	10	6,3	22	13,8	68	42,5	58	36,3	4,082
Faktör Genel Ortalaması											3,978

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların %45,6’sı kartopu tekniğini, %38,1’i altı şapkalı düşünme tekniğini, %42,5 ‘i konuşma halkası tekniğini, %41,3’ü zıt panel tekniğini, %38,8’i akvaryum tekniğini, %42,5’i ise görüş geliştirme tekniğini “katılıyorum”; %43,8’i ise istasyon tekniğini “tamamen katılıyorum” derecesinde uygulayabilirim şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalamalar incelendiğine sınıf öğretmenlerinin faktör altında yer alan maddeleri yüksek düzeyde uygulayabildikleri söylenebilir. En yüksek ortalamaya “Öğretim(ders) sürecinde, istasyon tekniğini uygulayabilirim” maddesi, en düşük ortalamaya ise “Öğretim(ders) sürecinde “Akvaryum” tekniğini uygulayabilirim” maddesi sahiptir. Kazanım ve yöntem bilgisi faktörünün aritmetik ortalama ve frekans değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Kazanım ve Yöntem Bilgisi Faktörünün Aritmetik Ortalama ve Frekans Değerleri

Faktör 3 Kazanım ve Yöntem Bilgisi	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsız		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3.Eğitim-öğretim hedeflerini bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor beceriler) kazanımlar olarak sınıflandırabilirim.			6	3,8	8	5,0	69	43,1	76	47,5	4,352
4.Alanım ile ilgili uygun hedef-kazanım yazabilirim.			2	1,3	8	5,0	69	43,1	81	50,6	4,431
6.Öğretimde yöntem kullanmanın yararlarını açıklayabilirim.					2	1,3	71	44,4	87	54,4	4,531
7.Yöntem seçimini etkileyen faktörleri açıklayabilirim.			3	1,9	7	4,4	78	48,8	70	43,8	4,361
Faktör Genel Ortalaması											4,418

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların %47,5’i eğitim-öğretim hedeflerini bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor beceriler) kazanımlar olarak sınıflandırabilirim, %50,6’sı alanım ile ilgili hedef-kazanım yazabilirim, %54,4 ‘ü öğretimde yöntem kullanmanın yararlarını açıklayabilirim maddelerine “tamamen katılıyorum”; %48,8’i ise yöntem seçimini etkileyen faktörleri açıklayabilirim maddesine “katılıyorum” derecesinde uygulayabilirim şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalamalar incelendiğine sınıf öğretmenlerinin faktör altında yer alan maddeleri çok yüksek düzeyde uygulayabildikleri söylenebilir. En yüksek ortalamaya “Öğretimde yöntem kullanmanın yararlarını açıklayabilirim” maddesi, en düşük ortalamaya ise “Eğitim-öğretim hedeflerini bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor beceriler) kazanımlar olarak sınıflandırabilirim” maddesi sahiptir. Öğretim etkinliklerini planlama ve program bilgisi faktörünün aritmetik ortalama ve frekans değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretim Etkinliklerini Planlama ve Program Bilgisi Faktörünün Aritmetik Ortalama ve Frekans Değerleri

Faktör 4 Öğretim Etkinliklerini Planlama ve Program Bilgisi	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları doğru ve tutarlı bir şekilde kullanabilirim.			5	3,1	3	1,9	93	58,1	59	36,9	4,288
2.Öğretim programının öğelerini açıklayabilirim.	1	,6	5	3,1	9	5,6	96	60,0	49	30,6	4,169
24.Öğretim planlarını (ders planı, yıllık plan vb.) açıklayabilirim.			2	1,3	5	3,1	67	41,9	86	53,8	4,481
25.Plan yapmanın aşamalarını göz önünde bulundurarak alanıma uygun bir plan yapabiliyorum.	1	,6	2	1,3	9	5,6	72	45,0	76	47,5	4,375
Faktör Genel Ortalaması											4,328

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların %58,1'i eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları doğru ve tutarlı bir şekilde kullanabilirim, %60,0'ı öğretim programının öğelerini açıklayabilirim maddelerine "katılıyorum"; %53,8'i öğretim planlarını (ders planı, yıllık plan vb.) açıklayabilirim, %47,5'i plan yapmanın aşamalarını göz önünde bulundurarak alanıma uygun bir plan yapabiliyorum maddelerine "tamamen katılıyorum" derecesinde uygulayabilirim şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalamalar incelendiğine sınıf öğretmenlerinin faktör altında yer alan maddeleri çok yüksek düzeyde uygulayabildikleri söylenebilir. En yüksek ortalamaya "Öğretim planlarını (ders planı, yıllık plan vb.) açıklayabilirim" maddesi, en düşük ortalamaya ise "Öğretim programının öğelerini açıklayabilirim" maddesi sahiptir. Geleneksel öğretim yöntemleri faktörünün aritmetik ortalama ve frekans değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Geleneksel Öğretim Yöntemleri Faktörünün Aritmetik Ortalama ve Frekans Değerleri

Faktör 5 Geleneksel Öğretim Yöntemleri	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
8.Öğretim(ders) sürecinde "Düz Anlatım" yöntemini uygulayabilirim.			6	3,8	6	3,8	52	32,5	95	59,4	4,484
9.Öğretim(ders) sürecinde "Soru Cevap" yöntemini uygulayabilirim.			2	1,3	3	1,9	45	28,1	110	68,8	4,644
Faktör Genel Ortalaması											4,564

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların %59,4'ü düz anlatım yöntemini ve %68,8'i soru cevap yöntemini "tamamen katılıyorum" derecesinde uygulayabilirim olarak belirtmişlerdir. Ortalamalar incelendiğine sınıf öğretmenlerinin faktör altında yer alan maddeleri çok yüksek düzeyde uygulayabildikleri söylenebilir. En yüksek ortalamaya "Öğretim(ders) sürecinde, soru cevap yöntemini uygulayabilirim" maddesi, en düşük ortalamaya ise "Öğretim(ders) sürecinde "Düz Anlatım" yöntemini uygulayabilirim" maddesi sahiptir.

Tabloda 8'de yer alan yöntem ve teknikler bir bütün olarak incelendiğinde, katılımcılar kendini en çok soru-cevap yönteminde (%68,8) yeterli görmektedir. Bunu sıra ile gösterip yaptırma (%60,0) ve düz anlatım (%59,4) yöntemleri izlemektedir. Öğretmenlerin uygulamada kendilerini en az yeterli gördükleri yöntem ve teknikler ise şunlardır: Kartopu (% 45,6), altı şapkalı düşünme tekniği (%38,1), konuşma halkası (%42,5), zıt panel (%41,3), akvaryum (%38,8) ve görüş geliştirme (% 42,5). Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ort	Ss	sd	t	p
Öğretim, Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı	Kadın	112	4,30	,460	73,77	,656	,514
	Erkek	48	4,24	,577			

Tablo 9’da da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algılarının arasında [$t(73,77) = 0,65; p > .005$], anlamlı bir fark yoktur. Sınıf öğretmenlerinin kıdem yılına göre elde edilen istatistik değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Yılına Göre İstatistik Değerleri

	Kıdem	N	Ort	Ss
Öğretim, Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı	1–5 yıl	39	4,38	0,48
	6–10 yıl	27	4,21	0,44
	11–15 yıl	37	4,32	0,48
	16–20 yıl	19	4,43	0,33
	20 ve üstü	38	4,12	0,58
	Genel	160	4,28	0,49

Tablo 10’a göre sınıf öğretmenlerinden mesleki kıdemi “1–5 yıl arasında olan öğretmenler” ($X = 4,38$), “6–10 yıl arasında olan öğretmenler” ($X = 4,21$), “11–15 yıl arasında olan öğretmenler” ($X = 4,32$), “16–20 yıl arasında olan öğretmenler” ($X = 4,43$) ve “20 yıl ve üstünde olan öğretmenler” ($X = 4,12$) değerlerindedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin kıdem yılına göre karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen veriler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Kıdem Yılına Göre Karşılaştırılması

ANOVA

Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (Sig.)
Gruplar arası	1,916	4	,479	1,985 ,099
Gruplar içi	37,397	155	,241	
Toplam	39,313	159		

Tablo 11’e göre öğretmenlerin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcuduna göre elde edilen verilerin istatistik değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcuduna Göre İstatistik Değerleri

	Sınıf Mevcudu	N	Ort	Ss
Öğretim, Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı	20 ve altı	-	-	-
	21–29	34	4,42	,44

30-39	88	4,25	,50
40-49	38	4,23	,52
50 ve üstü	-	-	-
Genel	160	4,28	,49

Tablo 12’ye göre sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu “21-29 arasında olan öğretmenler” (X =4,42), “21-29 arasında olan öğretmenler” (X =4,42), “30-39 arasında olan öğretmenler” (X=4,25) ve ”40-49 arasında olan öğretmenler” (X=4,23) değerlerindedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin sınıf mevcuduna göre karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen veriler Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması

ANOVA

Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (Sig.)
Gruplar arası	,812	2	,406	
Gruplar içi	38,50	157	,245	1,655
Toplam	39,31	159		,194

Tablo 13’e göre öğretmenlerin görüşleri sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Okulun çevresinin bulunduğu sosyoekonomik düzey bilgisine göre elde edilen verilerin istatistik değerleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Okulun Çevresinin Bulunduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre İstatistik Değerleri

	Okul Durumu	N	Ort	Ss
Öğretim, Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı	İyi	31	4,28	,50
	Orta	84	4,27	,50
	Düşük	45	4,30	,48
	Genel	160	4,28	,49

Tablo 14’e göre okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi; “iyi olan öğretmenler” (X =4,28), “orta olan öğretmenler” (X =4,27), “düşük olan öğretmenler” (X=4,30) değerlerindedir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen veriler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması

ANOVA

Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (Sig.)
Gruplar arası	,024	2	,012	
Gruplar içi	39,28	157	,250	,047
Toplam	39,31	159		,954

Tablo 15’e göre öğretmenlerin görüşleri okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Ölçek uygulaması sonrasında belirlenen sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, tablolarla kategorileştirilerek başlıklar altında verilmiştir. Görüşme içerikleri etik açıdan öğretmenlerin isimleriyle değil Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde öğretmenlere verilen rumuzlarla belirtilmiştir.

Öğretmenlerin “*Ders esnasında çeşitli yöntem ve teknik kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımı Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16.

Öğretmenlerin Çeşitli Yöntem ve Teknik Kullanımına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Tema	Kod	f
Yöntem ve Teknik Çeşitliliğini Sağlayabilme	-Çeşitli Yöntem Kullanma	15
	-Çeşitli Yöntem Kullanamama	7

Tablo 16 incelendiğinde ders esnasında çeşitli yöntem ve teknik kullanımına yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Görüşlere baktığımızda öğretmenlerden 15’i yani hepsi çeşitli yöntem kullanımı olması gerektiğini dile getirmişlerdir. 7’si ise bu olumlu yaklaşımın yanında olumsuz bir durum da belirtmişlerdir. Çeşitli yöntem teknik kullanımına ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

(Ö3), “*Sınıf mevcutları çok fazla olduğu için eğitim alırken gördüğümüz tüm yöntem teknikleri uygulamak istediğimiz halde uygulayamıyoruz. Fakat sınıf mevcutları uygun olsa çocuklar daha çok eğlenir ve öğrenirlerdi. Şimdi daha çok akıllı tahta, sunuş yolu bazen de buluş yolu kullanıyoruz.*”

(Ö12), “*Yöntem ve teknikler eğitimin esaslarından biridir. Yani hem dersin daha keyifli ve verimli geçmesi adına hem de çocuğun birkaç farklı yolla kendini ifade etmesi adına öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması şarttır. Bu esnada bireyselleştirilmiş usuller de kullanıldığı için başarıyı %100 etkiler.*”

(Ö13), “*Ne kadar çok farklı teknik kullanırsan katılımın ve ders başarısının artacağını düşünüyorum. Mümkün olduğunca çocukların aktif olduğu yöntem teknikleri kullanmayı tercih ediyorum. Sınıfın kalabalığından dolayı sunuş yolu gibi klasik yöntemleri de kullanıyorum.*”

Öğretmenlerin tamamının yöntem ve teknik kullanımı konusunda olumlu bir tutum sergilediği ancak öğretmenlerden bazılarının birtakım etkenlerden dolayı çeşitli yöntem ve teknik kullanımını istedikleri gibi gerçekleştiremedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin “*En çok hangi yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih ediyorsunuz? Neden?*” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımı Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17.

En Çok Kullanılan Yöntem Teknikler ve Frekans Dağılımları

Tema	Kod	f
Yöntem ve Teknik Kullanımı	-Sunuş yolu/Düz anlatım	10
	-Soru cevap	9
	-Drama	6
	-Deney	4
	-Altı şapka	3
	-Buluş yolu	3
	-Beyin fırtınası	2
	-Gösterip yaptırma	2
	-Örnek olay	2
	-Proje	2
	-Tartışma	2
	-Gezi gözlem	1
	-İstasyon	1
	-Rol oynama	1
	-Tümevarım	1
	-Tümdengelim	1

Tablo 17’yi incelediğimizde öğretmenlerin en çok hangi yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih ettiklerine yönelik cevaplar bulunmaktadır. Öğretmenler en çok düz anlatım(f=10) ve soru cevap yöntemini (f=9) kullanmaktadır. Daha sonra sırasıyla drama(f=6), deney(f=4), altı şapka(f=3), buluş yolu(f=3), beyin fırtınası(f=2), gösterip yaptırma(f=2), örnek olay(f=2), proje (f=2), tartışma(f=2), gezi gözlem(f=1), istasyon(f=1), rol oynama(f=1), tümevarım (f=1) ve tümdengelim(f=1) olarak en çok kullandıkları yöntem ve teknikleri belirtmişlerdir.

En çok kullanılan yöntem tekniklere ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

(Ö4), “*Türkçede drama yöntemi kullanıyorum. Çocuklar canlandırmayı gerçekten çok seviyor. Sosyal Bilgilerde en çok soru cevap kullanıyorum. Fen Bilgisinde deney ve tartışma. Deney yapmanın*

gözlemlenmenin çocuğa önemli bir katkısı var. Deneyin raporunu da yazıyor ve böylelikle rapor yazmayı öğreniyorlar. Bu tür farklı şeylere daha çok ilgi gösteriyorlar. Bir tek görsel sanatlar dersinde faydalı olamadığımı düşünüyorum. Hazır materyal kullanıyoruz.”

(Ö6), “Rol oynamayı kullanıyorum çünkü çocukların dikkatini çekiyor. Düz anlatımı her derste kullanıyorum. Gösterip yaptırmayı da sık kullanıyorum. Rol oynamayı Türkçede, gösterip yaptırmayı Matematikte sık kullanıyorum. Hayat bilgisinde de rol oynamayı kullanıyorum.”

(Ö7), “Zaman zaman yöntem ve tekniklerinin hepsini kullanıyorum. Fen derslerinde deney yöntemini mutlaka kullanıyorum. Sınıf kalabalık olduğu için aslında en çok anlatım yöntemini kullanıyorum.”

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda en çok tercih edilen yöntemlerin başında düz anlatım ve soru cevap yöntemi gelmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar geleneksel yöntemlerin sıklıkla tercih edildiğini göstermektedir. Bu tercihlerin sebebi daha çok uygulamadaki kolaylık, sınıf mevcudunun kalabalıklığı ve sahip olunan fiziksel koşullar olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin “En az kullanılması gerektiğini düşündüğünüz öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımı Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

En Az Kullanılması Gerektiği Düşünülen Yöntem Teknikler ve Frekans Dağılımları

Tema	Kod	f
Yöntem ve Teknik	-Sunuş yolu/Düz anlatım	6
Kullanımı	-İstasyon	3
	-Altı şapka	1
	-Balık kılıcı	1
	-Beyin fırtınası	1
	-Drama	1
	-Grupla çalışma yöntemleri	
	-Köşe kapmaca	1
	-Merkezler	1
	-Probleme dayalı öğrenme	1
	-Proje	1
	-Soru cevap	1

Tablo 18’i incelediğimizde öğretmenlerin en az hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenler en az sunuş yolu/düz anlatım yöntemi kullanılması gerektiğini düşünmektedir (f=6). Daha sonra sırasıyla istasyon tekniği(f=3), altı şapka(f=1), balık kılıcı(f=1), beyin fırtınası(f=1), drama (f=1), grupla çalışma yöntemleri(f=1), köşe kapmaca(f=1), merkezler(f=1), probleme dayalı öğrenme(f=1), proje(f=1) ve soru cevap(f=1) yönteminin en az tercih edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

En az kullanılan yöntem tekniklere ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

(Ö8), “Düz anlatımı tek başına kullanmanın hatalı olduğunu düşünüyorum çocuğun eğlenmesi gerekir mutlaka görsel bir çalışmayla zemin hazırlanmalı.”

(Ö10), “Sunuş yolunun az kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenmelerin kalıcılığı daha az ve çocuklar bir süre sonra okula karşı antipati beslemeye başlıyorlar. Çünkü devamlı pasif alıcı rolünde.”

(Ö12), “Zaman ve maliyet açısından uygun olmayan teknikleri tercih etmiyorum. 40 kişilik bir sınıfta istasyon yöntemini uygulayamazsınız. Yine aynı sebeplerden köşe kapmaca, merkezler yöntemi uygulanamaz. Düz anlatımı hepimiz kullanıyoruz ama düz anlatımın nasıl yapıldığı önemli. Mesela ekvatoru anlatacaksındır göbekli bir adamı taklit edebilirsin. Düz anlatımı renklendirsem etkili bir yöntem olur. Yıllarca kalabalık sınıflarda çalıştığımız için düz anlatımı renklendirmeyi hepimiz çok iyi öğrendik.”

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda en az kullanılması gerektiği düşünülen yöntem ve tekniklerin başında düz anlatım yöntemi ve istasyon tekniği gelmektedir. Öğretmenlerin öğrencinin pasif kaldığı ve fazla zaman alan yöntem tekniklere karşı mesafeli bir tavır sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin “Yöntem ve teknik seçerken tercihinizi etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımı Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19.

Yöntem Teknik Seçimini Etkileyen Faktörler ve Frekans Dağılımları

Tema	Kod	f
Yöntem ve Teknik Seçimi	-Öğrenci hazır bulunuşluğu	11
	-Sınıfın fiziki koşulları	6
	-Sınıf mevcudu	6
	-Öğretmen hazır bulunuşluğu	5
	-Konu	4
	-Çevresel faktörler	3
	-Bireysel farklılık	2
	-Ders	2
	-Maliyet	2
	-Okulun imkanları	2
	-Veli profili	2
	-Aile desteği	1
	-Materyallere ulaşım	1
	-Teknolojik imkanlar	1
	-Zaman	1

Tablo 19’u incelediğimizde öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörlere yönelik cevaplar bulunmaktadır. “Yöntem ve Teknik Seçimi” temasından çıkarılan kodlar şunlardır: Öğrenci hazır bulunuşluğu (f=11), sınıfın fiziki koşulları(f=6), sınıf mevcudu (f=6), öğretmen hazır bulunuşluğu(f=5), konu(f=4), çevresel faktörler (f=3), bireysel farklılık(f=2), ders (f=2), maliyet(f=2), okulun imkanları (f=2), veli profili (f=2), aile desteği(f=1), materyallere ulaşım(f=1), teknolojik imkanlar(f=1) ve zaman(f=1).

Yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

(Ö1), “*Öğretmenin o anki psikolojisi, yaratıcılığı kullanacağı materyali doğru hazırlaması, çocukların ruh hali ve isteği. Ben drama yapıyorum hadi diyemezsiniz çocuğun da bunu istemesi lazım. Sınıflar küçük mevcutlar 20 öğrenci ile daha rahat olur. U düzeni kullanmayı seviyorum ama fiziksel ortam uygun değil.*”

(Ö5), “*Öğrencinin seviyesine göre hareket ediyorum. Dersin durumuna göre uygulamalıysa ona göre hareket ediyoruz. Sınıfın fiziksel düzeni etkiliyor. Bizim sınıfımız okuldaki diğer sınıflara göre daha büyük. Bu da canlandırma yapacağımız zaman bizim için avantaj oluyor.*”

(Ö12), “*Birkaç tane söyleyebilirim: Maliyet, zaman, sınıf mevcudu, çocuğun hazır bulunuşluluk düzeyi, öğretmenin hazır bulunuşluk düzeyi ve çevresel koşullar.*”

Öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimini en çok öğrencilerin hazır bulunuşluğu etkilemektedir. Bölge itibariyle mevcutların kalabalık olması ve sınıfın fiziki koşullarının öğretmeni kısıtladığı görülmektedir.

Öğretmenlerin “*Öğretmenlik kariyer basamakları kapsamında öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili aldığınız hizmet içi eğitimin size katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?*” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımı Tablo 20’ de verilmiştir.

Tablo 20.

Öğretmenlik Kariyer Basamakları Kapsamında Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Düzenlenen Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlere Katkı Durumu

Tema	Kod	f
Hizmet İçi Eğitimin Öğretmene Katkı Durumu	-Olumlu	9
	-Olumsuz	6
Toplam		15

Tablo 20’yi incelediğimizde; Öğretmenlerden 9’u öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili düzenlenen hizmet içi eğitimin kendisine katkısını olumlu olarak değerlendirmiştir. Fakat 6 öğretmen bu hizmet içi eğitimi kendisine faydalı olduğunu düşünmemektedir.

Öğretmenlik kariyer basamakları kapsamında öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili düzenlenen hizmet içi eğitime ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

(Ö3), “*Çok katkısı olduğunu düşünmüyorum. Videolar çok uzundu tamamını dikkatle izleyemedim.*”

(Ö12), “*Evet faydalı buldum. Üniversiteden mezun olalı uzun zaman oldu. Koşulların uygun olmaması sebebiyle uygulayamadığım yöntem ve teknikler unutuluyor. Hatırlamama yardımcı oldu*”

(Ö13), “Sürekli olarak sunuş yöntemiyle eğitim verildiği ve uzun bir eğitim olduğu için çok amacına ulaştığını düşünmüyorum. Tabi ki öğrendiğim yararlı bilgiler de oldu. İçerik olarak aslında derste uyguladığımız ama adını bilmediğimiz teknikler de vardı.”

Öğretmenlerin yöntem ve teknikler konusunda düzenlenen eğitimlere sıcak baktığı görülmektedir. Eğitimlerin daha yararlı olabilmesi için birtakım düzenlemelerin yapılması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Öğretmenlere Nasıl Bir Eğitim Verilebilir?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımı Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Eğitim Planlaması

Tema	Kod	f
Eğitim Planlaması	-Yüz yüze	14
	-Etkin katılım	9
	-Öğretmenin kendi okulunda	4
	-Çevrimiçi	3
	-Küçük gruplar	3
	-Mesleki çalışma seminer dönemi	3
	-Uzman kişiler	3
	-Aktif dinleme	1
	-Farklı öğretmen grubu	1
	-Hatırlatma	1
	-Oyunlaştırma	1

Tablo 21’i incelediğimizde öğretmenlerin yöntem ve tekniklerle ilgili nasıl bir eğitim almak istediklerine yönelik cevaplar bulunmaktadır. “Eğitimin Planlanması” temasından çıkarılan kodlar şunlardır: Yüz yüze(f=14), etkin katılım(f=9), öğretmenin kendi okulunda(f=4), çevrimiçi(f=3), küçük gruplar(f=3), mesleki çalışma seminer dönemi(f=3), uzman kişiler(f=3), aktif dinleme(f=1), farklı öğretmen grubu(f=1), hatırlatma(f=1) ve oyunlaştırma(f=1).

Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili eğitim planlanmasına ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

(Ö8), “Ben çevrimiçi eğitimlere pozitif bakıyorum. Fakat öğretmen aktif halde dinlemeli; öğrenmeye açık olmalı, not almalı. Eğitim yüz yüze olmasa da olur evde de öğrenilebilir hatta ben zaman kaybetmek istemem.”

(Ö11), “Öğretmenlerle bu eğitimi yüz yüze yapılmasını tercih ederim. Öğretmenlerin görev yaptıkları ortama giderek bir eğitim planlanmalı ve sayıya dikkat edilmeli. Daha az grupla çalışıldığı zaman daha faydalı oluyor eğitim.”

(Ö12), “Düz anlatım yoluyla öğretmenlere eğitim verilmemeli. Eğitimler çok büyük gruplar halinde yapılıyor ve çok verimsiz oluyor. Eğitim görevlisi okullara gelerek öğretmenlerle daha küçük gruplar hâlinde çalışmalar yapmalı. Etkileşimin daha yüksek olacağı, öğretmenlerin daha rahat davranabileceği küçük gruplarda oyunlaştırarak bu eğitim verilmeli.”

Öğretmenler birebir iletişim kurabilecekleri, uygulamaya dayalı, ulaşım ve zaman açısından problem yaşamayacakları daha çok verim alabilecekleri eğitimlere ihtiyaç duymaktadırlar.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algılarını ortaya koymak için uygulanan ölçekteki ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazına bakıldığında benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar görülmektedir (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008; Eker, 2014; Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2019). Öğretmenlerin en fazla soru cevap ve düz anlatım yönteminde kendisini yeterli gördüğü; en az da altı şapka tekniği, akvaryum, zıt panel, konuşma halkası, görüş geliştirme ve kartopu gibi tartışma tekniklerinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin yeterlik algıları ve görüşlerinin; cinsiyete, kıdeme, sınıf mevcuduna ve okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara bakıldığında anlamlı bir farkın görülmediği yapılan istatistiksel analizler sonucu ortaya koyulmuştur. Kayabaşı (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim kademeleri, mesleki kıdemleri ile öğretim yöntem teknik tercihleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ders esnasında çeşitli yöntem ve teknik kullanımına yönelik görüşme sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin tamamı çeşitli yöntem kullanımı olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Torres-Gordillo ve arkadaşları (2020), yaptığı çalışmada öğrenci merkezli yöntemlerin (probleme dayalı öğrenme ve projeye dayalı öğrenme gibi) öğretmenlerin eğitim anlayışlarını değiştirdiğini tespit etmiştir. Buna göre öğretmenler, teorik bilgi aktarımından uzaklaşır. Öğretmen, her öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alarak esnek bir program çerçevesinde eğitime daha bütüncül bir bakış açısı getirir. Öğretimde farklı yöntem ve teknik kullanılması okulu ve gerçek yaşamı bütünleştirerek çevreye uyumu kolaylaştırır (Şahin ve Güven, 2016). Ancak öğretmenlerden birkaçı bazı olumsuzlukların çeşitli yöntem ve teknik kullanımını kısıtladığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin görüşme sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin derslerinde daha çok klasik öğretim yöntem ve tekniklerini kullandığı görülmektedir. En fazla kullandıkları yöntem ve teknikler; düz anlatım, soru cevap, drama ve deneştir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların elde edildiği çalışmalara ulaşmak mümkündür. (Taşkaya ve Sürmeli, 2014; Demir ve Özden, 2013; Kayabaşı, 2012; Doğan, 2004; Şahin ve Güven, 2016; Karasu Avcı ve Ketenoglu Kayabaşı, 2019; Aykaç, 2011; Şahin ve Ulucan, 2023).

Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin görüşme sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin en az kullanılması gerektiğini düşündüğü yöntem ve teknikler; düz anlatım ve istasyon tekniğidir. Şahin ve Ulucan (2023), sınıf öğretmenlerinin çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin yaptıkları çalışmada istasyon tekniğinin en az kullanılan tekniklerden biri olduğu sonucuna varmıştır. İstasyon tekniğinin, kalabalık sınıflarda uygulamanın zorluğu ve zaman alan bir teknik olduğu için pek fazla tercih edilmediği görülmüştür. Düz anlatım yöntemi araştırmada en çok kullanılan yöntemlerden biri olmasına rağmen en az kullanılması gerektiğine inanılan yöntem ve tekniklerden biri olmuştur. Öğretmenler tek başına düz anlatımın yeterli olmadığını mutlaka arkasından farklı bir yöntem veya teknikle desteklenmesi gerektiğini öne sürmüştür. Fakat uygulamadaki kolaylık, sınıf mevcudunun kalabalıklığı ve sahip olunan fiziksel koşullar gibi sebeplerden dolayı düz anlatım yöntemini kullanmaktan vazgeçemedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yöntem teknik seçimini etkileyen faktörlere bakıldığında en çok öğrenci hazır bulunuşluğunun öğretmenin tercihlerini etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Aktif öğrenmede karşılaşılan problemlerden en baskını öğrenci kaynaklı olanlardır. Diğer problemler daha çok öğretmenden veya kurumun kendi özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Ünal, 1999). Sınıf mevcudunun kalabalık olması öğretmeni kısıtlamakta ve yöntem teknik seçimini büyük oranda etkilemektedir. Yine aynı oranda sınıfın fiziki koşulları da bu tercihi yönlendiren faktörlerdendir. İlgili sonuç alanyazında yapılan araştırmalar (Taşkaya ve Sürmeli, 2014; Demir ve Özden, 2013; Karasu Avcı ve Ketenoglu Kayabaşı, 2019; Şahin ve Güven, 2016) ile benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri uzmanlık eğitimi kapsamında, öğretim yöntem ve teknikleri üzerine aldıkları eğitimi faydalı bulmakla beraber eğitimin yüz yüze ve uygulamalı yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Hizmet içi öğretmen eğitimlerinde etkililiği arttırmak için hazırlanan eğitim programları yüz yüze, uygulamaya ve iş birliğine dayalı olarak planlanmalıdır (Kaya, 2020). Eğitimlerden daha çok verim alınabilmesi için; küçük gruplara ayrılmış öğretmen gruplarına uzman kişiler tarafından uygulamalı olarak eğitim verilebilir. Eğitimlerin yeri ve zamanı öğretmenin yararına planlarsa öğretmenin eğitimlere katılma oranı ve kendini geliştirme isteğinde artış olacaktır. Simovic ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmada; öğretmenlerin yaklaşık %40'nın yeni öğretim yöntemleri hakkında eğitime ihtiyaç duyduğu, %75'nin bu bilgiye nasıl erişeceğini bilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yöntem, teknik ve strateji kavramlarında eksik ve hatalı tanımlamalar kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca materyallerin yöntem ve teknik olarak kabul edildiği görülmüştür. Öğretmenler arasında yöntem ve tekniğin nasıl uygulandığını bilmesine rağmen isimlerini hatırlayamayanlar olmuştur. Öğretmenin alana ilişkin sahip olduğu güçlü bilgi aynı zamanda farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasını da kolaylaştırır. (O'Loughlin, 1992).

Öneriler

Eğitim politikacılarına yönelik öneriler: Okullarda araç-gereç ve materyal eksikliğinden kaynaklanan öğretim problemleri için eksiklikler giderilmeli ve okullara yeni kaynaklar oluşturulmalıdır. Öğretimde yöntem tekniklerin kullanımını arttırmak ve üst seviyede verim elde edebilmek için uygun sınıf mevcudu sayısı sağlanmalıdır. Öğretmen eğitimleri planlanırken uygulama yapmaya imkân verecek sayıda öğretmen grupları oluşturulmalıdır. Öğretmen eğitimlerinde eğitimin yeri ve süresi öğretmenlerin motivasyonuna olumlu katkı sağlayacak şekilde belirlenmelidir. Eğitim uzman kişiler tarafından verilmelidir.

Öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik öneriler: Öğretmen adayları üniversitelerde teorik bilgilerin yanında uygulama ağırlıklı eğitim alarak yeterli donanımına sahip olarak mezun olmalıdırlar. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının aktif öğrenme yaşantılarına daha fazla sahip olmaları sağlanmalıdır.

Öğretmenlere yönelik öneriler: Öğretmenler farklı eğitim kanallarından bu konuda eğitim alarak kendisini geliştirebilir. Okullarda daha kaliteli ve anlamlı bir öğrenme için çeşitli yöntem ve teknik kullanımının artması gerekmektedir. Okullarda öğrencilerin aktif olarak uygulama yapabileceği alanlar oluşturulmalıdır. Uygulanan etkinlikler öğrenci katılımı arttıracak nitelikte düzenlenmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler: Bu araştırma İstanbul ili Bağcılar ilçesinde yapılmıştır. Araştırmanın daha büyük bir örneklem grubu veya diğer illerde de yapılması bulguların genellenebilirliğini artırır. Sınıf öğretmenleri için belirli bir branş dersi üzerinden daha detaylı bir çalışma yürütülebilir. Öğretmenlerin görüşleri farklı değişkenler üzerinden incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Sinop İli Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Baytekin, Ç. (2004). *Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V.L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları* (Çev Edt: Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, S., & Gürol, M. (2017). Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarına, Öğrenme Yaklaşımlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14).
- Demir, S., & Özden, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Stratejilere Yöntemlere ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tanılayıcı Bir Çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 59-75.
- Doğan, C. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Derslere İlişkin Görüşleri ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri: İstanbul Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 193-203.
- Eker, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1).
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A simple guide and reference* (4.basım). Boston: Allyn-Bacon, USA.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi- Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, 7. Basım, Ankara, 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Yirmi Birinci Baskı*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karasu Avcı, E., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Bir Olgubilim Araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 926-942.
- Kaya, M. (2020). MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri: Katılımcılar, Eğitim Durumları, Eğitim Konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 183-193.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile Bunları Tercih Etme Nedenleri. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Kuzu, S. & Demir, S. (2015). Öğretmen Adayları için "Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği"nin Geliştirilmesi / Developing "Teaching Principles and Methods Cors Self-Efficacy Scale" for Pre Service Teachers. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 401-415. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19578/208955>.
- MEB (2002). *Öğretmen Yeterlikleri*, M.E.B. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Basımevi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd Edition). Calif.:

SAGE Publications.

- O'loughlin, M. (1992). Rethinking Science Education; Beyond Piagetian Constructivism Toward a Sociocultural Modal of Teaching and Learning. *Journal of Research in Science Education*, 29(8), 791-820.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığa Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Şahin, D., & Güven S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerindeki Yöntem ve Teknik Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-59.
- Şahin, Y. & Ulucan, P. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13 (1), 995-1030.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Taşkaya, S. M., & Sürmeli, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öğretim yöntemlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 169-181.
- Tok, T.N. (2007). *Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler*. A. Doğanay. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Torres-Gordillo, J. J., Melero-Aguilar, N., & García-Jiménez, J. (2020). Improving The University Teaching-Learning Process with ECO Methodology: Teachers' Perceptions. *PloS one*, 15(8), e0237712.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). "Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Concept", *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Ünal, S. (1999). Aktif Öğrenme, Öğrenmeyi Öğrenmek ve Probleme Dayalı Öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 373-378.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Primary school teachers' belief of efficacy. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 41(2), 143-167.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ COĞRAFI KAVRAMLARIN ÇOCUKLARA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE OPINIONS OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES ABOUT TEACHING GEOGRAPHICAL CONCEPTS TO CHILDREN

Hilal YILMAZ¹, Arcan AYDEMİR²

ÖZ: Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafi kavramların çocuklara öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Artvin Çoruh Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği programı 3. sınıfa devam eden 29 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Görüşme Formu" kullanılmıştır. Betimsel ve içerik analizleri teknikleriyle çözümlenen veriler doğrultusunda sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesinde coğrafi kavram olarak en çok yer şekilleri kavramını ifade ettiklerine ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının tamamına yakını çocuklara coğrafya öğretiminin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının çoğu lisans düzeyinde coğrafya ile ilgili bir ders almadığını belirtirken, öğretimi konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli olarak ifade etmişlerdir. Okul öncesinde coğrafi kavramların öğretiminde kullanılabilir yöntem ve teknikleri daha çok gösterip yaptırma ve beyin fırtınası şeklinde ifade eden öğretmen adayları süreçte kullanılabilir etkinlikleri de sanat etkinliği ve Türkçe etkinliği şeklinde ifade etmişlerdir. Okul öncesinde coğrafya öğretiminde etkili olan faktörler daha çok aile, öğretmen ve çevre olarak belirtilmiştir. Coğrafi kavram öğretiminde kullanılabilir okul dışı öğrenme ortamları en çok okul bahçesi olarak ifade edilmiştir. Coğrafi kavram öğretiminde kullanılabilir materyal olarak ise en çok dünya küresi belirtilmiştir.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi öğretmen adayı, coğrafi kavramlar, kavram öğretimi

ABSTRACT: The aim of the research is to examine the opinions of pre-school teacher candidates regarding teaching geographical concepts to children. The research was conducted with the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 29 teacher candidates attending the 3rd grade of Artvin Çoruh University Preschool Teaching program in the 2023-2024 academic year. "Interview Form" developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. Some results were reached in line with the data analyzed using descriptive and content analysis techniques. As a result of the research, it was found that pre-school teacher candidates mostly expressed the concept of landforms as a geographical concept in preschool. Almost all of the pre-school teacher candidates stated that teaching geography to children is necessary. While most of the teacher candidates in the study group stated that they had not taken a geography-related course at the undergraduate level, they expressed themselves as moderately proficient in teaching. Pre-service teachers expressed the methods and techniques that can be used in teaching geographical concepts in pre-school mostly as demonstration and brainstorming, and expressed the activities that can be used in the process as art activity and Turkish language activity. Finally, the factors that are effective in teaching geography in pre-school are mostly expressed as family, teacher, and environment. The most common out-of-school learning environments that can be used in teaching geographical concepts are school gardens. The earth globe was most frequently mentioned as the material that could be used in teaching geographical concepts.

Keywords: Preschool teacher candidate, geographical concepts, concept teaching

Bu makaleye atf vermek için:

Yılmaz, H. & Aydemir, A. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafi kavramların çocuklara öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 479-492.

Cite this article as:

Yılmaz, H. & Aydemir, A. (2024). Examining the opinions of preschool teacher candidates about teaching geographical concepts to children. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 479-492.

¹ (Sorumlu yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Artvin/Türkiye, e-mail: yilmazhilal@artvin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4594-3155

² Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Artvin/Türkiye, e-mail: arcan.aydemir@artvin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8110-954X

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

As a term, geography consists of the word "geographie", which means description of the world, which is formed by combining the concepts of "geo", which means place in Greek, and "graphie", which means defined and described by drawing. The emergence of geography as a field of science was influenced by humankind's desire to know their surroundings and meet some basic needs. The development of geography, which dates to ancient times, dates to the invention of writing in 3500 BC. In these periods, the first studies on geography were dealt with the recognition, measurement, and description of the world. In the historical process, the contents regarding the science of geography in the works of scholars such as Piri Reis (Kitabı Bahriye), Seydi Ali Reis (Mirat'ül Memalik), Katip Çelebi (Cihannüma) enabled the development of geography in this process and the laying of its foundations (Ünlü, 2014, p. 3-4). As a field of science that develops throughout history, the role of geography within social sciences is important. It can be said that this importance paved the way for the emergence of geography education at different levels of education and training, allowing geography to be used in raising people.

Learning in young children often occurs through their senses and experiences. Children at this level try to perceive the environment by touching, smelling, tasting, feeling, running, jumping, climbing, playing imaginary games, and asking questions. Children who gain some geographical experiences in their daily lives begin to understand how people relate to the world, how people change the environment, the relationship between places, and the effects of climate on human life. This knowledge and experiences that children acquire in daily life form the basis of the geographical knowledge they will learn in schools. Especially encouragement and guidance before school will enable young children to better understand, learn and become aware of geography (Catling, 2006; Fromboluti and Seefeldt, 1999).

There are some studies in the literature on geography teaching in pre-school education. In this context, studies in the literature include teachers' opinions on teaching geography skills in preschool education (Er et al., 2022), geography education in preschool (Can Yaşar et al., 2012), geographical gains that can be gained by students in preschool education and their evaluation (Ünlü and Çavak, 2019), the necessity of geography lessons in preschool teaching programs (Ünlü and Alkış, 2006), geography education in preschool education programs (Öztürk et al., 2015), geographical concepts in preschool picture story books (Özkan-Kılıç et al., 2014). Content such as children's cognitive mapping (Halseth and Doddridge, 2000), geographical understanding and play in children's early learning (Catling, 2006), and human geography in the early childhood classroom (Brillante and Mankiw, 2015) were discussed. It is thought that this study will contribute to the literature by focusing on the awareness and opinions of pre-school teacher candidates regarding teaching geographical concepts to children. Determining the current views of teacher candidates about teaching geographical concepts to children before starting their careers is important to organize undergraduate programs more effectively and to increase the quality of teacher education.

Method

In the study, the phenomenological phenomenology pattern was used to reveal the opinions of pre-school teacher candidates regarding the teaching of geographical concepts. Phenomenology, considered both a philosophical approach and a research method, examines the world in which people live and the meanings and experiences they attribute to it. The main purpose of phenomenological research is to reveal people's thoughts about a phenomenon based on their feelings, thoughts and experiences (Polatcan and Kılınc, 2018). In this respect, in the study, teaching geographical concepts in preschool was considered as a phenomenon and the opinions of pre-school teacher candidates regarding this phenomenon were examined.

The study group of the research consists of 29 (25 female, 4 male) preschool teacher candidates studying in the 3rd grade of Artvin Çoruh University, Faculty of Education, Preschool Teaching program in the 2023-2024 academic year.

In this study, the "Interview Form for Teaching Geographic Concepts" developed by the researchers was used to collect data. Before creating the form, possible problems of teacher candidates regarding teaching geographical concepts to children were examined and a literature review was conducted.

The data was collected by distributing a physical form to teacher candidates on 12.10.2023. During the data collection process, the importance of the research was explained to the teacher candidates, and it was stated that they should fill out the interview form by considering the processes of teaching geographical concepts to children. The data obtained from the interview form was analyzed with the descriptive and

content analysis technique. In descriptive analysis, data are summarized and interpreted according to predetermined themes.

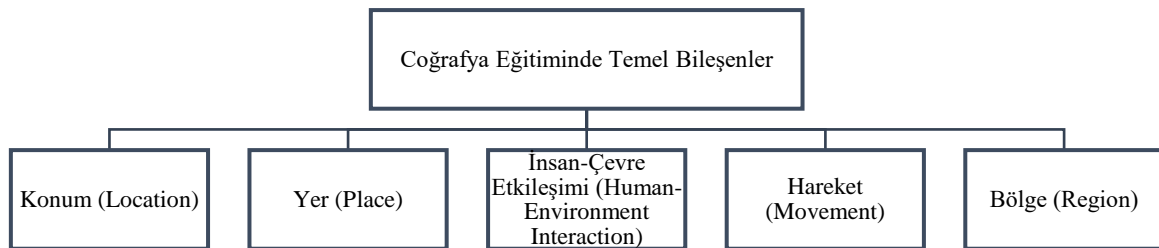
Discussion and Conclusion

As a result, in this research, which examines the opinions of pre-school teacher candidates about teaching geographical concepts to children, it can be inferred that teacher candidates think it is necessary to teach geographical concepts to children, but they need more training on this subject. As Bliss (2008) states, geography education within the scope of social studies supports the development of reasoning and inquiry skills by generating questions and using a research-based approach to investigate the answers. These skills are necessary to gain independence at work and school (Bliss, 2008). Research shows that young children can engage with three areas of geography: Reading simple maps, identifying familiar places and landmarks, and recognizing distinctive features in landforms (Halseth and Doddridge, 2000; Wiegand, 2006). For this reason, it is considered extremely important to create a solid foundation for geography education with geographical concepts to be taught to children from early childhood. The place where pre-school teachers, who will help children acquire these skills, will receive this training is at the higher education level. It is thought that it is necessary to include how this teaching will be done in pre-school education higher education programs. The most common out-of-school learning environments that can be used in teaching geographical concepts are school gardens. The earth globe was most frequently mentioned as the material that could be used in teaching geographical concepts.

GİRİŞ

Terim olarak coğrafya, Yunancada yer anlamına gelen “*geo*” ile çizilerek tanımlanan betimlenen anlamına gelen “*graphie*” kavramlarının bir araya gelmesiyle oluşan, dünyanın tasviri anlamına gelen “*geographie*” kelimesinden oluşmaktadır. Bir bilim alanı olarak coğrafyanın ortaya çıkmasında ise insanoğlunun etrafını tanıma ve temel birtakım ihtiyaçlarını karşılama arzusu etkili olmuştur. Ortaya çıkışı çok eskilere dayanan coğrafyanın gelişimi MÖ 3500 yıllarında yazının icadına dayanmaktadır. Bu dönemlerde coğrafyaya yönelik ilk çalışmalar dünyanın tanınması, ölçülmesi ve tasvirleriyle ilgili olarak ele alınmıştır. Tarihsel süreçte Piri Reis (Kitabı Bahriye), Seydi Ali Reis (Mirat’ül Memalik), Katip Çelebi (Cihannüma) gibi bilginlerin eserlerinde yer alan coğrafya bilimine yönelik içerikler, coğrafyanın bu süreçte gelişmesine ve temellerinin atılmasına olanak tanımıştır (Ünlü, 2014, s.3-4). Tarihsel süreçte gelişim gösteren bir bilim alanı olarak coğrafyanın sosyal bilimlerdeki rolü önemlidir. Bu önemin ise coğrafyanın insan yetiştirmede de ele alınmasına olanak tanıyarak eğitim-öğretimin farklı kademelerinde coğrafya eğitiminin ortaya çıkmasına zemin hazırladığı söylenebilir.

Coğrafi kavramların hedef kitleye aktarılmasında önemli bir süreç olarak ele alınan coğrafya eğitiminde içerik birtakım standartlar üzerine yapılandırılmıştır. Bu bağlamda 1994 yılında Amerikan Ulusal Coğrafya Eğitimi Kurulu, coğrafya eğitimi standartları belirlemiştir. Kurul tarafından hazırlanan raporda coğrafya eğitiminde beş temel bileşenden söz edilmiştir. Kurul coğrafya eğitiminin bu beş temel bileşen doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerektiğini ve coğrafya derslerinin de bu perspektifte sürdürülmesi gerektiğini ifade etmiştir. İlgili kurul tarafından ifade edilen beş bileşen ise şekil 1’de ifade edilmiştir (Koç ve Aksoy, 2012).



Şekil 1. Coğrafya Eğitiminde Yer Alması Gereken Beş Temel Bileşen (Koç ve Aksoy, 2012)

Eğitimin farklı kademelerinde verilen coğrafya eğitiminde Şekil 1’de yer alan içeriklere rastlamak mümkündür. Bu kademelerden biri de okul öncesi eğitim kademesidir.

Bugün pek çok çocuk, geçmiş nesillerdeki çocukların yaşadığı gibi, mahallede özgürce oynama ve dolaşma deneyimlerine sahip değildir. Çocukların yaşadıkları çevreyle etkileşimleri kişisel olmaktan çıkmaktadır. Bunun yerini ise alışveriş merkezlerindeki zincir mağazalardan alışveriş yapmak ve

teknolojiyle etkileşime geçmek almaktadır. Ancak çocukların hâlâ çevrelerindeki dünyayla bağlantılı bir şekilde, bilgili ve işlevsel karar vericiler olabilmeleri için gerekli olan becerileri geliştirmeleri gerekmektedir (Brillante ve Mankiw, 2015). Bu becerilerin kazandırılmasında ise okul öncesinde coğrafya öğretiminin etkisi dikkate alınmalıdır. Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi, çocuklara dünya hakkında temel bilgiler kazandırmanın yanı sıra (Akınoğlu, 2013), çocukların çevrelerini anlamalarını (Roberts, 2017), kültürlerarası farkındalık geliştirmelerini (Scoffham, 2019) ve analitik düşünme becerilerini artırmalarına yardımcı olarak (As'ari, 2021) çocuklara kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

Küçük çocuklarda öğrenme genellikle duyu ve deneyimleri aracılığıyla gerçekleşir. Bu düzeydeki çocuklar dokunarak, koklayarak, tadarak, hissederek, koşarak, zıplayarak, tırmanarak, hayali oyunlar oynayarak ve sorular sorarak etraflarını algılamaya çalışırlar. Günlük hayatlarında ise birtakım coğrafi deneyimler kazanan çocuklar insanların dünya ile nasıl ilişki kurduklarını, insanların çevreyi nasıl değiştirdiğini, yerler arasındaki ilişkiyi, iklimin insan yaşamı üzerine etkilerini anlamaya başlamaktadırlar. Çocukların günlük hayatta elde ettiği bu bilgi ve deneyimler okullarda öğrenecekleri coğrafi bilgilerin temelini oluşturmaktadırlar. Özellikle okul öncesinde teşvik ve yönlendirme küçük çocukların coğrafyayı daha iyi anlamalarına, öğrenmelerine ve coğrafyanın farkına varmalarına olanak tanımaktadır (Catling, 2006; Fromboluti ve Seefeldt, 1999).

Okul öncesi coğrafya eğitiminde coğrafya genel olarak konum, yer, hareket, insan-çevre etkileşimi ve bölge gibi başlıklarla ele alınmaktadır. Okul öncesi eğitimde ise bu kavramlar kazanım göstergelerde, belirli gün ve haftalar ile kavramlarda ele alınmaktadır (Öztürk, vd., 2014; Ünlü ve Çavak, 2019). Buna ek olarak yine okul öncesi dönemde coğrafya eğitiminde yer alan temel bilim alanları "*Mekan/uzak ve zaman*", "*yerel coğrafya*", "*fiziki, beşeri ve ekonomik coğrafya*", "*doğal çevre ve insan etkileşimi*" şeklinde de ifade edilmektedir (Can-Yaşar vd., 2012, s.80).

Coğrafya alanında yer alan konulara yönelik içeriklere 2013 okul öncesi eğitim programında da rastlamak mümkündür. Bu bağlamda ilgili okul öncesi eğitim programında ele alınan kavramlardan biri konum olmuştur. Konum kavramı programda "*Bilişsel gelişimle ilgili kazanımlar göstergeleri ve açıklamaları*" başlığında kazanım 10 olarak "*Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.*" şeklinde ifade edilmiştir. İlgili kazanıma yönelik göstergeler ise "*Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir. Mekânda konum alır. Harita ve krokiyi kullanır.*" olarak belirtilmiştir. Ayrıca kazanım açıklamasında da "yön, yakın, uzak, altında, üstünde, önünde, arkasında, yanında" gibi kavramlar vurgulanmıştır. Motor gelişimle ilgili kazanımlar, göstergeleri ve açıklamaları başlığında yer alan 1. kazanımda ise "*Yer değiştirme hareketleri yapar.*" ifadesine yer verilerek yer vurgusu yapılmıştır. Ayrıca ilgili kazanım açıklamalarında "*yükseklik, mesafe, öne, arkaya, sağa, sola*" gibi yönergeler ve kavramlar üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir (Meb [Milli Eğitim Bakanlığı], 2013, s.21, 32). 2013 Okul öncesi eğitim programında yer alan "*Hayvanları koruma günü, Enerji tasarrufu haftası, Yeni yıl, Orman haftası, Trafik ve ilk yardım haftası, Çevre koruma haftası*" gibi belirli gün ve haftalar da yine coğrafya ile ilişkili olarak ele alınabilir (Öztürk vd., 2015, s.256).

Okul öncesinde coğrafya eğitiminin planlanmasında çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu aşamada coğrafi kavramlar çocuklara basit bir şekilde verilmelidir. Okul öncesinde kullanılan resimli kitaplar ise buna hizmet etmesi açısından önemlidir. Buna ek olarak okul öncesi eğitimde önemli olan çevre eğitiminde de sık sık doğa gezileri düzenlenmeli, çevre tanıtılmalı ve çocuklara çevreyle etkileşime girme fırsatı tanınmalıdır (Özkan-Kılıç vd., 2014). Alınacak bu önlemler ise okul öncesinde etkili coğrafya öğretiminin gerçekleştirilmesine olanak tanıyabilir.

Okul öncesinde coğrafi kavramların ele alınması hedef kitlenin hem mevcut yaşamlarına hem de gelecekteki yaşamlarına birtakım faydalar sağlayacaktır. Okul öncesinde coğrafya eğitiminin sağladığı faydalar ise aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Çomak, 2020; Özkan-Kılıç vd., 2014; Öztürk, vd., 2014; Ünlü ve Çavak, 2019):

- Okul öncesinde coğrafya eğitimi çocukların yaşadığı çevreyi, mekanı tanımalarına fırsat vererek, yaşadıkları çevre ile farklı çevreleri karşılaştırmalarına olanak tanımaktadır.
- Coğrafya eğitimiyle ilgili kazanımlara okul öncesinde yeterli düzeyde yer verilmesi, çocukların diğer gelişim alanlarının da olumlu bir şekilde etkilenmesine imkan sunacaktır.
- Coğrafya okul öncesi eğitim programlarında yer alan farklı bilim dallarıyla ilişkilendirilebilecek etkinlikleri karşılayabilecek nitelikteki bir laboratuvara benzer. Coğrafya fiziki ve beşeri bilimlerle ortak birçok noktaya sahip olduğundan, bu bilimlerle iş birliği yapmaktadır. Bu yönüyle coğrafya okul öncesi eğitim programını koordine eden bir bilim dalı olarak birtakım işlevler sergileyebilir.
- Coğrafyanın zengin bir öğrenme potansiyeline sahip olması, çocukların sosyal, duygusal, dil ve motor gelişimlerinin hız kazanmasına olanak tanıyacaktır.

- Hayatın gelişme ortamı olarak coğrafyanın okul öncesi eğitimde etkin bir biçimde kullanılması Türkiye’de okul öncesi eğitimin gelişim göstermesine katkıda bulunacaktır.
- Okul öncesinde çocuklara öğretilen coğrafi kavramlar ileride karşılına çıkacak olan soyut birtakım kavramların kolay bir şekilde öğrenilmesini sağlayacaktır.

Okul öncesi eğitimde coğrafya öğretimine yönelik literatürde birtakım çalışmalar yer almaktadır. Bu bağlamda literatürde yer alan çalışmalarda okul öncesi eğitimde öğretmenlerin coğrafya becerilerini öğretmeye yönelik görüşleri (Er vd., 2022), okul öncesinde coğrafya eğitimi (Can Yaşar vd., 2012), okul öncesi eğitimde öğrencilere kazandırılacak coğrafi kazanımlar ve bunların değerlendirilmesi (Ünlü ve Çavak, 2019), okul öncesi öğretmenliği programlarında coğrafya derslerinin gerekliliği (Ünlü ve Alkış, 2006), okul öncesi eğitim programında coğrafya eğitimi (Öztürk vd., 2015), okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarında coğrafi kavramlar (Özkan-Kılıç vd., 2014), çocukların bilişsel haritalaması (Halseth ve Doddridge, 2000), çocukların erken öğrenmesinde coğrafi anlayış ve oyun (Catling, 2006), erken çocukluk sınıfında beşeri coğrafya (Brillante ve Mankiw, 2015) gibi içerikler ele alınmıştır. Bu çalışmanın ise özellikle okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavram öğretimine yönelik farkındalık ve görüşlerine odaklanması açısından literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce çocuklara coğrafi kavramların öğretimine yönelik mevcut görüşlerinin belirlenmesi lisans programlarının daha etkin bir şekilde düzenlenebilmesi öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafi kavramların çocuklara öğretimine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aramıştır:

- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara öğretilebilecek coğrafi kavramlara yönelik görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavramların öğretilmesi gerekliliğine yönelik görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafi kavramlar ve kavram öğretimine yönelik lisans dersi alma durumları nedir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavram öğretirken kullanılabilecek yöntem ve tekniklere yönelik görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde kullanılabilecek etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafi kavram öğretiminde etkili olan faktörlere yönelik görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafi kavram öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafi kavram öğretiminde materyallere yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavramların öğretimine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Hem felsefi bir yaklaşım hem de bir araştırma yöntemi olarak ele alınan fenomenoloji, insanın yaşadığı dünyayı ve ona yüklediği anlamları ile deneyimlerini inceler. Fenomenolojik araştırmaların temel amacı kişilerin duygu, düşünce ve deneyimlerinden yola çıkarak bir fenomen (olgu) ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmaktır (Polatcan ve Kılınc, 2018). Bu doğrultuda çalışmada okul öncesinde coğrafi kavram eğitimi bir fenomen olarak ele alınmış ve okul öncesi öğretmen adaylarının bu fenomene olguya yönelik görüşleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği programı 3. sınıfta öğrenim gören 29 (25 kadın, 4 erkek) okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Katılımcı öğretmen adayları belirlenirken amaçlı

örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan ölçütler ise öğretmen adaylarının çocuklara kavram öğretimi, öğretim yöntem-teknikleri ile okul öncesi eğitim yaklaşım ve programlarına yönelik çeşitli dersler almış olmalarıdır. Tablo 1’de ilgili ölçütleri sağlayıp gönüllülük esasına bağlı olarak çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.
Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Demografik bilgiler	Özellik	n	%
Cinsiyet	Kadın	25	86,2
	Erkek	4	13,8
Yaş	19-21	17	58,6
	22-24	12	41,4
Bölümü seçme durumu	İsteyerek seçim	25	86,2
	İstemeyerek seçim	4	13,8
Lise alan türü	Eşit ağırlık	12	15,38
	Sözel	15	19,23
	Sayısal	2	2,56
Algılanan gelir düzeyi	Düşük	7	24,1
	Orta	22	75,9
Toplam	-	78	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının %86,2’sinin kadın, %13,8’inin erkek olduğu; %58,6’sının 19-21 yaş aralığında, 41,4’ünün 22-24 yaş aralığında; %86,2’sinin bölümü isteyerek seçtiği, %13,8’inin bölümü istemeyerek seçtiği; %15,38’inin lise alan türü eşit ağırlık, %19,23’ünün sözel ve %2,56’sının sayısal; %24,1’inin gelir düzeyinin düşük, %75,9’unun orta olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında verileri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Coğrafi Kavramların Öğretimine Yönelik Görüşme Formu" kullanılmıştır. Bu form oluşturulmadan önce, öğretmen adaylarının coğrafi kavramların çocuklara öğretimi ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması tamamlandıktan sonra, okul öncesi öğretmen adayları için hazırlanan bu görüşme formu 14 sorudan oluşmaktadır. Formun güvenilirliği ve kapsam geçerliğini sağlaması için 7 alan uzmanının görüşü alınmış ve bu uzmanlar tarafından yapılan Lawshe analizi sonucunda formdaki soruların kapsam geçerlik değerlerinin .71 ile 1 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu nedenle, hiçbir soru çıkarılmamıştır. Görüşme formu, öğretmen adaylarının demografik bilgilerini içeren 5 soru ve coğrafi kavramların çocuklara öğretimi ile ilgili 9 soru içermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 12.10.2023 tarihinde öğretmen adaylarına form dağıtılarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmanın önemine vurgu yapılmış ve öğretmen adaylarından çocuklara coğrafi kavramları öğretme süreçlerini dikkate alarak görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Bu bağlamda her bir soru için verilen cevaplar ayrıntılı olarak incelenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Kodların tekrarlanma sıklıklarının yer aldığı tablolar oluşturularak katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından elde edilen kodlarda, uzman görüşü doğrultusunda görüş birliğine varılarak, kodlara son hali verilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup, gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Araştırma kapsamında Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’ndan 06.10.2023 tarih ve E-18457941-050.99-108172 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 2’de okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara öğretilebilecek coğrafi kavramlara yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2.

Çocuklara öğretilebilecek coğrafi kavramlara ilişkin bulgular

Kavramlar	<i>f</i>	%
Yer şekilleri	11	21,57
İklim	9	17,65
Mekanda konum	9	17,65
Mevsim	6	11,76
Soğuk-sıcak	6	11,76
Harita	5	9,80
Afetler	4	7,84
Zaman	1	1,96
Toplam	51	100

Tablo 2’de okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara öğretilecek coğrafi kavramlar ile ilgili görüşlerine yer verilmektedir. Buna göre çocuklara öğretilebilecek coğrafi kavramların en çok yer şekilleri (11), iklim (9) ve mekanda konum (9) olarak belirtildiği görülmektedir. En az ise afetler (4) ve zaman (1) belirtilmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir:

“Dağ, deniz, ova vb..” (ÖA1)

“İklim, soğuk-sıcak, dağ.” (ÖA5)

Araştırma kapsamında katılımcıların çocuklara coğrafi kavram öğretiminin gerekliliğine yönelik görüşleri incelenmiş ve tablo 3’teki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3.

Coğrafi kavramların öğretilme gerekliliğine yönelik bulgular

Öğretilme gerekliliği	<i>f</i>	%
Evet, gereklidir.	28	96,55
Hayır, gerekli değildir.	1	3,45
Toplam	29	100

Tablo 3’te okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavramların öğretilmesinin gerekliliği ile ilgili görüşlerine yer verilmektedir. Öğretmen adaylarından 28’i coğrafi kavramların çocuklara öğretiminin gerekli olduğunu belirtirken, bir öğretmen adayı gerekli olmadığını ifade etmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının neredeyse tamamının çocuklara coğrafi kavramları öğretmenin gerekli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Tablo 4’te okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavram öğretme konusundaki yeterliliklerine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4.

Coğrafi kavramları öğretme yeterlilik düzeylerine ilişkin bulgular

Yeterlilik Düzeyleri	<i>f</i>	%
Çok yetersizim	2	6,9
Yetersizim.	8	27,6
Orta düzeyde yeterliyim.	13	44,8
Yeterliyim.	5	17,2
Çok yeterliyim.	1	3,4
Toplam	29	100

Tablo 4’te okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavramların öğretilmesi ile ilgili yeterlilik düzeylerine yer verilmektedir. Öğretmen adaylarının %44,8’inin (13) kendisini orta düzeyde yeterli gördüğü, %27,6’sının (8) kendisini yetersiz gördüğü, %17,2’sinin (5) kendisini yeterli gördüğü,

%6,9'unun kendisini çok yetersiz gördüğü ve sadece %3,4'ünün kendini çok yeterli gördüğü belirlenmiştir. Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının neredeyse %45'inin coğrafi kavramları çocuklara öğretme konusunda kendisini orta düzeyde yeterli gördüğü söylenebilir.

Katılımcıların özellikle coğrafi kavramların çocuklara öğretimine yönelik lisans dersi alma durumlarına odaklanılmış ve görüşleri doğrultusunda tablo 5'teki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 5.

Coğrafi kavramlar ve kavramların çocuklara öğretimine yönelik lisans dersi alma durumuna yönelik bulgular

Ders alma durumu	f	%
Evet, aldım.	3	10,3
Hayır, almadım.	24	82,8
Bilgim yok.	2	6,9
Toplam	29	100

Tablo 5'te okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafi kavramlar ve kavramların çocuklara öğretimi ile ilgili lisans dersi alma durumlarına yer verilmektedir. Öğretmen adaylarının %82,8'i (24) lisans dersi almadıklarını, %10,3'ü (3) lisans dersi aldıklarını ve %6,9'u (2) bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunluğunun coğrafi kavramlar ve kavramların çocuklara öğretimi ile ilgili lisans dersi almadıkları söylenebilir.

Tablo 6.

Coğrafi kavramların öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular

Yöntem ve Teknikler	f	%
Gösterip yaptırma	8	25
Beyin fırtınası	6	18,75
Drama	5	15,62
Soru-cevap	5	15,62
Deney	3	9,37
Anlatım	3	9,37
Örnek olay	2	6,25
Toplam	32	100

Tablo 6'da okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili görüşlerine yer verilmektedir. Öğretmen adaylarının %25'i (8) gösterip yaptırma, %18,75'i (6) beyin fırtınası ve %15,62'si drama ve soru cevap tekniklerinin kullanılmasını gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde en çok kullanılan yöntem ve teknik olarak gösterip yaptırma tekniğini belirttikleri söylenebilir. Aşağıda katılımcıların görüşlerinden kesitlere yer verilmiştir:

“Gösterip-yaptırma, drama” (ÖA11)

“Anlatım” (ÖA17)

Araştırma kapsamında çocuklara coğrafi kavram öğretiminde kullanılacak etkinlik türü örneklerine yönelik katılımcı görüşleri incelenmiş ve tablo 7'deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 7.

Coğrafi kavramların öğretiminde kullanılan etkinlik türlerine yönelik bulgular

Etkinlik Türleri	f	%
Sanat etkinliği	13	27,66
Türkçe etkinliği	10	21,28
Fen etkinliği	9	19,15
Oyun etkinliği	7	14,89
Alan gezisi	5	10,64

Müzik etkinliği	2	4,25
Drama etkinliği	1	2,13
Toplam	47	100

Tablo 7’de okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde kullanılan etkinlik türleri ile ilgili görüşlerine yer verilmektedir. Öğretmen adaylarının %27,66’sı (13) sanat etkinliği, %21,28’i (10) Türkçe etkinliği ve %19,15’i fen etkinliğinin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde en çok kullanılması gereken etkinlik türü olarak sanat etkinliğini belirttikleri söylenebilir.

“Alan gezisi-Türkçe-Sanat” (ÖA6)

“Sanat ve oyun” (ÖA8)

Tablo 8’de katılımcıların coğrafi kavram öğretiminde etkili olan faktörlere yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 8.

Coğrafi kavramların öğretiminde etkili olan faktörlere yönelik bulgular

Öğretimde etkili olan faktörler	<i>f</i>	%
Aile	8	23,53
Öğretmen	7	20,59
Çevre	7	20,59
Okul	5	14,70
İklim	3	8,82
Materyal	2	5,88
Yaş	2	5,88
Toplam	34	100

Tablo 8’de okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde etkili olan faktörler ile ilgili görüşlerine yer verilmektedir. Öğretmen adaylarının %23,53’ü (8) ailenin, %20,59’u (7) öğretmenin ve çevrenin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre öğretmen adaylarının, çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde etkili olan faktörler arasında en çok aileyi belirttikleri söylenebilir. Aşağıda katılımcıların görüşlerinden bazı örneklerle yer verilmiştir:

“Aile tabiki eğer o çocuk zaten köyde yaşıyorsa ya da köye gidip geliyorsa hayatı içindeyken coğrafya kavramlarını öğrenmiştir.” (ÖA23)

“Çevre ve öğretmen.” (ÖA26)

Tablo 9’da çocuklara coğrafi kavram öğretirken kullanılabilecek okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 9.

Coğrafi kavramların öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik bulgular

Okul dışı öğrenme ortamları	<i>f</i>	%
Okul bahçesi	11	26,83
Yakın çevre (okulun bulunduğu mahalle)	7	17,07
Orman	6	14,63
Çocuk parkı	5	12,19
Müze	4	9,76
Deniz/göl kenarı	3	7,32
Planetaryum	2	4,88
Yaylalar	2	4,88
Kayak merkezi	1	2,44
Toplam	41	100

Tablo 9’da okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerine yer verilmektedir. Öğretmen adaylarının %26,83’ü (11) okul bahçesini, %17,07’si (7) yakın çevreyi ve %14,63’ü (6) ormanları okul dışı öğrenme ortamları olarak belirtmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının, çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları arasında en çok okul bahçesini belirttikleri söylenebilir.

“Okul bahçesi, planetaryum.” (ÖA3)

“Bahçe, okulun parkı.” (ÖA16)

Son olarak tablo 10’da katılımcıların çocuklara coğrafi kavram öğretiminde kullanılabilir materyallere yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 10.

Coğrafi kavramların öğretiminde kullanılabilir materyallere yönelik bulgular

Materyaller	f	%
Dünya küresi	10	23,81
Resimli kartlar	7	16,67
3 boyutlu şekiller	6	14,28
Dünya haritası	6	14,28
Doğal materyaller	6	14,28
Poster	3	7,14
Pusula	2	4,76
Hikaye kitapları	1	2,38
Videolar	1	2,38
Toplam	42	100

Tablo 10’da okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde materyaller ile ilgili görüşlerine yer verilmektedir. Öğretmen adaylarının %23,81’i (10) dünya küresinin ve %16,67’si (7) resimli kartların materyal olarak kullanılabilirliğini belirtmişlerdir. Buna göre öğretmen adaylarının, çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde materyal olarak en çok dünya küresini belirttikleri söylenebilir. Aşağıda katılımcı ifadelerinden bazı kesitlere yer verilmiştir:

“Dünya küresi, harita.” (ÖA9)

“Kartlar, video.” (ÖA15)

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafi kavramların çocuklara öğretimine yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın sonucuna göre okul öncesi öğretmen adayları çocuklara öğretilen coğrafi kavramlar olarak en çok yer şekilleri, iklim ve mekanda konumu belirtmişlerdir. Öncelikle, öğretmen adaylarının yer şekillerine odaklanması, çocukların çevrelerini anlamaları açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Yer şekilleri, çocuklara fiziksel dünyayı tanıma ve çevrelerini keşfetme fırsatı sunarak, coğrafyanın temel unsurlarından birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bu konuya odaklanması, çocukların somut deneyimler yoluyla öğrenmelerine katkı sağlayabilir. Nitekim Er vd. (2022) okul öncesi öğretmenlerinin coğrafya öğretimine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmanın sonucunda öğretmenlerin daha çok fiziki coğrafi kavramlara yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Çocuklara çoğunlukla mekanda konum ve mekanı algılama kavramları öğrettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çocuklara coğrafya öğretiminde Ünlü ve Çavak (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerin coğrafi kazanımları öğretme tercihlerinde öncelikli olarak ‘okyanus’ kavramını seçtikleri belirtilmiştir. Bu tercihin, okyanuslardaki yaşamın çeşitliliğinin her zaman çocukların ilgisini çektiği düşünülerek yapıldığı ifade edilmektedir. Araştırmaya göre, beşerî coğrafya öğrenme alanı içinde öğretmenlerin en çok tercih ettiği kavram ‘çevre kirliliği’ iken, en az tercih ettikleri kavram ise ‘nüfus’ olmuştur. Bu tercihin temel nedeni, nüfus kavramının çevre kirliliğine göre daha bilimsel bir kavram olması olarak gösterilmektedir. Can-Yaşar vd. (2012) okul öncesi dönemde coğrafya öğretiminde yer verilmesi gereken kavramları şu şekilde belirtmişlerdir: Mekan/uzay ve zaman, yer/konum bildiren kavramlar (üstünde, altında, içinde, dışında vb.), hareket kavramları (yukarı, aşağı, ileri, geri vb.),

mesafe kavramları (yakın, uzak). Ayrıca, okul öncesi dönemde çocuklara coğrafi kavramlar açısından yerel coğrafya, fiziki, beşeri ve ekonomik coğrafya ile doğal çevre ve insan etkileşimi konuları öğretilmektedir (Can-Yaşar vd., 2012). Özkan-Kılıç ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, çocuklar için hazırlanan resimli öykü kitaplarındaki coğrafya kavramlarının ve okul öncesi öğretmenlerinin coğrafi kavramları öğretme süreçlerinde resimli öykü kitaplarını ne ölçüde kullandıklarını inceleyen çalışmanın sonuçlarına göre, bu kitaplarda en fazla "yer" kavramına yer verildiği, "harita" kavramına ise en az yer ayrıldığı belirlenmiştir (Özkan-Kılıç vd., 2014). Ayrıca MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da coğrafi kavramlara yer verilmektedir. Nitekim Öztürk ve diğerleri (2015), MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki coğrafya kazanımlarını ve göstergelerini inceledikleri araştırmalarının sonucunda, okul öncesi eğitim programının tüm alanlarda coğrafya ile ilişkilendirilebilecek en az bir kazanım ve gösterge içerdiği sonucuna varmışlardır.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının neredeyse tamamının çocuklara coğrafi kavramları öğretmenin gerekli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının coğrafi bilgilerin çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine olumlu etkilerine yönelik güçlü bir inanç taşıdıklarını göstermektedir. Coğrafi kavramların öğretilmesi, çocuklara dünya ile etkileşim kurma, çevrelerini anlama ve kültürler arası farkındalık geliştirme fırsatı tanımaktadır. Bu durum, çocukların geniş bir perspektife sahip olmalarını destekleyerek, küresel vatandaşlık bilinci oluşturmalarına katkıda bulunabilir. Benzer şekilde Er ve diğerleri (2022) okul öncesi öğretmenlerinin coğrafya öğretimine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmanın sonucunda öğretmenlerin coğrafi kavramların öğretiminin gerekli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Can-Yaşar vd. (2012) okul öncesi dönemde coğrafyayı çocuklara doğru bir şekilde öğretmenin çocukların ilerideki akademik becerilerinde olumlu etkileri olduğunu belirttiktedirler.

Okul öncesi öğretmen adaylarının sadece yaklaşık olarak yarısının coğrafi kavramları çocuklara öğretme konusunda kendisini orta düzeyde yeterli gördüğü belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonucun çocuklara coğrafi kavramların öğretimi konusunda istenilen bir sonuç olmadığı düşünülmektedir. Bununla birlikte benzer sonuca ulaşan çalışmaya rastlanmıştır. Er ve diğerleri (2022) okul öncesi öğretmenlerinin coğrafya öğretimine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmanın sonucunda öğretmenler coğrafi kavramların öğretiminde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görmemelerinin sebebi olarak lisans öğrenimleri süresince coğrafi kavramlara yönelik özel bir eğitim almamaları gösterilebilir.

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunluğunun coğrafi kavramlar ve kavramların çocuklara öğretimi ile ilgili lisans dersi almadıkları belirlenmiştir. Ünlü ve Alkış (2006) okul öncesi öğretmenliği lisans programında coğrafya derslerinin gerekliliğini inceledikleri araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafya dersindeki başarılarının istenilen düzeyde olmadığını tespit etmişlerdir. Çocukların gereksinimlerine uygun ve onların coğrafya alanında daha yetkin bireyler olmalarını destekleyecek şekilde eğitilmiş öğretmenlerin yetiştirilmesi için, okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında coğrafya derslerinin sunulmasının gerekli ve kaçınılmaz olduğu vurgulanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç; okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde en çok kullanılan yöntem ve teknik olarak gösterip yaptırma tekniğini belirttikleridir. Gösterip yaptırma tekniği, öğretmenin bir kavramı çocuklara göstererek anlattığı, hemen ardından çocukların aynı süreci uygulamalarını, yapmalarını istemesini içeren bir yöntemdir (Aksu & Doğan, 2015). Bu yöntem, özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme tarzına ve bilişsel seviyelerine uygundur. Er vd. (2022) okul öncesi öğretmenlerinin coğrafya öğretimine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmanın sonucunda öğretmenlerin coğrafya öğretiminde yöntem ve teknik olarak alan gezisi, deney ve drama kullandıklarını tespit etmişlerdir. Catling (2006) 5 yaş çocuklarının coğrafi kavramları öğrenmesinde oyunun önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi eğitimde coğrafya, konular ve bunların birbirleriyle olan ilişkileri, özellikle de yön ve mesafe ile ilgilidir. Okul öncesi çocuklar ayrıca, somut hale getirilmesi ve kendi yaşamlarıyla bağlantılı olması koşuluyla dünyanın diğer yerlerinden insanların yaşamlarıyla da ilgilenirler. Bu konularda uzmanlaşmak okul öncesi çocuklar için zor gibi görünse de anlamlı erken deneyimler hayatlarının geri kalanı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmaktadır (Epstein, 2014).

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde en çok kullanılması gereken etkinlik türü olarak sanat etkinliğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Özkan-Kılıç vd. (2014) çocuklar için olan resimli öykü kitaplarındaki coğrafya kavramları ve okul öncesi öğretmenlerinin coğrafi kavramları öğretirken resimli öykü kitaplarını kullanma durumlarını inceledikleri araştırmanın sonucunda öğretmenlerin genel olarak resimli öykü kitaplarını coğrafi kavramların öğretiminde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çetin vd. (2012) okul öncesi dönem çocuklarına uzay kavramının öğretimini inceledikleri araştırmanın sonucunda çocuk merkezli ve zenginleştirilmiş etkinlikler

ile uzay kavramının öğretildiği deney grubunun puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öner ve Yiğit (2021) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitimi konusundaki görüşlerini incelediği çalışmada, bu öğretmenlerin sosyal bilgiler eğitimi için en sık tercih ettikleri etkinliklerin başında Coğrafya etkinliklerinin geldiği saptanmıştır. Bu etkinlik türlerinin yanı sıra okul öncesi eğitimde coğrafi kavramlar öğretilirken yaşanılan çevrenin olanaklarından yararlanılabilir. Nitekim Brillante ve Mankiw (2015)'e göre öğretmenler, okul çevresinin, ses, görüntü ve doğa manzaralarının kasıtlı olarak planlanmış keşiflerini okul binası, okul bahçesi ve yerel mahallelerin yürüyüş turları ve keşifleri ile gerçekleştirebilirler. Bu keşifler, akademik becerileri ve bilgi edinmeyi teşvik etmenin yanı sıra çocukların yerel çevreleriyle bir ilişki geliştirmelerine yardımcı olacak ve bir yer hissini besleyecektir.

Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarına göre, çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde etkili olan faktörler arasında en çok aile ardından sırasıyla öğretmen ve çevre yer almaktadır. Çetin vd. (2012) okul öncesi dönem çocuklarına uzay kavramının öğretimini inceledikleri araştırmanın sonucunda çocukların %51,3'ünün uzaya ilişkin kavramları ailelerinden öğrendikleri tespit edilmiştir. Alım (2009) 12-13 yaş çocuklarının coğrafi kavramları öğrenirken yakın çevrelerinin olumlu etkisinden bahsetmektedir. Yakınlarında şelale olan çocuklar yakınında şelale olmayan çocuklara göre bu yer şeklini daha iyi tanımaktadır. Çocukların coğrafi kavramları öğrenmesinde aileleri ve yakın çevrelerinin etkili olması Catling (2006)'in ifade ettiği gibi çocukların günlük yaşamları aracılığıyla coğrafi deneyim kazanması ve çok detaylı olmasa bile çevresel deneyimlerini kullanmaya ve yaratmaya başlamaları sayesinde.

Bu çalışmada öğretmen adayları okul bahçesi, yakın çevre ve ormanları coğrafi kavramların öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları olarak belirtmişlerdir. Bu noktada, öğretmen adaylarının pedagojik yaklaşımlarını zenginleştirmek ve çocuklara daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmak amacıyla bu tür doğal ve yakın çevre olanaklarından yararlanma isteği açıkça görülmektedir. Williams ve Brown'un (2013) belirttikleri gibi okul bahçesi, çocuklara doğayla iç içe olma fırsatı sunarak sınıf içinde öğrenilen teorik bilgilerin pratiğe dönüşmesini sağlaması açısından oldukça etkilidir. Yakın çevre, coğrafi kavramların somut bir bağlamda öğrenilmesine katkıda bulunmakta ve çocuklara çevrelerini anlamaları için gerçek yaşam örnekleri sunmaktadır (Eguchi, 2016). Ormanlar ise doğal çeşitlilik, ekosistemler ve biyolojik çeşitlilik gibi konuların öğretimine zengin bir içerik katmaktadır (Martusewicz vd., 2014). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bu okul dışı öğrenme ortamlarını öğrenme süreçlerine entegre etme çabaları, çocukların coğrafi kavramları daha derinlemesine anlamalarını ve öğrenmeye karşı daha fazla ilgi duymalarını teşvik edebilir. Ayrıca, bu tür çevresel öğrenme stratejileri, çocukların sınıf dışında da öğrenmeye devam etmelerini sağlayarak ömür boyu öğrenme alışkanlıklarını geliştirebilir.

Son olarak okul öncesi öğretmen adayları çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde dünya küresi ve resimli kartların kullanılabilirliğini belirtmişlerdir. Dünya küresi, coğrafi kavramları daha somut ve görsel bir şekilde sunma imkanı sağlar (Dessen Jankell vd., 2021). Özellikle küresel konuları anlatırken, küre üzerindeki yerleri işaretleyerek çocuklara uzak bölgeleri ve coğrafi ilişkileri anlatmak daha etkili olabilmektedir (Owen & Ryan, 2001). Bu anlatım çocukların dünya üzerindeki farklı yerleri anlamalarına ve mekanda konum becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Resimli kartlar da görsel öğrenmeyi destekleyerek çocukların coğrafi kavramları daha iyi anlamalarına katkıda bulunmaktadır (Brillante & Mankiw, 2015). Renkli ve çekici kartlar, öğrenme sürecini eğlenceli hale getirerek çocukların ilgisini çekmektedir. Ayrıca, kartlar aracılığıyla çocuklara farklı coğrafi özellikleri ve yerleri öğretmek, öğrenmeyi daha anlamlı kılar (Clark, 2010). Bu materyallerin kullanılması, çocuklara coğrafi kavramları öğrenmelerinde aktif bir rol alma fırsatı tanır. Öğretmen adaylarının bu araçları kullanma konusundaki tercihleri, çocukların derinlemesine anlamalarını ve coğrafi kavramlara duydukları ilgiyi artırabilir. Ayrıca, Vulchanova ve diğerlerinin (2017) belirttiği gibi görsel öğrenme araçlarının, dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra çocukların bilişsel ve duygusal gelişimine de katkı sağladığı bilinmektedir (Vulchanova vd., 2017) Bu nedenle coğrafi kavramların öğretiminde görsel ve çocuğun yakın çevresinden somut materyallerin kullanımı önemlidir.

Sonuç olarak okul öncesi öğretmen adaylarının coğrafi kavramların çocuklara öğretimine yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada öğretmen adaylarının coğrafi kavramların çocuklara öğretilmesini gerekli gördükleri ancak bu konuyla ilgili daha çok eğitime ihtiyaç duydukları çıkarımı yapılabilir. Bliss (2008)'in belirttiği gibi sosyal bilgiler kapsamında coğrafya eğitimi, sorular üretmek ve cevapları araştırmak için araştırmaya dayalı bir yaklaşım kullanarak akıl yürütme ve sorgulama becerilerinin gelişimini destekler. Bu beceriler işte ve okulda bağımsızlığın kazanılması için gereklidir (Bliss, 2008). Çeşitli araştırmalar, küçük çocukların coğrafyanın üç temel alanıyla etkileşimde bulduklarını göstermektedir. Bu alanlar arasında basit haritaları okuma, tanıdık yerleri ve önemli konumları belirleme,

ayrıca yer şekillerindeki belirgin özellikleri tanıma bulunmaktadır (Halseth & Doddridge, 2000; Wiegand, 2006).

Bu nedenle erken çocukluk döneminden itibaren çocuklara öğretilecek coğrafi kavramlar ile onların coğrafya eğitimlerine yönelik sağlam bir temel oluşturulması son derece önemli görülmektedir. Bu becerileri çocuklara edindirecek olan okul öncesi öğretmenlerinin bu eğitimi alacağı yer yükseköğretim kademesidir. Bu öğretimin nasıl yapılacağına ise okul öncesi eğitimi lisans programlarında yer almasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmacı, öğretmen ve politika yapıcılara çeşitli öneriler sunulmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının çocuklara yönelik coğrafi kavramlar olarak en çok yer şekillerini belirttikleri ve çocuklara coğrafi kavramların öğretiminde kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri ortaya konulmuştur. Ayrıca bu konuda lisans dersi almadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarına coğrafi kavramların öğretimi ve bu kavramların çocuklara öğretimi ile ilgili daha detaylı bilgilendirmenin yapılması, lisans programlarına ilgili derslerin dahil edilmesi sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının coğrafi kavramların öğretiminde farklı yöntem ve teknikler kullanabilecekleri ve sanat etkinliği dışında öğretimin daha etkili yürütülebileceği etkinlik türlerini öğrenmeleri konusunda çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma sadece Artvin Çoruh Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programına devam eden 3. sınıf öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Gelecek çalışmalarda daha geniş katılımcılar ile farklı araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak karşılaştırmalı araştırmalar yürütülmesi önerilmektedir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup, gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Araştırma kapsamında Artvin Çoruh Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan 06.10.2023 tarih ve E-18457941-050.99-108172 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Aksu, G., & Doğan, N. (2015). Öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenci görüşlerine göre ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 194-206.
- Akınoğlu, o. (2013). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (12), 77-96.
- Alım, M. (2009). The effects of natural environment and direct interaction on geographical concepts teaching. *Scientific Research and Essays*, 4(7), 700-704.
- As'ari, R. (2021). Developing students' critical thinking skills using the field laboratory for geography education (Case study on Mount Galunggung, Tasikmalaya, West Java, Indonesia). *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(3), 2636-2643.
- Bliss, S. (2008). Geography: The world is its laboratory. C. Marsh (Ed.), In *Studies of Society and Environment: Exploring the Teaching Possibilities*, (pp. 293-325). Sydney, Australia: Pearson.
- Brillante, P., & Mankiw, S. (2015). Preschool through grade 3: A sense of place: Human geography in the early childhood classroom. *YC Young Children*, 70(3), 16-23.
- Can Yaşar, M., İnal, G., Uyanık, Ö., & Yazıcı, H. (2012). Okul öncesi dönemde coğrafya eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 75-87.
- Catling, S. (2006). What do five-year-olds know of the world?-Geographical understanding and play in young children's early learning. *Geography*, 91(1), 55-74.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. Routledge.
- Çetin, T., Yavuz, S., Tokgöz, B., & Güven, G. (2012). Okul öncesi dönemdeki çocuklara (60-72 ay) uzay kavramlarının öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 715-731.
- Çomak, N. (2020). Okul öncesi eğitimin coğrafi temelleri. H. Uzun (Ed.). *Recent Advances in Education and Sport Researches* içinde (s.91-103). Ankara: Gece Kitaplığı.

- Dessen Jankell, L., Sandahl, J., & Örbring, D. (2021). Organising concepts in geography education: A model. *Geography*, 106(2), 66-75.
- Eguchi, A. (2016). Educational robotics as a learning tool for promoting rich environments for active learning (REALs). In *Human-computer interaction: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 740-767). IGI Global.
- Epstein, A. S. (2014). Preschool: Social studies in preschool? Yes!. *YC Young Children*, 69(1), 78-83. <https://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.69.1.78>
- Er, H. , Karadeniz, O. & Belge, M. (2022). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin bakış açısıyla coğrafya becerilerinin öğretimi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 991-1005. DOI: 10.33206/mjss.1005257
- Fromboluti, C. S. & Seefeldt, C. (1999). *Early childhood: Where learning begins geography*. Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Halseth, G., & Doddridge, J. (2000). Children's cognitive mapping: a potential tool for neighbourhood planning. *Environment and Planning B: Planning and Design*, 27(4), 565-582.
- Koç, H. & Aksoy, B. (2012). Coğrafya eğitiminde bölge kavramı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 319-339.
- Martusewicz, R. A., Edmundson, J., & Lupinacci, J. (2014). *Ecojustice education: Toward diverse, democratic, and sustainable communities*. Routledge.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Öner, D. & Yiğit, E. Ö. (2021). Okul öncesinde sosyal bilgiler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5 (1), 191-215. DOI: 10.38015/sbyy.913056
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünlü, M. & Alkış, S. (2006). Okulöncesi öğretmenliği programlarında coğrafya derslerinin gerekliliğinin irdelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (14), 17-28.
- Ünlü, M. & Çavak, Y. (2019). Okul öncesi eğitim döneminde öğrencilere kazandırılacak coğrafi kazanımlar ve değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 187-202. DOI: 10.15285/maruaeabd.393561
- Owen, D., & Ryan, A. (2001). *Teaching Geography 3-II*. A&C Black.
- Özkan Kılıç, Ö., Güleç, H., & Genç, S. Z. (2014). Okul öncesi dönem resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramları içermesi yönünden incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 35-52.
- Öztürk, M., Giren, S., Yıldırım, E., & Şimşek, Ü. (2015). Güncellenen okul öncesi eğitim programının coğrafya eğitimi açısından incelenmesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 245-262.
- Polatcan, M. & Kılınç, A. Ç. (2018). Fenomenoloji ve araştırmalarda fenomenolojik yöntem. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.). *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (ss.391-408). Ankara: Pegem Akademi.
- Roberts, M. (2017). Geographical education is powerful if... *Teaching Geography*, 42(1), 6-9.
- Scoffham, S. (2019). The world in their heads: Children's ideas about other nations, peoples, and cultures. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(2), 89-102.
- Williams, D., & Brown, J. (2013). *Learning gardens and sustainability education: Bringing life to schools and schools to life*. Routledge.
- Wiegand, P. (2006). *Learning and teaching with maps*. Psychology Press.
- Vulchanova, M., Baggio, G., Cangelosi, A., & Smith, L. (2017). Language development in the digital age. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 447.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA TEMSİL EDİLMESİ

REPRESENTATION OF INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Tringa SHPENDİ ŞİRİN¹, Emine AHMETOĞLU²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli bireylerin, okul öncesi eğitim kurumlarında, sınıf içi görsel ve estetik öğelerde, müfredatta, kitaplarda, dramatik oyunlarda, kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında ne düzeyde temsil edildiklerini belirlemektir. Araştırmada, bir nicel araştırma yöntemi olan tarama yöntemi kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ve Favazza ve Odom (1997) tarafından geliştirilen "Özel Gereksinim Temsil Envanteri (ÖGTE)" kullanılmıştır. Araştırmaya okul öncesi kurumlarını temsilen toplam 64 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin 6 kurumda hiç temsil edilmediği, 40 kurumda düşük düzeyde temsil edildiği, 15 kurumda orta düzeyde temsil edildiği ve sadece 3 kurumda yüksek düzeyde temsil edildiği belirlenmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli bireylerin bahsedilen her bir alandaki ortalama temsil edilme düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Temsil edilme düzeylerine ilişkin olumlu yanıtlara yönelik öğretmenlerin verdiği örneklere de yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Özel gereksinimli bireyler, Okul öncesi eğitim kurumu, Temsil edilme, Özel Gereksinim Temsil Envanteri.

ABSTRACT: The aim of this research is to determine the level of representation of individuals with special needs in preschool education institutions, in terms of visual and aesthetic elements, curriculum, books, dramatic plays, the language used inside the classroom and in terms of the school environment outside the classroom. In the research, the "General Information Form" developed by the researchers and the "Inventory of Disability Representation (IDR)" developed by Favazza and Odom (1997) were used within the scope of the survey method, which is a quantitative method. A total of 64 teachers, representing preschool institutions, participated in the research. When the research findings are examined, it has been determined that individuals with special needs are not represented at all in 6 institutions, they are represented at a low level in 40 institutions, they are represented at a medium level in 15 institutions and they are represented at a high level in only 3 institutions. In addition, findings regarding the average representation levels of individuals with special needs in each mentioned area are presented. Examples given by teachers for the positive answers regarding the representation levels are also included.

Keywords: Individuals with special needs, Preschool education institutions, Representation, Inventory of Disability Representation

Bu makaleye atf vermek için:

Shpendi Şirin, T. ve Ahmetoğlu, E. (2024). Özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitim kurumlarında temsil edilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 493-513.

Cite this article as:

Shpendi Şirin, T. & Ahmetoğlu, E. (2024). Representation of individuals with special needs in preschool education institutions. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 493-513.

¹ Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-mail: tringasirin@aydin.edu.tr, ORCID:0000-0002-1942-7923

² Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Edirne/Türkiye, e-mail: emineahmetoglu@trakya.edu.tr, ORCID:0000-0001-7974-7921

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is accepted that the representation of individuals with special needs is important in terms of acceptance in early childhood (Favazza et al., 2016; Nikolarazi et al., 2005). Positive representation of individuals with special needs in the classroom environment, in the curriculum, in the books and in the media positively affects the sense of belonging, increased self-esteem, and the formation of a better understanding and attitude towards others (Favazza et al., 2017; Nowicki and Sandieson, 2002; Yu et al., Kim, 2022). However, underrepresentation or negative representation of individuals with special needs causes these individuals to be stigmatized and excluded (UNICEF, 2013; Ostrosky et al., 2015). Historically, while the number of children with special needs in early childhood classrooms has increased steadily, the representation of these individuals in the literature and media has been low or negative (Ellis 2015; Ostrosky et al. 2015). Individuals with special needs do not become a part of the mentioned environment by being physically present in this environment and being included in activities in a limited way.

When the relevant literature is examined, it is seen that there are limited studies on the representation of individuals with special needs in classroom environment and in schoolwide environment in Turkey (Yılmaz & Karasu, 2018). For this reason, this study is also important in order to eliminate the lack of representation of individuals with special needs in classroom environment in terms of visual and aesthetic elements, curriculum, books, language used, and in schoolwide environment. In addition, the opinions of the teachers on the representation of individuals with special needs were also included. Moreover, it is thought that this study is important in terms of providing data on the level of representation of individuals with special needs in classroom environment and in schoolwide environment for future studies. The main purpose of this study is to examine the representation levels of individuals with special needs. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of representation of individuals with special needs in the classroom and schoolwide environment?
2. What is the level of representation of individuals with special needs in the classroom environment in terms of the visual and aesthetic elements, in the curriculum, in the books, in the dramatic play, in the language used, and in the schoolwide environment?
3. What are the areas where individuals with special needs are most represented?
4. Is there a difference in the level of representation of individuals with special needs according to the status of having or not having a child with special needs in the classroom?
5. What are the teachers' views on the representation of individuals with special needs in the classroom environment in terms of the visual and aesthetic elements, in the curriculum, in the books, in the dramatic play, in the language used, and in the schoolwide environment?

Method

In this study –which was conducted to examine the level of representation of individuals with special needs in preschool setting in the classroom environment in terms of visual and aesthetic elements, curriculum, books, dramatic play, language used, and in schoolwide environment– the survey method, one of the quantitative research methods, was used (Yıldırım & Şimşek, 2013). Quantitative research studies the relationships between quantitative measurements and variables and deals with quantity. Research allows us to obtain information about the views of the universe (large masses) on the subject under investigation. In quantitative research, it is important to choose the sample to represent the universe and to ask the right questions to the participants who make up the sample (Saunders et al., 2016). The survey method aims to determine the opinions of the participants on the subject under investigation or to determine the participants' interests, behaviors, attitudes, etc. It represents research that is usually done on a larger sample than other types of research. The main purpose of the survey is to describe the current situation (Aslan, 2018; Büyükköztürk et al., 2010).

Findings

In this part of the study, findings regarding the representation levels of individuals with special needs are included. In addition, the t-test result between the IDR scores of classrooms with and without a child with special needs is presented.

Level of representation of individuals with special needs

According to the study findings, individuals with special needs are not represented at all (0 points) in 6 classes (9.38%), they are represented at a low level (between 1-10 points) in 40 classes (62.50%), they are represented at a moderate level (between 11-20 points) in 15 classes (23.44%), and they are represented at a high level (between 21-30 points) in only 3 classes (4.69%). In other words, 56 out of 64 classes (71.88%) were below 10 points, indicating that individuals with special needs are not represented at all or are represented at a low level in the classroom and school environment. (Figure 1).

Considering the level of representation of individuals with special needs in terms of visuals and aesthetic elements in the classroom, 50 (78.13%) out of 64 classrooms were below 10 points, which indicates that individuals with special needs are not represented at all or are represented at a low level in classroom visual and aesthetic elements. When the level of representation of individuals with special needs was examined in the curriculum used in the classroom, 45 (70.31%) out of 64 classrooms were below 10 points, indicating that individuals with special needs were not represented at all or were represented at a low level in the curriculum used. Considering the level of representation of individuals with special needs in the books used in the classroom, 49 (76.56%) out of 64 classrooms were below 10 points, which indicates that individuals with special needs are not represented at all or are represented at a low level in the books used. When the level of representation of individuals with special needs was examined in the dramatic plays played in the classroom, 54 (84.38%) out of 64 classes were below 10 points, which shows that individuals with special needs are not represented at all or are represented at a low level in the dramatic plays. Considering the level of representation of individuals with special needs in the language used in the classroom, 41 (64.06%) out of 64 classrooms were below 10 points, which indicates that individuals with special needs are not represented at all or are represented at a low level in terms of the language used. When the level of representation of individuals with special needs is examined in schoolwide environment, it is observed that 43 (67.19%) out of 64 schools were below 10 points, which indicates that individuals with special needs are not represented at all or are represented at a low level in the schoolwide environment.

The data obtained about the representation level of individuals with special needs in different areas were analyzed with the formula used by Young and Kim (2022). In order to compare the teachers' responses to each category of the IDR (for example, classroom images, books), mean scores were calculated for each category. Considering the results obtained, the highest representation of individuals with special needs was in the schoolwide environment (e.g. the program to support individuals with special needs), followed by the language used (e.g. sign language), books read (e.g. books with special needs characters), curriculum (e.g. information about Braille alphabet), classroom visuals (e.g. pictures, posters) and dramatic play (e.g. equipment used by individuals with special needs).

When the t-test result between the IDR scores of classrooms with and without a child with special needs are examined; a significant difference was determined between those classrooms ($t(62)=5.848$, $p<0.01$, $d=1.74$). It was determined that the IDR scores of classrooms which have a child with special needs ($x=11.47$; $sd=4.224$) are higher than those which do not have ($x=4.08$, $sd=4.296$).

Teachers' comments

Teachers were asked to provide information on how they ensured representation for each area, where the answers to the IDR questions were "Yes". In Table 4, comments by the teachers about the representation of individuals with special needs in the visual and aesthetic elements, the curriculum, the books, the dramatic play, the language and in the schoolwide environment are given.

In addition, “general additional comments and ideas” in IDR was filled in by ten teachers, who included comments under this heading. Those teachers stated that they need more knowledge about the education of children with special needs. They stated that they cannot hang informational posters, photographs or posters in their classrooms or on the walls of the school due to the physical conditions of the schools. They find it difficult to be creative in the use of activities and materials in terms of social acceptance of children with special needs, and they also find the curriculum and books insufficient in this regard.

Discussion and Conclusion

Appropriate representation of individuals with special needs in visual and aesthetic elements, curriculum, books, dramatic play, language and in schoolwide environment in early childhood will contribute to the formation of children's sense of belonging, self-confidence and acceptance (Connor et al., 2008; Favazza et al., 2017; Slee, 2019; Yu et al., 2016). In addition, it is thought that the representation of individuals with special needs as individuals who contribute to society is important in terms of awareness, attitude formation and social acceptance. Based on these considerations, teachers, families and experts should be aware of this social responsibility in order to appropriately represent individuals with special needs in society.

GİRİŞ

Özel ilgiye ihtiyacı olan çocukların genel eğitim ortamında gereksinimleri göz önünde bulundurularak sınıf ortamında müdahaleninin sunulması, daha kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulması son derece önemli görülmektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO] (2005, s.12) tarafından kapsayıcı eğitim şu şekilde tanımlanmıştır: “Kapsayıcı eğitim tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir.” Ayrıca, “Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsamaktadır” ifadesine de yer verilmiştir. Bu bağlamda, okulların, her bir çocuğun gereksiniminin göz önüne alınarak düzenlenmesi, kapsayıcı eğitim sürecine uyum sağlaması ve her çocuğun kendini okul kültürünün aktif bir parçası olarak hissedebilmesi üzerinde durulmuştur. Kapsayıcı eğitim, farklılıkları olan bütün bireylerin eğitimini ilgilendirmektedir. Sadece özel gereksinimli bireylerin (işitme yetersizliği, görme yetersizliği, zihinsel yetersizliği vb. olan) değil, dezavantajlı bireylerin (ırk, din, dil, cinsiyet, cinsel yönelim açısından farklı olan, ihmal ve istismar riski taşıyan, eğitim fırsatlarına erişim açısından dezavantajlı bölgelerde yaşayan, düşük sosyoekonomik düzeyden olan, suça itilmiş/suç işleme riski altında olan, sokakta yaşayan, vb.) eğitimini de kapsamaktadır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016; Shpendi Şirin, 2019). Ancak, yine de, özel gereksinimli bireyler kapsayıcı eğitimin önemli bir eksenini oluşturmaktadır. Bundan dolayı, Türkiye’de kapsayıcı eğitim daha çok özel gereksinimli bireyler üzerinden ele alınmıştır (ERG, 2016). Uluslararası kuruluşların verileri incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin küresel nüfusun en az %15’ini temsil ettiği görülmektedir (Amerika Birleşik Devletleri [ABD] Eğitim Bakanlığı, 2014; Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2011). Türkiye’de yeterli veri tabanı oluşturulana kadar DSÖ’nün belirlediği oranlar kabul edilmektedir (Güneş, 2001a; Vuran ve Yücesoy, 2003). DSÖ’nün tahmini verilerine göre de gelişmekte olan ülkelerde özel gereksinimli bireylerin nüfusa oranı %12’dir. Durumun böyle olmasına rağmen, sınırlı anlayış, bilgi ve ayrıca olumsuz tutumlar nedeniyle özel gereksinimli bireylerden oluşan nüfus dünyanın en çok damgalanan ve dışlanan nüfusları arasındadır (İlhan Ildız ve Tezel, 2018; UNICEF, 2013). Ancak, bilindiği üzere çocukların farklılıkları olan bireylere yönelik tutumları erken dönemde şekillenmektedir (Favazza vd., 2016; Triandis, 1971) ve çocukların erken yaştan itibaren farklılıkları olan bireylerle aynı ortamı tecrübe etmeleri onların kabul düzeyini olumlu bir şekilde etkilemektedir (Shpendi Şirin, 2019; Yu vd., 2014). Bundan yola çıkarak, erken çocukluk döneminde, özel gereksinimli bireylerin kabul görmesi açısından temsil edilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Favazza vd., 2016; Nikolaraizi vd., 2005). Sınıf ortamında, müfredatta, kitaplarda ve medyada özel gereksinimli bireylerin olumlu şekilde temsil edilmesi

aidiyet duygusunu, artan benlik saygısını ve başkalarını daha iyi anlamayı ve onlara karşı tutum oluşturmaya pozitif bir şekilde etkilemektedir (Favazza vd., 2017; Nowicki ve Sandieson, 2002; Yu ve Kim, 2022). Diğer yandan, özel gereksinimli bireylerin temsil edilmemesi ya da olumsuz bir şekilde temsil edilmesi bu bireylerin damgalanmasına ve dışlanmasına neden olacaktır (UNICEF, 2013; Ostrosky vd., 2015).

Türkiye'deki özel gereksinimli öğrencilere ilişkin istatistiksel veriler incelendiğinde, 2006 yılında yayınlanan raporda, toplam 39.520 özel gereksinimli öğrenci olduğu belirtilmektedir. Beş yıl sonra, yani 2011 yılında yayınlanan bir sonraki rapora göre özel gereksinimli öğrenci sayısı yaklaşık %600 oranında artarak 238.917'ye ulaşmıştır. 2016 yılında da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), o yılın eğitim istatistikleri raporunu yayınlamıştır. Rapordaki verilere göre, özel eğitim hizmetlerinden yararlanan toplam 333.598 öğrenci olduğu tespit edilmiştir. MEB, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı verilerinde ise özel eğitim hizmetlerinden yararlanan çocuk sayısının 507 bin 804 olduğu raporlaştırılmıştır (MEB, 2022-2023). Tarihsel olarak, özel gereksinimli çocukların sayısı istikrarlı bir şekilde artarken, eğitim ortamında, ders kitaplarında, alanyazında ve medyada bu bireylerin temsil edilme düzeyi düşük veya olumsuz olmuştur (Ellis, 2015; Ostrosky vd., 2015). Bunun birçok nedeni bulunmaktadır. En önemli nedenlerden bazıları şu şekilde açıklanabilir: özel gereksinimli bireyler ile birebir tecrübeleri olmayan ailelerde bu konunun konuşulmaması, birçok öğretmenin bu konuda eğitim almamış olması ve tecrübesiz olması nedeniyle sınıf içinde özel gereksinimli bireyleri görmezden gelmesi, televizyonda ve farklı sosyal mecralarda özel gereksinimli bireylere yer verilmemesi ya da bu bireylerin olumsuz resimlendirilmesi (örneğin, çocuk filmlerinde “kötü adamı” canlandıran birçok özel gereksinimli karakter vardır). Çocukların sevdiği filmlerde özel gereksinimli karakterleri kötü karakterler olarak izlemeleri aslında farklı olan bireyler ile ilgili çocukların olumsuz bir algı oluşturmalarına neden olmaktadır ve bu çocukların tutumlarını etkilemektedir (Ahmetoğlu ve Shpendi-Şirin, 2020; Hunt, 1991).

Özel gereksinimli bireylerin sosyal açıdan toplum tarafından kabul görmesinin temsil edilme düzeyleri ile ilişkili olduğu savunulmaktadır (Favazza vd., 1999; Favazza ve Odom, 1997). Temsil edilme ya da edilmeme durumu özel gereksinimli bireylere özgü bir durum olarak ortaya çıkmamıştır. Bu durum, özellikle farklı azınlık grupların, basılı ve görsel medyada temsil edilme düzeyinin incelenmesi ile başlamıştır. Clark (1969) tarafından azınlık üyelerini, özellikle Afrikalı-Amerikalıları tanımlamak veya temsil etmek için kullanılan, medyada azınlık olan grupların temsiline ilişkin bir model geliştirilmiştir. Bu model dört aşamada temsil edilmeyi incelemektedir: (1) temsil etmeme (dışlama), (2) alay etme (mizah veya merhamet nesnesi olarak değersizleştirme), (3) düzenleme (sosyal olarak sınırlı kabul etme) ve (4) saygı (olumlu ve olumsuz özelliklere sahip tamamen gelişmiş karakterler olarak görme). Bu model, sonrasında, Favazza vd., (2019) tarafından farklılığı -ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim, dil, kültür, din, özel gereksinim, sınıf ve göçmenlik statüsü- olan bireylerin temsil edilme düzeyini açıklamak için uyarlanmış, özellikle özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyini incelemek için kullanılmaktadır (Favazza vd., 2016). O'Dwyer (2006) erken çocukluk döneminin temel amacının çocukların potansiyellerine ulaşabilmeleri olduğunu ve çocukların öğrenme sürecinin dört yönüne odaklanılması gerektiğini savunmaktadır: (a) bilmeyi öğrenme–temel bilgileri edinme, (b) yapmayı öğrenme–öğrendiklerini uygulamaya koyma, (c) olmayı öğrenme–bağımsızlığı ve eleştirel düşünmeyi geliştirme ve (d) birlikte yaşamayı öğrenme–başkalarıyla topluluk içinde bir arada var olma. Öğrenmenin sunduğu bu fırsatların çocukların özel gereksinimli bireylere karşı tutum oluşumunu olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir. Bütün bu bilgilere dayanarak, özel gereksinimli bireylerin diğer insanlar tarafından kabul edilmesini etkileyen önemli etmenlerden biri, özellikle erken çocukluk döneminde, bu bireylerin müfredatta, kitaplarda ve görsel medyada yeterince temsil edilip edilmediğidir (Favazza vd., 1999). Triandis vd., (1984) tarafından yapılan tutum geliştirme çalışmasından esinlenerek, Favazza ve Odom (1997) bir araştırma yürütmüştür ve olumlu dolaylı tecrübelerin (kitap, müfredat, oyuncaklar ve diğer insanlarla olan ilişkiler) tutum geliştirmenin olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, ön testte, tüm çocukların özel gereksinimli bireylere karşı düşük düzeyde kabul etme eğilimleri olduğu, son teste ise, sadece yüksek temas grubunda kabul etme düzeyinde önemli bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde özel gereksinimli bireylere yönelik

tutum geliştirme sürecinin önemli bir noktasının çocukların beraber öğretim görmesi olduğu ve özellikle kimlik, ait olma, kabul görme ve kabul etme gibi duyguların bu süreçte şekillendiği söylenebilir.

Özel Gereksinimli Bireylerin Okulda Temsil Edilmesi

Normal nedir? Sınıfın duvarlarında, ders kitaplarında kimler gösterilmeli? Oyunların karakterleri ne tür yeteneklere sahip olmalıdır? Oyun oynarken, şarkı söylerken toplumda kullanılan dili kullanmak şart mı? Bu sorulardan yola çıkarak, okul ortamında temsil edilmesi gereken bireylerin farklılıkları olabileceği ve bu bireylerin yapamadıklarına değil yapabildiklerine odaklanması gerektiği söylenebilir. Özel gereksinimli bireylerin yeteneklerinin ve topluma katkılarının gösterilmesi ve okul ortamında bu şekilde temsil edilmesi bu bireylere yönelik olumsuz anlatıyı, olumlu bir anlatıya dönüştürebilir. Bu, sosyal adaletin yanı sıra eşit ve kapsayıcı fırsatları ön plana çıkarmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca, bu durum, toplumun tüm yönlerine anlamlı erişimi destekleyen ve özel gereksinimli bireylerin yetkinliğini varsayan *Eğitimde Engellilik Çalışmaları'nın* ilkeleriyle de tutarlıdır (Connor vd., 2008). Bu ilke; özel gereksinimin politik ve sosyal alanlarda bağlamsallaştırmak; özel gereksinimli birey olarak etiketlenen kişilerin çıkarlarına, gündemlerine ve seslerine ayrıcalık tanımak; sosyal adaleti, eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim fırsatları sunmak ve bu bireylerin yeterliliği oldukları alanlarını desteklemek olarak açıklanabilir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde kullanılan materyallerin çeşitliliği önem kazanmaktadır. Kitaplar, oyuncaklar, etkinlik kâğıtları, sınıfta kullanılan görseller ve benzerleri çocukların etrafındaki olayları, insanları anlaması ve onlara karşı tutumlar oluşturması açısından çok önemlidir. Favazza vd., (2016) tarafından yapılan çalışmada, bu materyallerin iki amaca hizmet ettiği vurgulanmaktadır: (1) kullanılan materyaller çocuğun geldiği çevresini (Ellis 2015) ve (2) kullanılan materyaller başkalarının yaşamlarına yönelik pencereyi (Blaska, 2000; Blaska, 2004; Style, 1988) yansıtmaktadır. Çocukların kendi hikayelerine benzer hikayeler duymaları, tanıdığı kişilerle beraber aynı ortamı paylaşmaları onların aidiyet duygusunu, özgüvenlerini ve başkalarını anlamalarını olumlu yönde etkilerken (Murray ve O'Doherty, 2001), farklı hikayeler duymaları ve farklı insanlar tanımaları da onları heyecanlandırıp anlayış ve kabul duygularının artmasını sağlayacaktır (Favazza vd., 2016). Okulda ve sınıfta özel gereksinimli bireylerin temsil edilmesi için kullanılan materyaller, oynanan oyunlar, kullanılan dil ve farklı görseller dünyadaki çeşitliliğe açılan bir pencere işlevi görmektedir. Bu ortamda kullanılan materyallerin (olumlu veya olumsuz görseller, dil, oyun türleri, kitaplar vb.) tutum oluşumunun temelini oluşturan erken algıları etkilediği bilinmektedir (Blaska, 2000; Hughes vd., 2006). Bu durum özel gereksinimli bireyler için ayrı bir önem taşımaktadır. Özel gereksinimli bireylerin sınıfta, müfredatta, kitaplarda, kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında olumlu bir şekilde temsili onların sosyal kabulünü kolaylaştırırken, temsil edilmemesi ya da olumsuz bir şekilde temsil edilmesi bu bireylerin dışlanmasına hizmet edecektir (Ahmetoğlu vd., 2017; Ellis, 2015; Ostrosky vd., 2015).

Özel gereksinimli bireylerin farklı ortamlarda temsil edilmesi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin temsil edilme alanı olarak en çok kitapların ve televizyon programlarının ele alındığı görülmektedir (Hunt,1991; Blaska, 1996; Kim, 2020; Kim ve Kim, 2013; Price, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Yoo, 2007). Örneğin Hunt (1991) kitaplarda, televizyonda ve reklamlarda özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyini incelemiştir. Yaptığı araştırmada, özel gereksinimli bireylerin bu mecralarda temsil edilmedikleri ve bunun yanı sıra bu bireylerin temsil edildiğinde de basmakalıp tasvirlerde bulunduğu ifade edilmektedir. Blaska (1996) tarafından yapılan çalışmada ise kitaplarda özel gereksinimli bireylerin yetersiz temsil edilmesinin yanı sıra, görünmezliğinin ve dışlanma durumunun da olduğu görülmüştür. Price, Ostrosky ve Mouzourou (2016) tarafından yapılan çalışmada, kitapların birçoğunda basmakalıp görüntülerin yer aldığı veya saldırgan bir dil kullanıldığı, özel gereksinimli bireylerin olumsuz bir şekilde temsil edildiği görülmüştür. Kim ve Kim (2013) de Kore klasik masallarındaki özel gereksinimli karakterlerin yardıma ihtiyacı olan ya da süper güçlerle engellerinin üstesinden gelebilecek kişiler olarak gösterildiğini ortaya koymuştur. Kim (2020) ve Yoo (2007) tarafından yürütülen çalışmalarda ise, kitaplardaki özel gereksinimli karakterlerin, sınırlı sosyal etkileşim gösteren (örneğin, sadece ailelerle etkileşime giren çocuklar olarak) ve yardıma ihtiyacı olan kişiler olarak gösterildiği savunulmaktadır. Karal ve Ünlüol-Ünal, (2022) tarafından yapılan çalışmada, MEB tarafından

basılmış ilkököl ve ortaoköl (birinci sınıf-sekizinci sınıf) Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, Türkçe kitaplarındaki özel gereksinim ile ilgili içeriklerin tüm içeriklere oranla çok düşük bir yüzdeye sahip olduğu bulunmuştur. Arıkan ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada, özel gereksinimli bireyleri konu alan 20 kitap incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, kitapların genel olarak olumlu veya kabul edilebilir nitelikte olduğu, ancak, bazı kitaplar için uyarılama gereksinimi olduğu, bazıların da ise farklı yetersizliklerin temsil edilme düzeyinin çok düşük olduğu bulunmuştur. Özel gereksinimli bireylerin oyunda ve oyuncaklarda temsil edilmesine yönelik ise, Ellis (2015) yaptığı çalışmada, oyuncakların “toplumun değerlerinin bir aynası” olarak hizmet ettiklerini ve toplumun kabul edilebilir veya önemli olan konularını yansıtmasını gerektiğini vurgulayarak, oyuncaklarda özel gereksinimli bireylerin temsil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak, ne yazık ki, oyuncaklar insan farklılıkları konusunda farkındalık oluşturmalarına rağmen oyuncak üreticilerinin engelliliği yansıtan uygun oyuncaklar üretme konusunda ihmalkâr davrandıkları ve bu konuda destek olmadıkları vurgulanmaktadır. Birçok araştırmacı tarafından, erken çocukluk döneminde özel gereksinimli bireylerin sınıf materyallerinde (örneğin, kitaplar, posterler, oyuncaklar) ve müfredatta sınırlı düzeyde temsil edildiği savunulmuştur (Favazza vd., 2017; Monoyiou ve Symeonidou, 2015). Favazza ve Odom (1997), Favazza, Phillipsen ve Kumar (2000) ile Favazza vd., (2000) yaptıkları çalışmalarda, erken çocukluk döneminde, sınıflarda özel gereksinimlerin hiç temsil edilmediği veya düşük düzeyde temsil edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, bu sonuçlar, bu çalışmalardan yaklaşık 20 yıl sonra Favazza vd., (2017) tarafından gerçekleştirilen son araştırmanın sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir. Nikolarazi vd., (2005) tarafından Yunanistan’da yapılan çalışmada da sınıf ve okul ortamında özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyinin düşük olduğu bulunmuştur. Yu ve Kim (2022) tarafından Güney Kore’de yapılan çalışmada ise erken çocukluk dönemi sınıflarında özel gereksinimli bireylerin hiç temsil edilmediği veya düşük düzeyde (%84,6) temsil edildiği belirlenmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli çocukların yer aldığı sınıflardaki temsil oranının özel gereksinimli çocukların yer almadığı sınıflara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin sınıf ve okul ortamında temsil edilmesi ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Yılmaz & Karasu, 2018). Bu nedenle, bu araştırma, özel gereksinimli bireylerin sınıf içi görsel ve estetik öğelerde, müfredatta, kitaplarda, dramatik oyunlarda, kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında temsil edilme düzeyleri hakkındaki eksikliği gidermek açısından önemlidir. Ayrıca, araştırmada özel gereksinimli bireylerin temsil edilmesi ile ilgili öğretmenlerin sunduğu örneklerle de yer verilmiştir. Ek olarak bu araştırmanın, özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyleri ile ilgili yapılacak ileriki çalışmalara veri sağlaması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Söz konusu nedenlerle, bu araştırmada özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Özel gereksinimli bireylerin sınıf ve okul ortamında temsil edilme düzeyi nedir?
2. Özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamındaki görsel ve estetik öğelerde, müfredatta, kitaplarda, dramatik oyunlarda, sınıfta kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında temsil edilme düzeyi nedir?
3. Özel gereksinimli bireylerin en çok temsil edildikleri alanlar nelerdir?
4. Sınıfta özel gereksinimli çocuk olma/olmama durumuna göre özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyinde fark var mıdır?
5. Özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamındaki görsel ve estetik öğelerde, müfredatta, kitaplarda, dramatik oyunlarda, sınıfta kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında temsil edilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nicel araştırmalar, sayısal ölçümleri ile değişkenler arasındaki ilişkileri incelemekte ve miktarla ilgilenmektedir.

Bu araştırmalar, evrenin (geniş kitlelerin), araştırılan konu hakkındaki görüşleri ile ilgili bilgi edinmemizi sağlar (Aslan, 2018). Nicel araştırmalarda örneklemin evreni temsil edecek şekilde seçilmesi ve örneklemini oluşturan katılımcılara doğru soruların sorulması önemlidir (Saunders vd., 2016). Tarama araştırmaları, incelenen konuya ilişkin katılımcıların görüşlerini belirlemeyi ya da katılımcıların ilgi, davranış, tutum vb. zelliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Taramanın temel amaı, mevcut durum ile ilgili betimleme yapmaktır (Büyüköztürk vd., 2010).

Araştırmanın bu bölümünde ayrıca, örnekleme grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi için kullanılan yöntemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın rneklemi, 2021-2022 Eğitim-ğretim Yılı Bahar Dönemi'nde, Edirne ve Kırklareli illerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenler arasından, tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmaya okul öncesi kurumlarını temsilen 64 ğretmen dahil edilmiştir. Daha önce yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde; Güney Kore'de 59 ğretmen, Amerika'da 32 ğretmen, Yunanistan'da ise 9 öğretmeden veri toplandığı görülmektedir (Favazza ve Odom, 1997; Favazza vd., 2017; Nikolarazi vd., 2005; Yu ve Kim, 2022). Bu bilgiler doğrultusunda, bu çalışmada ulaşılan kişi sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir. Çalışmaya katılan okul öncesi ğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin demografik bilgileri

Değişkenler	Değişkenler	f	%	Toplam
Yaş aralığı	25 yaş ve daha küçük	18	28.13	64
	26-35 yaş	34	53.13	
	36-45 yaş	12	18.75	
Cinsiyet	Kadın	59	92.19	64
	Erkek	5	7.81	
ğrenim durumu	n Lisans	18	54.69	64
	Lisans	35	54.69	
	Lisansüstü	11	17.19	
Mesleki hizmet süresi	1 - 5 yıl	29	45.31	64
	6 - 10 yıl	24	37.50	
	11 - 15 yıl	6	9.38	
	16 - 20 yıl	4	6.25	
	21 yıl ve st	1	1.56	
Kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumu	Evet	32	50.0	64
	Hayır	32	50.0	

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi ğretmenlerinin 18'inin 25 yaş ve altında olduğu, 34'ünün 26-35 yaş aralığında olduğu, 12'sinin 36-45 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerden 59'unun kadın, 5'inin erkek olduğu, öğretmenlerin 18'inin ön lisans mezunu, 35'inin lisans mezunu, 1'inin lisansüstü mezunu olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerden 29'unun 1-5 yıl, 24'ünün 6-10 yıl, 6'sının 11-15 yıl, 4'ünün 16-20 yıl ve 1'inin 21 yıl ve üstü süredir alanda çalıştığı belirlenmiştir. Bu ğretmenlerin 32'si kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi seminerlere katıldıklarını, 32'si ise bu tür seminerlere katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, katılımcıların cinsiyeti, yaşi, öğrenim durumu, mesleki hizmet süresi ve kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime katılma durumuna ilişkin bilgilere yer verilen demografik bilgilerin toplanması amaçıyla Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ayrıca, zel gereksinimli bireylerin sınıf ortamında, müfredatta, kitaplarda, sınıfta kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında temsil edilme düzeylerini

incelemek amacıyla Önyargı Karşıtı Müfredattan (Derman-Sparks ve Önyargı Karşıtı Müfredat Görev Gücü, 1989) sonra modellenen Favazza ve Odom (1997) tarafından geliştirilen “Özel Gereksinim Temsil Envanteri (ÖGTE)” kullanılmıştır. Okul öncesi kurumlarını temsilen 64 öğretmenin yer aldığı bu çalışmada, öğretmenlerden: (a) sınıf ortamındaki görseller ve estetik öğeleri (yani posterler, fotoğraflar), (b) sınıf müfredatını, (c) özel gereksinimli bireyleri yansıtan kitapları, (d) dramatik oyun materyallerini (örneğin, koltuk değnekli oyuncak bebekler) ve (e) farklı iletişim yöntemlerini (örneğin, işaret dili, Braille) inceleyen beş başlık ile ilgili yanıtları istenmiştir. Ek olarak, sınıf dışı okul ortamı başlığı altında ise öğretmenler tarafından okul ortamında özel gereksinimli bireylerin temsil edilme durumu üç açıdan: (a) özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar arasındaki sosyal etkileşimleri ve arkadaşlıkları destekleyen okul çapındaki programların varlığı, (b) özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi sağlayan bir birim/müfredatın varlığı, (c) okul ortamında özel gereksinimli bireyleri yansıtan tabelaların varlığı (örneğin, işaret dili, Braille) açısından değerlendirilmiştir. ÖGTE, toplamda 30 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 27’si sınıf ortamı ve üç maddesi ise sınıf dışı okul ortamını incelemektedir. Öğretmenlerden her madde için Evet (1 puan) veya Hayır (0 puan) seçeneklerinden birini seçmeleri istenir. Envanterden alınan en düşük puan ‘0’ en yüksek puan ‘30’ dur. Toplam puanı ‘0’ puan olan kurumlarda özel gereksinimli bireylerin hiç temsil edilmediği, ‘1’ ile ‘10’ puan arasında olan kurumlarda düşük düzeyde temsil edildiği, ‘11’ ile ‘20’ puan arasında olan kurumlarda orta düzeyde temsil edildiği, ‘21’ ile ‘30’ puan arasında olan kurumlarda yüksek düzeyde temsil edildiği kabul edilmiştir. Ayrıca, cevabı evet olan her madde için özel gereksinimli bireylerin nasıl temsil edildiği ile ilgili örnek verilmesi istenmiştir. Envanterden alınan toplam puanın yüksek olması özel gereksinimli bireylerin daha yüksek düzeyde bu eğitim ortamında temsil edildiği anlamına gelmektedir. Bu çalışmada ÖGTE’nin iç tutarlılık katsayısının belirlenmesi için yapılan analizlerde Cronbach alfa katsayısının .88 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda ölçme aracının iç tutarlılık katsayısının kabul edilebilir düzeyde olduğu ve güvenilirlik açısından kullanılabilir olduğu söylenebilir (Taber, 2017). Envanterin güvenilirliğinin önemli diğer bir ölçütü ise şöyle açıklanabilir; Örneğin, “Okulunuzda özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar arasında etkileşimi destekleyici ve teşvik eden bir okul programı mevcut mu?” sorusuna öğretmen “evet” olarak cevap verdi ise araştırmacı tarafından bu soruyu doğrulamak amacıyla öğretmenlerden örnek vermesi istenmiştir. Bu durum ölçme aracının daha güçlü bir biçimde çalışmasına olanak tanımaktadır.

Özel Gereksinim Temsil Envanteri (ÖGTE) Uyarlama Aşaması

ÖGTE’nin Türkçe’ye uyarlama sürecinin en önemli bölümünü oluşturan çeviri aşamasında çevirmenler; hedef ve kaynak dili iyi düzeyde bilmeleri, anketin ilgili olduğu konuyu biliyor olmaları ve her iki kültürde deneyim sahibi olmaları kriterleri (He ve Van de Vijver, 2012) dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda anket maddelerinin özgün dilden hedef dile çevrilmesi aşamasında İstanbul Aydın Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi’nde görev yapan iki araştırmacı ve bir öğretim görevlisi çevirmen olarak belirlenmiştir. Özgün ölçek üç çevirmen tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçe’ye çevrilmiştir. ÖGTE’nin Türkçe formu geri-çevir tekniği ile orijinal İngilizce formunu daha önce görmeyen bir İngilizce uzmanı tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. İngilizceye tercümesi yapılan ÖGTE ile ölçme aracının orijinal İngilizce formu arasında karşılaştırma yapılmıştır. Orijinal İngilizce formu ile çevrilen İngilizce formu arasında anlamsal farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra, bir Türkçe dil bilim uzmanı tarafından ifade biçimi ve dil bilgisi yönünden incelenmiştir. Bir sonraki aşamada, okul öncesi öğretmenliği alanında uzman yedi kişi tarafından ÖGTE’nin hazırlanmış olan Türkçe formu incelenmiştir. Ayrıca, ÖGTE’nin kültürel cevap verebilirliğinin uyarlanması için bazı maddeler üzerinde yorumda bulunulmuştur. Uzmanlardan, ÖGTE’de yer alan maddelerin, araştırmacının amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirileri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin düzeltilmesi, çıkartılması veya değiştirilmesi ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra, geçerlik-güvenirlik çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması için ölçekte yer alan maddelerin Türk kültürüne uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşünde kapsam geçerliğinin sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla, uzmanlardan Özel Gereksinim Temsil Envanterinde yer alan madde ve yönergeleri araştırmacının amacına, çocukların gelişimine uygunluğu,

anlaşılabilirliği açısından “Uygun”, “Kararsızım” ve “Uygun Değil” şeklinde üçlü derecelendirme ölçeği üzerinde değerlendirmeleri ve yönergede yer alan maddeleri geliştirmeye yönelik eleştiri yapmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı hesaplanmıştır. Kapsam geçerliği oranı hesaplandıktan sonra, kapsam geçerliği oranı ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi belirlenmiştir (Ayre ve Scally, 2014; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Bu hesaplamada kapsam geçerliğinde Strict CVI değerinin 0.94 olduğu bulunmuştur. Bu değerlere göre Özel Gereksinim Temsil Envanterinin kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Kültürel cevap verebilirliğinin uyarlanabilmesi için yapılabilecek değişiklikleri açıklamaları istenmiştir. Ölçeğin son şekli tekrar incelenerek çokkültürlülük alanında çalışan iki okul öncesi, bir özel eğitim uzmanı ve dil olarak yeterliliğini değerlendirecek bir Türk dili uzmanından görüş alınmıştır. Envanterde yer alan ünlülerin isimlerine uzman görüşleri doğrultusunda karar verilmiştir. Uzmanların yaptığı yorumlara dayanarak Türkiye için tanınmış olmayan ancak ölçeğe yer alan Helen Keller (görme ve işitme yetersizliği), Magic Johnson ve Robin Williams (ADHD), Whoopi Goldberg and Tom Cruise (öğrenme güçlüğü) vb. özel gereksinimli bireylerin yerine Sümeyye Boyacı (fiziksel yetersizliği olan yüzücü), Aşık Veysel Şatıroğlu (görme alanında özel gereksinimli halk sanatçısı), Fazıl Say (üstün yetenekli besteci), Eşref Armağan (görme alanında özel gereksinimli ressam), Cemil Meriç (görme alanında özel gereksinimli yazar) gibi Türkiye’de tanınmış kişilerin isimlerine yer verilmiştir. Daha sonra anketin azami tamamlama süresinin belirlenmesi amacıyla araştırmanın ana verisine dahil edilmeyen üç okul öncesi sınıfı öğretmenine ÖGTE verilerek doldurulması istenmiştir. Böylece ÖGTE uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama sürecinin başlamasından önce, Trakya Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı tarafından E-29563864-050.04.04-61789 sayılı etik kurul onayı alınmış olup, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuş, yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirine yer verilmemiştir. Mevcut araştırmanın verileri 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı’nda toplanmıştır. Gerekli izinlerden sonra uygulama araçları ile kaynaştırma sınıflıları olan okul öncesi kurumları seçilerek okullarda çalışan ve çalışmaya katılan gönüllü okul öncesi öğretmenleriyle uygulama formu doldurulmuştur. ÖGTE maddelerinin yanıtlanmasına geçmeden önce, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine çalışmanın amacı ve süreci ile ilgili kısaca bilgi verilmiş ve sadece çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerin ölçeği doldurmaları istenmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada veri analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 23.0 istatistik paket programı ile yapılmış ve 0.05 manidarlık düzeyinde sınanmıştır. Çalışma verilerinde yüzde ve frekans bilgilerine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra, özel gereksinimli bireylerin temsil edilme alanını belirlemek amacıyla elde edilen veriler Yu ve Kim (2022) tarafından kullanılan formül ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ÖGTE'nin her bir kategorisine (örneğin, sınıf görselleri, kitaplar) verdiği yanıtları karşılaştırmak için, her kategori için ortalama puanlar hesaplanmıştır. Örneğin, sınıf görselleri için 10 öğenin puanları toplanmış ve ardından anket başına sınıf görselleri kategorisinin ortalama puanını hesaplamak için 10'a bölünmüştür. Elde edilen sonuçlar ile Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin en yaygın temsil edildiği alan belirlenmiştir. Çalışmada ÖGTE toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış, normal aralık kabul edilen -1,96 ile +1,96 aralığında olduğu için çalışmada parametrik analizlerin yapılmasına karar verilmiştir (Can, 2014). Çalışmada t-testi kullanılmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin “evet” cevabı verdikleri her sorunun sonunda, sınıflarında soruda bahsedilen temsil durumu ile ilgili örnek sunmaları istenmiştir. (Örnek soru: “Sınıfınızda özel gereksinimli bireylerin görselleri var mı (örneğin, özel gereksinimli olan bireylerin fotoğraf ya da resimleri)? Eğer yukarıdaki soru için cevabınız "Evet" ise lütfen aşağıda örnek veriniz.” Örnek cevap: “Down Sendromlu çocuğu diğer özel

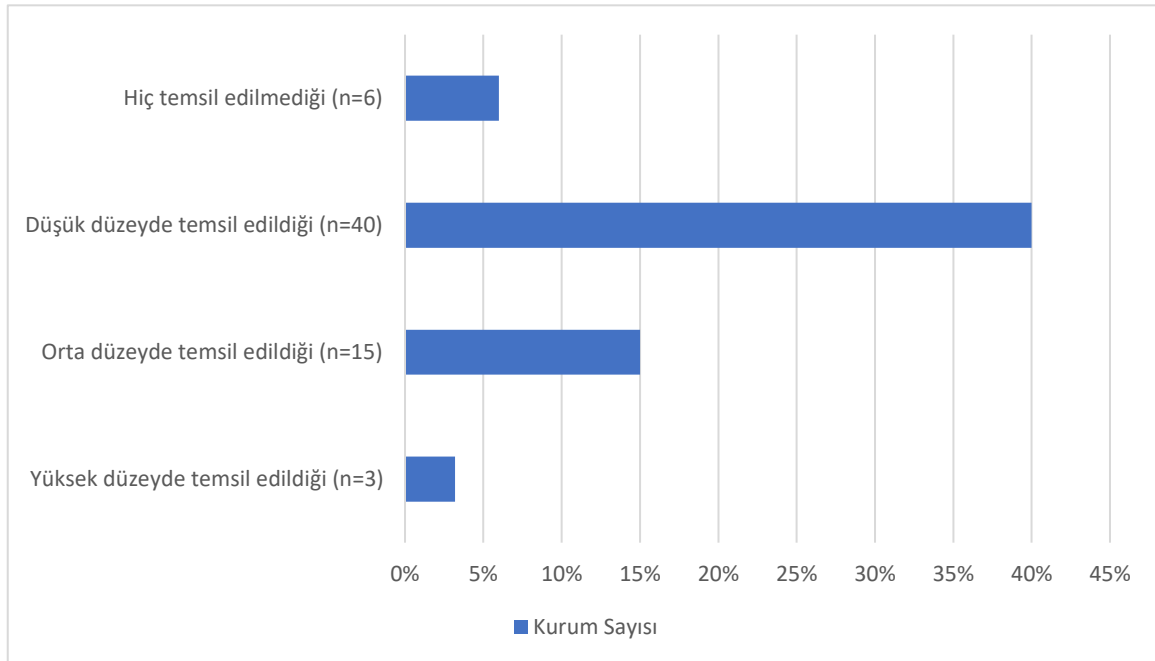
gereksinimli çocuğa sarılırken gösteren bir fotoğraf”) Sorular ve öğretmenlerin her başlık için verdikleri örnekler Tablo 3’te verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeylerinin belirlenmesine yönelik bulgulara ve okul öncesi sınıfında özel gereksinimli çocuk olma/olmama durumuna göre özel gereksinimli temsil envanteri puanları arasındaki t-testi sonucuna yer verilmiştir.

Özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi

Favazza ve Odom (1997) tarafından önerilen özel gereksinimli bireylerin okul ve sınıf ortamında temsil edilme düzeylerini temel alarak, örneklem olarak alınan 6 kurumda (%9,38) hiç temsil edilmediği, 40 kurumda (%62,50) düşük düzeyde temsil edildiği, 15 kurumda (%23,44) orta düzeyde temsil edildiği, yalnızca 3 kurumda (%4,69) yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Başka bir deyişle, 64 kurumdaki 56’sı (%71,88) 10 puanın altında kalmıştır, bu da özel gereksinimli bireylerin birçok kurumda hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Şekil 1).



Şekil 1: Özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyleri

Envanterdeki bütün öğeler ayrı ayrı incelendiğinde, sınıf ortamındaki görseller ve estetik öğelerde özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi incelendiğinde; 10 sınıfta (%15,63) hiç temsil edilmediği, 40 sınıfta (%62,50) düşük düzeyde temsil edildiği, 13 sınıfta (%20,31) orta düzeyde temsil edildiği, yalnızca 1 sınıfta (%1,56) yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Başka bir deyişle, sınıflardaki görsel ve estetik öğelerde özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi 64 sınıfın 50’sinde (%78,13) 10 puanın altında kalmıştır, bu da özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamında yer alan görsel ve estetik öğelerde çoğunlukla hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Şekil 2).

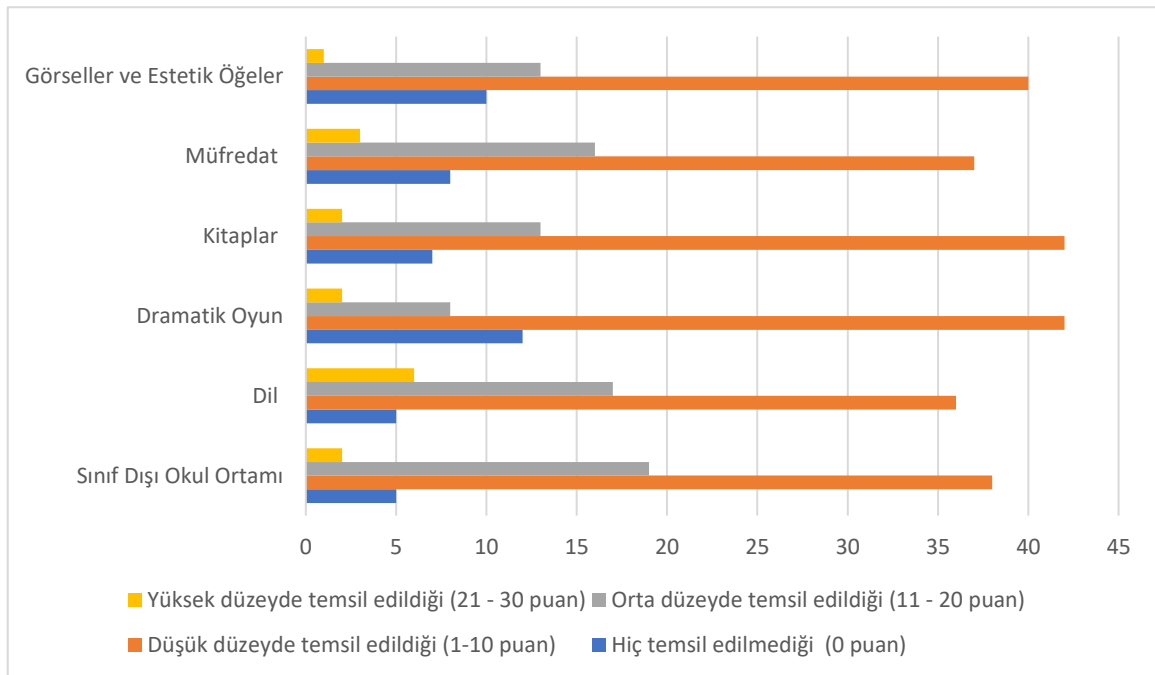
Sınıfta kullanılan müfredat açısından özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi incelendiğinde, 8 sınıfta (%11,50) hiç temsil edilmediği, 37 sınıfta (%57,81) düşük düzeyde temsil edildiği, 16 sınıfta (%25,00) orta düzeyde temsil edildiği, yalnızca 3 sınıfta (%4,69) yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Başka bir deyişle, müfredat açısından özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi 64 sınıfın 45’inde (%70,31) 10 puanın altında kalmıştır, bu da özel gereksinimli bireylerin birçok sınıf müfredatında hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Şekil 2).

Sınıfta kullanılan kitaplarda özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyine bakıldığında, 7 sınıfta (%10,94) hiç temsil edilmediği, 42 sınıfta (%65,63) düşük düzeyde temsil edildiği, 13 sınıfta (%20,31) orta düzeyde temsil edildiği, yalnızca 2 sınıfta (%3,13) yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Başka bir deyişle, kullanılan kitaplarda özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi 64 sınıfın 49'unda (%76,56) 10 puanın altında kalmıştır, bu da özel gereksinimli bireylerin sınıfta kullanılan kitaplarda çoğunlukla hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Şekil 2).

Sınıfta oynanan dramatik oyunlar açısından özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi incelendiğinde, 12 sınıfta (%18,75) hiç temsil edilmediği, 42 sınıfta (%65,63) düşük düzeyde temsil edildiği, 8 sınıfta (%12,50) orta düzeyde temsil edildiği, yalnızca 2 sınıfta (%3,13) yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Başka bir deyişle, dramatik oyun açısından özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi 64 sınıfın 54'ünde (%84,38) 10 puanın altında kalmıştır, bu da özel gereksinimli bireylerin dramatik oyunlarda çoğunlukla hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Şekil 2).

Sınıfta kullanılan dil açısından özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi incelendiğinde, 5 sınıfta (%7,81) hiç temsil edilmediği, 36 sınıfta (%56,25) düşük düzeyde temsil edildiği, 17 sınıfta (%26,56) orta düzeyde temsil edildiği, yalnızca 6 sınıfta (%9,38) yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Başka bir deyişle, kullanılan dil açısından özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi 64 sınıfın 41'inde (%64,06) 10 puanın altında kalmıştır, bu da özel gereksinimli bireylerin sınıfta kullanılan dil açısından çoğunlukla hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Şekil 2).

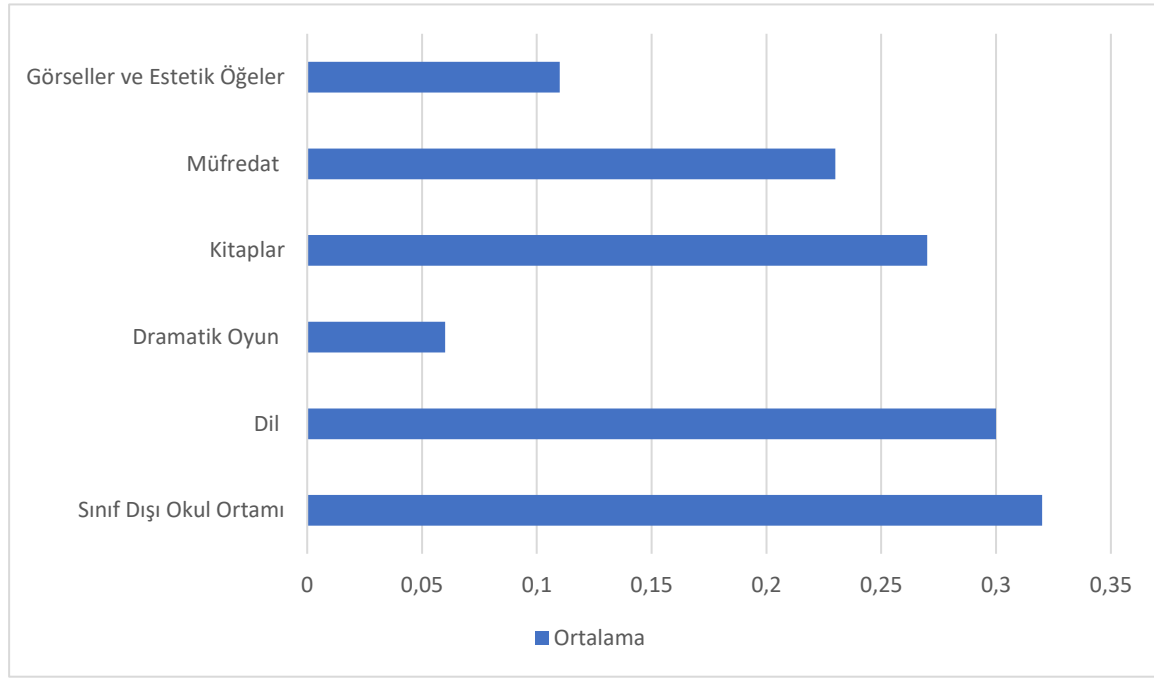
Sınıf dışı okul ortamında özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi incelendiğinde, 5 okulda (%7,81) hiç temsil edilmediği, 38 okulda (%59,38) düşük düzeyde temsil edildiği, 19 okulda (%29,69) orta düzeyde temsil edildiği, yalnızca 2 okulda (%3,13) yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Başka bir deyişle, sınıf dışı okul ortamında özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi 64 okuldan 43'ünde (%67,19) 10 puanın altında kalmıştır, bu da özel gereksinimli bireylerin birçok sınıf dışı okul ortamında hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyleri

Özel gereksinimli bireylerin her bir alanda temsil edilme düzeyini belirlemek amacıyla ortalama puanlar hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında özel gereksinimli bireylerin en yaygın temsil edildiği

alanın sınıf dışı okul ortamı olduğu (örneğin, özel gereksinimli bireyleri destekleyen programlar) tespit edilmiştir. Bunu, sırasıyla, kullanılan dil (örneğin, işaret dili), okunan kitaplar (örneğin, özel gereksinimli karakteri olan kitaplar), müfredat (örneğin, Braille alfabesi ile ilgili bilgiler), sınıf görselleri (örneğin, resimler, posterler) ve dramatik oyunlar (örneğin, özel gereksinimli bireylerin kullandıkları araç gereçler) takip etmektedir (Şekil 3).



Şekil 3: Özel gereksinimli bireylerin temsil edilme alanlarının ortalamaları

Sınıfta özel gereksinimli çocuk olma/olmama durumuna göre ÖGTE'den alınan puanların ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmektedir. Alınan puanların t-testi sonuçları incelendiğinde; puanlarda anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t_{(62)}=5,848$, $p<0.01$, $d=1,74$). Sınıfta özel gereksinimli çocuk olan ($x=11,47$; $ss=4,224$) öğretmenlerin ÖGTE puanlarının sınıfta özel gereksinimli çocuk olmayanlara ($x=4,08$, $ss=4,296$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani özel gereksinimli çocuk olan sınıflarda özel gereksinimli çocuk olmayan sınıflara göre özel gereksinimin temsilinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.

Sınıfta özel gereksinimli çocuk olma/olmama durumuna göre ÖGTE'den alınan puanların ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

		n	\bar{x}	ss	t	sd	p	d
Sınıfta özel gereksinimli çocuk olma durumu	Var	15	11,47	4,224	5,848	62	,000	-1,74
	Yok	49	4,08	4,296				

Öğretmenlerin yorumları

ÖGTE'de sorulan sorulara verilen her bir "Evet" cevabı için öğretmenlerin cevaplarını örnekler vererek desteklemeleri istenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamındaki görsel ve estetik öğelerde temsil edilmesi ile ilgili şu gibi örnekler yer verdikleri görülmektedir: Duvarda Down Sendromu olan çocukların diğer çocuklara sarılırken görselleri, özel gereksinimli bireyler ile ilgili yapılan proje tanıtım afişleri, özel gereksinimli bireyleri temsil eden kitapların ön plana çıkarıldığı afişler ve özellikle özel gereksinimli bireylerin hakları ile ilgili afişler. Müfredat alanı ile ilgili öğretmenlerin verdikleri örnekler arasında, 3 Aralık Dünya Engelliler Günü ve 21 Mart Down Sendromlular Günü gibi günlerde özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirmelerin yapılması, iş

ortamında yer alan özel gereksinimli bireyler hakkında bilgiler sunulması ve MEB'in Okul Öncesi Programında (2013) yer alan etkinlikler gibi örneklere yer verilmiştir. Kitaplar alanında ise, sınıf kütüphanesinde özel gereksinimli bireylerin temsil edildiği kitap örneklerinin bulunduğu ifade edilmektedir. Bende Disleksi var, Kardeşim Benim hikâyesi, Benim Down Sendromlu Bir Kardeşim Var/Arkadaşım var, Kardeşim Down Sendromlu gibi kitap örneklerinin yer aldığı vurgulanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin dramatik oyunlarda temsil edildiğini ise “Özellikle baston, tekerlekli sandalye, göz bandı gibi materyaller kullanarak farklı oyunlar oynadıkları ve 3 Aralık Dünya Engelliler günü gibi günlerde bu etkinlikleri daha fazla yaptıkları” ifadeleriyle açıklamaktadırlar. Dil alanında ise, işaret dilinde farklı kelimeler ve şarkılar söylediklerini, parmak oyunları oynadıklarını, iletişim kurabilmek için farklı görseller kullandıklarını belirtmektedirler. Son olarak ise, sınıf dışı okul ortamında özel gereksinimli bireylerin temsil edildiğini, öğretmenler, özel eğitim programlarından, karma grup eğitimlerinden, Bireyselleştirmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama toplantılarından, MEB programına bağlı olarak etkinliklerin hazırlanmasından bahsederek örneklendirmektedirler.

Ayrıca, ÖGTE'de “Genel Ek Yorumlar ve Fikirler” başlığı altında yer alan bölüm, araştırmaya katılan 10 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Bu bölümde, öğretmenler, özellikle özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili daha fazla bilgi ve destek gereksinimleri olduğunu vurgulamışlardır. Fiziki şartların sınırlılıklarından dolayı okulların duvarlarına bilgilendirme afişleri, fotoğraflar veya posterler asamadıklarını ve özel gereksinimli çocukların sosyal kabulü için etkinlik ve materyal kullanımında yaratıcı olmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, müfredat ve kitapların bu konuda yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 3.

ÖGTE'de sorulan sorular ve öğretmenlerin yaptıkları açıklamalar

ÖGTE	Öğretmenlerin verdikleri örnekler
Sınıf Ortamındaki Görsel ve Estetik Öğeler	Sınıfınızda özel gereksinimli bireylerin görselleri var mı (örneğin, özel gereksinimli olan bireylerin fotoğraf ya da resimleri)? Eğer yukarıdaki soru için cevabınız "Evet" ise lütfen aşağıda örnek veriniz.
Müfredat	Müfredatınızda günümüzden ya da geçmişten önemli ve/veya ünlü insanların görselleri sunulduğunda özel gereksinime sahip insanlar temsil ediliyor mu? Eğer yukarıdaki soru için cevabınız "Evet" ise lütfen aşağıda örnek veriniz.

		gereksinimli ressam), Cemil Meriç (görme alanında özel gereksinimli yazar) müfredatın içinde yerleştirdiğim özel gereksinimli ünlülerdir.
Kitaplar	Çocuklar sınıfınızda özel gereksinimli çocukları/yetişkinleri yansıtan kitaplara ulaşabiliyorlar mı? Eğer yukarıdaki soru için cevabınız "Evet" ise lütfen aşağıda örnek veriniz.	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı ama aynı, Kısa Kulaklı Tavşancık • Feridun Oral- Farklı Ama Aynı kitabına, Eğitimde Birlikteyiz Materyallerinden oluşturduğum kitap merkezinde yer alan kitaplara ulaşabiliyorlar. • Bende Disleksi var • Kardeşim Benim hikayesi • Benim Down Sendromlu Bir Kardeşim Var/ Arkadaşım var • Kardeşim Down sendromlu, Arkadaşım Down sendromlu • Gezegegen Willi
Dramatik Oyun	Çocuklar sınıfınızda özel gereksinimli bireylerin kullandıkları araç gereçlere/materyallere ulaşabiliyorlar mı (koltuk değnekleri, tekerlekli sandalye, yürüteç, baston, büyüteç, gözlük vb.)? Eğer yukarıdaki soru için cevabınız "Evet" ise lütfen aşağıda örnek veriniz.	<ul style="list-style-type: none"> • Gözlük, büyüteç • Gözlükler, baston dramatik oyun merkezinde; büyüteç fen merkezinde yer almaktadır. • Tekerlekli sandalye, gözlük, eğitici materyal • Bedensel engelli çocuğum tekerlekli sandalye kullanıyor • 3 Aralık günü sebebiyle sınıfa baston, gözlük, tekerlekli sandalye getirdik ama her zaman bu malzemeler sınıfta bulunmuyor • Sadece özel günlerde hazırlık yapıyorum • Drama etkinliğinde öğretmenimiz yaptırdı. Biz de tekrar ettik. Baston, koltuk değneği, gözlük ve göz bandı kullandık. • Oyun sürecinde bunları yapıyoruz.
Dil	Müfredatınızda çocuklar işaret dilini, Resimli İletişim Sistemini (Picture Exchange Communication System – PECS) ve/veya Braille alfabesini görme ya da kullanma fırsatına sahip mi (eşyalar/materyaller üzerinde etiketlemeler, alfabe/rakam posterleri, şarkılar, parmak oyunları vb.)? Eğer yukarıdaki soru için cevabınız "Evet" ise lütfen aşağıda örnek veriniz.	<ul style="list-style-type: none"> • İşaret dili ile basit çocuk şarkıları söyleme ("Benim annem" şarkısı gibi) etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. • Parmak oyunları, işaret dilinde şarkıları kullanmıyorum. • Resimleri kullanarak hikâye anlatıyoruz. • Görseller kullanarak öğrencilerime iletişim kurmayı öğretiyorum. • 3 Aralık'ta Dünya Engelliler gününde: İşaret dili ile anne ve baba demeyi öğrettik.
Sınıf Dışı Okul Ortamı	Okulunuzda özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar arasında etkileşimi destekleyici ve teşvik edici bir okul programı, okul birimi mevcut mu? Eğer yukarıdaki soru için cevabınız "Evet" ise lütfen aşağıda örnek veriniz.	<ul style="list-style-type: none"> • Çeşitli sınıf ve okul içinde yapılan sosyal faaliyetler (gezi, yarışmalar vs.) • Karma grup etkinlikleri yapılıyor. • BEP planı uygulanmakta • Rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni, veli katılımı ile bireysel program hazırlanıp uygulanıyor. • Okul programı ayrıştırmıyor. Çocukların ihtiyaçlarına uygun destek var sadece sınavlarında mesela • Kaynaştırma programı diye biliyorum ama özellikle ayrıştırma yok • MEB programına bağlı etkinlik hazırlıyoruz • Kaynaştırma ve bütünleştirmeye yönelik bir program var ama biz ayrı bir program kullanmadık. Rehberlik servisi ile toplantı yapıyoruz BEP çalışması yapıyoruz. • İdare, okul psikolojik danışmanı ve veli ile toplantı sistemi kurduk. Bu şekilde sürdürülüyor. • Okulumuzda psikolog var. • Rehberlik servisimiz ve rehber öğretmenimiz var.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tratışma ve Sonuç

Özel gereksinimli bireylerin sınıf içi görsel ve estetik öğelerde, müfredatta, kitaplarda, dramatik oyunlarda, kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında temsil edilme düzeyini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde bulgular tartışılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitim kurumlarında temsil edilme düzeyinin, 64 kurumun 56'sında (%71,88) 10 puanın altında olduğu gözlenmiştir. Bu da özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitim kurumlarında çoğunlukla hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir. Bu bulgu, Amerika Birleşik Devletleri'nde, Yunanistan'da ve Güney Kore'de benzer şekilde yapılan araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir (Favazza ve Odom, 1997; Favazza vd., 2017; Nikolarazi vd., 2005; Yu ve Kim, 2022).

Özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamındaki görsel ve estetik öğelerde ve sınıfta oynanan dramatik oyunlarda temsil edilme düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin yaptıkları açıklamalar doğrultusunda, özel gereksinimli bireylerle ilgili etkinlik ve materyallere sadece onlar için belirlenmiş özel günlerde yer verildiği dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalarda, özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamında ve oyunlarda temsil edilmemesi veya olumsuz şekilde temsil edilmesinin çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını olumsuz şekilde etkileyebileceği gibi, bu bireylerin dışlanmasına da yol açabileceği vurgulanmaktadır (Ellis, 2015; Favazza vd., 2016; Ostrosky vd., 2015). Türkiye'deki durum değerlendirildiğinde ise, özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamında (sınıf görsellerinde ve dramatik oyunlarda) istenilen düzey ve sıklıkta temsil edilmedikleri görülmektedir. Sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde konuşulan dilin de önemli olduğu vurgulanmaktadır (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Erken çocukluk döneminde, çocuklarla sınıfta konuşulan dil çeşitliliğinin (farklı diller, Arapça, İngilizce, İşaret dili ya da sembollerle iletişim) çocukların arasındaki uyumun oluşmasına katkı sağladığı ifade edilmektedir (Yan vd., 2014). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise öğretmenler özellikle, işaret dilinde farklı kelimeler öğrettiklerini, işaret dilinde şarkılar ve parmak oyunları oynadıklarını vurgulamaktadırlar.

Özel gereksinimli bireylerin kitaplarda temsil edilme düzeyleri incelendiğinde özellikle son zamanlarda Türkiye'de özel gereksinimli karakterleri olan kitapların çeviri ve uyarlaması ve yazılmasının etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ifade ettiği üzere, Farklı Ama Aynı, Kısa Kulaklı Tavşancık, Bende Disleksi Var, Kardeşim Benim, Benim Down Sendromlu Bir Kardeşim Var gibi kitapların kütüphanede yer almasının ve okunmasının özel gereksinimli bireylerin temsili açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak, burada vurgulanması gereken diğer önemli bir nokta da öğretmenlerin bu kitapları okurken çocuklarla gerçekleştirdiği diyaloglar ve yürüttüğü tartışmalardır. Çocukların kitaplarda anlatılan konuyu daha iyi anlamaları ve benimsemeleri için kitaptaki resimler ve kitabın içeriği ile ilgili tartışmaların önemli olduğu savunulmaktadır (Ostrosky vd., 2015; Price vd., 2016; Shpendi, 2019). Özel gereksinimli bireylerin olumlu şekilde temsil edilmesi açısından uygun kitapları seçmek adına Senisi (2002) ile Nasatir ve Horn (2003) tarafından oluşturulan ve Ostrosky vd., (2013) tarafından uyarlanan Özel Gereksinimli Bireylerin Temsilini Değerlendirmeye Yönelik Kontrol Listesi tasarlanmıştır (Ahmetoğlu ve Shpendi Şirin, 2020). Yine, Ostrosky vd., (2013) tarafından erken çocukluk döneminde okunan kitapları (özel gereksinimli bireyleri konu alan kitaplar) sınıflarda tartışabilmek amacıyla bir Tartışma Kılavuzu Örneği sunulmaktadır (Ahmetoğlu ve Shpendi-Şirin, 2020).

Erken çocukluk döneminde kullanılan, MEB tarafından yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2013) içeriği incelendiğinde, özel gereksinimli çocuklar için yapılacak uyarlamaların (s. 17, s. 61) ve bu çocukları desteklemeye yönelik dikkat edilmesi gereken noktaların (s. 89) ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde müfredatın içerisine, örneğin, "Edison (işitme engelli olmasına rağmen birçok icatta bulunmuş bir bilim insanıdır), Stephen Hawking (ALS hastası astrofizikçi), Ludwig Van Beethoven (işitme engelli özel gereksinimli piyanist), Aşık Veysel Şatıroğlu (görme engelli özel gereksinimli halk sanatçısı), Fazıl Say (üstün yetenekli besteci), Eşref Armağan (görme engelli özel gereksinimli ressam), Cemil Meriç (görme engelli özel gereksinimli yazar)" gibi bilgileri yerleştirdiklerini ve bu örneklere yer verdiklerini ifade etmektedirler. Ancak, bu yeterli olmayabilir. Bütün öğretmenlerin

aynı motivasyonu söz konusu olmayabilir. Bu nedenle, müfredatın içinde özel gereksinimli bireylerin yer alması ve planlı bir şekilde temsil edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde, sınıf dışı okul ortamında özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyinin 64 kurumun 43'ünde (%67,19) 10 puanın altında olduğu dikkat çekmektedir. Güney Kore'de ve ABD'de yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların sonucunda, sınıf dışı okul ortamında özel gereksinimli bireylerin temsil düzeylerinin endişe verici derecede sınırlı olduğu vurgulanmaktadır (Favazza vd., 2017; Yu ve Kim, 2022). Buna rağmen, mevcut araştırmada, özel gereksinimli bireylerin temsil edilme alanına yönelik elde edilen sonuçlar, özel gereksinimli bireylerin en yaygın temsil edildiği alanın sınıf dışı okul ortamı olduğunu göstermektedir. Okul ortamı ile ilgili sorulan “Okulunuzda özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar arasında etkileşimi destekleyici ve teşvik edici bir okul programı, okul birimi mevcut mu?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir: sınıf ve okul içinde yapılan çeşitli sosyal faaliyetler (gezi, yarışmalar, vb.), BEP planı uygulamalarında destekler, rehber öğretmenlerin verdikleri destekler, kaynaştırma ve bütünleştirmeye yönelik bir programın olması ve etkin bir şekilde kullanılması, okulların idaresi, okul psikolojik danışmanı ve veli toplantılarının düzenli gerçekleşmesi (Cevapların tamamı Tablo 3'te yer almaktadır). Bu bulgu, bize, öğretmenlerin okul idaresi ve uzmanlar tarafından desteklendiğinde daha fazla çaba göstermeye ve öğrenmeye açık olduklarını göstermektedir (Fisher, 2003). Öğretmenler için sürekli eğitimlerin sunulması ve bunun yanı sıra zorlandıkları konular hakkında destek alabiliyor olmaları özel gereksinimli bireylerin kabulü ve temsili açısından çok önemlidir (Hardin ve Hardin, 2004; Symeonidou, 2017). Öğretmenlerin destek görmelerinin yanı sıra, özel gereksinimli çocuklarla çalışma fırsatı elde etmelerinin de temsil açısından önemli olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin yer aldığı sınıflarda, temsil edilme düzeyinin, özel gereksinimli öğrencilerin yer almadığı sınıflara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna dayanarak, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışarak kendilerini bu konuda geliştirdikleri söylenebilir (Stites vd., 2018; Symeonidou, 2017; Yu ve Kim, 2022).

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, erken çocukluk döneminde, özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyinin kabul edilemeyecek düzeyde düşük olduğunu görmekteyiz. Burada, özellikle öğretmenlerin kendi çabalarıyla çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalığını artırmak adına uygulamalar yaptıkları, ancak planlı ve programlı bir uygulamanın yapılmadığı görülmektedir. MEB tarafından yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) incelendiğinde, özel gereksinimli bireyler ile ilgili sınıfta yapılacak uyarlamalara sınırlı bir şekilde yer verilmektedir. Ancak, özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalığın oluşması için erken çocukluk dönemindeki müfredatta, program ve sınıf içerisinde ya da dışında yapılacak etkinliklerde planlı bir şekilde bu bireylerin temsil edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Kabul edilmenin, bir sosyal baskı biçiminde gerçekleşmesi doğru değildir. Kabul edilmenin, tüm bireylerin, özelliklerine bakılmaksızın, temel hakları olduğunu ve bunun bir nevi toplum görevi olduğunu anlamamız önemlidir (Lalvani ve Bacon 2019; Symeonidou ve Loizou 2018; Yu ve Kim, 2022).

Tüm bu sonuçların yanı sıra, bu araştırmaya katılan öğretmenler, bu çalışma ile özel gereksinimli bireylerin sadece kitaplar ve etkinliklerde değil, müfredatta, dilde, oyunlarda ve sınıf dışı okul ortamında da temsil edilmesi gerektiği bilgisiyile ilk defa karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu araştırmanın kendilerinde de özel gereksinimli bireylerin nasıl temsil edilmesi gerektiği ile ilgili bilgileri konusunda farkındalık oluşturduğunu vurgulamışlardır. Bu da araştırmanın önemli katkıları arasında sayılabilir.

Sonuç olarak, özel gereksinimli bireyler gibi farklılıkları olan bireylerin müfredatta, kitaplarda, oyunlarda, dilde ve sınıf dışı okul ortamında erken çocukluk döneminde uygun bir şekilde temsil edilmesi çocukların aidiyet, özgüven ve kabul edilme duygularının oluşmasında önemli katkı sağlayacaktır (Connor vd., 2008; Favazza vd., 2017; Nikolarazi vd., 2005; Slee, 2019; Yu vd., 2016; Yu ve Kim, 2022). Özel gereksinimli bireylerin, sadece özel günlerde ya da yeni bir kitapta ya da filmde değil, gün içerisinde düzenlenen etkinliklerde doğrudan yer alması, çocukların farklılıkları olan bireyler hakkındaki aidiyet duygusunu ve tutum gelişimini olumlu bir şekilde etkileyecektir (Ostrosky vd., 2016).

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmanın gelecekteki araştırmalara ışık olacağı düşünülen bazı sınırlılıkları söz konusudur. İlk olarak, öğretmenlerden sadece envantere yer alan sorulara verilen olumlu cevaplar için örnekler vermeleri istenmiştir ve bu örnekler bulgulara yansıtılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin kendi düşüncelerini ve çözüm önerilerini yansıtılmalarına olasılık tanımamaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda daha detaylı sorular sorularak nitel verilere yer verilebileceği düşünülmektedir. İkinci olarak, bu araştırmada yer alan örnekler, öğretmenlerin kendi gözlemlerini yansıtmaktadır, araştırmacılar tarafından örneklerin doğrulanmasına yönelik herhangi bir gözlem gerçekleştirilmemiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi kurumlarında, özel gereksinimli bireylerin topluma katkı sağlayan bireyler olarak temsil edilmesinin farkındalık, tutum oluşumu ve sosyal kabul açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Farklılıkları olan bireylerin toplumda uygun bir şekilde temsil edilmesi adına öğretmenler, aileler ve uzmanlar öncelikle bu toplumsal sorumluluğun farkında olmalıdırlar. Özel gereksinimli bireylerin sınıf içi görsel ve estetik öğelerde, müfredatta, kitaplarda, dramatik oyunlarda, kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında doğru biçimde temsil edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, okullarda, özel gereksinimli bireylerin yer aldığı resimler, özel gereksinimli karakterleri olan hikayeler, oyunlar ve oyuncaklar seçilmelidir. Örneğin, ayağı olmayan bir bebek, oyuncak sepetinden çıkarılmamalıdır. Gözler kapalı ya da kulaklar kapalı oyunlar oynanabilir ve çocuklarla oyun sonrasında nasıl hissettikleri ile ilgili tartışmalar yürütülebilir. Ayrıca, çocukların çözüm önerileri sunmaları istenebilir. Sınıf ve okul ortamında özel gereksinimli bireylerin görselleri yerine onların yaptıkları işleri temsil eden görseller sunulabilir. Bu konuda, öğretmenlerle yapılacak uygulamaların yanı sıra, çocuklarla da özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalığı artırmaya, tutum oluşumu ve sosyal kabulü desteklemeye yönelik var olan programların yürütülmesi ve yaygınlaştırılması, farklı ve Türk kültürüne uygun programların hazırlanması önerilmektedir.

Bu çalışmada diğer bir sınırlılık “Özel Gereksinim Temsil Envanteri”nin kendi orijinal yapısından kaynaklanan bir durum olarak yapı geçerliğinin yapılmaması olarak gösterilebilir. Yani diğer ölçme araçlarında olduğu gibi bu envantere yapı geçerliğinin ve bu geçerliğin özelinde doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizlerinin yapılmaması çalışmanın ve envanterin sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Benzer bir biçimde Güney Kore, Yunanistan ve Amerika Birleşik Devletleri’nde bu ölçme aracı kullanılmış (Favazza ve Odom, 1997; Favazza vd., 2017; Nikolarazi vd., 2005; Yu ve Kim, 2022), ancak bu çalışmalarda da yapı geçerliğin incelenmemiştir. Bu çalışmada da envanterin Türk kültürüne uyarlanmasında yapı geçerliği envanterin kendi yapısından kaynaklanan bir durumdan dolayı yapılmamıştır. Diğer ülkelerde benzer bir biçimde bu çalışmada da yapı geçerliğinin yapılmaması sınırlılık olarak Kabul edilmiş, diğer ülkelerde yapılan çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E., Shpendi, T. ve Acar, İ. H. (2018). Çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı tutumları: Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu'nun (OÖKÖ) uyarlama çalışması. *Turkish Studies*, 12(18), 1-20.
- Arıkan, A., Tomris, G., Yılmaz Bursa, G. ve Tuna, D. M. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmede okul öncesi çocuk kitaplarımız nitelikli mi? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 19-44.
- Aslan, Ş. (2018). *Soyal bilimlerinde araştırma yöntemleri*. Konya. Eğitim Yayınevi.
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. doi: 10.1177/0748175613513808.
- Blaska, J. (2004). Children's literature that includes characters with disabilities or illnesses. *Disability Studies Quarterly*, 24(1). <https://doi:10.18061/dsq.v24i1.854>
- Blaska, J. K. (2000). *Literacy richness in early childhood environments*. Your Link. St. Paul: Minnesota Association for the Education of Young Children.

- Blaska, J.K. (1996). *Using children's literature to learn about disabilities and illness*. Moorhead, MN: Practical Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, KE, Akgün, ÖE, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cho, K. H., Mun, Y. E., & Lee, J. Y. (2020). Research trends in inclusive child-care for young children with disabilities. *Korean Journal of Childcare and Education*, 16(1), 21-49. <https://doi.org/10.14698/JKCCE.2020.16.01.021>
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education — implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 441-457. <https://doi:10.1080/13603110802377482>
- Eğitim Reformu Girişimi – ERG. (2016). *Eğitim İzleme Raporu 2015-16*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf.
- Ellis, K. (2015). One moment in time: The transitory and concrete value of disability toys. in *disability and popular culture: focusing passion, creating community and expressing defiance*, edited by K. Ellis, 15–34. Burlington: Ashgate.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive early childhood education project*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-earlychildhood-education-literature-review>.
- Favazza, P. C, Ostrosky, M. M., & Mouzourou, C. (2016). *The Making Friends Program: Supporting acceptance in your K-2 classroom*. Brookes Publishing.
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405–418. <https://doi.org/10.1177/001440299706300308>
- Favazza, P. C., J. La Roe, & S. Odom. (1999). *Special Friends*. Boulder: Roots & Wings.
- Favazza, P. C., J. La Roe, L. Phillipsen, and P. Kumar. (2000). Representing young children with disabilities in classroom environments. *Young Exceptional Children* 3(3), 2–8. <https://doi:10.1177/10962506000300301>
- Favazza, P. C., L. Phillipsen, & P. Kumar. (2000). Strategies designed to promote and measure acceptance: a follow-up study of efficacy and reliability. *Exceptional Children* 66(4), 491–508. <https://doi:10.1177/001440290006600404>
- Favazza, P. C., Ostrosky, M. M. Meyer, L. E. Yu, S. & Mouzourou, C. (2017). “Limited representation of individuals with disabilities in early childhood classes: alarming or statusquo?” *International Journal of Inclusive Education* 21(650–666). <https://doi:10.1080/13603116.2016.1243738>
- Favazza, P. C., Ostrosky, M., & Mouzourou, C. (2020). *Arkadaş Edinme Programı: Anaokulu, birinci, ikinci sınıflarda kabulü destekleme* E. Ahmetoğlu, & T. Şpendi Şirin (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher education and special education. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 26(1), 42-50. <https://doi.org/10.1177/088840640302600105>
- Güneş, Hasan. (2001a). *AB’nde özürliülerin istihdamına yönelik yeni stratejiler ve türkiye özürliüler ile ilgili sosyal politika*. Avrupa Topluluğu Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara.
- Hardin, B., & Hardin, M. (2004). Distorted pictures: Images of disability in physical education textbooks. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(4), 399-413. <https://doi:10.1123/apaq.21.4.399>
- He, J., & Van de Vijver, F. (2012). Bias and equivalence in cross-cultural research. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1111>
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747-770. <https://doi:10.1037/0012-1649.42.5.747>

- Hunt, P. (1991). *Contact*, 70, 45–48. Individuals with disabilities education improvement act of 2004, PL 108–446, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- Ildız, G. İ., & Tezel, D. (2018). Engelli bireylere yönelik tutumlara ilişkin Türkiye’de Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 599-609.
- Karal, M. A. & Ünlüol-Ünal, N. (2022). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında özel gereksinimli bireyler. *TEBD*, 20(3), 806-827. <https://doi.org/10.37217/tebd.1065649>
- Kim, J. J., & Kim, S. (2013). An analysis of views on disabled represented in fairy tales used for elementary disability awareness program. *Special Education Research* 12(2), 135–160. <https://doi:10.18541/ser.2013.06.12.2.135>
- Kim, S. (2020). An analysis on the characteristics of book characters with disabilities in children’s literature. *Journal of Special & Gifted Education* 7(1), 35–50.
- Lalvani, P., & J. K. Bacon. (2019). Rethinking “we are all Special”: Anti-Ableism curricula in early childhood classrooms. *Young Exceptional Children* 22(2), 87–100. <https://doi:10.1177/1096250618810706>
- MEB, (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul öncesi eğitim programı*. Ankara, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgleclefindmkaj/https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı, Resmi İstatistikler. (2023 30 Kasım). Erişim Adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf.
- Monoyiou, E., & S. Symeonidou. (2015). The wonderful world of children’s books? negotiating diversity through children’s literature. *International Journal of Inclusive Education* 20(6), 588–603. <https://doi:10.1080/13603116.2015.1102338>
- National Association for the Education of Young Children (2009). *NAEYC standards for early childhood professional preparation programs*. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ProfPrepStandards09.pdf>
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119. <https://doi:10.1080/10349120500086348>
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265. <https://doi:10.1080/1034912022000007270>
- O’Dwyer, M. (2006). *Learning to unlearn: using the primary school curriculum to challenge prejudice among children during the formative years*. (Unpublished Doctorate Thesis) University of Limerick, Limerick.
- Price, C. L., Ostrosky, M. M., & Mouzourou, C. (2015). Exploring representations of characters with disabilities in library books. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 563-572. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0740-3>
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2016). *Research Methods for Business Students (7th edition)*. Pearson.
- Shpendi Şirin, T. (2019). *Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne “arkadaş edinme” programının etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education* 23(9), 909–922. <https://doi:10.1080/13603116.2019.1602366>
- Stites, M. L., Rakes, C. R., Noggle, A. K., & Shah, S. (2018). Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 21-39. <https://doi:10.2478/dcse-2018-0012>
- Style, E. (1988). Curriculum as Window and Mirror. In *listening for all voices: gender balancing the school curriculum*, D. Flinders & S. Thornton (Ed.) 6–12. Summit: Oak Knoll.

- Symeonidou, S., & E. Loizou. (2018). Disability studies as a framework to design disability awareness programs: no need for 'magic' to facilitate children's understanding. *Disability & Society* 33(8), 1234–1258. <https://doi:10.1080/09687599.2018.1488677>
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401-422. <https://doi:10.1080/09687599.2017.1298992>
- Taber, K. S. (2017). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi:10.1007/s11165-016-9602-2>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO. <https://eric.ed.gov/?id=ED496105>
- UNICEF (United Nations Children's Fund). (2013). *Children and Young People with Disabilities Fact Sheet*. New York: UNICEF. http://www.unicef.org/disabilities/files/Factsheet_A5_Web_NEW.pdf.
- Vuran, S. ve Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği'ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 142-158.
- Yan, K. K., Accordino, M. P. Boutin, D. L. & Wilson, K. B. (2014). Disability and the Asian Culture. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling* 45, 4–8. <https://doi:10.1891/0047-2220.45.2.4>
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seckin Yayinlari.
- Yılmaz, B. & Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: kapsam ve değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (1), 181-198. <https://doi:10.21565/ozelegitimdergisi.279652>
- Yoo, S. (2007). Interaction and image of characters with disabilities displayed in korean folk tales picture books. *Korean Journal of Child Studies* 28(3), 235–250.
- Yu, S., Ostrosky, M. M. Favazza, P. C., Meyer, L. E., Catalino, T.& Meyer. L. (2016). Where are the kids like me? classroom materials that help create a sense of belonging. In *DEC Recommended Practices Monograph No.2 Environment: Promoting Meaningful Access, Participation, and Inclusion*, T. Catalino, & L. Meyer, (Ed.) 115–126. Washington, DC: Division for Early Childhood.
- Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2014). The relationship between preschoolers' attitudes and play behaviors toward classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 40-51. <https://doi:10.1177/0271121414554432>
- Yu, S., & Kim, R. (2022). Limited representation of disability in early childhood classrooms: Data from South Korea. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 106-123. <https://doi:10.1080/1350293x.2022.2158355>

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIR KAVRAMINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

METAPHORICAL PERCEPTIONS OF PRE-SERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS ABOUT THE CONCEPT OF BOUNDARY

Esen DURMUŞ¹, Müşerref Kübra KINACI² & Gizem Penbenaz KORKMAZ³

ÖZ: Sınır kelimesi coğrafi bir ifadenin yanı sıra hem psikolojik hem de siyasi anlamlar çağrıştırmaktadır. Bu durumdan yola çıkarak çalışmada “sınır kavramının” sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığının metaforlar yoluyla ölçülmesi amaçlanmıştır. Çalışma, olgubilim desen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında yer alan ve öğrenimine devam eden 1,2,3 ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 200 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak ilgili çalışmalarda da kullanılan “sınır.....benzer/gibidir; çünkü.....” biçiminde bir cümlenin içinde yer aldığı yarım bırakılmış bir form kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “sınır” kavramı ile ilgili 200 katılımcının toplam 131 metafor ürettiği belirlenmiştir. Katılımcıların sınır kavramı ile ilişkili olarak “hayat, duvar, ev, kapı, özgürlük, çerçeve, çizgi, ekvator, insan, aile, coğrafi konum ve vatan” gibi metaforlar ürettiği görülmektedir. Yapılan tanımlar ile sınır, aidiyet, koruma, ayırma, denetleyici ve bağlayıcı olma gibi özellikleri içeren, haritalarda gösterilen çizgiler, hatlar veya kuşaklar olarak ifade edilmiştir. Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere sınırın farklı şekillerde ifade edilip, farklı kavram veya benzetmelerle ele alındığı ve katılımcıların sınır metaforlarının da bu doğrultuda olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar sözcükler: Kavram, metafor, sınır, sosyal bilgiler

ABSTRACT: The edge that separates two states is known as the boundary. The term "boundary" conjures up a geographical expression as well as psychological and political connotations. The study's objective was to assess pre-service social studies instructors' perceptions of the "boundary concept" using metaphors in light of this circumstance. One form of qualitative research, the phenomenological design was used for the study. For the purposes of the study, the study group was chosen using the purposive sampling technique. at the spring semester of the 2019–2020 academic year, first, second, third, and fourth grade students enrolled at Fırat University's Faculty of Education's Social Studies Teacher Education program made up the study group for the research. 200 teacher candidates participated in the research. An incomplete form that was also used in comparable studies and contained the sentence "the boundary is similar to/like..because.." was used to make the metaphors clear. The data was analyzed using content analysis, which is generally recommended in metaphor research. The study's findings showed that 200 participants came up with 131 metaphors that all have to do with the idea of "boundary." "Life, wall, house, door, freedom, atmosphere, frame, line, equator, human, bridge, ocean, tree, family, geographical location, fish, and homeland" were among the metaphors that the participants created in reference to the idea of boundary. Features like "belonging, protection, separation, controlling and binding" were among the features mentioned in the replies that defined the boundary; these features were represented on the maps as lines and/or belts. These results demonstrate that the participants used various concepts or analogies to handle the boundary metaphor and articulated it in diverse ways.

Keywords: Concept, metaphor, boundary, social studies

Bu makaleye atf vermek için:

Durmuş, E. & Kinacı, M. K. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınır kavramına yönelik metaforik algıları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 514-533.

Cite this article as:

Durmuş, E. & Kinacı, M. K. (2024). Metaphorical perceptions of pre-service social studies teachers about the concept of boundary. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 514-533.

¹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü, Elazığ, TÜRKİYE. esendurmus@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1011-8785

² Doktora Öğrencisi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, TÜRKİYE., kubrakinaci44@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0918-3715

³Uzman, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, TÜRKİYE. gizemp.korkmaz@gmail.com, ORCID:0000-0002-3796-196X

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The boundary is a concept that has been on the agenda of world politics throughout the historical process and has been intensively researched. The importance of boundary studies for understanding world geopolitics and order has been emphasized to a great extent. In order to understand the meanings attributed to the boundary, this concept must first be defined. This is because the definitions on the boundary may address different elements depending on the purpose of the study. In this context, it is important to determine the meanings in which the concept of boundary is used and whether this concept is correctly understood (Öztürk, 2016, p. 21). The change in boundaries throughout history has played a fundamental role in showing the causes and consequences of the perception of boundaries in the 21st century. The main purpose here is to reveal a better understanding of boundaries through similar concepts rather than explaining the concept of boundaries (Dönmez, 2010, p. 123). Metaphors help to organize a concept, event or phenomenon in the mind in ways such as defining, comparing or interpreting similarities and relationships. In this respect, it is important in terms of creating different ideas in students as well as contributing to the development of a different perspective for pre-service teachers (Yazıcı, 2013, p. 813; Dumanlı Kadızade, 2014, p. 69).

The metaphors created about the concept of boundary are constantly evolving and remain up-to-date. This evolution emphasizes the importance of addressing the concept of boundary in social studies education in terms of providing students with the ability to understand social, cultural, economic and political connections at the global level. In this context, there is a need to understand how pre-service social studies teachers perceive the concept of boundaries, which maintains its importance in world geopolitics. Based on this need, it was aimed to measure how pre-service social studies teachers perceive the "boundary concept", which constitutes the focal point of many disciplines and affects world politics from past to present, through metaphors. In line with the aim of the research, the questions "What are the metaphors produced by pre-service social studies teachers about the concept of "boundary" and under which conceptual categories are the metaphors gathered in terms of their common characteristics?" were sought to be answered.

Method

This study, which aims to determine the metaphorical perceptions of pre-service Social Studies teachers towards the concept of "boundary", was carried out with a phenomenological design, one of the qualitative research types. The study group was selected according to the purposive sampling method for the purpose of the research. A total of 200 pre-service teachers, 131 female and 69 male, participated in the study.

In order to reveal the metaphors that the participants had about the concept of boundary, they were given an unfinished form containing a sentence in the form of "the boundary is similar to/like; because.....", which is also used in related studies, and the participants were asked to write their metaphors about the concept of boundary with their justifications. In studies where metaphor is preferred as a research tool, the concept of "like" is generally used to reveal the link between the subject of the metaphor and the source of the metaphor. In addition to this, the concept of "because....." was also included in the study and the participants were asked to make a logical explanation about why they wrote the metaphors they wrote (Saban, 2008, pp. 463-464).

Content analysis was used to analyze the data obtained in the study. In order to ensure validity and reliability in the study, expert review, purposive sampling, detailed description, consistency review and confirmation review by an expert were conducted.

Findings

In this section, the data obtained within the scope of the research and the categories, participant opinions and comments made in this direction are given. Metaphors and the direction of analogy were taken into consideration in making interpretations. After the analysis, it was determined that pre-service social studies teachers created 131 metaphors about the concept of "boundary" and these metaphors were shaped under 14 categories. These categories were determined as "obstacle, integrity, distinctness, separation, belonging, protection, transition, variability, harmony, binding, diversity, controlling, balance and expansion".

When the metaphors produced by the participants about the concept of "boundary" are analyzed according to the frequency of repetition, it is seen that 200 participants produced a total of 131 metaphors. Life, wall, house, door, freedom, atmosphere and frame metaphors were the most frequently repeated metaphors. The

metaphors produced by the participants were grouped under 14 categories and these categories were determined as "obstacle, integrity, clarity, separation, belonging, protection, transition, variability, harmony, binding, diversity, controlling, balance and expansion". It is seen that the most metaphors are in the category of "obstacle, integrity and clarity". In addition, some metaphors are included in more than one category, but are separated from each other due to the direction of analogy.

Discussion and Conclusion

In the study, the perceptions of pre-service social studies teachers about the concept of "boundary" were tried to be determined through metaphors. In line with the findings of the study, some conclusions were reached.

As a result of the research, it was determined that 200 participants produced a total of 131 metaphors related to the concept of "boundary". It is seen that the participants produced metaphors such as "life, wall, house, door, freedom, atmosphere, frame, line, equator, human, bridge, ocean, tree, family, geographical location, fish and homeland" in relation to the concept of boundary. This situation shows that the concept of boundary cannot be explained with a single metaphor in the minds of students. When the results of similar studies (Aydın, 2010; Aydın & Ünalı, 2010; Aydın, 2011; Geçit & Gençer, 2013; Durmuş & Baş, 2016a; Durmuş & Baş, 2016b; Kahyaoğlu & Kırıktaş, 2016; Değirmenci, 2019; Kaya & Bozyiğit, 2019; Kartal & Ergün, 2022) were examined, it was determined that the participants produced more than one metaphor about the concepts that were the subject of the research.

As a result, with the definitions made as a result, boundaries were expressed as lines, lines or belts shown on maps, which include features such as belonging, protection, separation, controlling and binding. As it is understood from these definitions, it is understood that the boundary is expressed in different ways and handled with different concepts or analogies, and the participants' boundary metaphors are in this direction. Participants associated the concept of boundary with qualities such as obstacle, integrity, protection, transition, harmony, separation, belonging, controlling and binding through metaphors such as life, wall, house, door, freedom, atmosphere, frame, line, human, identity, sovereignty, value, dominance, bridge, end point, tree roots, family and homeland. This situation can be interpreted as that the participants expressed the concept of boundary from different perspectives and handled it with different concepts or metaphors. Similar studies can be conducted at different levels of education and in other departments of universities to develop a different perspective on the concept of boundary, and metaphor studies can be conducted at certain intervals to observe the changes in between.

GİRİŞ

İnsanlar, dış dünyadan gelen potansiyel tehlikelere karşı barınak inşa etme fikri yerleşme ünitelerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bireysel olarak kendi yaşam alanlarını kurmuş ve etrafını duvarlarla çevrelemiştir. Tehlikelerden korunma fikri küçük barınaklardan büyük şehirlere doğru giderek sürekli çevresini sınırlayacak bir motivasyona doğru evrilmiştir. Bu duvarların, içeride yaşayan halkı dış tehditlere karşı koruyan ilk savunma hatları olduğu söylenebilir (Arıboğan, 2019, s. 16).

Sınır kavramının insanların ilk kez yerleşik hayata geçmesiyle kullanıldığı bilinmektedir. İlk büyük devletlerin kurulması ile sınırlar oluşmuş ve önem kazanmıştır. Dünya nüfusunun artmasına bağlı olarak, devlet sayısının ve toplumların ihtiyaçlarının da artması ile sınırların da daha belirginleştiği anlaşılmaktadır (Akengin, 2022, s. 107). Tarım toplumlarında devletlerin sınır siyaseti; askeri, ekonomik ve toplumsal ilerlemeyi sağlayacak en dış sınırlara ulaşmaktır. İç sınır siyasetinde durum ise toprakları parçalara ayırarak yönetmeyi amaç edinmiş şekildedir (Gellner, 1992, s. 34). Sanayi toplumları döneminde sınırlar incelendiğinde ise artık sadece savunma amaçlı değil sınırların hâkim olduğu sahalarda yaşayan insanların dil ve ırk gibi kültürel özellikleriyle bağdaşık hale getirilmesiyle politik, bireysel ve toplumsal algının değişiminin nasıl belirlendiği görülmektedir (Dönmez, 2010, s. 44).

Eski Çağ uygarlıklarından da önce sınır kavramının önemi vurgulansa da günümüzdeki kadar anlamlandırılmadığı görülmektedir. İlkçağda sınır algısı örgütlü bir biçimde ele alınmıştır. Bu dönemde sınır, ekonomik açıdan önemli, toplulukların hayatını devam etmesini sağlayan mekânlara karşılık gelmektedir. Zamanla imparatorlukların kurulması sınır güvenliği ihtiyacını doğurmuştur. Nüfusun da artmasıyla beraber devletlerin ihtiyaçları doğrultusunda sınırların önemi daha da artarak hassas bir hale gelmiştir. Hatta bazı devletler güvenlik tehdidi dolayısıyla tarihte en büyük örneği teşkil eden Çin Seddi gibi duvarları örmüşlerdir (Korkut, 1970, s. 5-6). Devletler görüldüğü gibi yaşanan çatışmalar ve yapılan antlaşmalarla politik, ekonomik, sosyo-kültürel, hukuki açıdan hâkimiyet alanlarını belirleyerek sınır

alanlarını oluşturmaktadırlar. Bu topraklar üzerinde var olan insanlar arasında etkileşim sağlanarak karşılıklı devlet ilişkilerini oluşturan semboller ve taşıdığı değerleri içerisinde bulundurmaktadır (Keser ve Ak, 2016, s. 8). Sınır kavramı ilk kez Aşağı Mezopotamya uygarlıklarından biri olan Sümerlerde (M.Ö 3000) kullanılmıştır. Sümerler ilk sınırları 'kudurru' denen taşlarla veya 'pullukku' olarak adlandırılan ağaç kazıklar ile belirlemişlerdir. Sümer kentlerinde sınırlar düşmanlara karşı güvenliği sağlamak amaçlı oluşturulmuştur (Abdulla, 2009, s. 159). İlkçağda kurulan devletler, sınırları geniş bir çizgi olarak değil şeritler halinde uzanarak belirlemişlerdir. Bu bakış açısı Ortaçağ ve Yeniçağ başlarına kadar bu şekilde kabul görmüştür (Dağtekin, 1989, s. 1460-65).

1961'den 1989 yılına kadar Doğu ve Batı Berlin arasında yer alan "Utanç Duvarı"nın yıkılışı, dünya tarihi açısından yeni bir dönemin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Berlin Duvarı, bu süreçte sadece "Berlinlileri veya Almanları" değil, bütün dünyayı birbirinden ayıran bir hat olarak bilinmekteydi. Yıkıldığı gün sınırların belirsizleşerek, insanlar özgürleşeceği ve halkların kavuşacağı düşünülmekteydi. Utanç duvarının yıkılmasının ardından gündemde olan duvarlar 2010'lu yıllarda da gündem olmaya başlamıştı. Bu defa bahsi geçen yıkılan duvarlar değil inşa edilen ve inşa edilecek olan duvarlardı (Arıboğan, 2019, s. 12). Sınırların, devletlerin egemen olduğu toprakları ayıran çizgilerden ibaret olarak düşünülmekteydi (Newman ve Paasi, 1998, s. 189). Ancak son yüzyılda sınırların somut bariyerlerle ayrılmasından, elektrikli çitlerden, güvenlik kameralarından ve kontrolsüz geçişlerden bahsedilir oldu (Arıboğan, 2019, s. 13). Artık dünya düzeni değişmiş ve yeni sınırlar gündemi oluşturmuştur.

18. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar olan süreçte sınırlar, giderek artan, küreselleşen modern devlet düzeninde önemli unsurlar haline gelmiştir. Sınırların belirleyici unsur olmasında iki faktör etkili olmuştur. İlki, devletlerin bölgesel olarak güvenliğini sağlamak, ikincisi ise devletlerin kendi toplumları üzerindeki gücünü yani hâkimiyetini göstermek (Baud ve Schendel, 1997, s. 214). Sınırlar, ulusallığın bir parçası olarak görüldüğü için sınırların her iki tarafında güvensizlik hali ve dış tehditlerden korunma arzusu sınırların kalınlaşmasına neden olmaktadır. 21. yüzyıl ise sınırların giderek kalınlaştığı bir döneme olarak bilinmektedir (Arıboğan, 2019, s. 34). Bu yüzyılda bitmek bilmeyen iç ve dış savaşlar, sömürgeler, afetler ve bunların neden olduğu dış göçler devletlerin iç ve dış siyasetini ve egemenliğini koruma duygusunu artırarak sınırların giderek belirginleşmesine sebebiyet vermektedir.

Sınır kavramı, geçmişten günümüze hızlı bir şekilde değişerek ve farklı anlamlar kazanarak sürekli önemini korumuştur (Dağtekin, 1989, s. 1460). Sınır kavramının önemini anlayabilmek için nasıl oluştuğunu, devletlerin bakış açısını ve sürekli çatışma alanlarının doğru anlaşılması gerekmektedir. Bu bakış açısından dolayı disiplinler arası bir konuya karşılık gelen sınırlar çizilme aşamasına göre coğrafi, felsefi, etnografik, sosyolojik ve ekonomik birçok ölçüt göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Çatışma bölgelerinde sürekli değişen/değiştirilen sınırlar günümüz jeopolitiğinin temel dinamiğini oluşturmuştur (Çınar, 2019, s. 316). Aslında sınırlar devletlerin çıkarlarına göre şekillenen olgulardır. Sınırlar, bu yönüyle hareketli alanlar olarak zamanla değişir ve yeni biçimler alarak bir döngü halinde devam eder. Coğrafi şartlar dışında sınırlar sürekli bir değişim gösterirler. Dolayısıyla fiziki coğrafya unsurlarından dağlar, akarsular, göller, yüksek platolar her zaman sınırların belirlenmesinde istenen ve çatışma oluşturmayan doğal unsurlar olmuşlardır (Deniz ve Doğu, 2008, s. 51).

Ülkeler açısından sınır tanımı, sahip oldukları ve üzerinde yaşadıkları toprakların komşu devletlerle ayrılmasıdır. Böylece devletler varlığını devam ettirebilmek için hâkimiyet sahalarını korumak zorundalardır (Öztürk ve Bulut, 2017, s. 194). Devletlerin her biri komşularından uluslararası sınırlar ya da her bir devletin kontrol alanını veya egemenliğini belirlemek amacıyla çizilen hatlarla ayrılmıştır (Akengin, 2022, s. 108). Bu durumda sınır sadece hâkimiyet alanını belirleyen unsur olarak değil de güvenlik açısından da ele alınmıştır. Sınır kelimesi anlam bakımından siyasal yönetimin hâkim olduğu toprağı belirleyen, ayıran çizgi olmasıyla Antik Yunan'dan itibaren Roma, Çin, Bizans, Osmanlı ve Rus Çarlığına kadar her ulus-devletlerin hâkimiyet alanlarını belirleyen bir hat olarak anlam kazanmıştır (Erözden, 1997, s. 116). Bu doğrultuda sınırlar, devletlerin hava, su ve toprak gibi egemenlik alanlarını belirleyen hayali hatlar ya da işaretler olarak ifade edilebilir (Akengin, 2022, s. 108).

Türk Dil Kurumu sınırı iki devleti birbirinden ayıran çizgi, uç anlamında tanımlamıştır. Sınır ile yine anlama gelen hudut kelimesi de uç, çizgi ve son gibi anlamlarla ifade edilmiştir. Geçmişten günümüze kadar her toprak sınırlarla belirlenmiş ve belirlenen bu sınırlar insanların yaşamını sürdürdükleri alanının dış kesimini olmuştur. Belirlenen dış kesimlere (sınırlara) ters bir durumun yaşanması ise savaşlara neden olmuştur. Sınır kelimesi coğrafi bir ifadenin yanı sıra hem psikolojik hem de siyasal anlamlar çağrıştırmaktadır (TDK, 2023). Sınır kavramına karşılık gelen Farsça bir diğer ifade de sınır boyu anlamına gelen "Serhat" kelimesidir. Bu kelime Osmanlı'nın komşu ülkeleri arasında kalan birleşme noktası olan yerlere verilen isimdir. Arapça'da ise "sugur" olarak sözlüklerde geçmektedir (Pakalın, 1993, s. 185). Sınır bir alanı çevrelemek ve kapsadığı alan içerisinde kalan insanlara bir kimlik oluşturabildiği gibi tam zıddını

da oluşturabilmektedir. Yani sınır kavramı ayırma, bağlantı oluşturma ve bir mekânın karşılık geldiği yer olarak ifade edilmektedir (Balibar, 2002, s. 76-77).

Sınırların şimdiki durumu ise haritalarda kırmızı şeritlerle gösterilse de aslında sahada bu söz konusu değildir. Eski tarihlerde taştan ve ağaçtan kazıklarla çizilen sınırlar şimdi teller, çitler ve duvarlar ile örülerek belirlenmiş bir bölgedir. Bugün sınır sadece insanlar tarafından toprağın belirli alanlarını oluşturan, çizen işaretlerden oluşmamaktadır (Günel, 2008, s. 82). Günümüzde dünya siyasi haritasında yaşanan değişimler sınır kavramına yönelik ayrı bir değerlendirme yapılması zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Sovyetler Birliğinin dağılışı sınır kavramının yeniden ele alınışı açısından önemli bir dönüm noktasıdır. Bu durum milliyetçiliğin önemini kaybettirdiğini gösterse de Berlin duvarının yıkılması devlet sınırlarının önemini devam ettirdiği şeklinde yorumlanmıştır. Balkanlar, Kafkaslar, Ortadoğu gibi bölgesel birliklerde yaşanan siyasal gelişmeler etnik çatışmalar, ekonomik gelişmeler, enerji kaynaklarına sahip olma güdüsü ve bu doğrultularda devam eden çatışmalar sınırların daima önemli bir olguya sahip olacağını göstermektedir (Donnan ve Wilson, 2002, s. 9-14).

Sınır, tarihsel süreçte dünya siyasetinde daima gündemde olan ve üzerine çalışılan bir kavramdır. Dünya jeopolitiğini ve düzenini tanımlamada ve anlamada sınır çalışmaları önemli görülmektedir. Sınır yüklenen anlamların bilinmesi için öncelikle onun tanımlanması gerekmektedir; çünkü sınıra yönelik yapılan tanımlamalar farklı unsurlar ele alınarak çalışmanın amacına yönelik olmaktadır. Bu nedenle sınır kavramının, hangi anlamlarda kullanıldığının ve doğru anlaşılıp anlaşılmadığının ortaya konulması önemli görülmektedir (Öztürk, 2016, s. 21). Tarih boyunca sınırlardaki değişim, 21. yüzyıldaki sınır algısının da sebep ve sonuçlarını gösteren anahtar bir rol üstlenmiştir. Buradaki asıl amaç sınır kavramını açıklamaktan ziyade sınırların bu benzer kavramlar yardımıyla nasıl daha iyi anlaşıldığını ortaya koymaktır (Dönmez, 2010, s. 123). Küreselleşmenin de etkisiyle sınır kavramı farklı metaforlarla tanımlanarak (sınır aşma, tahrip etme, yıkma, birleşme, ayrılma) popüler bir kavram olarak varlığını devam ettirmektedir (Donnan ve Wilson, 2002, s. 9-14). Sınır kavramına yönelik oluşturulan metaforlar sürekli değişim halinde olup güncelliğini korumaktadır. Sınır kavramının sosyal bilgiler eğitiminde işlenmesi, öğrencilere küresel düzeyde toplumsal, kültürel, ekonomik ve politik bağlantıları anlama yeteneği kazandırmaktadır. Dolayısıyla dünya jeopolitiğinde sürekli önemini koruyan sınır kavramının sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından metaforlar yoluyla nasıl algılandığının bilinmesi gerekmektedir.

Metaforlar bir kavram, olay ya da olgunun benzerliklerini, ilişkilerini tanımlama, karşılaştırma veya yorumlama gibi yollarla zihinde düzenleme yapılmasına fayda sağlamaktadır. Bu yönüyle de öğretmen adaylarına farklı bir bakış açısı geliştirmeye katkı sağlamasının yanı sıra öğrencilerde farklı fikirler oluşturmak açısından da önemlidir (Yazıcı, 2013, s. 813; Dumanlı Kadızade, 2014, s. 69). Bu nedenle birçok disiplinin konusunu oluşturan ve dünya siyasetinde geçmişten günümüze jeopolitiği yönlendiren “sınır kavramının” sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığını metaforlar yoluyla ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “sınır” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir ve ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?” sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının “Sınır” kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma türlerinden olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim kişiler tarafından deneyimlenen bir olayın, kavramın veya olgunun derinlemesine anlaşılması için tasarlanmış bir nitel araştırma desendir (Ary vd., 2010, s. 647; Creswell, 2013/2020, s. 85).

Nitel bir araştırma metodolojisi olan olgubilim, deneyimlerin daha derinlemesine araştırılması ve anlaşılmasını sağlayan bir yöntemdir. Yaşanmış deneyimlerin madenciliğine odaklanan ve cevap vermekten çok bir sorgulama yöntemi olan olgubilim, iç görülerin bize derin düşünme, derinlemesine sorgulama imkânı sunmaktadır (Van Manen, 2016, s. 26; Shudak, 2018, s. 1248). Olgubilim deseni ile araştırmacı incelediği birey ve gruplarla görüşmeler yaparak bireyin farkında olduğu fakat detaylı bir şekilde odaklanamadığı olgular ile ilgili derinlemesine bilgi elde etmeye çalışmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 111; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.72).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu araştırmanın amacına yönelik amaçsal örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Amaçsal örnekleme, kapsamlı veriler elde etmek amacıyla incelenen konu hakkında derinlemesine bilgiye veya belirli özelliklere sahip olan kişilerin tercih edilmesidir (Patton, 2000/2018, s. 46; Büyüköztürk vd., 2019, s. 90; Cohen, Manion ve Morrison, 2017/2021, s. 219).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında yer alan ve öğrenimine devam eden 1,2,3 ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından “sınır” kavramı hakkında zihinlerinde canlanan düşünceleri paylaşmaları istenmiştir. Araştırmaya 131 kadın, 69 erkek olmak üzere toplam 200 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının araştırmaya katılmalarında ise gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, konu ile ilgili literatür (Saban, 2009; Durmuş ve Baş, 2016b; Ekici, 2016; Ergün ve Kıyıcı, 2019; Arı ve Arslan, 2020; Dayı, Açıkgöz ve Elçi, 2020; Yanarateş ve Yılmaz, 2020) incelenerek bir form belirlenmiştir. Katılımcılar sınır kavramına yönelik sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla ilgili çalışmalarda da kullanılan “sınır.....benzer/gibidir; çünkü.....” biçiminde bir cümlenin içinde yer aldığı yarım bırakılmış bir form verilerek, katılımcılardan sınır kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları gerekçeleriyle birlikte yazmaları istenmiştir. Metaforun bir araştırma aracı olarak tercih edildiği çalışmalarda “.....gibi” kavramı genellikle metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki bağı ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır. Bunun yanısıra çalışmada “çünkü.....” kavramına da yer verilerek, katılımcıların yazdıkları metaforları neden yazdıklarına dair mantıklı bir açıklama yapılması istenmiştir (Saban, 2008, s. 463-464).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Metafor araştırmalarına yönelik olarak yapılan veri analizleri incelendiğinde yoğun olarak içerik analizinin tercih edildiği görülmektedir (Ergün ve Kıyıcı, 2019; Arı ve Arslan, 2020; Dayı, Açıkgöz ve Elçi, 2020; Yanarateş ve Yılmaz, 2020). Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belgelerdeki kavramları, kelimeleri veya oluşumları belirlemeyi, kategoriler oluşturmayı, bir metinde yer alan belli unsurları bu kategorilerle ilişkili oldukları durumları anlamlandırma girişimlerini ve bunları tablo halinde raporlama sürecini içermektedir (Anderson ve Arsenault, 2005; Silverman, 2015/2018; Patton, 2000/2018).

İçerik analizi ile elde edilen veriler, “kodlama ve ayıklama, kategori geliştirme (metafor imgesi derleme aşaması), geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve bulguların yorumlanması” olarak dört aşamada analiz edilmektedir (Saban, 2009, s. 285). Katılımcıların geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak verileri kodlama ve ayıklama sürecinde katılımcıların geliştirdikleri metaforlar incelenmiştir. İkinci aşamada metaforları kavramsal olarak kategorilere ayırma işlemi yapılmıştır. Üçüncü aşamada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmada belirlenen kategoriler ve bu kategoriler altında toplanan metaforların belirtilen kategori içinde yer alıp almadığını saptamak için uzman görüşü alınmıştır. Sonrasında uzman ve araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmeler karşılaştırılarak son şekli verilmiştir. Son olarak bulgular yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanması için araştırma sonucunda “verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacıların sonuçlara nasıl ulaştığının detaylıca açıklanması” önemli bir ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 270). Bu nedenle araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla veri analiz sürecinin nasıl gerçekleştiği detaylı bir şekilde açıklanarak kategorilere ve katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Araştırmada güvenilirliği sağlamak için veriler, uzman ve araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilerek kodlamalar yapılmış ve daha sonra bu kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği/görüş ayrılığı sayıları belirlenmiştir. Güvenirlik Miles ve Huberman (1994/2019)’ın “güvenirlik = görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı” formülüne göre hesaplanmış ve uzman ve araştırmacı arası uyum % 92 olarak belirlenmiştir (s. 64). Saban (2009)’a göre nitel çalışmalarda uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlamak için yeterli görülmektedir (s. 288).

Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993); Merriam (2009/2018); Yıldırım ve Şimşek (2018); Ary, Jacobs, Razavieh, Sorensen (2010) ve Flick (2009), nitel araştırmaların güvenilirlik ve geçerliği için temel ölçütlerin dikkate alınması gerektiğini öne sürmektedir: inanılabilirlik, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik. Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla uzman incelemesi, amaçsal örnekleme, detaylı betimleme, tutarlılık incelemesi ve bir uzman tarafından teyit incelemesi yapılmıştır.

Gerçekleştirilen araştırma çerçevesinde, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan (97132852/100/27/05/2020-393264 sayılı ve Etik Kurul Kararı 2020/6 Konulu) etik izin alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen veriler, bu veriler doğrultusunda belirlenen kategoriler, katılımcı görüşleri ve yorumları detaylı bir şekilde sunulmuştur. Yorumların yapılmasında metaforlar ve benzetme yönü dikkate alınmıştır. Yapılan analizden ardından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “sınır” kavramı ile ilgili 131 metafor oluşturduğu ve bu metaforların 14 kategori altında şekillendiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu kategoriler “engel, bütünlük, belirginlik, ayırma, aidiyet, koruma, geçiş, değişkenlik, uyum, bağlayıcı, çeşitlilik, denetleyici, denge ve genişleme” olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. *Metafor isimleri ve frekansları*

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Hayat	7	Yapboz	2	Dikenli tel	1	Kural	1
Duvar	6	Yol	2	Dil	1	Kuş	1
Ev	6	Açık cezaevi	1	Egemenlik	1	Kütüphane	1
Kapı	6	Ağaç dalları	1	Enlem ve boylam	1	Mandala sanatı	1
Özgürlük	6	Ahlak	1	Esaret	1	Mülkiyet	1
Atmosfer	5	Akvaryum	1	Evlad	1	Nehir	1
Çerçeve	5	Algı	1	Farklılık	1	Nüfus	1
Çizgi	3	Aloe vera	1	Gökyüzü	1	Okul	1
Ekvator	3	Apartman	1	Görme engelli insan	1	Olanak	1
İnsan	3	Atmosferdeki gazlar	1	Gül	1	Ova	1
Köprü	3	Balık	1	Güneş tutulması	1	Ölüm	1
Okyanus	3	Bariyer	1	Hâkimiyet	1	Özlem	1
Örümcek ağı	3	Başlangıç	1	Harita çeşitleri	1	Papatya	1
Son nokta	3	Beyin	1	Hayal	1	Pazar	1
Ağaç	2	Bitki kökü	1	Hayvanat bahçesi	1	Piyano tuşları	1
Ağaç kökleri	2	Bitki örtüsü	1	İklim kuşakları	1	Pranga	1
Aile	2	Biyosfer	1	İnsan derisi	1	Sabır	1
Cezaevi	2	Bukalemun	1	İnsan haddi	1	Sera	1
Çit	2	Canlı	1	İstiridye kabuğu	1	Sınıf	1
Dağ	2	Cephe	1	Kabuk	1	Sinirlenmek	1
Değer	2	Ceza	1	Kafatası	1	Son	1
Dünya	2	Coğrafi konum	1	Kafesteki kuş	1	Şive	1
Gökkuşağı	2	Çember	1	Kalp	1	Tan yerinin ağarması	1
Güneş	2	Çıkmaz sokak	1	Karakter	1	Trafik ışıkları	1
Kafes	2	Çiçek bahçesi	1	Karışık bitki çayı	1	Tren rayı	1
Kitap	2	Çiftlik	1	Kariyer	1	Tükenme noktası	1
Pandemi	2	Çiy	1	Karman hattı	1	Vadi	1
Perde	2	Çöl	1	Kıta	1	Vatan	1
Son damla	2	Değişim felsefesi	1	Kilit	1	Yerkabuğu	1
Son uç nokta	2	Denge	1	Kimlik	1	Yerküre	1
Su	2	Deniz	1	Koruma kalkanı	1	Yürek	1
Tel örgü	2	Derinlik	1	Kredi kartı	1	Zihin	1
Toprak	2	Devlet	1	Kumsala yazılmış yazı	1	Toplam: 131	200

Tablo 1’de katılımcıların “sınır” kavramı ile ilgili ürettikleri metaforlar tekrar edilme sıklığına göre sırayla verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde 200 katılımcının toplam 131 metafor ürettikleri görülmektedir. Hayat, duvar, ev, kapı, özgürlük, atmosfer ve çerçeve metaforları ise en sık tekrar edilen metaforlar olmuştur.

Tablo 2. *Kategoriler ve metaforlar*

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	Öğrenci Sayısı(f)
Engel	Özgürlük (4), çerçeve (3), duvar (3), cezaevi (2), dağ (2), hayat (2), kafes (2), son nokta (2), ağaç (1), atmosfer (1), bariyer (1), çiy (1), çöl (1), devlet (1), dikenli tel (1), dil (1), dünya (1), enlem ve boylam (1), esaret (1), ev (1), görme engelli insan (1), güneş tutulması (1), hâkimiyet (1), kafesteki kuş (1), kredi kartı (1), olanak (1), ova (1), örümcek ağı (1), pandemi (1), perde (1), pranga (1), sinirlenmek (1), son damla (1), son uç nokta (1), tel örgü (1), yerküre (1).	36	48

Tablo 2. devamı...

Bütünlük	Atmosfer (2), gökkuşağı (2), kitap (2), yapboz (2), ağaç dalları (1), ağaç (1), ağaç kökleri (1), aile (1), algı (1), aloe vera (1), apartman (1), beyin (1), biyosfer (1), çit (1), değer (1), gül (1), güneş (1), hayal (1), hayvanat bahçesi (1), iklim kuşakları (1), kabuk (1), mandala sanatı (1), nehir (1), okyanus (1), örümcek ağı (1), pandemi (1), papatya (1), pazar (1), perde (1), piyano tuşları (1), sınıf (1), su (1).	32	36
Belirginlik	Hayat (3), yol (2), çember (1), çerçeve (1), çıkmaz sokak (1), çizgi (1), coğrafi konum (1), güneş (1), karakter (1), kıta (1), kural (1), ölüm (1), sabır (1), son damla (1), son nokta (1), son uç nokta (1), su (1), tren rayı (1), tükenme noktası (1), vadi (1), yürek (1).	21	24
Ayırma	Ekvator (3), atmosfer (2), duvar (2), kapı (2), ahlak (1), çit (1), çizgi (1), harita çeşitleri (1), karman hattı (1), kütüphane (1), nüfus (1), okul (1), okyanus (1), özlem (1), şive (1), tel örgü (1).	16	21
Aidiyet	Ev (4), ağaç kökleri (1), aile (1), akvaryum (1), balık (1), çerçeve (1), çiftlik (1), deniz (1), dünya (1), egemenlik (1), kalp (1), kimlik (1), özgürlük (1), sera (1), yer kabuğu (1).	15	18
Koruma	Değer (1), duvar (1), ev (1), evlat (1), hayat (1), insan derisi (1), insan haddi (1), kafatası (1), kariyer (1), kilit (1), koruma kalkanı (1), mülkiyet (1), örümcek ağı (1), vatan (1).	14	14
Geçiş	Kapı (2), cephe (1), çizgi (1), farklılık (1), gökyüzü (1), hayat (1), özgürlük (1), son (1), tan yerinin ağarması (1), toprak (1).	10	11
Değişkenlik	İnsan (2), başlangıç (1), canlı (1), değişim felsefesi (1), istiridye kabuğu (1).	5	6
Uyum	Bitki kökü (1), bitki örtüsü (1), bukalemun (1), trafik ışıkları (1), zihin (1).	5	5
Bağlayıcı	Köprü (3), kapı (1), toprak (1).	3	5
Çeşitlilik	Çiçek bahçesi (1), insan (1), karışık bitki çayı (1).	3	3
Denetleyici	Açık cezaevi (1), ceza (1), kapı (1).	3	3
Denge	Atmosferdeki gazlar (1), denge (1), okyanus (1).	3	3
Genişleme	Derinlik (1), kumsala yazılmış yazı (1), kuş (1).	3	3
Toplam	14	169	200

Tablo 2’de katılımcıların ürettiği metaforlar 14 kategori altında toplanmış ve bu kategoriler “engel, bütünlük, belirginlik, ayırma, aidiyet, koruma, geçiş, değişkenlik, uyum, bağlayıcı, çeşitlilik, denetleyici, denge ve genişleme” olarak belzirlenmiştir. En fazla metaforun “engel, bütünlük ve belirginlik” kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca bazı metaforların birden fazla kategoride yer aldığı ancak benzetme yönü dolayısıyla birbirinden ayrıldığı görülmektedir.

Engel Kategorisi

Tablo 3. Engel kategorisi ve metaforları

Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
Özgürlük	4	Kısıtlama- Sınırlandırma	
Çerçeve	3	Hareket alanının engellenmesi- Kısıtlama- Zorluk	
Duvar	3	Kısıtlama	
Cezaevi	2	Hapsetme- Kısıtlama	
Dağ	2	Sınırlandırma- Zorlaştırıcı	
Kafes	2	Esaret -Sınırlandırma	
Son nokta	2	Sonlandırma- Tahammülün bitmesi	
Hayat	2	Kısıtlama- Sınırlılık	Engel
Ağaç	1	Sınırlandırma	
Atmosfer	1	Kısıtlama	
Bariyer	1	Engelleme	
Çiy	1	Sınırlandırma	
Çöl	1	Sınırlandırma	
Devlet	1	Yaptırımların olması	
Dikenli tel	1	Engelleme	

Tablo 3. devamı...

Dil	1	Sınırlandırma
Dünya	1	Sınırlandırma
Enlem ve boylam	1	Sınırlandırma
Esaret	1	Hapsetme
Ev	1	Kısıtlama
Görme engelli insan	1	Engelleme
Güneş tutulması	1	Sınırlandırma
Hâkimiyet	1	Sınırlandırma
Kafesteki kuş	1	Hapsetme
Kredi kartı	1	Belli bir limitinin olması
Olanak	1	Sınırlandırma
Ova	1	Sınırlandırma
Örümcek ağı	1	Karmaşık bir yapı
Pandemi	1	Kısıtlama
Perde	1	Sınırlandırma
Pranga	1	Kısıtlama
Sinirlenmek	1	Sınırlandırma
Son damla	1	Sınırlandırma
Son uç nokta	1	Sonlandırma
Tel örgü	1	Kısıtlama
Yerküre	1	Kısıtlama

Engel kategorisi ve metaforları ile ilgili tablo 3’de 48 katılımcının sınır kavramına yönelik 36 metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcıların en fazla metafor ürettikleri bu kategoride “sınır” kavramı bir kısıtlama, sınırlama ve zorlaştırma olarak değerlendirilmiş ve engel durumu içeren metaforlar ile ilişkilendirilmiştir. Engel kategorisi ile ilgili katılımcı ifadeleri;

K.50. “Dağ” metaforunu “*Önümüze çıkan zorlu yaşam koşulları insanları belirli bir coğrafi konumun içinde geçimlerini sağlamalarını ve yaşamaları için zorlar. Bu engellerde aşılması gereken bir dağ gibi büyüktür.*” cümlesiyle ifade ederek sınır kavramını dağ gibi aşılmaz engellere benzetmektedir.

K.59. “Devlet” metaforunu “*Devleti yönetenler ülkenin refahı ve güvenliği için çeşitli normlar ve yasalar koyar. Bunları ihlâli sırasında hoş olmayan olaylar olur. Herhangi bir sınırdan geçmenin de kuralları vardır. Her isteyen canı istediği gibi sınırdan sınıra geçemez.*” cümlesiyle ifade ederek sınır kavramını yaptırımların olması yönüyle devlete benzetmektedir.

K.85. “Çerçeve” metaforunu “*Çünkü çerçevenin içerisine kısıtlı sayıda fotoğraf sıkıştırabiliriz. Bir ülke sınırına da kısıtlı şeklide akarsu, baraj, dağ, göl, deniz, sığabilir. Bu yüzden sınır dediğimde aklıma gelen çerçeve beni coğrafi koşullardaki bizi saran sınırlarımızla ilişkilendiriyor.*” cümlesiyle ifade ederek sınır kavramını, hareket alanının sınırlanması ile ilişkilendirerek çerçeveye benzetmektedir.

K.88. “Özgürlük” metaforunu “*Özgürlüğün de soyut bir şekilde çizilmiş gözle görülmeyen sınırları vardır. Herkesin özgürlüğü bir başkasının özgürlüğüyle sınırlıdır. Ülke sınırları ve il sınırları da aynı şekilde başka ülkenin ve ilin sınırlarıyla sınırlıdır.*” cümlesiyle ifade ederek sınır kavramını soyut bir yapıda olan ve onunda belirli sınırları olduğunu vurguladığı özgürlüğe benzetmektedir.

Bütünlük Kategorisi

Tablo 4. Bütünlük kategorisi ve metaforları

Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
Atmosfer	2	Bir arada olma- Bütünlük	Bütünlük
Gökkuşağı	2	Farklılık- Farklılıkların bir araya gelmesi	
Kitap	2	Bir araya gelme	
Yapboz	2	Bir araya gelme- Parçaların bir araya gelmesi	
Ağaç dalları	1	Bütünlük	
Ağaç	1	Farklılıkların bir araya gelmesi	
Ağaç kökleri	1	Farklılık olması	
Aile	1	Bir arada olma	
Algı	1	Benzer olmama	

Tablo 4. devamı...

Aloe vera	1	Bütünlük
Apartman	1	Farklılıkların bir araya gelmesi
Beyin	1	Farklılıkların bir araya gelmesi
Biyosfer	1	Farklılıkların bir araya gelmesi
Çit	1	Farklılıkların bir araya gelmesi
Değer	1	Farklılık
Gül	1	Bir araya gelme
Güneş	1	Farklılık
Hayal	1	Farklı özellikler
Hayvanat bahçesi	1	Bir arada olma
İklim kuşakları	1	Bütünü oluşturma
Kabuk	1	Bütünü sarması
Mandala sanatı	1	Bütünlük
Nehir	1	Bir arada olma
Okyanus	1	Bütünü oluşturma
Örümcek ağı	1	Parçaların bir araya gelmesi
Pandemi	1	Birleşme
Papatya	1	Bir araya gelme
Pazar	1	Bütünlük
Perde	1	Farklılık
Piyano tuşları	1	Bir araya gelme
Sınıf	1	Farklılıkların bir araya gelmesi
Su	1	Farklılık

Tablo 4’de 36 katılımcının sınır kavramına yönelik 32 metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcılar bütünlük kategorisinde “sınır” kavramını bir araya gelme, bütünü oluşturma ve birleşme olarak değerlendirmekte ve bütünlük durumu içeren metaforlar ile ilişkilendirmektedirler. Bu kategori ile ilgili katılımcı ifadeleri;

K.12. “Yapboz” metaforunu “*Dünya üzerinde bulunan kıtaların şekillerine baktığımız zaman, bir yapboz gibi değerlendirilerek birbirinden ayrılmış olan kıta parçaları gibi düşünebiliriz. Örneğin Amerika kıtası ile Afrika ve Avrupa’yı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirdiğinizde yapboz parçaları gibi uyum sağlıyorlar. Benzer biçimde Afrika’nın uç güney kısmı ile Antarktika, Avustralya, Hindistan ve Madagaskar’da buna benzer bir uyum içindeler. Kıtaların sınırları arasında bulunan bu uyum aklımıza ilk olarak kıtaların kendi özgür sınırlarını belirlemelerini getirir.*” cümlesiyle sınır kavramına benzetmekte ve sınırı kıtaların sınırları ile ilişkilendirerek onların yapboz gibi birleştiğinde bir bütünü oluşturduğunu belirtmektedir.

K.22. “Atmosfer” metaforunu “*Atmosferin birbirinden farklı gazlardan oluşması gibi sınırlar da farklı kriterlerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Sınırların da komşu devletleri, komşu illeri, ilçe, mahalle, köy ya da kişilerin topraklarını birbirinden ayırması aslında kendi içinde bütünleştirici bir etkisinin olması yerine getirdiğini göstermektedir.*” cümlesiyle sınır kavramına benzetmekte ve sınırı atmosfere benzeterek aslında onunda katmanlardan yani sınırlardan oluştuğunu ve kendi içerisinde bir bütünlüğe sahip olduğunu ifade etmektedir.

K.57. “Gökkuşuğu” metaforunu “*Çünkü sınır bir konuyu, düşünceyi kelimeyi temsil etmez bir çok şeyi içerisinde barındırır. Gökkuşuğunun içerisinde bulunan mavi rengi suların sınırını, yeşil rengi doğanın artık belirli yerler sınırlı kaldığını, kırmızı insanların durması gereken çizgiyi, turuncu rengi ülkelerin sınırını, mor rengi ise sınırlarda olan mülteci çocukların, bebeklerin, kadınların hüznünü temsil ettiğini düşünüyorum.*” cümlesiyle sınır kavramına benzetmekte ve sınırı gökkuşuğuna benzeterek gökkuşuğundaki her bir rengi ülkelerin sınırlarıyla ilişkilendirmektedir.

K.149. “Kitap” metaforunu “*Birçok farklı bilginin belirli bir düzen içerisinde belirli bir sınırdan bir arada bulunduğu ve anlamlandırıldığı için. Tıpkı coğrafyada da olduğu gibi birçok farklı canlının veya bitkinin belirli bir sınır, bölge veya coğrafyada belirli bir ekosistem ve düzen içerisinde bir arada bulunması ve yaşamlarını sürdürmeleri gibi.*” cümlesiyle sınır kavramına benzetmekte ve sınırı, farklı bilgileri bir araya getiren bir kitaba benzeterek aslında sınır gibi kavramların da bir araya gelmesiyle bir düzenin oluşmasından bir bütünlükten bahsetmektedir.

Belirginlik Kategorisi

Tablo 5. *Belirginlik kategorisi ve metaforları*

Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
Hayat	3	Belirginlik- Belli olma	
Yol	2	Belirginlik	
Çember	1	Netlik	
Çerçeve	1	Belirginlik	
Çıkılmaz sokak	1	Belirginlik	
Çizgi	1	Belirginlik	
Coğrafi konum	1	Belirginlik	
Güneş	1	Belirginlik	
Karakter	1	Belirgin olma	
Kıta	1	Netlik	Belirginlik
Kural	1	Netlik	
Ölüm	1	Netlik	
Sabır	1	Belirgin olma	
Son damla	1	Son nokta	
Son nokta	1	Kesinlik	
Son uç nokta	1	Belirginlik	
Su	1	Belirgin ihtiyaç	
Tren rayı	1	Belirginlik	
Tükenme noktası	1	Netlik	
Vadi	1	Belirgin olma	
Yürek	1	Netlik	

Tablo 5’de sınır kavramı ile ilgili belirginlik kategorisinde 24 katılımcının 21 metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcılar belirginlik kategorisinde “sınır” kavramını bir netlik, belirgin olma ve kesinlik ifadeleri içeren metaforlar ile ilişkilendirmektedirler. Bu kategori ile ilgili katılımcı ifadeleri;

K.25. “Kıta” metaforunu “*Çünkü kıtalarda sınırlar gibi belli alanlar doğrultusunda hapsolür kıtalar da belli şartlara göre şekillenerek coğrafya içerisinde sınır kavramına dönüşür ve her kıtanın hâkimiyeti farklı ülkelerde olup kimse kimsenin sınırına geçemez sınırlar ve kıtalar birbirine benzer olup kıtalar dünya haritasında belli renklerle ve sınır çizgileriyle belirtilmiştir.*” cümlesiyle sınır kavramına benzetmekte ve sınırı kıtalara benzeterek kıtaların da sınırlar gibi belirli renk ve çizgilerle belirtilmiş olduğunu ifade etmektedir.

K.31. “Hayat” metaforunu “*Çünkü insanın evrende var olması çeşitli yaşamsal fonksiyonlarını yerine getirmesi bununla beraber bunun sınırları sonucunda yaşamsal fonksiyonlarının son bulması sınır dediğimiz kavramın oluşumuna sebebiyet verir. Ben sınırı yaşama benzettim çünkü herkesin belli yaşamsal davranışları hayatta var olmaları belli yere kadardır yani belli çizgi dâhilinde oluşur.*” cümlesiyle sınır kavramına benzetmekte ve sınırı hayata benzeterek aslında sınırın da hayat gibi belirli bir çizgiye sahip olduğunu vurgulamaktadır.

K.117. “Yol” metaforunu “*Yolların da sınırı belidir hepsinin güzergâhı farklıdır. Ülkelerin içindeki yollarında sınırları vardır. Bir yere kadar gidebiliriz.*” cümlesiyle sınır kavramına benzetmekte ve sınırı yollara benzeterek yolların da sınırlarının olduğunu ve sınırlar gibi belirli bir yerde bitebileceğini ifade etmektedir.

K.137. “Coğrafi Konum” metaforunu “*Çünkü meridyen ve paralellerin geçtiği yerler o ülkenin coğrafi konumunu belirler. Örneğin Türkiye’nin Dünya üzerindeki konumu 36-42 kuzey paralelleri ve 26-45 doğu Meridyeni arasında yer alır. Böylelikle coğrafi konum bu yönüyle sınır ile benzerlik gösterir.*” cümlesiyle sınır kavramına benzetmekte ve sınırı koordinatları belli olan bir yere yani coğrafi konuma benzeterek sınırlarında belirli bir alanı olduğuna işaret etmektedir.

Ayırma Kategorisi

Tablo 6. *Ayırma kategorisi ve metaforları*

Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
Ekvator	3	Ayırıcı olma	Ayırma
Atmosfer	2	Ayırıcı olma	

Tablo 6. devamı...

Duvar	2	Ayırıcı olma
Kapı	2	Ayırıcı olma-Farklılıkları belirleme
Ahlak	1	Set
Çit	1	Ayırıcı olma
Çizgi	1	Ayırıcı olma
Harita çeşitleri	1	Amaçların farklılaşması
Karman hattı	1	Ayırıcı olma
Kütüphane	1	Farklılıkları belirleme
Nüfus	1	Ayırıcı olma
Okul	1	Ayırıcı olma
Okyanus	1	Ayırıcı olma
Özlem	1	Ayırıcı olma
Şive	1	Farklılaşma
Tel Örgü	1	Ayırıcı olma

Tablo 6’da sınır kavramı ile ilgili belirlenen ayırma kategorisinde 21 katılımcının 16 metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcılar ayırma kategorisinde “sınır” kavramını ayırıcı olma ve farklılaşma ifadeleri içeren metaforlar ile ilişkilendirmektedirler. Bu kategori ile ilgili katılımcı ifadeleri;

K.23. “Atmosfer” metaforunu “*Çünkü atmosfer yeryüzünü çevreleyen ve her biri farklı görevi olan gaz katmanlarından oluşmaktadır. Dünyayı saran gazların bileşimleri ve yoğunlukları birbirinden farklı olduğu için katmanlara ayrılmıştır. Tıpkı katmanların gazları birbirinden ayırması gibi sınırlar da maddi ve manevi birçok unsuru birbirinden ayırmaktadır.*” cümlesiyle sınır kavramına benzetmektedir çünkü atmosferin katmanlarında farklı gazların birbirinden ayrıldığı gibi sınırların da birçok unsuru birbirinden ayırdığını vurgulamaktadır.

K.30. “Ekvator” metaforunu “*Çünkü bir bütün olan dünyayı kuzey yarım küre ve güney yarım küre olarak ikiye ayrılması onu daha kolay adlandırılmasına ve özelliklerin farklı sınıflandırılmasına sebebiyet verir. Ben ekvator çizgisine benzettim çünkü bir bütün olan dünyanın hayali de olsa aslında iki farklı kürelere ayırması zihninde canlandırılması kolay kalmıştır.*” cümlesiyle iki yarım küreyi birbirinden ayırması dolayısıyla sınır kavramına benzetmektedir.

K.120. “Duvar” metaforunu “*Duvar bir yapının bölümlerini birbirinden ayırır. Sınırdaki ülkelerin, devletlerin, kültürlerin, ekonomik faaliyetlerin ve nüfus gibi çeşitli unsurların farklı coğrafyalara dağılımını ifade eder.*” cümlesiyle iki yapıyı birbirinden ayırması ile sınır kavramına benzeterek sınırların da aslında bir duvar gibi farklı unsur ve yapıları birbirinden ayırdığını ifade etmektedir.

Aidiyet Kategorisi

Tablo 7. Aidiyet kategorisi ve metaforları

Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
Ev	4	Aitlik - Hayatın devamlılığını sağlama	
Ağaç kökleri	1	Hâkimiyet alanı	
Aile	1	Yabancılaşma	
Akvaryum	1	Yaşam alanı	
Balık	1	Yaşam alanı	Aidiyet
Çerçeve	1	Özel mülkiyet	
Çiftlik	1	Aitlik	
Deniz	1	Yaşam alanı	
Dünya	1	Aitlik	
Egemenlik	1	Aitlik	
Kalp	1	Aitlik	
Kimlik	1	Aitlik	
Özgürlük	1	Aitlik	
Sera	1	Yaşam alanı	
Yerkabuğu	1	Yaşam alanı	

Tablo 7’de sınır kavramı ile ilgili aidiyet kategorisinde 18 katılımcının 15 metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcılar bu kategoride “sınır” kavramını yaşam alanı, hâkimiyet alanı, aitlik ve özel mülkiyet ifadeleri içeren metaforlar ile ilişkilendirmektedirler. Bu kategori ile ilgili katılımcı ifadeleri;

K.15. “Yerkabuğu” metaforunu “Çünkü yerkabuğu dünyanın iç katmanı ile yeryüzü arasında bir sınırdır. Bu sınır canlılar için yaşam alanı oluşturur. Dünya üzerindeki belirli alanlarda bu sınırlara denk gelir. Dünyanın kuzey ve güney yarım küresinde yer alan kutup noktaları genellikle insan yaşamı için uygun yerler değildir. Bu alanları sınır kabul edersek yaşam alanı daha çok kutup noktalarının dışında gerçekleşir.” cümlesiyle ifade ederek sınır kavramını yaşam alanı oluşturması bakımından yer kabuğuna benzetmektedir.

K.114. “Ağaç Kökleri” metaforunu “Sınır bir ağacın köklerinin ulaştığı ve köklerinin uzanabileceği en son yeri andırır köklerinin ulaştığı noktadaki bütün kaynakların hâkimiyeti kendisine mahsustur bu alandaki bütün kaynakları kullanabilecek tek yetkili mercidir bu ağacın köklerinin ulaştığı en son yerden başladığı yere kadar olan kısım bu ağacın kendisini güvende hissettiği yerdir yurdudur tıpkı ülkelerin durumu da bu ağacın durumu gibidir ülkeler bu hâkimiyet alanında kendini güvende hissederler ve bu yerdeki hâkimiyet sahası o ülkeye mahsustur tıpkı ağacın köklerinin uzandığı saha gibidir ve sahadaki yer altı ve yer üstü kaynaklardaki kullanımın yetkili mercidir.” cümlesiyle açıklamaktadır. Katılımcı sınır kavramını ulaşabildiği her yere sahip olan ağaç köklerine benzeterek ülkelerin kendi sınırları içindeki hâkimiyet alanlarına vurgu yapmaktadır.

K.199. “Ev” metaforunu “Çünkü sana aittir, güvenlidir ancak dışarıda ne ile karşılaşacağını bilemezsin. Yaşadığımız ülke bizim için bir ev gibi güvenlidir ve bize aittir. Ancak dışarı çıktığımızda bu his yerini endişeye bırakmaktadır.” cümlesiyle sınır kavramına benzetmekte ve sınırı bir eve benzeterek aslında sınırlarla çevrili olan bu ülkenin bize ait olduğunu ve orada güvende hissedilebileceğini ifade etmektedir.

Koruma Kategorisi

Tablo 8. Koruma kategorisi ve metaforları

Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
Değer	1	Değerleri sürdürebilme	
Duvar	1	Koruyucu olma	
Ev	1	Koruyucu olma	
Evlat	1	Koruyucu olma	
Hayat	1	Kurallara uyma	
İnsan derisi	1	Koruyucu olma	
İnsan haddi	1	Koruyucu olma	Koruma
Kafatası	1	Koruyucu olma	
Kariyer	1	Çabalama	
Kilit	1	Koruyucu olma	
Koruma kalkanı	1	Koruma içgüdüğü	
Mülkiyet	1	Koruma	
Örümcek ağı	1	Koruyucu olma	
Vatan	1	Mücadele etme	

Tablo 8’de sınır kavramı ile ilgili koruma kategorisinde 14 katılımcının 14 farklı metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcılar koruma kategorisinde “sınırı” kavramını koruma içgüdüğü, koruyucu olma, mücadele etme ve çabalama gibi ifadeler içeren metaforlar ile ilişkilendirmektedirler. Bu kategori ile ilgili katılımcı ifadeleri;

K.130. “Vatan” metaforunu “Çünkü insan ancak kendi sınırları içinde özgürdür yani vatanında özgürdür. Uğrunda can verilen vatan söz konusuysa eğer hiçbir sınır tanımaksızın mücadele edilir ancak vatan için sınırlar aşılar ancak kendi vatanında sınırı sen koyarsın. Sınırını sen koyduğun vatanın sınırını aşmaya çalışanlara karşı durmak sınırların ötesindedir.” cümlesiyle açıklamaktadır. Katılımcı sınırı, uğrunda mücadele etmeye ve onu korumaya değer bir kavram olan vatana benzetmektedir.

K.155. “Ev” metaforunu “Çünkü sınır iki komşu devleti birbirinden ayıran çizgidir. Evimizin kapısıyla bizde diğer insanlarla olan sınırimızı belirleriz. Sınırlar da giriş çıkışlar bir izine bağlıdır. Evimize giren insanlarda bizim onayımızı alıp evimize girerler. Sınırların korunması gibi bizde bir dış kapı ile evimizi dışarıdan korumaktayız. ... Evlerimiz de içinde bulunduğumuz sürece o mülkün bize ait olduğunu gösterir.” cümlesiyle sınır kavramına benzetmektedir. Katılımcının sınırı, dışarıdan gelecek tehlikelere karşı korunması gereken bir eve benzettiği görülmektedir.

K.181. “Örümcek Ağı” metaforunu “Bir örümcek kendi alanını çevrelemek ve korumak için içgüdüsel olarak bir ağı örmetedir. Bir devlette tıpkı ağı gibi sınırlarını belirlemeli ve her zaman koruyarak

denetlemelidir.” cümlesiyle sınır kavramına benzetmektedir. Katılımcı örümceğin korunmak için ağ örerek kendisine bir sınır çizdiğini ifade etmekte ve devletlerin de sınırları olduğunu ve bu sınırları korumalarından ötürü sınır kavramını örümcek ağına benzettiğini belirtmektedir.

Geçiş Kategorisi

Tablo 9. Geçiş kategorisi ve metaforları

Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
Kapı	2	Eşik- Geçiş	
Cephe	1	Karşılaşma alanı	
Çizgi	1	Yeni başlangıç	
Farklılık	1	Devamlılığın olması	
Gökyüzü	1	Karşılaşma alanı	Geçiş
Hayat	1	Yeni bir başlangıç	
Özgürlük	1	Yeni başlangıç	
Son	1	Yeni bir başlangıç	
Tan yerinin ağarması	1	Yeni bir başlangıç	
Toprak	1	Yeni bir alana geçiş	

Geçiş kategorisi ve metaforları ile ilgili tablo 9’da 11 katılımcının sınır kavramına yönelik 10 metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcılar bu kategoride “sınır” kavramını yeni bir başlangıç, devamlılığın olması ve karşılaşma alanı gibi ifadeleri içeren metaforlar ile ilişkilendirmektedirler. Geçiş kategorisi ile ilgili katılımcı ifadeleri;

K.89. “Kapı” metaforunu “*Sınır bir kapıya benzer çünkü geçişi sağlar. Kapılar kapandığında güvenli bir bölge, açıldığında ise iki bölge arasında ulaşımı sağlar. Bu da sınır kapıları ile bağdaştırılabilir.*” cümlesiyle ulaşımı ve geçişi sağlaması açısından sınır kavramına benzetmektedir.

K.97. “Son” metaforunu “*Çünkü Her şeyin bir sonu vardır, her sınırın bitiminde başka bir başlangıç olur. Sınırımızı aştıkça başka sonlara doğru ilerleriz.*” cümlesiyle aslında her sonun yeni bir başlangıç olduğunu ve bir sınırı aştıkça yeni bir alan keşfedildiğini belirtmekte ve bu nedenle sınıra benzetmektedir.

K.109. “Gökyüzü” metaforunu “*Gökyüzünde birçok katman vardır her birini aştıktan sonra yeni bir tabaka ile karşılaşılır. Bir ülkenin de sınırını aştıktan sonra artık yeni bir ülkenin sınırına giriş yapılır.*” cümlesiyle sınır kavramına benzetmektedir, çünkü gökyüzünün katmanları olduğunu ve onun da sınırlar gibi aralarında geçişler olduğunu vurgulamaktadır.

Değişkenlik Kategorisi

Tablo 10. Değişkenlik kategorisi ve metaforları

Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
İnsan	2	Değişkenlik	
Başlangıç	1	Değişkenlik	
Canlı	1	Değişim	Değişkenlik
Değişim felsefesi	1	Değişim	
İstiridye kabuğu	1	Değişim	

Tablo 10’da sınır kavramı ile ilgili değişkenlik kategorisinde 6 katılımcının 5 metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcılar bu kategoride “sınır” kavramını değişim ve değişkenlik gibi ifadeler içeren metaforlar ile ilişkilendirmektedirler. Değişkenlik kategorisi ile ilgili katılımcı ifadeleri;

K.5. “İnsan” metaforunu “*Özellikle ekvator dan kutuplara doğru gidildikçe, insanların, ten rengindeki sınırlar kendini güneş ışınlarının geliş açısına göre değişkenlik göstermektedir. Kutuplara yakın yerdeki insanlar, açık tenli iken ekvatora yakın olan insanlar ise daha koyu tenlidir. Bu da coğrafyanın insanlar üzerinde tam olarak sınır çizgisi çizmese de etkisini gösterdiğinin kanıtıdır diyebiliriz. ...*” cümlesiyle ifade etmekte ve sınırlarla şekillenen coğrafyanın insanlar üzerindeki etkisinden bahsetmektedir.

K.150. “Değişim Felsefesi” metaforunu “*Çünkü Sınırların bazıları hızlı bazıları yavaş değişse de mutlaka değişime uğrar ve coğrafyada değişimi simgeler.*” cümlesiyle coğrafyanın değişim özelliği açısından sınır kavramına benzetmektedir.

Uyum Kategorisi

Tablo 11. Uyum kategorisi ve metaforları

Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
Bitki kökü	1	Uyum sağlama	
Bitki örtüsü	1	Uyum sağlama	
Bukalemun	1	Uyumlu olma	Uyum
Trafik ışıkları	1	Kurallara uyma	
Zihin	1	Uyumlu olma	

Tablo 11’de sınır kavramı ile ilgili uyum kategorisinde 5 katılımcının 5 farklı metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcılar bu kategoride “sınır” kavramını uyum sağlama, kurallara uyma ve uyumlu olma gibi ifadeleri içeren metaforlar ile ilişkilendirmektedirler. Uyum kategorisi ile ilgili katılımcı ifadeleri;

K.28. “Bukalemun” metaforunu “*Nasıl bir bukalemun bulunduğu ortama göre şekil alıyor rengini değiştiriyorsa sınırda öyledir çünkü belli sınırın içinde yaşıyorsak veya bir sınıra geç ediyorsak o sınırın kültürüne aykırı davranamayız o sınırın içindeki ırk dil din ve kültüre göre uygun yaşamalıyız tıpkı bir bukalemunun bulunduğu ortama göre şekil aldığı gibi bizde bulunduğumuz ya da bulunacağımız sınırın ortamına göre davranmalı ve yaşamalıyız.*” cümlesiyle insanların bulunduğu sınırlar içinde uyumlu bir şekilde yaşamaları gerektiği yönüyle sınır kavramına benzettiği görülmektedir.

K.34. “Bitki Örtüsü” metaforunu “*Bir bölgenin iklim şartları nasılsa ona göre doğal bitki örtüsü oluşur. Doğal olarak bitki örtüsünün oluşumu iklim şartlarıyla sınırlı olmasından dolayı “sınır” kavramına benzetilir.*” cümlesiyle sınır kavramına benzetmektedir.

Bağlayıcı Kategorisi

Tablo 12. Bağlayıcı kategorisi ve metaforları

Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
Köprü	3	Bağlayıcı Olma	
Kapı	1	Bağlayıcı Olma	Bağlayıcı
Toprak	1	Birbirine Bağlayan	

Tablo 12’de sınır kavramı ile ilgili bağlayıcı kategorisinde 5 katılımcının 3 metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcılar bu kategoride “sınır” kavramını birbirine bağlama ve bağlayıcı olma gibi ifadeleri içeren metaforlar ile ilişkilendirmektedirler. Bu kategori ile ilgili katılımcı ifadeleri;

K.68. “Köprü” metaforunu “*Çünkü köprünün işlevi kıtaları, şehirleri kimi zaman insanları birbirinden ayıran ama her şeye rağmen onları birbirine bağlayan bir kavramdır. Sınır da ülkeleri her ne kadar ayırdığı düşünülse de aynı zamanda ülkeleri birbirine bağlayan köprülere karşılık gelir.*” cümlesiyle sınır kavramına benzetmekte ve köprülerin insanları, ülkeleri birbirine bağladığı gibi sınırlarında insanları ve ülkeleri birbirine bağladığını ifade etmektedir.

K.129. “Kapı” metaforunu “*Çünkü her ülkenin sınır komşusu vardır ve o ülkeye giriş yaparken sınır kapılarından geçilir. Aynı şekilde bu evlerimiz içinde geçerlidir. Ev duvarla çevrili ve dışarıyla bağlantıyı sağlayan kapıdır.*” cümlesiyle sınır kavramına benzetmektedir.

Çeşitlilik Kategorisi

Tablo 13. Çeşitlilik kategorisi ve metaforları

Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
Çiçek bahçesi	1	Çeşitlilik	
İnsan	1	Çeşitlilik	Çeşitlilik
Karışık bitki çayı	1	Çeşitlilik	

Tablo 13’de kavramı ile ilgili çeşitlilik kategorisinde 3 katılımcının 3 farklı metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcılar bu kategoride “sınır” kavramını çeşitlilik ile ilgili ifadeleri içeren metaforlar ile ilişkilendirmektedirler. Çeşitlilik kategorisi ile ilgili katılımcı ifadeleri;

K.8. “Karışık Bitki Çayı” metaforunu “*Belli bir alanda yaşayan çeşitli din, dil, ırk ve mezhebe sahip insanların yaşamı tıpkı çeşit çeşit rengârenk bitkilerle bezenmiş bir bitki çayı ile bağdaşabilir.*” cümlesiyle sınır kavramına benzetmektedir.

K.161. “İnsan” metaforunu “*Her insan farklıdır. Bir insana yaklaşırken önce onun dıştan nasıl görüldüğüne bakarız yani sınırları içine girmeden önce onun bize uygun bir insan olup olmadığına bakarız. Kimimin sınırları içinde yani kendi içinde yasaları vardır ilkeleri vardır aynı ülkeler gibi. Kimi*

kendi içinde dağlık bir arazi gibidir kimi kıraç, kimi bereketli. Kimi dardır kendi içinde kimi göz alabildiğince engin sınırlı.” cümlesiyle sınır kavramına benzetmektedir. Katılımcı insanların aslında çok çeşitli yapılarının olduğu ve bu yönüyle sınır kavramına benzettiğini ifade etmektedir.

Denetleyici Kategorisi

Tablo 14. Denetleyici kategorisi ve metaforları

Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
Açık cezaevi	1	Denetim altına alma	Denetleyici
Ceza	1	Denetim altına alma	
Kapı	1	Denetim altına alma	

Tablo 14’de sınır kavramı ile ilgili denetleyici kategorisinde 3 katılımcının 3 farklı metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcılar denetleyici kategorisinde “sınır” kavramını bir şeyi denetim altına alma ifadeleri içeren metaforlar ile ilişkilendirmektedirler. Bu kategori ile ilgili katılımcı ifadeleri;

K.71. “Ceza” metaforunu “Çünkü ceza insanları kontrol altında tutmak için kullanılan bir yaptırım mekanizmasıdır. Sınır da bir devletin kendini kontrol altında tuttuğu ve ihlali sonucunda yaptırım gücünü devreye soktuğu bir mekanizmadır.” cümlesiyle sınır kavramına benzetmektedir. Sınırı denetim mekanizması açısından cezaya benzetmekte ve sınır ihlali olduğunda uygulanan cezalara vurgu yapmaktadır.

K.127. “Açık Cezaevi” metaforunu “Çünkü Sınır kavramı iki ülkeyi birbirinden ayıran çizgidir ve açık cezaevlerini andıran ülkelerin giriş-çıkışlarının sağlandığı yerdir. Cezaevlerine giriş-çıkış nasıl ki izinler çerçevesinde ve kontrollü bir şekilde yapılıyorsa ülke sınırlarında da aynı sistemle giriş-çıkış yapılmaktadır.” cümlesiyle sınır kavramına benzetmektedir. Sınırı açık cezaevine benzeterek cezaevlerinin de sınırlar gibi giriş çıkışlarının kontrollü bir şekilde gerçekleştirilmesine değinmektedir.

Denge Kategorisi

Tablo 15. Denge kategorisi ve metaforları

Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
Atmosferdeki gazlar	1	Dengede tutma	Denge
Denge	1	Dengeyi sağlama	
Okyanus	1	Dengede tutma	

Tablo 15’de sınır kavramı ile ilgili denge kategorisinde 3 katılımcının 3 farklı metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcılar bu kategoride “sınır” kavramını dengede tutma ve dengeyi sağlama gibi ifadeleri içeren metaforlar ile ilişkilendirmektedirler. Denge kategorisi ile ilgili katılımcı ifadeleri;

K.10. “Okyanus” metaforunu “Çünkü Okyanuslar kıtalar arasındaki sınırlardır ve her okyanusun ayırdığı kara parçalarında farklı iklimler, bitkiler, yer şekilleri ve farklı yaşamlar bulunur. Aynı zamanda okyanusların sınırını oluşturduğu iki kara parçasının da kıyısında da birbirine benzer özellikler de görülebilir. Bu yönlerden bakılınca okyanuslar hem kara parçaları arasında oluşturduğu farklılıklarla ayrıştırıcı hem de kıyılarda yarattığı benzerliklerle birleştirici özellikler taşır.” cümlesiyle sınır kavramına benzeterek aslında okyanusların kıtalar arasında bir sınır olduğu ve bu sınırların okyanuslar sayesinde dengede kaldığını ifade etmektedir.

K.38. “Atmosferdeki Gazlar” metaforunu “Atmosferdeki oranları bir milim fazla veya eksik olsa ciddi sorunlar nasıl yaratırsa sınırlarda öyledir geçilmesi güç ve zararlıdır. İyi sonuçlar doğurmaz.” cümlesiyle sınır kavramına benzetmektedir.

Genişleme Kategorisi

Tablo 16. Genişleme kategorisi ve metaforları

Metafor	f	Benzetme Yönü	Kategori
Derinlik	1	Genişleme	Genişleme
Kumsala yazılmış yazı	1	Genişleme	
Kuş	1	Genişleme	

Tablo 16’da sınır kavramı ile ilgili genişleme kategorisinde 3 katılımcının 3 farklı metafor ürettiği görülmektedir. Katılımcılar genişleme kategorisinde “sınır” kavramını genişleme ile ilgili ifadeleri içeren metaforlar ile ilişkilendirmektedirler. Bu kategori ile ilgili katılımcı ifadeleri;

K.37. “Kuş” metaforunu “Çünkü kuş özgür bir canlıdır evrende sonsuz yeri vardır ancak insanoğlu tarafından alıkonulduğunda alanı daralabilir, istemese de sahip olduğundan daha küçük alanlara

hapsolabilir. ... Bunu sınırla ilişkilendirmek istersek kimi devletler kıtaları kaplamış ama yetmemiş başka topraklara da gözünü dikmiş okyanusları aşacak güçte özgür kuş gibidir yani onun alanı dünyanın her yeri olabilir ona göre. ...” cümlesiyle sınır kavramına benzeterek sınırların aslında kuşlar gibi özgür olduğunu fakat devletlerin hâkimiyet alanlarının belli sınırlar oluşturduğunu ifade etmektedir.

K.73. “Kumsala Yazılmış Yazı” metaforunu “*Çünkü büyük dalgalar kumsala vurduğu zaman oradaki yazıları sildiği gibi büyük devletler çıkarları doğrultusunda sınırları belirlerken diğer ülkelerin nüfus, ekonomi, din, ırk, dil, kültür faktörlerini dikkate almadan sadece kendi çıkarlarını göz önünde bulundurarak sınırları belirlemişlerdir.*” cümlesiyle sınır kavramına benzetmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “sınır” kavramına ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda “sınır” kavramı ile ilgili 200 katılımcının toplam 131 metafor ürettiği belirlenmiştir. Katılımcıların sınır kavramı ile ilişkili olarak “hayat, duvar, ev, kapı, özgürlük, atmosfer, çerçeve, çizgi, ekvator, insan, köprü, okyanus, ağaç, aile, coğrafi konum, balık ve vatan” gibi metaforlar ürettiği görülmektedir. Bu durum sınır kavramının öğrencilerin zihninde tek bir metafor ile açıklanamayacağını göstermektedir. Benzer çalışmaların sonuçları incelendiğinde (Aydın, 2010; Aydın ve Ünalı, 2010; Aydın, 2011; Geçit ve Gençer, 2013; Durmuş ve Baş, 2016a; Durmuş ve Baş, 2016b; Kahyaoğlu ve Kırıktaş, 2016; Değirmenci, 2019; Kaya ve Bozyiğit, 2019; Kartal ve Ergün, 2022) araştırma konusu olan kavramlar ile ilgili katılımcıların birden fazla metafor ürettiği tespit edilmiştir.

Sınır kavramı ile ilgili metaforların 14 kategori altında şekillendiği ve bu kategorilerin “engel, bütünlük, belirginlik, ayırma, aidiyet, koruma, geçiş, değişkenlik, uyum, bağlayıcı, çeşitlilik, denetleyici, denge ve genişleme” olarak belirlendiği görülmektedir. En fazla metaforun “engel, bütünlük ve belirginlik” kategorisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı metaforların birden fazla kategoride yer aldığı ancak benzetme yönü dolayısıyla birbirinden ayrıldığı söylenebilir. Katılımcıların bu kavram ile ilgili 131 metafor üretmeleri ve bazı metaforların birden fazla kategoride yer alması onların sınır kavramını zengin ve farklı açılardan ele aldıklarını göstermektedir.

Sınır kavramına yönelik engel kategorisi ile “özgürlük, duvar, cezaevi, dağ, hayat, bariyer, esaret, kafesteki kuş, pandemi, pranga, yerküre” gibi metaforların ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Bu kategoride katılımcıların sınırı genel olarak kısıtlama, sınırlama, zorlaştırma açısından ele aldığı görülmektedir. Katılımcılarla benzer şekilde Şahin (2019) da sınırların, bir alanın limitlerini belirleyen “somut bir engel veya hayali bir çizgi” olduğunu ifade etmektedir. Dönmez (2010) ise sınırları, birçok devletin bölgesel genişliğinin limitlerini belirleyen bir kavram olarak tanımlamaktadır.

Bütünlük kategorisi ile ilişkilendirilen “atmosfer, gökkuşağı, yapboz, ağaç kökleri, aile” gibi metaforlar sınır kavramının katılımcılar tarafından parçaların bir araya gelmesi, birleşme, bir araya gelme açısından ele alındığını göstermektedir. Katılımcılarla benzer şekilde Pakalın (1993) sınırı, iki devlet toprağının birleştiği bir yer olarak ifade etmektedir. Belirginlik kategorisi ile ilişkilendirilen “hayat, yol, çerçeve, çizgi, coğrafi konum” gibi metaforlar sınır kavramının katılımcılar tarafından kesinlik, netlik, belirgin olma yönüyle ele alındığını göstermektedir. Katılımcılarla benzer şekilde Gümüşü (2010) eskiden kesin bir şekilde belli olmayan ve oldukça geniş bir alandan oluşan devlet sınırlarının, zaman içinde öneminin artmasıyla kesin, ince şeritler ve hatta çizgilerden oluşmaya başladığını ifade etmektedir. Sınır kavramına yönelik ayırma kategorisi ile ilişkilendirilen “set, ekvator, duvar, çizgi, tel örgü” gibi metaforlar belirlenmiştir. Katılımcılarla benzer şekilde sınırların genel olarak siyasi otoriteleri, devletleri ve farklı nüfus kitlelerini birbirinden ayırdığı ifade edilmiştir (Glassner ve Blij 1989; Akengin, 2022; Dönmez, 2010). Sınırlar, devlet mülkünü/topraklarını birbirinden ayıran çizgiler olarak tanımlanmaktadır (Günel, 2008; Karabağ, 2008; Özey, 2020).

Sınır kavramına yönelik aidiyet kategorisi ile ilişkilendirilen “ev, ağaç kökleri, aile, kimlik, özgürlük, egemenlik” gibi metaforlar belirlenmiştir. Katılımcılarla benzer olarak Kıyanç (2015) sınırları, ulus-devletlerin egemenliğinin ve güvenliğinin işareti olarak görmektedir. Bununla birlikte sınırları ulus-devlet için uğruna canların verilebileceği ve aynı zamanda orada yaşayan toplumların var olabileceği çabasını da içeren alanlar olarak adlandırmaktadır. Şahin (2019)’e göre sınırlar bir devletin milli kimliğini belirleyen unsurlardır. Karabağ (2008)’a göre ise sınırlar devletlerin yetki ve egemenlik alanlarının harita ve arazilerde gösterildiği hatlardır. Sınır kavramına yönelik koruma kategorisi ile ilişkilendirilen “değer, ev, evlat, hayat, koruma kalkanı, mülkiyet, vatan” gibi metaforlar belirlenmiştir. Katılımcıların metaforlarına benzer olarak yapılan tanımlarda devletlerin egemenlik ilkeleri gereği ülke sınırları “kutsal ve korunması gereken bir değer” (Öztürk ve Bulut, 2017) ve “güvenliği sağlayan bir duvar olarak görülmektedir” (Arıboğan, 2019).

Devlet sınırlarına yapılan olumsuz herhangi bir müdahalenin devletin egemenliğine ve onuruna ters düşeceğinden ötürü sınırlar üst düzeyde korunmalıdır. Bu yönüyle sınırlar, bütün vatandaşların tümüyle koruma içgüdüleriyle hareket ederek sahip çıktıkları bir olgu haline gelmiştir (Dönmez, 2010; Kıyanç, 2015). Bu açıdan değerlendirildiğinde sınırların güvenliği, devlet mülkiyetlerinin devamlılığı açısından önemli görülmektedir (Şahin, 2019).

Sınır kavramına yönelik denetleyici kategorisi ile ilişkilendirilen “açık cezaevi, ceza, kapı” gibi metaforlar belirlenmiştir. Katılımcılardan alınan cevaplarla ilişkili olarak Dönmez (2010) ve Özey (2020) sınırların, toprağı kontrol altına almak ve giriş-çıkışları denetleyerek kontrolü sağlamak için fiziksel olarak işaretlenmiş yerler olarak tanımlamaktadırlar. Bağlayıcı kategorisi ile ilişkilendirilen “köprü, kapı, toprak” gibi metaforlar sınır kavramının katılımcılar tarafından birbirine bağlayan, bağlayıcı olma yönüyle ele alındığını göstermektedir. Katılımcılarla benzer şekilde Gümüüşü (2010) sınırları, iki bölge arasında geçişken bir duvara benzetmektedir. Aslında ne kadar engellenmeye çalışılsa da sınırlarda iki taraftaki toplumların birbirleriyle bağlantıları ve etkileşimleri devam etmiştir. Bu açıdan sınırların, toplumlar arasında iletişimi ve bağlantıyı sağlayan “yaşayan bir organizma” olduğu ifade edilmektedir. Karabağ (2008) ise sınırların devletlerin egemenlik hatlarını gösterdiklerini ifade etmekte ve bu hatlar boyunca devletlerin ve toplumların birbirleriyle temas kurarak, işbirliği içinde olduklarını belirtmektedir.

Glassner ve Blij (1989)’e göre sınır, bağımsız bir devletin hâkimiyet alanını belirleyen, farklı siyasi otoriteleri ayıran, harita üzerinde ince hatlarla gösterilen çizgilerdir. Newman ve Paasi (1998) sınırları temas, birleşme ve köprülerin aksine, çatışma, ayrılık, parçalanma ve engeller açısından değerlendirmektedir. Dönmez (2010), devlet sınırlarının hem ayırıcı hem de bağlayıcı özelliğe sahip olan kuşaklar olarak tanımlamaktadır. Öztürk ve Bulut (2017) devletlerin sınırlarını korumak ve sınır güvenliğini sağlamak zorunda olduğunu bu nedenle de sınırları, mülkiyet ve egemenlik hakkını gösteren, devletlerarası fiili ayrımı belirten bir kavram olarak ifade ettiği anlaşılmaktadır. Akengin (2022) ve Karabağ (2008) ise sınırların devletlerin egemenlik alanını veya kontrol hakkını elinde tutmak ya da komşularından uluslararası çizilmiş hatlarla ayırmak için var olduğunu ifade etmektedir.

Sonuç olarak yapılan tanımlar ile sınır, aidiyet, koruma, ayırma, denetleyici ve bağlayıcı olma gibi özellikleri içeren, haritalarda gösterilen çizgiler, hatlar veya kuşaklar olarak ifade edilmiştir. Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere sınırın farklı şekillerde ifade edilip, farklı kavram veya benzetmelerle ele alındığı ve katılımcıların sınır metaforlarının da bu doğrultuda olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların sınır kavramını hayat, duvar, ev, kapı, özgürlük, atmosfer, çerçeve, çizgi, insan, kimlik, egemenlik, değer, hâkimiyet, köprü, son nokta, ağaç kökleri, aile ve vatan gibi metaforlar aracılığıyla engel, bütünlük, koruma, geçiş, uyum, ayırma, aidiyet, denetleyici ve bağlayıcı olma gibi nitelikler ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu durum katılımcıların sınır kavramını farklı bakış açılarıyla ifade edip, farklı kavram veya benzetmelerle ele aldığı şeklinde yorumlanabilir.

Bir öneri olarak benzer çalışmalar farklı öğretim kademelerinde ve üniversitelerin diğer bölümlerinde gerçekleştirilerek sınır kavramına yönelik farklı bir bakış açısı geliştirilebilir. Ayrıca metafor çalışmaları belli aralıklarla uygulanarak da aradaki değişimlerin gözlemlenmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abdulla, N. (2009). İmparatorluk Sınır ve Aşiret: 1932 Türk-Fars Sınır Çatışması, M. Aslan (Trans.), Avesta Yayınları.
- Akengin, H. (2022). *Siyasi coğrafya. İnsan ve Mekân Yönetimi*, Pegem Akademi.
- Anderson, G. & Arsenault, N. (2005). *Fundamentals of Educational Research*, Taylor & Francis e-Library.
- Arı, A.G. & Arslan, K. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Covid-19’a yönelik metaforik algıları [Covid-19 Perception in Middle School Student' Mind]. *Journal of Turkish Studies*, 15(6), 503-524. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44425>
- Arıboğan, D. Ü. (2019). *Duvar*. İnkılâp Kitabevi Yayın Sanayi ve Ticaret AŞ.
- Ary, D., Jacobs, L.C., Razavieh, A. & Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education*, Belmont, CA: Wadsworth.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin coğrafya kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar [Secondary School Students' Metaphors about the Geography Concept]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1293-1322.
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları [The Metaphoric Perceptions of University Students Towards “Environment” Concept]. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(26), 25-44.
- Aydın, F. & Ünalı, Ü. E. (2010). Coğrafya öğretmeni adaylarının coğrafya kavramına yönelik algılarının metaforlar yardımıyla analizi [The Analysis of Geography Teacher Candidates' Perceptions towards “Geography” Concept with the Help of Metaphors]. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 600-622.
- Balibar, É. (2002). *Politics and the Other Scene*, Verso.

- Baud, M. & Schendel, W. (1997). Toward a Comparative History of Borderlands. *Journal of World History*, 8(2), 211-242.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2021). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. E. Dinç & K. Kiroğlu (Trans. Eds). (Original work: Research Methods in Education, 2017), Pegem akademi.
- Creswell, J. W. (2020). Beş nitel araştırma yaklaşımı, M. Aydın (Trans.). M. Bütün & S. B. Demir (Trans. Eds), *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* içinde (s. 71-112). (Original work: Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches, 2013), Siyasal Kitabevi.
- Çınar, M. (2019). Asya kıtasındaki gerilmiş sınırlar [Tensioned Borders in Asian continent]. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 314-345.
- Dağtekin, H. (1989). *Günümüzde Tarih Haritacılığının Durumu ve Biz, IX. Türk Tarih Kongresi (1981) Bildirileri, 1451-1504*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Dayı, E., Açıkgöz, G. & Elçi, A. N. (2020). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algıları (Gazi Üniversitesi örneği) [Metaphorical Perceptions of Preservice Teachers of Fine Arts Education towards Students with Special Needs (The case of Gazi University)]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 95-122. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersi.616520>
- Değirmenci, Y. (2019). An examination of metaphors regarding the concept of “natural disaster” developed by prospective classroom teachers. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 83-94.
- Deniz, O. & Doğu, A. F. (2008). Türkiye-İran sınırı: sınırın coğrafi durumu ve sınır köylerimizin sosyo-ekonomik yapıları [Turkish-Iran Border: Geographical Condition of the Border and SocioEconomic Structure of Our Border Villages]. *Doğu Coğrafya Dergisi*, (19), 49-71.
- Donnan, H. & Wilson, T. M. (2002), Sınırlar Kimlik, Ulus ve Devletin Uçları, Zeki Yaş (Trans.), Ütopya Yayınları.
- Dönmez, G. (2010). *21. Yüzyılda Değişen Sınır Algısı*. [The Changing Perception of Border in the 21st Century] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dumanlı Kadızade, E. (2014). Aktif öğrenmede bir teknik; metafor uygulaması: Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe dersi algıları üzerine [Determining the turkish lesson perception of the students in the department of turkish education through metaphor]. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 68-85. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.173>
- Durmuş, E. & Baş, K. (2016a). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin metaforik algıları [The metaphoric perception of social sciences teacher candidates' about the concept of geography]. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 75-92.
- Durmuş, E. & Baş, K. (2016b). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mülteci kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analiz edilmesi* [Analysis of the perceptions of pre-service social studies teachers on the concept of refugees using metaphors]. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu V Bildiri Kitabı, 340-359.
- Ekici, G. (2016). Öğretmen adaylarının bilgisayar kavramına ilişkin metaforik algıları [Student-Teachers' Metaphoric Perceptions Towards The Concept Of “Computer”]. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 15(3), 755-781.
- Ergün, A. & Kıyıcı, G. (2019). Fen bilgisi öğretmeni adaylarının STEM eğitimine ilişkin metaforik algıları [Metaphorical Perceptions of Science Course Teacher Candidates of STEM Education]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2513-2527. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3405>
- Erlanson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. & Allen, S.T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, Sage.
- Erözden, O. (1997). *Ulus-Devlet*. Dost Kitabevi
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*, 4th edition, SAGE.
- Geçit, Y. & Gençer, G. (2013). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Rize üniversitesi örneği) [Determining The Geographical Perception Of The 1st. Grade Students In The Department Of Primary Education Through Metaphor (Example Of Rize University)]. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(23), 1-19.
- Gellner, E. (1992). *Ulus ve Ulusçuluk*. B. Ersanlı ve G. G. Özdoğan (Trans.), İnsan Yayınları.
- Glassner, M.I. & Blij, H.J. (1989). *Systematic Political Geography*, John Wiley and Sons Inc.
- Gümüşçü, O. (2010). Siyasi coğrafya açısından sınırlar ve tarihi süreç içinde Türkiye’de sınır kavramı [Borders in Terms of Political Geography and Border Concept over Time in Turkey]. *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (52), 79-104.
- Günel, K. (2008). *Coğrafyanın Siyasal Gücü*. Çantay Kitabevi.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe-Yöntem-Analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- Kahyaoglu, M. & Kırıktaş, H. (2016). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin “doğa” kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi [An Investigation of the Concept of Nature among High School and University Students through Metaphor Analysis]. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (33), 58-76. <https://doi.org/10.14781/mcd.98568>
- Karabağ, S. (2008). *Jeopolitik Açından Sınırlar*. Gazi Kitabevi.

- Kartal, F. & Ergün, A. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının coğrafya kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi [Examination Of The Pre-Service Teachers' Perceptions Studying In The Social Studies Teaching Undergraduate Program Regarding The Concept Of Geography Via Metaphor]. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(2), 392-401. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1022104>
- Kaya, B. & Bozyiğit, R. (2019). Coğrafya öğretmen adaylarının coğrafya kavramı üzerine düşünceleri [Considerations of pre-service geography teachers related to the concept of geography]. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 55-69. <https://doi.org/10.32003/iggei.518935>
- Keser, U. & Gökhan, A. K. (2016). 2000'li yıllarda sorunlu sularda vaziyet: Adalar (Ege) Denizi'nde sınırlar, yasadışı göç ve AB sınır yönetimi [Situation in the troubled waters in the years of 2000's: borders, illegal immigration and eu border management in the (aegean) sea of islands]. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 3-30.
- Kıyanç, Y. (2015). Ferhat Tekin, Sınırın Sosyolojisi: Ulus, Devlet ve Sınır İnsanları, İstanbul: Açılım Kitap, 2014, s. 272. *İnsan ve Toplum*, 5(10), 209-213. <https://dx.doi.org/10.12658/human.society.5.10.D0113>
- Korkut, C. (1970). *Siyasi Coğrafya Açısından Devlet Sınırları ve Türkiye'nin Sınırları*. Karınca Matbaacılık.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. S. Turan (Trans. Ed). (Original work: Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation, 2009), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2016), *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun & A. Ersoy (Trans. Eds.), (Original work: Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook, 1994), Pegem Akademi.
- Newman, D. & Paasi, A. (1998). Fences and neighbours in the postmodern world: boundary narratives in political geography. *Progress in Human Geography*, 22(2), 186–207. <https://doi.org/10.1191/030913298666039113>
- Özey, R. (2020). *Jeopolitik Tanımlar, Teoriler ve Değişimler*. Pegem Akademi.
- Öztürk, B. & Bulut, İ. (2017). *Küreselleşen dünyada devletlerin sınır güvenliği: Uludere sınırı örneği*. T. Sakman (Ed.). Devlet Doğasının Değişimi: Güvenliğin Sınırları [Change in State Nature: Boundaries of Security], 189-209. Tasam Yayınları.
- Öztürk, B. (2016). *Jeopolitik açıdan sınır güvenliği: Uludere sınırı örneği* [Border security from geopolitical perspective: The case of Uludere border] (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I-II-III*. MEB Yayınları.
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Trans. Eds.). (Original work: Qualitative Research & Evaluation Methods, 2000), Pegem akademi.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar [Metaphors about School]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler [Prospective teachers' mental images about the concept of student]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Shudak, N. J. (2018). "Phenomenology". Bruce B. Frey (Ed), In The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement and Evaluation (pp. 1247-1249). SAGE Publications.
- Silverman, D. (2018). *Nitel Verileri Yorumlama*. E. Dinç (Trans. Ed). (Original work: Interpreting Qualitative Data, 2015), Pegem Akademi.
- Şahin, Z. (2019). *Türkiye dış politikasında jeopolitik bir kavram olarak Suriye-Irak sınır güvenliği: 2002-2017 dönemi* [Turkey's border security along its border with Syria and Iraq as a geopolitical concept in Turkish foreign policy: 2002 – 2017] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). Büyük Türkçe Sözlük. Retrieved from <https://sozluk.gov.tr/?kelime>
- Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge.
- Yanarates, E. & Yılmaz, A. (2020). Öğretmen adaylarının “çevre duyarlılığı” kavramına yönelik metaforik algıları [Metaphorical perceptions of prospective teachers towards the concept of environmental sensitivity]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1019-1050. <https://doi.org/10.17152/gefad.699406>
- Yazıcı, Ö. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin çevre kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması [Perceptions of geography teachers' towards the concept of “environment”: a metaphor analysis study]. *International Journal of Social Science*. 6(5), 811-828. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1172>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.