

24. | 3. | 2024
cilt | sayı | eylül
volume | issue | september

ISSN: 1303-0493
e-ISSN: 2148 - 4929

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAIBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

BAİBÜEFD

Cilt: 24 Sayı: 3

Eylül 2024

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

SAHİBİ

Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI

Rektör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

BİLİMSEL YAYIN VE DERGİLER KOORDİNATORLÜĞÜ

Doç. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU- mustafayigitoglu@ibu.edu.tr

Koordinatör, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

Doç. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT – demiray_f@ibu.edu.tr

Koordinatör Yardımcısı, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu-Türkiye

SORUMLU MÜDÜR

Prof. Dr. Üzeyir OK – uzeyir.ok@ibu.edu.tr

Dekan, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

BAŞ EDITÖR

Prof. Dr. Kaya YILDIZ- yıldiz_k1@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

SAYI EDITÖRÜ

Prof. Dr. Hakan YAMAN hakanyaman@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bolu-Türkiye

ALAN EDITÖRLERİ

Prof. Dr. A. Serkan ECE

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Prof. Dr. Fatih AYDIN

Prof. Dr. Hakan YAMAN

Prof. Dr. Halit KARATAY

Prof. Dr. Zeki ARSAL

Prof. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK

Doç. Dr. C. Şule KÜLÜK

Doç. Dr. Melih Derya GÜNER

Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Doç. Dr. Türker SEZER

Doç. Dr. Yavuz DURAK

Doç. Dr. Yasin AYDIN

Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Adnan ALTUN

Prof. Dr. Recai AKKAYA

Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Doç. Dr. Şenyurt YENİPINAR

Doç. Dr. Taner ATMACA

Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI

Doç. Dr. Faiq ELEKBERLİ

Dr. Dinara ASHİMOVA

Prof. Dr. Akmatalı ALİMBEKOV

Dr. Bayram BİLİR

Doç. Dr. Taleh HALİLOV

Doç. Dr. Serdan KERVAN

Doç. Dr. Harun BEKİR

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Aksaray-Türkiye

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Felsefe Enst.AZERBAYCAN

Abay Kazak Milli Pedagoji Üniversitesi, KAZAKİSTAN

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, KIRGIZİSTAN

Semerikand State Institute of Foreign Languages. ÖZBEKİSTAN

Nahçıvan Devlet Üniversitesi, AZERBAYCAN

Prizen Ukshin Hoti Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, KOSOVA

Plovdiv Paisiy Hilendarski Üniversitesi, BULGARİSTAN

İSTATİSTİK EDİTÖRLERİ

Doç. Dr. A. Faruk KILIÇ

Adıyaman Üni, Eğitim Fak. Adıyaman-Türkiye

Doç. Dr. K. Vefa TEZEL
Doç. Dr. Sedat AKAYOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Seda COŞAR ÇELİK
Dr. Veli BAŞAROL

DİL EDİTÖRLERİ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Yeniçağ Yaşar Çelik
MYO. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Yab.Dil.Y.O.Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

Öğr. Gör. Ali YILMAZ
Arş. Gör. Esra METİN

Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY
Doç. Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Ömer SAVAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Seda KAYA
Dr. Öğr. Üyesi Gökçen TEKİN
Öğr. Gör. Dr. Gülce DOĞAN
Doç. Dr. Atilla DİLEKÇİ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Türk Dili Bl. Bolu-Türkiye
Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fak. Aksaray-Türkiye

DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Bahri AYDIN
Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Düzce-Türkiye

TEKNİK EDİTÖRLER

Dr. Öğr. Üyesi Yunus ÖZYURT
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Türker
YILDIRIM

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

WEB EDİTÖRÜ / SOSYAL MEDYA

Doç. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

İLETİŞİM VE SEKRETERYA

Bil. İşl. Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Eğitim Fak. Bolu-Türkiye

HAKEM KURULU

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD), en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır

ADRES

Yazışma Adresi Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
14280 Bolu-Türkiye
Telefon 0 374 254 1000 / 5606
Faks 0 374 253 46 41
E-Posta aibuefdergi@gmail.com

DİZİNLENME BİLGİLERİ

“**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [BAİBÜEFD]**” yılda dört kez (Mart – Haziran – Eylül – Aralık) yayınlanan hakemli, akademik uluslararası bir dergidir. **BAİBÜEFD**'de yayınlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir. Yayın dili Türkçe olmakla beraber diğer dillerde de yazılar yayımlanmaktadır. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları **BAİBÜEFD**'ye ait olup, yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz ve elektronik ortama taşınmaz. Yazıların yayınlanıp yayınlanmamasından yayın kurulu sorumludur. Ayrıca Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Dergipark üyesidir.

Bolu Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD);

TÜBİTAK – ULAKBİM TR Dizin (Sosyal Bilimler Veri Tabanı)

EBSCO taranmaktadır.

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education

BAİBÜEFD

Volume: 24 Issue: 3

September 2024

ISSN: 1303-0493 E-ISSN: 2148-4929

OWNER

Prof. Dr. Mustafa ALIŞARLI

Rector, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

SCIENTIFIC PUBLICATIONS AND JOURNALS COORDINATOR

Assoc. Prof. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU - mustafayigitoglu@ibu.edu.tr

Coordinator, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT - demiray_f@ibu.edu.tr

Coordinator Assistant, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu-Türkiye

RESPONSIBLE MANAGING EDITOR

Prof. Dr. Üzeyir OK - uzeyir.ok@ibu.edu.tr

Dean, Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Kaya YILDIZ - yildiz_k1@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

ISSUE EDITOR

Prof. Dr. Hakan YAMAN - hakanyaman@ibu.edu.tr

Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education Bolu-Türkiye

FIELD EDITORS

Prof. Dr. A. Serkan ECE
Prof. Dr. Adnan ALTUN
Prof. Dr. Fatih AYDIN
Prof. Dr. Hakan YAMAN
Prof. Dr. Halit KARATAY
Prof. Dr. Zeki ARSAL
Prof. Dr. Duygu S. ÖZTÜRK
Assoc. Prof. Dr. C. Şule KÜLÜK
Assoc. Prof. Dr. Melih Derya GÜRER
Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU
Assoc. Prof. Dr. Türker SEZER
Assoc. Prof. Dr. Yavuz DURAK
Assoc. Prof. Dr. Yasin AYDIN
Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Adnan ALTUN
Prof. Dr. Recai AKKAYA
Assoc. Prof. Dr. Şenyurt YENİPİNAR
Assoc. Prof. Dr. Taner ATMACA
Assist. Prof. Dr. Alperen YANDI
Assoc. Prof. Dr. Faiq ELEKBERLİ
Dr. Dinara ASHİMOVA
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV
Dr. Bayram BİLİR
Assoc. Prof. Dr. Taleh HALİLOV
Assoc. Prof. Dr. Serdan KERVAN
Assoc. Prof. Dr. Harun BEKİR

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye
Aksaray Uni., Faculty of Edu. Aksaray-Türkiye
Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Bolu-Türkiye
Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası, AZERBAIJAN
Abai Kazakhk Pedagogical University, KAZAKHSTAN
Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, KYRGYZSTAN
Semerkand State Institute of Foreign Languages. UZBEKİSTAN
Naxçıvan Dövlət Universiteti, AZERBAIJAN
Prizren Ukshin Hoti University, KOSOVO
Plovdiv Paisiy Hilendarski University, BULGARIA

STATISTICAL EDITORS

Assoc. Prof. Dr. A. Faruk KILIÇ

Adiyaman Uni., Faculty of Edu. Adiyaman-Türkiye

TURKISH/ENGLISH LANGUAGE EDITORS

Assoc. Prof. Dr. K. Vefa TEZEL

Assoc. Prof. Dr. Sedat AKAYOĞLU

Assist. Prof. Dr. Seda COŞAR ÇELİK

Dr. Veli BAŞAROL

Instructor Ali YILMAZ

Res. Assist. Esra METİN

Assoc. Prof. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY

Assoc. Prof. Dr. Nurettin KARTALLIOĞLU

Assist. Prof. Dr. Ömer SAVAŞ

Assist. Prof. Dr. Seda KAYA

Assist. Prof. Dr. Gökçen TEKİN

Lecturer Dr. Gülce DOĞAN

Assoc. Prof. Dr. Atilla DİLEKÇİ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Yenicaga Yasar Celik Vocational School, Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni. School of Foreign Languages

Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., The Headship of Turkish

Language Dep. Bolu-Türkiye

Aksaray Uni., Faculty of Edu. Aksaray-Türkiye

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Bahri AYDIN

Prof. Dr. E. Özlem YİĞİT

Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Duzce Uni., Faculty of Edu. Duzce-Türkiye

TECHNICAL EDITORS

Assist. Prof. Dr. Yunus ÖZYURT

Assist. Prof. Dr. Çiğdem Türker

YILDIRIM

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

WEB EDITOR / SOCIAL MEDIA

Assoc. Prof. Dr. Bahadır ALTINTAŞ

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

CONTACT & SECRETARAT

Gülay GÜLAY

Bolu Abant İzzet Baysal Uni., Faculty of Edu. Bolu-Türkiye

REFEREE BOARD

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education (BAİBÜEFD), uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential.

ADDRESS

Contact Address

Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Education

14280 Bolu-Türkiye

Telephone

090 374 254 1000 / 1606

Fax

090 374 253 46 41

E-Mail

aibuefdergi@gmail.com

ABSTRACTING AND INDEXING SERVICES

“**Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD]**” is a peer-reviewed, international journal published four times a year (March-June-September-December). The scientific and legal responsibility of the articles published in **BAİBÜEFD** belongs to the authors. Although the language of publication is Turkish, articles are published in other languages. All publication rights of the published articles belong to **BAİBÜEFD** and cannot be printed, reproduced or transferred to the electronic media in whole or in part without the permission of the publisher. The editorial board is responsible for publishing the articles.

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD] indexed and abstracted in:

TUBITAK ULAKBIM TR Index (Social Sciences and Humanities Database),

EBSCO

Hakem Kurulu

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [BAİBÜEFD], en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır. Hakem isimleri gizli tutulmakta ve yayımlanmamaktadır. / Bu konuda genel bilgi için <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Referee Board

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education [BAİBÜEFD] uses double-blind review fulfilled by at least two reviewers. Referee names are kept strictly confidential. For detailed information, please click here: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Telif Hakları

Dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakları yazarlara aittir ve çalışmaları Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) kapsamında lisanslanmıştır.

Copyrights

Authors own the copyright to their work published in the journal and their work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

İçindekiler/Contents

i/x

Jenerik/Generic

Makaleler/Articles

| | |
|-----------|---|
| 1251-1276 | <p>Esra ŞAHBAZ – Hilal KARABULUT – Hasan GÖKÇE – İ.Afşin KARİPER</p> <p>Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Çalışmaların Sistematiik Derlemesi</p> <p>Systematic Review of Studies on Out-Of-School Learning Environments in Science Education</p> |
| 1277-1299 | <p>Nahide ARSLAN</p> <p>Türkiye’de Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin İkinci Yabancı Dil Fransızca Öğrenimlerini Etkileyen Faktörler: Odak Grup Görüşmesi</p> <p>Factors Affecting French as a Second Foreign Language of Students in Secondary Education Institutions in Turkey: Focus Group Interview</p> |
| 1300-1331 | <p>Öznur SÖZERİ- Eylem EROĞLU – Recep EKİNCİ</p> <p>Ünite Sonu Değerlendirme, MEB Örnek ve 2022 LGS Sorularının Fen Bilimleri Dersi 8. Sınıf Kazanımlarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Göre Değerlendirilmesi</p> <p>Evaluation of End of Unit Assessment, MoNE Sample and 2022 HSEE Questions According to 8th Grade Outcomes of Science Course and Scientific Process Skills</p> |
| 1332-1355 | <p>Yusuf DİLBİLİR- Cumhur DEMİRALP – Davut AÇAR</p> <p>Lise Öğrencilerinde Bağlanma Stilleri ve Öz Yeterliklerin İncelenmesi</p> <p>Examination of Attachment Styles and Self-Efficacy in High School Students</p> |
| 1356-1375 | <p>Veli ÜNLÜ</p> <p>Ortaokul Öğrencileri için Matematiksel Motivasyon Ölçeğini Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması</p> <p>A Study on Adapting the Mathematical Motivation Scale for Secondary School Students to Turkish Culture</p> |
| 1376-1399 | <p>Mustafa KANDIRMAZ – Pelin ÜREDİ</p> <p>Disiplinler Arası Öğretim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözümler: Öğretim Elemanı, Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri</p> <p>Problems Encountered in Interdisciplinary Teaching Practices and Their Solutions: Opinions of Faculty Members, School Administrators and Teachers</p> |
| 1400-1422 | <p>Zehra LÜY – Serçin KARATAŞ</p> <p>Reflections of Doctoral Students' Creative Thinking Skills on Their Dissertation Preparation Process</p> <p>Doktora Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Tez Hazırlama Süreçlerine Yansımaları</p> |
| 1423-1443 | <p>Alaattin ARIKAN – Sultan BAYSAN</p> <p>Ortaokul Öğrencilerinin Mavi Vatan Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi</p> <p>Investigation of Secondary School Students' Blue Homeland Knowledge Levels According to Various Variables</p> |

| | |
|-----------|--|
| 1444-1460 | Şerife Hülya KURT Investigation of the Relationship between Self-regulation and 21st Century Skills of Preschool Students Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz-düzenleme ve 21. Yüzyıl Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi |
| 1461-1478 | Melda KILIÇ – Fatma Çağlın AKILLIOĞLU– Canan AVCI – Gülseren ERHAN Öğretmen Adaylarının Matematikten Zevk Alma Durumları ile Matematik Alan Bilgileri, Kaygıları ve Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki The Relationship of Mathematics Enjoyment with Mathematics Knowledge, Anxiety and Self-Efficacy Perceptions of Pre-Service Teachers |
| 1479-1497 | Recep BULUT – Mehmet BEKDEMİR Ters Yüz Sınıf Modeli'nin Öğrencilerin Matematik Başarısı, Tutumu ve Kaygısına Etkisi The Effect of Flipped Classroom Model on Students' Mathematics Achievement, Attitude and Anxiety |
| 1498-1516 | Seval FER – Sevilay YILDIZ – Murat DEBBAĞ – İbrahim UYSAL – Levent ERTUNA – İlker CIRIK – Esmâ GENÇ –Melih Derya GÜRER – Yasemin KUZGUN –Derya KARADENİZ – Fatih KARATAŞ – Hülya PEHLİVAN Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Development of an Achievement Test for the Course of Teaching Principles and Methods: a validity and reliability study |
| 1517-1539 | Betül Dilşad ERTEKİN – Özlem ÇAMLİBEL ÇAKMAK Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın 60-69 Aylık Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi Investigation of The Effect of The Early Literacy Education Program on The Early Literacy Skills of 60- 69 Monthly Children |
| 1540-1561 | Samet VARLI – Fatih Selim SELLÜM – Mustafa BEKTAŞ An Analysis of the 2018 Life Study Curriculum Learning Outcomes and Textbook Assessment Questions in Türkiye 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımları ile Ders Kitabı Değerlendirme Sorularının Solo Taksonomisine Göre İncelenmesi |
| 1562-1579 | Sena Gülsüm ŞEN – Ahmet YIKMIŞ Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Matematik Problemi Çözme Becerilerinde Şemaya Dayalı Öğretim Stratejisinin Etkililiği The Effectiveness of Schema-Based Instruction on Mathematics Problem Solving Skills of Students with Specific Learning Disabilities |
| 1580-1598 | Naz MARDANI – Menekşe Seden TAPAN BROUTIN Investigating the Differentiated Experiences of an Academician in the Transition to Distance Education Through a Documentational Framework Uzaktan Eğitime Geçiş Sürecinde Bir Öğretim Üyesinin Farklılaşan Yaşantılarının Dokümantal Çerçeveden İncelenmesi |

| | |
|-----------|--|
| 1599-1615 | Esra CAN – Suat ÇAPUK Örgün Eğitim Programlarının Deprem Eğitimi Açısından İncelenmesi Examination of Formal Education Programs in Terms of Earthquake Education |
| 1616-1648 | Mustafa DOĞAN – Selman ABLAK – Ceylan AKCAN 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Çokkültürlülük Bağlamında İncelenmesi An Investigation of the 7th Grade Social Studies Textbook in the Context of Multiculturalism |
| 1649-1677 | Burcu GÜNGÖR- Rabia Hümevra GÜCEN – Aleyna CAP - Ayşenur GÜNDOĞDU- Zehra ÖZTÜRK – Mina Ecem YANIKCAN – Rabia Yaren BEKAR Sınıflarında Mülteci Çocuklar Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımı Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Examining the Perspectives of Preschool Teachers with Refugee Children in their Classes on Parental Involvement |
| 1678-1698 | Habibe YILDIZ YÜKSEL – Ramin ALİYEYEV Okullarda Pozitif Eğitim Müdahale Programının Öğrencilerin Algılanan Yaşam Doyumu ve Öz Yeterlik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi Investigation of the Effect of Positive Education Intervention Program in Schools on Students' Perceived Life Satisfaction and Self-Efficacy Levels |
| 1699-1728 | Büşra BARAN – Alpaslan KARABULUT Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin, Okuma Akıcılığının Geliştirilmesinde Kullanılan Müdahale Paketinin Etkisi The Effect Of The Intervention Package Used In Developing The Reading Fluence Of Students With Learning Disabilities |
| 1729-1749 | Neslihan YILDIZ ATAM – Devrim MURAT GÜZELKÜÇÜK Türkçe Öğretmenlerinin Okul İçi Ortak Sınavlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Examining the Opinions of Turkish Teachers Regarding In-School Common Exams |
| 1750-1769 | Savaş YILMAZ – Yusuf CERİT Web 2.0 Scratch Uygulamasının İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi The Effect of Web 2.0 Scratch Application on Primary School 3rd Grade Students' Academic Achievement in Life Science Course |
| 1770-1790 | Metin ÖZSOY – Osman Nejat AKFIRAT Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Arasındaki İlişki The Relationship Between Teachers' Psychological Resilience Levels and Lifelong Learning Competencies During the Pandemic |
| 1791-1812 | Elif DOĞRU – Zafer DOĞRU Öğretmen Eğitiminde Ses Eğitimi ve Diksiyon Voice Training and Diction in Teacher Education |
| 1813-1837 | İlker DERE – Emine DEMİRCİ DÖLEK Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları The United Nations 2030 Sustainable Development Goals in Türkiye the Social Studies Curriculum |

| | |
|------------|--|
| 1838-1859 | Ali BAŞ – Zehra KESER ÖZMANTAR Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi* Examination of Teachers' Metaphorical Perceptions Regarding 21st Century Skills |
| 1860- 1877 | Canan KALKAN ÇELİK – Feridun SEZGİN Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Aidiyeti Duygusu Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma A Phenomenological Study on the Middle and High School Students' Sense of School Belonging |
| 1878-1899 | Gülnur ÇAT – A. Faruk LEVENT Avrupa Birliği Projelerinin Okulların Yenileşme İklimine Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri Teachers' Opinions on the Contribution of European Union Projects to the Innovative Climate in Schools |
| 1900-1916 | Yakup OFLAR – Cemal AVCI Öğretmen Milletvekilleri: Türkiye Büyük Millet Meclisi I. Dönemi (1920 – 1923) Teacher Deputies: Grand National Assembly of Türkiye's 1st Period (1920 – 1923) |



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1251– 1276 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1334705>



Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Çalışmaların Sistematik Derlemesi Systematic Review of Studies on Out-Of-School Learning Environments in Science Education

Esra ŞAHBAZ¹, Hilal KARABULUT², Hasan GÖKÇE³, İ. Afşin KARİPER⁴

Geliş Tarihi (Received): 30.07.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 12.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu çalışmada fen bilgisi eğitimi alanında 2012-2022 yılları arasında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili Türkiye’de yürütülmüş çalışmaların incelenmesi ve konu ile ilgili genel eğilimin açığa çıkarılması hedeflenmektedir. Bu kapsamda nitel bir araştırma tasarlanmıştır. Çalışma sistematik derlemeyi model olarak yürütülmüştür. Bu doğrultuda öncelikte literatürde yer alan "Fen eğitiminde okul dışı öğrenme" konulu çalışmalar bir makale havuzunda toplanmıştır. Çalışma kapsamında araştırmaya dâhil edilme şartlarını sağlayan 29 çalışmaya ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgularda incelenen çalışmalara ilişkin frekans ve yüzde şekilleri verilerek çalışmalara ilişkin bilgiler yorumlarda verilmiştir. Yapılan incelemelerde daha çok uluslararası makalenin yayımlandığı görülmektedir. İlgili alanda en çok 2018 ve 2021 yıllarında yapıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul dışı öğrenme çalışmalarının en fazla yayınının İnförmal Ortamlarda Araştırma Dergisi’nde yayımlandığı, en fazla "okul dışı öğrenme" anahtar kelimesinin kullanıldığı, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun görüş almaya yönelik olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmalarda en sık tercih edilen desenin olgu bilim, en çok kullanılan veri toplama aracının yarı yapılandırılmış görüşme formu olduğu, katılımcı olarak en çok öğretmen ve öğrenciler ile çalışıldığı, en sık kullanılan veri analizi yönteminin içerik analizi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, Okul dışı öğrenme, Sistematik derleme

&

Abstract: In this study, it is aimed to examine the studies conducted in Türkiye regarding out-of-school learning environments in the field of science education between 2012 and 2022 and to reveal the general trend on the subject. In this context, a qualitative research was designed. The study was conducted using a systematic review model. In this regard, primarily studies on "out-of-school learning in science education" in the literature were collected in an article pool. Within the scope of the study, 29 studies that have the conditions for inclusion in the research were reached. The studies examined were analyzed by content analysis. Frequencies and percentages of the studies examined in the findings are given and information about the studies is given in the comments. The analysis shows that more international articles are published. It has been determined that it was mostly done in the relevant field in 2018 and 2021. In addition, it was observed that the most publications on out-of-school learning studies were published in the Journal of Research in Informal Environments, the keyword "out-of-school learning" was used the most, and the majority of the studies were aimed at obtaining opinions. In addition, it has been observed that the most frequently preferred design in research is phenomenology, the most used data collection tool is the semi-structured interview form, the most frequently used data analysis method is content analysis.

Keywords: Science education, Out of school learning, Systematic review

Atıf/Cite as: Şahbaz, E., Karabulut, H., Gökçe, H. ve Kariper, İ.A. (2024). Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan çalışmaların sistematik derlemesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1251-1276, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1334705>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ YL öğrencisi. Esra ŞAHBAZ, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, esrashbz@gmail.com, 0009-0001-4044-1690

² Sorumlu Yazar: Dr. Hilal Karabulut, MEB, hilalcoskun88@gmail.com, 0000-0002-0895-8665

³ Dr. Hasan Gökçe, MEB, hasangokce3838@gmail.com, 0000-0002-1518-2295

⁴ Prof. Dr, İ. Afşin KARİPER, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akariper@erciyes.edu.tr. 0000-0001-9127-301X

1. GİRİŞ

Formal eğitim, belirli zaman diliminde ve belirli hedefler doğrultusunda amaçlı olarak bazı bilgi ve becerilerin bireye kazandırılmaya çalışılmasıdır (Laçın Şimşek, 2020). İnfomal eğitim ise, günlük hayattan etkilenen, yaşam boyu süren, kişilerin bireysel olarak bilgi, beceri ve davranış kazanımlarını günlük yaşamdan (ailesinden, arkadaşlarından, iş yerinden, tiyatrodan, medyadan... vb) alan bir süreçtir (Türkmen, 2010). Salmi (1993), okul dışı öğrenmeyi, formal ve informal eğitim arasındaki bağ şeklinde ifade etmiştir. Okul dışı öğrenme, belirli bir plan ve program dâhilinde gerçekleşmesi ile formal, okul sınırları dışında bireye sosyal öğrenme ortamları sunmasıyla da informal bir öğrenme özelliği gösterir (Ünlütürk, 2022). Öğrenme her zaman sınıf ortamında gerçekleşmeyebilir (Bülbül, 2018). Kişilerin yaşamları boyunca okul dışında gerçekleştirdiği öğrenmelerin tamamı informal öğrenme olarak adlandırılabilir. Bu öğrenme ortamlarında; kişiler aktif olduğu için kendileri merak ederek, gözlemleyerek, araştırarak ve deneyerek öğrenmelerini gerçekleştirirler, Bu da öğrenmede kalıcılığı artırır. Bilgiler gerçek hayatla ilişkilendirildiği takdirde öğrenme gerçekleşir ve bu bütün dersler için aynıdır (Durel, 2018).

Öğrenciler yalnızca okul sıralarında oturarak bilgiye ulaşmak yerine kendisinin öğrenmede aktif olduğu ve eğlenceli bir ortamda bilgiyi keşfetmenin mutluluğunu hissederek bilgiye ulaşmak istemektedirler (Sarigül, 2021). Bu bağlamda informal öğrenme ortamları, sınıf ortamlarından farklı olarak her öğrencinin kendi hızında ilerlemesine yardımcı olur ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerinde öğrenmelerine olanak sağlar. Öğrenciler yeterli zaman içerisinde bu ortamlarda kendi duyularını iyi bir şekilde yapılandırabilmektedirler (Melber ve Abraham, 1999). Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sunmasının yanında çeşitli şekillerde öğrenme imkânı da sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretim programına bağlı amaçları gerçekleştirmede planlı olan formal eğitimin dolduramadığı boşluğu dolduran ve destekleyen faaliyetler arasında yer almaktadır (Balçın ve Yavuz Topaloğlu, 2019).

Günümüzde hayvanat ve botanik bahçeleri, müzeler, akvaryumlar vb. yerler okul dışı öğrenme ortamı olarak nitelendirilmeye başlanmıştır. Bundan dolayı okul dışı öğrenme ortamları ile öğretim programlarındaki konuların ilişkilendirilmesi gerektiği gündeme gelmiştir (Laçın Şimşek, 2020). 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda bütün öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesi programın vizyonu olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Fen okuryazarlığı, fen bilimleri konularının günlük yaşamla ve doğa ile ilişkilendirebilmektir. Öğrenciler derste edindikleri bilgileri günlük hayatla ilişkilendirerek öğrendikleri bilgileri zihinlerinde yeniden yapılandırmalı ve diğer alanlara uygulayabilmelidir (Durel, 2018). Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda derslerin öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Okul içi ve okul dışı öğrenme ortamları öğrencilere daha kalıcı ve anlamlı öğrenme sağlanması amacıyla araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine uygun olacak şekilde tasarlanır. Bundan dolayı informal öğrenme ortamlarından da yararlanır (MEB, 2018). Okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasının amacı öğrencilerin fene karşı ilgi ve başarılarını artırmak, öğretmenleri öğrenme ortamlarında değişiklik yapma konusunda cesaretlendirmektir (Dori ve Tal, 2000). Günlük yaşamımızda gerçekleşen olayları dikkatli bir şekilde incelersek birçok olayın fen ile ilişkili olduğunu görebiliriz. Bu bağlamda fen bilimleri öğretmenlerinin derste deney yapmaları, konuları günlük yaşamla ilişkilendirmeleri ve öğrencilere gözlem yapma fırsatı sağlayacak gerçek yaşam ortamlarına geziler düzenlemeleri önemlidir (Sontay ve Karamustafaoglu, 2017). Öğrencilere ve öğretmenlere birçok katkısı olan okul dışı öğrenme ortamlarının bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar: yasal prosedürler gereği gerekli izinlerin alınması, yorucu olması, öğretimin öğrencilerin tamamına ulaşamaması, bütün öğrencilerin güvenliğinin sağlanamaması, ortamdaki rehberin okul dışı öğrenme yaklaşımıyla ilgili yeterli bilgi ve deneyim sahibi olmaması, zaman, maliyet ve ulaşım açısından sıkıntılı olması vb. şeklinde sıralanabilir (Bostan Sarıoğlu ve Küçüközer, 2017; Kubat, 2018; Ocak ve Korkmaz, 2018; Şen, 2019).

Fen eğitimi alanında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara konuyla ilgili fikir oluşturması ve okul dışı öğrenmeye yönelik yapılan çalışmaların yönelimlerinin tespit edilmesi

amacıyla Türkiye'deki fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları konusyla ilgili yürütülmüş makaleler sistematik derleme yoluyla incelenmiştir. Literatürde okul dışı öğrenmeye ilişkin yapılmış meta sentez çalışmaları bulunmaktadır (Çetingüney ve Büyük, 2022; Gürsoy ve Yıldırım-Polat, 2023; Mutlu ve Çelik, 2019). Çetingüney ve Büyük (2022)'ün yaptıkları araştırmada mevcut araştırmaya benzer şekilde 11 alt probleme cevap aradığı görülmektedir. Ancak bu çalışma 2016-2021 yılları arasında yapılmıştır. Mutlu ve Çelik (2019)'un yaptıkları araştırmada ise 2 alt probleme cevap aranmak üzere literatür, beş başlıkta incelenmiştir. Mevcut araştırmada ise 12 alt probleme ilişkin 2012-2022 yılları arasında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ek olarak Gürsoy ve Yıldırım-Polat (2023), çalışmalarında fen eğitiminde okul dışı ortamlarda yürütülen tez çalışanlarını sistematik bir şekilde incelemiş ve inceleme sonucunda araştırmacılar, fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamına ilişkin yapılan tez çalışmalarının en fazla 2019 yılında yürütüldüğünü, çalışmalarda en çok bilim merkezi konu başlığının tercih edildiğini, tezlerde nitel araştırma yönteminin en çok kullanıldığını ve veri toplama aracı olarak ise en çok ölçeklerin tercih edildiğini tespit etmişlerdir.

Mevcut araştırma, makalelerin yayınlandığı dergi türü ve önerilerinin incelenmesi bakımından özgünlük içerirken sadece makale türündeki çalışmaları incelemesi bakımından sınırlılık vermektedir. Bununla birlikte yapılan çalışma alanda araştırma yapmak isteyen genç akademisyenlere yol gösterici olacaktır. Çünkü çalışma ile ilgili konuya ilişkin öneriler de incelenmiş ve bir bütünlük içinde sunulmuştur.

Bu doğrultuda cevap aranan alt sorular şu şekildedir: Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik yapılan çalışmaların;

1. Yayınlandığı dergi türlerine göre (ulusal/uluslararası) dağılımları nasıldır?
2. Yıllara göre dağılımları nasıldır?
3. Yayınlandığı dergilere göre dağılımları nasıldır?
4. Kullanılan anahtar kelimelerine göre dağılımları nasıldır?
5. Konu alanlarına göre dağılımları nasıldır?
6. Araştırma yöntem ve desenine göre dağılımları nasıldır?
7. Veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
8. Örneklem/çalışma grubuna göre dağılımları nasıldır?
9. Veri analizine göre dağılımları nasıldır?
10. Bulgularına göre dağılımları nasıldır?
11. Sonuçlarına göre dağılımları nasıldır?
12. Önerilerine göre dağılımları nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada model olarak sistematik derleme çalışması olarak yürütülmüştür. Sistematik derleme, belli bir konuda yapılan çok sayıda araştırmanın çok detaylı ve geniş bir biçimde taranıp, dışlanma ve dâhil edilme kriterleri kullanılarak, yapılandırılmış ve kapsamlı sentezidir (Karaçam, 2013). Fen eğitimi alanında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılmış çalışmaların detaylı ve geniş biçimde taranarak, benzer ve farklı noktalarının yorumlanması bakımından bu çalışmada sistematik derleme tercih edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri kaynağı olarak ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanan makaleler seçilmiştir. Çalışmalar Sozbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen araştırma sınıflama formuna göre incelenmiş ve analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların sınıflandırıldığı bu form, çalışmanın adı, yazarı, yılı, konusu,

anahtar kelimeler, yöntem, desen, veri toplama aracı, veri analizi, bulgular, sonuçlar ve önerileri içermektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Literatür taraması için, “fen bilgisi, okul dışı” anahtar kelimeleri Google/Akademik ve Akademik Arama Ultimate (EBSCOHOST) veri tabanlarında taranmıştır. Araştırmada yurtiçi kaynaklı makaleler kullanıldığı için bu veri tabanları kullanılmıştır. Araştırılan konu ile ilgili 30 makaleye ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan çalışmalar seçilirken aşağıda verilen ölçütler temel alınmıştır.

1. Çalışmaların son on bir yıl (2012-2022) içerisinde yapılmış olması,
2. Ülkemizde yayınlanmış ulusal ve uluslararası dergilerde makale olması,
3. Çalışmaların başlık bölümünde fen, fen konuları ve okul dışı kavramlarının beraber yer alması,
4. Çalışmaların erişime açık olması,
5. Çalışmaların fen eğitimi alanında gerçekleştirilmiş olması

İnceleme yapılacak çalışmaların belirlenmesinde Google/Akademik veri tabanlarında tarama bölümü seçildikten sonra aranacak kelimeler kısmına “fen, okul dışı” anahtar kelimeleri yazılmış, 2012-2022 yılları arasında yapılmış 29 makaleye ulaşılmıştır. Akademik Arama Ultimate (EBSCOHOST) veri tabanında başlık bölümünde “fen, okul dışı” anahtar kelimeleri olan 1 makaleye ulaşılmıştır.

2.4. Geçerlik Güvenirlik

Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için (Fraenkel vd., 2012), tarafından önerilen derinlemesine literatür taraması yapılmış ve fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili olan çalışmalara bir havuzda toplanmıştır. Ulaşılan çalışmaların her biri önce M1, M2, M3,.. şeklinde kodlanmış ve çalışma ile ilgili analize tabi tutulacak bilgiler not edilmiştir. Daha sonra çalışmaların sınıflandırmalarının olduğu analiz kâğıtları dosyalanmıştır.

Verilerin toplanması ve analiz edilmesi bölümünde gidilen yolun detaylı anlatılması ile iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın aşamaları ilgili bölümlerde detaylı bir şekilde açıklanması ile dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin toplanması, araştırma sorusunun gerektirdiği şekilde amaca uygun ve ayrıntılı biçimde gerçekleştirilerek iç geçerlik sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçların belirtilmesi ve alanında uzman bir fen eğitimcisiinden analizlere ilişkin uzman görüşü alınması ile dış güvenilirliğin sağlanması hedeflenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

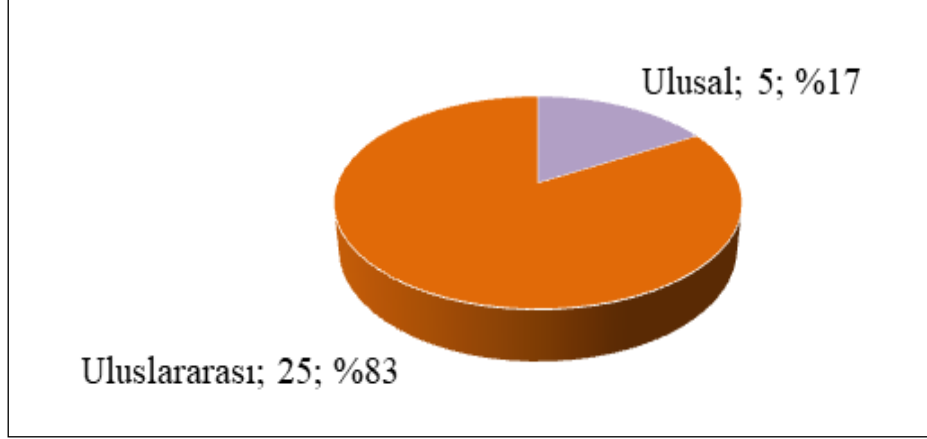
Çalışmada elde edilen veriler, betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde, veriler çalışmanın araştırma sorularından hareketle belirlenmiş temalara göre yorumlanır. Betimsel analizin amacı elde edilen verileri bulgular kısmında düzenli bir şekilde okuyucuya aktarmaktır. Bu amaç doğrultusunda veriler ilk olarak açık ve sistematik bir şekilde betimlenir ve bu betimlemeler açıklanarak yorumlanır. Sonrasında ise neden sonuç ilişkileri incelenerek birtakım sonuçlara varılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Buradan hareketle Fen eğitimi alanında okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılmış çalışmaların sistematik bir şekilde özetini sunmak amacıyla araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili çalışmalar analiz edilirken sınıflama formunda yer alan bölümler detaylı olarak incelenmiş ve ilk olarak ortak temalar oluşturulmuştur. Daha sonrasında bu temaların altında yer alabilecek kodlar oluşturulmuştur. Örneğin çalışmaların dergi türü temasının altında ulusal ve uluslararası kodları önceden oluşturulmuş ve çalışmalar buna göre sınıflandırılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmaların incelenip değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular, araştırmanın kapsamında belirtilen sorular doğrultusunda verilmiştir.

3.1. Çalışmaların Yayınlandığı Dergi Türlerine Göre (Ulusal/Uluslararası) Dağılımları

Literatür taraması sonrası elde edilen çalışmaların yayınlandığı dergi türlerine göre dağılımları Grafik 1’de yer almaktadır.

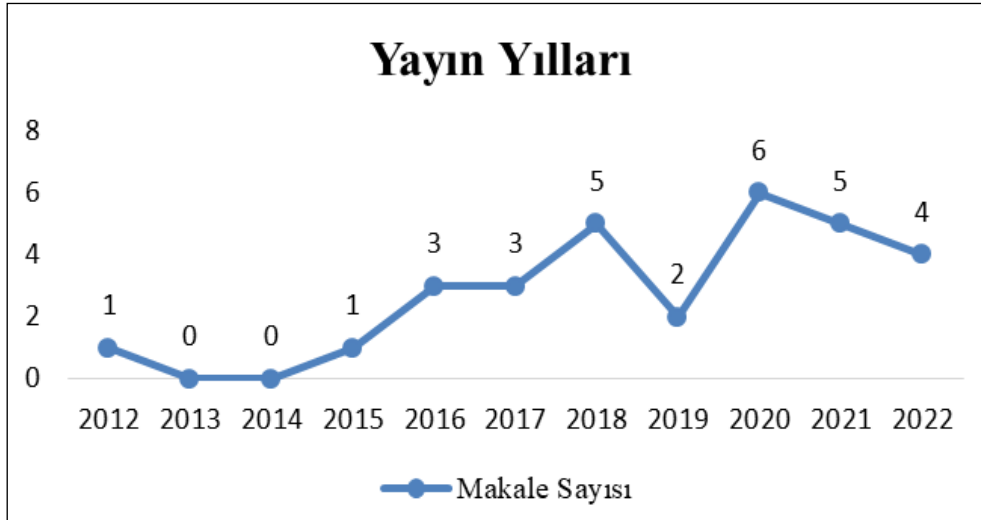


Grafik 1. Yapılan çalışmaların yayınlandığı dergi türü

Grafik 1 incelendiğinde, 5 çalışmanın ulusal makale (M4, M11, M17, M20, M29) ve 25 çalışmanın uluslararası makale (M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M12, M13, M14, M15, M16, M18, M19, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M30) olduğu görülmektedir. Şekil 1’den de anlaşıldığı üzere, uluslararası makale türünde yayınlanan çalışmaların oranı (%83), ulusal makale türünde yayınlanan çalışma oranına (%17) göre daha fazladır.

3.2. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları

Çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımları Grafik 2’de yer almaktadır.

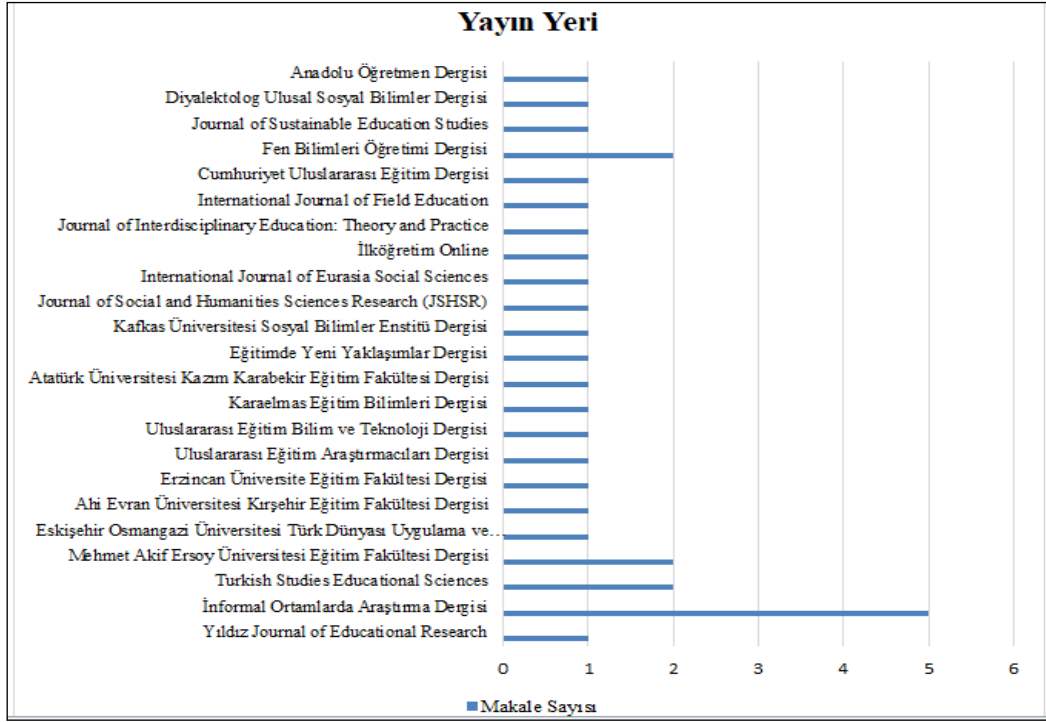


Grafik 2. Yapılan çalışmaların yayın yılları

Grafik 2 incelendiğinde, 2012 ve 2015 yılları arasında iki çalışma, 2016 ve 2019 yılları arasında 13 çalışma, 2020 ve 2022 yılları arasında 15 çalışma yapıldığı görülmektedir. Ayrıca 2013 ve 2014 yıllarında yayınlanan makale olmadığı tespit edilmiştir.

3.3. Çalışmaların Yayınlandığı Dergilere Göre Dağılımları

Çalışmaların yayınlandığı dergilere göre dağılımları Grafik 3'te yer almaktadır.



Grafik 3. Yapılan çalışmaların yayınladığı dergiler

Grafik 3 incelendiğinde, makalelerin iki tanesinin Fen Bilimleri Öğretim Dergisi'nde, iki tanesinin Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde, iki tanesinin Turkish Studies Educational Sciences Dergisi'nde, beş tanesinin İnfomal Ortamlarda Araştırma Dergisi'nde yayınladığı görülmüştür. Diğer dergilerde ise birer makale yayınlandığı tespit edilmiştir.

3.4. Çalışmaların Kullanılan Anahtar Kelimelerine Göre Dağılımları

Çalışmalara ait anahtar kelimelerin dağılımını gösteren bulgular Tablo1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Çalışmanın Anahtar Kelimeleri

| Yapılan Çalışmaların Kronolojik Sıralaması | Anahtar Kelimeler | f |
|--|-----------------------------|----|
| M1, M5, M14, M15, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M30 | Okul Dışı Öğrenme | 12 |
| M2, M3, M4, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M16, M28 | Okul Dışı Öğrenme Ortamları | 12 |
| M4, M5, M10, M12, M13, M14, M15, M22, M26, M29, M30 | Fen Eğitimi | 11 |
| M1, M2, M6, M18, M20, M21, M27 | Fen Öğretimi | 7 |
| M10, M23, M26, M28 | Öğretmen Görüşleri | 4 |
| M4, M7, M8, M28 | Fen Bilimleri Öğretmenleri | 4 |
| M3, M12, M19 | Öğretmen Adayları | 3 |
| M5, M16, M17 | Tutum | 3 |
| M6, M8, M9 | Fenomonoloji | 3 |
| M25, M26, M29 | Okul Dışı Eğitim | 3 |

| Tablo 1'in Devamı | | |
|-------------------|----------------------------------|---|
| M23, M24, M25 | Fen Bilimleri | 3 |
| M21, M26 | Çevre Eğitimi | 2 |
| M1, M7 | İnformal Öğrenme | 2 |
| M1, M11 | Öğrenci Görüşleri | 2 |
| M3, M21 | Görüşler | 2 |
| M6, M22 | Nitel Araştırma | 2 |
| M9, M27 | Planetaryum | 2 |
| M14, M15 | Öğretmen Adayları | 2 |
| M2 | Biyçeşitlilik | 1 |
| M4 | Canlılar Dünyası | 1 |
| M4 | İnformal Fen Eğitimi | 1 |
| M5 | İlgi | 1 |
| M5 | İnformal Öğrenme Ortamları | 1 |
| M6 | Okul Dışı Faaliyet | 1 |
| M7 | Non-Formal Öğrenme | 1 |
| M11 | Bilim Radyosu | 1 |
| M11 | Fen Bilimleri Dersi | 1 |
| M11 | Ortaokul Öğrencileri | 1 |
| M13 | Bilimsel Süreç Becerileri | 1 |
| M14 | Müze Eğitimi | 1 |
| M14 | Maxqda | 1 |
| M15 | Yapısal Eşitlik Analizi | 1 |
| M16 | Öğretmen Yetiştirme | 1 |
| M17 | STEM | 1 |
| M17 | Okul Dışı Etkinlik | 1 |
| M17 | Üstün Yetenekli Öğrenciler | 1 |
| M17 | Girişimcilik | 1 |
| M18 | Biyoteknoloji Konusu | 1 |
| M19 | Avantaj-Dezavantaj | 1 |
| M19 | Kazanımlar | 1 |
| M20 | Akademik Başarı | 1 |
| M20 | Veliler | 1 |
| M22 | Öğretmen Adayı | 1 |
| M23 | Okul Öncesi | 1 |
| M24 | Doküman İncelemesi | 1 |
| M24 | Ders Kitapları | 1 |
| M24 | Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretim | 1 |
| M25 | Sosyal Bilgiler | 1 |
| M25 | Disiplinlerarası Yaklaşım | 1 |
| M25 | Okul Dışı Alan | 1 |
| M27 | Uzay | 1 |
| M29 | İlköğretim | 1 |
| M29 | Araştırmaya Dayalı Öğrenme | 1 |
| M30 | Argümantasyon | 1 |

Tablo 1 incelendiğinde, en fazla okul dışı öğrenme (%10,43), okul dışı öğrenme ortamları (%10,43) ve fen eğitimi (%9,57) anahtar kelimelerinin kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte yedi kere fen öğretimi, dört kere fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen görüşleri kavramlarının, üç kere tutum, fenomenoloji, fen bilimleri ve okul dışı eğitim kavramlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Diğer kelimelerin ise bir veya iki kere kullanıldığı anlaşılmaktadır.

3.5. Yapılan Çalışmaların Konu Alanlarına Göre Dağılımları

Tespit edilen çalışmaların konu alanlarına göre dağılımları Tablo 2’de yer almaktadır.

| Tablo 2. | | |
|---|----------------------|-------------|
| Çalışmaların Konu Alanları | | |
| Yapılan Çalışmaların Kronolojik Sıralaması | Konu Alanları | Frekans (f) |
| M1, M3, M4, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M14, M16, M18, M19, M21, M22, M23, M25 | Görüş Alma | 21 |
| M13, M18, M20, M21, M25, M27, M30 | Öğretim | 7 |
| M2, M20, M30 | Başarı | 3 |
| M5, M16, M17 | Tutum | 3 |
| M13, M17 | Beceri | 2 |
| M13, M20 | Materyal Geliştirme | 2 |
| M6, M16 | Öz Yeterlilik | 2 |
| M16 | Algı | 1 |
| M15 | Davranışsal Hedefler | 1 |
| M12 | Deneyim | 1 |
| M5 | İlgi | 1 |
| M24 | İnceleme | 1 |
| M22 | Öğretmen Eğitimi | 1 |

Tablo 2 incelendiğinde, konu alanları verilen çalışmaların büyük çoğunluğunun (21; %70) görüş alma konusunda olduğu görülmektedir. Çalışmaların 7’sinin öğretim, 3’ünün başarı, 3’ünün tutum, 2’sinin beceri, 2’sinin materyal geliştirme, 2’sinin öz yeterlilik, 1’inin algı, 1’inin davranışsal hedefler, 1’inin deneyim, 1’inin ilgi, 1’inin inceleme, 1’inin öğretmen eğitimi olduğu anlaşılmaktadır.

3.6. Çalışmaların Araştırma Yöntem ve Desenine Göre Dağılımları

Tespit edilen çalışmalara ait araştırma yöntem ve desenlerini ifade eden bulgular Tablo 3’te yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde, 2 tane (M15, M29) tarama deseninde, 1 tane (M17) basit deneysel deseninde, 1 tane (M2) yarı deneysel deseninde olmak üzere toplamda 4 tane nicel yöntemde makale olduğu görülmüştür. 15 tane (M1, M5, M6, M9, M10, M11, M12, M14, M18, M19, M21, M23, M26, M27, M28) olgu bilim deseninde, 2 tane (M4, M25) durum deseninde, 1 tane (M22) betimleme çalışması deseninde, 1 tane (M7) temel nitel araştırma deseninde, 1 tane (M24) belirtilmemiş desende olmak üzere 20 tane nitel yöntemde makale olduğu tespit edilmiştir. 2 tane (M16, M20) nicel-nitel (birlikte) desende ve karma yöntemde makale olduğu anlaşılmaktadır. 2 tane (M13, M30) yarı deneysel desende, 1 tane (M8) olgu bilim deseninde, 1 tane (M3) tarama deseninde olmak üzere 4 tane belirtilmemiş yöntemde makale olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Çalışmaların Yöntem ve Desenleri

| Nicel Araştırma Yöntem ve Deseni İşe Koşulan Çalışmalar | | f |
|---|------------------------------|-----------|
| M15, M29 | Tarama | 2 |
| M17 | Basit Deneysel Desen | 1 |
| M2 | Yarı Deneysel Desen | 1 |
| Toplam=4 | | |
| Nitel Araştırma Yöntem ve Deseni İşe Koşulan Çalışmalar | | |
| M1, M5, M6, M9, M10, M11, M12, M14, M18, M19, M21, M23, M26, M27, M28 | Olgu Bilim Desen | 1 |
| | | 5 |
| M4, M25 | Durum Deseni | 2 |
| M22 | Betimleme Çalışması Deseni | 1 |
| M7) | Temel Nitel Araştırma Deseni | 1 |
| M24 | Belirtilmemiş Desen | 1 |
| | | Toplam=20 |
| Karma Yöntem İşe Koşulan Çalışmalar | | |
| M16, M20 | Desen belirtilmemiş | 2 |
| | | Toplam=2 |
| Yöntem ve Desen Belirtilmemiş Çalışmalar | | |
| M13, M30 | Yarı Deneysel Desende | 2 |
| M8 | Olgu Bilim | 1 |
| M3 | Tarama | 1 |
| Toplam=4 | | |

3.7. Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Yapılan çalışmaların veri toplama araçları

| Araç | Veri Toplama Materyali | Yapılan Çalışmalar |
|------------------|--|--|
| Mülakat | Yarı Yapılandırılmış Mülakat | M4, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M13, M16, M18, M19, M20, M21, M23, M25, M26, M27, M28 |
| | Yapılandırılmış Mülakat | M15 |
| Anket | Açık Uçlu Anket | M1, M3, M29 |
| | Likert Tipi Anket | M16, M17 |
| | Belirtilmemiş Anket | M15 |
| Gözlem | Belirtilmemiş Gözlem | M13 |
| | Açık Uçlu Başarı Testi | M21 |
| Başarı Testi | Çoktan Seçmeli Başarı Testi | M2 |
| | Açık Uçlu Ve Çoktan Seçmeli Başarı Testi | M30 |
| | Öğretim Programı | M24 |
| Doküman İnceleme | Ders Kitabı | M24 |
| | Belirtilmemiş Doküman İncelemesi | M9 |
| Diğer | Çalışma Yaprakları | M20 |
| | Değerlendirme Formu | M22 |

Tablo 4 incelendiğinde, veri toplama araçları verilen çalışmaların büyük çoğunluğunun (%54,3) yarı yapılandırılmış mülakat (M4, M5, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M13, M16, M18, M19, M20, M21, M23, M25, M26, M27, M28) olduğu görülmektedir. Çalışmaların 1'inin yapılandırılmış mülakat (M15), 3'ünün açık uçlu anket (M1, M3, M29), 2'sinin likert tipi anket (M16, M17), 1'inin belirtilmemiş anket (M15), 1'inin belirtilmemiş gözlem (M13), 1'inin açık uçlu başarı testi (M21), 1'inin çoktan seçmeli başarı testi (M2), 1'inin açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı testi (M30), 1'inin öğretim programı(M24), 1'inin ders kitabı (M24), 1'inin belirtilmemiş doküman incelemesi(M9), 1'inin çalışma yaprakları(M20) ve 1'inin değerlendirme formu (M22) olmak üzere 14 farklı çeşitte veri toplama aracı kullanıldığı görülmüştür.

3.8. Yapılan Çalışmaların Örneklem/Çalışma Grubuna Göre Dağılımları

Çalışmaların örneklem/çalışma gruplarına ilişkin analiz Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

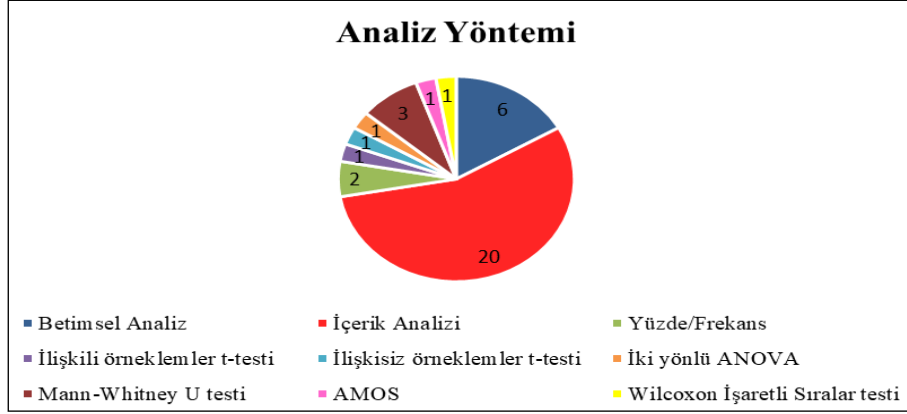
Çalışmaların Örneklem/Çalışma Grupları

| Yapılan Çalışmaların Kronolojik Sıralaması | Örneklem/Çalışma Grubu | | | | | Sayısı |
|---|------------------------|----------|-----------|----------|---------------------------------------|--------|
| | Ortaokul | Lisans | Öğretmen | Veli | Öğretim Programı ve ders kitapları | |
| M15 | | X | | | | 204 |
| M14 | | X | | | | 172 |
| M11 | X | | | | | 110 |
| M3 | | X | | | | 100 |
| M29 | | | X | | | 79 |
| M20 | X | | | | | 70 |
| M16 | | X | | | | 68 |
| M13 | X | | | | | 56 |
| M24 | | | | | X | 54 |
| M30 | X | | | | | 52 |
| M1 | | X | | | | 37 |
| M12 | | X | | | | 32 |
| M22 | | X | | | | 31 |
| M23 | | | X | | | 28 |
| M9 | | | X | | | 26 |
| M10 | | | X | | | 25 |
| M17 | X | | | | | 25 |
| M2 | X | | | | | 23 |
| M21 | | | | X | | 22 |
| M26 | | | X | | | 20 |
| M19 | | X | | | | 18 |
| M27 | X | | | | | 17 |
| M18 | X | | | | | 15 |
| M25 | X | | | | | 15 |
| M8 | | | X | | | 10 |
| M4 | | | X | | | 9 |
| M7 | | | X | | | 9 |
| M6 | | | X | | | 8 |
| M28 | | | X | | | 7 |
| M5 | X | | | | | 4 |
| Toplam Makale | 10 | 8 | 10 | 1 | 1 | |

Tablo 5 incelendiğinde, 10 çalışmanın ortaokul öğrencileri ile 8 çalışmanın lisans öğrencileri ile 10 çalışmanın öğretmenler ile 1 çalışmanın veliler ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunun yanında 1 çalışmanın örneklem/çalışma grubunun ise ders kitapları ve öğretim programlarından oluştuğu tespit edilmiştir. Çalışmasında iki veya daha fazla örneklem/çalışma grubuna aynı anda yer veren hiçbir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte örneklem/çalışma grubu büyüklüğünün çoğunlukla 0-25 kişi arasında olduğu (%50) görülmüştür.

3.9. Çalışmaların Veri Analizine Göre Dağılımları

Yapılan çalışmaların veri analizine göre dağılımları Grafik 4'te yer almaktadır.



Grafik 4. Yapılan çalışmaların veri analiz yöntemleri

Grafik 4 incelendiğinde, veri analiz yöntemleri verilen çalışmaların büyük çoğunluğunun (%55,5) içerik analizi (M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M14, M16, M18, M20, M21, M23, M24) olduğu görülmektedir. Çalışmaların 6'sında betimsel analiz (M1, M3, M14, M19, M22, M25), 3'ünde Mann-Whitney U testi (M2, M20, M30), 2'sinde yüzde/frekans (M3, M29), 1'inde ilişkili örneklem ler t-testi (M16), 1'inde ilişkisiz örneklem ler t-testi (M13), 1'inde iki yönlü ANOVA (M2), 1'inde AMOS (M15), 1'inde Wilcoxon işaretli sıralar testi (M17) kullanıldığı görülmüştür.

3.10. Çalışmaların Bulgularına Göre Dağılımları

Tespit edilen çalışmaların önemli bulgularına ilişkin analizleri Tablo 6'da yer almaktadır. Tablo 6'dan anlaşıldığı üzere, okul dışı öğrenme ortamlarının olumlu yanları ve sınırlılıkları konusunda çalışmaların benzer bulgular elde ettiği görülmektedir. Avantajları konusunda en fazla elde edilen bulguların yaparak-yaşayarak öğrenme, kalıcı öğrenme, soyut kavramları somutlaştırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, etkin katılım sağlama ve derse karşı ilgiyi artırma olduğu anlaşılmaktadır. Sınırlılıkları konusunda ise en fazla elde edilen bulguların yasal izin prosedürleri, maliyet ve zaman sıkıntısı, öğrenci kontrolünde zorluklar, güvenlik problemleri ve ulaşımda yaşanan zorluklar olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak M5 kodlu çalışmada öğrencilerin eğlenceli etkinliklerden haberdar olmadığı için dersi sevmedikleri ve etkinliklerden önce dersi sıkıcı bulurken, etkinliklerden sonra eğlenceli olduğu bulgularını elde etmişlerdir. M11 kodlu çalışmada ise öğrencilerin bilim radyosunu daha çok fen bilimleri dersi ile ilişkilendirdikleri ve bilimsel bilgilerin anlatıldığı ve merak edilen soruların cevaplarının verildiği bir radyo fikri belirttikleri bulgularına ulaşmışlardır. M13 kodlu çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarından gerçekleştirilen etkililerin deney grubu lehine anlamlı farklılık yarattığı bulgusunu elde etmişlerdir. Son olarak M17 kodlu çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin STEM etkinlikleri ile girişimcilik becerilerinin arttığını ve girişimciliğin alt boyutu olan yaratıcılık, risk alma, iletişim başarıma ihtiyacı ve özgüven boyutlarına olumlu katkıda bulunduğunu bulgularında belirtmişlerdir.

Tablo 6.

Yapılan Çalışmaların Önemli Bulguları

| Yapılan Çalışmaların Kronolojik Sıralaması | Önemli Bulgular | Frekans |
|---|--|---------|
| M1, M3, M4, M6, M7, M8, M26, M9, M10, M15, M16, M18, M20, M21, M22, M23, M25, M27, M29. | Kalıcı öğrenme sağlar. | 19 |
| M3, M4, M6, M7, M8, M9, M12, M16, M18, M19, M20, M21, M25, M27, M28, M29 | Derse karşı ilgiyi artırır. | 16 |
| M1, M4, M6, M7, M10, M12, M15, M16, M19, M20, M21, M22, M23, M26, M28 | Yaparak-yaşayarak öğrenme sağlar. | 15 |
| M3; M4; M6; M7; M10; M12; M16; M18; M19; M21; M23 | Etkin katılıma olanak sağlar. | 11 |
| M1; M7; M9; M15; M16; M22; M23; M26; M27; M28 | Soyut kavramları somutlaştırır. | 10 |
| M3; M4; M10; M16; M22; M23; M26; M28 | Öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirir. | 8 |
| M4, M16, M21, M23 | Sorumluluk almayı sağlar | 4 |
| M1, M10 | Teorik bilgiyi uygulamaya geçirir. | 2 |
| M4, M8, M11, M23 | Yaratıcı fikirler sunar. | 2 |
| M2, M30 | Akademik başarıyı artırır. | 2 |
| M5 | Fen Bilimleri dersinin eğlenceli bulunmasını sağlar | 1 |
| M13 | Bilimsel süreç becerilerini olumlu etkiler | 1 |
| M16 | Katılımcıların eğitsel gezi düzenleme öz yeterlik algısını olumlu etkiler | 1 |
| M17 | Üstün yetenekli öğrencilerin girişimcilik becerilerine ve alt boyutlarını olumlu etkilemiştir. | 1 |
| M1, M4, M6, M7, M8, M10, M12, M15, M19; M22; M23; M26; M28; M29 | Maliyetlidir. | 14 |
| M1; M4; M6; M7; M10; M15; M16; M19; M22; M26; M28; M29 | Yasal izin prosedürleri gerektirir. | 12 |
| M1; M6; M7; M10; M15; M16; M19; M22; M23; M28; M29 | Ulaşımında zorluklar yaşanır. | 11 |
| M1; M3; M4; M6; M7; M10; M12; M15; M19; M29 | Fazla zaman gerektirir. | 10 |
| M1; M3; M6; M7; M10; M12; M19; M28; M29 | Güvenlik problemleri yaşanır. | 9 |
| M1; M7; M10; M12; M15; M22; M23; M26 | Öğrencilerin kontrolünde zorluklar yaşanır. | 8 |
| M1, M10, M15, M23, M26, M28, M29 | Kalabalık sınıflar için uygun değildir. | 7 |
| M3, M4, M8, M10, M19, M29 | Disiplin sağlanamaz. | 6 |
| M1, M3 | Öğrenme kontrol edilemez. | 2 |
| M4, M22 | Ders eğlence olarak algılanır | 2 |

3.11. Yapılan Çalışmaların Sonuçlarına Göre Dağılımları

Yapılan çalışmaların önemli sonuçlarına göre dağılımları Tablo 7.de verilmiştir.

Tablo 7.

Yapılan Çalışmaların Önemli Sonuçları

| Kronolojik Sıralama | Önemli Sonuçlar | f |
|-------------------------------------|---|----------|
| M1, M5, M6, M12, M16, M18, M22, M26 | Fen eğitiminde etkili bir yöntemdir. | 8 |
| M1, M3, M9, M19, M22, M25, M27, M28 | Kalıcı öğrenmenin sağlanması noktasında etkilidir. Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan uygulamaların çeşitli avantaj ve dezavantajlarından bahsetmişlerdir. | 8 |
| M1, M19, M28 | Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ortaya çıkan eğitim felsefeleri uyumludur. | 3 |
| M5, M18, M27 | Başlangıçta olumsuz tutum sergileyen öğrencilerin etkinlikler sonrası Fen Bilimleri dersine karşı olumlu tutum sergilemektedir. | 3 |
| M2, M20, M30 | Deney grubu öğrencilerinin akademik başarısını manidar bir şekilde arttırdığı belirlenmiştir. | 3 |
| M8, M26, M29 | Okul dışı öğrenme ortamlarının faydaları bilinse de katılımcılar bu tür uygulamalardan kaçındıklarını ifade etmişlerdir. | 3 |
| M12, M16 | Katılımcılar okul dışı öğrenme faaliyetleri sonrasında bilgilerini ve özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. | 2 |
| M4, M10 | Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrenme ortamlarını seçerken daha çok fiziksel kriterleri önemsedikleri tespit edilmiştir. | 2 |
| M1 | Öğretmen rolleri mevcut sınıf ortamından farklıdır. | 1 |
| M1 | Yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunması hasebiyle etkilidir. | 1 |
| M4 | Öğretmenler bu ortamlarda öğrenmeyi yeteri kadar destekleyemese de öğrenciler bu tür ortamlarda daha olumlu etkilenmektedir. | 1 |
| M5 | Katılımcılar dersi daha eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. | 1 |
| M5 | Bu tür etkinliklerin yapılabilmesi konu özellikleri ile ilişkilidir. | 1 |
| M6 | Öğrencilerin güvenliliğinin sağlanması sebebiyle okul dışı öğrenmeler okul bahçesi ile sınırlı kalmaktadır. | 1 |
| M6 | Öğrenci ön bilgileri konusunda yeterli oldukları | 1 |
| M6 | Katılımcılar uygulama aşamasında kendilerini sınıf yönetiminin zorladığını | 1 |
| M7 | Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından çok sık yararlanmadıkları | 1 |
| M8 | Bu tür öğrenme ortamları bireysel farklılıklara izin vermektedir. | 1 |
| M9 | Katılımcıların bu tür gezileri ilgi çekici bulduklarını ifade etmeleridir. | 1 |
| M11 | Araştırmacı çalışması kapsamında ürettiği bilim radyosunun öğrencilerin ilgisini çektiğini, ve böyle bir radyoyu sıklıkla takip edeceklerini ifade etmişlerdir. | 1 |
| M11 | Katılımcılar radyonun astronomi radyosu olarak etkili olabileceğini belirtmişlerdir. | 1 |
| M13 | Okul dışı öğrenme faaliyetleri katılımcıların gözlem yeteneğinin ve bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. | 1 |
| M14 | Müzelerdeki rehberlik hizmetinin yeterli olmadığı | 1 |
| M14 | Katılımcı lisans öğrencileri bu tür faaliyetleri düzenlemede öğretmenlerin kişisel tutumlarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. | 1 |

Tablo 7'nin devamı

| | | |
|-----|---|---|
| M17 | Üstün yetenekli öğrencilerin okul dışında yürütülen STEM etkinlikleri ile girişimcilik becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir. | 1 |
| M21 | Çalışma kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarını izleyen veliler süreci olumlu şekilde değerlendirmiştir. | 1 |
| M23 | Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin çekincelerinin fazla olmasının temel sebebinin bu tür ortamları tanımamasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. | 1 |
| M24 | Öğretim programlarında yeterli okul dışı öğrenme faaliyeti bulunmadığını ifade etmişlerdir. | 1 |

Tablo 7'de yer almaktadır. Tablo 7'den anlaşıldığı üzere, en fazla ulaşılan sonuçların okul dışı öğrenmenin fen öğretiminde önemli olduğu, kalıcı öğrenme üzerinde etkili olduğunu ve bu tür öğrenme faaliyetlerinin avantaj ve dezavantajları olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlardan farklı olarak Duman ve Karademir (2022), öğrencilerin bilim radyosunu her zaman ya da sıklıkla dinleyecekleri sonucunu elde etmişlerdir. Erten ve Taşçı (2016), bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde okul dışı öğrenme ortamlarının etkili olduğunu ifade etmiştir. Gürbey vd. (2020), müzelerdeki rehberlik hizmetinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşırken, Oktay vd. (2021), öğretim programlarında okul dışı öğrenmeye yönelik yönlendirmenin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Ocak ve Korkmaz (2018), öğretmenlerin bu ortamlarda yapılacak eğitimlere ilişkin çekinceleri olduğunu ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Gürbey vd. (2022), okul dışı faaliyet yürütecek öğretmen adaylarının bu faaliyetleri yürütmedeki temel sebeplerinin kişisel tutumları olduğunu ve olumlu tutum gösteren öğrencilerin daha fazla bu tip faaliyet yürütme eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Küçük ve Yıldırım (2022), okul dışı faaliyetlere katılım gösteren velilerin daha olumlu tutum geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

3.12. Yapılan Çalışmaların Önerilerine Göre Dağılımları

Yapılan çalışmaların önemli önerilerine göre dağılımları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

Yapılan Çalışmaların Önemli Önerileri

| Yapılan Çalışmaların Kronolojik Sıralaması | Önemli Öneriler | f |
|--|---|----|
| M1, M3, M4, M6, M10, M19, M22, M23, M26, M28, M29, M30 | Öğretmenlere süreci tanıtmak amacıyla hizmet içi eğitim verilmesi | 12 |
| M1, M6, M19, M23, M28, M29 | Okul dışı geziler için yasal izin alma sürecinin kolaylaştırılması | 6 |
| M2, M18, M28 | Okul dışı faaliyetler için uygun konular belirlenmeli ve özendirilmelidir. | 3 |
| M4, M13, M28 | Bu tip faaliyetler için yerel belediyelerden ulaşım ve yemek konusunda destek sağlamaları istenmelidir. | 3 |
| M13, M26, M29 | Eğitim ve öğretim programlarında okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanabilecek örnek uygulamalar eklenmemdir. | 3 |
| M14, M15 | Öğretmen adayları ile lisans eğitimleri boyunca okul dışı öğrenme ortamlarına götürülmeli ve bu tür öğrenmeye yönlendirilmelidir. | 2 |
| M8, M12 | Öğretmenler, öğretmen adayları, veliler ve öğrenciler için bilgilendirici seminerler düzenlenmelidir. | 2 |
| M9, M27 | Planetaryumlar daha aktif şekilde ziyaret edilmelidir. | 2 |
| M2, M24 | Etkinlikler çeşitlendirilmelidir. | 2 |

| Tablo 8'in Devamı | | |
|-------------------|---|---|
| M3, M19 | Öğretmen adaylarının örnek gezi planı hazırlamaları istenmelidir. | 2 |
| M4 | İlk ve orta düzeyde eğitim veren okullarda okul dışı gezilerin sıklığı arttırılmalıdır. | 1 |
| M5 | Okul çevresinde bulunan bahçeler de bu amaçla kullanılabilir. | 1 |
| M7 | Sene başı planlamalarında geziler belirlenmeli ve gerekli izinler alınmamdır. | 1 |
| M11 | Evde eğitim gören, hastanede tedavi gören ya da herhangi bir sebepten ötürü derse gelemeyen öğrencilerin dinleyebileceği, katılıp sorular sorabileceği bir bilim radyosu oluşturulabilir. | 1 |
| M16 | Uygulama ortamları iyileştirilmelidir. | 1 |
| M17 | Okul dışı öğrenme etkinlikleri sadece Fen bilimleri ile sınırlı kalmamalı ve tüm eğitim basamaklarında STEM ile desteklenerek uygulanmalıdır. | 1 |
| M18 | Gezi öncesinde sınıflarda beyin fırtınası yapılarak gezinin amacına ulaşması sağlanmalıdır. | 1 |
| M20 | Öğretim programları okul dışı öğrenme ortamları dikkat edilerek hazırlanmalı ve bu tür öğrenme teşvik edilmelidir. | 1 |
| M21 | Veli-öğretmen-öğrenci iş birliği sağlanarak süreç kolaylaştırılmalıdır. | 1 |
| M22 | Tek tip okul dışı öğrenme yerine çeşitlendirilmiş okul dışı öğrenme ortamları düzenlenmelidir. | 1 |
| M25 | Uzmanlar ve deneyimli öğretmenler tarafından farklı uygulamalar tasarlanabilir. | 1 |
| M26 | Okul dışı faaliyetlerde özellikle çevre eğitiminde öğretmenlere daha fazla teşvik verilmelidir. | 1 |
| M29 | Öğretmen adaylarının okul dışı eğitime yLisans eğitimi boyunca öğretmen adayları daha fazla okul dışı deneyim ile karşı karşıya kalmalıdır. | 1 |
| M30 | Okul dışı öğrenme sadece informal ortamlara ait bir özellik değildir. Aynı zamanda formal eğitim içinde de okul dışı öğrenme ortamları oluşturulabilir. Müze, bilim fuarı gezileri gibi. | 1 |

Tablo 8'den anlaşıldığı üzere, en fazla ulaşılan önerilerin öğretmenlere okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesinin gerekliliği, faaliyet öncesi gerekli yasal izinlerin kolaylaştırılması, yerel belediyelerin desteği ve uygun konunun seçilmesi şeklindedir. Bu önerilerden farklı olarak Çebi ve Arslan (2019), okul çevresinde bulunan bahçelerin de bu amaçla kullanılabileceğini, Sarışan Tungaç ve Ünalı Coral (2017), okul dışı çevre eğitiminde öğretmenler için öğretim sürecinde bu tür uygulamalara yöneltici teşviklerin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Karamustafaoğlu ve Ermiş (2020), ise yapılacak geziler öncesi sınıf içinde beyin fırtınasının düzenlenmesinin gezinin amacına ulaşmasında ve verimli olmasında etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Tatar ve Bağrıyanık (2012), mesleğe başladığında kolaylık sağlanması

için öğretmen adaylarının lisans eğitimi boyunca okul dışı öğrenme projelerine aktif katılım sağlamları gerektiğini belirtmişlerdir. Kalik ve Kırındı (2022), okul dışında STEM temelli uygulamaların farklı okul türlerinde ve farklı derslerde uygulanması gerektiğini önerirken, benzer şekilde Yıldırım Palabıyık (2021)'da informal öğrenme ortamları kullanımının diğer derslerde de yaygınlaştırılmasını önermiştir. Duman ve Karademir (2020) çeşitli sebeplerden dolayı derse gelemeyen öğrencilerin dinleyebileceği, katılıp sorular sorabileceği bir bilim radyosu oluşturulabileceğini önermişlerdir.

4. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 2012-2022 yılları arasında fen eğitimi alanında okul dışı öğrenme ortamları konusuyla ilgili yürütülmüş makalelerin sistematik olarak incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada yer alan çalışmalar yayın türü, yılı, yayımlandığı dergi, anahtar kelimeler, çalışmanın konusu, araştırma yöntem ve deseni, veri toplama aracı, örneklem/çalışma grubu, verilerin analizi, en önemli bulguları, sonuçları ve öneriler başlıkları altında incelenmiştir. Araştırmada yer alan çalışmalar yayın türüne göre incelendiğinde uluslararası dergilerde yayınlanan makale sayısının ulusal dergilerde yayınlanan dergi sayısından fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, literatürdeki Asa ve Çalış (2020)'ın okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan çalışmaların analizlerine ilişkin çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum okul dışı öğrenme konusunun uluslararası literatürde karşılık bulduğuna işaret etmektedir.

Yıllara göre yapılan çalışmaların dağılımını gösteren analizler incelendiğinde, çalışmaların en fazla 2018 ve 2020 yıllarında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Çetingüney ve Büyük (2022)'ün okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili yaptıkları meta-sentez çalışmalarında ulusal ve uluslararası makaleleri yıllarına göre ayrı değerlendirdiği ve iki durumda da 2018 ve 2020 yıllarında daha fazla makale yayımlandığı sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bunlara benzer olarak Mutlu ve Çelik (2019)'de okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili çalışmalarında 2019 yılına kadar olan çalışmaları incelemişler ve en fazla 2018 yılında makale yayımlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun sebebi okul dışı öğrenme ortamlarının popüleritesinin artması ve öğrencilere farklı öğrenme şekillerine sahip olduğunun kabul edilmesi olabilir. Çünkü okul dışı öğrenme ile öğrenciler geleneksel eğitim anlayışının dışına çıkmaktadır Farklı öğrenme stiline sahip öğrenciler için bu durum bir avantaj haline gelecektir. Ek olarak bilim merkezleri ve müze gibi okul dışı öğrenme ortamlarının artması ve pandemi gibi beklenmedik koşullar okul dışı öğrenmeyi zorunlu bir şekilde eğitim sisteminin ve formal öğrenme ortamların bir parçası haline getirmiş olabilir. Belirtilen tarihlerden 2020 pandemisinin en fazla etkili olduğu tarihler arasında yer almaktadır.

Yapılan çalışmaların yayımlandığı dergilere göre dağılımları incelendiğinde makalelerin en fazla *İnformel Ortamlarda Araştırma Dergisi'*nde yayımlandığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte yapılan çalışmaların anahtar kelimelerine göre dağılımları incelendiğinde en fazla kullanılan anahtar kelimelerin okul dışı öğrenme ve okul dışı öğrenme ortamları olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde yayımlandığı dergilere ve anahtar kelimelerine göre dağılımlarının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında bu çalışma literatüre farklı bir bakış açısı getirmesi noktasında öncü bir çalışma olabilir. Belirtilen noktada ileride yapılacak çalışmalara ışık tutabilir.

Yapılan çalışmaların konu alanlarına göre dağılımlarını gösteren bulgular değerlendirildiğinde sıklıkla görüş alma konusunda makalelerin yayımlandığı görülmektedir. Benzer olarak Çetingüney ve Büyük (2022)meta-sentez çalışmalarında en fazla görüş belirleme konusunda makalelerin yayımlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmaların yöntem ve desenine göre dağılımları incelendiğinden en fazla nitel araştırma yönteminde ve olgu bilim deseninde yayınlanmış makaleler olduğu tespit edilmiştir. Çetingüney ve Büyük (2022) yaptıkları meta-sentez çalışmalarında ulusal ve uluslararası çalışmaları ayrı ayrı ele almalarına rağmen toplamda nitel araştırma yönteminde ve olgu bilim deseninde daha fazla makale yayımlandığı sonucuna ulaşarak çalışmamız ile benzerlik göstermiştir. Nitel araştırmalar detaylı analizlere izin veren ve derinlemesine inceleme yapılmasına izin veren araştırma türleridir. Bu sebeple okul dışı araştırmalarda nitel araştırma yöntemlerinin tercih edilmesi, daha fazla veri elde edilmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Yapılan çalışmaların veri toplama araçları dikkate alınarak elde edilen analizleri incelendiğinde makalelerde en fazla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıldığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç, alanyazındaki Saraç (2017)'a ait çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte benzer olarak Çetingüney ve Büyük (2022)'de meta-sentez çalışmalarında en fazla görüşme formunun kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan çalışmaların örneklem/çalışma grubuna ve büyüklüğüne göre dağılımları incelendiğinde çoğunlukla ortaokul öğrencileri ve öğretmenler ile çalışmaların yürütüldüğü ayrıca örneklem büyüklüğünün en fazla 0-25 kişi aralığında olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, Saraç (2017)'ın yaptığı içerik analizi çalışmasının örneklem grubu ve örneklem büyüklüğü ile benzerlik göstermektedir. Bunlara benzer olarak Çetingüney ve Büyük (2022)'de yaptıkları meta-sentez çalışmalarında en fazla öğrenci ve öğretmenler ile çalışma yürütülen makale olduğu ve bu makalelerin örneklem büyüklüğünün ulusal makalelerde en fazla 0-20 ve uluslararası makalelerde en fazla 0-50 arasında olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bu sonuç daha çok nitel çalışmanın yapılmasından kaynaklanıyor olabilir. Katılımcı grubunun güvenliğinin sağlanması ve ulaşım problemlerinden kaynaklanıyor olabilir.

Yapılan çalışmaların veri analizlerine göre dağılımlarına bakıldığında makalelerde verilerin en fazla içerik analizi ile analiz edildiği görülmüştür. Bununla birlikte Çetingüney ve Büyük (2022)'de yaptıkları meta-sentez çalışmalarında en fazla içerik analizinin kullanıldığı sonucuna ulaşarak bu çalışma ile benzerlik göstermiştir. Yapılan çalışmaların en önemli bulgularına göre dağılımları incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun okul dışı öğrenme ortamlarının avantajları ve sınırlılıklarına yönelik bulgulara yer verdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak avantajlarından en fazla kalıcı öğrenme, sınırlılıklarından ise en fazla maliyetli olması üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Alanyazındaki yapılan çalışmalar incelendiğinde ise en önemli bulgularına göre dağılımlarının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sonuç okul dışı öğrenme konusunda araştırma yapan araştırmacılara, bu konu ile ilgilenen dergiler hakkında yol gösterici olacaktır.

Yapılan çalışmaların en önemli sonuçlarına göre dağılımlarına bakıldığında çalışmaların çoğunluğunda okul dışı öğrenmenin fen öğretiminde önemli olduğu ve yine bu ortamlarda gerçekleştirilen öğretimin yarar ve sınırlılıklarından kaynaklı oluşan sonuçlara yer verildiği tespit edilmiştir. Mutlu ve Çelik (2019) da yapmış oldukları çalışmada okul dışı öğrenmenin faydalarına dikkat çekmiş ve inceledikleri her çalışmada okul dışı öğrenmenin faydalarına ilişkin bulguların bulunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yine aynı çalışmada okul dışı öğrenmenin sınırlı yanları ve sorunlarına ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Bu bağlamda ulaşım, grup iklimi, bürokrasi ve deneyimsizlik ile ilgili sorunların bulunduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmaların en önemli önerilerine göre dağılımları incelendiğinde çalışmaların genelinde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğu ve bu eğitim şekline yönelik destekleyici eğitsel faaliyetlere ihtiyaç duyulacağı önerisinde bulunulduğu görülmektedir. Alanyazındaki yapılan çalışmalar incelendiğinde ise en önemli önerilerine göre dağılımlarının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte literatürdeki meta-sentez çalışmalarında; öğretmenlere okul dışı öğrenme ile ilgili verilen hizmet içi eğitimlerin artması ve daha önce çalışılmamış olan konulardan okul dışı öğrenmede öğretmenlerin öz yeterlik inancı gibi konularda da çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Öneriler

Karma yöntemi kullanılan makalelerin oldukça az olduğu görülmektedir. Bu sebeple gelecekte yapılacak çalışmalarda bu yöntem kullanılabilir.

Örneklem/çalışma grubu olarak çoğunlukla öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmen olduğu görülmektedir. Bundan dolayı yönetici veya veli gibi katılımcıların da bulunduğu araştırmalar yürütülebilir. Çünkü bu

tür okul dışı gezilerde sorumluluğun paylaşılması noktasında veli ve yöneticilerin izlenimleri çalışma sonuçlarını etkileyebilir.

Bu araştırma kapsamında Google/Akademik ve Akademik Arama Ultimate (EBSCOHOST) veri tabanlarından yararlanılmış ve yalnızca makaleler incelenmiştir. Makaleden farklı kaynaklardan veya yabancı makalelerden de faydalanarak yeni sistematik derleme çalışmaları yürütülebilir.

Kaynakça/Reference

- Asa, A., ve Çalış, S. (2020). Fen bilimleri eğitimindeki okul dışı öğrenme ortamlarının etkisini belirleme üzerine yapılan çalışmaların analizi. *13. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu Tam Metinleri*, 596-608.
- Balçın, M. D., ve Yavuz Topaloğlu, M. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarında ilkökul öğrencilerinin mühendislere ve bilim insanlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 157-170.
- Bostan Sarıoğlu, A., ve Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Bülbül, M. (2018). *Fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Hidroelektrik santrali gezisi örneği* (543465) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Çetingüney, H., ve Büyük, U. (2022). Fen eğitimine yönelik okul dışı öğrenme çalışmaları: bir meta sentez araştırması. *Pearson Journal*, 7(19), 93-121.
<http://dx.doi.org/10.46872/pj.539>
- Dori, Y. J., ve Tal, R. T. (2000). Formal and informal collaborative projects: Engaging in industry with environmental awareness. *Science Education*, 84(1), 95-113. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200001\)84:1<95::AID-SCE7>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:1<95::AID-SCE7>3.0.CO;2-W)
- Durel, E. (2016). *Okul Dışı Fen Etkinliklerinin Fen Bilimleri Öğretmen ve Öğretmen Adayları ile Öğrenciler Üzerine Etkileri* (516294) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). New York: McGraw-Hill.
- Gürsoy, G., & Yıldırım Polat, S. N. (2023). Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamına İlişkin Yapılan Tezlerin Sistemik Derlemesi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-20.
- Karaçam, Z. (2013). Sistemik derleme metodolojisi: Sistemik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 111-135.
- Laçın Şimşek, C. (2020). Giriş. C. Laçın Şimşek (Ed.), *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları*. (2. Baskı, s. 1-18) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB, (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). MEB: Ankara.
- Melber, L. M., ve Abraham, L. M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. *Science Activities*, 36(1), 3. <https://doi.org/10.1080/00368129909601027>
- Mutlu, G., ve Çelik, M. (2019). Türkiye’de fen bilgisi eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: bir meta analiz çalışması. *1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 259-269.
- Ocak, İ., ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 18-38.

- Salmi, H. (1993). Science centre education: Motivation and learning in informal education. Helsinki Yliopisto.
- Sarıgül, H. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına gerçekleştirilen gezilere yönelik deneyimleri (713140) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Sontay, G., ve Karamustafaoğlu, O. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin gezi düzenlemeye ilişkin öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 863-879. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027586>
- Sozibilir, M., ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, 24(1), 3.
- Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir?. A. İ. Şen (Ed.), *Okul dışı öğrenme ortamları*. (s. 1-20) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türkmen, H. (2010). İnfomal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.
- Ünlütürk, A. Ö. (2022). Ters yüz öğrenme ile yapılandırılmış okul dışı fen eğitiminin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi (711010) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK 1:

İncelenen Makaleler

| Kod | Makale |
|-----|---|
| M1 | Ay, Y., Anagün, Ş. S. & Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. <i>Electronic Turkish Studies</i> , 10(15), 103-118. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8702 |
| M2 | Bolat, A., Karamustafaoğlu, S. & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamının 5. sınıf 'canlılar dünyası' ünitesinde öğrenci başarısına etkisi: biyoçeşitlilik müzesi örneği. <i>Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi</i> , 8(1), 42-54. |
| M3 | Bostan Sarıoğlu, A. & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. <i>İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi</i> , 2(1), 1-15. |
| M4 | Büyükkaynak, E., Ok, Z. & Aslan, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. <i>Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , Ek sayı 1, 43-60. https://doi.org/10.9775/kausbed.2016.032 |
| M5 | Çebi, H. & Arslan, M. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı ilgi ve tutumlarına etkisi. <i>Yıldız Journal of Educational Research</i> , 4(2), 1-35. https://doi.org/10.51280/yjer.2019.007 |
| M6 | Çetingüney, H. & Büyük, U. (2022). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen öz yeterlik inançları. <i>Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi</i> , 5(2), 33-65. |
| M7 | Çetinkaya, E. (2021). Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. <i>Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , (43), 298-331. https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.876107 |
| M8 | Çiçek, Ö. & Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. <i>Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 18(3), 504-522. https://doi.org/10.29299/kefad.2017.18.3.027 |
| M9 | Demir, N. & Öner Armağan, F. (2018). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri: planetaryum. <i>Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)</i> , 5(30), 4241-4248. https://doi.org/10.26450/jshsr.861 |
| M10 | Dönel Akgül, G. ve Arabacı, S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. <i>Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi</i> , 3(2), 276-291. |
| M11 | Duman, H. & Karademir, E. (2020). Okul dışı öğrenme aracı olarak fen bilimleri dersinde bilim radyosu kullanımı: ortaokul öğrencilerinin görüşleri. <i>Anadolu Öğretmen Dergisi</i> , 4(1), 61-74. https://doi.org/10.35346/aod.725821 |
| M12 | Duruk, Ü., Akgün, A., Yılmaz, N., Özün, S., Aykut, N. & Tekin, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarındaki deneyimlerine ilişkin görüşleri. <i>Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi</i> , (18), 315-332. https://doi.org/10.22464/diyalektolog.226 |
| M13 | Erten, Z. & Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. <i>Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 18(2), 638-657. https://doi.org/10.17556/jef.41328 |
| M14 | Gürbey, Z. B., Efe, H. & Mertoğlu, H. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme kapsamında müze eğitimine ilişkin görüşleri. <i>Journal of Sustainable Education Studies</i> , 1(1), 13-25. |
| M15 | Gürbey, Z. B., Mertoğlu, H., Sayan, H. & Macaroğlu Akgül, E. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine ilişkin davranışsal hedeflerinin belirlenmesi. <i>İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi</i> , 7(1), 64-80. |

| | |
|-----|---|
| M16 | Gürsoy, G. (2018). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. <i>Elektronik Türkçe Çalışmaları</i> , 13(11), 623-649. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13225 |
| M17 | Kalik, G. & Kırındı, T. (2022). Fen bilimleri dersinde okul dışı stem etkinliklerinin üstün/özel yetenekli öğrencilerin STEM'e karşı tutumlarına ve girişimcilik becerileri üzerine etkisi. <i>Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi</i> , 10(1), 38-63. https://doi.org/10.56423/fbod.1058632 |
| M18 | Karamustafaoğlu, O. & Ermiş, M. (2020). Biyoteknoloji konusunun okul dışı fen ortamında öğretimine yönelik öğrenci görüşleri. <i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi</i> , 5(1), 92-114. |
| M19 | Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. <i>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , (48), 111-135. 10.21764/maeuefd.429575 |
| M20 | Küçük, A. & Yıldırım, N. (2021). Okul dışı öğrenme ortamlarında işlenen insan ve çevre ünitesinin akademik başarı üzerindeki etkisi. <i>Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi</i> , 9(2), 205-264. https://doi.org/10.14527/9786257880541.11 |
| M21 | Küçük, A. & Yıldırım, N. (2022). Fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesini okul dışı öğrenme ortamlarında işleyen çocukların velilerinin yansıtmaları. <i>Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi</i> , 11(1), 88-102. https://doi.org/10.30703/cije.936839 |
| M22 | Mertoğlu, H. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri okul dışı etkinliklere ilişkin görüşleri. <i>İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)</i> , 4(1), 37-60. |
| M23 | Ocak, İ. & Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. <i>International Journal of Field Education</i> , 4(1), 18-38. |
| M24 | Oktay, Ö., Üner, S. & Şen, A. İ. (2021). Fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji öğretim programları ile ders kitaplarının okul dışı öğrenme yönünden incelenmesi. <i>Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 1(58), 671-710. 10.21764/maeuefd.838914 |
| M25 | Samuk, S., Yeşilbursa, C. C. & Hamarat, E. (2021). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinin disiplinlerarası yaklaşımla okul dışında işlenmesine ilişkin öğrenci görüşleri. <i>Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice</i> , 3(2), 113-127. https://doi.org/10.47157/jietp.954814 |
| M26 | Sarışan Tungaç, A. & Ünalı Coral, M. N. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okuldışı (doğa deneyimine dayalı) eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. <i>International Journal Of Eurasia Social Sciences</i> , 8(26), 24-42. |
| M27 | Sontay, G., Tutar, M. & Karamustafaoğlu, O. (2016). "Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi" hakkında öğrenci görüşleri: planetaryum gezisi. <i>İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)</i> , 1(1), 1-24. |
| M28 | Soylu, Ü. İ. & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı ortamlarda öğretim deneyimi olan fen bilimleri öğretmenlerinin bu ortamlara yönelik görüşleri. <i>Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi</i> , 6(3), 174-196. https://doi.org/10.47714/uebt.799642 |
| M29 | Tatar, N. & Bağrıyanık K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. <i>İlköğretim Online</i> , 11(4), 883-896. |
| M30 | Yıldırım Palabıyık, S. (2021). Okul dışı öğrenme ortamında argümantasyon temelli sürat konusunun 6. sınıf öğrencilerinin başarıları üzerine etkisi. <i>İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)</i> , 6(2), 192-202. |

Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Çalışmaların Sistematik Derlemesi
(Systematic Review of Studies on Out-Of-School Learning Environments in Science Education)

EK 2:

ARAŞTIRMA SINIFLAMA FORMU

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------------------|------------------------|------------------------|-----------------|
| Çalışmanın Adı | | | Bildiri | Makale | Tez |
| Yazarı/ Yazarları | | Ulusal | | | |
| Yayın Yeri (Dergi Adı/ Üni. Adı/ Kongre İsmi) | | Uluslararası | | | |
| Yılı | | | | | |
| Anahtar kelimeleri | | | | | |
| 1. | | 4. | | | |
| 2. | | 5. | | | |
| 3. | | 6. | | | |
| Çalışmanın Konusu | | | | | |
| Kavram yanılgısı | | Ölçek geliştirme | | Bilimin doğası | |
| Öğretim | | Tutum | | Araştırma metodları | |
| Öğretmen eğitimi | | Kavram analizi | | Hizmet içi eğitim | |
| Müfredat geliştirme | | Materyal geliştirme | | Diğerleri | |
| Araştırma Yöntemi/Deseni | | | | | |
| Nitel | | Nitel | | Karma | |
| Tarama (Survey) Araştırma | | Etnografik Çalışma | | Nitel-nitel | |
| İlişkisel (Korelasyonel) Araştırma | | Olgubilim (Fenomenoloji) Çalışmaları | | Nitel-nitel | |
| Nedensel-Karşılaştırmalı Araştırma | | Eylem Araştırması | | Nitel-nitel (birlikte) | |
| Basit Deneysel Araştırmalar | | Grounded Teori | | | |
| Yarı Deneysel Araştırmalar | | Durum Çalışması (Case Study) | | | |
| Tam Deneysel Araştırmalar | | Diğer | | | |
| Diğer | | | | | |
| Veri Toplama Araçları | | | | | |
| Gözlem | Katılımlı | | Anket | Açık uçlu | |
| | Katılımsız | | | Likert | |
| Mülakat | Yapılandırılmış | | Doküman inceleme | Yansıtıcı günlükler | |
| | Yarı-yapılandırılmış | | | Diğerleri | |
| | Yapılandırılmamış | | | Portfolyo | |
| Başarı testi | Belirtilmemiş | | Alternatif araçlar | Kavram haritası | |
| | Açık uçlu | | | Diğerleri | |
| | Çoktan seçmeli | | | | |
| | Açık uçlu+çoktan seçmeli | | | | |
| Örneklem/Çalışma Grubu | | | | | |
| Okul öncesi | | Lisansüstü | | Sayı | |
| İlkokul | | Öğretmen | | | |
| Ortaokul | | Üstün yetenekli | | | |
| Ortaöğretim | | Diğer | | | |
| Lisans | | | | | |
| Veri Analiz Yöntemi | | | | | |
| Betimsel | | Çıkarımsal | | | Nitel |
| Frekans | | İlişkili örneklem t-testi | MANOVA | | Betimsel analiz |
| Yüzde | | İlişkisiz örneklem t-testi | MANCOVA | | İçerik analizi |
| Arit. Ort. | | Tek yönlü ANOVA | Korelasyon | | |
| Diğerleri | | İki yönlü ANOVA | Regresyon | | |
| | | Tekrarlı ölçümler için ANOVA | Faktör analizi | | |
| | | ANCOVA | Non-parametrik testler | | |
| En önemli bulguları | | | | | |
| 1. | | | | | |
| 2. | | | | | |
| ... | | | | | |
| En önemli sonuçları | | | | | |
| 1. | | | | | |
| 2. | | | | | |
| ... | | | | | |
| En önemli önerileri | | | | | |
| 1. | | | | | |
| 2. | | | | | |

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Recently, non-school environments such as museums, zoos and botanical gardens, aquariums have begun to be seen as educational environments. In order to form an opinion on the subject for researchers who will work on out-of-school learning environments in science education and to determine the trends of the studies on out-of-school learning, the articles on the subject of out-of-school learning environments in science education in Türkiye were examined. In this context, studies on out-of-school learning environments in science education are examined under the following subheadings. These titles are the types of journals they are published in, the journals they are published in, the keywords used, subject areas, research methods and designs, sample/study group, data collection tools, keywords used, data analysis, findings, results and recommendations.

2. METHOD

Systematic analysis was preferred in this study in terms of interpreting the common and different aspects of studies on out-of-school learning environments in science education. In the study, articles published in national and international journals were chosen as data sources. At the stage of data collection, after selecting the search section in Google/Academic databases, the keywords "science, science subjects and out of school" were written in the search words section, and 29 articles made between 2012-2022 were reached. In the Academic Search Ultimate (EBSCOHOST) database, 1 article with the keywords "science, out of school" in the title section was found. In order to ensure the validity and reliability of the study, an in-depth literature review was conducted by the researcher and studies on out-of-school learning environments in science education were obtained. Each of the studies obtained was carefully read and the necessary information was noted. Then, the analysis papers with the classifications of the studies were filed. Internal validity was tried to be provided by explaining in detail the steps followed in the data collection and analysis part. External validity was tried to be provided by explaining the stages of the research in detail in the relevant sections. Internal reliability was tried to be ensured by collecting the data in detail and in accordance with the purpose required by the research question. External reliability was tried to be provided by stating the findings of the research and the results obtained and by having it checked by a science educator who is an expert in the field. The data obtained in the study were analyzed by content analysis.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Considering the studies examined, it was concluded that the number of articles published in international journals according to the type of publication is higher than the number of journals published in national journals. Another result obtained from the research is that, in the distribution of the studies by years, it was determined that the most of the studies were in 2018 and 2020. When the distribution of the studies according to the journals in which they were published was examined, it was concluded that the articles were mostly published in the Journal of Research in Informal Environments. However, when the distribution of the studies according to the keywords is examined, it has been determined that the most used keywords are out-of-school learning and out-of-school learning environments. When the distribution of the studies according to the subject areas is examined, it is seen that the articles about getting the most opinions are published. When the distribution of the studies according to the method and design is examined, it has been determined that the articles published in the qualitative research method and

phenomenology design are the most. When the distribution of the studies according to the data collection tools was examined, it was concluded that the most semi-structured interview form was used in the articles. When the distribution of the studies according to the sample/study group and size is examined, it is concluded that the studies are mostly carried out with secondary school students and teachers, and the sample size is between 0-25 people at most. When the distribution of the studies according to the data analysis was examined, it was seen that the data in the articles were mostly analyzed by content analysis. When the distribution of the studies according to the most important findings was examined, it was seen that the majority of the studies included findings on the advantages and limitations of out-of-school learning environments. Accordingly, it has been determined that permanent learning is the most advantageous and the most costly is one of the limitations. When the distribution of the studies according to the most important results is examined, it has been determined that the majority of the studies are important in science teaching and that the results arising from the benefits and limitations of the teaching carried out in these environments are included. When the distribution of the studies according to the most important suggestions is examined, it is seen that it is suggested that in-service training should be given about out-of-school learning environments in general. When the studies in the literature were examined, no study was found that examined their distribution according to the most important recommendations. However, in the meta-synthesis studies in the literature; It has been suggested to increase the in-service training given to teachers about out-of-school learning and to conduct studies on subjects such as teachers' self-efficacy belief in out-of-school learning, which has not been studied before.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Çalışma kapsamında yazarlar araştırma ve yazım sürecine eşit oranda katkı sağlamıştır (%25).

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, raporlaştırma.

Yazar 3: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, raporlaştırma.

Yazar 4: Danışmanlık, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3),1277– 1299 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1343783>



Türkiye’de Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin İkinci Yabancı Dil Fransızca Öğrenimlerini Etkileyen Faktörler: Odak Grup Görüşmesi

Factors Affecting French as a Second Foreign Language of Students in Secondary Education Institutions in Turkey: Focus Group Interview

Nahide ARSLAN^{ID}

Geliş Tarihi (Received): 15.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 24. 07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini etkileyen unsurları belirlemek ve belirlenen sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir ortaöğretim kurumundaki Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızcaya ilişkin deneyimleri ve görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışma odak grup görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiş, katılımcıların belirlenmesi için amaçlı örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 10’u Türk, 7’si yabancı uyruklu öğrenci olmak üzere 17 katılımcı oluşturmuştur. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veri toplama aracının geçerliliğini sağlamak için konuya ilişkin alanyazın taraması yapılmış ve uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Uzmanların görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Çalışmada, Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin soruları içtenlikle ve kendilerini baskı altında hissetmeden cevaplayabilmeleri için iki ayrı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumlu etkileyen unsurlar; öğrenci davranışları, ders işlenişi, öğretmen davranışları, çevresel etkiler ve eğitim sistemine ilişkin unsurlar olarak belirlenmiştir. İkinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumsuz etkileyen unsurlar ise eğitim sistemi, ders işlenişi, öğretmen davranışları, öğrenci davranışları ve çevresel etkiler olarak kaydedilmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla eğitim sistemine ve öğretmenlerin dil öğretiminde uyguladığı yöntemlere ilişkin önerilerde buldukları tespit edilmiştir. Araştırmada, Fransızca öğretiminin en temel bileşenlerinden biri olan fonetik becerisinin öğretim programlarında ayrı bir ders olarak verilmesi ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitaplarında fonetik bölümlerinin bulunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İkinci yabancı dil Fransızca, Odak grup görüşmesi, Ortaöğretim, Öğrenimi etkileyen unsurlar

&

Abstract: The aim of the study is to determine the factors affecting the learning of students studying French as a second foreign language in secondary education institutions in Turkey and to develop suggestions for the identified problems. In line with this purpose, the experiences and views of Turkish and foreign students regarding French as a second foreign language in a public secondary education institution affiliated to the Ministry of National Education was comparatively analysed. This study, prepared as part of qualitative research, was realised by the focus group interview technique and purposive sampling method was preferred to select participants. The study group of the research was consisted of 17 participants, 10 Turkish and 7 foreign students studying at an Anatolian high school in the 2022-2023 academic year. The data of the study were collected through a semi-structured interview form. In order to ensure the validity of the data collection tool, a literature review on the subject was done and the opinions of experts was received. After receiving the opinions of experts, the necessary corrections were made and the interview form was finalised. In the study, two separate focus group interviews were carried out so that the Turkish and foreign students could answer the questions sincerely and without feeling under pressure. As a result of the interviews, the factors affecting learning of French as a second foreign language have been identified as a positive way are student behaviours, teaching of the lesson, teacher behaviours, environmental effects and education system. On the other hand, education system, teaching of the lesson, teacher behaviours, student behaviours and environmental effects have been determined as a negative way to learn French. Moreover, it has been found that students made mostly suggestions regarding the education system and the methods applied in language teaching by teachers. The study has revealed that phonetic, one of the most fundamental components of French teaching, should be given as a separate course in the programmes of instruction and that phonetics topics should be included in method books prepared by Ministry of National Education.

Keywords: French as a second foreign language, Focus group interview, Secondary school education, Factors affecting the learning

Atıf/Cite as: Arslan, N. (2024). Türkiye’de ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini etkileyen faktörler: Odak grup görüşmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1277-1299, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1343783>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹Dr. Öğr. Üyesi, Nahide Arslan, Marmara Üniversitesi, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, nahide.arslan@marmara.edu.tr, 0000-0003-0437-0722

1. GİRİŞ

Türk eğitim sisteminde geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışı olmak üzere yıllardır çeşitli yaklaşımların denendiği ve uygulandığı bilinmektedir. Onur (1994) geleneksel eğitim yaklaşımını, “toplumun yararını temel alan, bireyin gelişimini ihmal eden, bugünden çok geçmişe dayanan, toplumsal değişime direnen, hiyerarşiye, otoriteye, baskıya önem veren” bir sistem olarak tanımlamış ve bu tanımlamasını Dottrens’in (1969) “bağımlılık eğitimi” iddiasına dayandırmıştır. Zira geleneksel eğitim sisteminde sınıf, öğretimin yapıldığı tek bir ortam gibi düşünülmekte, öğretmen sınıfta otoriter bir görev üstlenmekte ve öğrenci, öğretmenin sınıf içindeki emirlerine itaat etmekle yükümlü bir birey olarak nitelendirilmektedir. Dahası, öğrencinin bilişsel, duyuşsal niteliklerinin ve bireysel farklılıklarının önemsenmediği ifade edilmektedir. Çağdaş eğitim yaklaşımında ise öğrenmenin belli bir mekân ya da zamanla sınırlı olmadığı; öğrencinin öğretimin merkezinde yer aldığı, öğretmenin danışman konumunda olduğu vurgulanmaktadır. Derste işlenecek konuların ve izlenecek yöntemlerin belirlenmesinde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve kişisel özellikleri dikkate alınmaktadır. Günümüzde benimsenen eğitim anlayışı “yaratıcılığı amaç edinen” yaratıcı bir kişilik ve yaratıcı bir toplum oluşturmaya yönelik çağdaş bir eğitim anlayışıdır (Aydoğdu, 2001). Bu eğitim anlayışında, öğrencinin öğrenme sürecinde etkin bir rol alması, bilgiyi araştırarak kazanması ve yeni bilgiyi eski bilgileriyle bir bütün içinde yapılandırması hedeflenmektedir.

Yabancı dil eğitimi ve öğretiminin etkin ve verimli bir biçimde gerçekleşmesi böylesi bir yaklaşımın uygulanmasını gerekli kılmaktadır. Şahin (2009), yabancı dil öğretiminin okullardaki diğer disiplinlerin öğretiminde izlenen anlayıştan farklı bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Gerçekten de ikinci yabancı dil öğrenim sürecinin anadil ediniminden farklı olarak uzun ve karmaşık bir süreci içerdiği ve bu sürecin başarıyla ya da başarısızlıkla sonuçlanmasında birçok unsurun etkisinin olabileceği bilinmektedir. Bu unsurlara geçmeden önce Stephen D. Krashen’in (1981) etkin bir yabancı dil edinimi sürecine yönelik geliştirdiği ilkelerin temelini oluşturan edinim ve öğrenim kavramlarına değinmenin yararlı olacağını düşünmekteyiz. Ünlü dilbilimci iki kavram arasındaki farka “sürecin gerçekleşme biçimi” ile dikkat çekerek “edinimi” bilinçsizce ve istemsizce oluşan bir süreç; “öğrenimi” ise bilinçli ve istendik bir süreç olarak tanımlamıştır. Daha açık ifade etmek gerekirse, dil edinimi sezgiseldir; birey, hedef dilin yapısına ve kurallarına doğal ortamında maruz kalır, anlamlı mesajları edinmeye ve kullanmaya yönelik bir kazanıma ulaşır. Böylece çeşitli durum ve ortamlarda yeni yapılar üretecek düzene sahip olur. Dil öğrenimi ise sistematiktir ve kurallıdır. Hedef dilin yapısı ve kuralları sınıf ortamında, öğretmen eşliğinde ve belirli amaçlar doğrultusunda yapılır. Söz gelimi, Fransa’da dünyaya gelen Türk uyruklu bir çocuğun Fransızca konuşabilmesi edinime, kariyeri için Fransızca konuşmaya ihtiyaç duyan bir doktorun Fransızca dersleri alması ve Fransızca’yı zamanla kullanabilmesi öğrenime örnek olarak gösterilebilir.

Dil edinimi/öğrenimi sürecini etkileyen faktörler içerisinde öğrencilerin psikolojik durumlarıyla ilgili olanların dil öğrenmede etkilerinin oldukça fazla olduğunu ve bu durumun dil öğrenmek isteyen insanların duygularının yoğunluğundan kaynaklandığını belirten Chastain (1988), zihinsel olarak hazır olabilmenin ön şartının duygusal hazırlık olduğunu ifade etmiştir (akt. Doğan, 2008). Bu ön koşulu, Krashen’in ikinci dil edinimi teorisinde yer alan “Duygusal Filtre Hipotezi” ile açıklamak mümkündür. Krashen, motivasyon, kaygı, özgüven, kişisel özellikler gibi duygusal değişkenin ikinci dil edinimini kolaylaştırdığını ya da zorlaştırdığını ortaya koymuştur. Söz gelimi, motivasyonu düşük ve kaygı düzeyi yüksek olan bir bireyin duygusal filtreyi devreye soktuğunu ve bu durumun dil edinimi sürecini olumsuz etkilediğini bildirmiştir. Littlewood (1984) motivasyonu başarıya ulaşmak için en güçlü unsur olarak nitelendirirken, Dörnyei ve Csizér (1998) uzun ve genellikle sıkıcı olarak nitelendirilen öğrenme sürecini sürdürülebilmek için motivasyonun birincil itici güç olduğu belirtmişlerdir. Üstün yetenekleri olan bireylerin bile uzun vadede yeterli motivasyonu olmadan hedeflerine ulaşamayacaklarını ve uygun öğretim programlarının öğrenciyi başarıya ulaştırmada tek başına yeterli olamayacağını vurgulamışlardır. Motivasyon, içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere ikiye ayrılır. İçsel motivasyon, bilişsel düzeydedir, daha sağlamdır, öğrenme zevkine ve merakına göndermede bulunmaktadır (Barbot, 2001). İçsel motive

olan öğrencinin, öğrenmenin harcanan çabaya değdiği düşünöğü ve bu yüzden çalışığı ifade edilir (Akbaba, 2006). Dışsal motivasyon, dışsal amaçların gerçekleşmesi için kullanılan motivasyon olarak aktarılır (Amabile, 1983). Burada motivasyonu sağlayan dış etkenlerdir. Bir öğrencinin başarısızlık durumunu yaşamamak ve düşük not almamak için çalışması dışsal motivasyona örnek olarak sunulabilir (Özdemir ve Yüksel, 2004). Yabancı dil öğreniminde bireyi etkileyen, onu yönlendiren ve aldığı kararları uygulamasını sağlayan unsurların temelde motivasyon üzerinde yoğunlaştığını açıkça ortaya koymaktadır.

Günümüzde anadili dışında bir dili doğru ve işlevsel olarak kullanabilme etkili bir iletişimin göstergesi olarak kabul edilmekte, dolayısıyla uygulanan programların ve yöntemlerin başarıya olan etkisi daha fazla önem arz etmektedir. Dil eğitimi sürecinde işe koşulacak yöntemlerin sürekli tartışıldığı, bununla birlikte gerek birinci yabancı dil gerekse ikinci yabancı dil öğretimi ve öğrenimi özelindeki mevcut uygulamaların henüz istenilen yeterlilikte olmadığı ifade edilmiştir (Can ve Işık Can, 2014). Pek çok dünya ülkesinde yabancı dil öğretimi ile ilgili yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler geliştirilerek bir dili en etkili biçimde nasıl öğretiriz sorununun çözüme kavuşturulduğu, ülkemizde ise sürekli değişen eğitim sistemi ve sınav yapısı nedeniyle bu sorunların çözümüne henüz tam odaklanılmadığı belirtilmiştir (Bür ve Aycan, 2013).

Son yıllarda küreselleşme ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler, diğer toplumlarla iletişimi, etkileşimi ve bilgi aktarımını zorunlu kılmıştır. Bundan dolayıdır ki bireyler, anadilleri dışında farklı dilleri öğrenme ve etkili bir biçimde kullanma gereksinimi duymuşlardır. Bu gereksinim, yabancı dil eğitimi politikalarının çağın gereklerini karşılamak üzere yeniden incelenmesini ve yeni uygulamaların hayata geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Dahası, son yıllarda çeşitli sebeplerle gerçekleşen kitlesel ya da bireysel göç hareketleri sonucu ülkemize yerleşen yabancıların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı 23/09/2014 tarihli ve 2014/21 sayılı bir genelge yayımlamıştır. Bu genelgede; yabancı kimlik numarası olan öğrencilere “e-Okul Otomasyon Sistemi”, yabancı kimlik numarası olmayan öğrencilere ise “Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi” üzerinden ilk ve ortaöğretim kademesindeki okullara kayıt yaptırabilme imkânı sunulmuştur. Ancak, eğitim dili Türkçe olan okullarımızda Türkçe bilmeyen ya da kendini yeterince ifade edemeyen öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim kurma noktasında zorluk yaşayacakları düşünülmektedir. Bu durum, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum ve akademik başarıya ulaşma sürecinde birçok sorunla karşılaşacaklarını gösterir niteliktedir. Kaldı ki, yabancı uyruklu öğrencilerin dil engelleri, kültürel farklılıkları ve okuldan uzak kalmaları gibi sorunların ev sahibi ülkedeki okulları, öğrencileri ve öğretmenleri olumsuz yönde etkilediği ifade edilmiştir (Erdem, 2017).

Göç İdaresi Başkanlığının 2023 yılı verileri, Türkiye’de yaklaşık olarak 4.708,555 yabancı uyruklu nüfusun bulunduğunu ve 1.317,122’sinin 5-17 yaş aralığında olduğunu göstermektedir. Okul çağındaki bu nüfusun 1.006,821’inin (%76,44) farklı kademelerde öğrenim gördüğü ifade edilmiştir (İzleme ve Değerlendirme Raporu, 2023). Bu oranı göz önünde bulundurduğumuzda, ülkemizde uygulanacak eğitim programlarında yabancı uyruklu öğrencilerin durumlarının dikkate alınarak uygun bir öğretim içeriğinin sunulmasının kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Bu noktada, ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini etkileyen unsurlar ele alınırken, yalnızca Türk uyruklu öğrencilerin değil, aynı zamanda yabancı uyruklu öğrencilerin de görüşlerinin alınması ve değerlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu gereksinimden hareketle çalışmanın amacı, Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında aynı sınıfta öğrenim gören Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini etkileyen faktörleri belirleyip kıyaslamalı bir biçimde değerlendirmek ve ortaya çıkan sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır.

1.1. Alanyazın taraması

Yabancı dil eğitimine yönelik yapılan alanyazın taramasında, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin öğretmen, öğrenci, ders işlenişi, çevre ve eğitim sistemi olarak beş başlıkta toplandığı gözlemlenmiştir (Engin, 2006; Şahin, 2009; Özer ve Korkmaz, 2016). Bundan dolayıdır ki mevcut çalışmada, ortaöğretim

kurumlarındaki Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini etkileyen durumlar bu başlıklar altında ele alınacaktır. Yabancı dil öğrenimi sürecini etkileyen unsurlara yönelik alanyazın incelemesinde, Türk eğitim sisteminin ortaöğretim müfredatında ikinci yabancı dil Fransızcaya yönelik araştırmaların çok az olduğu (Bür ve Aycan, 2013; Yılmaz Güngör, 2020), mevcut çalışmaların daha ziyade birinci yabancı dil İngilizce özelinde olduğu görülmektedir. Bunlar arasında çeşitli çalışma grupları ile farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığı görgül araştırmalar bulunurken, bireylerin dil öğrenme stratejilerini etkileyen unsurların kuramsal çerçevede ele alındığı çalışmaların da olduğu gözlemlenmiştir. Söz gelimi Engin (2006), çeşitli düzeylerdeki ikinci kademe okullarda görev yapan 15 İngilizce öğretmeni ile görüşmüş ve öğretmenlerin kullandığı dil öğretimi yöntem ve tekniklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Buna göre, öğretmenlerin derslere yönelik yeterince materyale sahip olmadığı ve yararlanabilecekleri düzeyde kütüphanelerin bulunmadığı ifade edilmiştir. Buna karşılık İngilizce haftalık ders saatlerinin yeterli bulunduğu, ancak ders içeriklerinin belirlenen hedefleri karşılamakta yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin farklı hazırbulunuşluk düzeylerinin öğretim planlarının verimli olarak uygulanmasına engel oluşturduğu da kaydedilmiştir.

Doğan (2008), yabancı dil ağırlıklı liselerde okuyan öğrencilerin yabancı dil kaygısının İngilizce öğrenimine etkisini belirlemek üzere kaleme aldığı araştırmasında, 293 öğrenciye likert tipi 27 sorulu bir anket uygulamıştır. Araştırma sonuçları, yabancı dil kaygı düzeyinin öğrenmeyi doğrudan etkilediğini ve öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin derse hazırlıklı gelmedikleri zaman yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Şahin (2009), yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz etkileyen etmenleri alanyazına dayalı olarak ele almış ve belirlenen etmenleri ortadan kaldırmak için önerilerde bulunmuştur. Özer ve Korkmaz (2016), İngilizce öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurları belirlemek üzere ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 62 İngilizce öğretmeni ile görüşme gerçekleştirmişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin çözümlenmesine göre, İngilizce öğrenimini olumlu etkileyen unsurların öğretmen davranışları, öğrenci davranışları, dersin işlenişi, çevresel unsurlar olduğu, olumsuz etkileyen unsurların ise öğretmen davranışları, öğrenci davranışları, dersin işlenişi, eğitim sistemi ve çevresel unsurlar olduğu kaydedilmiştir. Öğretmen davranışlarının her iki temada da ilk sırada yer alması oldukça dikkat çekicidir. Öğretmenlerin ders içinde ve ders dışında öğrencilere yönelik olumlu davranışları ve öğrencilerin seviyesine uygun işlediği dersler öğrenci başarılarını artıran olumlu unsurlar olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin klasik ders işleme yöntemi uygulaması sonucu tekdüze bir sınıf ortamının oluşması ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumsuz davranışları öğrenim sürecini olumsuz etkileyen unsurlar olarak gösterilmiştir.

Yalçın Arslan ve Kılıç (2016), ikinci yabancı dil öğrenimi sürecinde bireysel farklılıkların rolünü ve etkilerini alanyazındaki araştırmalar ışığında ele alırken, Akkaş Baysal ve Ocak (2020) bireylerin dil öğrenme stratejilerini etkileyen unsurları kuramsal çalışmalar çerçevesinde ortaya koymaya çalışmışlardır. Dil öğrenimi sürecinde başarıyı etkileyen unsurların konu edildiği bir çalışma, ikinci yabancı dil Almanca özelinde Can ve Işık Can (2014) tarafından kaleme alınmıştır. Söz konusu çalışmayı ikinci yabancı dil eğitimi alanına farklı bir bakış açısı sunması adına önemli bulmaktayız. İkinci yabancı dil Almanca öğrenimi sürecinde karşılaşılan sorunların ele alındığı çalışmanın verileri, bir Anadolu lisesinde ikinci yabancı dil Almanca öğrenimi gören 90 öğrenciden ve Marmara Üniversitesi'nde Fransızca ve Almanca Öğretmenliği 1. sınıfta eğitim gören 76 öğrenciden anket tekniği ile toplanmıştır. Lise ve üniversitelerde ikinci yabancı dil öğretiminin daha etkili olabilmesi için öğrenci, öğretmen/öğretim elemanı, öğretim programı, yönetim, eğitim politikaları ve aileler bağlamında önemli düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır.

İkinci yabancı dil Fransızca özelinde üç çalışmaya ulaşılmıştır. Bür ve Aycan (2013) çalışmalarında birinci yabancı dil İngilizcenin ikinci yabancı dil Fransızcanın öğrenim sürecine etkisini konu almıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenim gören 50 öğrenci ile gerçekleştirilen bu çalışmada anket ve yüz yüze görüşme teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada özellikle iki dilde ortak olan sözcüklerin kolay öğrenildiğine dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte, Fransızca konuşma ve sözcükleri telaffuz sürecinde İngilizcenin etkisiyle karışıklıkların yaşandığı ve bu durumun Fransızca öğrenimini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

Ünsal (2013), Kırıkkale Üniversitesi Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalında öğrenim gören 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenirken birinci yabancı dil İngilizce ile bağlantı kurup kurmadıklarını araştırmıştır. Araştırmada öğrencilerin Fransızca öğrenme sürecinde İngilizceden olumlu yönde etkilendiklerini gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. İngilizce hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Fransızca’yı daha kolay öğrendikleri ifade edilmiş, bu öğrencilerin en çok sözcük, zamanlar, sözdizimi, yardımcı fiiller, kişi ve soru zamirleri yapılarından, en az sesletim özelliklerinden faydalandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin İngilizceye ait altyapı ve dilsel birikimlerini kullanılmasıyla Fransızcaya karşı olumlu bir tutum içinde olduklarını ifade etmiştir. Bu olumlu tutumun içsel motivasyonu ve başarıyı artıran bir unsur olduğu kaydedilmiştir. Son olarak Yılmaz Güngör (2020), Eskişehir’de bir devlet üniversitenin Fransızca Öğretmenliği bölümündeki 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dil öğrenmeye yönelik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın verileri “Dil Öğrenme ile İlgili İnançlar Envanteri” isimli ölçme aracıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, katılımcıların konuşma becerisini kazanmanın diğer becerilere kıyasla daha zor olduğunu bildirdiğini, buna rağmen gelecekte Fransızca konuşmayı çok iyi öğrenebilecekleri görüşüne sahip olduklarını göstermiştir. Diğer taraftan, söz konusu dili konuşabilmeleri için kültür bilgisinin de gerekli olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Araştırmanın amacını, Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini etkileyen faktörleri, deneyim ve görüşlerinden hareketle kıyaslamalı bir biçimde inceleyip bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmek oluşturmaktadır. Bu araştırmanın ikinci yabancı dil Fransızca öğretimi alanında eksikliği tespit edilen görgül araştırmalara belirli bir oranda katkı sunma, ileride yapılması olası çalışmalar için konu alanları oluşturma ve eğitim sistemindeki mevcut uygulamaları göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenim sürecini olumlu etkileyen faktörler nelerdir?
- 2- Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenim sürecini olumsuz etkileyen faktörler nelerdir?
- 3- Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğretimine yönelik önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, bir ya da birden fazla durumla ilgili etkenleri keşfetmek için bütüncül bir yaklaşım kullanır ve bu etkenlerin her durumu nasıl etkilediğine ve bunlardan nasıl etkilendiğine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada bir ortaöğretim kurumundaki öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini etkileyen unsurları göstermek amaçlandığından durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. İsminden de anlaşılacağı üzere bu desende, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Mevcut çalışmada ele alınacak analiz birimi lise öğrencileridir. Öğrencilerin tutumlarını, duygularını, inançlarını, deneyimlerini ve diğer metotlarla elde edilemeyecek olan tepkilerini ortaya çıkarabilmek için (Kuş, 2012) odak grup görüşmesi tercih edilmiştir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmada, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Bursa’da bir Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerden amaçlı örnekleme tekniği ile veri toplanmıştır. Patton’a (2002) göre amaçlı örnekleme zengin

bilgiye sahip olduğu düşünölen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sunar. Kapsamlı ve çok boyutlu bilgiye ulaşılması için öğrencilerin 9. sınıftan itibaren ikinci yabancı dil Fransızca derslerine ve sınavlarına kesintisiz katılmış olmaları ve benzer akademik başarılarla sahip olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Homojen örnekleme yöntemiyle seçilen araştırmanın çalışma grubu 11. sınıfta öğrenim gören 10'u Türk, 7'si yabancı uyruklu 17 öğrenciden oluşmaktadır. Türk uyruklu öğrenciler "TÖ", yabancı uyruklu öğrenciler "YÖ" biçiminde gösterilmiştir.

Öğrencilere ait kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Odak grup görüşmesi katılımcı öğrencilerin bilgileri

| Öğrenci kodu | Uyruk | Cinsiyet | Yaşı | Fransızca ders alma durumu |
|--------------|------------|----------|------|----------------------------|
| *YÖ1 | Arap | Kız | 16 | Var (Anaokulu) |
| YÖ2 | Ürdünlü | Erkek | 18 | Yok |
| YÖ3 | Filistinli | Kız | 16 | Var (Ortaokul) |
| YÖ4 | Cezayirli | Erkek | 17 | Yok |
| YÖ5 | Mısırlı | Kız | 17 | Var (İlkokul) |
| YÖ6 | Mısırlı | Erkek | 17 | Var (İlkokul) |
| YÖ7 | Suriyeli | Erkek | 17 | Yok |
| TÖ1 | Türk | Kız | 16 | Yok |
| TÖ2 | Türk | Erkek | 17 | Yok |
| TÖ3 | Türk | Kız | 17 | Yok |
| TÖ4 | Türk | Kız | 17 | Yok |
| TÖ5 | Türk | Erkek | 17 | Yok |
| TÖ6 | Türk | Kız | 17 | Yok |
| TÖ7 | Türk | Kız | 16 | Yok |
| TÖ8 | Türk | Erkek | 17 | Yok |
| TÖ9 | Türk | Erkek | 17 | Yok |
| TÖ10 | Türk | Erkek | 16 | Yok |

Tablo 1'e göre, üçü kız, dördü erkek öğrenciden oluşan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşlarının 16 ila 18 arasında değiştiği, Arap ülkelerinden geldikleri ve dört öğrencinin farklı kademelerde Fransızca dersleri aldıkları görölmektedir. Beşer kız ve erkekten oluşan Türk uyruklu öğrencilerin 16-17 yaş aralığında olduğu ve ilk defa lisede Fransızca dersleri aldıkları anlaşılmaktadır.

2.3. Verilerin toplanması

Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada odak grup görüşme tekniği kullanılmış ve araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. İlgili formun geçerliliğini sağlamak için konu ile ilgili kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Uzman görüşleri alınarak sorularda düzenlemelere gidilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler ayrı gruplar halinde görüşmeye alındığından, öğrencilerin soruları içtenlikle ve kendilerini baskı altında hissetmeden rahatlıkla cevaplayabilecekleri düşünölmüştür.

2.4. Verilerin çözümlenmesi

Elde edilen verilerin sınıflandırılması içerik analizi tekniği ile yapılmıştır. İçerik analizi, yazılı verilerin içeriğinin titizlikle incelenmesi, çözümlenmesi ve doğrulanması için uygulanan ve bir dizi kuralları olan sistematik bir teknik olarak tanımlanmıştır (Flick, 1998). Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre içerik analizinin

temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Verileri tanımlamak için Strauss ve Corbin’in (1990) önerdiği üç kodlama biçiminden biri olan “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” uygulanmıştır. Bu kodlamada, Yıldırım ve Şimşek’in (2018) ifade ettiği üzere, verilerin dikkatle okunması ve araştırma kapsamında önemli boyutlarının tespiti söz konusudur. Böylece veriler kendi içerisinde değerlendirilerek tümevarımcı bir analiz ile kodlama işlemi yapılmıştır. İkinci aşamada, verilerin kodlaması sonucu ortaya çıkan kavramları daha genel bir çerçevede sunacak ve birbirleriyle olan ilişkilerini belirli kategoriler altında toplayacak olan tematik kodlama işlemi yapılmıştır. Çalışmanın nesnellliğini güçlendirmek ve kodlamaların yerleştirildiği temaları doğru bir şekilde temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve ulamların ortak paydada sınıflandırması yapılmıştır. Kodlama ve ulamlarına göre düzenleme işlemi tamamlanan veriler Tablolar hâlinde kullanım frekansları ile sunulmuştur.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin belgeleri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.04.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023-04/18

3. BULGULAR

Ulaşılan verilerin çözümlenmesi sonucu yapılan kodlamalar en çoktan en aza olacak şekilde ve frekansları ile bu bölümde sunulmuştur. Kodlamaları desteklemek için öğrencilerin alıntıları doğrudan paylaşılmıştır.

3.1. İkinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumlu etkileyen faktörler

Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumlu etkileyen faktörlere ilişkin ulaşılan bulgulardan hareketle oluşan tema ve kodlamalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2’den, ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumlu etkileyen faktörlerin en çok öğrenci temasında (f:35) toplandığı görülmüştür. Ders işleniş (f:24) ile ilgili faktörler ikinci sırada, öğretmene ilişkin faktörler (f:21) üçüncü sırada, çevresel faktörler (f:16) dördüncü sırada ve eğitim sistemine ilişkin faktörler (f:2) son sırada yerini almıştır.

İkinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumlu etkileyen öğrenciye ilişkin faktörlerin başında öğrencilerin Fransızcaya karşı ilgili ve istekli olmaları gelmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı (f:14) Fransızca öğrenmeye karşı sahip oldukları olumlu algıları, Fransızcanın kendine özgü dilsel yapısı kadar diğer dünya dilleri arasındaki ayrıcalıklı konumuyla da açıklamışlardır. Fransızca öğrenmeye yönelik olumlu düşüncelerin temelinde bazı öğrenciler (f:8) birinci yabancı dil İngilizcenin etkisinin olduğunu söylerken, bazı öğrenciler (f:7) yurt dışında yaşamak, güzel bir iş bulmak, çok para kazanmak gibi isteklerinin olduğunu ifade etmiştir. Bazıları ise farklı bir kültür öğrenme fikrinin Fransızca öğrenimine büyük katkı sağladığını bildirmiştir.

Tablo 2.

İkinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumlu etkileyen faktörler

| Tema | Kodlama | Sıklık |
|----------------|--|--------|
| Öğrenci | Fransızca öğrenmeye ilgili ve istekli olmak | 14 |
| | Birinci yabancı dil İngilizce ile kıyaslama yapmak | 8 |
| | Yurt dışında yaşamak, daha iyi bir iş bulmak | 7 |
| | Farklı bir kültür öğrenmek ve deneyimlemek | 6 |
| | Soru-cevap tekniği ile yürütülmesi | 6 |
| Ders işlenişi | Yapılan etkinliklere anında geri dönütler verilmesi | 5 |
| | Türkçedeki Fransızca kökenli sözcüklere dikkat çekilmesi | 5 |
| | Dersi yardımcı kaynaklarla desteklemesi | 4 |
| | Teknolojik araçların sürece dâhil edilmesi | 4 |
| | Kişisel tutum ve davranışları | 9 |
| Öğretmen | Alandaki yetkinliği, ders işleme kalitesi | 7 |
| | Sınıfı etkin biçimde yönetebilmesi | 4 |
| | Teknolojik araçları kullanabilme özelliği | 1 |
| | Aile desteği | 11 |
| Çevre | Ailede Fransızca bilenlerin olması | 3 |
| | Teknolojik araçların sunduğu olanaklar | 2 |
| Eğitim sistemi | Ders saatlerinin sayısı | 1 |
| | Ölçme-değerlendirme yöntemi | 1 |

İkinci yabancı dil Fransızca öğrenim sürecini olumlu etkileyen öğrenci faktörüne ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

“Ben farklı bir şey öğrenmek istiyorum; herkesin bildiği bir dili öğrenmek istemiyorum artık. Fransızcada çok para kazanılıyor. Çok eski köklü bir dil iyice öğrenmek isterim (TÖ1)”

“Ailem Fransızca öğrenmemi çok destekliyor; hatta onlar da öğrenmeye çalışıyorlar. Bizim yurt dışında yaşama durumumuz var Belçika’da. O yüzden bizim için Fransızca öğrenimi çok önemli (TÖ2)”

“İngilizce bilmenin etkisiyle bu dili daha rahat öğrenebileceğim düşüncesi var. Fransızcadan İngilizceye geçen çok sözcük var ve kıyaslama yapıyorum bu beni öğrenmeye teşvik ediyor (TÖ5)”

“Ben liseden sonra Avrupa’ya gideceğim bana şart Fransızca ve hayatımın bir parçası olacak (TÖ10)”

“Farklı kültürleri öğrenme, düşünme yapısını farklı yaşam tarzlarını öğrenmek için çok gerekli buluyorum (YÖ1)”

“Fransızca öğrenmek benim için kendi dilini keşfetme, diğer dilleri öğrenirken farklılıkları ortaya çıkarma, kendini geliştirme, yurt dışında ekstra fayda sağlamak olarak görüyorum (YÖ4)”

“Dil yapısı, diğer dillerle bağlantı kurabilme, ilgili olmak (YÖ7)”

İkinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumlu etkileyen ikinci faktörün ders işlenişine yönelik uygulamalardan oluştuğu kaydedilmiştir. Öğrenciler bu konuda farklı görüşler paylaşmışlardır. Söz gelimi altı öğrenci derslerin soru-cevap tekniği ile işlenmesinin Fransızca derslerine olumlu katkı sunduğunu bildirmiştir. Beş öğrenci derslerde yapılan etkinliklere ilişkin verilen hızlı dönütlerin öğrenme sürecini olumlu etkilediğini ifade etmiş; farklı beş öğrenci ise okuma metinlerde geçen bazı Fransızca sözcüklerin Türkçedeki ortak kullanımları sayesinde iki dil arasında olumlu aktarımın yapılabildiğine dikkat çekmiştir. Dört öğrenci derslerde yöntem kitapları dışında farklı materyallerin kullanıldığını, başka dört öğrenci ise dersliklerdeki akıllı tahta sayesinde internette çeşitli eğitici sitelerden faydalandığını bildirmiştir.

Ders işlenişi kodlamalarını oluşturan öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Metin analizi çok iyi, direk çevirmektense. Ne anladınız? Size tanıdık geliyor mu? Nasıl çevirirsiniz? gibi sorular yönelmesi çok iyi oluyor bence (TÖ3)”

“Zaman zaman dersin eğlenceli işlenmesi için bize yabancı sitelerden videolar, görseller açıyor. Okuma metinlerini önce bize okutuyor, bize diğer dillerden aşına gelen sözcüklerin altını çizmemizi istiyor. Bu çok farklı ve eğlenceli (TÖ4)”

“Dersi anlatmaya geçmeden önce öğretmen önceki bilgileri sorguluyor, bize söz hakkı veriyor böylece daha iyi bir öğrenme sağlıyor (TÖ6)”

“Gelen sorulara sabırla yaklaşması ve anında yanıt vermesi (TÖ7)”

“Farklı kaynak getiriyor; akıllı tahtadan yabancı siteler açıyor böyle dersler daha eğlenceli oluyor. Ayrıca Türkçe, İngilizce ve Fransızcada ortak olan sözcükler üzerine ders işlemesini oldukça yararlı buluyorum (TÖ10)”

“Diğer dillerde ortak kelimeler iyi oluyor, Fransızca öğrenirken bir yandan da Türkçe öğrenmemize katkı sağlıyor (YÖ6)”

İkinci yabancı dil Fransızca öğrenimini etkileyen öğretmen unsuruna ilişkin kodlamalar arasında en çok dile getirilen durum öğretmenin olumlu hâl, tutum ve davranışlarıdır (f:9). Öğrencilerin ifadesine göre, öğretmenlerinin kılık ve kıyafetine özen göstermesi, güler yüzlü olması, yumuşak bir ses tonu kullanması ve onlara “Siz” diye hitap etmesi kendilerine değer verildiğini göstermektedir. Öğrenciler rahat bir ders süreci geçirdiklerini ve bu durumun Fransızca öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öte yandan yedi öğrenci, öğretmenlerin alandaki bilgi birikimi ve becerilerinin dil öğrenim süreçlerine önemli bir katkı sunduğunu ifade ederken, bazı öğrenciler ise öğretmenlerin derslerde adil bir biçimde söz hakkı vermesiyle etkin ve verimli bir sınıf ortamının oluşabildiğine dikkat çekmiştir (f:4). Son olarak bir öğrenci, öğretmenin teknolojik araçları kullanabilme özelliğinden bahsetmiştir.

Öğrencilerin öğretmene ilişkin görüşlerinin olduğu alıntılar aşağıdaki gibidir:

“10. sınıfta öğretmen değişikliği olunca eğitim kalitesi arttı. Yapıcı davranışları sayesinde öğrenmem üzerine olumlu etkisi oldu (YÖ2)”

“Öğretmenin hitap şekli ve bize olan olumlu tutumu öğrenmemi pozitif etkiliyor. “Siz” diye hitap etmesi değerli olduğumuzu hissettiriyor (TÖ1)”

“Öğretmen faktörü çok önemli. Öğretmen dersi sevdirmeli; sevdiremeyen öğretmenler olunca dersi yapamıyorum (TÖ3)”

“Akıllı tahta kullanımı çok iyi, renkli yazması dikkat çekici oluyor (TÖ4)”

“Öğretmenin naif tutumunun olumlu etkisi var. Basite indiriyor. Dersler özel ders gibi oluyor birebir ders niteliğinde (TÖ7)”

“Hoca etkisi çok etkin. Bu bağırarak olmaz ve alan yetkinliği çok önemli (TÖ10)”

İkinci yabancı dil Fransızca öğreniminde çevresel unsurlara yönelik sunulan görüşler de oldukça dikkat çekmektedir. Bu temada en çok dile getirilen görüşün aile desteği olduğu kaydedilmiştir (f:11). Ailede Fransızca bilen birinin olması (f:3) ve teknolojik araçların sunduğu olanaklara ilişkin görüşlerle (f:2) ulam tamamlanmıştır.

Çevresel unsurlara ilişkin öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ailem çok destekliyor; yurtdışına gönderme taraftarılar (TÖ3)”

“Babamın okul zamanından sakladığı Fransızca defteri duruyor. Ne zaman istersem yardıma hazır (YÖ5)”

“Annem biraz biliyor. Ne zaman kitabı açsam bana yardım etmeye çalışıyor (YÖ6)”

“Aile çok önemli ve ailem Fransızca öğreniminde tam destek (TÖ5)”

İkinci yabancı dil Fransızca öğrenimi sürecinde eğitim sistemi ile ilgili ders saati ve ölçme-değerlendirme uygulamaları özelinde ise aşağıdaki yorumlara ulaşılmıştır:

“Ders saatleri yeterli önemli olan içerik. Çünkü amacımız Fransızcadan geçmek şu an, öğrenmek değil yani (TÖ9)”

“Zaten derse ve müfredata yönelik olduğu için sınavlarda da zorlanmıyorum (TÖ3)”.

3.2. İkinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumsuz etkileyen faktörler

Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini olumsuz etkileyen faktörlere ilişkin oluşan tema ve kodlamalar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
İkinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumsuz etkileyen faktörler

| Tema | Kodlama | Sıklık |
|----------------|--|--------|
| Eğitim sistemi | Ders kitaplarının yetersiz olduğu | 15 |
| | Fransızca ders saatlerinin yetersiz olması | 10 |
| | Mevcut sistemin Fransızca öğretimine uygun olmadığı | 5 |
| | Ses dosyalarının anlaşılır olmaması | 3 |
| | Uzaktan eğitim ile yürütülen derslerin kalitesizliği | 2 |
| | Fransızca öğretiminin geç başlaması | 2 |
| | Öğretim programının sürekli tekrara düştüğü | 1 |
| | Fransızca kitap sıkıntısı | 1 |
| | Ölçme-değerlendirme sistemi | 1 |
| | Akıllı tahtaların kullanışlı olmaması | 1 |
| Öğretmen | Okulda dil laboratuvarlarının olmaması | 1 |
| | Sürekli öğretmen değişikliği | 1 |
| | Öğrenciye olumsuz yaklaşımı | 10 |
| | Dersleri Türkçe anlatması | 4 |
| Öğrenci | Öğrencileri derse teşvik edecek ortamı sağlayamaması | 3 |
| | Öğrenciyi merkeze almaması | 2 |
| Ders işlenişi | Fransızcaya yönelik önyargı | 10 |
| | Akran baskısı | 1 |
| Çevre | Derslerin dilbilgisi ağırlıklı olması | 4 |
| | Fransızca sözcüklerin eş anlamlarının verilmemesi | 3 |
| | Fransızca pratik yapılacak ortamın olmaması | 3 |
| | Fransızcanın İngilizce gibi gerekli görülmemesi | 1 |

Tablo 3’e bakıldığında, ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumsuz etkileyen faktörlerin en çok eğitim sistemine yönelik konular üzerinde toplandığı görülmektedir (f:43). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen ikinci yabancı dil Fransızca öğretimi materyali “Nouveau Bien Sûr” setinin günlük yaşamdan örnekler sunmadığı ve konu içeriklerinin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğu yönündeki görüşler ilk kodlamayı oluşturmuştur (f:15). İkinci kodlama haftada iki saat yapılan Fransızca derslerinin yeterli görülmemesi (f:10), üçüncü kodlama eğitim sistemindeki uygulamaların ikinci bir dil öğrenmeye imkân vermemesi (f:5), dördüncü kodlama ise ders kitaplarındaki ses dosyalarının anlaşılır olmaması yönünde yapılan yorumlardan oluşmuştur (f:3).

Öte yandan, Covid-19 salgını sebebiyle 2020-2022 yılları arasında çevrimiçi yapılan derslerin kalitesizliğine iki öğrencinin dikkat çektiği görülmüştür. Başka iki öğrenci ise Fransızca öğretiminin geç başladığını ve bu

durumun Fransızca öğrenimini olumsuz etkilediğini bildirmiştir. Yıllık planların benzer içeriklerden oluşması, Fransızca kaynak ve materyal sorunu, ölçme-değerlendirme sistemi, dersliklerde bulunan akıllı tahtalarda oluşan teknik sorunlar, dil laboratuvarının olmayışı ve sık tekrarlanan öğretmen değişiklikleri Fransızca öğrenimini olumsuz yönde etkileyen diğer konular olarak aktarılmıştır.

Eğitim sistemine yönelik öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kitaptaki metinleri, diyalogları iyi bir Fransızca için yeterli bulmuyorum, üstelik bu etkinlikler dil becerilerini kazanmaya yeterli değil, yani özetle kitabı yeterli bulmuyorum (YÖ6)”

“Devlet kitapları yetersiz, alıştırılmalar yetersiz. Konular arası çok bağlantısız (TÖ7)”

“Eğitim sistemimizde programda elenmesi gereken çok ders var ve haftada 2 saati hiç yeterli bulmuyorum. Diğer derslerin yoğunluğu bize izin vermiyor (TÖ10)”

“Filistin’de 3 saat ders alıyorduk ve 4 temel beceri için ayrı dersler alıyorduk. Ama Türkiye’de dilbilgisi ve beceri dersleri eşit olarak veriliyor. İçerikler burada kolay. Program ve içerikler Gazze’de daha zordu (YÖ3)”

“Kitabı eleştirmek istiyorum; özellikle fiil çekimleri, sözcük listesi yok her ünite için (YÖ7)”

“9. ve 10. sınıf uzaktan eğitimde dersler hiç kaliteli değildi (TÖ1)”

“Türkiye’de Fransızcaya yönelik kaynakları yeterli bulmuyorum EBA’da Fransızca testleri yok. Sonuçta zorunlu bir ders bu yüzden desteklenmeli (YÖ4)”

“Dinleme etkinlikleri çok yetersiz; ses kayıtları aksan, konuşma biçimleri çok net değil (YÖ2)”

“İngilizceden sonra bir de yeni bir dil öğretimi zor oluyor. Fransızca düşünme biçimi verilmiyor. Hayatla uyumlu içerikler değil. Müfredat sürekli konu tekrarından ibaret. Daha erken yaşta bu dersler verilmeli. Ama her halükârda amaç sınava hazırlanmak yüksek not alıp geçmek (TÖ5)”

TÖ5 kodlu öğrencinin ifadesi üzerine TÖ8; “Düşünce yapısı yanlış ama ne yazık ki söyledikleri doğru” yorumunda bulunuyor.

“Sınavlarımızda farklı olmalı (YÖ7)”

“Bakanlığın lise öğrencilerimize sırf liselerde Fransızca ders veriyoruz; biz çok iyi bakanlığız, öğrencilerimize değer veriyoruz denmesi için konulduğunu düşünüyorum (TÖ7)”

“Okulda dil laboratuvarı yok (TÖ1)”

“Akıllı tahtalar çok kaliteli değil (YÖ4)”

“1,5 sene içinde 3 defa hocamız değişti; bu öğrenmemi olumsuz etkiledi (TÖ9)”

İkinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumsuz etkileyen öğretmene ilişkin unsurlar içerisinde öğretmenin öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışları en çok dile getirilen konu olmuştur (f:10). Öğretmenin sert bir ses tonu kullanması ve öğrencileri derse katılmaları için fazla zorlaması, öğrencilerin öğrenimlerini olumsuz etkilediği ifade edilen durumlardır. Fransızca dersinin diğer derslerde olduğu gibi Türkçe anlatılmasının yabancı uyruklu öğrenciler tarafından derslerin anlaşılmasına sebep olduğu dile getirilmiştir (f:4). Fransızca öğrenimini olumsuz etkilediği belirtilen davranışlarından bir diğeri ise ders dinlemeyen öğrencilere karşı öğretmenin kayıtsız kalmasıdır (f:3). Öğretmenin derse katılım sağlamayan öğrencileri göz ardı etmesinin, bir süre sonra derse aktif katılım sağlayan öğrencileri bile derslerden uzaklaştırdığına sebep olduğu aktarılmıştır. Son olarak derslerde öğrencinin merkeze alınmadığı, derslerin daha ziyade öğretmenin yönlendirmeleri doğrultusunda işlendiği bildirilmiştir (f:2).

Öğretmen unsuruna yönelik öğrencilerin yorumları şöyledir:

“Hocanın olumsuz etkisi oldu sınırlı bir yapısı vardı. 9. sınıfta ilk Fransızca öğretmeni sınırlı yapıdaydı, ben de derslerden kaçmaya çalışıyordum ama sonra yeni gelen öğretmenle derslere sarılmaya başladım (YÖ4)”

“Türkçe anlattığı için Türkçe ve Fransızca arasında geçiş yapmak çok zorlaşıyor, zira Türkçede de zaten zorluk yaşıyorum ve iki dil arasında bağlantı kuramıyorum böylece kaçırıyorum (YÖ1)”

“Öğretmenin çabalaması önemli. Öğrenci isteksiz ise hoca onu bırakmamalı. Öğrenciyi sürekli tetiklemeli, çünkü öğrenci kendini gevşek bırakıyor. Öğretmen öğrencileri sürece dâhil etmeli (TÖ2)”

“Hocalar 9. sınıf ve 10. sınıf ilk dönem bizleri dersten soğuttular (TÖ8)”

TÖ2 kodlu öğrencinin bu yorumuna yönelik TÖ10 “Hoca bu yöntemi 10. sınıfta uyguladı fakat sınıfta gereksiz bir kargaşa çıkıyordu ve biz asıl öğrenmek isteyenler dersten kopuyorduk. Bu yöntem denendi. Bu da zaman kaybına sebep oluyordu. Dil öğrenmek istek meselesi, isteği olan zaten öğrenir. Hoca şöyle bir yöntem izliyor bana kalırsa “İsteyen dinlesin, istemeyen dinlemesin” diyerek ayrıntılı bir açıklama yaparken, onu desteklemek üzere TÖ9 “Ben de katılıyorum; uyuyanlar uyandırıldığı zaman tahtaya çıktığı zaman yapsa bile başka arkadaşlarından bakıp yazıyor. Hoca gerçekten derse katılanları engellemek istemiyor” yorumunda bulunmuştur.

“Her yerde 2. yabancı dil Almanca olduğu için bir kere hoca daha çok çaba göstermeli (TÖ9)”

“Hocanın etkisi çok fazla. Bu bağırarak olmaz ve sınıfa hâkim olabilmek çok önemli (TÖ10)”

İkinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumsuz etkileyen öğrenciye ilişkin durumlar iki unsur altında toplanmıştır. İlki, öğrencilerin Fransızcaya yönelik sahip olduğu önyargılarıdır. Bu önyargıların altında Fransızcanın zor bir dil olduğu görüşü ve farklı bir yabancı dili öğrenme isteği bulunmaktadır. Diğer unsur ise sınıfta yaşanan akran baskısıdır. Özellikle yabancı uyruklu öğrencileri ilgilendiren bu konuya yönelik bir öğrenci (YÖ4) sınıf arkadaşlarının olumsuz davranışlarına maruz kaldığını ve bu durumun Fransızca öğrenimini olumsuz etkilediğini söylemiştir.

Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Fransızca zor bir dil; dil yapısı (TÖ2)”

“Hocalar farklıydı anlatım tekniği farklı; Almancanın daha çok işe yarayacağı, Fransızca duyunca hayal kırıklığı yarattı (TÖ8)”

“Fonetik, sözcükleri okumanın zorluğu, zor bir dil olması yönünden önyargı duyuyorum (YÖ1)”

“Fonetik sorunu, sözcükleri okuyabilme sorunu (YÖ2)”

“Ben çok etkileniyorum benim farklı bir ırkım olduğumdan arkadaşlar benim hakkımda espri yapıyorlar. İtiraz etsem bile ben haksız görüleceğim için itiraz hakkı kendimde görmüyorum, çünkü sonuç değişmeyecek (YÖ4)”

Ders işleniş ile ilgili öğrenciler dilbilgisi ağırlıklı çalışmaların yapıldığı ve metinlerde geçen Fransızca sözcüklerin eşanlamlılarının verilmediği yönünde görüşler paylaşmışlardır.

İşte bunlardan bazıları:

“Konuşmaya ve sözcükleri söylemeye yönelik dersler yapılmıyor. Metinlerde öğrendiğimiz sözcüklerin eşanlamlısı verilmiyor, sadece anlamı söyleniyor (TÖ5)”

“Günlük hayatta kullanamayacağımız bilgiler veriliyor. Örneğin çocuk Fransa’ya gitmiş. Bacağımın kırıldığını doktora anlatamıyorum ancak futbolcu olduğumu söyleyebiliyorum diyordu (TÖ6)”

“Orda çok yoğundu programımız, burada içerikler daha kolay. Orda becerilere yönelik ama burada gramer özelinde daha çok (YÖ6)”

Öte yandan, öğrenciler arasında şöyle bir konuşma geçmiştir:

TÖ9 kodlu öğrenci ders işleniş sürecinde dinleme becerisine yönelik hocanın ekstra bir çaba sarf etmesi gerektiğini ifade etmiş, TÖ10 ise “Müfredat gramere dayalı, dolayısıyla Hocanın da yapabileceği bir şey yok bu görüşüne katılmıyorum. Tam bir destek olmadığı sürece bu dinlemelerin faydası olacağını düşünmüyorum” karşılığını vermiştir.

Öğrenciler ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini olumsuz etkileyen çevreye ilişkin unsurları, Fransızca yazılı ve sözlü pratik yapacak ortamın bulunmadığına ve İngilizce gibi gerekli görülmediğine ilişkin gerekçelerle açıklamışlardır.

İşte bunlardan bazıları:

“Fransızca’yı öğrensem bile çevremde kullanacağım alan sınırlı; çevirmen olarak iş yerinde, TOFAŞ gibi araba sanayi bölgelerinde kullanabilirim (TÖ10)”

“Ortam çok önemli her şey aileden başlıyor. Dili deneyimleyebilecek ortam yok (TÖ5)”

“Mesela babam Fransızca’yı öğrenmesen de olur diyor ama Almanca öğren senin işine Almanca yarar diyor. İhtiyaç olmadığı için ve bir yerde kullanamayacağım için ihtiyaç duymuyorum Fransızcaya. Çalışma alanı ve hayatımda işe yaramayacağı için (TÖ8)”

TÖ8 kodlu öğrencinin yorumu üzerine TÖ10 söz alır ve şöyle der: “Almanya’ya gidersen bile orada Fransızca bilene daha çok ihtiyaç duyuyorlar sana çok artısı olur”. Bunun üzerine TÖ9 kodlu öğrenci “Evet, Dünya’da çok yaygın kullanılan bir dil” diye eklemeye bulunur.

3.3. İkinci yabancı dil Fransızca öğretimine ilişkin öğrenci öneriler

Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğretimini iyileştirmeye yönelik sundukları öneriler doğrultusunda oluşan tema ve kodlamalar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

İkinci yabancı dil Fransızca öğretimini iyileştirmeye yönelik öğrenci önerileri

| Tema | Kodlama | Sıklık |
|----------------|--|--------|
| Eğitim sistemi | İkinci yabancı dil öğretimi politikaları yeniden gözden geçirilmeli | 5 |
| | Yöntem kitapları kazanımları elde edecek şekilde yeniden hazırlanmalı | 5 |
| | İkinci yabancı dil dersleri daha erken yaşlarda verilmeli | 4 |
| | Fransızca kursları açılmalı | 2 |
| | Öğretim programındaki kazanımlar gerçek yaşama hitap etmeli | 2 |
| | Fransızca ders saatleri artırılmalı | 2 |
| | Gündelik kullanımı olan dilden (familier) de bahsetmeli | 6 |
| Öğretmen | Monotonluktan çıkıp eğlenceli ders işleme teknikleri uygulanmalı | 6 |
| | Dil öğrenmenin önemi sürekli ifade etmeli | 3 |
| | Derse aktif katılım sağlaması için öğrenciye ciddi yaptırımları olmalı | 3 |
| Ders işleniş | Dil kulüpleri kurulmasına ve sınıflar arası etkinliklerin yapılmasına öncülük etmeli | 2 |
| | Fonetik üzerine etkinlikler yapılmalı | 2 |
| | Dil dersleri için oturma düzeni oluşturulmalı | 1 |

Tablo 4'te, ikinci yabancı dil Fransızca öğretiminin iyileşmesine yönelik öğrencilerin en çok ve eşit sıklıkta öğretmen ve eğitim sistemine yönelik öneriler sundukları (f:20) görülmektedir. Ders işlenişine yönelik önerilerin bulunduğu da kaydedilmiştir (f:3).

Eğitim sistemine ilişkin öneriler şöyle sıralamak mümkündür:

“Kitaplar revize edilmeli, donanımlı olmalı ve hayata dair familier bir dil öğretilmeli (TÖ1)”

“Gündelik hayatta işimize yarayacak bir dil öğretimi sağlanmalı (TÖ2)”

“Neden dil öğrenmeliyiz bunun bilgisi verilmeli. Dil öğretimi bir devlet politikası olarak benimsenmeli (TÖ3)”

“Daha küçük yaşlarda öğretilmeye başlanmalı. Temel alınunca ileriki kademelerde azaltılabilir sonra aile desteği ve bireysel çalışmayla geliştirilebilir zaten (TÖ4)”

“Gündelik yaşama katkı sunmuyor; ders kitabının içeriği ihtiyaçları karşılamıyor (TÖ5)”

“Ortaokuldan itibaren başlamalı ve ders saati artırılmalı; gerçek hayata uygun olmalı (TÖ6)”

“Fransızca daha küçük yaşta verilmeli, sevdirmesi lazım. Öğretim yöntemi değiştirilmeli. Dil öğretimi normal ders gibi anlatılıyor ve bu hiç doğru değil. Ben anlatayım çocuklar başarsın ve geçsin fikri hâkim. Hâlbuki hayatın ta kendisi dil öğrenmek (TÖ7)”

“Kitaplar çok yetersiz. Hocamız kendi getirdiği kaynaktan bize ödevler veriyor. Bir sonraki ders beraber çözüyoruz. Kitapların içeriği güncellenmeli (TÖ8)”

“Dil öğrenmenin önemi anlatılmalı, devlet politikası olarak benimsenen ikinci yabancı dil eğitimi için daha somut uygulamalar hayata geçirilmeli (TÖ9)”

“Haftada 2 gün toplam 4 saat olmalı. Diğer derslerden alınabilir (TÖ10)”

“Madem Fransızca zorunlu ders neden Fransızca kursu yok? (YÖ2)”

“Zorunlu ders Fransızca, bu sebeple daha erken yaşta öğrenmemiz lazım. İngilizceyi erken yaşta öğrendiğimiz için şu an konuşabiliyoruz (YÖ5)”

“İçerik hep aynı, dersler birbirinin tekrarı gibi. Müfredat değişmeli (YÖ6)”

Öğretmen unsuruna ilişkin öneriler aşağıdaki gibidir:

“İşe koşulan yöntemin farklı olmasını isterdim mesela işlediğimiz metni kendim okumak isterdim böylece telaffuzumu iyileştirmek ve doğru öğrenmek için (TÖ7)”

“Daha eğlenceli ders işleme teknikleri geliştirilmeli (YÖ4)”

“Bir grup kurulmalı okullar arası yarışma olabilir. Öğrenciler teşvik edilmeli (TÖ3)”

“Dersler daha ziyade konuşma ve okuduğunu anlamaya yönelik içeriklerden oluşmalı. Öğretmen öğrenciyi teşvik etmeli özellikle konuşmaya (YÖ5)”

“Sınıfta ders anlatma tekniği değişmeli. Öğretmen sürekli yönlendirmeli, öğrenciyi isteklendirmeli, öğrenciyi zorlayacak şeyler olmalı. Bu dil nerde işe yarayacak bunu anlatmalı. Kömür baskı yapmazsak elmasa dönüşmez (YÖ7)”

Ders işlenişine ilişkin öneriler şöyledir:

“Fransızca sözcükleri söylemeyi öğrenmek şart. Sokak dilini gerçek hayattan dil öğrenmemiz lazım (YÖ1)”

“Telaffuz üzerinde durmamız lazım (YÖ2)”

“Oturma şekli değişmeli, mevcut sayısı azaltılmalı (YÖ4)”

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Bursa’da bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini etkileyen unsurları ve bu unsurlara ilişkin sundukları önerileri göstermeye çalıştık. Her şeyden önce öğrencilerin birinci yabancı dil İngilizcenin yanında ikinci bir yabancı dil öğrenmenin ne kadar önemli olduğunun bilincinde bireyler olduklarını belirtmemiz gerekmektedir. Öğrenciler gerek sosyokültürel gelişimleri gerek mesleki tercihleri gerekse küresel bir bakış açısına sahip dünya vatandaşı olmak için ikinci bir yabancı dilin öğrenilmesinin önem arz ettiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (f:14) öğrenim gördükleri okulda ikinci yabancı dil olarak Fransızcanın bulunmasından memnun olduğunu dile getirmiş olsa da ikinci yabancı dil olarak Fransızca dersinin olmasından hayal kırıklığı yaşadığını ifade eden öğrencilerin de olduğu kaydedilmiştir (f:3).

Bir Anadolu lisesindeki Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini etkileyen unsurların konu alındığı bu çalışmanın sonuçları, her nitel araştırmada olduğu gibi çalışma grubundaki katılımcılarla sınırlıdır. Yine de mevcut çalışmanın ikinci yabancı dil Fransızca öğretimine yönelik hâlihazırdaki durumu göstermesi ve tespit edilen sorunlara ilişkin öneriler sunması açısından önemli olduğunu düşünmekteyiz.

Bu bağlamda birinci araştırma sorusu kapsamında ulaşılan bulgular, öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini olumlu etkileyen unsurun en fazla öğrenciye ilişkin durumlar olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler tarafından en sık ifade edilen durum, Fransızca öğrenmeye ilgili ve istekli olmalarıdır (f:14). Öğrencilerin Fransızcaya olumlu algılarının oluşmasında ise farklı gerekçelerin olduğu belirlenmiştir. Hem Türk hem de yabancı uyruklu öğrenciler birinci yabancı dil İngilizcenin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir (f:8). Diller arası yapılan olumlu aktarımların iki dilde benzer sözcükler ve dilbilgisi konuları sayesinde mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, Bür ve Aycan’ın (2013) ulaştıkları bulgulara kısmen benzerlik göstermiştir. İlgili çalışmada İngilizce ve Fransızcada ortak kullanılan sözcüklerin sözcük öğrenimini kolaylaştırdığı, ancak dilbilgisi öğreniminde İngilizcenin Fransızcaya çok fazla etkisi olmadığı belirtilmiştir. Fransızca öğrenimini olumlu etkileyen durumlar bazı Türk uyruklu öğrenciler tarafından iyi bir iş bulma, daha çok para kazanma, yurt dışında yaşama gibi gerekçelere dayandırılırken, yabancı uyruklu öğrenciler tarafından yeni bir kültür öğrenme, farklı yaşam tarzları tanıma ve yeni bir dil öğrenip kendi dilinin inceliklerini keşfetme ile açıklanmıştır. Bu noktada, ikinci yabancı dil Fransızcanın Türk uyruklu öğrenciler için para kazanmak için bir araç olarak, yabancı uyruklu öğrenciler içinse yaşam tarzı, kendini sosyal ve kültürel açıdan geliştirme adına bir amaç olarak görüldüğü ifade edilebilir. Öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini olumlu etkileyen unsurlar içerisinde ders işlenişine yönelik durumlar ikinci temayı oluşturmuştur. Öğretmenin derse öğrencilerin önceki bilgilerini çağrıştırmaya yönelik sorularla başlamasının, farklı dillerde benzer olan sözcüklerden bahsetmesinin, ders içi etkinliklere ya da bireysel sorulara hızlı dönütler vermesinin ve teknolojinin sunduğu olanaklardan yararlanmasının Fransızca öğrenimine olumlu katkı sağladığı ifade edilmiştir. Öğrencilerin Fransızca öğrenimini olumlu etkileyen öğretmene ilişkin unsurların üçüncü temayı oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu hâl, tutum ve davranışları sayesinde derslerin rahat bir ortamda gerçekleştiği, işe koştuğu yöntemlerin ve sahip olduğu dilsel bilginin öğretim sürecine fark ve kalite kattığı en çok vurgulanan durumlar olarak gösterilmiştir. Fransızca öğrenimini olumlu etkilediği ifade edilen bir diğer unsur olan çevresel faktörler dördüncü temayı oluşturmuştur. Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler (f:11) Fransızca öğrenimleri boyunca ailelerinden destek aldıklarını, bunun da öğrenme isteklerini artırdığı yönünde görüşler sunmuşlardır.

İkinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenimlerini olumsuz etkileyen unsurun en çok eğitim sistemine ilişkin durumlar olduğunu ortaya koymuştur (f:43). Eğitim sistemine ilişkin olumsuz uygulamaları konu alan bu temada en fazla dile getirilen durum, öğretim materyali olarak kullanılan ders kitaplarının öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve

beklentilerini karşılamada yetersiz olduğudur. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 25.06.2018 tarihli kararı ile 2018-2019 eğitim ve öğretim yılından beri ortaöğretim kurumlarında ikinci yabancı dil Fransızca derslerinde “Nouveau Bien Sûr” ders kitapları kullanılmaktadır. Araştırmanın bulguları, ders kitabı içeriklerinin günlük hayata uygun örnekleri yansıtmadığını ve metinlerde yer alan etkinliklerin dil becerilerini kazandırmaya yönelik olmadığını ortaya koymaktadır. Eker ve Şenel Öksüz (2020), “Nouveau Bien Sûr A1.1” ders kitabını çeşitli özellikleri açısından incelemiş; metinlerin seçiminde öğrencilerin ilgi ve sosyal yaşamlarına uygunluk ölçütünün kısmen ihmal edildiğini ve okumaya yeterince özendirici nitelikte olmadığını göstermiştir. Dahası, her okuma parçasının sonunda temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik alıştırmalara yer verilmediğini, araştırma ve inceleme yapmaya yönelik yeterli çalışmaların olmadığını belirtmiştir. Benzer biçimde Kuşçu (2022), ders kitabını içerik ve yöntemsel açıdan ele almış ve ulaştığı sonuçlara göre, okuma parçalarının dilin doğal konuşma ortamlarını daha fazla yansıtmaması gerektiğini, daha fazla görev ve eylem odaklı etkinliklere yer verilmesiyle öğrenmenin eğlenceli ve keyifli olacağını ifade etmiştir. Söz konusu çalışmaların ortaya koyduğu bulgular, mevcut çalışmanın bulgularını destekler ve doğrular niteliktedir.

Eğitim sisteminin yetersizliği ile ilgili paylaşılan başka bir görüş ise, ikinci yabancı dil Fransızca ders saatlerinin yetersiz görülmesidir. Derslerin müfredatta belirlenen konuları yetiştirmeye ve öğrencileri sınavlara hazırlamaya yönelik olduğuna, bu sebeple Fransızca derslerine ayrılan sürenin ancak ünitelerin içerdiği etkinlikleri yapmaya olanak sunduğuna dikkat çekilmiştir. Mevcut ders programlarının yoğun olmasının öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bazı öğrenciler temel derslerin yanında seçmeli derslerin de fazla olduğunu, programdaki yoğunluğun ikinci bir dili etkin ve doğru bir biçimde öğrenmeye engel oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Gerçekten de ortaöğretim kurumları haftalık ders tablosu incelendiğinde, haftalık ders saati sayısının 40 olduğu görülmektedir. Rehberlik ders saati sayısının tüm sınıf düzeylerinde 1 saat olduğu, ortak ve seçmeli derslerin ders saati sayılarının ise sınıf seviyelerine göre değişiklik gösterdiği gözlemlenmiştir. 10. sınıfta temel derslerin haftalık ders saati sayısı 35, seçmeli derslerin ders saati sayısı 4 iken; 11. sınıfların ortak ders saati sayısı 21, seçmeli derslerin ders saati sayısı ise 18’dir. Bu bilgiler, ders programlarının ne kadar yoğun ve çeşitli olduğunu gösterir niteliktedir.

Ders kitaplarındaki dinleme dosyalarının kaliteli olmaması dile getirilen başka bir konudur. Öğrenciler dinleme etkinliklerinde konuşucuların seslerinin derinden ve boğuk bir biçimde geldiğini, bu yüzden içeriklerin anlaşılması noktasında zorluk yaşadıklarını söylemişlerdir. Böylesi teknik sorunların zaten hâlihazırda sesletimde altyapı sorunu yaşayan öğrencilerin Fransızcadan daha çok uzaklaşmalarına sebep olacağı düşünülmektedir. Eğitim sistemine ilişkin sunulan olumsuz görüşlerden bir diğeri ise, Kovid-19 sürecinde yapılan çevrimiçi derslerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimlerini olumsuz etkilemesidir. Bu süreçte yapılan uzaktan eğitim derslerinin Fransızca derslerine olumsuz etkilerinin olması beklenen bir sonuçtur. Zira alanyazında ulaştığımız çalışmalar, yabancı dil derslerinin olumsuz etkilenmesinde teknik ve teknolojik sorunlardan öğrenciye ilişkin sorunlara, çevresel sorunlardan öğretmene yönelik sorunlara kadar pek çok unsurun payı olduğunu ortaya koymuştur. Dil eğitiminde genel hedefin temel ve yardımcı becerileri aynı derecede ve bütünlük bir biçimde öğretmek olduğu kabul edildiğinde, bu becerilerin gelişmesinin sürekli iletişim ve etkileşim ortamıyla sağlandığı ifade edilmiştir. Ancak ilköğretimden yükseköğretim düzeyine yapılan çoğu araştırma, uzaktan eğitim sürecinde yapılan yabancı dil derslerinin etkileşim ortamında oluşmadığını; konuşma, dinleme ve sesletim becerileri açısından büyük sorunların yaşandığını ortaya koymuştur (Tümen Akyıldız, 2020; Dolmacı ve Dolmacı, 2020; Alpar, Geldi ve Kartal, 2021; Arslan, 2022). Dolayısıyla, alanyazında ulaşılan bu bulgular, mevcut araştırmanın bulgusunu desteklemesi açısından önemlidir. Öte yandan, ikinci yabancı dil Fransızca derslerinin ortaöğretim dokuzuncu sınıftan itibaren başlamasının bazı öğrencileri olumsuz olarak etkilediği ifade edilmiştir. Özer ve Korkmaz’ın (2016) çalışmalarında aynı konuya dikkat çektikleri belirlenmiştir. Araştırmacılar, dil öğrenmenin erken yaşlarda daha çabuk olmakla birlikte asıl önemli noktanın öğrenciyi yabancı dile maruz bırakmak olduğunu söyleyerek, haftada iki saat yapılan dil derslerinin dil öğretme noktasında yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Birinci yabancı dil İngilizce özelinde sunulan bu görüşün ikinci yabancı dil

Fransızca için de geçerli olduğu söylenebilir. Hatta ilköğretim ikinci sınıfta başlayan birinci yabancı dil İngilizceye kıyasla ortaöğretim dokuzuncu sınıfta başlayan ikinci yabancı dil Fransızca öğreniminin yaş faktörü sebebiyle daha zor şartlarda gerçekleştiği ifade edilebilir. Bununla beraber, ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumsuz yönde etkileyen nedenler arasında Fransızcanın sesletim açısından daha önce öğrenilen İngilizceden farklı özellikler taşıması, üretim becerilerini geliştirecek etkinliklerin eksik olması ve öğrencilerin yükseköğretim sınavlarına yoğunlaşması gibi nedenleri sıralamak mümkündür. İkinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumsuz etkilediği ifade edilen diğer konular ise müfredatın tekrara düşmesi, Fransızca kaynak sıkıntısı, dilbilgisi odaklı sınavlar, akıllı tahtalardaki sistemsel sorunlar, okulda dil laboratuvarının olmaması ve öğretmen değişikliği olarak sıralanmıştır.

Öğrencilerin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumsuz etkilediği ifade edilen öğretmene ilişkin unsurlar incelendiğinde, en çok vurgulanan durumun, öğretmenlerin öğrencilere karşı gösterdiği olumsuz tutum ve davranışları olduğu görülmüştür (f:10). Öğretmenin kullandığı ses tonu, öğrencileri derse baskılarla dâhil etme çabası ve ders dinlemeyen öğrencileri tamamen yok sayması gibi durumlar ikinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumsuz etkileyen durumlar olarak gösterilmiştir. Bu bulgular, Özer ve Korkmaz’ın (2016) çalışmalarında ortaya koyduğu bulgularla benzerlik taşımaktadır. Öte yandan, yabancı uyruklu öğrenciler Türkçeyi tam olarak bilmediklerinden Türkçe işlenen Fransızca derslerinde anlama sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

İkinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumsuz etkileyen öğrenciye ilişkin durumların Fransızcaya karşı oluşan önyargı ve derslerde yaşanan akran baskısı olduğu belirlenmiştir. Fransızca öğrenmeye karşı oluşan önyargıların temelinde, öğrencilerin Fransızca sesbilgisi ve söyleyiş biçimleri konusunda bilgi eksikliğinin olması ve ikinci yabancı dil olarak farklı bir dil beklentisinin bulunması gibi sorunların olduğu saptanmıştır. Bu durumda öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadığını söylemek mümkün görünmektedir. Diğer taraftan, yabancı uyruklu bir öğrencinin yorumu oldukça düşündürücüdür. Öğrenci her ne kadar Fransızca derslerine katılmaya istekli ve meraklı olduğunu belirtmiş olsa da aksanlı konuşması sebebiyle sınıf arkadaşlarının alaycı tavırlarına maruz kalabileceğini ve bu sebeple derslerde sessiz kalmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Fransızca öğrenimini olumsuz etkileyen unsurlar içerisinde ders işlenişine yönelik özellikle derslerin dilbilgisi odaklı yapıldığı ve işlenen metinlerde sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik etkinliklerin göz ardı edildiği dile getirilmiştir. İkinci yabancı dil Fransızca öğrenimini olumsuz etkilediği belirtilen çevresel unsurlar ise Fransızca konuşulacak ortamların neredeyse hiç olmaması ve Fransızcanın İngilizce kadar önemli bulunmaması konusundaki yorumlardan oluşmaktadır.

Son araştırma sorusuna yönelik bulgular, öğrencilerin en fazla ve eşit sıklıkta eğitim sistemine ve öğretmenin dil öğretim yaklaşımı ve davranışlarına yönelik öneriler sunduklarını göstermiştir. Bu noktada öğrenciler, çoğunlukla Millî Eğitim Bakanlığının ikinci yabancı dil öğretimi üzerine uyguladığı politikalar konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Edebiyat, matematik, fizik, kimya gibi branşlar için kurslar açıldığını hatırlatan öğrenciler, Fransızca kurslarının da açılması gerektiğini savunmuşlardır. Eğitim ve öğretim programlarında belirlenen kazanımlara göre ders kitaplarının yeniden gözden geçirilmesini, gerçek hayata uygun içeriklerin eklenmesini ve özellikle sesletim ve konuşma becerilerini geliştirecek etkinliklerin daha fazla yer alması gerektiğini de dile getirmişlerdir.

Öğretmene ilişkin önerilere gelince, öğretmenlerden ders sürecinde kitapta geçen yapılar dışında ayrıca gündelik konuşma dilinden örnekler sunması beklenmektedir. Bu öneri, Aydoğdu’nun (2001), yabancı dil eğitiminin sadece dile ilişkin salt bir yapının öğrenilmesi olayı olmadığı; dilsel yapılar kadar farklı bir uygarlığın, farklı bir kültürün ve farklı bir mantığın öğrenilmesi ve öğretilmesi gerektiği görüşünü destekler niteliktedir. Kaldı ki günümüzde benimsenen yaklaşımlar doğrultusunda da kültür olgusunun dil öğretimindeki yeri oldukça önem arz etmektedir. Bu temada dikkat çeken bir başka öneri ise öğretmenlerin işlenecek konulara göre farklı ve çeşitli teknikleri işe koşmasıdır. Öğretmenin öğrencilerin derse katılımları için ciddi yaptırımları uygulaması gerektiği de sunulan görüşler arasındadır. Son olarak,

öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak ve rekabet ortamını oluşturmak amacıyla öğretmenlerin sınıflar arası etkinliklerin yapılmasına öncülük etmesi ve dil kulüpleri kurması gerektiği de ifade edilmiştir.

Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerden elde edilen bulgular esas alındığında, ikinci yabancı dil Fransızca öğretimi için önerilerimiz şunlardır: Araştırmada vurgulandığı üzere, derslerde fonetik çalışmalarının yapıl(a)maması ele alınması gereken önemli bir konudur. Fonetik dersleri ilk etapta, Fransızcada sesleri tanımaya ve harflerin başka harflerle birleşince nasıl telaffuz edildiğini göstermeye yöneliktir. Zamanla kişinin duyduğunu doğru anlamasına, kendisini doğru ifade etmesine, bir metni doğru okumasına ve doğru bir biçimde yazmasına olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla fonetik becerisinin kazanılması, temel dil becerilerinin geliştirilmesinde de oldukça büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, haftada iki saat verilen Fransızca derslerine ek olarak bir ders saati fonetik dersinin verilmesi öneri olarak sunulabilir. Bir başka öneri, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından Fransızca eğitici materyallerinin hazırlanması ve öğrencilerle paylaşılmasıdır. Böylesi bir uygulamanın İngilizce ve Almanca için olduğu bilinmektedir. İstanbul İl Millî Eğitim Ortaöğretim Kurumları İngilizce ve Almanca dersleri için oyun ve etkinlik kitapları oluşturduğu ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Materyal sitesinde erişime açtığı bilinmektedir. Ara ve yaz tatilleri öncesi erişime açılacak bu eğitici setlerin Fransızca öğrenmeye istekli öğrenciler için kaynak sıkıntısına son vereceği ve onları Fransızcaya gereken önem verilmiyor algısından kurtaracağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin, öğretmen değişikliği ile ilgili sundukları görüşler oldukça dikkat çekicidir. Zira alanyazın incelendiğinde, ikinci yabancı dil derslerine önem verilmemesinde öğretmenlerin alandaki yetkinliğinin de payı olduğu ifade edilmiştir. Özellikle ikinci yabancı dil derslerine giren öğretmenlerin alan dışından gelmeleri ve sınıf öğretmenliği yaptıktan sonra ilgili branşa geçmeleri sonucunda kendilerini yeterince geliştiremedikleri ifade edilmiştir (Can ve Işık Can, 2014; Çelikkaya, 2013). Bu durumun ikinci yabancı dil Fransızca öğretmenleri için de geçerli olduğunu söylemekle birlikte, araştırma bulgularına dayanarak farklı bir durumun da etkisinin olduğunu söylememiz gerekmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerden birinin “1,5 sene içinde 3 defa hocamız değişti” ifadesi ve Fransızca öğretmenliği alanında yok denecek kadar az yapılan atamalar iddiamızın doğruluğunu kanıtlar niteliktedir. Gerçekten de Millî Eğitim Bakanlığının 2010 yılından 2023 Mart ayına kadar yayımladığı sözleşmeli öğretmen atamasına ilişkin kılavuzları incelendiğinde, Fransızca öğretmenliği alanında yapılan ataması sayısının 59 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda yapılan atamaların ortaöğretim kurumlarının ihtiyaç duyduğu Fransızca öğretmen açığını karşılamaktan uzak olduğunu ve açık olan kadrolara ücretli öğretmenlerin görevlendirildiğini söylemek mümkündür. Ücretli öğretmenlik ile ilgili yapılan bir çalışma, ücretli öğretmenlerin zor şartlar altında görevlerini gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Ücretlerin düşük olmasının ve özlük haklarının yetersiz oluşunun öğretmenlerin mesleki performanslarını doğrudan ve olumsuz olarak etkilediği ifade edilmiştir (Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan, 2013). Bir ücretli öğretmen, ataması yapılan bir öğretmen göreve geldiğinde ya da mevcut şartlarda çalışmasının mümkün olmadığı durumlarda dönem fark etmeksizin görevinden ayrılabilir. Bu araştırmada dile getirilen öğretmen değişikliği sorununun da eğitim sisteminde hâlihazırda uygulanan politikaların etkisinin olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle, Millî Eğitim Bakanlığı'nın ikinci yabancı dil Fransızca öğretmen ihtiyacını doğru tespit edip adaletli bir biçimde atama yapması bir öneri olarak sunulabilir.

Araştırmamıza katılan öğrencilerin ders kitaplarına ilişkin görüşlerinden hareketle, ikinci yabancı dil Fransızca derslerinde kullanılan ders kitaplarının içerik ve nitelik yönünden daha kapsamlı ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, ders kitabı içeriklerinin öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmesi önerilmektedir. Özellikle “Nouveau Bien Sûr A1.1” düzeyi ders kitabındaki içerik ve uygulamaların öğretim programında yer alan hedeflere tutarlılık boyutunun farklı örneklem grupları ve çeşitli veri toplama teknikleriyle değerlendirilmesinin yabancı dil eğitimi alanına büyük ölçüde katkı sunacağı düşünülmektedir. Söz konusu kitabının A1.2 düzeyi 11. ve 12. sınıflar için kullanıldığı düşünüldüğünde, bu setin de eğitsel ve yöntemsel açıdan araştırılması bir başka öneri olarak sunulabilir.

Kaynakça/Reference

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 13, 343-361.
- Akkaş Baysal, E., ve Ocak, G. (2020). Dil öğrenme stratejilerinin kullanılmasını etkileyen faktörler. *NEÜ Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 91-103.
- Alpar, M., Geldi, M., ve Kartal, E. (2021). L’impact du Covid-19 sur l’enseignement supérieur : Le cas du département de Français de l’université Gazi. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 9(2), 266-279.
- Amabile, T. M. (1985). Motivation and creativity: Effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393-399.
- Arslan, N. (2022). Teachers’ experiences and views regarding distance education courses for foreign language teaching at secondary education level. *International Education Studies*, 15(1), 99-110.
- Aydoğdu, Ş. (2001). Çağdaş eğitimde etkileşim kavramı ve yabancı dil öğretiminde etkileşim biçimleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 23-36.
- Barbot, M.-J. (2001). *Didactique des langues étrangères : Les auto-apprentissages*. Clé International.
- Bür, B., ve Aycan, A. (2013). Birinci yabancı dil olarak öğrenilen İngilizcenin ikinci yabancı dil Fransızcanın öğrenim sürecine etkisi. *Turkish Studies –(Elektronik)*, 8(10), 193-207.
- Can, E., ve Işık Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Chastain, K. (1988). *Developing second-language skills: Theory and practice* (3rd Ed.). Harcourt Brace Jovanovich.
- Çelikkaya, Ş. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca dersine yönelik tutumları. *MAJER Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 96-109.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Dolmacı, M., ve Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri: Bir Covid 19 örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 706-732.
- Dörnyei, Z., ve Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Eker, C., ve Şenel Öksüz, E. (2020). 9. sınıf Fransızca ders kitabının tasarım, içerik, dil ve anlatım yönünden incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 23(7), 83-95.
- Engin, A. O. (2006). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 287-310.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to qualitative research*. Sage.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi? Nitel mi?* Anı.
- Kuşçu, E. (2022). İkinci yabancı dil Fransızca *Nouveau Bien Sûr! A1.1* ders kitabının yöntemsel açıdan incelenmesi. *World Language Studies (WLS)*, 2(2), 91-117.
- Littlewood, W. (2001). *Foreign and second language learning; language acquisition research and its implications for the classroom*. (15th ed). Cambridge University Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=10352&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Yabancılarla yönelik eğitim ve öğretim hizmetleri*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaöğretim kurumları 9, 10, 11 ve 12. sınıf ikinci yabancı dil olarak Almanca dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=341>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde değişiklik yapılması*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Yıl ve türlere göre taban puanları* http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=2023&k_tur=1&Sonuc=Goster
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *İzleme ve değerlendirme raporu*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/14104707_izlemevedegerlendirmeraporu2023.pdf
- Nouveau Bien Sûr ! A1.1 (2019). *Manuel de Français pour l'enseignement secondaire, Livre d'élève*. MEB.
- Nouveau Bien Sûr ! A1.1 (2019). *Manuel de Français pour l'enseignement secondaire, Cahier d'exercices*. MEB.
- Nouveau Bien Sûr ! A1.2 (2019). *Manuel de Français pour l'enseignement secondaire, Livre d'élève*. MEB.
- Nouveau Bien Sûr ! A1.2 (2019). *Manuel de Français pour l'enseignement secondaire, Cahier d'exercices*. MEB.
- Onur, B. (1994). Türk eğitim sisteminin özellikleri. *Eğitim ve Bilim* 18(93), 9-17. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5902> adresinden erişildi.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N., ve Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099.
- Özdemir, M. Ç., ve Yüksel, G. (2004). Öğrenme için motivasyon. M. Çağatay Özdemir ve Ş. Erçetin (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 105-148). Asil.
- Özer, B., ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(67), 59-84.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Edition). Sage.
- Strauss, A. L., ve Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 149-158.
- Tümen Akyıldız, S. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21(Aralık), 679-696.
- Ünsal, G. (2013). Fransızca öğreniminde birinci yabancı dil İngilizce, öğrenme stratejileri ve motivasyonun rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 319-330.
- Yalçın Arslan, F., ve Kılıç, M. (2016). Yabancı dil öğretimine genel bir bakış. E. Yücel, H. Yılmaz ve S. Özkan, (Ed.). *İkinci dil öğreniminde bireysel farklılıklar içinde* (ss. 88-96). Çizgi Kitabevi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin.
- Yılmaz Güngör, Z. (2020). Fransızca yabancı dil öğrencilerinin dil öğrenmeye yönelik inançlarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 571-594.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

With emergence of student-centred approaches in education, researches begin to focus on different factors directly affecting students’ learning process. As in all fields of education, it has become increasingly important to investigate factors affecting students in order to get a better education in foreign language education. It has been indicated that in many countries around the world, the problem of how to teach in the most effectively a foreign language get resolved, but that in our country, the solution of these problems was not completely focussed due to the constantly changing education system and assessment-evaluation practises (Bür & Aycan, 2013). Second foreign language acquisition contains a very long and complex process, unlike mother language acquisition. Consequently, it has been stated that many factors had on the success or failure of this process. It has been seen in the literature that factors affecting student achievement were classified under five topics: teacher attitudes and behaviours, student attitudes and behaviours, course instruction, environmental effects and education system (Engin, 2006; Şahin, 2009; Özer & Korkmaz, 2016). Therefore, the aim of the present study is to determine the factors influencing French as a second foreign language learning of Turkish and foreign students studying at secondary education level in Turkey and to offer solutions for the determined problems.

2. METHOD

This study, designed as qualitative research, was conducted by the focus group interview technique. The participants of the study were 17 students (10 Turkish-7 foreign) on the 11th grade studying at an Anatolian high school in the 2022-2023 academic year in Bursa. In order to get a detailed and multidimensional information, this study was carried out with students who have continuously attended French lessons and exams since the 9th grade and have similar academic achievements. Obtained data was made by the content analysis, which is defined as a systematic method with a set of rules applied to rigorously examine, analyse and verify the content of written data (Flick, 1998).

3. RESULTS

According to the analysis of the data obtained, among the factors positively affecting learning French as a second foreign language, the factors regarding the students were the issue most frequently mentioned (f=35). This ranking was followed by the teaching of lesson with a frequency of 24, by the teacher attitudes and behaviours with a frequency of 21, by the environmental effects with a frequency of 16 and by the education system with a frequency of two. On the other hand, the factors negatively influencing learning French were mostly gathered around the issues related to the education system (f=43). Other factors were teacher attitudes and behaviours (f=19), the student attitudes and behaviours (f=11), the teaching of lesson (f=7) and the environmental effects (f=4). In addition, the students offered suggestions, at equal and the highest frequency, related to the education system and the methods applied in language teaching by teachers, in order to enhance French as a foreign language teaching.

4. DISCUSSION

Turkish and foreign students stated that English as a first foreign language affected positively their learning of French as a second foreign language thanks to the similar vocabulary and grammar topics in the two languages. This finding was partially similar to the findings of Bür and Aycan research (2013), which indicated that the common words in English and French facilitated vocabulary learning, but that English did not have much effect on French in grammar learning. The most frequently mentioned issue in the theme of negative practices related to the education system was that the course books used as teaching materials were insufficient to meet the interests, needs and expectations of students. According to the findings of our research, the contents of the course books did not reflect real life and the activities in the texts were not

aimed at acquiring language skills. Eker and Şenel Öksüz (2020) who realised a methodical analysis of the French second foreign language course book “Nouveau Bien Sûr A1.1” revealed that the criterion of suitability to students’ interests and social lives was partially ignored in the selection of texts. Moreover, it was found that there were no exercises at the end of each reading passage to develop basic language skills and that there were not enough activities for research and analysis. Similarly, Kuşçu (2022) who analysed the same course book in terms of content and methodology pointed out that the reading passages should reflect more the natural speaking environments of the language and that learning would be fun and enjoyable by introducing more task and action-oriented activities. The findings of these studies confirm and support those of our study. The poor quality of the audio files in the course books was another issue emphasised and thus, it is foreseen that such technical problems will gradually alienate students, who have already infrastructure problems in phonetics and pronunciation, from learning French. As for the teacher-related suggestions, teachers are expected to introduce the linguistic structures usually used in daily language in France to the lesson. This suggestion supports Aydoğdu’s (2001) opinion that foreign language education is not only a matter of learning a language structure; but that a different civilisation, a different culture and a different logic to be learned and taught as much as language structure.

5. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

In line with above findings:

- 1- One hour of phonetics lessons must be given in addition to two hours per week
- 2- General Directorate of Secondary Education must prepare educational materials in French and share them with students
- 3- The National Education Ministry should accurately determine the need for French second foreign language teachers and appoint them in a fair manner
- 4- The course book sets used as French second foreign language (Nouveau Bien Sûr A1.1 and A1.2) should be analysed in line with the opinions of students and teachers in terms of suitability and proficiency for education and determined objectives.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.04.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023-04/18

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Çalışmanın gerçekleşmesinde büyük rol oynayan Bursa Şahinler Anadolu Lisesinin değerli öğrencilerine, öğrencilerle yapılan görüşmelerde yardım ve desteklerini esirgemeyen Sayın Sedef SARISANDAL’a ve Sayın Sinem BİRCAN’a teşekkürü bir borç bilirim.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için katkı oranı %100’dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Bu nedenle araştırmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3),1300 – 1331. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1353962>



Ünite Sonu Değerlendirme, MEB Örnek ve 2022 LGS Sorularının Fen Bilimleri Dersi 8. Sınıf Kazanımlarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of End of Unit Assessment, MoNE Sample and 2022 HSEE Questions According to 8th Grade
Outcomes of Science Course and Scientific Process Skills

Öznur SÖZERİ¹, Eylem EROĞLU², Recep EKİNCİ³

Geliş Tarihi (Received): 01.09.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 28.06.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu çalışmada, 2021-2022 öğretim yılında MEB tarafından her ay yayınlanan fen bilimleri örnek soruları, MEB 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı ünite sonu değerlendirme soruları ve 2022 yılı LGS fen bilimleri sorularının 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndaki (FBDÖP) kazanımlar ve bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada 179'u ünite sonu değerlendirme, 80'i örnek ve 20'si LGS fen bilimleri sorusu olmak üzere toplam 279 soru inceleme kapsamına alınmıştır. Soruların kazanımlara göre dağılımı incelendiğinde; ünite sonu değerlendirme sorularının 192, fen bilimleri örnek sorularının 100 ve LGS fen bilimleri sorularının ise 20 kazanımla ilişkili oldukları ve LGS sorularının 8. sınıftaki kazanımlardan çok azı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ünite sonu değerlendirme ve örnek sorularda kazanım sayılarının soru sayısına göre yüksek olması, bazı soruların birden fazla kazanımla ilişkili olmasından kaynaklanmıştır. Ayrıca, MEB 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı ünite sonu değerlendirme ve fen bilimleri örnek sorularında bazı kazanımlara ise hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bilimsel süreç becerileri açısından ise, gözlem becerisinin ders kitabı ünite sonu değerlendirme (%19,2), LGS sınav (%17,2) ve fen bilimleri örnek sorularında (%16,6) en fazla yer verilen beceri olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan, ölçme ile verileri kaydetme becerileri LGS sorularında hiç temsil edilmezken tahmin, kestirme, verileri kullanma ve sunma becerileri eşit oranda (%1,7) ve en az temsil edilen beceriler olmuştur. Ünite sonu değerlendirme sorularında ölçme (%0,8) ve kestirme (%0,8), fen bilimleri örnek sorularında ise sunma (%0,7) ve kestirme (%1,0) becerilerinin en az temsil edilen bilimsel süreç becerileri olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda MEB uzmanlarına, MEB sınav komisyonlarına ve bu alanda çalışacak araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liseler Geçiş Sınavı (LGS), Fen Programı Kazanımları, Bilimsel Süreç Becerileri, Fen Eğitimi

&

Abstract: In this study, it was aimed to evaluate the science sample questions published by the Ministry of National Education (MoNE) every month in the 2021-2022 academic year, the end-of-unit assessment questions of the MoNE 8th grade science textbook, and the 2022 High School Entrance Exam (HSEE) science questions in terms of the learning outcomes and scientific process skills in the 2018 Science Course Curriculum (SCC). Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. A total of 279 questions, including 179 end-of-unit assessment questions, 80 sample questions and 20 LGS science questions, were included in the study. When the distribution of questions according to learning outcomes is examined; it was determined that end-of-unit assessment questions were related to 192 outcomes, science sample questions to 100 and LGS science questions to 20 outcomes, and HSEE questions related to very few of the outcomes in the 8th grade SCC. The fact that the number of learning outcomes was higher than the number of questions in the end-of-unit assessment and sample questions resulted from the fact that some questions were related to more than one outcome. In addition, it was determined that some outcomes were not included at all in the end-of-unit assessment questions of the MoNE 8th grade science textbook and science sample questions. In terms of scientific process skills, it was determined that observation skill was the most common skill in the end-of-unit assessment (19.2%), HSEE (17.2%) and science sample questions (16.6%). On the other hand, the skills of measuring and recording data were not represented at all in the HSEE questions, whereas the skills of predicting, estimating, using and presenting data were equally and the least represented (1.7%) skills. It was determined that measurement (0.8%) and estimation (0.8%) in the end-of-unit assessment questions, and presentation (0.7%) and estimation (1.0%) in the science sample questions were the least represented science process skills. In line with the results of the study, some suggestions were made to MoNE experts, MoNE exam commissions and researchers who will work in this field.

Keywords: High School Entrance Exam (HSEE), Science Curriculum Achievements, Science Process Skills, Science Education

Atıf/Cite as: Sözeri, Ö., Eroğlu, E. ve Ekinçi, R. (2024). Ünite sonu değerlendirme, MEB örnek ve 2022 LGS sorularının Fen bilimleri dersi 8. sınıf kazanımlarına ve bilimsel süreç becerilerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1300-1331. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1353962>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu makale 2. Yazar danışmanlığında yazılan 1. Yazar'ın Yüksek Lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Öznur Sözeri, MEB, Fen Bilimleri Öğretmeni, defnesiladsp@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0718-9873

² Doç. Dr. Eylem Eroğlu, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Fen Bilimleri Eğitimi, edogan@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1487-1264

³ Recep Ekinçi, MEB, Fen Bilimleri Öğretmeni, recep94gs@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3474-453X

1. GİRİŞ

İnsanoğlu yaşamı boyunca sürekli bir formal ve informal öğrenme ortamına maruz kalmaktadır. Bunun sonucunda alınan eğitim her dönemde insanın yaşamı üzerinde etkili olmaktadır. Teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde ilerlediği, bilimsel bilginin katlanarak arttığı günümüz bilgi ve teknoloji çağında bireylerin sürekli değişen dünya koşullarına ayak uydurabilmeleri için üzerlerinde tam bir görüş birliğine varılmamış olsa da 21. Yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan birtakım becerileri (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2005; International Society for Technology in Education [ISTE], 2016; Partnership for 21st Century Skills [P21], 2019) kazanmış olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda; gözlem yetisi oluşturma, analiz becerileri geliştirme, karşılaşılan karmaşık sorunlara uygun çözüm yolları bulma, teknolojiyi etkili ve verimli kullanma, güçlü sosyal ilişkiler geliştirebilme, ortaya çıkan sonuçları yaşama geçirebilme ve doğru kararlar alabilmede etkili bir fen eğitimi alınmasının önemi büyüktür (Aktamış ve Ergin, 2006; Köseoğlu ve Kavak, 2001). Fen eğitimi, bireylerde merak duygusunu destekleyerek çeşitli fen olaylarını anlamalarına ve bilimsel bilgiye dayalı çözümler üretmelerine yardımcı olur.

Fen eğitimi, örgün eğitim içerisinde okullarda öğretim programları üzerinden yürütülmektedir. Bu noktada, hazırlanacak olan öğretim programının niteliğinin, yürütülecek fen eğitiminin niteliğini etkileyebileceği söylenebilir. Türkiye’de fen eğitimi program geliştirme çalışmalarına bakıldığında, bilgi ve teknoloji çağının gerisinde kalmamak için özellikle 2000’li yıllardan günümüze önemli köklü değişiklik ve güncellemelerin yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda 2005 yılında Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı geliştirilmiş ve 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren ülkenin tamamına yaygınlaştırılmıştır (Güven ve Gürdal, 2011). 2013 yılında ise, yeni bir İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu öğretim programı da 2014-2015 öğretim yılından itibaren tüm sınıflardan başlayarak uygulanmıştır. 2017 yılına gelindiğinde Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları yeniden düzenlenmiş, 5. Sınıflarda pilot uygulaması yapılmış, pilot uygulamanın sonuçlarından yola çıkılarak iyileştirmeler yapılmış ve 2018 yılında en güncel haline getirilerek 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm sınıf seviyelerinde uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2017; MEB, 2018a). Tüm bu programlarda, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin teşvik edici ve rehber görevi üstlendiği öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmiştir. Diğer yandan, geliştirilen bu programlar ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, programların olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili farklı sonuçlar elde edilmiştir (Akpınar vd., 2005; Çıray vd., 2015; Karaman ve Karaman, 2016; Ural-Keleş, 2018; Özcan ve Kaptan, 2019; Koca, vd., 2021; Çelik ve Yılmazlar, 2023).

Eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi nitelikli bir fen eğitimi için hazırlanan öğretim programı çok önemlidir (Suat, vd., 2004). Başka bir ifadeyle, eğitim ve öğretimde sürekliliğin sağlanması için öğretim programlarının önemi büyüktür (Göçer ve Kurt, 2008). Teknoloji ve bilgi çağını yaşadığımız bu günlerde, öğretim programları ile kazandırılması amaçlanan beceriler ve bu amaçları gerçekleştirmek için uygulanan öğrenme ve öğretme etkinlikleri hızlı bir şekilde gelişmekte ve değişmektedir. Türkiye’de güncel olarak uygulanmakta olan ve tüm bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’na (FBDÖP) bakıldığında, öğrencilere alana özgü beceriler arasında bilimsel süreç becerileri; analitik düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim ve takım çalışmasını içeren yaşam becerileri ile mühendislik ve tasarım becerilerini kazandırmanın hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2018a). Ayrıca, bu becerilerin kazandırılmasında öğrencileri merkeze alan argümantasyon, proje, probleme, iş birliğine dayalı öğrenme gibi güncel yaklaşımların uygulanması benimsenmiştir (MEB, 2018a). Öte yandan, öğretim programının amaçlarının gerçekleştirilmesinde ders kazanımlarının bilimsel süreç becerileri gibi program öğeleriyle ilişkilendirilmesi ve doğru belirlenmeleri önem taşımaktadır.

Öğretim programında yer alan kazanımlar, genel olarak tüm öğrenme-öğretme süreçlerine yön verir (Mahajan & Singh, 2017).

Fen eğitimi alan yazınında öğrencilere kazandırılmak istenen bir beceriler seti olarak bilimsel süreç becerileri, genel olarak bilim adamlarının sahip olduğu beceriler (Yiğit, 2012) şeklinde tanımlanmakla birlikte farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bazı çalışmalarda bu beceriler temel ve bütünleştirici süreç becerileri olarak iki grup altında toplanırken (Padilla, 1990; Bağcı-Kılıç, 2003; Martin, Jean-Sigur ve Schmidt, 2005) bazı çalışmalarda ise temel, nedensel ve deneysel süreç becerileri olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut 1997; Akdeniz, 2016). Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kazanmaları için eğitim programlarında bilimsel süreç becerilerine yer verilmesi elzemdir (Arslan ve Tertemiz, 2004). Türkiye’de ilk defa bilimsel süreç becerilerine 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı’nda (FTDÖP) ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. 2005 programında bilimsel süreç becerilerine ait kazanımlara yer verilirken güncel 2018 programında her bir bilimsel süreç becerisine yönelik kazanımlar bulunmamaktadır (MEB, 2005; MEB, 2018a). Bu nedenle, 2018 FBDÖP’de ünite kazanımlarının hangi bilimsel süreç becerileri ile ilişkili olduğunu belirlemek önem taşımaktadır. Diğer yandan, Türkiye’de öğretim programlarındaki amaçların kazandırılıp kazandırılmadığını tespit etmek için çeşitli sınavlar yapılmaktadır. Sınavlar ile birçok problem tespit edilip yetersizliklerin neler olduğu ortaya çıkarılabilir ve amaçlanan kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığı kontrol edilebilir.

Türkiye’de öğrencilerin başarılarını ölçmek için yerel ve merkezi düzeyde olmak üzere iki farklı değerlendirme sistemi uygulanmaktadır. Öğrencilerin öğretim programı kazanımlarına ne derece ulaşabildikleri yerel düzeyde resmi okullarda yapılan yazılı ve sözlü sınavlarla; merkezi düzeyde ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Liselere Geçiş Sistemi kapsamındaki merkezi bir sınavla (LGS) belirlenmeye çalışılmaktadır (MEB, 2018b). Bu sınavda amaç, öğrencileri akademik başarılarına göre sıralayıp seçili okullara yerleşmelerini sağlamaktır. LGS sınavı 2018 yılı itibariyle uygulanmaya başlamıştır. Öğrencilerin bu sınava hazırlanmaları için Millî Eğitim Bakanlığı internet sitesinde her dersten her ay sınav tarihine kadar örnek sorular yayınlamaktadır. Ayrıca, işlenen konuları pekiştirmek ve sınavlara hazırlamak amacıyla MEB ders kitaplarında ünite sonu değerlendirme soruları yer almaktadır. LGS sınavlarında öğrencilerin Fen Bölüm testinden başarılı olmaları için Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının içerik olarak zengin ve bilimsel süreç becerilerine uygun olması gerekir.

Alan yazın incelendiğinde güncel olarak uygulanmakta olan 2018 FBDÖP’ye göre hazırlanan MEB fen ders kitapları, MEB tarafından yayınlanan örnek sorular, LGS soruları ve bilimsel süreç becerileri ile ilgili farklı çalışmaların yayımlandığı görülmektedir. Yılmaz vd., (2021) 6. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki “Vücudumuzdaki Sistemler” ve “Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı” ünitelerini bilimsel içerik ve kazanımlar açısından inceledikleri çalışmalarında, ünite değerlendirme sorularında bilimsel ve ölçme-değerlendirme açısından hataların bulunduğunu, kazanımlar açısından ise ders kitaplarının birbiriyle ve öğretim programıyla uyumsuzluklar içerdiğini tespit etmişlerdir. Ders kitaplarıyla ilgili yapılan başka bir çalışmada Atun ve Aktan (2024), fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin öğrencilerde bilimsel anlayış geliştirme açısından incelemişler ancak etkinliklerin öğrencilerde bilimsel anlayışı kazandırma açısından yetersiz olduğunu belirlemişlerdir. Bayır ve Kahveci (2022) 5, 6, 7 ve 8. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarında yer alan etkinliklerin hangi bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik olduğunu belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında; incelenen etkinliklerde temel süreç becerilerinin en yüksek deneysel süreç becerilerinin ise en düşük oranda temsil edildiğini tespit etmişlerdir. Eroğlu Doğan, Ekinci, R., & Doğan, D. (2020) fen ders kitapları ile ilgili yapılan makaleleri ve lisansüstü çalışmaları incelemişler ve bu çalışmalarda daha çok nitel araştırma yöntemleri kullanılarak dokümanların incelendiğini belirlemişlerdir. Başar (2021) ise, 2018 FBDÖP’de yer alan kazanımları bilimsel süreç becerileri açısından incelemiş ve programda yer alan kazanımların büyük çoğunluğunun en az bir bilimsel süreç becerisi ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Korkut, N. & Uzun, N. (2023) 2018-2022 Yılları arasında uygulanan LGS fen bilimleri sorularını ve MEB’in hazırladığı örnek soruları 2018 FBDÖP’de yer alan bilimsel süreç becerilerine ve 8. sınıf kazanımlarına göre dağılımını incelenmişler; soruların çoğunlukla temel süreç becerilerini içerdiğini ve programda yer alan 8. sınıf kazanımlarının çoğunu temsil etmediğini belirlemişlerdir. Oğuztekin, E. ve Bektaş, O. (2023), 2018-

2021 yılları arasında çıkan LGS fen bilimleri sorularını Bloom Taksonomisi 'ne göre inceledikleri çalışmalarında, soruların taksonomik açıdan dengeli dağılmadığını daha çok kavrama, değerlendirme ve uygulama basamaklarında yer aldığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçları, incelenen ders kitaplarındaki etkinliklerin içerdikleri bilimsel süreç becerileri ve kazanımlar açısından sistematik bir dağılıma sahip olmadığını, bazı araştırmalarda ise ders kitaplarının sadece birkaç ünitesinin incelendiğini göstermektedir. Ayrıca, çok az sayıda çalışmada her ay MEB tarafından yayınlanan fen bilimleri örnek sorularının analiz edildiği görülmektedir. LGS sorularının analizleri ile ilgili yapılan çalışmalarda ise, soruların bilimsel süreç becerilerini dengeli bir şekilde içermediği ve taksonomik açıdan da dengesiz bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, ulaşılan literatür incelendiğinde; MEB Fen Bilimleri Ders Kitabı ünite sonu değerlendirme, MEB örnek ve 2022 LGS sorularını 2018 FBDÖP'yi 8. sınıf kazanımlarına ve bilimsel süreç becerilerine göre inceleyen hiçbir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, çalışmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada 2021-2022 öğretim yılı içerisinde MEB tarafından her ay yayınlanan *Fen Bilimleri Örnek Soruları*, MEB 8. Sınıf *Fen Bilimleri Ders Kitabı Ünite Sonu Değerlendirme Soruları* ve 2022 yılı LGS *Fen Bilimleri Sorularının* MEB 2018 FBDÖP'deki kazanımlar ve bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 2021-2022 öğretim yılında yayımlanan LGS fen bilimleri, fen bilimleri örnek ve fen bilimleri ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularının 8. sınıf FBDÖP'deki kazanımlara göre dağılımı nasıldır?
2. 2021-2022 öğretim yılında yayımlanan LGS fen bilimleri, MEB fen bilimleri örnek ve MEB fen bilimleri ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularının bilimsel süreç becerilerine göre dağılımı nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Türkiye'de 2018 yılından beri her yıl yapılan LGS, öğrencilerin alacakları lise eğitimini ve geleceklerini belirlemede önemli bir basamağı oluşturmaktadır. LGS'de sorulan sorular ölçme değerlendirme sürecinin en önemli parçasıdır. Bu araştırma, alan yazındaki diğer çalışmalardan farklı olarak, MEB tarafından her ay yayınlanan fen bilimleri örnek soruları, 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı ünite sonu değerlendirme soruları ile 2022 yılı LGS fen bilimleri sorularını öğretim programındaki kazanımlar açısından benzerlik ve farklılıklarını bütüncül bir bakış açısıyla ilk defa ortaya çıkarmaya çalıştığı için önemlidir. Ayrıca, incelenen tüm bu soruların, bilimsel süreç becerilerinin hangi öğeleri ile ilişkili olduğunu belirlemeye çalışması açısından da önemlidir. Başka bir ifadeyle, bu çalışmanın incelenen soruların fen bilimleri öğretim programındaki kazanımlarla ne ölçüde örtüştüğünü ve üst düzey bilimsel süreç becerilerini ne düzeyde ölçebileceğini ortaya çıkarması beklendiğinden, MEB ders kitabı ve sınav sorusu hazırlayıcılarına fikir verebileceği ve bundan sonra yapılacak benzer çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma modeli ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizleri gibi tekniklerin ve zengin betimlemelerin kullanıldığı, olguların ardındaki anlamları ortaya çıkarmayı amaçlayan esnek yapıda tümevarımcı bir araştırma yaklaşımıdır (Merriam, 2009; Glesne, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi, dokümanların içerdiği verileri bulmayı, seçmeyi, anlamlandırmayı ve sentezlemeyi gerektiren,

dokümanların incelenmesi ve değerlendirilmesi için sistematik bir işlem süreci olarak tanımlanabilir (Bowen, 2009). Başka bir ifadeyle, nitel araştırmalardaki diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış geliştirmek, ampirik bilgi oluşturmak amacıyla verilerin incelenmesi ve yorumlanması için kullanılır (Corbin ve Strauss, 2008). Bu nedenle araştırmada, MEB tarafından yayınlanan yazılı kaynakların analizi ve yorumlanması için doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. Altheide (1996), doküman analizini; araştırmaya dokümanları dahil etme kriterlerini belirleme, dokümanları toplama, temel analiz birimlerini belirleme, kodlama, kodlayıcılara arası tutarlılık ve analiz etme üzere altı aşamalı bir süreç olarak tarif etmiştir. Araştırma, genel olarak Altheide'in (1996) önerdiği sürece göre yürütülmüştür.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırmanın evrenini 2018 yılından itibaren yayınlanan MEB fen bilimleri ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme soruları, her ay yayınlanan fen bilimleri örnek soruları ve LGS soruları oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre seçilen 2021-2022 eğitim öğretim yılı LGS fen bilimleri sınav soruları (N=20), MEB fen bilimleri ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme soruları (N=179) ve MEB tarafından yayınlanan fen bilimleri dersi örnek soruları (N=80) ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada kullanılan veriler, doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Doküman analizi, bir veri toplama yöntemi ve aynı zamanda bir analiz biçimi olarak toplanan belgelerin sistemli bir şekilde incelenip yorumlanması için kullanılan bir yöntemdir (Özkan, 2019).

Araştırmada ilk olarak hangi dokümanların çalışmaya dahil edileceği belirlenmiştir. İkinci olarak çalışmaya dahil edilmesine karar verilen dokümanlardan (MEB 2018 FBDÖP, MEB 2022 LGS fen bilimleri sınav soruları ve 2021-2022 yılında her ay yayınlanan fen bilimleri örnek soruları) pdf formatında MEB internet sitesinden indirilerek kayıt altına alınmıştır. 2021-2022 yılı MEB fen bilimleri ders kitabı ise ünite sonu değerlendirme sorularını incelemek için basılı olarak elde edilmiştir. Üçüncü olarak, soruların kazanımlara ve bilimsel süreç becerilerinin göre dağılımları temel analiz birimleri olarak seçilmiştir. İlgili alan yazın taraması sonucunda (Padilla, 1996; Çepni vd., 1997; Valentino, 2000; Martin vd., 2005; Bağcı Kılıç, 2003; Akdeniz, 2016; Karlı, 2017) "gözlem yapabilme", "sınıflayabilme", "çıkarım yapabilme", "tahmin yapabilme", "kestirebilme", "değişkeni belirleyebilme", "hipotez kurabilme", "deneyleri tasarlayabilme", "deneyleri yapabilme", "değişkeni değiştirebilme ve kontrol edebilme", "işlevsel tanımlayabilme", "ölçebilme", "verileri toplayabilme", "veri kaydedebilme", "veri kullanabilme ve model oluşturabilme", "yorumlayabilme ve sonuç çıkarabilme", "sunabilme" olmak üzere çalışmada 17 bilimsel süreç becerisinin kullanılmasına karar verilmiştir. Dördüncü olarak, kodlama ve kodlayıcılar arası tutarlılık belirleme süreçlerine geçilmiştir. Bunun için başlangıçta fen eğitiminde iki uzman öğretim üyesi, MEB'de görev yapan deneyimli iki fen bilimleri öğretmeni ve araştırmacı tarafından 1. Ünite sonu değerlendirme soruları ve ekim ayı örnek sorularının hangi kazanımları içerdiği ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği (Görüş birliği/ Görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü kullanarak hesaplanmış ve %96 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değer, soru-kazanım ilişkilendirmesinin güven verici olduğunu göstermiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Daha sonraki soruları ise araştırmacı tarafından kodlamış ve soruların hangi kazanım/lara ait olduğu tespit edilmiştir.

Soruların bilimsel süreç becerilerine göre dağılımını yapmak için ise öncelikle 2018 Yılı FBDÖP 8. Sınıfta yer alan kazanımların hangi bilimsel süreç becerilerini içerdikleri aynı kişiler tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Farklı görüşte olunan kazanım ve bilimsel süreç becerisi ilişkisi kodları üzerinden bir araya gelinip tartışılarak ortak karara varılmıştır (Tablo 1). Daha sonra araştırmacı Tablo 1'den yararlanılarak tüm soruların hangi bilimsel süreç becerilerini içerdiğini belirlemiştir. Son aşamada ise, kazanımlar ve bilimsel süreç beceriler için frekans ve yüzde değeri hesaplamaları yapılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı internet sitesinde herkese açık olarak yayımlanan dokümanlar ve basılı kaynaklar kullanıldığından etik kurul izni gerekmemiştir.

3. BULGULAR

3.1. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci sorusu, analiz kapsamına alınan tüm soruların MEB 2018 FBDÖP’deki kazanımlara göre dağılımını belirlemeye yönelik olarak düzenlenmişti. Bu amaçla yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

2021-2022 öğretim yılı ekim ayında yayınlanan fen bilimleri örnek soruların tamamı “Mevsimler ve İklim” ünitesinden sorulmuştur. Ekim ayı fen bilimleri örnek soruları ile fen bilimleri ders kitabı “Mevsimler ve İklim” ünitesi değerlendirme sorularının kazanımlara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Ünite Sonu Değerlendirme ve Ekim Ayı Fen Bilimleri Örnek Sorularının Mevsimler ve İklim Ünitesi Kazanımlarına Göre Dağılımı

| Kazanımlar | Ders Kitabı Ünite Sonu Değerlendirme Soruları | Ekim Ayı Fen Bilimleri Örnek Soruları |
|--|---|---------------------------------------|
| 1.1.1. Mevsimlerin oluşumuna yönelik tahminlerde bulunur. | 9 | 8 |
| 1.2.1. İklim ve hava olayları arasındaki farkı açıklar. | 5 | 1 |
| 1.2.2. İklim biliminin (klimatoloji) bir bilim dalı olduğunu ve bu alanda çalışan uzmanlara iklim bilimci (klimatolog) adı verildiğini söyler. | 3 | 1 |
| Toplam | 17 | 10 |

Yapılan analizler sırasında bazı soruların birden fazla kazanımla ilişkili olduğu görülmüştür. Tablo 1’deki kazanımlara bakıldığında, MEB fen bilimleri ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularında ve ekim ayı fen bilimleri örnek sorularında en çok “Mevsimlerin oluşumuna yönelik tahminlerde bulunur.” kazanımına ağırlık verildiği görülmektedir. Bu kazanımın ünite sonu değerlendirme sorularından 9, örnek sorularda ise 8 soruda yer aldığı görülmektedir. “İklimler ve hava olayı arasındaki farkları açıklar” kazanımı ünite sonu değerlendirme sorularında 5, örnek sorularda 1 soruda yer alırken, “İklim biliminin (klimatoloji) bir bilim dalı olup ve bu alanda çalışan kişilere iklim bilimci (klimatolog)” tanımının yapıldığı kazanımı ise ünite sonu değerlendirme sorularında 3, örnek sorularda 1 soruda yer almıştır.

2021-2022 öğretim yılı kasım ayında yayınlanan fen bilimleri örnek soruların tamamı “DNA ve Genetik Kod” ünitesinden sorulmuştur. Kasım ayı fen bilimleri örnek soruları ile fen bilimleri ders kitabı “DNA ve Genetik Kod” ünitesi değerlendirme sorularının kazanımlara göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Ünite Sonu Değerlendirme ve Kasım Ayı Fen Bilimleri Örnek Sorularının DNA ve Genetik Kod Ünitesi Kazanımlarına Göre Dağılımı

| Kazanımlar | Ders Kitabı Ünite Sonu Değerlendirme Soruları | Kasım Ayı Fen Bilimleri Örnek Soruları |
|---|---|--|
| 2.1.1. Nükleotid, gen, DNA ve kromozom kavramlarını açıklayarak bu kavramlar arasında ilişki kurar. | 2 | 2 |
| 2.1.2. DNA'nın yapısını model üzerinde gösterir. | 3 | 1 |
| 2.1.3. DNA'nın kendini nasıl eşlediğini ifade eder | 2 | |
| 2.2.1. Kalıtım ile ilgili kavramları tanımlar. | 6 | 3 |
| 2.2.2. Tek karakter çaprazlamaları ile ilgili problemler çözerek sonuçlar hakkında yorum yapar. | 3 | 2 |
| 2.2.3. Akraba evliliklerinin genetik sonuçlarını tartışır. | 2 | 1 |
| 2.3.1. Örneklerden yola çıkarak mutasyonu açıklar. | 3 | 1 |
| 2.3.2. Örneklerden yola çıkarak modifikasyonu açıklar. | 2 | - |
| 2.3.3. Mutasyonla modifikasyon arasındaki farklar ile ilgili çıkarımda bulunur. | - | - |
| 2.4.1. Canlıların yaşadıkları çevreye uyumlarını gözlem yaparak açıklar. | 4 | 1 |
| 2.5.1. Genetik mühendisliğini ve biyoteknolojiyi ilişkilendirir. | 3 | 2 |
| 2.5.2. Biyoteknolojik uygulamalar kapsamında oluşturulan ikilemelerle bu uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerini tartışır. | 3 | - |
| 2.5.3. Gelecekteki genetik mühendisliği ve biyoteknoloji uygulamalarının neler olabileceği hakkında tahminde bulunur. | 1 | 1 |
| Toplam | 16 | 10 |

Tablo 2 incelendiğinde, MEB fen bilimleri ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularında en çok "Kalıtımla ilgili kavramları tanımlar" kazanımına yer verildiği görülmektedir. "Mutasyon ve modifikasyon arasındaki farklar ile ilgili çıkarımda bulunur" kazanımına ise hiç yer verilmemiştir. Kasım ayı fen bilimleri örnek sorularına bakıldığında ise "Kalıtımla ilgili kavramları tanımlar" kazanımı ile ilgili soru sayısı daha çoktur. "DNA'nın kendini eşleyebildiğini ifade eder", "Örneklerden yola çıkarak modifikasyonu açıklar", "Mutasyon ve modifikasyon arasındaki farklarla ilgili çıkarıma varır" ve "Biyoteknolojik uygulamada oluşturulan ikilemelerle ilgili bu uygulamanın insanlık için faydalı ve faydalı olmayan yönlerini tartışır" kazanımlarına ise hiç yer verilmemiştir.

2021-2022 öğretim yılı aralık ayında yayınlanan fen bilimleri örnek soruların tamamı "Basınç" ünitesinden sorulmuştur. Aralık ayı fen bilimleri örnek soruları ile fen bilimleri ders kitabı "Basınç" ünitesi değerlendirme sorularının kazanımlara göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Ünite Sonu Değerlendirme, MEB Örnek ve 2022 LGS Sorularının Fen Bilimleri Dersi 8. Sınıf Kazanımlarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Göre Değerlendirilmesi

(Evaluation of End of Unit Assessment, MoNE Sample and 2022 HSEE Questions According to 8th Grade Outcomes of Science Course and Scientific Process Skills)

Tablo 3.

Ünite Sonu Değerlendirme ve Aralık Ayı Fen Bilimleri Örnek Sorularının Basınç Ünitesi Kazanımlarına Göre Dağılımı

| Kazanımlar | Ders Kitabı Ünite Sonu Değerlendirme Soruları | Aralık Ayı Fen Bilimleri Örnek Soruları |
|--|---|---|
| 3.1.1. Katı basıncını etkileyen değişkenleri deneyerek keşfeder. | 6 | 3 |
| 3.1.2. Sıvı basıncını etkileyen değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini test eder. | 9 | 5 |
| 3.1.3. Katı, sıvı ve gazların basınç özelliklerinin günlük yaşam ve teknolojideki uygulamalarına örnekler verir. | 5 | 2 |
| Toplam | 15 | 10 |

Tablo 3 incelendiğinde, MEB ders kitabı ünite değerlendirme sorularında en çok “Sıvı basıncını etkileyebilen değişkeni tahmin eder ve tahminini test eder” kazanımına yer verildiği görülmektedir. En az ise “Katı, sıvı ve gazın basınç özelliğinin günlük yaşam ve teknolojideki uygulamasına örnek verebilir” kazanımından soru sorulmuştur. Aralık ayı fen bilimleri örnek soruları incelendiğinde; “Sıvı basıncını etkileyen değişkeni tahmin eder ve tahminini test eder” kazanımından daha çok soru çıkmıştır. En az ise “Katı, sıvı ve gazın basınç özelliğinin günlük yaşam ve teknolojideki uygulamasına örnek verir” kazanımından sorulmuştur.

2021-2022 öğretim yılı ocak ayında yayınlanan fen bilimleri örnek soruların tamamı “Madde ve Endüstri” ünitesinden sorulmuştur. Ocak ayı fen bilimleri örnek soruları ile fen bilimleri ders kitabı “Madde ve Endüstri” ünitesi değerlendirme sorularının kazanımlara göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Ünite Sonu Değerlendirme ve Ocak Ayı Fen Bilimleri Örnek Sorularının Madde ve Endüstri Ünitesi Kazanımlarına Göre Dağılımı

| Kazanımlar | Ders Kitabı Ünite Değerlendirme Soruları | Ocak Ayı Fen Bilimleri Örnek Soruları |
|--|--|---------------------------------------|
| 4.1.1. Periyodik sistemde, grup ve periyotların nasıl oluşturulduğunu açıklar. | 6 | 1 |
| 4.1.2. Elementleri periyodik tablo üzerinde metal, yarımetal ve ametal olarak sınıflandırır. | 2 | - |
| 4.2.1. Fiziksel ve kimyasal değişim arasındaki farkları, çeşitli olayları gözlemleyerek açıklar. | 4 | 1 |
| 4.3.1. Bileşiklerin kimyasal tepkime sonucunda oluştuğunu bilir. | 2 | 2 |
| 4.4.1. Asit ve bazların genel özelliklerini ifade eder. | 3 | 2 |
| 4.4.2. Asit ve bazlara günlük yaşamdan örnekler verir. | 3 | |
| 4.4.3. Günlük hayatta ulaşılabilecek malzemeleri asit-baz ayracı olarak kullanır. | - | 1 |
| 4.4.4. Maddelerin asitlik ve bazlık durumlarına ilişkin pH değerlerini kullanarak çıkarımda bulunur. | 1 | 1 |
| 4.4.5. Asit ve bazların çeşitli maddeler üzerindeki etkilerini gözlemler. | 1 | - |

Tablo 4. devamı

| | | |
|--|-----------|-----------|
| 4.4.6. Asit ve bazların temizlik malzemesi olarak kullanılması esnasında oluşabilecek tehlikelerle ilgili gerekli tedbirleri alır. | 1 | - |
| 4.4.7. Asit yağmurlarının önlenmesine yönelik çözüm önerileri sunar. | 1 | 1 |
| 4.5.1. Isınmanın maddenin cinsine, kütesine ve/veya sıcaklık değişimine bağlı olduğunu deney yaparak keşfeder. | 2 | 1 |
| 4.5.2. Hâl değiştirmek için gerekli ısının maddenin cinsi ve kütesine ilişkili olduğunu deney yaparak keşfeder. | 2 | 3 |
| 4.5.3. Maddelerin hâl değişimi ve ısınma grafiğini çizerek yorumlar. | 3 | 2 |
| 4.5.4. Günlük yaşamda meydana gelen hâl değişimleri ile ısı alışverişini ilişkilendirir. | | - |
| 4.6.1. Geçmişten günümüze Türkiye’deki kimya endüstrisinin gelişimini araştırır. | 1 | - |
| 4.6.2. Kimya endüstrisinde meslek dallarını araştırır ve gelecekteki yeni meslek alanları hakkında öneriler sunar. | 1 | - |
| Toplam | 31 | 10 |

Tablo 4 incelendiğinde, MEB ders kitabı ünite değerlendirme sorularında “Periyodik sistemde, grup ve periyotların nasıl oluşturulduğunu açıklar” kazanımına diğer kazanımlara göre daha fazla yer verildiği görülmektedir. “Günlük hayatta ulaşılabilecek malzemeyi asit-baz ayracı olarak kullanabilir” ve “Günlük yaşamda ortaya çıkan hâl değişimi ile ısı alışverişi olayını ilişkilendirir” kazanımlarına ise hiç yer verilmemiştir. Ocak ayı fen bilimleri örnek sorularında belirli bir kazanıma ağırlık verilmemiş olup, bazı kazanımlara hiç yer verilmemiştir. Bunlar, “Elementi periyodik tablo üzerinde metaller, yarı metaller ve ametaller olarak gruplandırır”, “Asit ve bazın çeşitli maddeler üzerindeki etkilerini gözlemler”, “Asit ve bazın temizlik malzemeleri olarak kullanılmasında oluşacak tehlikeyle ilgili gerekli tedbiri alır”, “Günlük hayatta ortaya çıkan hâl değişimi ile ısı alışverişi arasında ilişki kurar” ve “Geçmişten günümüze Türkiye’de kimya endüstrisi ile ilgili gelişimi araştırır” kazanımlarıdır.

Ünite Sonu Değerlendirme, MEB Örnek ve 2022 LGS Sorularının Fen Bilimleri Dersi 8. Sınıf Kazanımlarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Göre Değerlendirilmesi

(Evaluation of End of Unit Assessment, MoNE Sample and 2022 HSEE Questions According to 8th Grade Outcomes of Science Course and Scientific Process Skills)

2021-2022 öğretim yılı şubat ayında yayınlanan fen bilimleri örnek soruların tamamı 1. dönemin konularından karışık olarak sorulmuştur. Şubat ayı fen bilimleri örnek sorularının soru bazında kazanım dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Şubat Ayı Fen Bilimleri Örnek Sorularının Kazanım Dağılımı

| Sorular | Kazanımlar |
|---------|---|
| 1 | Mevsimlerin oluşumuna yönelik tahminlerde bulunur |
| 2 | İklim ve hava olayları arasındaki farkı açıklar |
| 3 | Kalıtım ile ilgili kavramları tanımlar. Tek karakter çaprazlamaları ile ilgili problemler çözerek sonuçlar hakkında yorum yapar. |
| 4 | Örneklerden yola çıkarak mutasyonu açıklar. Canlıların yaşadıkları çevreye uyumlarını gözlem yaparak açıklar. |
| 5 | Katı basıncını etkileyen değişkenleri deneyerek keşfeder. |
| 6 | Sıvı basıncını etkileyen değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini test eder. |
| 7 | Asit ve bazların genel özelliklerini ifade eder. Günlük hayatta ulaşılabilecek malzemeleri asit-baz ayracı olarak kullanır. Maddelerin asitlik ve bazlık durumlarına ilişkin pH değerlerini kullanarak çıkarımda bulunur. |
| 8 | Bileşiklerin kimyasal tepkime sonucunda oluştuğunu bilir. Asit yağmurlarının önlenmesine yönelik çözüm önerileri sunar. Maddelerin asitlik ve bazlık durumlarına ilişkin pH değerlerini kullanarak çıkarımda bulunur. |
| 9 | Hâl değiştirmek için gerekli ısının maddenin cinsi ve kütlesiyle ilişkili olduğunu deney yaparak keşfeder. |
| 10 | Isınmanın maddenin cinsine, kütlesine ve/veya sıcaklık değişimine bağlı olduğunu deney yaparak keşfeder. Hâl değiştirmek için gerekli ısının maddenin cinsi ve kütlesiyle ilişkili olduğunu deney yaparak keşfeder. |

Tablo 5 incelendiğinde, şubat ayında “Mevsim ve İklimler” ünitesinden 2, “DNA ve Kalıtım” ünitesinden 2, “Basınç” ünitesinden 2 ve “Madde ve Endüstri” ünitesinden ise 4 adet fen bilimleri örnek sorusunun sorulduğu görülmektedir.

2021-2022 Öğretim yılı mart ayında yayınlanan fen bilimleri örnek soruların tamamı “Basit Makineler” ünitesinden sorulmuştur.

Mart ayı fen bilimleri örnek soruları ile fen bilimleri ders kitabı “Basit Makineler” ünitesi değerlendirme sorularının kazanımlara göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Ünite Sonu Değerlendirme ve Mart Ayı Fen Bilimleri Örnek Sorularının Basit Makineler Ünitesi Kazanımlarına Göre Dağılımı

| Kazanımlar | Ders Kitabı Ünite Sonu Değerlendirme Soruları | Mart Ayı Fen Bilimleri Örnek Soruları |
|---|---|---------------------------------------|
| 5.1.1. Basit makinelerin sağladığı avantajları örnekler üzerinden açıklar. | 8 | 10 |
| 5.1.2. Basit makinelerden yararlanarak günlük yaşamda iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek tasarlar. | 0 | 0 |
| Toplam | 8 | 8 |

Tablo 6 incelendiğinde, fen bilimleri örnek soruları ile fen bilimleri ders kitabı “Basit Makineler” ünitesi değerlendirme sorularının tamamının “Basit makinelerin sağladığı avantajları örnekler üzerinden açıklar” kazanımından sorulduğu görülmektedir.

2021-2022 öğretim yılı nisan ayında yayınlanan fen bilimleri örnek soruların tamamı “Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi” ünitesinden sorulmuştur. Nisan ayı fen bilimleri örnek soruları ile fen bilimleri ders kitabı “Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi” ünitesi değerlendirme sorularının kazanımlara göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Ünite Sonu Değerlendirme ve Nisan Ayı Fen Bilimleri Örnek Sorularının Enerji Dönüşümü ve Çevre Bilimi Ünitesi Kazanımlarına Göre Dağılımı

| Kazanımlar | Ders Kitabı Ünite Sonu Değerlendirme Soruları | Nisan Ayı Fen Bilimleri Örnek Soruları |
|---|---|--|
| 6.1.1. Besin zincirindeki üretici, tüketici, ayrıştırıcılara örnekler verir. | 6 | 2 |
| 6.2.1. Bitkilerde besin üretiminde fotosentezin önemini fark eder. | 9 | |
| 6.2.2. Fotosentez hızını etkileyen faktörler ile ilgili çıkarımlarda bulunur. | 1 | 2 |
| 6.2.3. Canlılarda solunumun önemini belirtir. | 9 | 1 |
| 6.3.1. Madde döngülerini şema üzerinde göstererek açıklar. | 3 | 1 |
| 6.3.2. Madde döngülerinin yaşam açısından önemini sorgular. | 5 | - |
| 6.3.3. Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır. | 3 | 2 |
| 6.4.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir. | 4 | 1 |
| 6.4.2. Kaynakların tasarruflu kullanımına yönelik proje tasarlar. | | 1 |
| 6.4.3. Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar. | 4 | 2 |
| 6.4.4. Geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısına ilişkin araştırma verilerini kullanarak çözüm önerileri sunar. | 3 | 2 |
| 6.4.5. Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar. | - | - |
| Toplam | 33 | 10 |

Tablo 7 incelendiğinde, MEB ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularında; “Bitkide besin üretimi olayında fotosentezin önemli olduğunu fark eder” ve “Canlılarda solunum olayının önemini belirtir” kazanımlarına ağırlık verilmiş olup, “Fotosentez hızını etkileyebilecek faktörler ile ilgili çıkarımda bulunur” kazanımına düşük düzeyde yer verildiği görülmektedir. “Kaynaklarımızın tasarruflu kullanımı için proje tasarlar” ve “Kaynaklarımızın tasarruflu kullanılmasında ise gelecekte karşılaşılabilecek sorunları tespit ederek çözüm önerisi sunar” kazanımlarına ise hiç yer verilmemiştir.

Nisan ayı fen bilimleri örnek soruları incelendiğinde, “Bitkide besin üretiminde fotosentezin önemli olduğunu fark eder”, “Madde döngüsünün yaşamdaki önemini sorgular” ve “Kaynaklarımızın tasarruflu kullanılmamasında gelecekte karşılaşılabilecek sorunları tespit ederek çözüm önerisi sunar” kazanımlarına hiç değinilmediği görülmektedir. Diğer kazanımların ise sorularda eşit sayıda temsil edildiği görülmektedir.

Ünite Sonu Değerlendirme, MEB Örnek ve 2022 LGS Sorularının Fen Bilimleri Dersi 8. Sınıf Kazanımlarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Göre Değerlendirilmesi

(Evaluation of End of Unit Assessment, MoNE Sample and 2022 HSEE Questions According to 8th Grade Outcomes of Science Course and Scientific Process Skills)

2021-2022 öğretim yılı fen bilimleri ders kitabı “Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi” ünitesi değerlendirme sorularının kazanımlara göre dağılımı Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının Elektrik Yükleri ve Elektrik Ünitesi Kazanımlarına Göre Dağılımı

| Kazanımlar | Ders Kitabı Ünite Sonu Değerlendirme Soruları |
|--|--|
| 7.1.1. Elektriklenmeyi, bazı doğa olayları ve teknolojiadaki uygulama örnekleri ile açıklar. | 7 |
| 7.1.2. Elektrik yüklerini sınıflandırarak aynı ve farklı cins elektrik yüklerinin birbirlerine etkisini açıklar. | 8 |
| 7.1.3. Deneyler yaparak elektriklenme çeşitlerini fark eder. | 2 |
| 7.2.1. Cisimleri, sahip oldukları elektrik yükleri bakımından sınıflandırır. | 1 |
| 7.2.2. Topraklamayı açıklar | 2 |
| 7.3.1. Elektrik enerjisinin ısı, ışık ve hareket enerjisine dönüştüğü uygulamalara örnekler verir. | 12 |
| 7.3.2. Elektrik enerjisinin ısı, ışık veya hareket enerjisine dönüşümü temel alan bir model tasarlar. | 1 |
| 7.3.3. Güç santrallerinde elektrik enerjisinin nasıl üretildiğini açıklar. | - |
| 7.3.4. Güç santrallerinin avantaj ve dezavantajları konusunda fikirler üretir | - |
| 7.3.5. Elektrik enerjisinin bilinçli ve tasarruflu kullanılmasının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır. | - |
| 7.3.6. Evlerde elektriği tasarruflu kullanmaya özen gösterir. | - |
| Toplam | 33 |

Tablo 8 incelendiğinde, MEB ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularında; “Elektrik enerjisinin ısı, ışık veya hareket enerjisine dönüştüğü uygulamaya örnek verir”, “Elektriklenmeyi bazı doğa olayı ve teknolojiadaki uygulama örneği ile açıklar” ve “Elektrik yüklerini gruplandırarak aynı ve farklı cins elektrik yükünün birbirine etkisini açıklar” kazanımlarına ağırlık verildiği görülmektedir. “Güç santralinde elektrik enerjisinin nasıl üretilebildiğini açıklar”, “Güç santralinin avantaj ve dezavantajı konusunda fikir üretir”, “Elektrik enerjisinin bilinçli ve tasarruflu kullanılmasının aile ve ülke ekonomisi açısından önemli olduğunu tartışır” ve “Evde elektriği tasarruflu kullanmaya dikkat eder” kazanımlarına ise hiç yer verilmemiştir.

2021-2022 öğretim yılı mayıs ayında yayınlanan fen bilimleri örnek soruları genel olarak 1. ve 2. dönemin ünitelerinden sorulmuştur. Ancak, mayıs ayında yayınlanan fen bilimleri örnek sorularında “Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi” ünitesinden hiç soru sorulmamıştır.

Mayıs ayı fen bilimleri örnek sorularının kazanımlara göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Mayıs Ayı Fen Bilimleri Örnek Sorularının Kazanım Dağılımı

| Kazanımlar | Mayıs Ayı Fen Bilimleri Örnek Soruları |
|--|---|
| İklim ve hava olayları arasındaki farkı açıklar. | 1 |
| Mevsimlerin oluşumuna yönelik tahminlerde bulunur. | 1 |
| Kalıtım ile ilgili kavramları tanımlar. | 1 |
| Tek karakter çaprazlamaları ile ilgili problemler çözerek sonuçlar hakkında yorum yapar. | 1 |

Tablo 9. devamı

| | |
|--|-----------|
| Sıvı basıncını etkileyen değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini test eder. | 1 |
| Katı basıncını etkileyen değişkenleri deneyerek keşfeder. | 1 |
| Maddelerin hâl değişimi ve ısınma grafiğini çizerek yorumlar. | 1 |
| Bileşiklerin kimyasal tepkime sonucunda oluştuğunu bilir. | 1 |
| Basit makinelerin sağladığı avantajları örnekler üzerinden açıklar. | 1 |
| Besin zincirindeki üretici, tüketici, ayrıştırıcılara örnekler verir. | 1 |
| Toplam soru sayısı | 10 |

Tablo 9 incelendiğinde, mayıs ayı örnek sorularının; “Mevsim ve İklimler” (N=2), “DNA ve Kalıtım” (N=2), “Basınç” (N=2), “Madde ve Endüstri” (N=2), “Basit Makineler” (N=1) ve “Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi” (N=1) olmak üzere altı ünitenin kazanımları ile ilişkili olduğu görülmektedir.

2021-2022 öğretim yılı ekim ayından başlanarak mayıs ayına kadar MEB tarafından yayımlanan LGS’ye yönelik 8. sınıf fen bilimleri örnek sorularının aylık soru sayıları, kazanım sayıları ve yüzde değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Fen Bilimleri Örnek Sorularında Yoklanan Kazanımların Aylara Göre İncelenmesi

| Aylar | Soru Sayısı | Soruların Kazanım Frekansı (f) | Kazanım Yüzdesi (%) |
|---------------|-------------|--------------------------------|---------------------|
| Ekim | 10 | 3 | 4 |
| Kasım | 10 | 12 | 16 |
| Aralık | 10 | 3 | 4 |
| Ocak | 10 | 16 | 21 |
| Şubat | 10 | 17 | 22 |
| Mart | 10 | 2 | 3 |
| Nisan | 10 | 11 | 15 |
| Mayıs | 10 | 11 | 15 |
| Toplam | 80 | 75 | 100 |

Tablo 10’a bakıldığında, öğrencilerin LGS sınavına hazırlanmalarına destek olmak amacıyla 2021-2022 öğretim yılında sekiz ay boyunca her ay 10 soru olmak üzere MEB tarafından toplam 80 fen bilimleri örnek sorusunun yayımlandığı görülmektedir. Kazanım oranlarına bakıldığında, özellikle şubat (%22) ve ocak (%21) aylarında yayınlanan sorularda yoklanan kazanım oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan, mart (%3), ekim (%4) ve kasım (%4) aylarında yayınlanan sorularda yoklanan kazanım oranlarının ise oldukça yüksek düşük olduğu görülmektedir.

2021-2022 öğretim yılı LGS sınavında sorulan sorularının kazanımlara göre dağılımı Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11’e bakıldığında, 2022 LGS sınavında MEB 2018 FBDÖP’deki 8. sınıf ünitelerinin tümünden soru geldiği ve her sorunun en az bir kazanımla ilişkili olduğu görülmektedir. Sınavdaki sorulardan iki tanesi “Basit makinanın sağladığı avantajı örnekle açıklayabilir” kazanımı ile ilgilidir. Ünite bazında incelendiğinde ise; “Mevsim ve İklimler” ünitesinden 1, “DNA ve Genetik Kod” ünitesinden 4, “Basınç” ünitesinden 2, “Madde ve Endüstri” ünitesinden 5, “Basit Makineler” ünitesinden 2, “Enerji Dönüşümü ve Çevre Bilimi” ünitesinden 4 ve “Elektrik Yükü ve Elektrik Enerjisi” ünitesinden 2 sorunun geldiği görülmektedir.

Ünite Sonu Değerlendirme, MEB Örnek ve 2022 LGS Sorularının Fen Bilimleri Dersi 8. Sınıf Kazanımlarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Göre Değerlendirilmesi

(Evaluation of End of Unit Assessment, MoNE Sample and 2022 HSEE Questions According to 8th Grade Outcomes of Science Course and Scientific Process Skills)

Tablo 11.

2022 Yılı LGS Sorularında Yoklanan Kazanımlar

| Kazanım | f |
|---|-----------|
| Tek karakter çaprazlamaları ile ilgili problemler çözerek sonuçlar hakkında yorum yapar. | 1 |
| Canlıların yaşadıkları çevreye uyumlarını gözlem yaparak açıklar. | 1 |
| Genetik mühendisliğini ve biyoteknolojiyi ilişkilendirir. | 1 |
| Besin zincirindeki üretici, tüketici, ayrıştırıcılara örnekler verir. | 1 |
| Fotosentez hızını etkileyen faktörler ile ilgili çıkarımlarda bulunur. | 1 |
| Madde döngülerini şema üzerinde göstererek açıklar. | 1 |
| Madde döngülerinin yaşam açısından önemini sorgular. | 1 |
| Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır. | 1 |
| Mevsimlerin oluşumuna yönelik tahminlerde bulunur | 1 |
| Katı basıncını etkileyen değişkenleri deneyerek keşfeder. | 1 |
| Sıvı basıncını etkileyen değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini test eder. | 1 |
| Basit makinelerin sağladığı avantajları örnekler üzerinden açıklar. | 2 |
| Elektrik yüklerini sınıflandırarak aynı ve farklı cins elektrik yüklerinin birbirlerine etkisini açıklar. | 1 |
| Elektriklenmeyi, bazı doğa olayları ve teknolojideki uygulama örnekleri ile açıklar. | 1 |
| Elementleri periyodik tablo üzerinde metal, yarımetal ve ametal olarak sınıflandırır. | 1 |
| Fiziksel ve kimyasal değişim arasındaki farkları, çeşitli olayları gözlemleyerek açıklar. | 1 |
| Günlük hayatta ulaşılabilecek malzemeleri asit-baz ayracı olarak kullanır | 1 |
| Isınmanın maddenin cinsine, kütlesine ve/veya sıcaklık değişimine bağlı olduğunu deney yaparak keşfeder. | 1 |
| Günlük yaşamda meydana gelen hâl değişimleri ile ısı alışverişini ilişkilendirir. | 1 |
| Toplam | 20 |

2021-2022 öğretim yılı fen bilimleri ders kitabı ünite sonu değerlendirme, fen bilimleri örnek ve LGS sınav sorularının MEB 2018 FBDÖP'deki 8. sınıf kazanımlarına göre topluca analizi Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

8. Sınıf Ünite Sonu Değerlendirme, Fen Bilimleri Örnek ve LGS Sorularında Yoklanan Kazanımlar

| Kazanımlar | Ünite Sonu Değerlendirme Sorularındaki (N=179) kazanımlar | | Fen Bilimleri Örnek Sorularındaki (N=80) kazanımlar | | 2022 Yılı LGS Sorularındaki (N=20) kazanımlar | |
|---|---|-----|---|----|---|---|
| | f | % | f | % | f | % |
| 1.1.1.Mevsimlerin oluşumuna yönelik tahminlerde bulunur | 9 | 4,7 | 10 | 10 | 1 | 5 |
| 1.2.1. İklim ve hava olayları arasındaki farkı açıklar. | 5 | 2,6 | 3 | 3 | - | - |
| 1.2.2. İklim biliminin (klimatoloji) bir bilim dalı olduğunu ve bu alanda çalışan uzmanlara iklim bilimci (klimatolog)adı verildiğini söyler. | 3 | 1,6 | 1 | 1 | - | - |

Tablo 12. devamı*8. Sınıf Ünite Sonu Değerlendirme, Fen Bilimleri Örnek ve LGS Sorularında Yoklanan Kazanımlar*

| Kazanımlar | Ünite Sonu Değerlendirme Sorularındaki (N=179) kazanımlar | | Fen Bilimleri Örnek Sorularındaki (N=80) kazanımlar | | 2022 Yılı LGS Sorularındaki (N=20) kazanımlar | |
|---|---|-----|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % |
| 2.1.1. Nükleotid, gen, DNA ve kromozom kavramlarını açıklayarak bu kavramlar arasında ilişki kurar. | 2 | 1,0 | 2 | 2 | - | - |
| 2.1.2. DNA'nın yapısını model üzerinde gösterir. | 3 | 1,6 | 1 | 1 | - | - |
| 2.1.3. DNA'nın kendini nasıl eşlediğini ifade eder. | 2 | 1,0 | - | - | - | - |
| 2.2.1. Kalıtım ile ilgili kavramları tanımlar. | 6 | 3,1 | 5 | 5 | - | - |
| 2.2.2. Tek karakter çaprazlamaları ile ilgili problemler çözerek sonuçlar hakkında yorum yapar. | 3 | 1,6 | 4 | 4 | 1 | 5 |
| 2.2.3. Akraba evliliklerinin genetik sonuçlarını tartışır. | 2 | 1,0 | 1 | 1 | - | - |
| 2.3.1. Örneklerden yola çıkarak mutasyonu açıklar. | 3 | 1,6 | 2 | 2 | - | - |
| 2.3.2. Örneklerden yola çıkarak modifikasyonu açıklar. | 2 | 1,0 | - | - | - | - |
| 2.3.3. Mutasyonla modifikasyon arasındaki farklar ile ilgili çıkarımda bulunur. | - | - | - | - | - | - |
| 2.4.1. Canlıların yaşadıkları çevreye uyumlarını gözlem yaparak açıklar. | 4 | 2,1 | 3 | 3 | 1 | 5 |
| 2.5.1. Genetik mühendisliğini ve biyoteknolojiyi ilişkilendirir. | 3 | 1,6 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 2.5.2. Biyoteknolojik uygulamalar kapsamında oluşturulan ikilemelerle bu uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerini tartışır. | 3 | 1,6 | - | - | - | - |
| 2.5.3. Gelecekteki genetik mühendisliği ve biyoteknoloji uygulamalarının neler olabileceği hakkında tahminde bulunur. | 1 | 0,5 | 1 | 1 | - | - |
| 3.1.1. Katı basıncını etkileyen değişkenleri deneyerek keşfeder. | 6 | 3,1 | 5 | 5 | 1 | 5 |
| 3.1.2. Sıvı basıncını etkileyen değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini test eder. | 9 | 4,7 | 7 | 7 | 1 | 5 |
| 3.1.3. Katı, sıvı ve gazların basınç örnekler verir. | 5 | 2,6 | 2 | 2 | - | - |
| 4.1.1. Periyodik sistemde, grup ve periyotların nasıl oluşturulduğunu açıklar. | 6 | 3,1 | 1 | 1 | - | - |
| 4.1.2. Elementleri periyodik tablo üzerinde metal, yarı metal ve ametal olarak sınıflandırır. | 2 | 1,0 | - | - | 1 | 5 |
| 4.2.1. Fiziksel ve kimyasal değişim arasındaki farkları, çeşitli olayları gözlemleyerek açıklar. | 4 | 2,1 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| 4.3.1. Bileşiklerin kimyasal tepkime sonucunda oluştuğunu bilir. | 2 | 1,0 | 4 | 4 | - | - |

Tablo 12. devamı*8. Sınıf Ünite Sonu Değerlendirme, Fen Bilimleri Örnek ve LGS Sorularında Yoklanan Kazanımlar*

| Kazanımlar | Ünite Sonu Değerlendirme Sorularındaki (N=179) kazanımlar | | Fen Bilimleri Örnek Sorularındaki (N=80) kazanımlar | | 2022 Yılı LGS Sorularındaki (N=20) kazanımlar | |
|--|---|-----|---|----|---|----|
| | f | % | f | % | f | % |
| 4.4.1. Asit ve bazların genel özelliklerini ifade eder. | 3 | 1,6 | 3 | 3 | - | - |
| 4.4.2. Asit ve bazlara günlük yaşamdan örnekler verir. | 3 | 1,6 | - | - | - | - |
| 4.4.3. Günlük hayatta ulaşılabilecek malzemeleri asit-baz ayracı olarak kullanır. | - | - | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 4.4.4. Maddelerin asitlik ve bazlık durumlarına ilişkin pH değerlerini kullanarak çıkarımda bulunur. | 1 | 0,5 | 3 | 3 | - | - |
| 4.4.5. Asit ve bazların çeşitli maddeler üzerindeki etkilerini gözlemler. | 1 | 0,5 | - | - | - | - |
| 4.4.6. Asit ve bazların temizlik malzemesi olarak kullanılması esnasında oluşabilecek tehlikelerle ilgili gerekli tedbirleri alır. | 1 | 0,5 | - | - | - | - |
| 4.4.7. Asit yağmurlarının önlenmesine yönelik çözüm önerileri sunar. | 1 | 0,5 | 2 | 2 | - | - |
| 4.5.1. Isınmanın maddenin cinsine, kütesine ve/veya sıcaklık değişimine bağlı olduğunu deney yaparak keşfeder. | 2 | 1,0 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 4.5.2. Hâl değiştirmek için gerekli ısının maddenin cinsi ve kütesiyile ilişkili olduğunu deney yaparak keşfeder. | 2 | 1,0 | 4 | 4 | - | - |
| 4.5.3. Maddelerin hâl değişimi ve ısınma grafiğini çizerek yorumlar. | 3 | 1,6 | 3 | 3 | - | - |
| 4.5.4. Günlük yaşamda meydana gelen hâl değişimleri ile ısı alışverişini ilişkilendirir. | - | - | - | - | 1 | 5 |
| 4.6.1. Geçmişten günümüze Türkiye'deki kimya endüstrisinin gelişimini araştırır. | 1 | 0,5 | - | - | - | - |
| 4.6.2. Kimya endüstrisinde meslek dallarını araştırır ve gelecekteki yeni meslek alanları hakkında öneriler sunar. | 1 | 0,5 | - | - | - | - |
| 5.1.1. Basit makinelerin sağladığı avantajları örnekler üzerinden açıklar. | 8 | 4,2 | 11 | 11 | 2 | 10 |
| 5.1.2. Basit makinelerden yararlanarak günlük yaşamda iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek tasarlar. | - | - | - | - | - | - |
| 6.1.1. Besin zincirindeki üretici, tüketici, ayrıştırıcılara örnekler verir. | 6 | 3,1 | 3 | 3 | 1 | 5 |
| 6.2.1. Bitkilerde besin üretiminde fotosentezin önemini fark eder. | 9 | 4,7 | - | - | - | - |

Tablo 12. devamı*8. Sınıf Ünite Sonu Değerlendirme, Fen Bilimleri Örnek ve LGS Sorularında Yoklanan Kazanımlar*

| Kazanımlar | Ünite Sonu Değerlendirme Sorularındaki (N=179) kazanımlar | | Fen Bilimleri Örnek Sorularındaki (N=80) kazanımlar | | 2022 Yılı LGS Sorularındaki (N=20) kazanımlar | |
|---|---|-----|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % |
| 6.2.2. Fotosentez hızını etkileyen faktörler ile ilgili çıkarımlarda bulunur. | 1 | 0,5 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 6.2.3. Canlılarda solunumun önemini belirtir. | 9 | 4,7 | 1 | 1 | - | - |
| 6.3.1. Madde döngülerini şema üzerinde göstererek açıklar. | 3 | 1,6 | 1 | 1 | 1 | 5 |
| 6.3.2. Madde döngülerinin yaşam açısından önemini sorgular. | 5 | 2,6 | - | - | 1 | 5 |
| 6.3.3. Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır. | 3 | 1,6 | 2 | 2 | 1 | 5 |
| 6.4.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir. | 4 | 2,1 | 1 | 1 | - | - |
| 6.4.2. Kaynakların tasarruflu kullanımına yönelik proje tasarlar. | - | - | 1 | 1 | - | - |
| 6.4.3. Geri dönüşüm için katı atıkların ayrıştırılmasının önemini açıklar. | 4 | 2,1 | 2 | 2 | - | - |
| 6.4.4. Geri dönüşümün ülke ekonomisine katkısına ilişkin araştırma verilerini kullanarak çözüm önerileri sunar. | 3 | 1,6 | 2 | 2 | - | - |
| 6.4.5. Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar. | - | - | - | - | - | - |
| 7.1.1. Elektriklenmeyi, bazı doğa olayları ve teknolojideki uygulama örnekleri ile açıklar. | 7 | 3,6 | - | - | 1 | 5 |
| 7.1.2. Elektrik yüklerini sınıflandırarak aynı ve farklı cins elektrik yüklerinin birbirlerine etkisini açıklar. | 8 | 4,2 | - | - | 1 | 5 |
| 7.1.3. Deneyler yaparak elektriklenme çeşitlerini fark eder | 2 | 1,0 | - | - | - | - |
| 7.2.1. Cisimleri, sahip oldukları elektrik yükleri bakımından sınıflandırır. | 1 | 0,5 | - | - | - | - |
| 7.2.2. Topraklamayı açıklar. | 2 | 1,0 | - | - | - | - |
| 7.3.1. Elektrik enerjisinin ısı, ışık ve hareket enerjisine dönüştüğü uygulamalara örnekler verir. | 12 | 6,3 | - | - | - | - |
| 7.3.2. Elektrik enerjisinin ısı, ışık veya hareket enerjisine dönüşümü temel alan bir model tasarlar. | 1 | 0,5 | - | - | - | - |
| 7.3.3. Güç santrallerinde elektrik enerjisinin nasıl üretildiğini açıklar. | - | - | - | - | - | - |
| 7.3.4. Güç santrallerinin avantaj ve dezavantajları konusunda fikirler üretir. | - | - | - | - | - | - |

Tablo 12. devamı

8. Sınıf Ünite Sonu Değerlendirme, Fen Bilimleri Örnek ve LGS Sorularında Yoklanan Kazanımlar

| Kazanımlar | Ünite Sonu Değerlendirme Sorularındaki (N=179) kazanımlar | | Fen Bilimleri Örnek Sorularındaki (N=80) kazanımlar | | 2022 Yılı LGS Sorularındaki (N=20) kazanımlar | |
|--|---|-----|---|-----|---|-----|
| | f | % | f | % | f | % |
| 7.3.5. Elektrik enerjisinin bilinçli ve tasarruflu kullanılmasının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır. | - | - | - | - | - | - |
| 7.3.6. Evlerde elektriği tasarruflu kullanmaya özen gösterir. | - | - | - | - | - | - |
| Toplam | 192 | 100 | 100 | 100 | 20 | 100 |

Tablo 12'ye göre, MEB 8. Sınıf fen bilimleri ders kitabındaki 179 ünite sonu değerlendirme sorusunun toplam 192 kazanım, aylık olarak yayınlanan 80 fen bilimleri örnek sorusunun toplam 100 kazanım ve 20 LGS sorusunun ise 20 kazanımla ilişkili olduğu görülmektedir. Bazı sorular birden fazla kazanım içerdiği için kazanım sayısı soru sayısından fazla çıkmıştır. FBDÖP'de 8. Sınıf yedi ünite ve toplam 61 kazanımdan oluşmaktadır (MEB, 2018). 2022 LGS sınavında bu kazanımlardan tüm ünitelerden olmak üzere 20'si yoklanmıştır. Dolayısıyla, 2022 LGS sınavının kazanım kapsamı yönünden geniş yelpazeli olmadığı görülmektedir. Ayrıca, LGS sınav sorularının, genel olarak MEB ünite sonu değerlendirme ve fen bilimleri örnek sorularında oran olarak en çok yoklanan kazanımlarla ilişkili oldukları da görülmektedir.

3.2. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu, analiz kapsamına alınan tüm soruların, alan yazına dayalı olarak belirlenen 17 bilimsel süreç becerisinin hangi öğeleri ile ilişkili olduklarını tespit etmeye yönelik olarak düzenlenmişti. Bu amaçla, öncelikle MEB 2018 8. Sınıf FBDÖP'de yer alan ünite kazanımları bilimsel süreç becerileri ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 13).

Tablo 13.

MEB 2018 FBDÖP'deki 8. Sınıf Kazanımların Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi

| Kazanım Numarası | Gözlem | Sınıflama | Çıkarım Yapma | Tahmin | Kestirme | Değişkenleri Belirleme | Hipotez Kurma | Deney Tasarlama | Deney Yapma | Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme | İşlevsel Tanımlama | Ölçme | Veri Toplama | Verileri Kaydetme | Verileri Kullanma | Yorumlama ve sonuç çıkarma | Sunma |
|------------------|--------|-----------|---------------|--------|----------|------------------------|---------------|-----------------|-------------|---|--------------------|-------|--------------|-------------------|-------------------|----------------------------|-------|
| 1.1.1. | X | | | X | | | | | | | | | | | | | |
| 1.2.1. | X | | X | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.2.2. | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 2.1.1. | | | | | | X | | | | X | | | | | | | |
| 2.1.2. | | | | | | | | | | | X | | | | | | |

Tablo 13. devamı*MEB 2018 FBDÖP'deki 8. Sınıf Kazanımların Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi*

| Kazanım Numarası | Gözlem | Sınıflama | Çıkarım Yapma | Tahmin | Kestirme | Değişkenleri Belirleme | Hipotez Kurma | Deney Tasarlama | Deney Yapma | Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme | İşlevsel Tanımlama | Ölçme | Veri Toplama | Verileri Kaydetme | Verileri Kullanma | Yorumlama ve sonuç çıkarma | Sunma |
|------------------|--------|-----------|---------------|--------|----------|------------------------|---------------|-----------------|-------------|---|--------------------|-------|--------------|-------------------|-------------------|----------------------------|-------|
| 2.1.3. | | | X | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.2.1. | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 2.2.2. | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 2.2.3. | | | | | | | | | | | | | X | | | | X |
| 2.3.1. | X | | X | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.3.2. | X | | X | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.3.3. | X | | X | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.4.1. | X | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 2.5.1. | | | | | | | | | | | | | X | | X | | X |
| 2.5.2. | | X | | | X | X | | | | | | | | | | | |
| 2.5.3. | | | | X | | | | | | | | | | | | | |
| 3.1.1. | | | | | | X | X | X | X | X | | | | | | | X |
| 3.1.2. | | | | | | X | X | X | X | X | | | | | | | X |
| 3.1.3. | X | X | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 4.1.1. | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 4.1.2. | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4.2.1. | X | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 4.3.1. | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 4.4.1. | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 4.4.2. | X | | X | | | | | | | | | | | | | | |
| 4.4.3. | | | | | | | | | X | | | | | | | | |
| 4.4.4. | X | | X | | | | | | X | | | | | | | | |
| 4.4.5. | X | | | | | | | X | X | X | | | | | | | |
| 4.4.6. | | | | X | | | | | | | | | | | | | |
| 4.4.7. | | | | | | | | | | | | | | | | | X |
| 4.5.1. | | | | | | X | X | X | X | X | | | | | | | X |
| 4.5.2. | | | | | | X | X | X | X | X | | | | | | | |
| 4.5.3. | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | X | |

Tablo 13. devamı*MEB 2018 FBDÖP'deki 8. Sınıf Kazanımların Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi*

| Kazanım Numarası | Gözlem | Sınıflama | Çıkarım Yapma | Tahmin | Kestirme | Değişkenleri Belirleme | Hipotez Kurma | Deney Tasarlama | Deney Yapma | Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme | İşlevsel Tanımlama | Ölçme | Veri Toplama | Verileri Kaydetme | Verileri Kullanma | Yorumlama ve sonuç çıkarma | Sunma |
|------------------|--------|-----------|---------------|--------|----------|------------------------|---------------|-----------------|-------------|---|--------------------|-------|--------------|-------------------|-------------------|----------------------------|-------|
| 4.5.4. | X | | | | X | | | | | | | | | | | | |
| 4.6.1. | | | | | | | | | | | | | X | | | | |
| 4.6.2. | | | | | X | | | | | | | | X | | | | |
| 5.1.1. | X | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 5.1.2. | | | | | | | | X | | | | | | | | | |
| 6.1.1. | X | X | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 6.2.1. | | | X | | | | | | | X | X | | | | | | |
| 6.2.2. | | | X | | X | X | X | X | X | X | X | | | | | | |
| 6.2.3. | X | | X | | | | | | | | | | X | | | | |
| 6.3.1. | | | | | | | | | | | X | | | | | X | |
| 6.2.3. | X | | X | | | | | | | | | | X | | | | |
| 6.3.1. | | | | | | | | | | | X | | | | | X | |
| 6.3.2. | X | | X | | | | | | | | | | | | | | |
| 6.3.3. | X | | | | | | | | | | | | X | | | X | |
| 6.4.1. | | | | | | | | | | | | | | X | X | | |
| 6.4.2. | | | | | | | | X | | | | | | | | | |
| 6.4.3. | X | | | | | | | | | | | | | | | X | |
| 6.4.4. | | | | | | | | | | | | | X | X | X | | X |
| 6.4.5. | X | | | | | | | | | | | | X | | | | X |
| 7.1.1. | X | | X | | | | | | | | | | | | | | X |
| 7.1.2. | | X | X | | | | | | | | | | | | | | |
| 7.1.3. | | | | | | | | | X | | | | | | | X | |
| 7.2.1. | | X | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7.2.2. | | | | | | | | | | | X | | | | | | |
| 7.3.1. | X | | X | | | | | | | | | | | | | | |
| 7.3.2. | | | | | | | | X | | | | | | | | | |
| 7.3.3. | X | | X | | | | | | | | | | X | | | | |
| 7.3.4. | X | X | X | | | | | | | | | | X | | | | |

Tablo 13. devamı

MEB 2018 FBDÖP'deki 8. Sınıf Kazanımların Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi

| Kazanım Numarası | Gözlem | Sınıflama | Çıkarım Yapma | Tahmin | Kestirme | Değişkenleri Belirleme | Hipotez Kurma | Deney Tasarlama | Deney Yapma | Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme | İşlevsel Tanımlama | Ölçme | Veri Toplama | Verileri Kaydetme | Verileri Kullanma | Yorumlama ve sonuç çıkarma | Sunma |
|------------------|--------|-----------|---------------|--------|----------|------------------------|---------------|-----------------|-------------|---|--------------------|-------|--------------|-------------------|-------------------|----------------------------|-------|
| 7.3.5. | X | | X | | | | | | | | | | X | | | X | |
| 7.3.6. | | | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| Toplam | 24 | 7 | 17 | 3 | 3 | 7 | 5 | 5 | 9 | 7 | 13 | 1 | 13 | 3 | 5 | 15 | 4 |
| % | 39 | 11 | 28 | 5 | 5 | 11 | 8 | 8 | 15 | 11 | 21 | 2 | 21 | 5 | 8 | 25 | 7 |

Tablo 13 incelendiğinde, 8. sınıf fen bilimi dersi öğretim programlarındaki kazanımlarında oran olarak en fazla yer alan bilimsel süreç becerileri: *Gözlem* (%39), *Çıkarım Yapma* (%28), *Yorumlama ve Sonuç Çıkarma* (%25), *İşlevsel Tanımlama* (%21) ve *Verileri Toplama* (%21) dir. En az yer alan bilimsel süreç becerileri ise *Ölçme* (%2), *Tahmin* (%5), *Kestirme* (%5), *Verileri Kaydetme* (%5), *Sunma* (%7), *Hipotez Kurma* (%8), *Deney Tasarlama* (%8) ve *Verileri Kullanma* (%8) dir.

Tablo 14.

Ünite Sonu Değerlendirme, Fen Bilimleri Örnek ve LGS Sorularının Bilimsel Süreç Becerilerine Göre Dağılımı

| Bilimsel Süreç Becerileri | Ünite Sonu Değerlendirme Sorularındaki (N=179) beceriler | | Fen Bilimleri Örnek Sorularındaki (N=80) beceriler | | 2022 Yılı LGS Sorularındaki (N=20) beceriler | |
|---|--|------|--|-------|--|-------|
| | f | % | f | % | f | % |
| Gözlem | 91 | 19,2 | 48 | 16,6 | 10 | 17,2 |
| Sınıflama | 25 | 5,3 | 5 | 1,7 | 3 | 5,2 |
| Çıkarım Yapma | 67 | 14,2 | 12 | 4,1 | 4 | 6,9 |
| Tahmin | 11 | 2,3 | 11 | 3,8 | 1 | 1,7 |
| Kestirme | 4 | 0,8 | 3 | 1,0 | 1 | 1,7 |
| Değişkenleri Belirleme | 25 | 5,3 | 20 | 6,9 | 4 | 6,9 |
| Hipotez Kurma | 20 | 4,2 | 18 | 6,2 | 4 | 6,9 |
| Deney Tasarlama | 22 | 4,7 | 22 | 7,6 | 4 | 6,9 |
| Deney Yapma | 24 | 5,1 | 23 | 7,9 | 5 | 8,6 |
| Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme | 30 | 6,3 | 21 | 7,2 | 4 | 6,9 |
| İşlevsel Tanımlama | 57 | 12,1 | 35 | 12,1 | 5 | 8,6 |
| Ölçme | 4 | 0,8 | 4 | 1,4 | 0 | 0,0 |
| Veri Toplama | 21 | 4,4 | 12 | 4,1 | 2 | 3,4 |
| Verileri Kaydetme | 13 | 2,7 | 7 | 2,4 | 0 | 0,0 |
| Verileri Kullanma | 13 | 2,7 | 9 | 3,1 | 1 | 1,7 |
| Yorumlama ve Sonuç Çıkarma | 35 | 7,4 | 38 | 13,1 | 9 | 15,5 |
| Sunma | 11 | 2,3 | 2 | 0,7 | 1 | 1,7 |
| Toplam | 473 | 100 | 290 | 100,0 | 58 | 100,0 |

Tablo 12’den yararlanılarak soruların hangi kazanımlarla ilişkili olduğu belirlendikten sonra, Tablo 13’e bakılarak bu kazanımlarla ilişkili olan bilimsel süreç becerileri tespit edilmiş ve ulaşılan bulgular yukarıda tablo halinde sunulmuştur (Tablo 14).

Tablo 14 incelendiğinde; ünite sonu değerlendirme, fen bilimleri örnek ve 2022 LGS sorularında her beceriye eşit oranda ağırlık verilmediği görülmektedir. Bununla birlikte, “Gözlem” becerisinin ders kitabı ünite sonu değerlendirme (%19.2), 2022 LGS sınav (%17.2) ve fen bilimleri örnek sorularında (%16.6) birinci sırada en fazla yer verilen beceri olduğu görülmektedir. “Yorumlama ve Sonuç Çıkarma” becerisi 2022 LGS sınav (%15.5) ve fen bilimleri örnek sorularında (%13.1) ikinci en fazla yer verilen beceri olurken, ünite sonu değerlendirme sorularında %14.2 ile “Çıkarım Yapma” ikinci en fazla yer verilen beceri olmuştur. Benzer şekilde, “İşlevsel Tanımlama” becerisi üçüncü en yüksek beceri olarak ünite sonu değerlendirme (%12.1) ve fen bilimleri örnek sorularında (%12.1) aynı oranda temsil edilirken, 2022 LGS sorularında temsil edilen üçüncü en yüksek beceriler “Deney Yapma (%8.6)” ve “İşlevsel Tanımlama (%8.6)” olmuştur. Diğer yandan, “Ölçme” ile “Verileri kaydetme” becerileri 2022 LGS sınav sorularında (%0), “Ölçme” becerisi ünite sonu değerlendirme sorularında (%0.8) ve “Sunma” becerisi ise fen bilimleri örnek sorularında (%0.7) birinci sırada en az yer verilen beceriler olmuştur. Ünite sonu değerlendirme ve fen bilimleri örnek sorularında “Kestirme” becerisi sırasıyla %0.8 ve %1 oranları ile ikinci en az yer verilen beceri olurken, 2022 LGS sorularında %1.7 ile “Sunma” ikinci en az temsil edilen bilimsel süreç becerisi olmuştur. Üçüncü en düşük düzeyde temsil edilen beceriler ise; fen bilimleri örnek sorularında %1.4 ile “Ölçme”, 2022 LGS sorularında %1.7 ile “Verileri Kullanma” ve ünite sonu değerlendirme sorularında %2.3 ile “Sunma” becerileri olmuştur.

Özetle, her üç soru kategorisinde en çok yer verilen bilimsel süreç becerileri; “Gözlem”, “Çıkarım Yapma”, “Deney Yapma”, “İşlevsel Tanımlama”, “Yorumlama ve Sonuç Çıkarma” becerileri olurken; en az yer verilenler ise “Ölçme”, “Kestirme”, “Sunma”, “Verileri Kullanma” ve “Verileri kaydetme” becerileri olmuştur.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Ortaöğretime geçişte nitelikli okullara öğrenci seçebilmek için Türkiye’de 5 Kasım 2017 tarihinde TEOG merkezi sınav sistemi yerine Liselere Geçiş Sistemi’ne (LGS) geçilmiştir. Yeni sınav sistemine geçilmesiyle birlikte ders kitapları yeniden hazırlanmış ve bu kitapların ünite sonlarında ünite kazanımlarının yoklandığı değerlendirme soruları yer almıştır. Ayrıca, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren her ay düzenli olarak LGS’ye yönelik örnek sorular yayınlanmıştır. Bu çalışmada 2021-2022 öğretim yılı içerisinde MEB tarafından her ay düzenli olarak yayınlanan fen bilimleri örnek soruların, MEB 8. sınıf fen bilimleri ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularının ve 2022 yılında yapılan LGS’de çıkan fen bilimleri sorularının, FBDÖP kazanımları ve bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla, çalışmada ilk olarak 2021-2022 öğretim yılında yayımlanan LGS fen bilimleri, fen bilimleri örnek ve fen bilimleri ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularının 8. sınıf FBDÖP’deki kazanımlara göre dağılımı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın kazanımlar boyutundaki bulgularına bakıldığında, ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularında karşılaşılan bazı kazanımlara, örnek sorularda ve LGS fen bilimleri sorularında karşılaşılamadığı belirlenmiştir. 2018 FBDÖP’deki 8. sınıf düzeyindeki 61 kazanımdan, 179 ünite sonu değerlendirme sorularında 192 kazanım belirlenmiştir. Yine 2018 FBDÖP’deki kazanımlara göre yayınlanan 80 örnek soruda 100 kazanım tespit edilmiştir. En az kazanım ise 2022 yılı LGS fen sorularında görülmüş olup 20 sorunun toplam 20 kazanımla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ünite sonu değerlendirme soruları incelendiğinde, en fazla sorunun geldiği kazanımlar; “Mevsimin oluşumuna yönelik tahminde bulunabilir.”, “Sıvı basıncını etkileyebilecek değişkeni tahmin edebilir.”, “Bitkide besin üretiminde fotosentezin önemli olduğunu fark eder”, “Canlıda gerçekleşen solunumun önemini fark eder.”, ve “Elektrik enerjisinin ısı, ışık ve hareket enerjisine dönüştüğü uygulamaya örnek verir”

kazanımları olmuştur. Yayınlanan fen bilimleri örnek sorularda en fazla sorunun geldiği kazanımlar ise, “Mevsimlerin oluşumuna yönelik tahminlerde bulunur.” ve “Basit makinanın sağladığı avantajı örnek üzerinden açıklar” dır. 2022 LGS fen bilimleri sorularında ise en fazla sorunun sorulduğu kazanım “Basit makinelerin sağladığı avantajları örnekler üzerinden açıklar” dır. 2022 LGS fen sorularının ünite bazında incelendiğinde ise en fazla sorunun geldiği ünite “Madde ve Endüstri” ünitesi iken en az sorunun geldiği ünite “Mevsimler ve İklim” ünitesi olmuştur. Sınavda soru sorulmayan ünite olmamıştır fakat soru sorulmayan kazanımın sayısı oldukça fazladır. Yayınlanan örnek sorular ay ay incelendiğinde, en az kazanımın yoklandığı ay mart olurken, en çok kazanımın yoklandığı ay ise şubat olmuştur. Ünite sonu değerlendirme soruları incelendiğinde en fazla sorunun sorulduğu ünite “Madde ve Endüstri” olurken en az sorunun sorulduğu ünite “Basit Makineler” olmuştur. Dalak (2015), 8. Sınıflarda yapılan TEOG sınav soruları ile FBDÖP’deki kazanımların uyumu incelediği araştırmasında, TEOG fen bilimleri test soruları ve ilgili kazanımın genellikle bilgi ve kavrama gibi basamaklarda yığıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, bazı çalışmalarda FBDÖP kazanımları ile TEOG sorularının benzer bilişsel seviyelerde olduğu belirlenmiştir (Sanca vd., 2021; Zorluoğlu, Kızılaslan, ve Sözbilir, 2016). FBDÖP kazanımları ile LGS sorularının uyumunun incelendiği başka bir çalışmada da soruların çoğunun kazanımlarla ilişkili olduğu görülmüştür (Kaya, S. ve Kara, Y. 2022). Sonuç olarak, 2022 LGS sınavının 2018 FBDÖP’deki kazanımların çoğunu kapsamadığı belirlenmiştir. Ayrıca, fen bilimleri ders kitabı ünite sonu değerlendirme ve aylık olarak yayınlanan fen bilimleri örnek sorularda bazı kazanımlara hiç yer verilmediği görülmüştür. Mevcut araştırma sonuçlarıyla tutarlı olarak Korkut ve Uzun (2023) da çalışmalarında, LGS fen bilimleri ile MEB örnek sorularının 2018 FBDÖP’deki 8.sınıf kazanımların çoğunu temsil etmediğini, özellikle bazı ünitelerden çok az örnek soru sorulduğunu belirlemişlerdir. Bu durumda, ortaöğretime yönelik yapılan LGS sınavının kapsam geçerliliğinin artırılması için LGS sorularının birden fazla kazanım içermesi sağlanabilir. Öğrencilerin LGS sınavına hazırlanmada yararlandığı ders kitabı ünite sonu değerlendirme ve fen bilimleri örnek soruları da benzer şekilde kazanım içerikleri yönünden zenginleştirilebilir ve her üniteden soru içermeleri sağlanabilir.

Araştırmada ikinci olarak 2021-2022 öğretim yılında yayımlanan LGS fen bilimleri, MEB fen bilimleri örnek ve MEB fen bilimleri ders kitabı ünite sonu değerlendirme sorularının bilimsel süreç becerilerine göre dağılımı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bilimsel süreç becerileri boyutundaki bulgularına bakıldığında, 2018 FBDÖP’de yer alan yer alan kazanımlardan büyük kısmının en az bir bilimsel süreç becerisi ile ilişki içinde olduğu belirlenmiştir (Tablo 13). 8. sınıf FBDÖP’deki kazanımların en fazla “Gözlem”, “Çıkarım Yapma”, “İşlevsel Tanım Yapabilme”, “Verileri Toplama” ve “Yorumlayabilme ve Sonuç Çıkarabilme” becerileriyle ilişkili olduğu görülmüştür. En az ilişki kurulabilen bilimsel süreç becerilerinin ise “Tahmin”, “Kestirme”, “Ölçebilme”, “Verileri Kaydedebilme”, “Verileri Kullanabilme” ve “Sunma” olduğu belirlenmiştir. Alan yazında yapılan diğer çalışmalarda da bu çalışmaya yakın bulgular tespit edilmiştir. Özbir’in (2008) yaptığı çalışmada 4, 5, 6 ve 7. sınıf seviyelerine ait fen programları, fen ders kitapları ve fen dersine ait öğrenci çalışma kitapları bilimsel süreç becerileri açısından incelenmiş ve en fazla “gözlemleyebilme” ve “sonuç çıkarabilme” becerilerine değinildiği tespit edilmiştir. Turan (2015), 8. Sınıf fen programı ve fen dersi kitapları üzerinde çalışmış ve programda en fazla değinilen becerilerin “gözlemleyebilme” ve “yorum yapabilme”; ders kitaplarında ise “yorumlayabilme”, “sınıflayabilme” ve “gözlem yapabilme” olduğunu tespit etmiştir. Dökme (2015), 6. Sınıf fen ders kitapları üzerinde yaptığı araştırmasında; “gözlemleyebilme” becerisinin en fazla vurgu yapılan becerilerden biri olduğunu, Kaya (2016) ise 3. sınıf fen ders kitaplarını incelediği araştırmasında üzerinde en çok durulan becerilerin “veriyi yorumlayabilme” ve “gözlemleyebilme” olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada dikkat çeken bulgulardan bir diğeri ise “Tahmin”, “Kestirme”, “Ölçme”, “Verileri Kaydetme”, “Verileri Kullanma” ve “Sunma” gibi deneysel becerileri kapsayan kazanımların 2018 FBDÖP’de çok az oranda yer almasıdır. Araştırmada elde edilen bu bulgular alan yazıda yapılan diğer çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Turan (2015), 8. Sınıf fen programında “değişkeni belirleyebilme” becerisine ait hiçbir kazanımın, 8.sınıf ders kitabında ise “deney yapabilme” becerisine ait hiçbir etkinlik örneğinin olmadığını tespit etmiştir. Kaya (2016), 3. sınıf fen ders kitaplarında “ölçebilme”, “değişkeni belirleyebilme”, “değişkenler kontrol edebilme” ve “deney yapabilme” becerisine yönelik çok az sayıda etkinliğe yer verildiğini belirtmiştir. Ayrıca Özbir (2008)’in yapmış olduğu çalışmada 4. sınıf fen programlarında “işe vuruk tanım yapabilme” becerilerinin

üzerinde durulmadığı, 6. ve 7. Sınıf fen programlarında ise çok az değinildiği belirtilmiştir. 2018 FBDÖP 8. sınıfta deneysel beceriler içerisinde ele alınabilecek “Kestirme”, “Ölçebilme”, “Verileri Kaydedebilme”, “Verileri Kullanabilme” gibi becerilere daha düşük oranda yer verilmesi, bu sınıf seviyesinde öğrencilerin LGS sınavına hazırlanmalarının göz önüne alınmış olmasından kaynaklanabilir. 2018 FBDÖP 8. sınıf düzeyinde daha az vurgulanan bu becerileri öne çıkaracak etkinliklerin sayısı artırılabilir. Alan yazında bilimsel süreç becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı çalışmalarda bu araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Cesur (2011), 4. ve 5. sınıf fen programlarının öğrencilere bilimsel süreç becerileri kazandırmadaki yeterliliğini belirleyebilmek için öğretmen görüşlerini almış ve öğretmenlerin “gözlemleyebilme” becerisini kazandırmada programın yeterli olduğunu; buna karşın, “veri kaydedebilme”, “değişkeni belirleyebilme” ve “deneyle tasarlayabilme” becerilerini kazandırma programların yetersiz kaldığını düşündükleri sonucuna varmıştır. Saban vd., (2014) öğretim programında yer alan kazanımların bilimsel süreç becerileriyle eşleştirilmesinin, öğretmenlere rehberlik ederek, programın bilimsel süreç becerilerini kazandırma başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini öne sürmüşlerdir. Coşgun (2012) ise, program kazanımlarının, hangi bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya katkı sağlayacağı konusunda öğretmenlerin bir farkındalığa sahip olmadıklarını belirlemiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerine ilişkin ayrıntılı bilgiye ve bu becerilerin kazandırılmasında rehberliğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu nedenle, 2018 FBDÖP’de güncelleme yapılması ve hangi becerilerin kazandırılmak istendiğinin örtük olarak değil açıkça belirtilmesi, başka bir ifadeyle becerilerin kazanımlarla açıkça ilişkilendirilmesi, programın yürütücüsü konumundaki öğretmenlere rehberlik ederek belirlenen amaçlara ulaşılmasını kolaylaştırabilir. Diğer yandan, 2022 LGS sınav sorularında “Ölçme” ve “Verileri Kaydetme” gibi bazı becerilere hiç yer verilmediği, “Tahmin, Kestirme, Sunma ve Veri Toplama” gibi becerilerinin ise çok az yer aldığı belirlenmiştir (Tablo 12). 2018 FBDÖP’ye göre bundan sonraki yıllarda yapılacak LGS sınavlarında bu becerileri de yoklayacak sorular sorulabilir. Testin kapsam geçerliliğinin artırılması için soru hazırlama komisyonlarının LGS sorularını hazırlarken tüm bilimsel süreç becerilerini kapsayacak şekilde hazırlamaları sağlanabilir. Buna paralel olarak, bundan sonra hazırlanacak 8.sınıf fen bilimleri ders kitapları ünite sonu değerlendirme ve fen bilimleri örnek sorularının da “Tahmin, Kestirme, Ölçme, Verileri Kaydetme ve Verileri Kullanma ve Sunma” gibi bilimsel süreç becerilerini oran olarak daha çok içermeleri sağlanabilir. Bu yönde iyileştirmeler yapılabilir.

LGS sınavları 2018 yılından beri yapılmaktadır. O tarihten bu yana her yıl fen bilimleri ders kitapları hazırlanmakta ve LGS sınavına yönelik her ay fen bilimleri örnek soruları yayınlanmaktadır. Bu çalışmanın sadece 2022 yılını kapsamaması, araştırma sonuçlarının genellenmesi açısından bazı sınırlılıklar içermektedir. Bundan sonra yapılacak benzer araştırmalarda diğer yılların da araştırma kapsamına alınması, yıllara göre ortaya çıkan eğilimleri yansıtabilir ve sonuçların genellenebilmesine katkıda bulunabilir.

Kaynakça/Reference

- Acar& Öğretmen, T. (2012). Çok düzeyli istatistiksel yöntemler ile 2006 PISA fen bilimleri performansının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 178-189.
- Akdeniz, A. R. (2016). Problem çözme, bilimsel süreç ve proje yönteminin fen eğitiminde kullanımı. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi içinde* (s. 222-249). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akpınar, D. Günay, Y. ve Hamurcu, H. (2005). Fen bilgisi programlarının hedef ve içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 3-11.
- Aktamış, H.,& Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2006), 77-83.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2012*(22. baskı). Pegem Akademi.
- Altheide, D. (1996). Process of document analysis. D. L. Altheide (Edt.) *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks: Sage Pub.
- Anıl, D. (2010). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Arslan, A. G. & Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 479-492.
- Aslan, M., & Atık, U. (2018). Investigation of 2015 and 2017 primaryschoolTurkishcurriculaobjectivesaccordingtorevisedBloom'staxonomy. *International Journal of TurkishLiteratureCultureEducation*, 7(1), 528-547.
- Atun, T., & Aktan, M. B. (2024). Fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinde bütüncül yaklaşımı sağlayan bilimsel anlayışı kazandırması açısından incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 1-23. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024381667>
- Bağcı Kılıç, G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim Online*, 2(1), 42-51.
- Başar, T. (2021). 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programı'nda yer alan kazanımların bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 218-235.
- Başdağ, G. (2006). *2000yılı fen bilgisi dersi ve 2004 yılı fen ve teknoloji dersi öğretim programlarının bilimsel süreç becerileri yönünden karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayır, E, Kahveci, S. (2022). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(1), 253-262
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/qrij0902027>
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142), 3-14.
- Cesur, D. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının bilimsel süreç becerileri açısından öğretmen düşüncelerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon:Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Corbin, J.,& Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniquesandproceduresfordevelopinggroundedtheory*.ThousandOaks: Sage Publishing.

- Coşgun, E. B. (2012). *İlköğretim II. kademe fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileri ile ilgili bilgi, farkındalık ve kullanma düzeylerinin araştırılması (Tokat örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, E., & Yılmazlar, M. (2023). 2005, 2013 VE 2018 Yıllarında değiştirilen fen öğretim programları konu alanı, ünite, kazanım ve ders saatlerinin karşılaştırılması. *Journal on Mathematic, Engineering and Natural Sciences (EJONS)*, 7(1), 48–64. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8198847>
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. & Turgut, M. F. (1997). *Fizik öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Çıray, F., Küçükylmaz, E.A, Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 31-56.
- Dökme, İ. (2005). Millî Eğitim Bakanlığı (M.E.B.) ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının bilimsel süreç becerileri yönünden değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 4(1), 7-17.
- Eroğlu Doğan, E., Ekinci, R., & Doğan, D. (2020). Fen bilimleri ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3479-3499. <https://doi.org/10.15869/itobiad.734864>
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Pegem.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. Pearson
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Gündoğdu, Z. (2022). 2018 Fen Bilimleri dersi öğretim programı 5-8. sınıf kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi ve program hakkında öğretmen görüşleri (Investigation of 2018 Science curriculum 5-8th grade acquisitions according to the Revised Bloom's Taxonomy and teachers' views about the curriculum]. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Güven, İ., ve Gürdal, A. (2011). Türkiye ile Kanada fen eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 8(4), 89-110.
- Hotaman, D. (2017). Eğitim programlarının geliştirilmesinde felsefenin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 430-437.
- https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf
- International Society for Technology in Education-ISTE. (2016). *ISTE standards for students*. <https://resources.finalsite.net/images/v1697205849/tamdistrictorg/vu1xofkt9tikoxvhjvsx/iste-standards-students-2016-one-sheet-final.pdf> adresinden 15.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kara & Bay, E. (2017). Fen bilimleri dersinde etkili öğretim stratejilerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 55-69.
- Karaman, P. ve Karaman, A. 2016. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yenilenen Fen Bilimleri Öğretim Programına Yönelik Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 243-269.
- Karlı, F. (2017). Fen eğitiminde bilimsel süreç becerileri. M. P. Demirci Güler (Ed.), *Fen bilimleri öğretimi* (ss. 29-45). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kaya, E. (2016). *İlkokul 3. sınıf fen bilimleri kitabının yapılandırmacılık ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, S. & Kara, Y. (2022). *Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Fen Bilimleri Sorularının Ortaöğretim Programıyla Uyum Düzeyinin Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskinkılıç, K. (2017). *Eğitim ve yasal temelleri* (10. baskı ss. 133-177). Pegem.
- Koca, M., Karabulut, B. ve Türkoğlu, İ. (2021). Güncellenen 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programına İlişkin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri: Malatya ve Diyarbakır Örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 2(717-730).
- Korkut, N. & Uzun, N. (2023). 2018-2022 Yılları arasında uygulanan liselere geçiş sistemi (LGS) fen bilimleri sorularının MEB'in hazırladığı örnek sorular çerçevesinde incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 7(1), 44-64. DOI: 10.35346/aod.1310251
- Köseoğlu, F. & Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-148.
- Kuzu, T. S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences*, 37(1), 45-57.
- M.E.B. (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- M.E.B. (2017). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mahajan, M., & Singh, M. K. S. (2017). Importance and benefits of learning outcomes. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(03), 65-67.
- Martin, D. J., Jean-Sigur, R. & Schmidt, E. (2005). Process-oriented inquiry—a constructivist approach to early childhood science education: teaching teachers to do science. *Journal of Elementary Science Education*, 17(2), 13-26.
- MEB (2018a). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018b). 2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı. Ankara: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No: 3. Aralık.
- MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Oğuztekin, E. ve Bektaş, O. (2023). 2018-2021 yılları arasında yayımlanan LGS fen bilimleri dersine yönelik soruların bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 227-245.
- Oğuztekin, E., & Bektaş, O. (2023). 2018-2021 LGS Fen Sorularının Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(1), 227-245.
- Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> adresinden 18.03.2024 tarihinde erişilmiştir.

- Özbir, E. (2008). *İlköğretim 4. 5. 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersinin öğelerinin bilimsel süreç becerilerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özcan, C. & Kaptan, F. (2019). 2018 Yılı fen bilimleri öğretim programının fen bilimleri için uyarlanmış bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-90.
- Padilla, M.J. (1990). The Science Process Skills. Research Matters – To The ScienceTeacher, No. 9004 March 1, 1990. National Association for Research in Science Teaching.
- Padilla, M.J., Okey, J.R. & Garrard, K. (1984). The effects of instruction on integrated science process skill achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(3), 277-287.
- Partnership for 21st Century Learning-P21 (2019). Framework for 21st century learning definitions. https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21_Framework_Brief.pdf adresinden 21.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Saat, R. M. (2004). The acquisition of integrated science process skills in a web-based learning environment. *Research in Science & Technological Education*, 22(1), 23-40.
- Saban, Y., Aydoğdu, B. & Elmas, R. (2014). 2005 ve 2013 fen bilgisi öğretim programlarının 4. ve 5. sınıf düzeylerinin bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 62-85.
- Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H. & Okur, M. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 219-248.
- Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *Akademik Bilişim Konferansı, 2016*, 3-5.
- Suat, S., Çoştur, B. & Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Şenyüz, G. (2008). *2000 yılı fen bilgisi ve 2005 yılı fen ve teknoloji dersi öğretim programlarında yer alan bilimsel süreç becerileri kazanımlarının tespiti ve karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Temiz, B. K. (2007). Fizik Öğretiminde Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Ölçülmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara
- Tosun & Taşkesenligil, Y. (2011). Revize edilmiş Bloom'un taksonomisine göre çözümler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 499-522.
- Turan, F. (2015). *Ortaokul 8. sınıf fen ve teknoloji öğretim programı çerçevesinde ders kitabının bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması ve bilimsel süreç becerilerinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Ural Keleş, P. (2018). 2017 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 121-142.
- Uslu, T., & Avcı, M. (2016). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 611-637.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107),28-35.
- Valentino, C. (2000). *Developing science skills*. <http://www.eduplace.com/science/profdev/articles/valentino2.html> adresinden erişilmiştir.
- Yakalı, D. (2016). *TEOG sınavlarındaki matematik sorularının Yenilenmiş Bloom taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir(Tez No. 435883).
- Yazıcı, N. (2013). *Başarının ölçülmesinde SOLO taksonomiye dayalı hazırlanan rubrik kullanımının etkisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O., Karakaya, F. ve Aslan, İ. (2021). 6. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel içerik ve kazanımlar açısından incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 101-122. doi: 10.30900/kafkasegt.947938
- Zorluoğlu, S.,Kızılaslan, A. &Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom Taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*,260-279.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In today's world, the rapid advancement of technology is guiding societies to progress in various domains, with education being at the forefront of these developments. Innovations in education have paved the way for progress. Throughout history, humans have displayed an increasing interest in education, driven by the desire to lead better lives, fulfill their needs, and satisfy their curiosity. Consequently, individuals have become more open to development. Education results in continuous changes in behavior, shaping individuals who are inquisitive, critical thinkers, adaptable, and self-confident. The Turkish education system aims to foster individuals capable of generating ideas, conducting research, applying knowledge in real-life situations, identifying the causes and effects of problems, conducting investigations, thinking critically, and possessing an entrepreneurial spirit, strong determination, excellent interpersonal skills, and the ability to empathize with others. In today's world, the importance of science education cannot be overstated in producing individuals who explore, analyze, question, and embrace innovation. A high-quality science education places significant emphasis on curriculum design, with the learning outcomes component playing a pivotal role in guiding students. In our country, examinations are conducted to assess whether these objectives have been met. The examination system is an integral part of education, albeit one that presents its share of challenges. Through this system, a multitude of problems can be identified, shortcomings can be pinpointed, and the degree to which intended goals have been achieved or not can be assessed. These examinations are administered at the national level by the Ministry of National Education, which also provides sample questions for each subject on its website to help students prepare. Additionally, textbooks include unit assessment questions to reinforce concepts and ready students for these exams. To excel in the Science Section of the HSEE, it is essential that the unit assessment questions in the Science textbooks are content-rich and align with cognitive process skills. The underlying principle of this exam is to evaluate individuals who can not only possess knowledge but also critically evaluate it, possessing the skills to access information. This study aims to evaluate the end-of-unit assessment questions in the MoNE 8th grade science textbook, the sample science questions published by the MoNE every month in the 2021-2022 academic year, and the HSEE science questions in terms of the learning outcomes and scientific process skills in the 2018 SCC.

2. METHOD

This research was conducted using the basic qualitative research model. Among the qualitative research methods, document analysis method was employed. The qualitative research model can be defined as studies in which techniques such as observations, interviews, and document analyses are used, allowing for a qualitative process where perceptions and the event emerge realistically and comprehensively in their natural context. In the research, the end-of-unit assessment questions in the MoNE 8th grade science textbook, the sample science questions published by the MoNE every month in the 2021-2022 academic year, and 2022 HSEE science questions were evaluated. At the beginning of the study, two experts in science education from the university, two academics, and two science teachers working in the MoNE separately coded which learning outcomes and scientific process skills were contained in the end-of-unit assessment questions for the first unit and the October sample questions. The percentage of agreement was calculated using the formula suggested by Miles and Huberman (1994) ($\text{Concordance} / (\text{Concordance} + \text{Disagreement})$). The percentage of agreement between questions and learning outcomes was calculated as 96%, and the percentage of agreement between questions and scientific process skills was calculated as 86%. These values indicate a reliable connection between questions and learning outcomes as well as questions and scientific process skills (Yıldırım and Şimşek, 2013). In cases where there were differing opinions on

questions, a consensus was reached through discussion. The subsequent questions were coded by the first researcher individually.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The assessment of October sample questions for the 2021-2022 academic year and the evaluation questions for the "Seasons and Climate" unit has revealed a focus on the learning outcome "Makes predictions about the formation of seasons." In November, the sample questions and evaluation questions for the "DNA and Genetic Code" unit emphasize the learning outcome "Defines concepts related to heredity," while there are no questions related to the learning outcome "Makes inferences about the differences between mutation and modification." In December, with the sample science questions for the Pressure Unit, the learning outcome "Predicts and tests the variable affecting liquid pressure" is most emphasized. In January, the sample science questions highlight the learning outcome "Explains through experimentation that the heat required for phase changes is related to the substance's type and mass," while in the evaluation questions for the Matter and Industry Unit, the learning outcome "Explains how groups and periods are formed in the periodic table" is addressed. In March, the sample questions for the Simple Machines Unit evaluation only focus on the learning outcome "Designs a device to facilitate daily work using simple machines." In April, there is no mention of the learning outcomes "Realizes the importance of photosynthesis in plants and questions the significance of material cycles for life" in the sample science questions. Other learning outcomes are generally given equal attention. In the evaluation questions for the Energy Transformations and Environmental Science unit, emphasis is placed on the learning outcomes "Realizes the importance of photosynthesis in the production of nutrients in plants" and "States the importance of respiration in living organisms," while there is no mention of the learning outcome "Identifies potential problems in the future due to the inefficient use of our resources." In May, the sample science questions include learning outcomes from six different units. In the "Electric Charges and Electric Energy" unit evaluation questions, emphasis is placed on the learning outcomes: "Provides examples of the transformation of electric energy into heat, light, or kinetic energy," "Explains electrification with examples from natural phenomena and applications in technology," and "Explains the interaction of electric charges by grouping them into the same and different types." In the 2022 HSEE, a total of 20 learning outcomes were included. An analysis of question distribution revealed that the 'Matter and Industry' unit accounted for the majority of questions, while the 'Seasons and Climate' unit had the fewest questions. In end-of-unit assessment questions, 'observation' was the most frequently addressed scientific process skill, while 'prediction' was the least emphasized. In the sample questions released by the Ministry of Education, 'observation' remained the most frequently highlighted scientific process skill. On the other hand, 'presentation' and 'prediction' were the least common skills encountered in these sample questions. In the 2022 LGS science questions, the scientific process skills of 'observation' and 'interpretation and inference' received the most attention, while 'measurement' and 'data recording' were notably absent. It is apparent that the HSEE does not comprehensively cover the majority of 8th-grade learning outcomes outlined in the 2018 SCC. Therefore, there is a pressing need to enrich the content of HSEE questions in alignment with these learning outcomes. When considering the 8th-grade curriculum's specified learning outcomes, the scientific process skills most closely related to them are 'observation,' 'inference-making,' 'functional description,' 'data collection,' and 'interpretation and inference.' Conversely, skills like 'prediction,' 'hypothesizing,' 'measurement,' 'data recording,' 'data utilization,' and 'presentation' are less closely aligned with these outcomes. It is imperative to introduce more learning outcomes tied to scientific process skills and tailored questions for the HSEE.

AŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanıldığı için araştırma, Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni alınmamıştır

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı 40, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %35 ve üçüncü yazarın araştırmaya katkı oranı %25'dur.

Yazar 1: Araştırma fikri, tasarımı, veri analizi, bulguların raporlaştırılması, tartışma.

Yazar 2: Araştırmanın ilgili literatürünün taranması ve raporlanması, verilerin toplanması, tartışma, sonuç ve önerilerin raporlanması, danışmanlık.

Yazar 3: Makalenin şekilsel düzenlenmesi, verilerin toplanması.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Yapılan Araştırmada hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1332 – 1355. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1352513>



Lise Öğrencilerinde Bağlanma Stilleri ve Öz Yeterliklerin İncelenmesi

Examination of Attachment Styles and Self-Efficacy in High School Students

Yusuf DİLBİLİR¹, Cumhuri DEMİRALP², Davut AÇAR³

Geliş Tarihi (Received): 30.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 20.08.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Liselerde farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, ergenlerin bağlanma stillerinin ve öz yeterliklerinin ilişkisini belirlemek ve bunları farklı demografik değişkenler açısından incelemektir. Çalışmanın örneklemini yaşları 15-18 arasında değişen, %51.8' (n=127) erkek, %48.2' si (n=118) kadın olmak üzere toplamda 245 katılımcı oluşturmuştur. Araştırma korelasyonel araştırma modeli ile betimsel tarama modeline uygun hazırlanmış ve çalışmada üç boyutlu bağlanma stilleri ölçeği ile çocuklar için öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada katılımcı gruplarına göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında "Bağımsız T-testi" ve "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" yapılmıştır. İki gruptan fazla grup olması durumunda farklılık gösteren grupları belirlemede Duncan testi kullanılmıştır. Sürekli ölçümler arası ilişkileri belirlemede "Pearson" korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Çalışmada güvenli bağlanma ile öz yeterlikler arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha çok kaygılı/kararsız bağlanma stillerine sahip olduğu, öte yandan öz yeterliğin cinsiyet değişkeninde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan 9. sınıfta öğrenim görenlerin bağlanma türlerinden olan kaygılı/kararsız bağlanmalarının diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olanlara göre anlamlı şekilde az olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik başarılarının artışı; güvenli bağlanma, akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz yeterlik durumlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılardan yalnız başına yaşamak isteyenlerin olumsuz bağlanma stillerine sahip oldukları ve güvenli bağlanma stiline sahip olanların ise ailesi veya arkadaşı ile yaşamayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağlanma stilleri, Ergen, Lise öğrencileri, Öz yeterlik.

&

Abstract: This study aimed to investigate the correlation between attachment styles and self-efficacy among high school students across various grade levels. Additionally, the study sought to analyze these relationships in relation to different demographic variables. The study sample comprised 245 participants, with 51.8% (n=127) being male and 48.2% (n=118) being female. The participants were aged between 15 and 18 years. The study was conducted following the correlational research model and descriptive model. The research utilized the three-dimensional attachment styles scale and the self-efficacy scale for children. The study employed the use of the "Independent T-test" and "One-Way Analysis of Variance (ANOVA)" to compare the scale scores across different participant groups. The Duncan test was employed to identify any significant differences among multiple groups. Pearson correlation coefficients were computed to assess the associations between continuous variables. The study revealed a positive correlation between secure attachment and self-efficacy. Additionally, the study revealed that female students exhibited a higher prevalence of anxious/ambivalent attachment styles compared to their male counterparts. However, no significant gender differences were observed in terms of self-efficacy levels. It was observed that there was a significant difference in the prevalence of anxious/ambivalent attachment among participants in the 9th grade compared to those in other grade levels. It has been determined that the rise in students' academic achievement has had a positive impact on their secure attachment, academic self-efficacy, social self-efficacy, and emotional self-efficacy. Furthermore, it has been determined that individuals who expressed a desire to live alone among the participants exhibited negative attachment styles, while those with secure attachment styles indicated a preference for living with their families or friends.

Keywords: Attachment styles, Adolescent, High school students, Self-efficacy

Atıf/Cite as: Dilbilir, Y., Demiralp, C. ve Açar, D. (2024). Lise öğrencilerinde bağlanma stilleri ve öz yeterliklerin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3) 1332-1355. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1352513>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

*

¹ Hakkari Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, e-posta: yusufdilbilir@hakkari.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4569-251X

² Sorumlu Yazar: Hakkari Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, e-posta: cmhrdmlp@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7138-2964

³ Hakkari Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, e-posta: davudacarr@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4877-9036

1. GİRİŞ

Çocuğun doğumu ile birlikte annesiyle çocuk arasında biyolojik olarak başlayan ilk temaslar çocuğun daha sonraki tüm hayatını geniş çaplı olacak biçimde etkilemektedir (Hamarta, 2004). Çocuklukta anne-baba ile kurulan etkileşim, çocukların ileriki yaşamlarında hem sosyal hem de psikolojik anlamda etki edebileceği ifade edilmektedir. Çocukların bu etkileşimlerden olumlu veya olumsuz şekilde etkileneceği belirtilmektedir (Yiğit, 2020). İlk olarak Bowlby (1958) tarafından ortaya konan ve çocuğun ilk bakım verene karşı oluşturduğu davranışları açıklamakta kullanılan bağlanma kavramı bireyin bağ kurduğu figürle iletişimi ve yakınlığını devam ettirebilmesi için ortaya koyduğu davranışları temel alır (Bowlby, 1982). Bağlanma erken çocuklukta başlayarak ölüme kadar olan bir süreci ifade etmekle birlikte, çocuğun anneye olan duygusal bağı olarak da tanımlanmaktadır (Ainsworth ve Bell, 1970). Tabii burada dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri de çocuğun bağlanma ilişkisi kurduğu figürün temelde ilk bakım veren kişi olmasından dolayı bağlanmanın anne dışında ilk bakımı veren başka birine yönelik de olabileceğidir (Bowlby, 1982).

Bağlanma ile ilgili yapılan araştırmalar, çocukların temel ihtiyaçlarını karşılayan bireylerle bir bağ oluşturduğunu ve oluşan bu bağın çocukların sağlıklı bir gelişim yaşamaları adına önemli olduğunu göstermiştir (Crockenberg vd., 1993). Bebeklik döneminde anne, baba veya bakım veren kişi ile kurulan bağ, ilişki ve deneyimler sonucunda çocukta içselleşerek bilişsel kalıplar haline dönüşmektedir. Çocuğun yaşamının ilk yıllarında kurulan bu bağlar yaşamı boyunca büyük oranda devam etme özelliği göstermekle birlikte, kişinin davranışları ve düşünceleri üzerinde önemli etkide bulunabilmektedir (Bowlby, 1958). Çocuk ve bağlanma figürü arasında yaşanan deneyimler, bağlanma stillerini belirlemede ve bu bağlanma stilleri de çocuğun sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesinde ve etkili şekilde kullanılabilmesinde önemli faktör olarak görülmektedir (Crowell ve Treboux, 1995).

Bunların yanında Bowlby'nin kuramından yola çıkarak üç farklı bağlanma kuramı örüntüsü ifade edilmektedir (Ainsworth vd., 1978). Bağlanma figürünün çocuğun uyumuna hizmet etmesi ve ihtiyaçlarına zamanında karşılık vermesi sonucu oluşan bağlanma türü güvenli bağlanma, bağlanma figürünün çocuğun ihtiyaçlarına zamanında karşılık vermemesi sonucu oluşan bağlanma türü kaygılı/kararsız bağlanma ve çocuğun ihtiyaçlarına tutarlı karşılık verilmemesi sonucu çocukta oluşan bağlanma türü ise kaygılı/kaçıncı bağlanma türüdür (Rohner ve Britner, 2002). Çocuklukta çıkıp yetişkinliğe bir geçiş dönemi olan ergenlik dönemi ise bireyin sosyal, fiziksel ve bilişsel açılardan birçok değişim yaşadığı ve sorunların ortaya çıktığı dönemdir. Bu sorunların daha rahat bir biçimde atlatılmasında çocuklukta yaşananların önemli olduğu açıklanmaktadır. Çocuklukta ebeveynlerle olan ilişkilerin niteliği ile yaşantılarıyla olan ilişkilerin ergenlikte önemli bir yer edindiği düşünülmektedir (Damarlı, 2006). Bağlanma stilleri açısından ergenliğin bir geçiş dönemi olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda ergen bireylerin ebeveyni ile kurmuş olduğu güvenli bağlanmanın ergenin problemlerle baş etmesinde önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir (Allen ve Land, 1999). Ergenlikte bağlanma, fiziksel bir yakınlık kurmaktan ziyade duyguları, kaygıları ve korkuları paylaşmak anlamında ortaya çıktığı görülmektedir (Damarlı, 2006). Bunun yanında güvenli bağlanan ergenlerin daha etkili bir arkadaş grubuna yönelebileceği güçlü bir ihtimaldir. Bu durum da arkadaş gruplarında ergenlerin daha destekçi ve daha yakın ilişkiler geliştireceğini göstermektedir (Hamarta, 2004). Görüldüğü üzere bağlanma olgusu ergen bireylerin yaşamında da göz ardı edilmeyecek önemli bir durumdur. Dolayısıyla bağlanma stilleri bireyin yaşantısını önemli derecede etki edebildiği görülmektedir. Bağlanma ile ilgili alan yazında farklı çalışmalar mevcuttur. Arslan (2008), 16-23 yaş arası öğrencileri kapsayan bir araştırmasında kayıtsız bağlanma stiline sahip olanların kararlılık, korkulu bağlanma stiline sahip olanların ise keşfetme puanlarını daha fazla aldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca güvenli ve kayıtsız bağlanma stiline sahip olan katılımcıların güven duygularının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Başka bir çalışmada güvenli bağlanan ergenlerin arkadaş gruplarıyla ve ilişkilerinde bütünleşme ve duygu düzenlemelerinin iyi olduğu saptanmıştır (Zimmerman ve Stoll, 2002).

Ayrıca öz yeterlik ile bağlanma stilleri arasında yapılan çalışmaların da olduğu görülmektedir. Demirtaş (2019), yaptığı bir çalışmada güvenli bağlanma ile öz yeterlik değişkenleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tavakolizadeh ve diğerlerinin (2015)'te yaş ortalaması 17.1 olan lise öğrencileri üzerinde yaptıkları bir araştırmada güvenli bağlanma ile akademik öz yeterlik inançları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bağlanma stilleri ile öz yeterliğe ilişkin çalışmaların gerek yurt içinde (Arslan, 2008; Akdağ, 2011; Certel vd., 2015) gerekse yurt dışında (Ben-Ari ve Hirshberg 2009; Jiang vd., 2013; Maduakor vd., 2022) olduğu görülse de özellikle lise dönemine denk gelen ergenler üzerinde bu iki değişkenin çok fazla çalışılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bağlanma stilleri ve öz yeterlik değişkenlerinin ergenlerle çalışılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öz yeterlik kavramı “bireylerin geleceğe yönelik durumları kontrol etmek için gereksinim duyduğu hareketleri planlama ve hayata koymada kendi kabiliyetlerine olan inancı” şeklinde ifade eder (Bandura, 1977). Bireydeki öz yeterlik, bireyin deneyimleri sonucu oluşan boyut ve bireyin yaşamındaki değerli gördüğü kişilerin yorumlamaları ve değerlendirmeleri sonucu oluşan boyut olmak üzere iki farklı boyuttan oluşmaktadır (Schunk, 2012). Öz yeterlik kavramı, bireylerin problemler karşısında kaçma/kaçınma davranışları gösterme yerine var olan sorunla yüzleşmeyi ve baş etmeyi öngörmektedir (Aşkay ve Umay, 2001). Güçlü öz yeterlik inancı taşıyan bireyler kendilerinin iyi oluşuna ve başarılarına farklı biçimlerde katkı sağlamaktadır (Bandura ve Ramachaudran, 1994). Kişinin var olan öz yeterlik inancı onun performansını da olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998). Ayrıca kişinin kendisinde var olan öz yeterliği, yaşam doyumundaki süreklilikte, geleceğe ilişkin olumlu bakış açısında ve yüksek düzeyde benlik kavramı oluşturmasında da etkili olabilmektedir (Caprara vd., 2006).

Genel anlamda öz yeterlik kavramından söz edilebilse de öz yeterlik kavramı; empatik, duygusal, sosyal ve akademik öz yeterlik gibi farklı başlıklarda da ele alınıp özelleştirilebilmektedir (Bilgin, 2009). Kısaca değinmek gerekirse; akademik öz yeterlik, kişinin akademik konularda başarılı olabileceğine dair taşıdığı inanç (Bandura, 1997); sosyal öz yeterlik, kişinin başkalarıyla iletişimi başlatabilmesi ve iletişimi sürdürebilmesi, olumlu ilişkiler kurabilmesi için gerekli beceri ve davranışlara sahip olabilmesi (Blumberg vd., 2008; Çorbacı-Oruç, 2008) empatik öz yeterlik, bireyin başkasının duygularını, sıkıntı ve üzüntülerine empatik olarak karşılık verebilmesi ve diğerlerinin duygularını tahmin etmeye yönelik kendi yeterliğine olan inancı (Caprara vd., 2010); duygusal öz yeterlik de duygusal zeka ve öz yeterlik kavramlarının birleşiminden oluşmaktadır (Totan vd., 2010).

Ergenlik dönemindeki bu bireyler, hormonları sebebi ile yetişkinliğe doğru ilerledikçe, fiziksel değişimler kaçınılmaz olmakla birlikte duygusal iniş çıkışlar da yaşamaktadırlar. Yaşadıkları bu iniş çıkışlı durumlara rağmen ergenler, aynı zamanda bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan da olgunlaşmalarını sürdürmektedirler (Türnüklü ve Şahin, 2004). Fiziksel, ruhsal, bilişsel gibi temel alanlarda olduğu gibi neredeyse her alanda değişimlerin yaşandığı ergenlik döneminde bireylerin daha önceden kurduğu içsel modellemeler kişiler arası iletişimlerini de etkilemektedir (Yiğit, 2020). Bu bağlamda bağlanma stilleri ergenlerde farklı şekillerde sonuçlarını beraberinde getirmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda güvenli bağlanan ergenlerin yaşam durumlarının (Jiang, vd., 2013), benlik saygılarının (Huntsinger ve Luecken, 2004), algılanan sosyal yeterlik düzeylerinin (Boling vd., 2011) ve duygusal zekalarının (Nanu, 2015) daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca başka bir çalışmada güvenli bağlanmanın yüksek olduğu ergenlerde sosyal öz-yeterliliğin de yüksek olduğu bu anlamda iki değişken arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Rieck, 2016). Dolayısıyla ergenlerde bağlanma stillerinin onların yaşantılarında değişik biçimde sonuçlandığı söylenebilir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca lise seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin bağlanma stilleri ile öz yeterliklerinin farklı değişkenler (sınıf düzeyi, ebeveyn maddi durumu, tek çocuk ya da kalabalık aile, akademik başarı, cinsiyet, yaş, yaşanılan evin tipi, vb.) açısından incelenerek literatüre katkı sağlanması da çalışmanın diğer bir amacı olarak görülmektedir.

1.2. Araştırmanın önemi

Literatür incelendiğinde ergenlerin yaşamında önemli yer tutan bağlanma kavramına (Akdağ, 2011; Aytın, 2014; Ben-Ari ve Hirshberg, 2009; Doğan, 2016; Kaplan ve Aksel, 2013; Morsünbül, 2005; Morsünbül ve Çok, 2011; Olcay ve Keskin, 2007; Tracy vd., 2003; Vivona, 2000) ve diğer önemli bir olgu olan öz yeterlik kavramına ilişkin (Bi vd., 2022; Di Giunta vd., 2022; Eyüboğlu, 2012; Martinez ve Baker, 2022; Saka, 2017; Schweder vd., 2022; Zyberaj, 2022) çalışmalara rastlandığı görülmektedir. Ayrıca bağlanma ve öz yeterlik kavramlarının birlikte incelendiği çalışmalarda (Demirtaş, 2019; Maduakor vd., 2022) mevcuttur. Ergenlerin bağlanma stillerinin, hem içerisinde buldukları gelişim dönemi hem de ileriki yaşantılarını etkileyebilecek bir olgu olması, bunun yanı sıra öz yeterlik düzeyinin yaşamlarında karşılaştığı veya karşılaşılabileceği olay/durumları olumlu veya olumsuz etkileyen bir faktör olarak görülmesi bakımından, bu iki değişkenin birlikte ele alınması çalışmanın önemi olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra bu araştırmanın sağlayacağı katkılar arasında ergenlerin bağlanma stilleri ile öz yeterliklerinin daha iyi anlaşılması, eğitimcilerin ve rehberlik uzmanlarının bu faktörleri dikkate alarak gençlerin gelişimini destekleme konusundaki stratejilerini güçlendirmesi ve aynı zamanda bu alandaki gelecekteki araştırmalara ilham vermesi bulunmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma modeli ve betimsel tarama modellerine uygun tasarlanmıştır. Korelasyonel çalışmalarda, araştırmacı olaya veya olguya müdahale olmadan ve müdahale de bulunmadan, birden fazla değişken arasındaki durumu inceler (Mertens, 2019). Betimsel araştırma modeli ise bir konu üzerinde durumun tespit edilmesi veya saptanması olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2012). Yapılan bu çalışmada da lise düzeyinde öğrenim görmekte olan bireylerin bağlanma stilleri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki incelendiğinden dolayı korelasyonel araştırma tercih edilmiştir. Ayrıca bağlanma stilleri ile öz yeterliklerinin çeşitli demografik özelliklere göre değişimi de araştırılmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Hakkâri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda lise düzeyinde okuyan ve amaçlı rastgele örneklem seçimi ile alınan 245 gönüllü öğrenci oluşturmuş olup çalışmaya ilişkin demografik verilere Tablo 1'de yer verilmiştir. Amaçlı rasgele örneklem, daha zengin ve derin verilere ulaşma ve araştırmanın inanılabilirliğini artırma noktasında en çok kullanılan örnekleme yöntemlerindedir (Flick, 2014). Amaçlı rastgele örneklem, çalışma konusuna dahil olan evrenden bir örneklem grubunun seçilmesi sürecidir. Yapılan bu çalışma için amaçlı rastgele örneklemin seçilmesinin nedeni, çalışmanın amacına uygun olacak biçimde lise düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden olası her farklı yanıtı alabilmek ve bu durumun da çalışmanın inandırıcılığını artırmaya yönelik olmasıdır. Çalışmaya ilişkin demografik verilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırılan Gruba Ait Genel Tanımlayıcı İstatistikler

| | | n | % |
|--|------------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Erkek | 127 | 51,8 |
| | Kadın | 118 | 48,2 |
| Yaş | 15,00 | 79 | 32,2 |
| | 16,00 | 68 | 27,8 |
| | 17,00 | 57 | 23,3 |
| | 18,00 | 41 | 16,7 |
| Sınıf Düzeyi | 9. sınıf | 49 | 20,0 |
| | 10. sınıf | 102 | 41,6 |
| | 11. sınıf | 52 | 21,2 |
| Ailenin Gelir Düzeyi | 12. sınıf | 42 | 17,1 |
| | Asgari ücretten düşük | 133 | 54,3 |
| | Asgari ücretten yüksek | 112 | 45,7 |
| Yaşanılan Evin Tipi | Müstakil ev | 129 | 52,7 |
| | Apartman dairesi | 116 | 47,3 |
| | 1,00 | 80 | 32,7 |
| Ailenin Kaçınıcı Çocuğu Olduğu | 2,00 | 53 | 21,6 |
| | 3,00 | 36 | 14,7 |
| | 4,00 | 33 | 13,5 |
| | 5,00 | 43 | 17,6 |
| | Düşük | 19 | 7,8 |
| Akademik Başarı | Orta | 122 | 49,8 |
| | İyi | 90 | 36,7 |
| | Çok iyi | 14 | 5,7 |
| Seçme Hakkınız Olsaydı Kiminle Yaşamak İsterdiniz? | Yalnız | 98 | 40,0 |
| | Arkadaş veya aile ile | 147 | 60,0 |

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplama sürecinde araştırmada kullanılmak üzere üç boyutlu bağlanma stilleri ölçeği, çocuklar için öz yeterlik ölçeği ve demografik bilgi formundan yararlanılmıştır. Veriler toplanmadan önce ölçeği uyarlayan ve geliştiren bilim insanlarından gerekli izinler e-mail aracılığıyla alınmıştır. Sağlıklı veri toplanması adına Hakkâri Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan araştırma izni doğrultusunda gönüllü öğrencilerden onam formu alınarak veri toplama sürecine geçilmiştir. Bu bağlamda araştırmacılar katılımcılara hem "Yüz Yüze" hem de "Google Form Üzerinden Online" olarak ulaşımlardır.

2.3.1. Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği

Ölçek, Erzen (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeği kullanmak amacıyla yazardan gerekli kullanım izinleri alınmıştır. Bağlanma stillerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen bir ölçektir. Yaşları 12-25 arası değişen bireyler için geliştirilen bu ölçeğin dilsel geçerliğinden elde edilen Cohen Kappa uyuma ölçüm değeri .87 ve içerik geçerliği değeri .72 olarak çıkmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyonu değerleri .49 ila .75 ve madde kalan analizleri ise .96 ila .98 arasında değişmektedir. Güvenilirlik analizi sonucunda ise kaçınan, güvenli ve kaygılı-kararsız bağlanma stilleri için belirlenen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .80, .69 ve .71 değerleri bulunmuştur. 5'li likert tipinde hazırlanan üç boyutlu bağlanma stilleri ölçeği 18 maddeden oluşmaktadır. Birinci alt ölçek olan ve 7 maddeden oluşan Kaçınan Bağlanma Stili (1., 3., 5., 9., 12., 15. ve 18. maddeler), bireyin kendi öz değerini yüksek tutarak başkalarının değerini yadsıdığı tutumları içermektedir. İkinci alt ölçek olan ve 5 maddeden oluşan Güvenli Bağlanma Stili (4., 7., 10., 13. ve 16. maddeler), bireyin hem kendisini hem de karşısındaki bireyleri değerli varlıklar olarak değerlendirdiği tutumları içermektedir. Üçüncü alt ölçek olan ve 6 madden oluşan Kaygılı-Kararsız

Bağlanma Stilinde (2., 6., 8., 11., 14. ve 17. maddeler) ise birey hem kendisini değersiz görerek karşısındaki bireylerle sürekli etkileşim içerisinde olmayı ister hem de onlardan gelebilecek zararlardan ötürü onlarla bir arada olmaktan kaçınan bir tutum sergilemektedir. Alt boyutlardan olan Güvenli Bağlanma Stili alt ölçeği olumlu, diğer iki alt ölçek ise olumsuz özellikleri ölçtüğünden ve bağlanma stilleri doğası gereği birleştirilebilir, tek faktörlü bir yapıya sahip olmadığından ölçekten toplam puan alınması mümkün değildir.

2.3.2. Çocuklar İçin Öz yeterlik Ölçeği

Bu ölçek Muris (2001) tarafından 14-17 yaş arası ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğe ait ikinci çalışma Muris (2002) tarafından yaşları 12-19 arası değişen öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Telef ve Karaca (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup ölçeğin kullanımı için yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyon değeri ölçeğin geneli için .95; alt faktörlerden akademik öz yeterlik (3., 6., 9., 12., 15., 17. ve 20. maddeler) için .93; sosyal öz yeterlik (1., 5., 7., 10., 13., 16. ve 18. maddeler) için .94 ve duygusal öz yeterlik (2., 4., 8., 11., 14., 19. ve 21. maddeler) için .91 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. İç tutarlık katsayıları incelendiğinde ölçeğin geneli için .86, alt boyutlarından akademik öz yeterlik için .84, sosyal öz yeterlik için .64, duygusal öz yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .75 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçek 5'li likert tipi ve 21 maddeden oluşan bir ölçek olup toplam öz yeterlik ve alt faktör puanları ilgili maddeler toplanarak hesaplanır. Ölçekten alınan en yüksek puan 105; en düşük puan ise 21 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

2.3.3. Demografik Bilgi Formu

Literatürden faydalanılarak yazarlar tarafından hazırlanan ve 8 sorudan oluşan bu form; öğrencilere ait yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi, yaşanan evin tipi, ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu, algılanan akademik başarı ve seçme hakkı olsaydı kiminle yaşamak istediğine dair sorular içermektedir.

2.4. Verilerin analizi

Bu çalışma ile katılımcı öğrencilerde bağlanma stilleri ve öz yeterlik arasındaki ilişki ile bu öğrencilere ait bazı demografik değişkenlere göre bağlanma stilleri ve öz yeterliklerinde farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Veri toplama aşamasında katılımcılara hem yüz yüze hem de Google Form aracılığıyla ulaşım sağlanmıştır. Çalışmadaki ölçek ve alt boyutlara ait toplam puanlar dikkate alınarak hesaplama yapılmıştır. Ölçek sorularının güvenilirlik (reliability) analizi kapsamında "Cronbach's Alpha katsayıları" hesaplanmıştır (bkz. Tablo 2).

Tablo 2.

Bağlanma Stilleri ve Öz Yeterliklere Ait Güvenirlik Katsayıları

| | <i>Cronbach's Alpha</i> |
|--|-------------------------|
| Kaçınan Bağlanma Stili | ,77 |
| Güvenli Bağlanma Stili | ,54 |
| Kaygılı-Kararsız Bağlanma Stili | ,70 |
| Akademik Öz yeterlik | ,83 |
| Sosyal Öz yeterlik | ,72 |
| Duygusal Öz yeterlik | ,75 |
| Toplam Öz Yeterlik | ,86 |

Tablo 2 incelendiğinde güvenli bağlanma stilinin güvenilirliğinin düşük düzeyde ($.40 \leq \alpha < .60$), kaçınan bağlanma ve kaygılı-kararsız bağlanma stilleri ile sosyal ve duygusal öz yeterliklerin oldukça güvenilir düzeyde ($.60 \leq \alpha < .80$) ve akademik öz yeterlik ile toplam öz yeterliğin ise yüksek derecede ($.80 \leq \alpha < 1,00$)

güvenilir oldukları görülmektedir (Özdamar, 2004). Sürekli ölçümlerin normallik durumuna Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) istatistiklerine göre karar verilmiştir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3*Normallik Testine Ait Bulgular*

| | Skewness İstatistik | Kurtosis İstatistik |
|---------------------------------|------------------------|------------------------|
| Kaçınan Bağlanma Stili | ,379 | -,188 |
| Güvenli Bağlanma Stili | -,755 | 1,332 |
| Kaygılı Kararsız Bağlanma Stili | -,097 | -,131 |
| Akademik Öz Yeterlik | ,138 | -,558 |
| Sosyal Öz Yeterlik | ,034 | -,267 |
| Duygusal Öz Yeterlik | ,358 | -,328 |
| ÖYÖ TOP | ,162 | -,176 |

Tablo 3'te görüldüğü gibi ölçek ve alt boyutları için çarpıklık ve basıklık katsayıları $\pm 1,5$ aralığında olduğunda, ölçümlerin normal dağıldığı varsayıp parametrik testler uygulanabilir (Tabachnick vd., 2007). Her bir değişken için katılımcı gruplarına göre ölçek puanlarının karşılaştırılmasında "Bağımsız T-testi" ve "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" yapılmıştır. İki'den fazla grup olması durumunda farklılık gösteren grupları tespit etmede Duncan testi kullanılmıştır. Sürekli ölçümler arası ilişkileri belirlemede "Pearson korelasyon katsayıları" hesaplanmıştır. Hesaplamalarda istatistik anlamlılık düzeyi %5 olarak alınmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 22.03.2022 25458 sayılı belge alınmıştır.

3. BULGULAR

Toplam ölçek puanlarından ve alt boyutlarından elde edilen tanımlayıcı istatistiklere Tablo 4' te yer verilmiştir.

Tablo 4.*Ölçek ve Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

| | N | Min | Maks | X | Ss |
|---------------------------------|-----|-------|-------|-------|-------|
| Kaçınan Bağlanma Stili | 245 | 7,00 | 35,00 | 17,93 | 5,91 |
| Güvenli Bağlanma Stili | 245 | 5,00 | 25,00 | 18,17 | 3,58 |
| Kaygılı Kararsız Bağlanma Stili | 245 | 6,00 | 30,00 | 19,11 | 4,85 |
| Akademik Öz Yeterlik | 245 | 7,00 | 34,00 | 19,82 | 6,01 |
| Sosyal Öz Yeterlik | 245 | 8,00 | 35,00 | 21,91 | 5,71 |
| Duygusal Öz Yeterlik | 245 | 7,00 | 35,00 | 18,49 | 5,85 |
| Toplam Öz Yeterlik | 245 | 25,00 | 99,00 | 60,22 | 13,80 |

Tablo 4 incelendiğinde lise öğrencilerinin kaçınan bağlanma stilinden aldıkları ortalama puanın 17.93 ± 5.91 , güvenli bağlanma stilinden aldıkları ortalama puanın 18.17 ± 3.58 , kaygılı kararsız bağlanma stilinden aldıkları ortalama puanın 19.11 ± 4.85 , akademik öz yeterlikten aldıkları ortalama puanın 19.82 ± 6.01 , sosyal öz yeterlikten aldıkları ortalama puanın 21.91 ± 5.71 , duygusal öz yeterlikten aldıkları ortalama puanın 18.49 ± 5.85 ve toplam öz yeterlikten aldıkları ortalama puanı ise 60.22 ± 13.80 olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin bağlanma stilleri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizine ait bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Korelasyon Analizine Ait Bulgular

| | Kaçınan Bağlanma Stili | Güvenli Bağlanma Stili | Kaygılı Kararsız Bağlanma Stili | Akademik Öz Yeterlik | Sosyal Öz Yeterlik | Duygusal Öz Yeterlik |
|--|------------------------|------------------------|---------------------------------|----------------------|--------------------|----------------------|
| Güvenli Bağlanma Stili | r -.041 p. ,520 | 1 | | | | |
| Kaygılı Kararsız Bağlanma Stili | r ,518 p. ,000* | ,057 ,376 | 1 | | | |
| Akademik Öz Yeterlik | r -,147 p. ,022* | ,377 ,000* | -,155 ,015* | 1 | | |
| Sosyal Öz Yeterlik | r -,077 p. ,229 | ,323 ,000* | -,168 ,008* | ,394 ,000* | 1 | |
| Duygusal Öz Yeterlik | r -,062 p. ,335 | ,234 ,000* | -,187 ,003* | ,388 ,000* | ,495 ,000* | 1 |
| Toplam Öz Yeterlik | r -,122 p. ,056 | ,397 ,000* | -,216 ,001* | ,763 ,000* | ,795 ,000* | ,798 ,000* |

*:p<,05

Tablo 5 incelendiğinde, lise öğrencilerinde güvenli bağlanma ile kaçınan bağlanma ($r=-.041$, $p>,05$) arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerde kaygılı kararsız bağlanma ile kaçınan bağlanma ($r=.52$, $p<,01$) arasında orta düzeyde ($.30<r<.70$), pozitif yönlü doğrusal bir ilişki bulunurken; kaygılı kararsız bağlanma ile güvenli bağlanma ($r=.057$, $p>,05$) arasında ise anlamlı düzeyde ilişki bulunmamıştır. Lise öğrencilerinde akademik öz yeterlik ile kaçınan bağlanma ($r=-.147$, $p<,05$) ve kaygılı kararsız bağlanma ($r=-.155$, $p<,05$) arasında düşük düzeyde ($.00<r<.30$), negatif yönlü doğrusal bir ilişki bulunurken; akademik öz yeterlik ile güvenli bağlanma ($r=.377$, $p<,01$) arasında ise orta düzeyde ($.30<r<.70$) pozitif yönlü doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Lise öğrencilerinde sosyal öz yeterlik ile kaçınan bağlanma ($r=-.077$, $p>,05$) arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmazken, diğer yandan sosyal öz yeterlik ile güvenli bağlanma ($r=.323$, $p<,01$) ve akademik öz yeterlik ($r=.394$, $p<,01$) arasında orta düzeyde ($.30<r<.70$) pozitif yönlü doğrusal bir ilişki bulunurken sosyal öz yeterlik ile kaygılı kararsız bağlanma ($r=-.168$, $p<,01$) arasında düşük düzeyde ($.00<r<.30$), negatif yönlü doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerde duygusal öz yeterlik ile kaçınan bağlanma ($r=-.062$, $p>,05$) arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmazken, diğer yandan duygusal öz yeterlik ile kaygılı kararsız bağlanma ($r=-.187$, $p<,01$) arasında düşük düzeyde ($.00<r<.30$) negatif yönlü doğrusal bir ilişki bulunurken; duygusal öz yeterlik ile güvenli bağlanma ($r=.234$, $p<,01$) arasında ise düşük düzeyde ($.00<r<.30$) pozitif yönlü doğrusal bir ilişki; duygusal öz yeterlik ile akademik öz yeterlik ($r=.388$, $p<,01$) ve sosyal öz yeterlik ($r=.495$, $p<,01$) arasında orta düzeyde ($.30<r<.70$) pozitif yönlü doğrusal ilişki bulunmuştur. Katılımcı lise öğrencilerinde toplam öz yeterlik ile kaçınan bağlanma ($r=-.122$, $p>,05$) arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmazken, diğer yandan toplam öz yeterlik ile kaygılı kararsız bağlanma ($r=-.216$, $p<,01$) arasında düşük düzeyde ($.00<r<.30$) negatif yönlü doğrusal bir ilişki bulunurken; toplam öz yeterlik ile güvenli bağlanma ($r=.397$, $p<,01$) arasında ise orta düzeyde ($.30<r<.70$) pozitif yönlü doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde toplam öz yeterlik ile akademik öz yeterlik ($r=.763$, $p<,01$), sosyal öz yeterlik ($r=.795$, $p<,01$) ve duygusal öz yeterlik ($r=.798$, $p<,01$) arasında yüksek düzeyde ($.70<r<.100$) pozitif yönlü doğrusal ilişki bulunmuştur.

Katılımcıların, bağlanma stilleri ve öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterme durumunun belirlenmesi için yapılan T testine ait bulgular Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6.

Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Öz Yeterliklerinin Cinsiyete Göre Değişimine Ait Bağımsız Örneklem T Testinin Bulguları

| Değişkenler | Cinsiyet | n | X | Ss | t | p |
|---------------------------------|----------|-----|-------|-------|--------|-------|
| Kaçınan Bağlanma Stili | Erkek | 127 | 17,44 | 5,75 | -1,348 | ,179 |
| | Kadın | 118 | 18,46 | 6,05 | | |
| Güvenli Bağlanma Stili | Erkek | 127 | 18,09 | 3,81 | -,348 | ,728 |
| | Kadın | 118 | 18,25 | 3,33 | | |
| Kaygılı Kararsız Bağlanma Stili | Erkek | 127 | 17,94 | 4,50 | -4,006 | ,000* |
| | Kadın | 118 | 20,36 | 4,92 | | |
| Akademik Öz Yeterlik | Erkek | 127 | 19,17 | 5,85 | -1,767 | ,078 |
| | Kadın | 118 | 20,52 | 6,12 | | |
| Sosyal Öz Yeterlik | Erkek | 127 | 21,81 | 5,55 | -,293 | ,770 |
| | Kadın | 118 | 22,03 | 5,90 | | |
| Duygusal Öz Yeterlik | Erkek | 127 | 18,93 | 5,86 | 1,221 | ,223 |
| | Kadın | 118 | 18,02 | 5,83 | | |
| Toplam Öz Yeterlik | Erkek | 127 | 59,91 | 13,47 | -,370 | ,712 |
| | Kadın | 118 | 60,56 | 14,19 | | |

*:p<,05

Tablo 6 incelendiğinde, kaygılı kararsız bağlanmada cinsiyet durumuna göre anlamlı bir fark görülmüştür ($t_{(243)}=-4,006$, $p<,05$). Kadınların kaygılı kararsız bağlanma puanlarının, erkeklerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer yandan diğer bağlanma stillerinde ve öz yeterliklerde cinsiyet durumuna göre farklılık olmadığı görülmüştür ($p>,05$).

Katılımcı öğrencilerin, bağlanma stilleri ve öz yeterliklerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterme durumunun tespitine yönelik yapılan ANOVA testine ait bulgular Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7.

Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Öz Yeterliklerinin Sınıf Düzeyine Göre Değişimine Ait ANOVA Testinin Bulguları

| Değişkenler | Sınıf | n | X | Ss | F. | p. |
|---------------------------------|-----------|-----|-------|-------|-------|-------|
| Kaçınan Bağlanma Stili | 9. sınıf | 49 | 16,22 | 5,07 | 2,169 | ,092 |
| | 10. sınıf | 102 | 18,32 | 6,11 | | |
| | 11. sınıf | 52 | 17,77 | 5,48 | | |
| | 12. sınıf | 42 | 19,17 | 6,54 | | |
| | Toplam | 245 | 17,93 | 5,91 | | |
| Güvenli Bağlanma Stili | 9. sınıf | 49 | 18,37 | 3,66 | 1,315 | ,270 |
| | 10. sınıf | 102 | 17,65 | 3,70 | | |
| | 11. sınıf | 52 | 18,63 | 3,70 | | |
| | 12. sınıf | 42 | 18,64 | 2,95 | | |
| | Toplam | 245 | 18,17 | 3,58 | | |
| Kaygılı Kararsız Bağlanma Stili | 9. sınıf | 49 | 17,24 | 4,66 | 3,244 | ,023* |
| | 10. sınıf | 102 | 19,36 | 4,93 | | |
| | 11. sınıf | 52 | 19,90 | 4,26 | | |
| | 12. sınıf | 42 | 19,67 | 5,16 | | |
| | Toplam | 245 | 19,11 | 4,85 | | |
| Akademik Öz Yeterlik | 9. sınıf | 49 | 21,41 | 5,64 | 1,526 | ,208 |
| | 10. sınıf | 102 | 19,38 | 5,92 | | |
| | 11. sınıf | 52 | 19,73 | 6,67 | | |
| | 12. sınıf | 42 | 19,12 | 5,64 | | |
| | Toplam | 245 | 19,82 | 6,01 | | |
| Sosyal Öz Yeterlik | 9. sınıf | 49 | 21,43 | 4,70 | ,482 | ,695 |
| | 10. sınıf | 102 | 21,75 | 6,59 | | |
| | 11. sınıf | 52 | 22,71 | 5,06 | | |
| | 12. sınıf | 42 | 21,90 | 5,32 | | |
| | Toplam | 245 | 21,91 | 5,71 | | |
| Duygusal Öz Yeterlik | 9. sınıf | 49 | 18,12 | 5,85 | 1,290 | ,279 |
| | 10. sınıf | 102 | 17,87 | 5,78 | | |
| | 11. sınıf | 52 | 19,73 | 5,73 | | |
| | 12. sınıf | 42 | 18,88 | 6,10 | | |
| | Toplam | 245 | 18,49 | 5,85 | | |
| Toplam Öz Yeterlik | 9. sınıf | 49 | 60,96 | 12,44 | ,665 | ,575 |
| | 10. sınıf | 102 | 59,00 | 14,79 | | |
| | 11. sınıf | 52 | 62,17 | 13,86 | | |
| | 12. sınıf | 42 | 59,90 | 12,82 | | |
| | Toplam | 245 | 60,22 | 13,80 | | |

*:p<,05

Tablo 7 incelendiğinde; sınıf düzeylerinin, kaygılı kararsız bağlanmada anlamlı farka neden olduğu belirlenmiştir ($F_{(3-241)}=3,244$, $p<,05$). Duncan çoklu karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında, 9. Sınıfta okuyan çocukların, 10., 11. ve 12. Sınıflarda okuyanlardan anlamlı düzeyde daha düşük kaygılı kararsız bağlanma puanına sahip olduğu görülmüştür. Diğer yandan diğer bağlanma stillerinde ve öz yeterliklerde sınıf düzeyine göre herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>,05$).

Katılımcı öğrencilerin, bağlanma stilleri ve öz yeterliklerinin, algılanan akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterme durumunun tespitine yönelik yapılan Bağımsız Örneklem T testine ait bulgular Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8.

Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Öz Yeterliklerinin Algılanan Akademik Başarılarına Göre Değişimine İlişkin Bağımsız Örneklem T Testinin Bulguları

| Değişkenler | Başarı | n | X | Ss | t | p |
|---------------------------------|--------|-----|-------|-------|--------|-------|
| Kaçınan Bağlanma Stili | Orta | 122 | 18,26 | 5,37 | 2,094 | ,037* |
| | İyi | 90 | 16,60 | 6,15 | | |
| | Toplam | 212 | 17,56 | 5,76 | | |
| Güvenli Bağlanma Stili | Orta | 122 | 17,79 | 3,58 | -1,216 | ,225 |
| | İyi | 90 | 18,40 | 3,69 | | |
| | Toplam | 212 | 18,05 | 3,63 | | |
| Kaygılı Kararsız Bağlanma Stili | Orta | 122 | 19,57 | 4,55 | 2,106 | ,036* |
| | İyi | 90 | 18,17 | 5,14 | | |
| | Toplam | 212 | 18,98 | 4,85 | | |
| Akademik Öz Yeterlik | Orta | 122 | 17,63 | 5,13 | -6,674 | ,000* |
| | İyi | 90 | 22,43 | 5,25 | | |
| | Toplam | 212 | 19,67 | 5,69 | | |
| Sosyal Öz Yeterlik | Orta | 122 | 21,01 | 5,36 | -2,887 | ,004* |
| | İyi | 90 | 23,26 | 5,92 | | |
| | Toplam | 212 | 21,96 | 5,70 | | |
| Duygusal Öz Yeterlik | Orta | 122 | 17,75 | 5,20 | -1,779 | ,077 |
| | İyi | 90 | 19,20 | 6,29 | | |
| | Toplam | 212 | 18,37 | 5,72 | | |
| Toplam Öz Yeterlik | Orta | 122 | 56,39 | 11,67 | -4,832 | ,000* |
| | İyi | 90 | 64,89 | 13,88 | | |
| | Toplam | 212 | 60,00 | 13,31 | | |

*:p<,05.

Algılanan Akademik Başarıları bakımından düşük (n=19) ve çok iyi (n=14) olan öğrenci sayısı, her bir grup için 30' dan az olduğu için bu gruplar analizden dışlanmıştır (Büyüköztürk, 2018).

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcı öğrencilerinde; kaçınan bağlanma stili ($t_{(210)}=2,094$, $p<,05$), kaygılı kararsız bağlanma stili ($t_{(210)}=2,106$, $p<,05$), akademik öz yeterlik ($t_{(210)}=-6,674$, $p<,05$) ve sosyal öz yeterlik ($t_{(210)}=-2,887$, $p<,05$) alt boyutları ile toplam öz yeterlikte ($t_{(210)}=-4,832$, $p<,05$) algılanan akademik başarı düzeylerinin orta veya iyi olması durumuna göre farklılık olduğu görülmüştür. Gruplara ait ortalama puanlar incelendiğinde kaçınan bağlanma stili ve kaygılı kararsız bağlanma stili alt boyutlarında algılanan akademik başarıları orta olanların daha yüksek puan aldığı görülürken; akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve toplam öz yeterlikte ise algılanan akademik başarıları iyi olanların daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Diğer yandan güvenli bağlanma stili ($t_{(210)}=-1,216$, $p>,05$) ve duygusal öz yeterlik ($t_{(210)}=-1,779$, $p>,05$) alt boyutlarında algılanan akademik başarılarına göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Katılımcı öğrencilerin, bağlanma stilleri ve öz yeterliklerinin birlikte yaşamaya göre farklılık gösterme durumunun tespitine yönelik yapılan t testine ait bulgular Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9.

Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Öz Yeterlikleri ile Birlikte Yaşamak İstedikleri Kişiye Ait Bağımsız Örneklem T Testinin Bulguları

| Değişkenler | Birlikte yaşama durumu | n | X | Ss | t | p |
|---------------------------------|------------------------|-----|-------|-------|--------|-------|
| Kaçınan Bağlanma Stili | Yalnız | 98 | 19,90 | 5,87 | | |
| | Aile veya Arkadaş ile | 147 | 16,62 | 5,58 | 4,414 | ,000* |
| | Toplam | 245 | 17,93 | 5,91 | | |
| Güvenli Bağlanma Stili | Yalnız | 98 | 17,46 | 3,53 | | |
| | Aile veya Arkadaş ile | 147 | 18,65 | 3,55 | -2,570 | ,011* |
| | Toplam | 245 | 18,17 | 3,58 | | |
| Kaygılı Kararsız Bağlanma Stili | Yalnız | 98 | 21,20 | 4,45 | | |
| | Aile veya Arkadaş ile | 147 | 17,71 | 4,61 | 5,899 | ,000* |
| | Toplam | 245 | 19,11 | 4,85 | | |
| Akademik Öz Yeterlik | Yalnız | 98 | 18,23 | 6,14 | | |
| | Aile veya Arkadaş ile | 147 | 20,87 | 5,70 | -3,438 | ,001* |
| | Toplam | 245 | 19,82 | 6,01 | | |
| Sosyal Öz Yeterlik | Yalnız | 98 | 21,01 | 5,96 | | |
| | Aile veya Arkadaş ile | 147 | 22,52 | 5,48 | -2,036 | ,043* |
| | Total | 245 | 21,91 | 5,71 | | |
| Duygusal Öz Yeterlik | Yalnız | 98 | 17,34 | 5,72 | | |
| | Aile veya Arkadaş ile | 147 | 19,26 | 5,83 | -2,547 | ,011* |
| | Toplam | 245 | 18,49 | 5,85 | | |
| Toplam Öz Yeterlik | Yalnız | 98 | 56,58 | 13,73 | | |
| | Aile veya Arkadaş ile | 147 | 62,65 | 13,34 | -3,445 | ,001* |
| | Toplam | 245 | 60,22 | 13,80 | | |

*:p<,05

Tablo 9 incelendiğinde; katılımcıların yalnız veya birileriyle birlikte yaşama durumunun; kaçınan bağlanma stili ($t_{(243)}=4,414$, $p<,05$), güvenli bağlanma stili ($t_{(243)}=-2,570$, $p<,05$), kaygılı kararsız bağlanma stili ($t_{(243)}=5,899$, $p<,05$), akademik öz yeterlik ($t_{(243)}=-3,438$, $p<,05$), sosyal öz yeterlik ($t_{(243)}=-2,036$, $p<,05$) ve duygusal öz yeterlik ($t_{(243)}=-2,547$, $p<,05$) alt boyutları ile toplam öz yeterlikte ($t_{(243)}=-3,445$, $p<,05$) anlamlı farka neden olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ölçek ve alt boyutlardan aldıkları ortalama puanlara bakıldığında, kaçınan bağlanma ve kaygılı kararsız bağlanma değişkenlerinde yalnız yaşamak isteyenlerin ortalama puanlarının, ailesiyle veya arkadaşıyla yaşamak isteyenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan ailesiyle yaşamak isteyenlerde, yalnız veya arkadaşıyla yaşamak isteyenlere oranla, güvenli bağlanma, akademik öz yeterlik, duygusal öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve toplam öz yeterliğinin genel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışma kapsamında katılımcı öğrencilerle ilgili bağlanma stilleri ve öz yeterlikleri; yaş, ailesinin ekonomik gelir düzeyi, yaşanan evin tipi ve ailesinde çocuklar arasında kaçınıcı sırada olduğu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır (bkz. Tablo 10).

Tablo 10.

Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Öz Yeterliklerinde anlamlı farklılığa neden olmayan değişkenlere ait ANOVA ve Bağımsız Örneklem T Testlerinin Bulguları

| Özellik | n | Kaçınan Bağlanma Stili | Güvenli Bağlanma Stili | Kaygılı Kararsız Bağlanma Stili | Akademik Öz Yeterlik | Sosyal Öz Yeterlik | Duygusal Öz Yeterlik | Toplam Öz Yeterlik |
|---------------------|-----|------------------------|------------------------|---------------------------------|----------------------|--------------------|----------------------|--------------------|
| Yaş | | | | | | | | |
| 15 | 79 | 17,15±5,63 | 18,20±3,78 | 18,30±5,00 | 20,38±6,07 | 21,59±5,47 | 17,97±5,57 | 59,95±13,56 |
| 16 | 68 | 18,46±6,28 | 17,84±3,55 | 19,49±4,73 | 19,88±5,87 | 22,35±6,20 | 18,38±5,90 | 60,62±14,37 |
| 17 | 57 | 17,32±6,08 | 17,98±3,54 | 18,79±5,03 | 19,05±6,00 | 21,16±5,64 | 19,23±6,12 | 59,44±13,61 |
| 18 | 41 | 19,41±5,37 | 18,93±3,29 | 20,46±4,28 | 19,68±6,23 | 22,85±5,42 | 18,63±6,02 | 61,17±13,98 |
| Toplam | 245 | 17,93±5,91 | 18,17±3,58 | 19,11±4,85 | 19,82±6,01 | 21,91±5,71 | 18,49±5,85 | 60,22±13,80 |
| F | | ,720 | ,857 | 2,036 | ,545 | ,918 | ,519 | ,153 |
| P | | ,163 | ,464 | ,109 | ,652 | ,433 | ,669 | ,928 |
| Gelir Düzeyi | | | | | | | | |
| Asgariden düşük | 133 | 17,71±6,02 | 18,54±3,42 | 19,35±4,67 | 20,03±6,09 | 21,56±5,51 | 18,29±5,43 | 59,88±13,26 |
| Asgariden yüksek | 112 | 18,20±5,79 | 17,73±3,73 | 18,82±5,06 | 19,56±5,93 | 22,33±5,94 | 18,73±6,33 | 60,63±14,45 |
| Toplam | 245 | 17,93±5,91 | 18,17±3,58 | 19,11±4,85 | 19,82±6,01 | 21,91±5,71 | 18,49±5,85 | 60,22±13,80 |
| T | | -,646 | 1,769 | ,843 | ,606 | -1,046 | -,594 | -,421 |
| P | | ,519 | ,078 | ,400 | ,545 | ,296 | ,553 | ,674 |
| Ev Tipi | | | | | | | | |
| Müstakil | 129 | 17,69±6,05 | 17,91±3,80 | 19,13±5,12 | 19,99±6,15 | 21,69±5,56 | 17,98±5,90 | 59,66±14,30 |
| Daire | 116 | 18,20±5,76 | 18,46±3,31 | 19,08±4,56 | 19,62±5,87 | 22,16±5,89 | 19,06±5,77 | 60,84±13,25 |
| Toplam | 245 | 17,93±5,91 | 18,17±3,58 | 19,11±4,85 | 19,82±6,01 | 21,91±5,71 | 18,49±5,85 | 60,22±13,80 |
| T | | -,672 | -1,184 | ,087 | ,483 | -,647 | -1,451 | -,671 |
| P | | ,502 | ,238 | ,931 | ,630 | ,518 | ,148 | ,503 |
| Çocuk Sırası | | | | | | | | |
| 1 | 80 | 17,63±5,91 | 18,55±3,31 | 18,61±4,60 | 19,13±6,63 | 21,89±6,26 | 18,30±5,96 | 59,31±14,26 |
| 2 | 53 | 18,83±5,68 | 18,23±3,88 | 20,13±5,41 | 19,87±5,52 | 21,72±5,32 | 17,72±5,35 | 59,30±12,59 |
| 3 | 36 | 17,58±6,02 | 18,06±3,64 | 18,47±4,70 | 21,83±5,02 | 22,56±6,12 | 20,03±5,91 | 64,42±13,68 |
| 4 | 33 | 18,52±6,23 | 17,30±4,34 | 18,88±5,53 | 19,18±5,89 | 20,61±5,31 | 17,64±6,20 | 57,42±14,32 |
| 5 | 43 | 17,23±5,95 | 18,16±3,01 | 19,47±4,07 | 19,84±6,11 | 22,67±5,08 | 19,16±5,85 | 61,67±13,73 |
| Toplam | 245 | 17,93±5,91 | 18,17±3,58 | 19,11±4,85 | 19,82±6,01 | 21,91±5,71 | 18,49±5,85 | 60,22±13,80 |
| F | | ,619 | ,718 | 1,031 | 1,381 | ,750 | 1,196 | 1,447 |
| P | | ,650 | ,581 | ,392 | ,241 | ,559 | ,313 | ,219 |

Tablo 10 incelendiğinde, yapılan analizler sonucunda öğrencilere ait tablodaki değişkenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlikler ile ilgili anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir ($p>,05$)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Lise kademesinde öğrenim görmekte olan ve gelişimsel dönemlerden ergenlik döneminde bulunan 245 gönüllü öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen, lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği ve bağlanma stilleri ve öz yeterliklerinin; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, ailenin gelir düzeyi, yaşanılan evin tipi, akademik başarı, ailenin kaçınıcı sıradaki çocuğu olduğu, algılanan akademik başarı ve seçme hakları bulunsaydı kiminle yaşamayı tercih ederlerdi gibi çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığının incelendiği bu çalışmada;

Olumsuz bağlanma stillerinden olan kaygılı/kararsız bağlanma ile kaçınan bağlanma arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca olumsuz bağlanma türleri ile öz yeterlikler arasında da negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanında güvenli bağlanma ile öz yeterlikler arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bireylerin bağlanma şekillerinin onların hayatlarında ne

kadar önemli olduğunu göstermektedir. Özellikle çocuk yetiştirme sürecinde ve ebeveyn-çocuk etkileşimlerinde tutumların bu anlamda dikkat edilmesi gereken hususlar olduğu söylenebilir. İçinde yaşanan kültürel, ekonomik ve sosyal dinamiklerin mevcut çalışmanın sonuçlarını da etkilediği yorumu yapılabilir. Literatür incelendiğinde Demirtaş (2019) yaptığı çalışmada öz-yeterlik ve güvenli bağlanma arasında pozitif ve olumlu ilişki tespit etmiştir. 2015 yılında Tavakolizadeh ve diğerleri tarafından yapılan çalışmada, akademik öz yeterlik ile güvenli bağlanma arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur (Akt: İncekara, 2020). Nuri ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada da ebeveyne bağlanmanın akademik öz-yeterliği olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Rieck (2016) yaptığı çalışmada güvenli bağlanma ve sosyal öz yeterlik arasında olumlu pozitif yönde ilişki bulmuştur. Pan ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışmada ebeveyn ve akran bağlanmasının duygusal öz-yeterliği yordadığını tespit etmişlerdir. Güvenli bağlanma stiline sahip ergenler güvensiz bağlanma stiline sahip ergenlere oranla daha yüksek sosyal ve duygusal yeterliklere sahiptirler (Rice, 1990; Shaver vd., 2002). Güvenli bağlanma stiline sahip çocuklar kendine güvenen, daha sakin ve daha fazla empatik becerilere sahip olabilmektedir (Sroufe 1983; akt: Karakuş, 2012). Bunların dışında güvensiz bağlanma stiline öz yeterliğin olumsuz bir yordayıcısı olduğunu tespit eden çalışmaya da rastlanılmıştır (Tavakolizadeh vd., 2015).

Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla bağlanma türlerinden olan kaygılı/kararsız bağlanmalarının daha fazla olduğu görülürken, diğer bağlanma stilleri ve öz yeterliklerde cinsiyetin anlamlı bir farka neden olmadığı görülmüştür. Bu durumun cinsiyet rollerine ilişkin toplumsal bir bakış açısından kaynaklanabileceği yorumu yapılabilir. Bu çalışmayı desteklemeyen farklı çalışmalar da bulunmaktadır. Literatürde bu durumun aksine kadınların erkeklere oranla ebeveynlerine daha çok bağlandıklarını gösteren çalışmalar mevcuttur (İmtiaz ve Naqvi, 2012). Bunun dışında bu çalışmada cinsiyet faktörünün öz yeterlik açısından anlamlı farka sebep olmadığı görülmüş ve bu duruma ilişkin literatürde benzer çalışmalarla da karşılaşılmıştır (Certel vd., 2015; Telef ve Karaca, 2011; Yılmaz – Bingöl, 2018). Ayrıca literatür incelendiğinde ergenlerin sosyal öz yeterliklerinin kadınlarda erkeklere oranla daha fazla olduğunu tespit eden araştırmalara (Coleman, 2003; Sayma, 2001) ve erkeklerin de duygusal öz yeterliklerinin kadınlarınkinden daha fazla olduğunu tespit eden başka araştırmalara da rastlanmıştır (Bussey ve Bandura, 1999; Muris, 2002; Willemse, 2008). Bu çalışmada ve literatürde cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçların çıkmasında örneklem büyüklüğü, katılımcıların sosyo-ekonomik seviyeleri ve toplumsal normlarla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Katılımcılardan 9. sınıfta öğrenim görenlerin bağlanma türlerinden olan kaygılı/kararsız bağlanmalarının diğer sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olanlara göre anlamlı şekilde az olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf düzeyinin diğer bağlanma stilleri ve öz yeterliklerde anlamlı bir farka neden olmadığı görülmüştür. Sınıf seviyesi yaş ile ilişkili olduğu düşünüldükçe bunu destekleyen veya aksi sonuçların olduğu hem öğrenim hem de yaş değişkenlerine dönük bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Yapılan bir çalışmada bağlanma stillerinin yaşa ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Soğancı, 2017). Ancak başka bir araştırmada yaş değişkenine göre bağlanma stillerinde anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir (Çiftçi, 2010). Araştırmacılar tarafından bu sonuç, ortaokulu yeni bitiren ve liseye geçişin ilk sınıfı olması vesilesi ile 9. sınıf öğrencilerinin yeni okul ortamına uyum sağlamada zorluk çekmeleri ve bu ortamda kaynaşma aşamasında olmalarından kaynaklı bu durumdan etkilendikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Katılımcıların algılanan akademik başarıları arttıkça güvenli bağlanma, akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik durumlarının da arttığı görülmüştür. Ayrıca algılanan akademik başarı arttıkça öğrencilerin olumsuz bağlanma stilleri olan kaçınan bağlanma ve kaygılı/kararsız bağlanmalarının da azaldığı görülmüştür. Mevcut araştırmada bu sonuç; bireylerin başarı duygularının onları daha güvenli ve kararlı olmalarına destek verdiği yorumu yapılabilir. Ayrıca birey bir şeyleri başarabildiğini gördüğünde farklı konularda yeterli olabileceği farkındalığının oluşabileceği söylenebilir. Bowlby'nin (1982) belirttiği gibi, erken dönemde çocuk ve yetişkin arasında kurulan bağ, çocuğu bilişsel, sosyal ve duygusal olarak ömür

boyu etkileme gücüne sahiptir. Ayrıca bu bağ sadece kişiler ile değil aile, okul, akran ve toplumla kuracağı sosyalleşme birimlerini de etkileyecektir (Baumeister ve Leary, 1995; Catalano vd., 2004). Damarlı (2006) tarafından yapılan bir çalışmada güvenli bağlanma türünde olan lise gençlerinin kaygılı ve kaçınan bağlanma stilinde olan öğrencilere oranla benlik saygılarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerle yapılan başka çalışmalar da öz yeterlik inancı ile akademik performans arasında olumlu ilişkiyi göstermektedir (Bandura vd., 1996; McGeown vd., 2014).

Katılımcılardan yalnız başına yaşamak isteyenlerin, olumsuz bağlanma stillerinden olan kaçınan bağlanma ve kaygılı/kararsız bağlanmalarının yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ailesi veya arkadaşları ile yaşamayı tercih eden katılımcıların, yalnız yaşamayı tercih edenlere göre, güvenli bağlanma ile akademik, duygusal ve genel öz yeterliklerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada çıkan bu sonuca göre çalışmanın Hakkari ilinde yapılmış olması kültürel ve ailesel bazı süreçlerin bunu etkilediği yorumu yapılabilir. Nitekim aile ve kültürel bağların kuvvetli olduğu, birlikte yaşamının daha önemli ve önemsendiği bu toplumsal ortamda böyle bir sonucun çıkması öngörülebilir bir durumdur. Bu da yetiştirme tarzının bireylerin yaşamına ilişkin sonuçları gösterir niteliktedir. Literatür incelendiğinde güvenli bağlanma ilişkileri olan ergenlerin daha yüksek yaşam doyumuna sahip oldukları görülmektedir (Jiang vd., 2013; Ma ve Huebner, 2008). Güvenli bağlanma stiline sahip bireyler anne-babalarına karşı duydukları istek, his, arzu vb. duyguları rahatça ifade edebilirken (Simpson vd., 1992), kaçınan bağlanma stiline sahip bireyler ise duygularını ve düşüncelerini ifade etmekte zorlandıkları için, bu durum onların ailelerinden ve arkadaşlarından uzak kalmak istemelerine neden olabilmektedir (Cassidy ve Kobak, 1988). Güvenli bağlanma stiline sahip olanların hem anne babaları ile hem de arkadaşları ile iyi ilişkiler kurdukları dolayısıyla pozitif manada kendilerini değerli hissettikleri tespit edilmiştir (Colman ve Thompson, 2002). Ayrıca Haliloğlu (2008) ve Demirli (2007) de yalnızlık ve güvenli bağlanma arasında ters yönlü ilişki tespit etmişlerdir.

Bunların dışında çalışmada yer alan değişkenlerden olan yaş, aile gelir durumu, yaşanan evin tipi, ailesinde kaçınıcı sıradaki çocuk olma durumlarının hem bağlanma stillerinde hem de öz yeterlik alt gruplarında herhangi bir anlamlı farka neden olmadığı bulunmuştur. Bu değişkenlerde anlamlı bir farkın çıkmaması; örneklem grubunu oluşturan katılımcıların hayat koşulları, eğitim seviyeleri, çevresel ve kişisel bazı faktörlerden kaynaklı olabilir. Telef (2011) ise ergenlerle yaptığı çalışmada akademik öz yeterlik ile yaş arasında anlamlı ilişki tespit etmiştir. Yiğit (2020) de yaptığı çalışmada sosyoekonomik düzey ile öz yeterlik arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Türk (2019) de yaptığı çalışmada ekonomik durum ile bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir.

Bu çalışma lise düzeyinde farklı sınıflarda öğrenim görmekte olan 127 erkek ve 118 kadın öğrencinin oluşturduğu toplamda 245 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada farklı değişkenlerin, bireylerin hem bağlanma stillerine hem de öz yeterliklerine ilişkin gösterdiği farklılıklar, bağlanma stilleri ve öz yeterlikler arasındaki korelasyon incelenmiştir. Mevcut araştırmanın Hakkari ilinde yapılmış olması, sadece nicel yöntemler ve teknikler kullanılarak incelenmiş olması çalışmanın sınırlılıklarıdır. Ayrıca çalışmada ele alınan psikolojik değişkenler, uygulanan ölçüm araçlarının güvenilirlik ve geçerlik boyutlarıyla sınırlıdır. Konu hakkında çalışma yapmak isteyen araştırmacıların, bu değişkenleri farklı disiplinlerle ilişkilendirerek daha farklı özelliklerdeki örneklerde ve daha fazla katılımcı ile yürütmeleri önerilmektedir. Ayrıca araştırmacıların deneysel, kesitsel ya da boylamsal çalışmalar yapmaları önerilebilir. Araştırmacılar ayrıca karma yöntemlerden faydalanmaları tavsiye edilebilir. Sonuçlara göre de bağlanma ve öz yeterlik kavramlarına ilişkin eğitim programları, eğitim modülleri ve psikoeğitim programları geliştirilebilir. Bu anlamda bundan yararlanacak olan psikolojik danışmanlar çalıştıkları okullarda bu programların çıktılarını görme imkanı yakalayabilir. Özellikle ebeveynlerin veya bakım veren kişilerin çocuk yetiştirmeleri ilgili eğitimlerin yaygınlaştırılması önemli görülmektedir. Bağlanma olgusunun tutumlarla ilişkili olduğu düşünüldüğünde yetişkinlerin tutumlarına yönelik farkındalık eğitimleri verilmesi önerilebilir. Bağlanma ile ilgili problem yaşayan bireylere destek olmak adına okul rehberlik servislerinin bu anlamda üniversitede çalışan akademik personellerle farklı bilimsel çalışmalar yürütebilir. Bireylerin öz yeterlikleri konusunda yine okul psikolojik danışmanlarının bireylerin kendini

tanımları yönünde etkinliklerin daha fazla yapılması önerilebilir. Ayrıca okullardaki tüm öğretmenlerin bireyleri daha iyi gözlemleme adına okul psikolojik danışmanları tarafından bu konularda farkındalık seminerleri yapılması tavsiye edilebilir. Dolayısıyla problem tespit edildiğinde müdahale edilerek bireyin yaşantıları daha olumlu sonuçlarla zenginleşebilir.

Kaynakça/Reference

- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), 49–67. <http://doi.org/10.2307/1127388>.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale.
- Akdağ, S. T. (2011). *Ergenlerin bağlanma stilleri ile ebeveynlerinin bağlanma stilleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Allen, J. P. & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. (İçinde), J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (ss. 319-335). Guilford Press.
- Arslan, E. (2008). *Bağlanma stilleri açısından ergenlerde erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ve ego kimlik süreçlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). Perceived computer self-efficacy of the students in the elementary mathematics teaching programme. *Hacettepe University Journal of Education*, 21(1), 1-8.
- Aytın, N. (2014). *Ergenlerde yeme tutumları ile sorun çözme eğilimleri ve ebeveyn bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bandura, A., & Ramachaudran, V. S. (1994). *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Ben-Ari, R., & Hirshberg, I. (2009). Attachment styles, conflict perception, and adolescents' strategies of coping with interpersonal conflict. *Negotiation Journal*, 25(1), 59-82. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2008.00208.x>
- Bi, X., Wang, S., & Ji, Y. (2022). Parental autonomy granting and adolescents' life satisfaction: The mediating roles of emotional self-efficacy and future orientation. *Journal of Happiness Studies*, 23. 2113-2135. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00486-y>
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157. Erişim adresi: <http://egitim.cu.edu.tr/efderg>
- Blumberg, S. J., Carle, A. C., O'connor, K. S., Moore, K. A., & Lippman, L. H. (2008). Social competence: Development of an indicator for children and adolescents. *Child Indicators Research*, 1(2), 176-197. <https://doi.org/10.1007/s12187-007-9007-x>
- Boling, M. W., Barry, C. M., Kotchick, B. A. & Lowry, J. (2011). Relations among early adolescents' parent-adolescent attachment, perceived social competence, and friendship quality. *Psychological Reports*, 109(3), 819-841. <https://doi.org/10.2466/02.07.09.21.PR0.109.6.819-841>
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-373. Erişim adresi: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/13610508/>
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676-713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Yayınları.
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Di Giunta, L., Panerai, L., & Eisenberg, N. (2010). The contribution of agreeableness and self-efficacy beliefs to prosociality. *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology*, 24(1), 36-55. <https://doi.org/10.1002/per.739>

- Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 15(1), 30-43. <https://doi.org/10.1017/S1121189X00002013>
- Cassidy, J., & Kobak, R. R. (1988). Avoidance and its relation to other defensive processes. (İçinde) J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (ss.300-323). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74 (7), 252-261. 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x.
- Certel, Z., Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S., & Varol, R. (2015). Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 307-318. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/32.zehra_certel.pdf
- Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 12(4), 351-368. <https://doi.org/10.1002/icd.316>
- Colman, R. A., & Thompson, R. A. (2002). Attachment security and the problem-solving behaviors of mothers and children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(4) 337-359. <https://doi.org/10.1353/mpq.2002.0016>
- Crockenberg, S., Lyons-Ruth, K., & Dickstein, S. (1993). The family context of infant mental health: II. Infant development in multiple family relationships. *Handbook of infant mental health*, 38-55.
- Crowell, J. A., & Treboux, D. (1995). A review of adult attachment measures: Implications for theory and research. *Social Development*, 4(3), 294-327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00067.x>
- Çorbacı-Oruç, A. (2008). *6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Damarlı, Ö. (2006). *Ergenlerde toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma stilleri ve benlik kavramı arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Demirli, A. (2007). *The role of gender, attachment dimensions, and family environment in loneliness* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Middle East Technical University.
- Demirtaş, A. S. (2019). Erken ergenlikte güvenli bağlanma ve öz-yeterlik: Umudun aracı rolü. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 175-190. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8100>
- Di Giunta, L., Lunetti, C., GlioZZo, G., Rothenberg, W. A., Lansford, J. E., Eisenberg, N., & Virzì, A. T. (2022). Negative parenting, adolescents' emotion regulation, self-efficacy in emotion regulation, and psychological adjustment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2251. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042251>
- Doğan, T. (2016). Ergenlerde ana-babaya bağlanma: Türkiye profili. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(4), 406-419. <https://doi.org/10.18863/pgy.253446>
- Erzen, E. (2016). Three dimensional attachment style scale, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 01-21. DOI: 10.17679/iuefd.17323631.
- Eyüboğlu, E. (2012). *Spor yapan ve yapmayan 12-14 yaş arası ergenlerin öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Haliloğlu, S. (2008). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri, bağlanma biçimleri ve işlevsel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Hamarta, E. (2004). Attachment theory. *Anadolu University Journal of Faculty of Education*, 14(1), 53-66

- Imtiaz, S., & Naqvi, I. (2012). Parental attachment and identity styles among adolescents: Moderating role of gender. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 241-264. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Irum-Naqvi/publication/319236550_Parental_attachment_and_identity_styles_among_adolescents_Moderating_role_of_gender/links/599d282d0f7e9b892bb009c7/Parental-attachment-and-identity-styles-among-adolescents-Moderating-role-of-gender.pdf
- İncekara, H. İ. (2020). Ergenlerde duygusal öz yeterlik ile üç boyutlu bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(2), 228-245. <https://doi.org/10.33710/sduijes.689526>
- Jiang, X. U., Huebner, E. S. ve Hills, K. J. (2013). Parent attachment and early adolescents' life satisfaction: The mediating effect of hope. *Psychology in the Schools*, 50, 340-352. doi:10.1002/pits.21680.
- Kaplan, B., & Aksel, E. Ş. (2013). Ergenlerde bağlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1(1), 20-49. <https://doi.org/10.7816/nesne-01-01-02>
- Karakuş, Ö. (2012). Ergenlerde bağlanma stilleri ve yalnızlık arasındaki ilişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 33-46. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/797258>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Sanem Yayıncılık
- Ma, C. Q., & Huebner, E. S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in Schools*, 45(2), 177-190. <https://doi.org/10.1002/pits.20288>
- Maduakor, E. C., Chukwuorji, J. C., Amanambu, P. N., & Ifeagwazi, C. M. (2022). Adult attachment and well-being in the medical education context: attachment style is associated with psychological well-being through self-efficacy. (İçinde) *Embracing well-being in diverse african contexts: research perspectives* (ss. 297-317). Springer, Cham.
- Martinez Jr, R. R., & Baker, S. (2022). Perspectives on career and college readiness self-efficacy of latinx adolescents: A thematic analysis. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 51(3), 147-207. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12253>
- McGeown, S. P., Putwain, D., Geijer Simpson, E., Boffey, E., Markham, J., & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.022>
- Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.
- Morsünbül, Ü. (2005). *Ergenlikte kimlik statülerinin bağlanma stilleri, cinsiyet ve eğitim düzeyi açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi
- Morsünbül, Ü., & Çok, F. (2011). Bağlanma ve ilişkili değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 553-570. <https://doi.org/10.5455/cap.20110324>
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337-348. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00027-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00027-7)
- Nanu, D. (2015). The attachment relationship with emotional intelligence and well-being. *Journal of Experiential Psychotherapy*, 18(2), 20-27. Erişim adresi: https://jep.ro/images/pdf/cuprins_reviste/70_art_3.pdf
- Nuri, C., Direktör, C., & Bulut Serin, N. B. (2017). Attaching parents as a predictor of academic self-efficacy beliefs of university students. *Curr Res Educ*, 3(1), 15-23. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/315756696_Attaching_Parents_as_a_Predictor_of_Academic_Self-Efficacy_Beliefs_of_University_Students

- Olçay, Çam., & Keskin, G. (2007). Bağlanma Sürecinin Ergen Açısından Değerlendirilmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 23(2), 159-172. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/835538>
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Kaan Kitabevi.
- Pan, Y., Zhang, D., Liu, Y., Ran, Y., & Wang, Z. (2016). Attachment and internalizing symptoms: The mediating role of regulatory emotional self-efficacy among Chinese young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 101, 360-365. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.030>
- Rice, K. G. (1990). Attachment in adolescence: A narrative and meta-analytic review. *Journal of youth and Adolescence*, 19(5), 511-538. <https://doi.org/10.1007/BF01537478>
- Rieck, C. (2016). *The relationship between attachment style, social self-efficacy, social relatedness, and cancer experience of siblings: A pilot study* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Widener University.
- Rohner, R. P., & Britner, P. A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research*, 36(1), 16-47. <https://doi.org/10.1177/106939710203600102>
- Saka, A. (2017). *Farklı aile yapısına sahip ergenlerin öz-yeterlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Sayma, H. İ. (2001). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal yeterlik beklentilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective sixth edition*. Pearson.
- Schweder, S., Raufelder, D., & Wulff, T. (2022). Adolescents' goals, self-efficacy, and positive emotions—how important is the learning context? *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1791771>
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2002). Attachment-related psychodynamics. *Attachment & Human Development*, 4(2), 133-161. <https://doi.org/10.1080/14616730210154171>
- Simpson, J. A., Rholes, W. S., & Nelligan, J. S. (1992). Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: The role of attachment styles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(3), 434-446. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.62.3.434>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tavakolizadeh, J., Tabari, J., & Akbari, A. (2015). Academic self-efficacy: predictive role of attachment styles and meta-cognitive skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 113-120. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.096>
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 169-187. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/173>
- Telef, B.B., Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183040>
- Totan, T., İkiz, E., & Karaca, R. (2010). Duygusal öz-yeterlik ölçeğinin türkçeye uyarlanarak tek ve dört faktörlü yapısının psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 71-95. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/231686>
- Tracy, J. L., Shaver, P. R., Albino, A. W., & Cooper, M. L. (2003). Attachment styles and adolescent sexuality. *Adolescent romance and sexual behavior: Theory, research, and practical implications*, 137-159. Erişim adresi: https://adultattachment.faculty.ucdavis.edu/wp-content/uploads/sites/66/2015/09/Tracy_2003_Attachment-styles-and-adolescent-sexuality.pdf
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>

- Türk, M. E. (2019). Ergenlerde sosyal medya kullanımının bağlanma stilleri, akran ilişkileri ve kişilik bozuklukları ile ilişkisinin incelenmesi. *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 3(5), 97-112. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/bpd/issue/51787/673116>
- Türnüklü, A., & Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45-61. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/3875/>
- Vivona, J. M. (2000). Parental attachment styles of late adolescents: Qualities of attachment relationships and consequences for adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 316-329. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.47.3.316>
- Willemse, M. (2008). *Exporing the relationship between self-efficacy and aggression in a group of adolescents in the peri-urban town of worcester* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. University of Stellenbosch.
- Yılmaz Bingöl, T. (2018). Ergenlerin öz-yeterlik ve mükemmeliyetçi öz-sunum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2 (4), 223-232. DOI: 10.31461/ybpd.457869.
- Yiğit, Y. (2020). *Lise öğrencilerinde bağlanma stilleri ile öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Zimmermann, P., & Becker-Stoll, F. (2002). Stability of attachment representations during adolescence: the influence of ego-identity status. *Journal Of adolescence*, 25 (1), 107-124. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0452>
- Zyberaj, J. (2022). Investigating the relationship between emotion regulation strategies and self-efficacy beliefs among adolescents: Implications for academic achievement. *Psychology in the Schools*, 59(8), 1556-1569. <https://doi.org/10.1002/pits.22701>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The initial contact between a child and their primary caregiver, typically the mother, significantly influences the child's later life (Hamarta, 2004). Interaction with parents during childhood impacts both social and psychological aspects of an individual's future (Yiğit, 2020). Bowlby introduced the attachment theory, explaining a child's behaviors towards the primary caregiver to maintain proximity and communication (Bowlby, 1982). Attachment is not limited to the mother and can extend to any primary caregiver (Ainsworth & Bell, 1970). Research shows that the bond with caregivers, who meet the child's basic needs, is crucial for healthy development (Crockenberg et al., 1993). These early bonds form cognitive patterns that affect behaviors and thoughts throughout life (Bowlby, 1958). The nature of interactions with caregivers determines attachment styles, influencing social and emotional skills (Crowell & Treboux, 1995).

Bowlby identified three attachment patterns: secure, anxious/ambivalent, and avoidant (Ainsworth et al., 1978; Rohner & Britner, 2002). Adolescence, a transition phase marked by significant social, physical, and cognitive changes, highlights the importance of early parental relationships (Damarlı, 2006). Secure attachment during adolescence helps manage problems effectively (Allen & Land, 1999), fostering better peer relationships (Hamarta, 2004). Various studies correlate attachment styles with self-efficacy, particularly during adolescence, influencing academic and social outcomes (Arslan, 2008; Demirtaş, 2019; Tavakolizadeh et al., 2015).

Self-efficacy, as defined by Bandura (1977), is the belief in one's ability to execute actions to control future situations. It comprises experiential and evaluative dimensions, impacting performance, life satisfaction, and self-concept (Caprara et al., 2006). Different types of self-efficacy, including academic, social, empathetic, and emotional, are crucial for adolescents who undergo significant emotional and physical changes (Türnüklü & Şahin, 2004). Studies highlight the positive effects of secure attachment on adolescents' life satisfaction, self-esteem, and social competence (Jiang et al., 2013; Huntsinger & Luecken, 2004; Boling et al., 2011).

2. METHOD

This study employs a correlational research model and descriptive survey methods from quantitative research techniques. Correlational studies examine relationships between variables without researcher intervention (Mertens, 2019). Descriptive research identifies the state of affairs as it exists (Karasar, 2012). This research investigates the relationship between high school students' attachment styles and self-efficacy, considering various demographic variables.

The study's population comprises 245 volunteer students from high schools under Hakkâri Provincial Directorate of National Education. The sample selection aimed to enhance data richness and credibility (Flick, 2014). Table 1 details the demographic information of the participants.

Data Collection Instruments and Process

Three-dimensional Attachment Styles Scale, Self-Efficacy Scale for Children, and a demographic information form were utilized for data collection. Necessary permissions were obtained from the developers of these scales. Data was collected both face-to-face and online via Google Forms.

Three-Dimensional Attachment Styles Scale: Developed by Erzen (2016) for individuals aged 12-25, with good reliability and validity scores. It includes avoidant, secure, and anxious/ambivalent subscales.

Self-Efficacy Scale for Children: Developed by Muris (2001, 2002) and adapted to Turkish by Telef and Karaca (2012), assessing academic, social, and emotional self-efficacy with high reliability and validity.

Demographic Information Form: Developed by the authors, including age, gender, class level, family income, type of residence, birth order, perceived academic success, and preferred living arrangements.

Data Analysis

The study examined the relationship between attachment styles and self-efficacy among high school students, considering demographic variables. Reliability analysis used Cronbach's Alpha coefficients, while normality was assessed via Skewness and Kurtosis values. T-tests and ANOVA tested differences among groups, with Duncan's test identifying specific group differences. Pearson correlation coefficients measured relationships between continuous variables. Statistical significance was set at 5%.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The study explored the relationship between attachment styles and self-efficacy among high school students, analyzing various demographic factors.

1. **Attachment Styles and Self-Efficacy Relationship:** Positive correlation between secure attachment and self-efficacy, and negative correlation between insecure attachment styles (anxious/ambivalent, avoidant) and self-efficacy. These findings align with previous studies indicating the significant impact of attachment on self-efficacy (Demirtaş, 2019; Tavakolizadeh et al., 2015).
2. **Gender Differences:** Females exhibited higher anxious/ambivalent attachment compared to males, with no significant gender differences in other attachment styles and self-efficacy. This may reflect societal gender roles (İmtiaz & Naqvi, 2012; Certel et al., 2015).
3. **Class Level Differences:** Ninth graders showed significantly lower anxious/ambivalent attachment than higher grades, with no significant differences in other variables. This may relate to the adjustment phase from middle school to high school (Soğancı, 2017; Çiftçi, 2010).
4. **Perceived Academic Success:** Higher perceived academic success correlated with higher secure attachment and self-efficacy, and lower insecure attachment styles. This supports the notion that academic achievement fosters a positive self-concept (Bowlby, 1982; Damarlı, 2006).
5. **Living Preferences:** Students preferring to live alone had higher avoidant and anxious/ambivalent attachment, while those preferring to live with family or friends exhibited higher secure attachment and self-efficacy. This reflects cultural and familial influences in Hakkari (Jiang et al., 2013; Ma & Huebner, 2008).
6. **Non-Significant Variables:** No significant differences in attachment styles and self-efficacy were found for age, family income, type of residence, and birth order. This suggests that these factors may not strongly influence the studied variables in this sample.

The study highlights the critical role of attachment styles in adolescents' self-efficacy, with secure attachment positively influencing self-efficacy and insecure attachment having negative effects. The findings emphasize the importance of parental and caregiver roles in fostering secure attachments to support adolescents' development. Future research should explore these relationships in diverse samples and contexts, utilizing mixed-method approaches to provide a comprehensive understanding. Educational and psychological interventions should focus on enhancing secure attachment and self-efficacy to promote adolescents' well-being.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.03.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 25458

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: % 40, Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, yöntemin belirlenmesi

Yazar 2: % 35, Danışmanlık, raporlaştırma, mizanpaj, dergi iletişimi

Yazar 3: % 25, Literatür taraması, danışmanlık, izinlerin sağlanması

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI

Çalışmaya katılıp kıymetli desteklerini esirgemeyen lise öğrencilerinin gönüllü bir şekilde verilerin toplanması için sorulara içtenlikle cevap verdiklerinden dolayı hepsine teşekkür ederiz.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3),1356– 1375. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407250>



Ortaokul Öğrencileri için Matematiksel Motivasyon Ölçeğini Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması A Study on Adapting the Mathematical Motivation Scale for Secondary School Students to Turkish Culture

Veli ÜNLÜ¹

Geliş Tarihi (Received): 20.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 03.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Matematik dersinin içerdiği kavramların soyut ve anlaşılmasının zor olması, öğrencilerin matematik ile ilgili duygularını anlamayı önemli hale getirmektedir. Özellikle uluslararası sınavlarda öğrencilere matematiğin duyuşsal özellikleri ile ilgili soruların yöneltilmesi, bu alanda yapılan araştırmalara ilgiyi artırmıştır. Motivasyon, matematik başarısı için gerekli duyuşsal öğelerden biridir. Bu araştırmanın amacı Fiorella vd. (2021) tarafından geliştirilen ortaokullar için Matematiksel Motivasyon Ölçeğini Türk kültürüne uyarlamaktır. Matematiksel Motivasyon Ölçeği 19 madde (15 olumlu, 4 olumsuz) ve beş alt boyuttan (içsel değer, öz düzenleme, öz yeterlik, faydalılık değeri ve sınav kaygısı) oluşmaktadır. Uyarlama sürecinde uzman görüşleri alınarak ölçeğin önce İngilizceden Türkçeye, daha sonra Türkçeden İngilizceye çevirisi yapılmıştır. Matematiksel Motivasyon Ölçeği öncelikle pilot uygulama için 32, daha sonra gerekli analizleri yapmak için 565 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Toplanan veriler üzerinden birinci ve ikinci düzey Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile madde analizi yapılmış; ölçeğin alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerleri, ölçeğin tamamı ve alt boyutları için ölçüm güvenirliği değerleri (Cronbach Alpha ve McDonald's Omega) hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, ölçeğin alt boyutları ve alt boyutlara ait maddelerin orijinal formu ile aynı kaldığı görülmüştür. Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin Türkçe formunun ölçüm güvenirliği (Cronbach Alpha katsayısı), 0.88 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında Türk kültürüne uyarlaması yapılan Matematiksel Motivasyon Ölçeği, ortaokul öğrencilerin matematiksel motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, Motivasyon, Ortaokul öğrencileri, Ölçek uyarlama

&

Abstract: The fact that the concepts included in the mathematics course are abstract and difficult to understand makes it important to understand students' feelings about mathematics. Asking questions about the affective characteristics of mathematics, especially in international exams, has increased the interest in research in this field. Motivation is one of the affective elements necessary for mathematical success. This research aims to adapt the Mathematical Motivation Scale for secondary schools developed by Fiorella et al. (2021) to Turkish culture. The Mathematical Motivation Scale consists of 19 items (15 positive, 4 negative) and five sub-dimensions (intrinsic value, self-regulation, self-efficacy, utility value, and test anxiety). During the adaptation process, expert opinions were taken and the scale was first translated from English to Turkish and then from Turkish to English. The Mathematical Motivation Scale was first applied to 32 secondary school students for the pilot application, and then to 565 secondary school students to conduct the necessary analysis. Based on the collected data, first and second order Confirmatory Factor Analysis (CFA), and item analysis were done; correlation values for the sub-dimensions of the scale, and measurement reliability values (Cronbach Alpha and McDonald's Omega) for the entire scale and its sub-dimensions were calculated. As a result of the analyses, it was seen that the sub-dimensions of the scale and the items belonging to the sub-dimensions remained the same as their original form. The measurement reliability (Cronbach Alpha coefficient) of the Turkish form of the Mathematical Motivation Scale was calculated as 0.88. The Mathematical Motivation Scale, which was adapted to Turkish culture within the scope of the research, can be used to evaluate secondary school students' mathematics motivation.

Keywords: Mathematics, Motivation, Secondary school students, Scale adaptation

Atıf/Cite as: Ünlü, V. (2024). Ortaokul öğrencileri için matematiksel motivasyon ölçeğini Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1356-1375., <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407250>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Veli Ünlü, Fatma Temel Turhan Bilim ve Sanat Merkezi, Yozgat, Türkiye, unluveli42@gmail.com, 0000-0001-6055-1187

1. GİRİŞ

Eğitim-öğretim ortamlarında öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanmaya başlanması ile akademik başarı, kavramsal anlama veya öğrenme olarak adlandırılan bilişsel alanın yanında, duyuşsal alan önem kazanmıştır. Duyuşsal alan tutum, motivasyon ve değerlerle ilgili ifadeleri, inanç ve değerlerin değerlendirilmesini içerir (Smith & Ragan, 1999). Öyle ki bazı öğrenme kuramcıları duyuşsal özelliklerin öğrenmenin ön şartı olduğunu öne sürmüşlerdir. Örneğin, tam öğrenme modelinde öğrencinin ders, öğretmen, okul ve kendisi ile ilgili tutumlarını oluşturan duyuşsal giriş davranışları öğrenmesinde etkilidir (Bloom, 1995).

İnsan davranışlarının altında yatan nedenleri açıklamaya yardımcı olan öğrenme için gerekli ön koşul duyuşsal alanlardan biri motivasyondur (Schunk, 2012). Davranışçı yaklaşımdan insancıl yaklaşıma kadar pek çok öğrenme kuramında motivasyon kavramından yararlanılmıştır (Bacanlı, 2004). Motivasyon kavramı, Türk dilinde güdü olarak da kullanılabilir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Motivasyon, bir amaca ulaşmak için bireyi harekete geçiren ve yönlendiren güç olarak tanımlanabilir (Balaban Salı, 2017). Bireyi harekete geçiren güç bir konu hakkında merakını gidermesi ve kendini gerçekleştirmek istemesinden kaynaklanabileceği gibi çevresinin onayını almak istemesinden de kaynaklanabilir. Diğer bir deyişle motivasyonun kaynağı içsel ve dışsal olabilir (Balaban Salı, 2017). İçsel olarak motive olmuş bireylerde elde edilecek bir ödül (pekiştirici) olmasa bile çaba harcanır. Dışsal motivasyon ise elde edilecek ödül ve cezalarla oluşturulur. İçsel ve dışsal kaynaklı motivasyon psikoloji ile ilgilidir, bireyin bir alana yönelmesini ve o alanda kararlılıkla ilerlemesini, bazı alanlara ise kaygı ile yaklaşmasını açıklar (Singh vd., 2002).

Motivasyon kavramı karmaşık bir yapıdadır. Öğrenme sürecini motivasyon kavramı ile açıklamak için farklı kavramlar kullanılmış ve kuramlar öne sürülmüştür. Klasik öğrenme kuramcıları motivasyonda ödül ve cezaya vurgu yapmışlardır. Beklenti-değer kuramı, kişinin kendine yönelik inançları (beklenti) ve yapması gereken görevler (değer) arasındaki ilişkiyi açıklar. Bu ilişki derse katılım, başarı ve motivasyonla ilişkilidir. Kişi, hedefine ulaşma sürecinde gösterdiği çabaların yeterli olup olmadığını gözlemler ve bu gözlemleri onun beklentilerini etkiler (Wigfield & Eccles, 2002). Beklenti-değer kuramında beklenti veya değerden biri düşükse bireyin motivasyonun da düşük olması beklenir. İlişkilendirme kuramı olarak da adlandırılabilen yüklenme kuramına göre birey başarı veya başarısızlıkla sonuçlanabilen girişimlerini farklı sebeplerle açıklar. Bu sebepler, çevresel etmenler olabileceği gibi bireyin kendisinden de kaynaklanabilir. Örneğin, birey başarılı olduğunda bunu kendi yeteneğine, başarısız olduğunda ise öğretmen veya şansa bağlayabilir. Yüklenme kuramına göre, birey kendisini ve çevresini daha iyi anlar ve anlamlı tepkiler verebilir (Bayrakçeken vd., 2021). Başarı-amaç kuramında, bireyin amaçları davranışlarını etkiler. Bu amaçlara ulaşma konusunda bireyin başarı göstermesi onun bilişsel süreçlerine ve gayretlerine bağlıdır (Pintrich, 2000). Sosyal-bilişsel kuram ise davranış ve öğrenmede kişisel ve çevresel faktörlerin etkili olduğunu savunur. Bu kuramda öz yeterlik, öz değerlendirme ve öz düzenleme kavramlarına vurgu yapılır (Bandura, 1982, 1995). Öz belirleme kuramı motivasyonun az veya çok olması ile değil içsel ve dışsal olması ile ilgilenmiştir. Davranışların örgütlenmesi, değerlendirilmesi ve kişilik gelişiminde içsel süreçlere odaklanmıştır. Bu kurama göre iyi oluş hali için bireyin kendi eylemlerini kontrol etmesi, kendini yeterli görmesi ve sağlıklı ilişkiler kurabilmesi gereklidir (Ryan & Deci, 2000).

Motivasyon içsel değer, öz düzenleme, öz yeterlik, faydalılık ve sınav kaygısı gibi kavramlar ile yakından ilişkilidir (Fiorella vd., 2021). İçsel değer öğrencilerin sınıfta gösterdiği çabaları ifade eder (Dietrich vd., 2015). Öz düzenleme, öğrencilerin hedeflerini belirlemesi, bu hedeflere ulaşabilmek için geliştirdiği stratejiler ve gösterdiği çabalarla ilgili bir kavramdır (Risemberg & Zimmerman, 1992). Öz yeterlik bireylerin öğrenme ve davranışları ile ilgili ne yapabileceklerine dair bireysel yargılarıdır (Bandura, 1982). Bandura (1995) bireyin bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve seçim alanlarında etkili olan öz yeterliği dört kaynağa bağlı olarak açıklamıştır. Bunlar: kişisel deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ile fiziksel

ve psikolojik durumlardır. Doğrudan deneyimler güçlü bir öz yeterlik inancının oluşmasında en önemli faktör olarak görülmektedir. Dolaylı yaşantılar, bireyin bir başkasını gözlemlemesi ve benzer durumlarda kendisinin neler yapabileceğine dair bir yargıya varması ile ilgilidir. Sözel ikna, bireyin bir görevi yapma konusunda çevresinden aldığı olumlu ve olumsuz mesajlardır. Fiziksel ve psikolojik durum ise bireyin bir işi yapma konusunda sahip olduğu bedensel ve ruhsal halidir. Faydalılık bir öğrencinin şimdi ve gelecekteki amaçları ile ilgili akademik görevleridir. Günlük yaşamda ve gelecekteki mesleğinde öğrencinin matematiği kullanması, faydalılığa örnek olarak verilebilir (Fiorella vd., 2021). Sınav kaygısı ise korku, endişe, sinirliliği de içine alan negatif yönlü duygusal bir tepkidir (Spielberger, 1983).

Matematik dersinin içerdiği kavramların soyut ve anlaşılmasının zor olması öğrencilerin matematik ile ilgili duygularını anlamayı önemli hale getirmektedir. Mevcut motivasyon tanımlarından yola çıkarak matematik dersi için motivasyon öğrencilerin matematik ile ilgili konu ve kavramları anlamada, verilen görevleri yerine getirmede istekli olmaları şeklinde tanımlanabilir. Kriegbaum vd. (2015), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) verilerinden yola çıkarak yapmış oldukları araştırmalarında motivasyonun matematik dersi akademik başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Fakat oldukça uzun bir süre matematik eğitiminde öğrenme, kavrama ve anlama gibi bilişsel alanlara önem verilmiştir (Schukajlow vd., 2023). Öyle ki günümüzde matematik eğitiminde duyuşsal alan ile ilgili geliştirilen ölçme araçlarının sınırlı sayıda olduğu vurgulanmaktadır (Bieleke vd., 2023). Diğer yandan uluslararası sınavlarda öğrencilerin motivasyon ve tutumlarını ölçmeye yarayan çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır (Mili Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022). Uluslararası sınavlarda öğrencilere matematiğin duyuşsal özellikleri ile ilgili soruların yöneltilmesi, bu alanda yapılan araştırmalara ilgiyi artırmıştır (Majoros vd., 2022).

Duyuşsal özelliklerin önem kazandığı günümüzde matematik eğitiminde motivasyon ile ilgili ölçme araçlarının sınırlı sayıda olması dikkat çekmiştir. Ulusal literatürde farklı kademelerde öğrenim gören öğrenciler için, farklı motivasyon kuramlarına dayanarak geliştirilen sınırlı sayıda matematiksel motivasyon ölçekleri mevcuttur. Örneğin, Balantekin ve Oksal'ın (2014) ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için geliştirdikleri ölçek dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk ve içsel motivasyon alt boyutlarından oluşmaktadır. Tahiroğlu ve Çakır (2014) tarafından ilkökul 4. sınıf öğrencileri için geliştirilen matematiksel motivasyon ölçeği takdir edilmeye yönelik güdülenme; ilgi, istek ve ihtiyaçlara yönelik güdülenme, öz güven geliştirmeye yönelik güdülenme, başarılı olmaya yönelik güdülenme ve hedeflere yönelik güdülenme alt boyutlarından oluşmaktadır. Aktan ve Tezci (2013) tarafından ortaokul seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin matematiksel motivasyonlarını ölçmek için Türkçeye uyarlanan ölçek ise içsel hedef yönelimi, dışsal hedef yönelimi, konu değeri, öğrenme inançları, öz yeterlik ve sınav kaygısı alt boyutlarından oluşmaktadır. Kesici (2018) tarafından lise öğrencilerinin matematiksel motivasyonlarını ölçmek için geliştirilen ölçek ise amaç yönelimi, beklenti değer ve öz yeterlik alt boyutlarından oluşmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Ortaokul, öğrencilerin öğrenme kimliklerini geliştirmeleri için kritik bir zaman dilimidir (Fiorella vd., 2021; Högheim & Reber, 2015). Bu açıdan bakıldığında ortaokul seviyesindeki öğrencilerin matematiksel motivasyonlarının belirlenmesi ile ilgili araştırmalar önem arz etmektedir. Matematiksel motivasyonu ölçmek için kullanılacak mevcut ölçme araçları ölçek maddelerinin sayılarının fazla olması, herhangi bir teorik çerçeve ile ilişkilendirilmemesi nedenleri ile eleştirilmiştir (Fiorella vd., 2021). Bu araştırmada ulusal literatürde mevcut olan matematik motivasyon ölçeklerinden daha farklı alt boyutlar içeren (içsel değer, öz düzenleme, öz yeterlik, faydalılık değeri ve sınav kaygısı), Fiorella vd. (2021) tarafından geliştirilen, ölçtüğü özellikler bakımından Türk kültürüne uygun olan ortaokul öğrencileri için Matematiksel Motivasyon Ölçeğini Türk kültürüne uyarlamak amaçlanmıştır. Ortaokul seviyesinde kullanılacak matematiksel motivasyon ölçeğinin sınırlı olması (Aktan & Tezci, 2013) bu araştırmayı gerekli ve önemli kılmaktadır. Bu araştırma ile Türk kültürüne geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kazandırılmış olacak ayrıca literatürde kabul görmüş Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin (Fiorella vd.,

2021) Türkçe formunun kullanılmasıyla uluslararası düzeyde karşılaştırmalı araştırmalar gerçekleştirilebilecektir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma kapsamında Fiorella vd. (2021) tarafından geliştirilen Matematiksel Motivasyon Ölçeği Türk kültürüne uyarlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırma bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Ölçek uyarlama farklı bir kültürde güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılarak geliştirilen bir ölçeğin başka bir dilde ve kültürde güvenilirlik ve geçerlik çalışmasının yapılması ve kullanıma hazır hale getirilmesidir (Seçer, 2015). Bu uyarlama çalışması, ortaokul öğrencilerinin matematiksel motivasyonlarını ölçmek için Türk kültürü ve diline, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kazandırmak için gerçekleştirilmiştir. Yeni bir ölçme aracı geliştirmektense uyarlama yapılmasının zaman ve maliyet açısından avantaj sağlaması, orijinal ölçeğin uluslararası düzeyde kabul görmüş olması (Hambleton & Patsula, 1999) sebepleriyle Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin (Fiorella vd., 2021) Türk kültürüne uyarlanması tercih edilmiştir.

2.1. Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu üç farklı ortaokulda öğrenim gören 565 (279 kız, 286 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden 147'si 5. sınıf, 146'sı 6. sınıf, 118'i 7. sınıf ve 154'ü 8. sınıfta öğrenim görmektedir. Çalışma grubundaki öğrenciler Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan küçük ölçekli bir il merkezinde öğrenim görmektedir. Akademik başarı ve sosyo-ekonomik düzey bakımından farklı özelliklere sahip öğrencilerden veri toplamak amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma grubunun belirlenmesinde bahsedilen bu özellikler bakımından farklılık gösteren öğrencilerin öğrenim gördüğü okullar, okul yöneticilerinden görüş alınarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde kendi içinde benzeşik farklı durumlar belirlenir ve çalışma bu durumlar üzerinde yapılır (Büyüköztürk vd., 2022). Temsil edicilik gücünün yüksek olması amacıyla madde başına en az 20 öğrencinin araştırmaya katılması sağlanmıştır (Kline, 2013).

2.2. Matematiksel motivasyon ölçeği

Matematiksel Motivasyon Ölçeği Fiorella vd. (2021) tarafından geliştirilmiştir. Matematiksel Motivasyon Ölçeği başlangıçta Glynn vd. (2009) tarafından; akademik motivasyon teorileri, beklenti-değer teorisi ve öz belirleme teorisine göre geliştirilen Fen Motivasyon Ölçeğine dayandırılmıştır. Daha sonra matematik eğitimindeki motivasyon ve öz düzenleme teorilerine göre düzenlenmiştir. Matematiksel Motivasyon Ölçeği, 19 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; içsel değer (3 madde), öz düzenleme (4 madde), öz yeterlik (4 madde), faydalılık değeri (4 madde) ve sınav kaygısıdır (4 madde). Ölçekte 15 olumlu, 4 olumsuz (16, 17, 18 ve 19. maddeler) madde yer almaktadır. Ölçeğin İngilizce formunun ölçüm güvenirliği, Cronbach Alfa değeri 0.85'tir. Ölçeğin İngilizce formunun ölçüm güvenirliği, Cronbach Alfa değerleri içsel değer alt boyutu için 0.85, öz düzenleme alt boyutu için 0.72, öz yeterlik alt boyutu için 0.86, faydalılık değeri alt boyutu için 0.89 ve sınav kaygısı alt boyutu için 0.78 olarak hesaplanmıştır. 5'li Likert tipinde olan ölçeğe verilebilecek cevaplar: Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5)'dir. Matematiksel Motivasyon Ölçeği 10-15 dakika arasında cevaplanabilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19 iken en yüksek puan 95'tir.

2.3. Matematiksel motivasyon ölçeğini Türk kültürüne uyarlama süreci

Bir ölçeğin başka bir kültüre uyarlanması sürecinde farklı adımlar izlenebilmektedir. Bu araştırmada Uluslararası Test Komisyonu (International Test Commission [ITC]) tarafından belirlenen testlerin çevirisi ve uyarlanması için önerilen standartlara dikkat edilmiştir (ITC, 2017). Matematiksel Motivasyon Ölçeğini Türk kültürüne uyarlama sürecinde aşağıdaki adımlar sıra ile izlenmiştir (Deniz, 2007; Hambleton & Patsula, 1999; Koçak vd., 2022):

1. *İhtiyacın belirlenmesi*: Ortaokul öğrencilerinin matematiksel motivasyonlarını değerlendirmek için yeni bir ölçek geliştirmektense bir kurama dayanan, madde sayısı ve uzunluğu bakımından uygun olan Matematiksel Motivasyon Ölçeğini (Fiorella vd., 2021) Türk kültürüne uyarılmanın daha kullanışlı olduğuna karar verilmiştir. Matematiksel Motivasyon Ölçeği (Fiorella vd., 2021) içsel değer, öz düzenleme, öz yeterlik, faydalılık ve sınav kaygısı özelliklerini ölçmektedir. Bu özelliklerin Türk kültüründe de olduğu tespit edilmiştir (Şimşir Gökalp, 2021).

2. *Telif sahibinden gerekli iznin alınması*: Telif hakkı ihlali oluşturmamak adına Matematiksel Motivasyon Ölçeğini (Fiorella vd., 2021) geliştiren yazarlardan, sorumlu yazarla (Logan Fiorella) iletişime geçilmiş ve ölçeği Türk kültürüne uyarılma konusunda gerekli izin mail yolu ile alınmıştır.

3. *Çeviri ekibinin oluşturulması ve Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin (Fiorella vd., 2021) Türkçeye çevirisinin yapılması*: Matematiksel Motivasyon Ölçeği maddeleri iki alan eğitimcisi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe-İngilizce anlaşılabilirlik formu hazırlanmış ve uzman görüşü alınmıştır. Bu formda ilk bölümde araştırmanın amacı anlatılmaktadır. İkinci bölümde ise her bir maddenin İngilizcesi, Türkçe çevirisi ve çeviriye uygunluk derecesine verilebilecek puanlar yer almaktadır. Derecelendirme 1 (Türkçeye hiç uygun değildir) ile 5 (Türkçeye tamamen uygundur) aralığındadır. Uzmanların çevirisi yapılan ölçek maddelerine verdikleri puanların ortalaması hesaplanmış ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Bu aşamada uzmanların çevirisinde ölçekte yer alan bazı kelime ve kavramların farklı olduğu görülmüştür. Örneğin, ölçeğin 1., 2., 4. ve 5. maddelerinde yer alan “matematiği” ifadesinin kullanımı bazı uzmanlar tarafından “matematik” olarak önerilmiştir. Bu ifadenin aynı kalmasına karar verilmiştir. Uzmanlar tarafından “utility value” ifadesi “faydalılık değeri” ve “yararlılık değeri” olarak çevrilmiş olup bu araştırma kapsamında faydalılık değeri olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca sınav kaygısı (16-19. maddeler) alt boyutunda yer alan maddelerde “endişe” ve “kaygı” kavramlarının kullanımı uzmanlar arasında tartışılmış ve fikir birliğine varılmıştır. Çeviri aşamasında anlam, kuram ve kültürel uygunluğa dikkat edilmiştir.

4. *Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin Türkçeden İngilizceye geri çevirisinin yapılması*: Türkçeye çevirisi yapılan Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin maddeleri iki alan eğitimcisi tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Matematiksel Motivasyon Ölçeği orijinal formuna ait maddeler ile Türkçeden İngilizceye çevrilen maddelerin karşılaştırması yapılmıştır. Bu aşamada herhangi bir puanlama aracı kullanılmamış olup araştırmacılar kendi aralarında tartışarak iki form arasında anlam ve kültürel açıdan bir fark olmadığına dair fikir birliğine varmışlardır. Bu sayede geri çevirme yöntemi ile dil eşdeğerliği sağlanmıştır.

5. *Pilot uygulamanın yapılması*: Türkçeye çevirisi yapılan Matematiksel Motivasyon Ölçeği maddeleri üzerinde başka düzenlemelere ihtiyaç olup olmadığını belirlemek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Bu kapsamda Matematiksel Motivasyon Ölçeği ilk olarak 32 ortaokul öğrencisi tarafından cevaplanmıştır. Bu aşamada araştırmacı ölçek maddeleri hakkında öğrencilerden gelebilecek soru ve açıklama talebi ihtimaline karşı pilot uygulamanın yapıldığı ortamda bulunmuş öğrencileri gözlemlemiştir. Araştırmacı öğrencilerden ölçek maddeleri hakkında soruları ve anlaşılmayan yer olup olmadığını belirtmelerini istemiştir. Öğrencilerden herhangi bir soru ve açıklama talebi gelmemesinden yola çıkılarak ölçeğin anlaşılabilir olduğu tespit edilmiştir.

6. *Analizler için asıl uygulamanın yapılması*: Matematiksel Motivasyon Ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik analizleri için 565 öğrenciye uygulanmış ve gerekli analizler gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Öncelikle toplanan verilerin analize hazır olma durumu incelenmiştir. Bunun için betimsel istatistikler gerçekleştirilmiş; kayıp veri ve uç değerlerin varlığı araştırılmış, verilerin normallik durumu incelenmiştir (Çokluk vd., 2014). Kayıp veri analizi yapılmış ve kayıp veri miktarının düşük (%5-15 arası) olduğu tespit edilmiştir. Kayıp veri miktarının düşük olduğu durumlarda liste bazında silme yöntemi hariç diğer tüm yöntemler kullanılabilir (Şahin Kürşad & Nartgün, 2015). Bu nedenle kayıp değerler için seriler ortalaması yöntemi kullanılarak veri ataması yapılmıştır. Çarpıklık ve basıklık

katsayılarının madde bazında -1.5 ve +1.5 aralığında olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak veri setinin normal dağıldığı söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2001).

Veri analizi için AMOS 22 (Arbuckle, 2013) ve SPSS 26 (IBM Corp., 2019) programları kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) AMOS 22 (Arbuckle, 2013) programında gerçekleştirilmiştir. DFA’da değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önceden saptanan bir model ya da hipotez test edilir (Büyüköztürk, 2004). Bu çalışmada uyarlaması yapılan Matematiksel Motivasyon Ölçeği için birinci ve ikinci düzey çok faktörlü model test edilmiştir. Bu modelde gözlenebilen değişkenler birden fazla bağımsız boyut altında toplanır (Meydan & Şeşen, 2015). Veriler normallik varsayımını karşıladığı için kestirim yöntemi olarak en yüksek olabilirlik (Maximum Likelihood [ML]) kullanılmıştır. DFA ile test edilen modelin uyum indeksleri şunlardır: χ^2/df , iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-normed Fix Index, NNFI), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), artık ortalamaların karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR), standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü (Standardized-Root Mean Square Residual, SRMR), yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), tutarlı normlaştırılmış uyum (Parsimonious Normed Fit Index, PNFI), tutarlı uyum iyiliği indeksi (Parsimonious Goodness of Fit Index, PGFI). Ayrıca faktör yük değerleri hesaplanmış ve tüm değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir.

SPSS 26 (IBM Corp., 2019) programında Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin tamamı ve faktörlerine ait olan iç tutarlılık (Cronbach Alfa ve McDonald’s Omega) değerleri ve faktörlerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları (Pearson korelasyon katsayısı) hesaplanmıştır. Üst %27 ve alt %27’lik grupların puanları arasındaki farkı belirlemek için t-testi yapılmış, ölçek faktörlerinin ortalama ve standart sapmaları ile faktörler arasındaki Pearson korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında uyarlaması yapılan Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla dil ve alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla DFA gerçekleştirilmiş, bu sayede modelin doğrulanması test edilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16.02.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 30/25

3. BULGULAR

3.1. Matematiksel motivasyon ölçeğinin Türkçeye çevrilmesi

Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin maddeleri, İngilizceye hâkim matematik eğitimi alanında doktora derecesine sahip iki kişi tarafından önce bireysel olarak Türkçeye çevrilmiştir. İki uzman daha sonra aralarında tartışarak maddelerin Türkçe karşılığı hakkında fikir birliğine varmışlardır. Türkçe çevirisi yapılan maddeler üç matematik öğretmeni, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı, bir İngilizce ve bir Türkçe öğretmeni olmak üzere yedi kişi tarafından Türkçe-İngilizce anlaşılabilirlik formu kullanılarak incelenmiştir. Uzmanların çevirisi yapılan ölçek maddelerine verdikleri

puanların ortalaması 4.82 olup bu değer 4'ün üzerindedir (Yurt & Sünbül, 2014). Türkçeye çevirisi yapılan Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin geri çevirme yöntemi ile dil eşdeğerliği sağlanmıştır.

3.2. Doğrulatoryı faktör analizi sonuçları

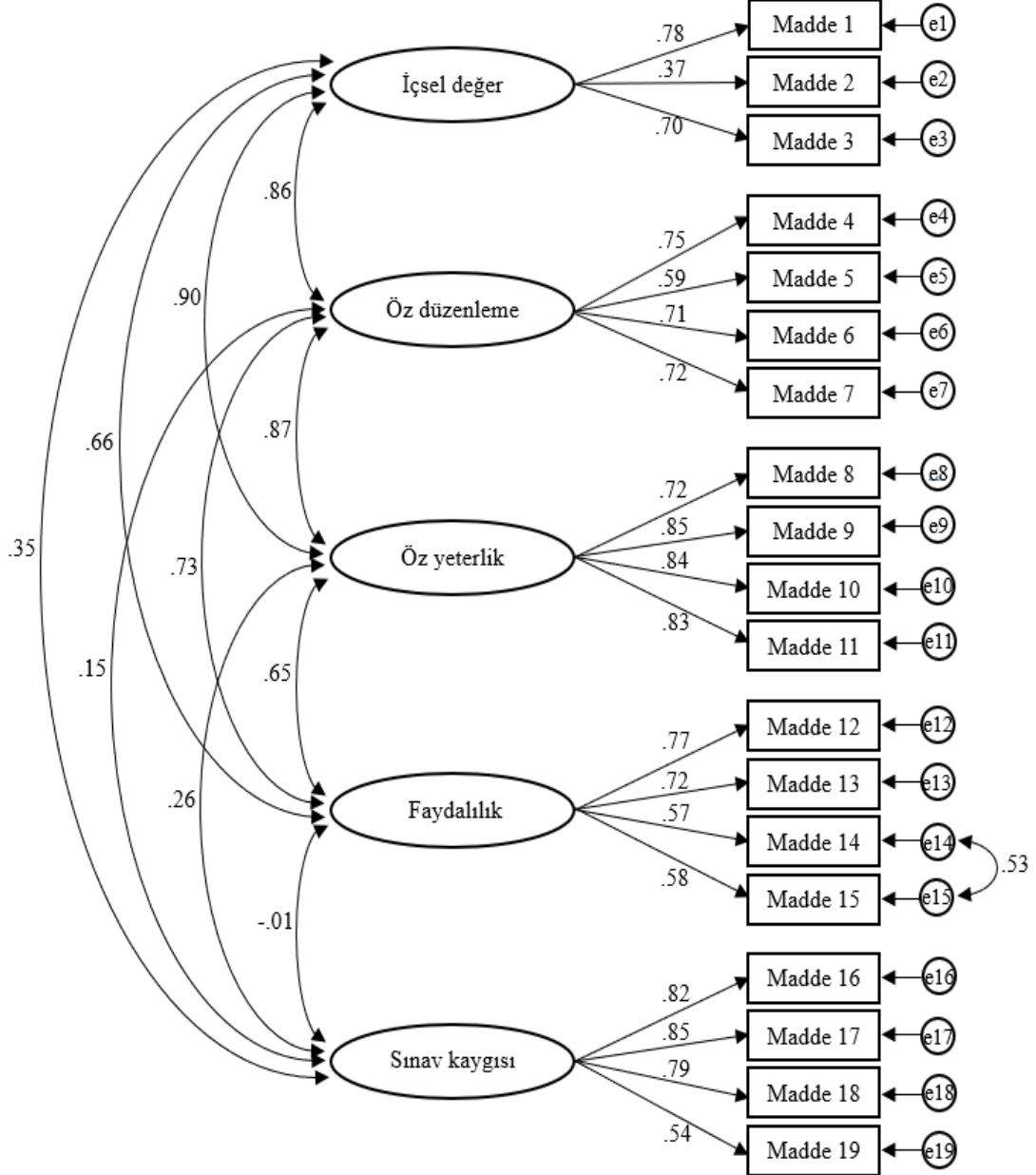
Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin beş faktörlü özgün yapısı, bu araştırmada birinci ve ikinci düzey DFA ile test edilmiştir. Veriler normal dağıldığı için ML kestirim yöntemi kullanılmıştır (Fabrigar vd., 1999). Birinci düzey DFA sonucunda test edilen modele ilişkin uyum indekslerinden χ^2/sd ile AGFI değerlerinin gereken aralıkta olmadığı görülmüştür ($\chi^2/sd=3.22$, GFI=0.91, AGFI=0.88, NNFI=0.92, NFI=0.91, CFI=0.93, RMR=0.76, SRMR=0.461, RMSEA=0.06, PNFI=0.75, PGFI=0.68). Bu nedenle analiz çıktısında yer alan modifikasyon önerileri incelenmiş, faydalılık değeri faktörüne ait hata terimleri (14. ve 15. madde) arasında modifikasyon oluşturulmuştur. Elde edilen uyum indeksleri ($\chi^2/sd=2.32$, GFI=0.94, AGFI=0.92, NNFI=0.95, NFI=0.93, CFI=0.96, RMR=0.67, SRMR=0.39, RMSEA=0.04, PNFI=0.77, PGFI=0.69) orijinal ölçek ile iyi ve mükemmel uyum göstermektedir. Araştırma kapsamında ayrıca ikinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda gözlenen değişkenlerin oluşturduğu beş alt gizil değişken tekrar bir üst gizil değişkene bağlanarak analiz gerçekleştirilmiştir. İkinci düzey DFA sonucunda test edilen modele ilişkin uyum indekslerinden χ^2/sd ile AGFI değerlerinin gereken aralıkta olmadığı görülmüştür ($\chi^2/sd=3.5$, GFI=0.90, AGFI=0.87, NNFI=0.91, NFI=0.90, CFI=0.92, RMR=0.10, SRMR=0.60, RMSEA=0.06, PNFI=0.77, PGFI=0.70). Analiz çıktısında yer alan modifikasyon önerileri incelenerek, faydalılık değeri faktörüne ait 14. ve 15. maddelerin hata terimleri ilişkilendirilmiştir. Elde edilen uyum indeksleri ($\chi^2/sd=2.5$, GFI=0.93, AGFI=0.91, NNFI=0.94, NFI=0.92, CFI=0.95, RMR=0.09, SRMR=0.54, RMSEA=0.05, PNFI=0.79, PGFI=0.71) iyi ve mükemmel uyum göstermektedir. Elde edilen uyum indeksleri, uyum indekslerine ait kriterler ve kaynaklar Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1.

Birinci ve İkinci Düzey Doğrulatoryı Faktör Analizi Sonuçları (Modifikasyon Oluşturulmuş)

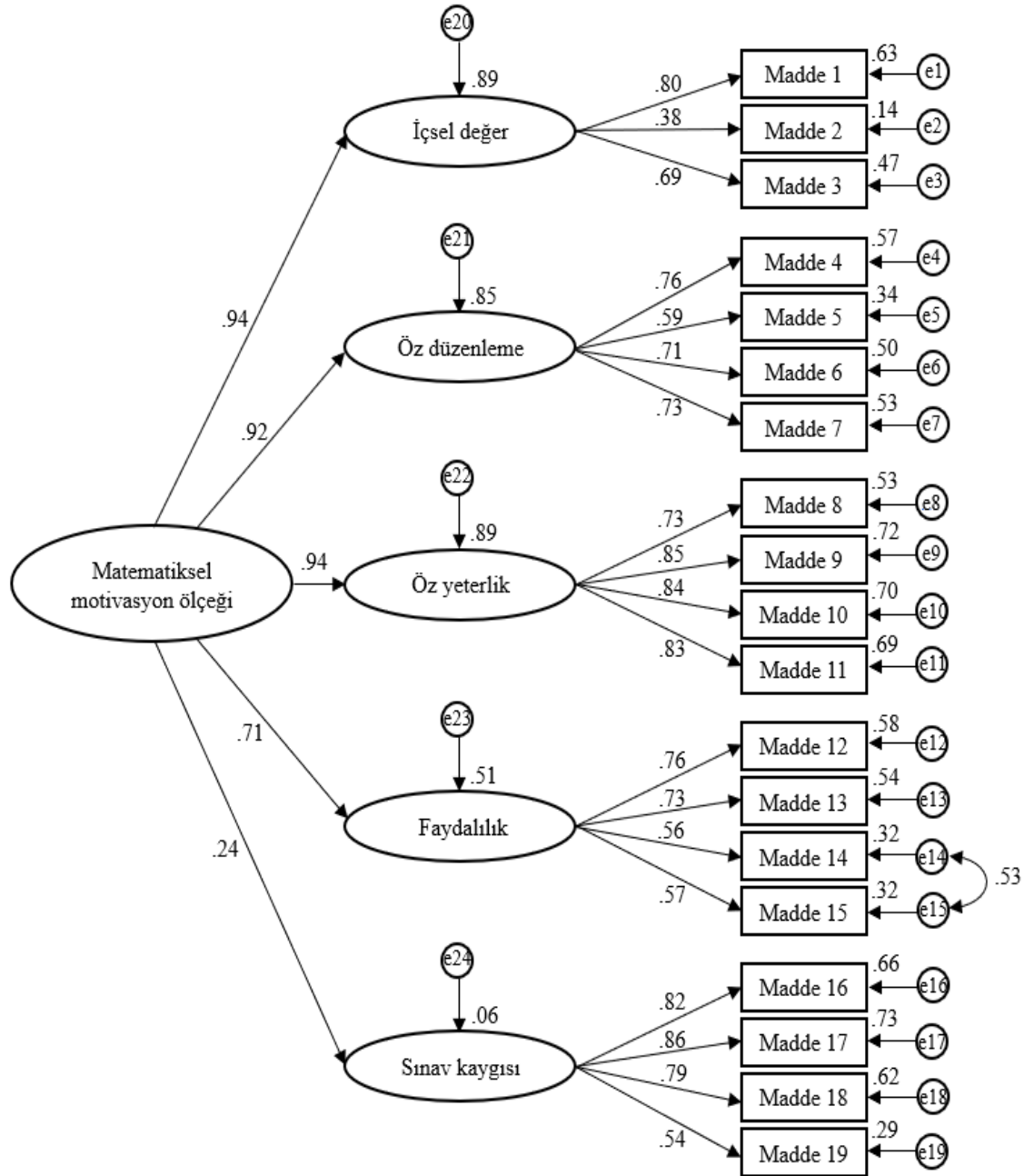
| Uyum indeksi | Kriterler | Kaynak | Birinci düzey DFA sonuçları | İkinci düzey DFA sonuçları |
|--------------|--|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| χ^2 | $p>0.05$ | | | |
| χ^2/df | $2 \leq \chi^2/df \leq 3 =$ kabul edilebilir uyum | Kline (2005) | 2.32 | 2.5 |
| GFI | $\leq 2 =$ mükemmel uyum | | | |
| | $\geq 0.90 =$ iyi uyum | | | |
| | $\geq 0.95 =$ mükemmel uyum | Hooper vd. (2008) | 0.94 | 0.93 |
| AGFI | $\geq 0.90 =$ iyi uyum | | | |
| | $\geq 0.95 =$ mükemmel uyum | Hooper vd. (2008) | 0.92 | 0.91 |
| NNFI | $\geq 0.90 =$ iyi uyum | | | |
| | $\geq 0.95 =$ mükemmel uyum | Tabachnick ve Fidell (2001) | 0.95 | 0.94 |
| NFI | $\geq 0.90 =$ iyi uyum | | | |
| | $\geq 0.95 =$ mükemmel uyum | Tabachnick ve Fidell (2001) | 0.93 | 0.92 |
| CFI | $\geq 0.90 =$ iyi uyum | | | |
| | $\geq 0.95 =$ mükemmel uyum | Tabachnick ve Fidell (2001) | 0.96 | 0.95 |
| RMR | $\leq 0.05 =$ iyi uyum | | | |
| | $\leq 0.08 =$ mükemmel uyum | Brown (2006) | 0.67 | 0.09 |
| SRMR | $\leq 0.05 =$ iyi uyum | | | |
| | $\leq 0.08 =$ mükemmel uyum | Brown (2006) | 0.39 | 0.54 |
| RMSEA | $\leq 0.08 =$ iyi uyum | | | |
| | $\leq 0.05 =$ mükemmel uyum | Jöreskog ve Sörbom (1993) | 0.04 | 0.05 |
| PNFI | $0.50 \leq PNFI \leq 0.95 =$ kabul edilebilir uyum | | | |
| | $0.95 \leq PNFI \leq 1 =$ mükemmel uyum | Hu ve Bentler (1999) | 0.77 | 0.79 |
| PGFI | 0= uyum yok | | | |
| | 1= mükemmel uyum | Sümer (2000) | 0.69 | 0.71 |

Birinci düzey DFA’da test edilen model aşağıda yer alan Şekil 1’de görülmektedir. Şekil 1’e göre ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.37 ile 0.85 arasında değişmektedir ve tüm değerler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.001$). Faktör yük değerlerinin 0.30’un altında olmaması istenen bir durumdur (Harrington, 2009).



Şekil 1. Matematiksel motivasyon ölçeğine ilişkin birinci düzey DFA sonuçları

İkinci düzey DFA’da test edilen model aşağıda yer alan Şekil 2’de görülmektedir. Test edilen modele göre ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.38 ile 0.86 arasında değişmektedir ve tüm değerler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.001$). Bu sonuca göre Türk kültürüne uyarlaması yapılan Matematiksel Motivasyon Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar da gelecekteki çalışmalarda analiz için kullanılabilir.



Şekil 2. Matematiksel motivasyon ölçeğine ilişkin ikinci düzey DFA sonuçları

3.3. Güvenirlilik analizi sonuçları

Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin tamamı ve faktörlerinin Türkçe formuna ait Cronbach Alfa ve McDonald's Omega değerleri aşağıda yer alan Tablo 2'de görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin Cronbach Alfa değeri 0.88 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri içsel değer alt boyutu için 0.64, öz düzenleme alt boyutu için 0.78, öz yeterlik alt boyutu için 0.88, faydalılık değeri alt boyutu için 0.78 ve sınav kaygısı alt boyutu için 0.83 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değerinin 0.6 ile 0.8 arasında olması ölçeğin oldukça güvenilir, 0.8 ile 1 arasında olması ise yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ifade eder (Karagöz, 2017). Ölçeğin tamamına ait McDonald's Omega değeri 0.88, içsel değer faktörü için 0.66, öz düzenleme faktörü için 0.78, öz yeterlik faktörü için 0.88, faydalılık değeri faktörü için 0.78 ve sınav kaygısı faktörü için 0.83 olarak hesaplanmıştır. McDonald's Omega değerinin 0.6 ile 0.7 arasında olması güvenilir, 0.7 ile 0.8 arasında olması oldukça güvenilir, 0.8'den fazla olması ise yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Zinbarg vd., 2005). Matematiksel

Motivasyon Ölçeğinin Türkçe formuna ait Cronbach Alfa ve McDonald's Omega değerlerine göre ölçeğin güvenilir olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 2.

MMÖ Türkçe Formu Alt Boyutlarına ait Ölçüm Güvenirliği Değerleri

| Boyutlar | Türkçe forma ait Cronbach Alfa değeri | Türkçe forma ait McDonald's Omega değeri |
|-----------------------------|---------------------------------------|--|
| Faktör 1: İçsel değer | 0.64 | 0.66 |
| Faktör 2: Öz düzenleme | 0.78 | 0.78 |
| Faktör 3: Öz yeterlik | 0.88 | 0.88 |
| Faktör 4: Faydalılık değeri | 0.78 | 0.78 |
| Faktör 5: Sınav kaygısı | 0.83 | 0.83 |
| Toplam | 0.88 | 0.88 |

3.4. Matematiksel motivasyon ölçeğinin madde analizine ilişkin bulgular

Matematiksel Motivasyon Ölçeğinde yer alan bütün maddelerin madde toplam korelasyonları ile üst %27 ve alt %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığını tespit etmek için gerçekleştirilen t-testi sonuçları aşağıda yer alan Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3.

MMÖ Faktörlerinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları ve Üst %27, Alt %27 Grupların Puanları Arasındaki T-Testi Sonuçları

| Faktör adı | Madde no | Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu | t |
|-----------------------------|----------|--------------------------------------|---------|
| Faktör 1: İçsel değer | 1 | 0.71 | *-21.26 |
| | 2 | 0.37 | *-8.45 |
| | 3 | 0.67 | *-22.22 |
| Faktör 2: Öz düzenleme | 4 | 0.64 | *-16.35 |
| | 5 | 0.53 | *-13.18 |
| | 6 | 0.63 | *-18.48 |
| | 7 | 0.65 | *-17.89 |
| Faktör 3: Öz yeterlik | 8 | 0.65 | *-18.32 |
| | 9 | 0.76 | *-23.9 |
| | 10 | 0.75 | *-22.28 |
| | 11 | 0.74 | *-23.06 |
| Faktör 4: Faydalılık değeri | 12 | 0.53 | *-12.61 |
| | 13 | 0.54 | *-12.45 |
| | 14 | 0.47 | *-11.39 |
| | 15 | 0.48 | *-11.44 |
| Faktör 5: Sınav kaygısı | 16 | 0.35 | *-8.55 |
| | 17 | 0.43 | *-11.43 |
| | 18 | 0.38 | *-8.98 |
| | 19 | 0.29 | *-8.38 |

Tablo 3 incelendiğinde, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının 0.29 ile 0.76 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı ($p < 0.05$) olduğu görülmektedir. Madde toplam korelasyon katsayıları 0.20'nin üzerindedir (Baykul, 2015).

3.5. Matematiksel motivasyon ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki

Aşağıda yer alan Tablo 4'te Matematiksel Motivasyon Ölçeği faktörleri arasındaki korelasyon değerleri görülmektedir.

Tablo 4.

Matematiksel Motivasyon Ölçeği Faktörlerinin Arasındaki Korelasyon Değerleri

| | İçsel değer | Öz düzenleme | Öz yeterlilik | Faydalılık değeri | Sınav kaygısı | Toplam |
|-------------------|-------------|--------------|---------------|-------------------|---------------|--------|
| İçsel değer | 1 | 0.60** | 0.67** | 0.46** | 0.24** | 0.79** |
| Öz düzenleme | 0.60** | 1 | 0.72** | 0.57** | 0.11** | 0.81** |
| Öz yeterlilik | 0.67** | 0.72** | 1 | 0.54** | 0.21** | 0.86** |
| Faydalılık değeri | 0.46** | 0.57** | 0.54** | 1 | 0.24** | 0.68** |
| Sınav kaygısı | 0.24** | 0.11** | 0.21** | 0.24** | 1 | 0.48** |
| Toplam | 0.79** | 0.81** | 0.86** | 0.68** | 0.48** | 1 |

Tablo 4'e göre Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları 0.11 ile 0.86 arasında değişmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma kapsamında Fiorella vd. (2021) tarafından motivasyon ve öz düzenleme teorilerine göre geliştirilen ortaokul öğrencileri için Matematiksel Motivasyon Ölçeği Türk kültürüne uyarlanmıştır. Öncelikle alan uzmanları tarafından Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye çevirisi gerçekleştirilmiş, uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve geri çevirme yöntemi ile dil eşdeğerliği sağlanmıştır. Daha sonra küçük bir örneklem grubu üzerinde pilot uygulama yapılmış, dil ve anlaşılabilirlik bakımından uygun olduğu tespit edilen ölçeğin, çalışma grubu üzerinde uygulaması gerçekleştirilmiştir. Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin beş faktörlü yapısı birinci ve ikinci düzey DFA ile test edilmiştir. Birinci ve ikinci düzey DFA'ya ait analiz çıktısında modifikasyon önerileri incelenerek, faydalılık değeri faktörüne ait 14. ve 15. maddelerin hata terimleri ilişkilendirilmiştir. Bu maddelerin ikisi de matematiğin meslek hayatında sağlayabileceği fayda ile ilgili olup birbiri ile ilişkilidir. Kuramsal ya da kavramsal bir gerekçeye dayandırılarak aynı faktör içerisinde yer alan maddeler arasında modifikasyon yapılabilmektedir (Çokluk vd., 2014). Modifikasyon sonrasında birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri modelin iyi ve mükemmel uyum sağladığını göstermektedir.

Üst %27'lik ve alt %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki fark t-testi ile analiz edilmiş ve tüm madde ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin Türkçe formunun ölçüm güvenilirliği, Cronbach Alfa değeri 0.88, McDonald's Omega değeri 0.88 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu işaret etmektedir (Zinbarg vd., 2005). Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği için gerçekleştirilen analiz sonuçlarında elde edilen değerler orijinal dilde geliştirilen ölçek ile uyumludur (Fiorella vd., 2021). Bu ölçek ulusal literatürdeki matematiksel motivasyon ölçeklerinden farklı olarak öz düzenleme ve faydalılık değeri alt boyutlarını içermektedir. Öz düzenleme alt boyutuna ilişkin maddeler öğrencilerin matematiği öğrenme sürecindeki çabaları ile ilgilidir. Motivasyon düzeyi yüksek bir öğrencinin matematiği öğrenme sürecinde duygu ve düşünceleri ile eylemlerini planlayıp sistemli bir şekilde uygulaması, başarıya ulaşmak için kendine özgü stratejiler geliştirmesi öz düzenleme becerisinin geliştiğinin göstergeleridir (Day & Connor, 2017). Faydalılık değeri alt boyutuna ilişkin maddeler ise matematiği kullanmanın öğrencilere günlük yaşamında ve mesleğinde ne gibi fayda sağlayacağı ile ilgilidir. Bu doğrultuda öğrenci eğer matematiğin kendi yaşamı ve gelecekteki mesleğinde kendisine fayda sağlayacağını düşünürse kişinin kendine yönelik inançları (beklenti) artabilir, bu da başarıyı beraberinde getirir (Dobie, 2019; Wigfield & Eccles, 2002). Matematiksel Motivasyon Ölçeğinde faydalılık

değeri alt boyutunda yer alan maddeler matematik içeriğinin uygulanabilirliği ile ilgili olup literatürle uyumludur (Dobie, 2019; Gaspard vd., 2015).

Sonuç olarak Türk kültürüne uyarlanan Matematiksel Motivasyon Ölçeğinin alt boyutları ve alt boyutlara ait maddelerin orijinal formu ile aynı kaldığı görülmüştür. Matematiksel Motivasyon Ölçeği, ortaokul öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonları ile fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) alanlarına yönelme durumlarını değerlendirmek amacıyla kullanılabilir. Birinci ve ikinci düzey DFA yapıldığı için alt boyutlar ayrı ayrı kullanılabilir. Aynı zamanda ölçekten alınan toplam puanın ortalaması üzerinden de analizler gerçekleştirilebilir. EK-1’de sunulan Matematiksel Motivasyon Ölçeği 5 faktörden oluşmaktadır. İçsel değer faktörüne ait maddeler 1-3 arası, öz düzenleme faktörüne ait maddeler 4-7 arası, öz yeterlik faktörüne ait maddeler 8-11 arası, faydalılık değeri faktörüne ait maddeler 12-15 arası, sınav kaygısı faktörüne ait maddeler 16-19 arasındadır. Matematiksel Motivasyon Ölçeğinde 15 olumlu, 4 olumsuz madde yer almaktadır. Olumsuz maddeler sınav kaygısı (16, 17, 18 ve 19) faktörüne ait maddelerdir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19 iken en yüksek puan 95’tir. İçsel değer faktöründen 3-15 arasında; öz düzenleme, öz yeterlik, faydalılık değeri ve sınav kaygısı faktörlerinden 4-20 arasında puan alınabilmektedir.

Kaynakça /Reference

- Aktan, S., & Tezci, E. (2013). Matematik motivasyon ölçeği (MMÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(4), 57-77. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1173>
- Arbuckle, J. L. (2013). *Amos* (version 22.0) [Computer program]. IBM Software Group.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Balaban Salı, J. (2017). Öğrenmede güdülenme. Y. Kuzgun, & D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (ss. 167-194). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balantekin, Y., & Oksal, A. (2014). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için matematik dersi motivasyon ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(2), 102-113. <https://doi.org/10.30703/cije.321344>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge University Press.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O., & Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Bieleke, M., Goetz, T., Yanagida, T., Botes, E., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2023). Measuring emotions in mathematics: The achievement emotions questionnaire-mathematics (AEQ-M). *ZDM Mathematics Education*, 55, 269-284. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01425-8>
- Bloom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. D. A. Özçelik, 2. baskı). Milli Eğitim Basımevi.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (33. baskı). Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Day, S. L., & Connor, C. M. (2017). Examining the relations between selfregulation and achievement in third grade students. *Assessment for Effective Intervention: Official Journal of the Council for Educational Diagnostic Services*, 42(2), 97-109. <https://doi.org/10.1177/1534508416670367>
- Deniz, Z. (2007). The adaptation of psychological scales. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(1), 1-16. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000180
- Dietrich, J., Dicke, A. L., Kracke, B., & Noack, P. (2015). Teacher support and its influence on students' intrinsic value and effort: Dimensional comparison effects across subjects. *Learning and Instruction*, 39, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.007>
- Dobie, T. E. (2019). Expanding conceptions of utility: Middle school students' perspectives on the usefulness of mathematics. *Mathematical Thinking and Learning*, 21(1), 28-53, <https://doi.org/10.1080/10986065.2019.1564969>
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>

- Fiorella, L., Yoon, S. Y., Atit, K., Power, J. R., Panther, G., Sorby, S., Uttal, D. H., & Veurink, N. (2021). Validation of the mathematics motivation questionnaire (MMQ) for secondary school students. *International Journal of STEM Education*, 8(52), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00307-x>
- Gaspard, H., Dicke, A. L., Flunger, B., Brisson, B. M., Häfner, I., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2015). Fostering adolescents' value beliefs for mathematics with a relevance intervention in the classroom. *Developmental Psychology*, 51(9), 1226-1240. <https://doi.org/10.1037/dev0000028>
- Glynn, S. M., Taasoobshirazi, G., & Brickman, P. (2009). Science motivation questionnaire: Construct validation with nonscience majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 127-146. <https://doi.org/10.1002/tea.20267>
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <https://doi.org/10.21427/D7CF7R>
- Høgheim, S., & Reber, R. (2015). Supporting interest of middle school students in mathematics through context personalization and example choice. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 17-25. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.006>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- IBM Corp. (2019). *IBM SPSS statistics for windows* (version 26.0) [Computer software]. IBM Corp.
- International Test Commission (ITC). (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests (second edition)*. https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(2), 177-194. <https://doi.org/10.7822/omuefd.438550>
- Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Kline, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. In Y. Petscher, & C. Schatsschneider (Eds.), *Applied quantitative analysis in the social sciences* (pp. 171-207). Routledge.
- Koçak, D., Güleröglü, H. D., & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2022). *Ölçme aracı uyarlama el kitabı*. Pegem Akademi.
- Kriegbaum, K., Jansen, M., & Spinath, B. (2015). Motivation: A predictor of PISA's mathematical competence beyond intelligence and prior test achievement. *Learning and Individual Differences*, 43, 140-148. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.026>

- Majoros, E., Christiansen, A., & Cuellar, E. (2022). Motivation towards mathematics from 1980 to 2015: Exploring the feasibility of trend scaling. *Studies in Educational Evaluation*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101174>
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). 2022 PISA Türkiye raporu. https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/26152640_pisa2022_rapor.pdf
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-egulated learning in gifted students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 15(2), 98-101. <https://doi.org/10.1080/02783199209553476>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schukajlow, S., Rakoczy, K., & Pekrun, R. (2023). Emotions and motivation in mathematics education: Where we are today and where we need to go. *ZDM Mathematics Education*, 55, 249-267. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01463-2>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories, an educational perspective*. Pearson Education Inc.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research*, 95(6), 323-332. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670209596607>
- Smith, P., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design*. John Wiley & Sons.
- Spielberger C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Consulting Psychologist Press.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin Kürşad, M., & Nartgün, Z. (2015). Kayıp veri sorununun çözümünde kullanılan farklı yöntemlerin ölçüklerin geçerlik ve güvenilirliği bağlamında karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 254-267. <https://doi.org/10.21031/epod.95917>
- Şimşir Gökalp, Z. (2021). Matematik motivasyonu. B. Dilmaç, & E. Ertekin (Ed.), *Matematiğin duyuşsal özellikleri içinde* (ss. 171-190). Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- Tahiroğlu, M., & Çakır, S. (2014). İlkokul 4. sınıflara yönelik matematik motivasyon ölçüğünün geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(3), 29-48.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). *Türkçe sözlük* (12. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). Academic Press.
- Yurt, E., & Sünbül, A. M. (2014). Matematik öz-yeterlik kaynakları ölçüğünün Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 145-157. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3442>

Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's β , and McDonald's ω_H : Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70, 123-133. <https://doi.org/10.1007/s11336-003-0974-7>

EKLER**Ek-1. Matematiksel Motivasyon Ölçeği Türkçe Formu**

| | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen katılıyorum |
|---|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| 1. Matematiği öğrenmekten zevk alırım. | | | | | |
| 2. Matematiği öğrenmeyi ilginç bulurum. | | | | | |
| 3. Matematiğin beni zorlamasını severim. | | | | | |
| 4. Matematiği öğrenmek için yeterince çaba harcarım. | | | | | |
| 5. Matematiği öğrenmekte güçlük çekiyorsam nedenini bulmaya çalışırım. | | | | | |
| 6. Matematiği iyi öğrenmemi sağlayan yöntemler kullanırım. | | | | | |
| 7. Matematik testleri ve sınavlarına iyi hazırlanırım. | | | | | |
| 8. Matematik ödev ve projelerinde başarılı olacağımdan eminim. | | | | | |
| 9. Matematik sınavlarında başarılı olacağımdan eminim. | | | | | |
| 10. Matematik dersindeki bilgi ve becerileri iyi bir şekilde öğrenebileceğime inanırım. | | | | | |
| 11. Matematik dersinde yüksek not alabileceğime inanırım. | | | | | |
| 12. Matematiğin bana nasıl faydalı olacağı hakkında düşünürüm. | | | | | |
| 13. Matematiği nasıl kullanacağım hakkında düşünürüm. | | | | | |
| 14. Matematiğin iyi bir meslek sahibi olmama nasıl yardımcı olabileceği hakkında düşünürüm. | | | | | |
| 15. Matematiğin kariyerime nasıl yardımcı olabileceği hakkında düşünürüm. | | | | | |
| 16. Matematik sınavı yaklaştıkça kaygılanırım. | | | | | |
| 17. Matematik sınavlarını nasıl yapacağımın hakkında endişelenirim. | | | | | |
| 18. Matematik sınavlarında başarısız olmaktan endişelenirim. | | | | | |
| 19. Arkadaşlarımla matematikte benden daha iyi olması beni endişelendirir. | | | | | |

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The fact that concepts in mathematics are abstract and difficult to understand makes it important to understand students' motivation for mathematics. Based on existing definitions of motivation, motivation for mathematics can be defined as students' willingness to understand mathematical topics and concepts and to complete assigned tasks. Research has shown that motivation is an important predictor of academic achievement in mathematics (Kriegbaum et al., 2015). However, the focus of mathematics education has long been on cognitive domains such as learning, comprehension, and understanding (Schukajlow et al., 2023). Indeed, it is emphasized that the number of measurement instruments developed for the affective domain in mathematics education is limited today (Bieleke et al., 2023).

Determining middle school students' mathematical motivation is an important period in which they develop their learning identity (Fiorella et al., 2021; Høgheim & Reber, 2015). From this perspective, research to determine secondary school students' mathematical motivation is important. Existing instruments that can be used to measure mathematical motivation have been criticized for containing a large number of scale items, not being linked to a theoretical framework, and being outdated (Fiorella et al., 2021). In the national literature, there are a limited number of mathematical motivation scales that have been developed based on different theories of mathematical motivation of students at different levels. The aim of this study was to adapt the mathematical motivation scale developed by Fiorella et al. (2021) for secondary school students into Turkish culture, which includes other sub-dimensions (intrinsic value, self-regulation, self-efficacy, utility value, and test anxiety) than the existing mathematical motivation scales in the literature. With this research, Turkish culture and language will be provided with a valid and reliable measurement tool, and comparative studies will be conducted at an international level by using the Turkish form of the Mathematical Motivation Scale which is accepted in the literature (Fiorella et al., 2021).

2. METHOD

In this study, the mathematical motivation scale developed by Fiorella et al. (2021) for secondary schools was adapted to Turkish culture. Therefore, this study is a scale adaptation study. The study group of this research consists of 565 students (279 female, 286 male) studying in three different secondary schools. Of the students, 147 were in 5th grade, 146 in 6th grade, 118 in 7th grade, and 154 in 8th grade. The students in the study group were studying at a small city center in the Central Anatolia region of Turkey. The following steps were followed in the adaptation process (Deniz, 2007; Hambleton & Patsula, 1999; Koçak et al., 2022): (1) Instead of developing a new scale to assess secondary students' mathematical motivation, it was decided that it would be more practical to adapt the Mathematical Motivation Scale (Fiorella et al., 2021), which is theory-based and appropriate in terms of the number and length of items, to Turkish culture. The Mathematical Motivation Scale (Fiorella et al., 2021) measures intrinsic value, self-regulation, self-efficacy, utility value, and test anxiety. Research has found that these characteristics are also found in Turkish culture. (2) The corresponding author (Logan Fiorella) was first contacted and permission was obtained to translate the scale into Turkish culture. (3) The items of the Mathematical Motivation Scale were translated into Turkish by educators in the field. A Turkish-English comprehensibility form was created and expert opinion was obtained. The first section of this form explains the aim of the study. The second section contains the English form and Turkish translations of each item and the scores that can be assigned for the degree of agreement with the translation. The scoring ranges from 1 (not at all agreeable to Turkish) to 5 (completely agreeable to Turkish). The correlation coefficient between the scores given by the experts for the translated scale items was calculated and the necessary corrections were made. Attention was paid to meaning, theory and cultural suitability during the translation phase. (4) The items of the Mathematical Motivation Scale, which was translated into Turkish, were translated into English by

two field educators. A comparison was made between the items of the original form of the Mathematical Motivation Scale and the items translated from Turkish to English. There is no difference in meaning and culture between the two forms. In this way, language equivalence was achieved through the back translation method. (5) A pilot study was conducted to determine whether further adjustments were needed to the items of the mathematical motivation scale translated into Turkish. In this regard, the mathematical motivation scale was first answered by 32 secondary school students and it was found that the scale was comprehensible. (6) The Mathematical Motivation Scale was applied to 565 students. Based on the collected data, first and second order Confirmatory Factor Analysis (CFA), item analysis, correlation values for the sub-dimensions of the scale, and measurement reliability values (Cronbach Alpha and McDonald's Omega) for the entire scale and its sub-dimensions were calculated.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The items of the mathematical motivation scale were first individually translated into Turkish by two individuals who have a Ph.D. in mathematics education and a good command of the English language. The two experts then discussed among themselves and reached a consensus on the Turkish equivalents of the items. The translated items were reviewed by seven individuals, including three mathematics educators, one measurement and evaluation specialist, one psychological counseling and guidance specialist, one English teacher, and one Turkish teacher, using a Turkish-English comprehensibility questionnaire. The original five-factor structure of the mathematical motivation scale was tested with first and second order CFA in this study. Modifications were made between the 14th and 15th items as suggested in the analysis outputs of the first and second order CFA. Fit indices obtained as a result of first order CFA ($\chi^2/sd=2.32$, GFI=0.94, AGFI=0.92, NNFI=0.95, NFI=0.93, CFI=0.96, RMR=0.67, SRMR=0.39, RMSEA=0.04, PNFI=0.77, PGFI=0.69) shows good and excellent fit with the original scale. Fit indices obtained as a result of second order CFA also ($\chi^2/sd=2.5$, GFI=0.93, AGFI=0.91, NNFI=0.94, NFI=0.92, CFI=0.95, RMR=0.09, SRMR=0.54, RMSEA=0.05, PNFI=0.79, PGFI=0.71) shows good and excellent fit with the original scale. As a result of the analysis, the reliability value (Cronbach Alpha) of the mathematical motivation scale was calculated as 0.88. The value of score reliability was calculated to be 0.64 for the sub-dimension of intrinsic value, 0.78 for the sub-dimension of self-regulation, 0.88 for the sub-dimension of self-efficacy, 0.78 for the sub-dimension of utility value, and 0.83 for the sub-dimension of test anxiety. A t-test was performed to determine the significance of the differences between the item-total correlations of all items of the mathematical motivation scale and the item means of the groups with the top 27% and the bottom 27%. As a result, the corrected item-total correlations ranged from 0.29 to 0.76 and the t-values were significant ($p<0.05$). The item-total correlation coefficients were above 0.20.

As a result, the subdimensions and the items of the subdimensions of the mathematical motivation scale adapted to Turkish culture were found to be consistent with the original form. The mathematical motivation scale, which was adapted into Turkish in this study, can be used to assess secondary school students' motivation to learn mathematics.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 16.02.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 30/25

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlı olduğu için katkı oranı %100'dür.

ÇATIŞMA BEYANI

Yazar, bu çalışmanın oluşturulması sırasında herhangi bir kişisel veya finansal çıkar çatışmasına sahip olmadığını beyan etmektedir.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1376 – 1399. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407292>



Disiplinler Arası Öğretim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözümler: Öğretim Elemanı, Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Problems Encountered in Interdisciplinary Teaching Practices and Their Solutions: Opinions of Faculty Members, School Administrators and Teachers

Mustafa KANDIRMAZ¹ , Pelin ÜREDİ² 

Geliş Tarihi (Received): 20.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 03.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmen, okul yöneticisi ve öğretim elemanı görüşlerine göre ortaokul düzeyinde öğretim programlarının uygulanmasında disiplinler arası öğretim uygulamalarının kullanılmasında karşılaşılan ya da öğretim programından kaynaklı karşılaşılabilecek sorunları ve çözüm yollarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde görev yapan 33 ortaokul öğretmeni, 34 ortaokul okul yöneticisi ve 12 Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcı gruplara yönelik farklı soruların yer aldığı görüşme formları, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretim elemanı, okul yöneticisi ve öğretmenlere uygulanmıştır. Standartlaştırılmış görüşme formları, görüşmeyi yapan kişinin önyargılarını ve özneliğini önemli ölçüde azaltan bir yaklaşımdır. Bu kapsamda görüşme formları araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup formların geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu araştırmanın verileri yüz yüze ve e-görüşme tekniği ile toplanmıştır. Benzer sorunlar okul yöneticileri ve öğretim elemanları tarafından da ifade edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, okul yöneticilerine ve program yapıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Disiplinler arası ilişkiler, Öğretim programı, Durum, Öğretim uygulamaları, Ortaokul.

&

Abstract: The study aims to identify the problems encountered in the implementation process of interdisciplinary curriculum and their solutions. In the current research, case study design, which is one of the qualitative research methods, was employed. The sample of this research consists of 33 secondary school teachers, 34 secondary school administrators and 12 faculty members of the department of curriculum and instruction working in different provinces. In this research, three different standardized interview forms were prepared for faculty members, school administrators and teachers. Standardized interview forms are an approach that significantly reduces interviewer bias and subjectivity. The interview forms were prepared by the researchers, and expert opinion was sought to ensure the validity of the forms. The data of this research were collected using face-to-face and e-interview techniques. It was revealed that there are problems in interdisciplinary teaching practices that teachers personally encounter in the classroom environment, that school administrators reach due to the notifications from teachers, and that faculty members observe in terms of teaching programs. Although the problems were similar, it was determined that there were differences regarding the reasons for the problems mostly expressed by the three stakeholders.

Keywords: Interdisciplinary Relations, Instructional curriculum, Case study, Interdisciplinary teaching practices, Secondary school.

Atıf/Cite as: Kandırmaz, M. & Üredi, P. (2024). Disiplinler arası öğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözümler: Öğretim elemanı, okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1376-1399. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407292>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Dr. Mustafa Kandırmaz, Milli Eğitim Bakanlığı, mustafakandırmaz01@gmail.com, 0000-0002-6931-7837

² Sorumlu Yazar: Dr. Pelin Üredi, Milli Eğitim Bakanlığı, uredipelin@gmail.com, 0000-0003-1795-1323

1. GİRİŞ

Ulaşılabilir durumdaki bilgi sayısının her geçen gün artması, bilgiye bakış açısındaki değişimleri de beraberinde getirmiştir. Bilgi toplumu kavramı artık sadece çok fazla bilgiye sahip olan toplum anlamına gelmenin ötesinde, nitelikli bilgiye sahip toplum anlamına gelmektedir. Bilgi artık herkesin bir tuşa basarak ulaşabileceği yakınlıktadır. Dolayısıyla günümüzde asıl üzerinde düşünülmesi gereken soru “Güvenilir ve kullanılabilir bilgi hangisi?” sorusu olmalıdır. Zira toplumların bireyden beklentileri, bilginin toplumun ihtiyaç ve taleplerini karşılamaya uygunluğu ve ulaşılan bilginin gerçek yaşamda kullanılabilirliği günümüz eğitim sistemlerinin sorguladığı odak noktası konular olmuştur.

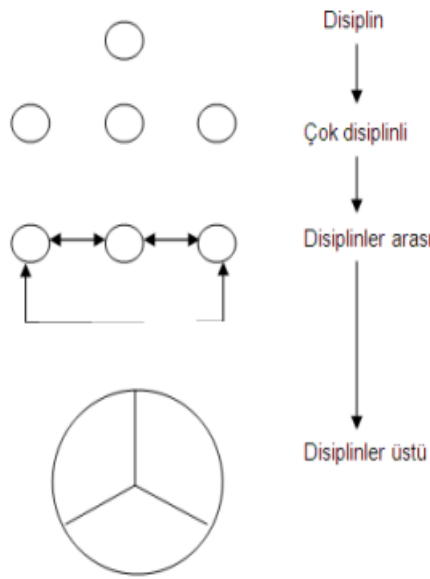
Bilginin kullanılabilirliğinin artırılmasıyla, toplumun beklentilerine uygun hale getirilmesi kolaylaşmaktadır. Ulaşılan bilginin kullanılabilirliğinin artırılmasında önemli bir yere sahip olan öğrenme yaklaşımlarından birisi de disiplinler arası öğretimdir. Öğrenmelerin birleştirilmesi yoluyla disiplinler arası yaklaşıma uygun öğretim programlarının oluşturulması ilerlemeci eğitim felsefesinin bir parçasıdır (Ellis & Fouts, 2001).. Öte yandan beynin daha iyi öğrenmeler için ilişki ve örüntüler aradığı beyin temelli öğrenme, problem temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme yaklaşımları disiplinler arası yaklaşıma temel oluşturabilmektedir (Coşkun, 2009). Disiplinler arası yaklaşım, disiplinler bakış açısından farklı olarak disiplinler arasındaki ilişkiyi açıklar. Geleneksel öğrenme alanlarının ilişki kavramları etrafında bir araya getirilerek sunulmasını sağlayan disiplinler arası yaklaşım, farklı öğrenme alanlarının kavramlarına ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesine fırsat sunar (Yıldırım, 1996). Jacobs’a (1989) göre disiplinler arası yaklaşım, “bir kavramın, konunun, problemin ya da tecrübenin incelenmesi için birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisini bilinçli bir biçimde işe koşan program anlayışı” anlamına gelmektedir. Örneğin fen bilimleri alanına ait temaların bazılarında matematiksel bağıntılara ihtiyaç duyulması ve bu bağıntıların kullanılarak temaya ait öğrenme hedeflerine daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelerle ulaşılması disiplinler arası anlayışa uygun bir öğretim uygulamasıdır. Disiplinler arası öğretimin amacı farklı disiplinlerin perspektiflerini bir araya getirerek öğrenme hedefi, tema, konu ya da problemlerin derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktır (Duman ve Aybek, 2003). Aslında uzun yıllardır var olan disiplinler arası öğretim uygulamalarına, beceri temelli öğretim programlarının yaygınlaşmasıyla son yıllarda ilgi daha da artmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) 2023 eğitim vizyonunda üzerinde önemle durulan tasarım beceri atölyeleri (TBA), kültür, sanat, spor, bilim, yaşam alanları gibi farklı alanları kapsamaları açısından (MEB, 2021) disiplinler arası öğretim uygulamalarının gerçekleştirilebileceği ideal mekânları ifade etmektedir (Gülhan, 2022). Öte yandan 21. yüzyıl toplumlarının bireyden beklentileri kapsamında dünya genelinde farklı ülkelerin öğretim programları incelendiğinde öğretim programlarının; 21. yüzyıl beceri ve yeterlilikleri (Griffin, McGaw & Care, 2012), yaşam boyu yeterlilikler (OECD, 2018), yeni nesil bilim standartları (Next Generation Science Standards [NGSS], 2023) ve anahtar yeterlilikler (EU Commission, 2006) gibi kılavuzlar doğrultusunda şekillendiği ve disiplinler arası ilişkilere vurgu yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretim programlarının işlevselliğinin artması ve öğrenilen bilgi ve beceri ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurulması amacıyla öğretmenlerin disiplinler arası öğretim uygulamalarını kullanabiliyor olmaları gerekmektedir. Newell (1994), disiplinler arası dersler ve öğretim programlarının faydalarından bazılarını şöyle belirtmiştir:

- Öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı saygı,
- Farklı bakış açılarının varlığını kabul etme,
- Bir düşünceyi kabul etmeden önce sorgulama alışkanlığı kazandırma,
- Sentez ve parçadan bütüne yeteneğini geliştirme,

- Yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirme,
- Dinleme yeteneğini geliştirme.

Buna göre disiplinler arası ilişkiler kurma yoluyla yürütülen bir öğretim sürecinde bilginin beceriye dönüşerek kullanılabilirliğini artırmak mümkündür. Derse özgü bilgi kümelerini anlamlandırmada farklı derslerin bilgi ve deneyimlerinden faydalanmak zamanı etkin kullanma açısından da avantaj sağlamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yaşadığı müfredatı yetiştirme kaygısı için bir çözüm olma özelliği taşımaktadır. Öte yandan çoklu bağlantılar kurarak öğrenme sürecine entegre olan bir öğrenci, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler yoluyla üst düzey düşünme ve zihinsel becerilerini geliştirebilmektedir. Dolayısıyla disiplinler arası ilişkiler kurularak yürütülen bir öğretim süreci öğrenci ve öğretmen açısından çeşitli avantajlar barındırmaktadır.

Piaget (1972) yıllar içerisinde tek disiplinden bağımsız çok disiplinliğe, bağlantı kurularak disiplinler arasıyla ve en sonunda disiplinlerin sınırlarının kalktığı disiplinler ötesi yaklaşıma doğru bir süreç yaşandığını şöyle ifade etmiştir (akt. Taşdemir & Taşdemir, 2011).



Şekil 1. Piaget (1972) tarafından disiplinlerin birleştirilmesi şeması

Şekil 1'e göre değişen dünya koşullarına uyum sağlama özelliğine sahip olan eğitim sistemleri disiplinler arası ve sonrasında disiplinler üstü anlayışa doğru evrilecektir. Öğrenilecek bilgi ve edinilecek becerinin öğrenci için anlamlı olmasını sağlayan disiplinler arası öğretim uygulamalarına benzer olarak, Jacobs (1989) tarafından disiplinler arasındaki ilişkiyi vurgulayan 4 farklı yaklaşım daha tanımlanmaktadır:

Çok Disiplinli (Multidisciplinary) Yaklaşım: Birleştirme amacı olmaksızın birden fazla disiplinin bir araya gelerek bir probleme odaklanmasıdır (Jacobs, 1989).

Çapraz Disiplinli (Crossdisciplinary) Yaklaşım: Bir disipline başka bir disiplinin bakış açısıyla bakmaktır (Meeth, 1978; akt. Jacobs, 1989). Örneğin matematik tarihinde amaç tarihin araştırma yollarını kullanarak matematiğin tarihçesini anlamaktır (Gürkan, 2015).

Çoğulcu Disiplinli (Pluridisciplinary) Yaklaşım: Disiplinlerin az ya da çok etkileşimlerinin olduğunun vurgulandığı yaklaşımdır. Ancak burada disiplinler arası ilişki çapraz disiplinli yaklaşımdan daha zayıftır (Unesco, 1986).

Disiplinler Ötesi (Transdisciplinary) Yaklaşım: Tek tek disiplinlerin kapsamının ötesinde olan bir konuyu disiplinlere ait bilgilerle açıklamaktır (Jacobs, 1989). Makine, elektronik, yazılım ve kontrol mühendisliğine dayalı bir alan olan mekatronik bu yaklaşıma örnek olabilir (Gürkan, 2015). Bu sınıflamalara ek olarak Choi ve Park (2006) tarafından çok disiplinli, disiplinler arası ve disiplinler üstü şeklinde birleştirme yöntemleri de kullanılmaktadır. Buna göre disiplinler yaklaşımının dışında disiplinlerin birbirlerine olan bağlantılarını ortaya koyan farklı kavramların olduğu görülmektedir.

Ülkemizde hali hazırda uygulanmakta olan 2018 öğretim programlarında disiplinler arası ilişkiler kurularak öğretimin sağlanması vurgusu yer almaktadır. Örneğin fen bilimleri 2018 öğretim programında disiplinler arası bir bakış açısıyla matematik, mühendislik ve teknoloji fen bilimleriyle bütünleştirilmiştir. Piaget ve Jacobs tarafından yapılan sınıflamalardan; disipline farklı bir disiplinin penceresinden bakmak olarak ifade edilen disiplinler arası öğretime olan bu vurgunun uygulamada işe koşulmasında öğretmenlerin bu yaklaşıma olan yatkınlığı ve bilgi-beceri düzeyi belirleyici olmaktadır. Dolayısıyla bu durum uygulamada karşılaşılan sorunları da beraberinde getirmektedir. Çünkü öğretim programlarında kazanıma özgü disiplinler arası ilişkileri gösteren açıklamalar yeterli düzeyde değildir. Öte yandan öğrenme yaşantıları bağlamında bakıldığında 2018 öğretim programlarının disipline özgü bilgiye farklı disiplinlerin bakış açısıyla yaklaşma vurgularının da yeterince açıklayıcı olmadığı görülmüştür.

İlgili alanyazın incelendiğinde disiplinler arası ilişkileri vurgulayan öğretim uygulamalarına dayalı araştırmaların mevcut (Barış, 2016; Goch, 2023; Karakuş, vd., 2017) ancak olası sorunları tespit ederek çözüm yolları geliştirme amaçlı olmadığı görülmüştür. Oysa öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin okul içi ve okul dışı öğrenmelerde disiplinler arası ilişkilere dayalı öğretim uygulamalarında ne tür sorunlarla karşılaştıkları, karşılaşılabilecekleri ve bu sorunların çözülmesi ve önlenmesi için neler yapılabileceğine yönelik kapsamlı veriye ihtiyaç vardır. Zira beceriye dayalı öğrenmelerin hızla yaygınlaştığı dünya düzeninde disiplinler arası öğretim uygulamalarının olumlu katkılarını kullanmak, öğretim süreci adına oldukça önemlidir. Süreçte karşılaşılan sorunlar çözülerek öğretmenlerin öğretim sürecinde disiplinler arası ilişkileri vurgulayan öğretim uygulamalarını kullanmalarının yaygınlaşması sağlanabilir. Bu çalışmada, disiplinler arası ilişkilere vurgu yapan öğretim programlarının uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu araştırmayı diğerlerinden ayıran en önemli özellik, programların uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlerin görüşlerine ek olarak öğretim süreci için paydaş rolünde olan okul yöneticisi ve öğretim elemanlarının görüşlerinin de araştırmaya dâhil edilmesidir. Böylece kapsamlı, güvenilir ve etkili araştırma sonuçlarıyla alanyazına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, 2018 ortaokul öğretim programları kapsamında vurgulanan disiplinler arası öğretim uygulamaları için uygulamada karşılaşılan sorunların ve önerilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Veri analizi sürecinde kod ve temalar arasında bağlamsal ilişkiler ortaya çıkması nedeniyle araştırmanın başlığında yer alan sıralamadan farklı olarak bulguların çözümlenmesinde öğretmen, okul yöneticisi ve öğretim elemanı görüşleri şeklinde bir sıra izlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Disiplinler arası öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
 - 1.1. Öğretmenlerin disiplinler arası öğretime yönelik görüşleri nelerdir?
 - 1.2. Öğretmenlerin süreçte karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları nelerdir?
2. Disiplinler arası öğretim uygulamalarına yönelik okul yöneticisi görüşleri nelerdir?
 - 2.1. Okul yöneticilerinin disiplinler arası öğretime yönelik görüşleri nelerdir?

- 2.2. Okul yöneticilerinin süreçte karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları nelerdir?
3. Disiplinler arası öğretim uygulamalarının etkisine yönelik öğretim elemanı görüşleri nelerdir?
 - 3.1. Öğretim elemanlarının disiplinler arası öğretime yönelik görüşleri nelerdir?
 - 3.2. Öğretim elemanlarının süreçte karşılaşılabilecek olası sorunlar ve çözüm yolları hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Disiplinler arası öğretim uygulamalarına yönelik paydaşların önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bir araştırmacı, çalıştığı araştırmanın problemi eğer izin veriyorsa, sadece kütüphane veya sadece telefonu kullanarak da durum çalışması yapabilir. Öte yandan sağlam gerekçelere dayandırılarak teknik araştırma bilgisiyle desteklenecek ölçüde de çerçevesi geniş bir araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Öte yandan sıklıkla karıştırılabilen olgu çalışmalarıyla da açıklığa kavuşan pek çok önemli konu bulunmaktadır (Cropley, 2002). Ancak bu araştırmada bir olguyu araştırmaktan ziyade var olan bir durumu anlamak amaçlandığından durum çalışması olarak desenlenmesi uygun görülmüştür.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu farklı illerde görev yapan 33 ortaokul öğretmeni, 34 ortaokul okul yöneticisi ve 12 Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim dalı öğretim üyesi oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin belirlenmesinde branş, cinsiyet ve mesleki kıdem açısından maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Buradaki amaç görece olarak küçük bir örneklem oluşturarak bu örnekleme çalışılan problem durumuna taraf olabilecek kişilerin çeşitliliğini en üst seviyede sağlamaktır. Bu nedenle farklı branş türlerinden, farklı cinsiyette ve farklı mesleki kıdemde katılımcılara yer verilmiştir. Patton' a göre (1978), maksimum çeşitlilik gösteren küçük bir örneklem oluşturma, örnekleme dâhil olan tüm grupların kendine özgü boyutlarının tanımlanmasını sağlamaktadır. Bu araştırmada örnekleme dahil olan farklı branş, cinsiyet ve mesleki kıdemdeki öğretmenlerin, disiplinler arası öğretim programlarındaki sorunlar ve çözüm önerileri konusundaki düşüncelerinin ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Çalışma grubundaki öğretim elemanlarının belirlenmesinde tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örneklemesinde, konu ile ilgili bilgi sahibi bireyler seçilir. Böylece belirli bir alan hakkında bilgi sahibi olmak ya da bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmek amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada öğretim elemanları ve okul yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkarak, disiplinler arası öğretim programlarındaki sorunlar ve çözümlere yönelik fikir sahibi olmak mümkündür. Disiplinler arası öğretim süreci üzerine okuttuğu dersleri olan öğretim elemanlarıyla çalışmanın, bu alandaki sorunlar ve önerilere yönelik fikir sahibi olma adına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Çalışma grubuna yönelik bilgiler Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 1.

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

| Değişkenler | Alt Boyutlar | f | % |
|----------------|-----------------|----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 27 | 81,8 |
| | Erkek | 6 | 18,2 |
| Kıdem | 0-10 yıl | 9 | 27,3 |
| | 11-20 yıl | 17 | 51,5 |
| | 20 yıl üzeri | 7 | 21,2 |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 22 | 66,7 |
| | Yüksek Lisans | 9 | 27,3 |
| | Doktora | 2 | 6,1 |
| Branş | Türkçe | 11 | 33,3 |
| | Matematik | 8 | 24,2 |
| | Fen Bilimleri | 4 | 12,1 |
| | Sosyal Bilgiler | 5 | 15,2 |
| | Yabancı Dil | 1 | 3 |
| | Müzik | 1 | 3 |
| | Görsel Sanatlar | 2 | 6,1 |
| Rehberlik | 1 | 3 | |

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmen katılımcıların 27’si kadın ve 6’sı erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 0-20 yıl aralığında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumu olarak lisans, yüksek lisans ya da doktora derecesinde mezuniyetlere sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2.

Görüşmeye Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

| Değişkenler | Alt Boyutlar | f | % |
|----------------|---------------|----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 3 | 8,8 |
| | Erkek | 31 | 91,2 |
| Kıdem | 0-10 yıl | 2 | 5,8 |
| | 11-20 yıl | 11 | 32,4 |
| | 20 yıl üzeri | 21 | 61,8 |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 21 | 61,8 |
| | Yüksek Lisans | 13 | 38,2 |
| | Doktora | 0 | 0 |

Tablo 2’de görüldüğü üzere okul yöneticisi katılımcıların 3’ü kadın ve 31’i erkektir. Okul yöneticilerinin kıdemlerinin 0-20 yıl aralığında değiştiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğrenim durumu olarak lisans ya da yüksek lisans mezuniyetlerine sahip oldukları, doktora mezunu okul yöneticisi olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.

Görüşmeye Katılan Öğretim Elemanlarının Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

| Değişkenler | Alt Boyutlar | f | % |
|---------------------|------------------|----|-----|
| Cinsiyet | Kadın | 3 | 25 |
| | Erkek | 9 | 75 |
| Kıdem | 0-10 yıl | 2 | 17 |
| | 11-20 yıl | 4 | 33 |
| | 20 yıl üzeri | 6 | 50 |
| Görev Yaptığı Birim | Eğitim Fakültesi | 12 | 100 |

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretim elemanı katılımcıların 3'ü kadın ve 9'u erkektir. Öğretim elemanlarının kıdemlerinin 0-20 yıl aralığında değiştiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının Eğitim Fakültesinde görev yaptıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının ortak özelliğinin disiplinler arası öğretim uygulamalarına yönelik çalışmalarının olması ve yukarıdaki özellikler bir dizi durum arasından en tipik olanlarının seçilmesine uygun olarak kabul edilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Bu görüşme tekniğinde, dikkatle yazılmış belli sıradaki sorular, her görüşülen bireye aynı tarzda ve aynı sırada sorulur (Patton, 1987). Bu çalışmada da öğretim elemanlarına, okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik üç farklı standartlaştırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Standartlaştırılmış görüşme formları, görüşmeci yanlılığını ve öznelliğini önemli ölçüde azaltan bir yaklaşımdır. Duruma göre anlık tavırları ve esnekliği sınırlandıran bu teknik yoluyla elde edilen verilerin karşılaştırılması ve analizi daha kolay olur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu kapsamda görüşme formları araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup formların geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Nitel araştırmalar konusunda yetkin üç akademisyenden, görüşme formlarında yer alan soruların araştırmanın amacına uygunluğu konusunda görüş alınmıştır. Uzmanların belirlenmesinde, disiplinler arası öğretim uygulamalarına yönelik çalışmalarının olması kriter olarak belirlenmiştir. Araştırmacıların disiplinler arası öğretim konusunda bilgi ve tecrübeye sahip olması görüşme formlarının hazırlanmasına avantaj sağlamıştır. Hazırlanan görüşme formlarında yer alan sorulardan bazıları benzer cevaplar alma olasılığının yüksek olmasından dolayı uzmanlar tarafından elenmiş, geri kalan soruların soru kökünde yapılan bazı düzeltmelerle görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Görüşme formları üç farklı şekilde hazırlanmıştır. Öğretmenlere yönelik görüşme soruları, sınıf ortamındaki sorunları öğretmenlerin gözünden anlamayı sağlamak adına oluşturulmuştur. Okul yöneticilerine yönelik görüşme soruları, öğretmenlerin süreçte karşılaştıkları sorunları okul yöneticileriyle ilişkisi bağlamında dile getirmeleri ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinden beklentileri bağlamında oluşturulmuştur. Öğretim elemanlarına yönelik görüşme soruları ise disiplinler arası ilişkilere vurgu yapan öğretim programlarındaki eksikleri ve ihtiyaçları belirlemeye yönelik oluşturulmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın verileri öğretim elemanları, okul yöneticileri ve öğretmenlerle ayrı ayrı yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu araştırmanın verileri yüz yüze ve e-görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yüz yüze görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda bir alternatif olarak kullanılan e-görüşme tekniğinin kullanımı son yıllarda yaygınlaşmıştır. E-görüşmelerin yazılı olmasının avantajlarından bazıları; az, öz ve zengin veri sağlama; katılımcının zaman kullanımı konusunda esnek olması, görüşme ortamının rahatlığının yüzeysel olmayan derinlemesine cevaplar almaya katkı sağlama (Salman-Yıkımsı, 2020). Bu araştırmanın yüz yüze verileri ses kayıt cihazı kullanılarak toplanmıştır. Kaydedilen görüşme daha sonra yazılı doküman haline getirilmiştir. E-görüşme tekniğinin kullanıldığı görüşmelerde online platformlardaki anket formları kullanılarak görüşme soruları bu platformlara aktarılmıştır. Ayrıca görüntülü görüşme yoluyla elde edilen verilerde de görüşme kaydı tutularak yazılı doküman haline getirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yazılı hale

getirilen tüm veriler öncelikle üç gruba ayrılmıştır. Öğretmenlere yönelik, okul yöneticilerine yönelik ve öğretim elemanlarına yönelik analizler ayrı ayrı yapılmıştır. Ancak kullanılan kodların okuyucuda anlamayı kolaylaştırması adına benzer olmasına dikkat edilmiştir. Birbirine yakın ve benzer özellikte olan kodlar için temalar oluşturulmuştur. Tema oluşturulmayan kodlar için frekans tablosuna doğrudan veri aktarımı gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sürecinde katılımcıların isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Öğretmenler için “Ö” ile başlayan kodlar, okul yöneticileri için “OY” ile başlayan kodlar ve öğretim elemanları için “ÖE” ile başlayan kodlar kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacının kendi öznel yargılarından kurtularak analize başlaması önemli olmakla birlikte araştırmacının dışında başka uzmanlarca da kodlama yapılması güvenilirliği artırmak adına önemlidir. Bu nedenle araştırmacılar dışında bir alan uzmanından da kodlama yapması istenmiş ve kodlar arasındaki uyum yüzdesine bakılmıştır. Miles ve Huberman’ın (1994) uyuşma/uyuşma+uyuşmama $\times 100$ formülüne göre yapılan hesaplamada araştırmacılar arasındaki kodlayıcı uyum yüzdesi 87,9 olarak hesaplanmıştır. Yeterli düzeyde güvenilirlik göstergesi olan bu değer ile de yetinilmemiş; yapılan kodlamalar görüşme formlarının hazırlanmasında görüş alınan alan uzmanlarının incelemesine sunulmuştur.

Veri analizi sürecine, elde edilen verilerin bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılmasıyla başlanmıştır. Yazılı metin, araştırmacılar tarafından anlamlı ifadelerle ayrı ayrı kod yazılmasıyla devam etmiştir. Uzlaşımamayan kodlar üzerinde Eğitim Fakültesi öğretim üyesi olan ve araştırma kapsamında yer almayan, disiplinler arası öğretim uygulamaları üzerine çalışmaları olan bir uzmandan yardım alınmıştır. Benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler, kategoriler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Analiz sonuçlarına ait bulguların sunumunda tablolar kullanılmış olup, tabloları desteklemek amacıyla doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 03.11.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 230

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın amaçları doğrultusunda yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular betimlenmiştir. Giriş bölümünde belirtilen alt amaçlarla uyumlu bir sıra izlenerek bulgular analiz edilmiştir.

Disiplinler Arası Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular:

Öğretmenlerin disiplinler arası öğretime yönelik görüşleri ile bu süreçte karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yollarına yönelik yöneltilen sorulara verilen cevaplar analiz edilmiştir. İlgili sorulara verilen yanıtların analiz sonuçları kod ve tema kullanımı ile Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 4.*Disiplinler Arası İlişkilendirmenin Öğretimsel Katkılarına Yönelik Öğretmen Görüşleri*

| Kodlar | Frekans | Kodlar | Frekans |
|----------------------------------|---------|----------------------------------|---------|
| Kalıcı öğrenme | 10 | Motivasyonu artırma | 4 |
| Anlamli öğrenme | 8 | Zenginleştirilmiş öğrenme ortamı | 3 |
| Bilginin transferi | 6 | Akademik başarı | 2 |
| Bilginin kullanılabilirliği | 5 | Dikkati artırma | 2 |
| Çok yönlü bakış açısı kazandırma | 5 | Çok yönlü düşünme | 1 |

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin disiplinler arası ilişkilendirmenin öğretimsel katkılarına yönelik görüşleri on farklı şekilde kodlanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre disiplinler arası ilişkilendirmenin katkısı en fazla öğrenmenin kalıcılığına (f=10) olmaktadır. Disiplinler arası ilişkilendirmenin ayrıca anlamli öğrenme (f=8) ve bilginin farklı durumlara transferi (f=6) şeklinde öğretimsel katkıları olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu görüşlerini ortaya çıkaran ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö14: "Öğrenci bilgiyi daha kalıcı hâle getirir. Hatta bu bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirme imkânı bulabilir. Bu sayede bilgi daha kalıcı olur."

Ö2: "Öğrencinin bakış açısının geliştiğini düşünüyorum. Bu konu sadece burada değil başka alanlarda da kullanılıyor acaba başka nerelerde kullanılabilir gibi düşüncelerle öğrenci de merak uyandırıyor."

Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere disiplinler arası ilişkilendirme öğretimsel açıdan katkılar sunmaktadır.

Tablo 5.*Disiplinler Arası İlişkilendirmede Dikkat Edilen Hususlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*

| Temalar | Kodlar | Frekans | Temalar | Kodlar | Frekans |
|-------------------|---------------------------|---------|----------------------------|--------------------------------|---------|
| Öğrenci Açısından | Örnek kullanımı | 7 | Öğretim Programı Açısından | Ortak kavram ve ilkeler olması | 8 |
| | Yakın çevre | 5 | | Konuya uygunluk | 3 |
| | Farklı etkinlik kullanımı | 4 | | Ön koşul bilgileri işe koşma | 3 |
| | Anlamlılık | 2 | | Amaca uygunluk | 2 |
| | Öğrenci ilgisi | 2 | | Doğruluk | 2 |
| | Öğrenci seviyesi | 2 | | Zamanlama | 2 |

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin disiplinler arası ilişkilendirmede dikkat ettikleri hususlar iki farklı tema altında kodlanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre disiplinler arası ilişkilendirme yaparken "öğrenci açısından" teması altında en fazla tekrar edilen kod örnek kullanımı (f=7) olmuştur. Ayrıca öğretmenler ilişkilendirmelerde öğrencinin yakın çevresinden yola çıkılmasına da (f=5) dikkat edilmesi gerektiğini sıklıkla dile getirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre "öğretim programı açısından" en fazla dikkat edilmesi gereken nokta ise ilişkilendirilecek disiplinlerin ortak kavram ve ilkeleri barındırması olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşlerini ortaya çıkaran ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö28: "Daha çok öğrenciye hitap edebilecek etkinliklerle zenginleştirmeye dikkat ederim. Konuyu özümlemelerini sağlamak adına konunun, ilgisi olduğu disiplinlere vurgu yaparım, örnekler veririm."

Ö12: "İşlediğim konu hakkında öğrenciye vermek istediğim vurgulamak istediğim mesajın çok dışına çıkıyor mu yoksa yerinde yeterli düzeyde ilişkilendirme yapabiliyor muyum ona dikkat ederim. Özetle diğer derslerden yardım almak kendi dersimle konuyla doğru orantılı mı diye dikkat ederim."

Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere disiplinler arası ilişkilendirme yaparken bazı hususlara dikkat etmek süreç açısından önem arz etmektedir.

Tablo 6.

Disiplinler Arası Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları

| Temalar | Alt Tema | Kodlar | Frekans | Temalar | Kodlar | Frekans | |
|----------|----------|--|---------------------------------------|---------------|------------------------------------|-------------------------|---|
| Sorunlar | Öğrenci | Öğrenci hazırbulunuşluğu | 8 | Çözüm Yolları | Ön koşul bilgi eksikliğini giderme | 6 | |
| | | Farklı disipline yönelik bilgi eksikliği | 2 | | Yakın çevreden bağlam sunma | 5 | |
| | | Zaman sıkıntısı | 5 | | Zümreler arası işbirliği | 5 | |
| | | Zümreler arası işbirliği | 4 | | Farklı yöntem-teknik kullanımı | 4 | |
| | | Sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar | 1 | | Öğretmen eğitimleri | 3 | |
| | Öğretmen | Öğretim programlarının örtüşme durumu | Öğretim programlarının örtüşme durumu | | 7 | Örnekleri çeşitlendirme | 3 |
| | | | İlişkilendirme yapmadan ders işleme | | 2 | | |
| | | | Sınıf yönetimini sağlama | | 2 | | |
| | | Materyal | Kaynak ve materyal sıkıntısı | | 2 | | |
| | | | Öğretmen kılavuzu olmayışı | | 4 | | |

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin disiplinler arası öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların başında öğrenci hazırbulunuşluğunun yeterli olmayışı gelmektedir. Ayrıca öğretim programlarının disiplinler arası ilişkilendirmeye fırsat verecek yapıda olmaması başka bir ifadeyle örtüşme düzeylerinin yeterli olmayışı bir diğer önemli sorundur. Öğretmenler bu sorunlara yönelik bazı çözüm yolları kullanmaktadır. Bu çözüm yollarından en fazla kullanılan, öğrencilerin ön koşul bilgi eksikliğinin giderilerek hazırbulunuşluk düzeylerinin yükseltilmeye çalışılmasıdır. Ayrıca öğrencinin yakın çevresinden bağlam sunma ve zümreler arası işbirliği yapılması en fazla kullanılan diğer çözüm yollarıdır. Öğretmenlerin bu görüşlerini ortaya çıkaran ifadeler aşağıda verilmiştir.

Ö11: “Dersler arasında öğretim programları yazılırken disiplinler arası ilişkiye izin verecek öncelik sonralık ilişkisi yok maalesef. Mesela fen ve matematik birbiriyle örtüşmüyor.”

Ö8:“Diğer derslerde edinilmemiş bir kazanım olduğunda ilişki kurmak zor oluyor. Fen bilimleri ve matematik çok bağlantılı dersler ancak öğrencilerin çoğunda matematiğe karşı yapamayacağım önyargısı olduğu için bu durumu genelleyip anlattığım konuyu da yapamayacaklarını ya da çok zor olduğunu düşünüyorlar.”

Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere öğretim programlarının örtüşme düzeylerinin yeterli olmayışı disiplinler arası ilişkilendirme sürecinde karşılaşılan zorluklardan biri olmakla birlikte öğretim elemanları tarafından da üzerinde durulan bir konu olmuştur.

Disiplinler Arası Öğretim Uygulamalarına Yönelik Okul Yöneticisi Görüşlerine Ait Bulgular:

Okul yöneticilerinin disiplinler arası öğretime yönelik görüşleri ile bu süreçte karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yollarına yönelik yöneltilen sorulara verilen cevaplar analiz edilmiştir. İlgili sorulara verilen yanıtların analiz sonuçları kod ve tema kullanımı ile Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 7.

Disiplinler Arası İlişkilendirmenin Katkılarına Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri

| Temalar | Kodlar | Frekans | Temalar | Kodlar | Frekans |
|-------------------------|--|---------|------------------------|---------------------------------------|---------|
| Öğretimsel Katkıları | Bütüncül bakış açısı sağlama | 3 | Öğretmene Katkıları | Bireysel farklılıkları önemseme | 7 |
| | Çok yönlü düşünmeyi destekleme | 7 | | Çok yönlü düşünme | 2 |
| | Öğretimsel çeşitliliği artırma | 5 | | Mesleki gelişim | 2 |
| | Gerçek yaşamla bağlantı kurmayı kolaylaştırma | 5 | | Mesleki doyum | 3 |
| | Öğrenmenin kalıcılığını artırma | 7 | | Zamanı verimli kullanma | 5 |
| | Öğrenmeyi kolaylaştırma | 7 | | Öğretimin niteliği | 2 |
| | Bilginin kullanılabilirliğini artırma | 4 | | Mesleki saygınlık | 1 |
| | Motivasyonu sağlama | 5 | | Zümreler arası işbirliği | 1 |

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin disiplinler arası ilişkilendirmenin katkılarına yönelik görüşleri iki tema altında kodlanmıştır. Okul yöneticileri en fazla öğretimsel katkılara yönelik görüş bildirmiştir. Öğrenmenin kalıcılığını artırması, çok yönlü düşünmeyi desteklemesi ve öğrenmeyi kolaylaştırması en çok ifade edilen katkılar olmuştur. Disiplinler arası ilişkilendirmenin öğretmene olan katkıları teması altında en fazla dile getirilen kod, zamanı verimli kullanmaya destek olmasıdır. Okul yöneticilerinin bu görüşlerini ortaya çıkaran ifadeler aşağıda verilmiştir.

OY5:“Öğrenmeyi kolaylaştırır, farklı bilgilerle öğretilenler daha etkili ve kalıcı olur. Öğrenciler öğrenmekten zevk alır ve tüm derslere ilgileri artar.”

OY7:“Öğrencinin konunun önemini ve yaşamın her alanında işine yarayacağını anlamasına yardımcı olur. Öğrenme heyecanını artırır.”

Okul yöneticilerinin ifadelerinden anlaşılacağı üzere disiplinler arası öğretim uygulamalarının hem öğretimsel hem de öğretmenlere yönelik önemli katkıları bulunmaktadır.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Disiplinler Arası İlişkilendirme Yapmalarını Teşvik Edici Davranışlar

| Temalar | Kodlar | Frekans |
|----------|------------------------|---------|
| Bireysel | Çözüm odaklı anlayış | 1 |
| | Takdir etme | 1 |
| | Zorunlu tutma | 1 |
| | İşbirliği kurma | 3 |
| Kurumsal | Ortam ve kaynak temini | 5 |
| | Zümre toplantıları | 7 |
| | İletişim grupları | 2 |
| | Seminer düzenleme | 5 |

Tablo 8’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin disiplinler arası ilişkilendirme konusunda öğretmenleri teşvik edici davranışları bireysel ve kurumsal olmak üzere iki tema altında kodlanmıştır. En fazla kod kurumsal teması altında yer almakla birlikte bu tema altında en çok gösterilen davranış zümre toplantıları düzenlenmesi olmuştur. Bireysel teması altında en fazla gösterilen davranış ise öğretmenlerle işbirliği kurma yoluna gidilmesi olmuştur.

Tablo 9.

Disiplinler Arası Uygulamalara İlişkin Okul Yönetiminden Kaynaklı Sorunlar ve Çözüm Önerileri

| Temalar | Kodlar | Frekans | Temalar | Kodlar | Frekans |
|----------|--------------------------------------|---------|-----------------|-------------------------------------|---------|
| Sorunlar | Duyarsız okul yöneticisi modeli | 7 | Çözüm Önerileri | Olumlu iletişim yollarını kullanma | 12 |
| | Klasik öğretim yöntemlerine bağlılık | 3 | | Empati kurma | 2 |
| | İletişim yetersizliği | 6 | | Zümre toplantılarını etkin kullanma | 4 |
| | Maddi sıkıntılar | 8 | | Okul aile işbirliğini önemseme | 1 |
| | Zaman kaybı endişesi | 2 | | Kaynak ve materyal temini | 4 |
| | Önyargılı yaklaşım | 6 | | Seminer ve eğitimler düzenleme | 2 |
| | Veli şikâyetleri | 2 | | | |

Tablo 9’da görüldüğü gibi disiplinler arası öğretim uygulamalarında okul yönetiminden kaynaklı bildirilen sorunların başında maddi sıkıntılar gelmektedir. Ayrıca iletişim yetersizliği ve okul yöneticilerinin ön yargılı yaklaşımlarının olduğunun düşünülmesi diğer sorunların başında gelmektedir. Okul yöneticileri bu sorunlara yönelik altı farklı kod etrafında çözüm yolu kullanmaktadır. En fazla kullanılan çözüm yolu olumlu iletişim dilinin kullanılmasıdır. Ardından sırasıyla zümre toplantılarının etkin kullanılması ve kaynak ve materyal temini şeklinde çözümler kullanılmaktadır. Okul yöneticilerinin bu görüşlerini ortaya çıkaran ifadeler aşağıda verilmiştir.

OY 3:“Daha çok aşırı derece de kontrolcü yaklaşımlar öğretmenlerin gelişmesine olumsuz yansımaktadır. Burada disiplin yerine görev sorumluluğunu hatırlatmak daha motive edici olmalıdır.”

OY 15:“Yönetimden destek görememek öğretmenin hevesini azmini cesaretini kaçırır birliktelik ruhunu öldürür öğretmenin yaptığı sergi vb. Çalışmalarda materyal eksikliğini gidermemek süreç sonunda teşekkürler etmemek gibi.”

Okul yöneticilerinin ifadelerinden anlaşılacağı üzere disiplinler arası öğretim uygulamaları sırasında okul yönetiminden kaynaklı bazı sorunların ortaya çıkabileceği düşünülmektedir.

Disiplinler Arası Öğretim Uygulamalarının Etkisine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşlerine Ait Bulgular:

Öğretim elemanlarının disiplinler arası öğretimin etkisine yönelik görüşleri ile bu süreçte karşılaşılabilecek olası sorunlar ve çözüm yollarına yönelik yöneltilen sorulara verilen cevaplar analiz edilmiştir. İlgili sorulara verilen yanıtların analiz sonuçları kod ve tema kullanımı ile Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 10.

Disiplinler Arası İlişkilendirmenin Öğretim Programlarındaki İşlevi

| Temalar | Kodlar | Frekans |
|----------------|--|---------|
| Bireysel | Bütüncül bakış açısı kazandırma | 4 |
| | Çok yönlü bakış açısı kazandırma | 3 |
| Öğretimsel | Anlamli öğrenmeyi sağlama | 5 |
| | Öğrenmenin kalıcılığını artırma | 4 |
| | Transfer edilebilirliği sağlama | 4 |
| | Kavram öğretiminde niteliği artırma | 1 |
| | Bütünleşik hedef belirleme imkânı | 1 |
| | | |
| Programa Dönük | Programlar arası uyum | 2 |
| | Program yükünün azalması | 1 |

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretim elemanlarının disiplinler arası ilişkilendirme yapmanın öğretim programlarındaki işlevine yönelik görüşleri üç tema altında kodlanmıştır. Disiplinler arası ilişkilendirmenin en fazla öğretimsel işlevi olduğu noktada görüş bildiren öğretim elemanları bunun dışında bireysel ve programa dönük olarak işlevleri olduğunu da belirtmişlerdir. Öğretimsel teması altında en sık dile getirilen kod anlamli öğrenmeyi sağlaması olmuştur. Bu kodu sırasıyla öğrenmenin kalıcılığını artırma ve transfer edilebilirliği sağlama kodları izlemiştir. Öğretim elemanlarının bu görüşlerini ortaya çıkaran ifadeler aşağıda verilmiştir.

ÖE 1:“Programın hazırlandığı alan dışında diğer alanlarla bütünleşik hedef belirleme imkânı sağlar. Alan bilgisinin diğer alanlardaki geçerliliği görünür olur. Alanların birbirini desteklemesi sağlanır. Hedef kişilerin yetkin düzeye ulaşmalarına katkı sağlar.”

ÖE10:“Öğrenmenin sağlanması için yatay ve dikey kaynaşıklığın sağlanması, öğrenmeler arasında ilişkinin kurulması, bir tema vb. ye ilişkin farklı bakış açılarının kazanılması ancak disiplinler arası ilişkilendirmeye olabilir. Öğretim programları bu ilişkilendirmeyi sağlamadaki güçtür. Bir dersin öğretim programı bu ilişkilendirmeyi sağlamak için yeterli olmadığından öğretim programları arasındaki koordinasyonu da sağlamak gerekir.”

Öğretim elemanlarının ifadelerinden anlaşılacağı üzere disiplinler arası ilişkilendirmeler öğretim programları açısından öğrenme üzerinde önemli işlevlere sahiptir. Ayrıca öğretim elemanları mevcut

öğretim programlarının disiplinler arası ilişki kurma konusunda yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bununla ilgili olarak;

ÖE5: "Yeterli değil. Öğretmenler için disiplinler arası ilişki belirtke tabloları bulunmamakta. Kapsayıcı eğitim olması için özel gereksinimli ve yabancı uyruklular için düzenleme bulunmamakta. Disiplinler arası yaklaşımın sağlanması için çevre ve sosyo-ekonomik durumlarla ilgili yeterli açıklamalar bulunmamakta. Programlarda iç ve dış uyum değerlendirmesi matrisleri yer almamakta."

ÖE4: "Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü programlar hem hazırlanma sürecinde hem de uygulanma sürecinde bu konuya yeterli dikkati çekebilmiş değil."

Şeklinde görüşler belirterek programların güncel gelişme ve değişmeler doğrultusunda yenilenmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Tablo 11.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Disiplinler Arası Öğretim Uygulamaları

| Kodlar | Frekans |
|----------------------------------|---------|
| Dijital kaynak kullanımı | 1 |
| Alan uzmanlarıyla işbirliği | 1 |
| Araştırma ödevleri vermek | 4 |
| Disiplinler arası öğretim süreci | 6 |
| Okul dışı etkinlikler | 1 |

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yönelik disiplinler arası öğretim uygulamaları beş farklı şekilde kodlanmıştır. Sırasıyla; disiplinler arası öğretim süreci, araştırma ödevleri verilmesi, dijital kaynak kullanımı, alan uzmanlarıyla işbirliği ve okul dışı etkinlikler şeklinde öğretim uygulamaları yapılmaktadır.

Tablo 12.

Disiplinler Arası Öğretim Sürecinde Karşılaşılabilecek Olası Sorunlar ve Çözüm Önerileri

| Temalar | Kodlar | Frekans | Temalar | Kodlar | Frekans |
|-----------------------|------------------------------------|---------|------------------------|--|---------|
| | Öğretmen tutumları | 7 | | Zümreler arası işbirliği | 5 |
| | Öğretim programlarındaki eksikler | 4 | | Hizmet içi eğitim faaliyetleri | 3 |
| Olası Sorunlar | Zümreler arası işbirliği eksikliği | 3 | Çözüm Önerileri | Öğretim programlarının yenilenmesi | 3 |
| | Okul idaresinden kaynaklı sorunlar | 3 | | Ortak proje faaliyetleri | 1 |
| | Maddi sıkıntılar | 1 | | Ölçme-değerlendirme uygulamalarının düzenlenmesi | 1 |
| | Müfredat yetiştirme kaygısı | 1 | | İş takvimi kullanımı | 1 |
| | Sınıf mevcutlarının fazlalığı | 1 | | Yeniliklere açık olma | 1 |

Tablo 12’de görüldüğü gibi disiplinler arası öğretim uygulamalarında karşılaşılabilecek olası sorunlara yönelik öğretim elemanlarının görüşleri en fazla öğretmen tutumları kodu altında yer almaktadır. Ayrıca öğretim programlarındaki yetersizlikler, zümreler arası işbirliği eksikliği ve okul idaresinden kaynaklı sorunlar karşılaşılabilecek diğer sık sorunlar olarak dile getirilmiştir. Bu sorunlara yönelik kullanılabilir çözüm önerileri ise yedi farklı şekilde kodlanmıştır. En fazla ifade edilen çözüm önerileri zümreler arası işbirliği yapılması, hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesi ve öğretim programlarının yenilenmesi şeklinde sıralanmıştır. Öğretim elemanlarının bu görüşlerini ortaya çıkaran ifadeler aşağıda verilmiştir.

ÖE2:“Öğretmenlerin disiplinler arası çalışma ve işbirliği konusundaki tutumları, bu sürecin koordine edilmesi, öğrencilerin tutumu, ölçme sürecindeki belirsizlikler vb.”

ÖE9:“En önemli sorun ilişkilendirmelerin etkinlikler üzerinde gerçekleştirilmemesidir. Basit birkaç ifade ile geçiştirilmemesi gerekir. Matematik dersinde geometri ile ilgili öğrenilen kavramları resim dersinde nasıl kullanabileceklerine ilişkin bir etkinlikle pekiştirilmesi daha uygun olacaktır. Ancak bunların tamamen uygulamalı olması gerekir.”

ÖE11:“Diğer disiplinler ile işbirliğini geliştirmelerini, öğretim sürecinin basamaklarını salt disiplinler değil disiplinler arası bağlantı odaklı planlamalarını, ele alınan konunun materyal ve diğer malzemelerini disiplinler arası içerik havuzundan hazırlamalarını tavsiye ederim.”

ÖE12:“Disiplinler arası anlayışla ilişkilendirme Belirtke tabloları ve matrislerine yer verilmesi. Program uyumunun kontrolü, diğer kurum ve kuruluşlarla eşgüdümlü hareket edilmesi, paydaş görüşlerinin dikkate alınması. Program geliştirmede tüm aşamaların iş akış takvimine uygun sürede yapılması, pilot uygulamanın yapılması.”

Öğretim elemanlarının ifadelerinden anlaşılacağı üzere disiplinler arası öğretim uygulamaları sırasında karşılaşılabilecek farklı sorunlar ve bu sorunlara yönelik etkili olacağı düşünülen çözüm yolları bulunmaktadır.

Disiplinler Arası Öğretim Uygulamalarına Yönelik Paydaşların Önerilerine Ait Bulgular:

Disiplinler arası öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik paydaşların önerileri Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Disiplinler Arası Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öneriler

| Tema | Kod | Frekans | Tema | Kodlar | Frekans | Tema | Kodlar | Frekans |
|-----------------------|--|---------|----------------------------|---|---------|------------------------------|--|---------|
| Öğretmenlere Öneriler | Gelişime açık olma | 4 | Program Yapıcılar Öneriler | Öğretim programlarının sadeleşmesi | 2 | Okul Yöneticilerine Öneriler | Gelişime açık olma | |
| | Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım | 7 | | Öğretim programlarının düzenlenmesi | 11 | | Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım | 2 |
| | Zümreler arası işbirliği | 5 | | Maddi kaynakların artırılması | 2 | | Maddi imkânları artırma | 2 |
| | Öğrencilerin hazırbulunuşlu ğunu artırma | 4 | | Öğretmen kılavuz kitapları hazırlanması | 4 | | Materyal ve kaynak temini | 5 |
| | | | | | | | Öğretmenlere seminer düzenlenmesi | 2 |

Tablo 13'e göre disiplinler arası öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik öneriler üç tema altında toplanmıştır. En fazla öneri öğretmenlere yönelik olmuştur. Ardından sırasıyla program yapıcılara ve okul yöneticilerine öneriler sunulmuştur. Öğretmenlere yönelik en fazla tekrar eden öneri, düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları noktasında olmuştur. Program yapıcılara yönelik en fazla tekrar eden öneri, öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi olmuştur. Okul yöneticilerine yönelik en fazla tekrar eden öneri ise materyal ve kaynak temini noktasında öğretmenlere destek olmalarına yöneliktir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma disiplinler arası öğretim uygulamalarında ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik öğretmen, okul yöneticisi ve öğretim elemanlarının görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Disiplinler arası öğretim uygulamalarında öğretmenlerin bizzat sınıf ortamında karşılaştığı, okul yöneticilerinin öğretmenlerden gelen bildirimler neticesinde ulaştıkları ve öğretim elemanlarının öğretim programları açısından gözlemledikleri sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Sorunlar benzer olsa da her üç paydaş tarafından çoğunlukla ifade edilen sorunların sebeplerine yönelik farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler en fazla öğrenci hazırbulunuşluğunun yeterli olmayışına dayalı sorunlarla karşılaşmaktadır. Alanyazında süreçte karşılaşılan zorluklar açısından farklı sebeplerin ifade edildiği görülmüştür. Karakuş ve Aslan (2016) da disiplinler arası öğretime ilişkin mevcut durumu incelemeye yönelik bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin zaman yetersizliği sorunu nedeniyle disiplinler arası öğretim uygulamalarında sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Karakuş ve Türkkan'ın (2017) araştırmasında ise öğretmenlerin disiplinler arası öğretim konusunda bilgi sahibi olma düzeylerinin yetersiz olduğu vurgulanmıştır.

Ayrıca öğretmenler disiplinler arası ilişkilendirmenin öğretimsel olarak pek çok katkısı olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda en fazla dile getirilen katkılar sırasıyla öğrenmenin kalıcılığı, anlamlı öğrenme ve bilginin farklı durumlara transferine yönelik olarak belirlenmiştir. Özkök (2005) araştırmasında disiplinler arası öğretimin yaratıcı problem çözme becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Özhamamcı (2013) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında disiplinler arası yaklaşımla işlenen derslerde öğrencilerin konuyu daha iyi anladıkları sonucuna ulaşmıştır. Boyraz (2015) ise disiplinler arası öğretimi kullandığı deneysel çalışmasında öğrencilerde bilgilerin kalıcılığını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yıldız ve ark. (2017) tarafından yürütülen çalışmada da disiplinler arası öğretimin tek disipline dayalı öğretime göre daha etkili olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmada ifade edilen katkıların alanyazınla benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

Öte yandan öğretmenler disiplinler arası ilişkilendirme yaparken bazı hususlara dikkat etmekte ve dikkat edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre disiplinler arası ilişkilendirme yaparken öğrenci açısından ve öğretim programı açısından bazı hususlar disiplinler arası ilişkilendirmede önemlidir. Öğrencinin yakın çevresinden yola çıkılmasına dikkat edilmesi ve ilişkilendirilecek disiplinlerin ortak kavram ve ilkeleri barındırması en fazla ifade edilen görüşler olmuştur.

Okul yöneticilerinin disiplinler arası ilişkilendirmenin katkılarını yönelik görüşleri öğretimsel açıdan ve öğretmene katkıları olmak üzere iki tema altında kodlanmıştır. Okul yöneticileri disiplinler arası ilişkilendirmenin öğrenmenin kalıcılığını artırması, çok yönlü düşünmeyi desteklemesi ve öğrenmeyi kolaylaştırması bakımından önemli katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Aybek'e (2001) göre de disiplinler arası öğretim öğrencilerin derse olan ilgisini artırma, öğrenme ortamına canlılık katma ve öğrencilerin yaratıcı yönlerini geliştirmeleri açısından olumlu katkılar sağlamaktadır. Barış (2016) ile Karakuş, vd., (2017) tarafından yürütülen çalışmalarda da disiplinler arası öğretimin anlamayı kolaylaştırma, akademik başarıyı artırma, bilginin günlük yaşama transferini sağlama gibi katkıları ortaya konulmuştur.

Bu durum araştırmadan elde edilen sonuçların kuramsal temelle örtüştüğünü göstermektedir. Ayrıca okul yöneticileri disiplinler arası ilişkilendirmelerin, öğretmenlerin zamanı verimli kullanılmasına destek olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçlara bağlı olarak okul yöneticilerinin disiplinler arası öğretim uygulamalarının önemine yönelik farkındalık sahibi oldukları düşünülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin disiplinler arası ilişkilendirme konusunda öğretmenleri teşvik edici davranışları tespit edilmiştir. Zümre toplantıları düzenlenmesi ve öğretmenlerle işbirliği kurma yoluna gidilmesi en fazla bildirilen teşvik edici davranışlar olmuştur. Disiplinler arası ilişkilendirmelerde zümreler arası işbirliğine duyulan ihtiyaç düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin buna bağlı teşvik edici davranışlardan bahsetmeleri anlaşılabilir.

Disiplinler arası öğretim uygulamalarında okul yönetiminden kaynaklı bildirilen sorunların başında maddi sıkıntılar gelmektedir. Ayrıca iletişim yetersizliği ve okul yöneticilerinin ön yargılı yaklaşımlarının olduğunun düşünülmesi diğer sorunların başında gelmektedir. Okul yöneticileri bu sorunlara yönelik altı farklı kod etrafında çözüm yolu kullanmaktadır. En fazla kullanılan çözüm yolu olumlu iletişim dilinin kullanılmasıdır. Ardından sırasıyla zümre toplantılarının etkin kullanılması ve kaynak ve materyal temini şeklinde çözümler kullanılmaktadır.

Öğretim elemanlarının disiplinler arası ilişkilendirme yapmanın öğretim programlarındaki işlevine yönelik görüşleri en fazla öğretimsel işlev teması atında toplanmıştır. Anlamli öğrenmeyi sağlaması, öğrenmenin kalıcılığını artırması ve bilginin transfer edilebilirliği en fazla dile getirilen görüşlerdir. Öte yandan öğretim elemanları mevcut öğretim programlarının disiplinler arası ilişki kurma konusunda yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bu nedenle disiplinler arası öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik bazı öneriler dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin kendileri için düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları, öğretim programlarının program yapıcılar tarafından yeniden düzenlenmesi ve okul yönetiminin materyal ve kaynak temini noktasında öğretmenlere destek sağlaması belirtilen önerilerden en fazla ifade edilenleri olmuştur. Goch'un (2023) yükseköğretim kurumunda yürüttüğü araştırmasında öğretim elemanlarının disiplinler arası öğretim sürecini eğlenceli ve gerçek bir öğrenme deneyimi yaşatması açısından etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Yarımca (2011), Karakuş, vd., (2017), Kanatlı ve Çekici (2013), Ürey, vd., (2015) tarafından farklı disiplinler dâhilinde yürütülen araştırmalarda farklı disiplinlerin birbirleriyle ilişkili olduğuna dair sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalarda sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, Türkçe, müzik, görsel sanatlar gibi farklı disiplinlerin disiplinler arası ilişki kurmaya elverişli içeriklere sahip oldukları ifade edilmiştir. Dolayısıyla birbirleriyle disiplinler arası ilişkisi bulunan derslerin öğretim programlarının koordinasyonlu bir şekilde düzenlenmesine yönelik ifade edilen öneriler anlaşılabilir.

Elde edilen sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin disiplinler arası ilişkiler kurmanın öğretim sürecine olan katkılarına yönelik farkındalıkları olduğu ancak farklı sebeplerden dolayı sınıf ortamına bunu yansıtmakta sorun yaşadıkları sonucu dikkat çekmektedir. Öte yandan okul yöneticileri ve öğretim elemanları da disiplinler arası ilişkilerin öğretim sürecinde anlamlı ve kalıcı öğrenmelere katkı sağlayacağını ve öğrenilenlerin transfer edilebilirliğini artıracaklarını düşünmektedirler. Okul yöneticileri süreçte üzerlerine düşen görevleri yapma konusunda istekli olduklarına dair görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanları ise öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi bağlamında öneriler sunmuşlardır. Bu sonuçlardan yola çıkarak disiplinler arası ilişkilendirmenin öğretim sürecinde hem öğrenci hem de öğretmen açısından pek çok olumlu yönü olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca farklı disiplinlerin bakış açısını kullanmak, öğretim programlarının uygulanmasına zaman bakımından da avantaj sağlayabilmektedir. Bu doğrultuda sürecin iyileştirilmesi, disiplinler arası öğretim uygulamalarının yaygınlaşması ve sorunların azalması adına şu önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretim programlarının disiplinler arası ilişkileri vurgulayacak şekilde yeniden düzenlenmesi öğretmenlere yol gösterici olabilir.
- Öğretmenlerin etkili disiplinler arası ilişkilendirmeler yapma becerilerini artırmak amacıyla uygulamalı hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

- Disiplinler arası öğretim uygulamaları esnasında ihtiyaç duyulabilecek materyal-kaynak-zaman desteği için okul yönetimleri etkili hale getirilebilir.
- Öğretim programlarında her disiplinlinin ilişkili olduğu diğer disiplinlerle eş zamanlı ve koordineli ilerlemesini sağlamak adına iyileştirmeler yapılabilir.

Kaynakça /Reference

- Aybek, B. (2001). Disiplinler arası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 1- 7.
- Barış, Ş. (2016). *Coğrafya öğretiminde disiplinler arası yaklaşıma dayalı GEMS uygulamaları: Trabzon BİLSEM örneği* [Yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Boyras, C. (2015). Oyun ve fiziki etkinliklere dayalı fen eğitimi: disiplinlerarası öğretim uygulaması [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Choi, B. C. K., & Pak, A. W. P. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine*, 29(6), 351-364. Erişim adresi <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17330451>
- Coşkun, S. B. (2009). *İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinler arası yaklaşımla işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Cropley, A. (2002). Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education. University of Latvia: Zinatne.
- Duman, B., & Aybek, B. (2003). Süreç-temelli ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 1-12.
- Ellis, A. K., & Fouts, J. T. (2001). Interdisciplinary curriculum: The research base. *Music Educators Journal*, 87(5), 6-22. doi: 10.2307/3399704
- Eu Commission, 2006. *Ekonomi ve finans raporu*. https://economy-finance.ec.europa.eu/index_en
- Goch, M. V. (2023). Scholarly learning of teacher-scholars engaging in interdisciplinary education. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 12, 67-77. <https://ojed.org/jise>.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer.
- Gülhan, F. (2022). "Ders araştırmasına dayalı disiplinler arası etkinlik planı geliştirme": tasarım beceri atölyeleri öğretmen eğitimi model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1781-1804.
- Gürkan, B. (2015). *Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde kavramsal anlama becerilerinin geliştirilmesinde bağlamsal öğrenme yaklaşımına dayalı disiplinler arası öğretim uygulamaları: bir durum çalışması* [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Jacobs, H.H. (1989). The growing need for interdisciplinary curriculum content. H.H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: ASCD.
- Kanatlı, F., & Çekici, Y. E. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinlerarası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234.
- Karakuş, M., & Aslan, S. (2016). İlkokulda disiplinlerarası öğretime yönelik mevcut durumun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1325-1344.
- Karakuş, M., Turhan Türkkan, B., & Karakuş, F. (2017). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin disiplinler arası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 509-524.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Tasarım beceri atölyesi-okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler için rehber*. <https://tba.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/04/TBA-Rehber.pdf>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Newell, W.H. (1994), Designing interdisciplinary courses, *New Directions for Teaching and Learning*, 58, 35-51.
- Next Generation Science Standards (NGSS). (2023). <https://www.nextgenscience.org/> 13.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD). (2018). The future of education and skills: Education 2030. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Özhamamcı, T. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki disiplinlerarası öğretim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].

- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı yaratıcı problem çözme öğretim programının yaratıcı problem çözme becerisine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 159-167.
- Patton, M. Q. (1978). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Taşdemir M., & Taşdemir A. (2011). İlköğretim müfredatındaki fen ve dil temelli derslerin disiplinler arası yaklaşımla incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 217-232.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1986). *Interdisciplinarity in general education. Division of educational*. http://www.unesco.org/education/pdf/31_14.pdf. Erişim tarihi: 14.09.2023.
- Ürey, M., Çepni, S., & Kaymakçı, S. (2015). Fen Temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının bazı sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-29.
- Yarımca, Ö. (2011). Disiplinler Arası Yaklaşıma Dayalı Bir Durum Çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 1(25), 1-22.
- Yıkılmış, M. S. (2020). Nitel araştırmalarda e-görüşme tekniği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 183-197.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 89-94.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9.baskı). Seçkin yayıncılık.
- Yıldız, D., Özkara, T., & Yavuz, M. (2017). Türkçe – Teknoloji – Sanat- Sosyal Bilgiler (2t2s): bütünleşik öğrenme uygulaması. *Journal of Education and Future*, 12, 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jef/issue/30777/332810>.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

One of the learning approaches that has an important place in increasing the usability of the acquired knowledge is interdisciplinary teaching. Unlike the disciplinary perspective, the interdisciplinary approach explains the relationship between disciplines. The interdisciplinary approach, which enables traditional learning fields to be brought together around relational concepts, provides the opportunity to learn the knowledge and skills of the concepts of different learning fields (Yıldırım, 1996). According to Jacobs (1989), an interdisciplinary approach means, a program approach that consciously employs the methods and knowledge of more than one discipline to examine a concept, subject, problem or experience. In fact, interest in interdisciplinary teaching practices, which have existed for many years, has increased in recent years with the spread of skill-based teaching programs. To Gülhan (2022) design skill workshops (TBA), which are emphasized in the 2023 education vision of the Ministry of National Education (MEB, 2018), represent ideal places where interdisciplinary teaching practices can take place in terms of covering different areas such as culture, art, sports, science and living spaces (MEB, 2021). On the other hand, when the curriculum of different countries around the world is examined in terms of the expectations of 21st-century societies from the individual, it is seen that the curriculum includes 21st century-skills and competencies (Griffin, McGaw and Care, 2012), lifelong competencies (OECD, 2018), and new generation science standards (OECD, 2018). It is also seen that it is shaped in line with guidelines such as Next Generation Science Standards [NGSS], (2023) and key competencies (EU Commission, 2006), and interdisciplinary relations are emphasized. Therefore, teachers need to be able to use interdisciplinary teaching practices to increase the functionality of the curriculum and to establish a connection between the learned knowledge and skills and real life. When the relevant literature was examined, it was seen that research based on teaching practices that emphasize interdisciplinary relations was insufficient in terms of identifying existing and potential problems and developing solutions. However, there is a need for comprehensive data on what kind of problems teachers, who are the implementers of curriculum, may encounter in teaching practices based on interdisciplinary relations in in-school and out-of-school learning and what can be done to solve and prevent these problems, because, by solving these problems, teachers' use of teaching practices that emphasize interdisciplinary relations in the teaching process can be made more widespread. In this study, we tried to identify the problems encountered in the implementation process of interdisciplinary curriculum and their solutions. In line with this general purpose, answers were sought for the following research questions:

1. What are the teachers' views on interdisciplinary teaching practices?
 - 1.1. What are the teachers' views on interdisciplinary teaching?
 - 1.2. What are the problems that teachers encounter in this process and their solutions?
2. What are the school administrators' views on interdisciplinary teaching practices?
 - 2.1. What are the school administrators' views on interdisciplinary teaching?
 - 2.2. What are the problems that school administrators encounter in this process and their solutions?
3. What are the faculty members' views on interdisciplinary teaching practices?
 - 3.1. What are the faculty members' views on interdisciplinary teaching?
 - 3.2. What are the faculty members' opinions about possible problems that may be encountered in the process and their solutions?
4. What are the stakeholders' suggestions for interdisciplinary teaching practices?

2. METHOD

In the current research, case study design, which is one of the qualitative research methods, was employed. We may encounter phenomena in various ways in our daily lives. However, this encounter is not an indication that we fully understand the facts. Therefore, using the phenomenology design for research phenomena that we are not completely unfamiliar with and cannot fully understand creates a suitable research basis (Yıldırım and Şimşek, 2013). The sample of this research consists of 33 secondary school

teachers, 34 secondary school administrators and 12 faculty members of the department of curriculum and instruction working in different provinces. Maximum variation sampling in terms of branch, gender and professional seniority was used to determine the teachers in the study group. The data of the research were collected through standardized open-ended interview forms. In this interview technique, carefully written questions are asked to each interviewee in the same manner and in the same order (Patton, 1987). In this research, three different standardized interview forms were prepared for faculty members, school administrators and teachers. Standardized interview forms are an approach that significantly reduces interviewer bias and subjectivity. It is easier to compare and analyse the data obtained through this technique, which limits immediate attitudes and flexibility depending on the situation (Yıldırım and Şimşek, 2013). The interview forms were prepared by the researchers, and expert opinion was sought to ensure the validity of the forms. Opinions were obtained from three academicians who are competent in qualitative research regarding the suitability of the questions in the interview forms. As a result of the feedback taken from them, the interview forms were put into their final forms. The data used in the present research study was collected through interviews conducted separately with faculty members, school administrators and teachers. According to Christensen, Johnson and Turner (2015), interviews can also be held electronically. The data of this research were collected using face-to-face and e-interview techniques. The use of the e-interviewing technique, which is seen as an alternative when face-to-face meetings are not possible, has become widespread in recent years. Although it is important in qualitative research that the researcher should begin the analysis by getting rid of his or her own subjective judgments, coding by experts other than the researcher is also important in increasing reliability. For this reason, a field expert other than the researchers was also asked to code, and the percentage of agreement between the codes was checked. In the calculation made according to Miles and Huberman's (1994) $\frac{\text{agreement}/\text{concordance} + \text{disagreement}}{\text{total}} \times 100$ formula, the percentage of coder agreement between researchers was calculated to be 87.9.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

This research was conducted to examine the opinions of teachers, school administrators and faculty members regarding the problems that arise in interdisciplinary teaching practices and suggestions for their solutions. It was revealed that there are problems in interdisciplinary teaching practices that teachers personally encounter in the classroom environment, that school administrators reach due to the notifications from teachers, and that faculty members observe in terms of teaching programs. Although the problems were similar, it was determined that there were differences regarding the reasons for the problems mostly expressed by the three stakeholders. As a result of the research, it was found that teachers mostly encounter problems because of insufficient student readiness. Karakuş and Aslan (2016) also conducted research to examine the current state of interdisciplinary teaching. The results of the research showed that teachers had difficulties in interdisciplinary teaching practices due to lack of time. In Karakuş and Türkkan's (2017) research, on the other hand, it was emphasized that teachers' level of knowledge about interdisciplinary teaching is insufficient. School administrators' views on the contributions of interdisciplinary connections were coded under two themes: from an instructional perspective and from their contributions to the teacher. School administrators stated that interdisciplinary connections have important contributions to increasing the permanence of learning, supporting multifaceted thinking, and facilitating learning. The opinions of faculty members regarding the function of making interdisciplinary connections in curricula were mostly gathered under the theme of instructional function. It was coded under three themes. The most frequently expressed opinions are that it provides meaningful learning and increases the permanence of learning and transferability of knowledge. On the other hand, faculty members think that the current curriculum is not sufficient to establish interdisciplinary relationships. In Goch's

(2023) research conducted at a higher education institution, it was concluded that faculty members found the interdisciplinary teaching process effective in terms of providing a fun and real learning experience. Also, Yarımca (2011), Karakuş et al. (2017), Kanatlı and Çekici (2013), and Ürey et al. (2015) found that different disciplines are related to each other. In these studies, it was stated that different disciplines such as social studies, science and technology, Turkish, music and visual arts have contents suitable for establishing interdisciplinary relationships. Therefore, the suggestions expressed for the coordinated organization of the curriculum of courses that have interdisciplinary relationships with each other are understandable.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:03.11.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:230

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50,

2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir.

Yazar 1: Yöntemin belirlenmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ya da çıkar çatışması yoktur.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1400 – 1422. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407300>



Reflections of Doctoral Students' Creative Thinking Skills on Their Dissertation Preparation Process

Doktora Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Tez Hazırlama Süreçlerine Yansımaları

Zehra LÜY¹ , Serçin KARATAŞ² 

Geliş Tarihi (Received): 20.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 03.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Abstract: The importance attached to graduate education is increasing to meet the demands of preparing qualified manpower. Training researchers aims to build the skill sets of mastering scientific research and critical thinking, being an expert in a field while generating and grasping knowledge. Additionally, creative thinking skills are highly valued in producing original and authentic studies. In this respect, dissertations (for PhD) are reported to include more of these skill sets compared to the theses (for MSc). This research aims to examine how creative thinking skills of doctoral students are reflected in their dissertation preparation process. This case study investigates these processes experienced by five doctoral students who are in the stage of dissertation proposal submission. With a semi-structured interview, their reflection on their use of creative thinking skills in dissertation processes are comprehensively analyzed. It is concluded that these students utilize various strategies to produce original work by integrating creative thinking skills such as fluency, flexibility, elaboration, combinational and exploratory creativity to their dissertation processes. At the same time, personal, environmental, financial, and implementation related challenges that would adversely affect their creative thinking skills are reported along with the approaches of their advisors towards the originality and limitations of dissertations.

Keywords: PhD studies, Dissertation, Creativity, Creative thinking, Originality

&

Öz: Günümüzde ülkelerin nitelikli insan gücü yetiştirme stratejileri doğrultusunda lisansüstü eğitime verilen önem giderek artmaktadır. Bilim insanı yetiştirme süreci, bilimsel araştırma ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirme, bir alanda uzmanlaşma ve bilgi üretme konularında beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda yaratıcı düşünme becerileri, özgün ve gerçek çalışmalar üretmede büyük bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda, yüksek lisans tezlerinden çok doktora tezlerinden büyük bir beklentinin olduğu alanyazında belirtilmektedir. Bu araştırma, doktora öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin tez hazırlık süreçlerine nasıl yansıdığına incelenmesini amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yönteminin kullanıldığı çalışmada, bir devlet üniversitesinde doktora eğitimi alan ve tez önerisini henüz vermiş 5 doktora öğrencisi ile çalışılmıştır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini tez hazırlık süreçlerine yansıtılmalarının belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, bu sayede süreç hakkında derinlemesine bilgi alınabilmektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, akıcılık, esneklik, ayrıntılandırma, birleştirici ve keşfedici yaratıcılık gibi becerileri tez hazırlık süreçlerine entegre ederek özgün çalışmalar üretmek için çeşitli stratejiler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, kişisel, çevresel, mali ve uygulamaya yönelik zorluklar da rapor edilmiş, bu zorlukların öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin danışmanlarının, tezlerin orijinalliğine ve sınırlılıklarına yönelik nasıl bir tutum sergilediklerine yönelik sonuçlara da yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Doktora çalışmaları, Tez, Yaratıcılık, Yaratıcı düşünme, Orijinallik

Atıf/Cite as: Lüy, Z. & Karataş, S. (2024). Reflections of doctoral students' creative thinking skills on their dissertation preparation process. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1400-1422. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407300>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Doktora Öğrencisi Zehra LÜY, Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, zehra.luy@gazi.edu.tr, 0000-0003-4628-3213

² Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, sercin@gazi.edu.tr, 0000-0002-1731-0676

1. INTRODUCTION

Creativity is generally associated with fine arts such as painting, sculpture, music, poetry; however, creativity should not be limited to arts. Creativity stands as an indispensable part of our being despite our awareness and is integral to every area of our lives. For instance, creativity and creative thinking skills can be observed in the field of science. While scientific advances depend on conceptual and technological advances, they also depend on scientists' ability to generate new insights or ideas, that is, their creativity (Neumann, 2007). According to Feist (2011), if science did not have creative ideas and creative solutions, it would not coexist with art.

Truran (2016) points out that we focus on teaching graduate students research methodology, scientific reasoning, and skills such as evaluating evidence. Lecturers even serve as role models for their students in teaching these skills. However, as Truran (2016) points out, teaching the processes of generating new ideas, hypotheses, and theories is not as generous as the technical skills related to research methodology, such as designing experiments, which statistical methods to use, and how to write a paper. Truran (2016) states that graduate students learn how to conduct research professionally by establishing an apprentice/master relationship with a researcher or advisor and gain the competencies and attitudes necessary for successful scientific research; he also draws attention to the fact that in this process, they "unwittingly" experience the skills that are not included in the textbooks by watching and doing. In this process, not every graduate student may be lucky enough to find guidance on conducting "original" research. However, prospective researchers need to develop creative thinking skills to formulate new and interesting hypotheses and even develop new experimental techniques.

Scientific research follows its own rules and systematically functioning processes. While a research process is gradual and chronological, it is also an iterative chain that accumulates learning and knowledge (Aaltio, 2009). Critical thinking attracts a significant amount of attention in scientific studies; on the other hand, creative thinking is not respected in the same manner. This may arise due to the rational and systematic nature of critical thinking and scientific studies. In this direction, Gallo (1994) states that the polarization of critical and creative thinking will be misleading and the contribution of critical processes necessary for creative production and the importance of creative processes essential for critical thinking will be hindered. Brodin and Frick (2011) argue that the development of scientific thinking can be supported by integrating critical thinking and creative thinking without differentiating them. Creative thinking complements the coherent, logical, and analytical powers of critical thinking (DiYanni, 2015).

Creativity shapes the foundation of research in any field (Ulibarri, Cravens, Svetina Nabergoj, Kernbach, & Royalty, 2019). The prerequisites for a creative scientific work can be listed as new, original, and notable (Simonton, 2004). Scientists target to create innovative and socially acceptable work (Ziman, 2000) that places originality/authenticity in a unique position. Originality stays at the core of academic studies and forms the primary component (Şuteu, 2022). Conducting original research challenges the researchers to be aware of originality and know how to make their research distinctive. Since the manuscripts are evaluated in terms of originality, this trait can contribute to plagiarism prevention. Authenticity, illustrating the uniqueness of work, does not meet the criteria of originality if the researchers insert ideas and work of others in their research without attribution (Phillips & Pugh, 2010). In addition, ethical regulations can sometimes cause scholars to carry out less challenging research (Gelling & Rodríguez-Borrego, 2014) that will produce risk-averse researchers to be unsatisfactory in terms of originality.

Runco, Illies, and Eisenman (2005) point out that originality is essential to creativity; however, creative work encompasses more than originality. Hence, seeking originality in all scientific studies, either articles or dissertation research, requires maintaining creative thinking skills such as fluency, flexibility, and

elaboration. Guilford (1973) summarizes that research studies of artists, writers, scientists, and creative adults reveal fifteen different characteristics including flexibility, fluency, elaboration, and originality.

1.1. Creativity and Creative Thinking Skills

Although creativity has been researched comprehensively, Guilford points out the need to conduct more research on creativity and suggests methods and assessments to measure creativity (Weisberg, 2020). Grounded in the research outcomes, the standard definition of creativity covers both originality and effectiveness (relevance) (Runco & Jaeger, 2012). Creativity is signified not only at the individual but also social levels for various task areas (Sternberg, 2003, p.89). Boden (2004) defines creativity as the ability to come up with new, unexpected, and valuable ideas or works, and classified creativity as; combinational creativity, making unusual combinations of familiar ideas; exploratory creativity, exploring a field to create a new and unexpected idea; transformational creativity allowing changes in the rules of the conceptual field.

Creativity includes both performance-based and mental activities (Doğan, 2020). For this reason, mentally engaging activities that require creative thinking form an essential part of creativity. For example, a product, an idea, or thought can be creative resulting from creative thinking function. Creative thinking establishes a relationship between ideas or objects that have not been previously related (Üstündağ, 2020). The Australian Council for Educational Research (ACER, 2020) defines creative thinking as “the capacity to generate many different kinds of ideas, manipulate ideas in unusual ways, and make unconventional connections in order to novel possibilities that have the potential to elegantly meet a given purpose” (Ramalingam, Anderson, Duckworth, Scoular, & Heard, 2020). Ingledew’s (2016) definition highlights the process of generating pioneering theories, and the possibility of development of innovative things and solutions to seemingly impenetrable problems. Likewise, creative thinking correlates to the development of problem recognition and solution proposals (Ulibarri et al., 2019, p. 2). In this direction, according to Yıldırım (2007), creative thinking is the ability of an individual to grasp a problem by means of imagination, mental visualization, assumption generation, and then to reveal a different view or concept by using applicable traditional or new aspects.

Torrance (1972), developed the Tests of Creative Thinking based on the work of Guilford, applied fluency (number of relevant responses), flexibility (various response categories), originality (authenticity), and elaboration (the number of details used to describe how ideas are executed) in the test measurement. Torrance (2002) declares that creative thinking represents an effective step towards the unknown in a manner where one idea leads to another with typically an element of surprise or unexpectedness; so, it incorporates inventiveness, discovery, curiosity, and experimentation.

1.2. Doctoral Education and Creative Thinking

Doctoral education prepares individuals to be researchers with expertise in their fields (LaPidus, 1997). According to the first article of the Salzburg principles published by the European University Association (2010), the aim of doctoral education is underscored as “to cultivate the research mindset, to nurture flexibility of thought, creativity and intellectual autonomy through an original, concrete research project”. At the same time, these principles point out that the credit system for undergraduate and graduate students does not work as a prerequisite for doctoral programs; high-quality doctoral education needs a stimulating research environment in the supervision of curiosity, passion for research and creativity rather than rigid credit systems. According to the Turkish Official Gazette (2016, 20 April, no: 29690), doctoral programs help students “gain the required skills to conduct independent research, interpret, analyze and reach new syntheses by analyzing scientific problems and data with a broad and deep viewpoint”.

The prominence of innovation in doctoral education validates the presence of creative thinking skills in this process. Creativity in doctoral education can be observed in the stages such as identifying the research problem, deciding appropriate approaches to investigate the problem, collecting, and analyzing data constitute a part of the creative process (Dewett et al., 2005). It can also be seen in creative products such as

doctoral dissertations, peer-reviewed journal articles, book chapters, and conference proceedings (Frick, 2011). Dissertation remains to be the central element of any doctoral program; they are mainly original research projects that are planned, conducted, and written by graduate students (Seligman, 2012). Altbach (2007) underlines the aim of doctoral dissertations as making a new contribution to science and discipline with original exploration. The importance attached to dissertations as stated in the Turkish Official Gazette (2016, 20 April, no: 29690) specifies that "Dissertations must fulfill at least one of the qualities of bringing innovation to science, developing a new-found scientific method, and applying a known method to a novel field."

Doctoral education is expected to make an original contribution to knowledge in a broad sense (Brabazon, 2020). Frick (2011) emphasizes the nature of doctoral study to make a creative effort in which the student impacts by expanding the knowledge boundaries of a particular discipline. To Denicolo (2003), the original influence on knowledge needs to be decent enough to be published that would expand the discipline. Finn (2005) considers doctorate students to have the ability to independently carry out original research in their own discipline and to make an original contribution to knowledge. In addition, Gelling and Rodríguez-Borrego (2014) put emphasis on the role of doctoral research in all disciplines, and the requirement from doctoral students to be able to confirm how they integrate innovative expertise.

Considering the requirement of generating original knowledge, doctoral education is inherently risky due to the novelty aspect fundamental to the topic selection (Baptista, Frick, Holley, Remmik, & Tesch, 2015). Students might prefer the safest option to avoid the risks and pursue studies that lack surprise, complexity, innovation, or originality (Petre & Rugg 2010). Another potential issue for students who take the risk lies in evaluating the originality of their work. At the same time, not only the students, but also the advisors and dissertation jury members may struggle in evaluating the originality of doctoral dissertations. Accordingly, Phillips and Pugh (2010, p. 69) determined 18-items criteria to evaluate originality. Some of these criteria are as follows:

- *"Setting down a major piece of information in writing for the first time.*
- *Continuing a previously original piece of work.*
- *Bringing new evidence to bear on an old issue.*
- *Taking a particular technique and applying it in a new area.*
- *Making a synthesis of things that haven't been put together before.*
- *Trying out something in this country that has previously done only elsewhere.*
- *Carrying out empirical work that hasn't been done before.*
- *Being cross-disciplinary and using different methodologies."*

Many countries list creative thinking as a required skill for doctoral students. For instance, some schools offer training to improve the creativity of doctoral students. The University of Nottingham (n.d) declared that a common criterion in graduate research is to produce 'original work that makes a significant contribution to the field', and exploratory thinking in this process can support confidence and willingness to take risks when developing ideas. The University of the Arts (n.d) invites students from programs such as science, medicine, engineering, social sciences to its 'PhD in Creativity' program. It intends to expand the creative thinking skills of graduate students for their further studies. All in all, based on the views of faculty members and doctoral students, Karadağ and Özdemir (2017) declare active practice of creative thinking skills to be required from doctoral education.

The procedures for dissertation preparation, and the unified creativity are largely evaluated based only on originality. Still, not only originality but also fluency, flexibility and elaboration dimensions of creativity can be utilized while working on the literature review, methodology, and conceptual framework. In addition, various types of creativity such as exploratory creativity and scientific creativity can be observed during these processes.

Significance of the Research

This study is important in terms of understanding the creativity of doctoral students and their creative thinking skills in dissertation preparation processes, thus encouraging the creativity of future researchers, and supporting them to contribute to scientific discoveries. In the research, sub-skills including creative thinking skills are also addressed. When the literature is reviewed, it is seen that only the originality dimension of these skills has been examined comprehensively in studies dealing with doctoral students and creative thinking. These are the skills that have not been studied comprehensively except for the originality. This study is unique in terms of addressing other dimensions of creative thinking. At the same time, it is important because it presents the perspectives of doctoral students regarding the expectation of more originality in doctoral studies than master's studies. With this different perspective, this research will contribute to the literature.

Aim of the Research

This study aims to explore the potential creative contributions of doctoral students, and the way they reflect their creative thinking skills in their dissertation preparation processes. These reflections are analyzed in terms of fluency, flexibility, elaboration, combinational creativity, exploratory creativity, and transformational creativity.

2. METHOD

2.1. Research Design

This case study aims to establish the situation of doctoral students reflecting their creative thinking skills in their dissertation preparation processes. As a qualitative approach, the case study collects and reveals in-depth information about real life, a situation, or multiple situations in a certain time using multiple sources of information (e.g., observations, interviews) (Creswell, 2021). According to Yin (2009), the exploratory case study strategy complies with the purpose of the research as to answer the "what" question. Accordingly, this study applied an exploratory case study strategy to discover the aspects of student reflection about their creative thinking skills to the dissertation preparation processes.

2.2. Study Group

The research was carried out with five graduate students pursuing their doctoral education at the Program of Computer Education and Instructional Technology in Gazi University. The sample of the research conform criterion sampling method that seeks to meet a set of predetermined criteria (Yıldırım & Şimşek, 2018). The principle applied in selecting the doctoral students was choosing those who have recently submitted or are about to submit their dissertation proposal. At the same time, with the convenient sampling method, fast and easy access to sampling (Patton, 2018) was achieved.

2.3. Data Collection Instruments

Data were collected using a semi-structured interview form as the data collection instrument. The form consists of four open-ended questions and was prepared by the researchers to enable doctoral students' self-evaluation of creative thinking skills during their dissertation preparation processes. In addition to the four questions, the form includes some additional questions. During the preparation of the form, opinions were gathered from two field experts with doctorate degrees in the Program of Computer Education and Instructional Technology who worked on creative thinking in their master's theses. The semi-structured interview form was revised in line with the feedback received from the experts. The interview form was

piloted with one student from the target group, and the form was finalized by considering their answers. The semi-structured interview form provided data for in-depth-analysis. Throughout the study, the researchers avoided personal judgments by excluding subjective evaluations and maintaining objectivity.

2.4. Data Collection

While collecting data, interviews were conducted with the five doctoral students who were in the dissertation preparation stage and who volunteered to participate in the research. The data were collected using the semi-structured interview form during the virtual interviews. Each doctoral student was interviewed using Google Meet platform and these interviews were recorded. Care was taken to avoid data loss in the interviews recorded with a voice recorder. Before the interview, permission was obtained from the participants to record the interviews with a voice recorder.

2.5. Data Analysis

NVIVO qualitative data analysis software was used in the analysis of the data. The research data applied the theoretical thematic analysis approach that allows researchers to analyze in line with their theoretical or analytical preferences in the field (Braun & Clarke, 2013). Henceforward, in addition to Torrance's (1972) creative thinking skills of originality, fluency, flexibility, and elaboration, Torrance's (2002) additional skills such as resourcefulness, exploration, curiosity along with Boden's (2004) combinational, exploratory, and transformational creativity types shaped the framework of the research, and themes were formed in this direction.

The codes produced by the researchers were organized under seven themes that are grounded in theoretical thematic analysis. In the practice of classifying the coding to form the themes, the researchers resolved the inconsistencies by discussion and negotiation. The codes were revised until consensus was reached. The procedure is followed by seeking advice from a field expert to finalize the coding and themes.

2.6. Ethical Approval

In this study, all the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Guidelines" were strictly followed. None of the actions specified under the section titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the guidelines were carried out.

Ethics Committee Approval Information

Ethical committee: Gazi University Research Ethics Committee

Data of ethical approval: 25.03.2022

The number of ethical approval: E-77082166-604.01.02-321412

3. RESULTS

The findings obtained through the semi-structured interview were presented in sub-headings by the dimensions of originality/authenticity, fluency, flexibility, elaboration, combinational creativity, exploratory creativity, and transformational creativity. In addition, sub-themes of advisor and challenges emerged in line with the data obtained from the analysis, and these sub-themes were gathered under the general creativity theme. In the presentation of the findings, quotations were made from the views of doctoral students. In the excerpts from the interviews, numbers were given to the doctoral students according to the order of the interviews (DS1, DS2, DS3... etc.), and this numbering was used.

3.1 Originality/Authenticity

The theme of Originality/Authenticity includes doctoral students' reflections on originality in their dissertation preparation process and their perception of originality. Each student stated that they are concerned about the originality of their doctoral dissertations. The third doctoral student (DS3) expressed the reason for the integration of originality as 'the dissertation is a serious piece of work'; "The focus of study, what it tries to examine, and if there is a real deficiency related to the field, it is necessary to close this deficiency with proper and correct information or to give direction to it. Actually, it is helpful to provide some guidance and sources for future research. Authenticity is very important in this respect." They further emphasized the importance of doctoral education in terms of being solid, filling the gap and shedding light on future studies. DS4, on the other hand, pointed out the meaning of the originality for dissertation as to make a difference.

The doctoral students stated that the originality/authenticity of the dissertations can be evaluated in distinct dimensions. The first of these is listed as innovation. DS4 expressed their opinion as "An original dissertation, to be able to reveal an original topic that has not been researched or studied before, or to be able to bring a solution to a problem or reveal a problem... But for example, only one aspect has been looked at, so it is different, so it does not seem original to me, how can I say, success has been studied, so I'll look at motivation, frankly, it doesn't add a lot of originality to me. I don't know how correct it is to say that it has never been studied, but it has never been used... There may be originality in studying a different aspect of a common issue, but...". The originality of a dissertation is believed to be determined in terms of the fact that it has not been studied before, that the problem has not been addressed. S/he expressed that considering a different dimension of a topic may similarly be appropriate in this context; however, if the topic is the same with separate variables, it cannot be considered original. Similarly, DS1 mentioned that "... some studies with a title called satisfaction in distance education, have been done; you know, a random example...here, they carried out a study with a hundred people at an A university. They state that if I do the same work with two thousand people, the work is not original, but it becomes more valid." They pointed out that exploring the identical topic with various samples does not yield to original work but recognized as more valid. DS2, on the other hand, argued that "Now, when we say originality, originality is not to produce something from scratch, it is to bring together things that exist in different places...". Unlike DS4's views, producing work from scratch is not taken as original, and merging existing work matters more. From a different point of view, DS3 specified that eliminating the limitations can add originality "At least, as I understand it, there is a defect in the field rather than the subject, and I think that the topics that have not been studied before but that have been studied but have limitations in any way, actually fall into the category of originality". DS1 underlined the applicability of a dissertation to be original "If it will work in practice, putting it into practice, that is, being applicable, actually ensures its originality and applicability". The participants further identified originality in terms of problem and solution, problem identification, solution proposal, contribution to the literature, integration of conflicts, added value from yourself, recognition of unattainability that is subject to change according to the field.

DS1 expressed their contentment for the fact that their dissertation was original "But right now, since it is one of the issues that creates a big problem in the Covid period, it makes me happy that my dissertation is original." The issue of originality is risky and can be discussed in a multidimensional way that they as "I mean, the issue of originality is a bit risky, it is also important how original it is, it can be discussed in many dimensions; is it original in its topic or its ability to meet the need." On the other hand, DS5 indicated that "...freedom now increases your research area, it leads to searching more sources in your research area; more literature review may lead to complete a more original thesis or project as a result.". Freedom and originality are seen directly related. DS4 mentioned that originality can be understood as long as you know the specifics "You know, originality is something that can be understood as you get into the work and know the details". DS2 said, "...that is, the doctorate shows that you are competent and expert in a sense, and you need to present a synthesis-level study in that field as well. In order for this to reach the level of synthesis, it should be as original as possible." They emphasized that originality demands synthesis.

The students stated that they mostly benefited from literature review, training, and the opinions of their qualified teachers and friends in order for their doctoral theses to be original. In this direction, DS3 explained "For example, our instructors had directives in the master's degree; say, in the seminar course, we were told about the areas that need more studies. The instructors were pointing out the international work that our country lacks. In fact, I benefited a lot from the seminar course both in the master's degree and in the doctorate, as well as the lectures of my other professors.". DS2 stated his views as "We try to read as much work as possible on the topic, and to catch up on the unspecified points". While delving into the literature for an original study, they were pursuing unexplored topics, examining trend studies, researching latest topics, surveying national and international literature, and seeking directly related or distinct subject matter in a chain manner.

Students agreed that a dissertation is projected to be more original than a master's thesis. Hence, DS3 clarified his opinion "Master's degree is actually a bit more academically warm-up phase, how you determine the research, how to do the research, what criteria to follow for this; what you learn is actually a kind of walking, similar to a baby crawling before walking."

3.2 Fluency

Fluency occurs at various stages of dissertation preparation processes; for instance, the stage of determining the variables. In general, students explained that they used 2-3, 3, 3-4 variables in their dissertation. DS4 contrasted stating that "...when we look at the research, I did not see at least two or three or four in the thesis. I guess it is scarce, but the average three variables were looked at...the three variables seemed much more comprehensive, I did not know whether to consider it less; it depends on the topic, maybe it depends on the weight." They stated that in establishing the number of variables, he imitated the previous theses and believed that three variables were standard, and in the case of fewer variables, it may vary according to the topic of the thesis and the weight of the variable. DS5 argued that "We took as many variables for our purpose as we put forward in our problem; that is, our limitation is directly proportional to the problem, the problem statement, and our aim", and stated that they limited the number of variables depending on the problem and purpose of his dissertation. Some of the students justified not applying any restrictions on the number of variables while defining the variables.

Another fluency integrated procedure is the formation of the conceptual framework. DS1 said "Now, there are keywords related to the subject in the conceptual framework, distance education; there are terms such as e-learning under it... Therefore, it is a conceptual framework from general to specific. Here is distance education, what is distance education, then e-learning. What does the subject bring to me? The flow goes from general to specific till it reaches my research dimension." They stated that organized and defined the concepts from general to specific, while preparing the conceptual framework of his dissertation. DS5 explained "Of course, I keep the conceptual framework quite wide, and I have to keep it wide... Therefore, yes, I have a very broad conceptualization, I have a broad concept. For example, gamification is a concept itself. The history of gamification, its philosophy, models, accepted models, work done. I mean, at least four or five topics can be explored." They mentioned that at least four or five headings can be studied by keeping the conceptual framework broad.

3.3 Flexibility

For this dimension, the integration of interdisciplinary/multidisciplinary/transdisciplinary studies in dissertation preparation processes and the extent of flexibility applied need consideration. Most of the students indicated applying an interdisciplinary approach in their studies. Only one student singled out by having worked on a single discipline, while two students stated that they merged interdisciplinary and multidisciplinary approaches. In this direction, DS3 described their work as "I think it is an

interdisciplinary study. But right now, I can't say for sure. I need to make some progress to say this...", "...I think it will both contribute to the field and give people an idea about how to work with different disciplines when it is interdisciplinary." While the student is not sure about the state of interdisciplinary for his work, they find it beneficial to conduct an interdisciplinary study. DS5 explained that the outcome of the current procedure will yield either to an interdisciplinary or transdisciplinary work.

The dissertation preparation process illustrates that, unlike interdisciplinary or transdisciplinary work, flexibility as well as fluency can be reflected in the process while defining the conceptual framework and variables. For example, DS1 explained "I think my concept map is really broad, because my position covers both the process and the cognitive load. It actually touches on design principles and also refers to multimedia, and also deals with their applicability in the same way. You know, what can be done not only in theory but also in practice, and how is the situation in Turkey, how is it in the world." Based on their views, they reflect flexible thinking skills by covering several topics providing the breadth of the conceptual framework of their work both theoretically and practically. At the same time, according to DS1 accommodating the variable plays a significant role in establishing the topic "You know, I just wanted to study a different variable, but I didn't let this variable included in my dissertation... I actually adjusted in the way I needed to research whatever the topic brings. You know, for example there are terms like digital fluency, I would love to study them. But frankly, it doesn't seem right for me to say that I will study digital fluency and determine the topic according to it." DS4, on the other hand, clarified that they did not experience any limitations during the topic identification stage. Though they have not yet finalized the topic, they can benefit from flexibility in this process: "Hmmm, I haven't actually determined the topics of research in that sense... I can benefit from the flexibility provided by BİLSEM, that is, the education of the gifted. You know, I can combine different subjects, not just the subject of a unit in a regular school, I honestly think I can be more flexible".

About flexibility during the dissertation preparation DS5 underlines the role of freedom "...freedom now increases your research area, it leads to searching more sources in your research area; more literature review may lead to complete a more original thesis or project as a result," They state that it provides flexibility and thus can be effective in organizing original theses and projects.

3.4 Elaboration

Elaboration incorporates the strategies doctoral students apply to detail dissertation topics, conceptual frameworks, and variables at different stages during the dissertation preparation. One of the conventional ways for enriching the conceptual framework of dissertation is found to be the literature review. Accordingly, DS4 asserted to have used theses and international scholarly work, particularly in the design of the conceptual framework: "In fact, I formed the conceptual framework using international sources, mostly from the dissertation archives". In addition, DS5 stated seeking similar studies "After identifying the problem, of course I reviewed the similar studies in the literature.". DS2 pointed out the use of bibliography "While reviewing the literature, I checked the references of similar works and accessed them". At the same time, the students listed books as a primary resource, and they reported to have followed a flow from general to specific.

The doctoral students applied branching whilst forming the conceptual framework. DS1 described the method as "It turns out that when brainstorming the topics, I keep adding more topics to cover. In the end, my advisor and I discussed to limit the scope". Another commonly used method is coding-content analysis as explained by DS5 as "...I read the literature as if I was doing a qualitative study. There is a method that is carried out by coding in a qualitative study: content analysis. I'm coding and grouping the content I read, this goes under this and this, etc..." and DS3 added "... for content analysis, I created a table that includes data about the rationale of the study, its methodology, variables, limitations, and the research questions". Additionally, doctoral students elaborated their conceptual framework by consulting expert opinions. DS5 stated that "Your research topic may not be entirely found in the literature. You may not find that topic. Then, expert opinions are very crucial...". In addition to the expert opinion, students ask for help from their

friends. At the same time, students described various strategies such as courses-homework-projects, trainings, proficiency exam, and applicability of work.

In the course of deciding the variables, the students stated that they described their variables based on the problem, mostly centered on the literature, and they chose the variables that were interconnected to one another.

3.5 Combinational Creativity

Regarding the theme of combinational creativity, DS2 described "I'm coding the content I read, I try to see them all together, like this one, that one, and so on. Then, I try to identify other codes that can match the similarities, differences, and variations in them, and then I try to merge them." DS2 added "Now, when we say originality, originality is not to produce something from scratch, but to bring together existing things in different places, work done at different points, work done in different places. That means, it has a lot of resources. I think it is like bringing out all the ingredients and creating a new dish". This shows how the student employed combinational creativity by integrating various studies. DS4 justified the integration as "Then, as I read the theory of connectivism, I thought about doing something else. I can integrate it into flipped learning; how I can include special education, that is, I included gifted students." It is seen that combinational creativity reveals itself in the form of connecting topics to each other during the dissertation preparation processes.

In general, students apply combinational creativity while making associations between variables. To illustrate, DS2 labeled the variables as correlated to each other, and DS1 benefited from literature reviews while making these associations: "The correlations between the variables are based on literature reviews, which dimensions were related to each other, and which study could be similar to mine were considered".

3.6 Exploratory Creativity

In line with the views of doctoral students on the entire dissertation preparation process, they were noticed to have employed exploratory creativity. For instance, DS1 verified "Literature really helps for enriching the content, I discover something that helps a lot and I keep searching about it. I integrate it to my work and cite it." The student revealed new content while investigating during the preparation of the conceptual framework; hence, they enriched their dissertation; DS4 said, "Then I looked to be different or original; then, I found a different theory- the theory of connectionism. I did not know about it during the courses; that was a shame." The fact that the student discovered new theories for the originality of the dissertation shows how this creative thinking skill is reflected in the dissertation preparation process.

3.7 Transformational Creativity

According to the analysis of data gathered from the doctoral students, the students are found not to have employed transformational creativity during the process of dissertation preparation.

3.8 General Creativity

3.8.1 The Advisor

Based on the opinions received from doctoral students, another distinctive theme was addressed to advisors, and evaluated from two distinct angles. These focus on the attitude of the advisors towards the originality and the limitations of dissertation during the dissertation preparation processes.

Students acknowledged that their advisors typically guide them about the originality of their dissertation. DS2 explained "Our advisors have expertise in the field; they follow the up-to-date literature and are likely to catch the overlooked points, unexplored topics. They help us in these points. Say, we sometimes look at

the subject from a small window with what needs to be evaluated within the framework of originality, authenticity, and context. For us, it is perceived as new, but it may have already been studied. At this point, our advisors help us.". DS1 said, "We have always avoided clichés... you know, my advisor can approve a work that has been done or research that has been discussed, but it can be done on another subject without repeating it." He also stated that his advisor guided for the originality of his dissertation as an innovative researcher. The doctoral students described their advisors as supportive, motivating and stimulating throughout this procedure. DS2 disagreed in his views saying that "Yes, unfortunately, the advisors are pushing us on this topic... Of course, the advisors insist. They insist too much" and added that the advisors insist on originality.

The students specified that their advisors acted as a guide-director, problem solver, precautionary and informative in the case of the limitations they confronted during the dissertation preparation process. DS2 described "My advisor is trying to solve these issues on his own by taking his own initiative. We need to get expert opinion on some point. When we do not receive feedback, we can get an answer when our advisor reaches and asks for feedback. Or when we need to collect data from a specific place, he can reach and get the permission." He acknowledges that some of the limitations such as accessing various permits and experts in the field were solved by his advisor.

3.8.2 Challenges

The challenges experienced by the doctoral students during the dissertation preparation process are grouped under personal, environmental, financial and implementation related. The students attributed the obstacles to the lack of personal interest in some topics, lack of knowledge and intrinsic motivation. DS2 mentioned "Your private life can affect it; the amount of time you can spend on it matters" and DS5 illustrated as "...I am a teacher; I work for the Ministry of National Education... I could not spend a lot of time on my dissertation. If we look at it from this perspective, the biggest limitation was my profession. We are in very different worlds. I cannot apply the academic work in my school." They confirmed that their personal and professional life, as well as the failure to devote necessary time to their work, constitute an obstacle for them. DS1 said, "...There are certain restrictions brought by your system... so we always focus on satisfaction and success when it comes to distance education. This is the situation that the system imposes..." The imitating of the system seems to impede them.

One of the environmental obstacles appears to be the struggle to reach experts to consult about their prospective dissertation topics. Hence, they had to change their topic, and this situation is reported to influence the originality of their work. DS2 expressed his views "... I wanted to work in a different field, experts in that field did not want to cooperate due to unavailability. In other words, we needed to collaborate with a scholar from that field. Since they did not want to contribute, we had to head to a different position." He said, "Now, if it is done for the first time, it's harder to convince people to oblige. It's the first thing that comes to your mind... you have to convince people while writing the problem situation, and it's the first time you will be doing something original. You need to provide more parameters to convince them..." and emphasized that their disappointment to persuade the experts about the significance of their work, and this may possibly hinder the originality of their work. DS1 complained about the problems related to ethics during the dissertation preparation process. "The issue of ethics really limits me. Everything goes into ethics when it comes to work, but for some reason no one pays attention to ethics in daily life.". The students listed other environmental challenges such as finding networks and space, heavy workload, and discipline issues.

Regarding the dissertation preparation process, DS2 listed the issues "...finding technical materials was a problem. There may be budget constraints. There is some good work you want to do, but there is a lot of equipment you need to buy for it, and you can't find a budget for it, unfortunately. The problems produce some changes along the course, "You either have to change your subject or you have to narrow and shift its scope". It is seen that lack of sufficient budget and lack of technical materials form the two leading financial issues.

DS1 referred to the official correspondence as an implementation obstacle “You know, the long procedures in research, I could spend the time doing my research. It's not a complete waste of time of course, but because it is a process with correspondence, I think I am a little restricted in this regard.”. He also indicated that narrowing the topics from general to specific limits him “Actually, thinking more generally and narrowing it to a more specific topic really limits me”. Further, DS5 said, “The biggest problem of doctoral students is not being able to decide on the dissertation proposal. Doctoral students are expected to submit their dissertation proposal within six months. In other words, I think six months is not enough, you know, it should be at least one year, and one year should definitely spend all their time on it...” This statement shows the perceived shortcomings in terms of time. In addition to these barriers, during the dissertation preparation processes, students suffered from a pandemic, had problems in collecting data, could not access samples, and pilot their studies. Moreover, the shortage of resources to ground their research, being a frequently studied subject, and the absence of similar studies were recorded as challenges in addition to the breadth of scope, narrowing it down and applying their dissertation.

A few students reported no challenges that would potentially affect the originality of their dissertation. In this direction, while DS2 and DS3 expressed no trouble in finding an original topic, DS5 identified this manner as: “I did not experience any limitations while determining the problem and the topic, frankly, my topics were clear during the PhD course period...”.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

Creative thinking manifests itself differently in each individual (Cryer, 2006). Doctoral dissertations are organized individually under the guidance of dissertation advisors. For this reason, each student's dissertation process may vary, especially in terms of creative thinking skills, apart from the systematic processes. In this study, the researchers aimed to verify how doctoral students reflect their creative thinking skills to their dissertation preparation processes.

Petre and Rugg (2010) state that a dissertation is a printed work that demonstrates knowledge and skills needed to be worthy of a doctorate, such as being able to design, conduct, and publish original research. Therefore, it does not need to be extremely comprehensive or exceptionally original; it should be comprehensive and original as much as necessary. In the study, in line with the opinions collected from the doctoral students on originality, a dissertation can be original in terms of several dimensions. The doctoral students are observed to care about the originality of their work. It is established that students typically evaluate originality as conducting research that has not been done before, dealing with real problems and solutions, and revisiting the existing studies from different perspectives. In his research, Edwards (2014) discussed originality in nine sub-dimensions from the perspective of doctoral students. The dimensions obtained in the results of this research overlap with three of these nine dimensions. Phillips and Pugh (2010) detected nine identifiers to have a dissertation original and these show connections with some of the definitions that emerged as a result of this research. It is significant that some of the doctoral students described the research that has not been previously studied as original, and specifically the same topics with different samples were not considered authentic, rather more reliable. In this direction, Baptista et al. (2015) emphasize that small-sized studies can be replicated on a larger scale or with another sample, thus increasing the reliability of the findings and the confidence in the results; however, these cannot be referred to as new. In doctoral studies, this situation occurs in some disciplines. It can be concluded that the original perception of the studies or the values attached to originality may vary across the disciplines.

Doctoral research requires students to bring all the components together and synthesize in a profound way, and this is already a creative effort (Bargar & Duncan, 1982). The students at the synthesis level in their dissertation abide by their values of originality and produce an original work. Phillips and Pugh's (2010)

position about originality supports this situation; that is, synthesizing points and topics that have not been analyzed collectively verifies the originality.

Doctoral education diverges from undergraduate and master's education. While a master's degree provides fundamentals of research, doctoral education enables a higher-level and in-depth analysis of investigation leading to production of information. Likewise, authenticity is important in both graduate education levels and in theses. However, opinions about the originality of work at the master's level are contradictory when compared to the doctoral-level work. Therefore, University of Melbourne (n.d) makes a distinction between 'basic' originality that involves evaluating information in distinct aspects and may be required in the master's degree, and 'creative' originality that may be critical at the level of doctoral degree. In this study, the students seem to agree that originality is sought to a greater extent in doctoral dissertations than master's theses.

The doctoral students who have not restricted the identification and number of variables are observed to reflect their fluency skill- one of the creative thinking skills. In general, institutes do not impose any restrictions in deciding the number of variables in dissertation preparation processes. However, according to the data, some students reduced the number of variables in line with their problem situations, objectives, and dissertation topics. This is a situation that prevents them from thinking fluently. At the same time, working with a small number of variables by replicating the variable quantity used in previous studies constrains their creative thinking skills. Consequently, Dunleavy (2003) points out that imitating the work of previous generation doctoral students might entice creative thinking in some cases, along with the fact that the research represents an institution with a robust tradition in the field. This situation coincides with the term scientific traditions that emerged in Brodin's (2016) study on critical and creative thinking skills of doctoral students. In the study, despite the understanding to contribute creatively to novel information- distinctive from existing information- the students felt obliged to comply with scientific traditions, considering the possibility of harming their critical thinking.

Student work on issues related to their own disciplines during the preparation of the doctoral dissertation makes a significant contribution. However, according to Cryer (2006), pushing the limits of knowledge through only one discipline poses a challenge to the originality and impact of the study. For this reason, carrying out studies by integrating diverse disciplines is promoted. The doctoral students' preference to follow an interdisciplinary or multidisciplinary approach shows how they can reflect flexibility in relation to their creative thinking skills. According to Ziman (2000), more interdisciplinarity research advances scientific originality. Hence, performing interdisciplinary studies provide not only originality but also flexibility. At the same time, while students are exploring their ideas through various fields and shape their work by combining these ideas with/in their own discipline, they demonstrate their reflection of exploratory and combinational creativity in the dissertation preparation process.

The students use elaboration at every stage of the dissertation preparation process and benefit from diverse strategies. During the process, the students are found to skim and scan the literature in many ways that is expected to result in reviewing the previous studies and utilizing the research strategies to produce an original work. Since literature review is an indispensable part of scientific studies, students' research, and discovery of separate studies by listing, analyzing and searching to create an original work provides evidence for their reflection of their creative thinking skills. Bargar and Duncan (1987) state that these scholarly and procedural skills and techniques students have developed over the years play a significant role in sound research studies and are essential for creative scholarly work. It is also an important result that the students have enriched their conceptual frameworks in this direction by seeing the applicability in resolving their problems. Phillips and Pugh (2010) underline the real-world pertinence of research performed by doctoral students as a critical consideration for employers.

Exploratory creativity and combinational creativity serve as fundamentals for doctoral dissertations. Since successful dissertations should meet criteria such as originality, fluency, flexibility, creative thinking skills should be presented from the earlier stages of dissertation preparation, even at the beginning of doctoral

courses. Students with creative thinking skills can explore the topics and theories by deeper analysis and synthesis that will generate original dissertations. Lovitts (2007) explains that students who write extraordinary dissertations have an adventurous, flexible mind, and are willing to discover with "the ability to think outside the current framework". Hence, exploratory creativity and flexible thinking skills positively impact writing original dissertations. This study concludes that students were able to reflect exploratory creativity and combinational creativity to their dissertation preparation processes. To prepare an original dissertation, reviewing the existing studies indicates exploratory creativity, and then synthesizing these studies exposes combinational creativity reflected in the process. Another outcome illustrates the absence of reflection about the transformational creativity skill during the dissertation preparation processes. Although transformational creativity is anticipated to be used in doctoral dissertations, the challenge of transforming a current situation limits its convenience for doctoral students.

The scholarly relationship founded between doctoral students and their advisors is maintained throughout the process from the beginning to the end of doctoral education. This study explored the roles of advisors in the originality of the doctoral students' work and the limitations experienced in the dissertation preparation and analyzed the consequences of these roles on the creative thoughts of the students in the process. According to the students, their advisors were guiding, innovative, supportive, motivating, stimulating, and demanding on the originality of their work. In relation to the challenges, they took on the roles of guide-director, problem solver, precautionary and informative with foresight. Hockey (1996) emphasized the advisor's primary responsibility as guiding students in the right direction to creative thinking. Brown and Atkins' (1988, p. 120) list of eleven roles for advisors "director, facilitator, adviser, teacher, guide, critic, freedom giver, supporter, friend, manager, and examiner" has corresponding roles for the advisors in this study.

Meng and Zhao (2018) highlight professional knowledge, creative thinking, and intrinsic motivation of advisors in developing researcher identities and creative thinking skills of graduate students. Correspondingly, Wisker and Robinson (2016) state that advisors should be satisfactorily 'creative minded' to nurture creative approaches and investigations, particularly when working with creative doctoral students. In a doctoral dissertation, the advisor's fixed-single-mindedness can limit the flexibility and independence of the novice researcher (Mauch & Park, 2003). At the same time, it can create obstacles for the researcher in delivering original ideas. However, the findings of this study remain inconclusive about students' ideas about their advisors; overall, the advisors care about and support new ideas. In this case, the students' advisors are seen to play a constructive, effective, and valuable role on creative thinking during the dissertation preparation processes.

Doctoral education goes through numerous forms of challenges that differ according to disciplines. This might be attributed to the specific rules of each discipline. As a result, doctoral students are likely to encounter certain obstacles from the beginning till the end of their dissertation preparation processes. The challenges can cause students to struggle, to lose their motivation and in some cases to drop out of their doctorate programs, notably when they are trying to prepare an original work. According to this study, some students do not experience any problems in finding an original dissertation topic. Still, students confront barriers such as personal, environmental, financial, and practical. Most of these bring adverse effects on students' creative thinking, particularly when these impact their intrinsic motivation. In this vein, Csikszentmihalyi and Sawyer (2014b) argue that a person who is not intrinsically motivated to formulate problem statements has no incentive to go beyond the generally accepted limits of knowledge. The most important individual characteristics that drive individuals to exceed the generally recognized limits of knowledge are interest, curiosity, or intrinsic motivation (Csikszentmihalyi & Sawyer, 2014a). For this reason, students lacking interest in the dissertation are not projected to reflect their creative thinking skills

to this process. On the other hand, this situation can activate creative thinking skills, especially exploratory creativity, by enabling students to investigate topics of their interest.

The students also encountered challenges such as workload, private life, time management, and financial matters during their dissertation preparation process. These obstacles adversely affect students' creative thinking. Nevertheless, students may face these issues not only during the dissertation preparation process, but also throughout the doctoral education. The study by Özmen and Aydın-Güç (2013) report similar problems that students confront such as time, workload, private life, and financial complications during their doctorate education period.

From another perspective, the challenges might sometimes have encouraging effects on students' creative thinking. Despite the reported challenges, the fact that they were still concerned about the originality of their work and kept trying supports this position. Dunleavy (2003) states that creative people tend to be more persistent and dedicated in their efforts, are less affected by setbacks, and find ways to underrate their struggles.

The challenges students experience during the dissertation process present an important area for research. The effects of postgraduate students' challenges on their creative thinking skills deserve closer attention. The way doctoral students cope with these challenges, or the details of these setbacks could be further explored. The impact of students' intrinsic and extrinsic motivation on their creative thinking skills, especially during thesis preparation processes, could be a new topic of research. Therefore, a comprehensive analysis with these variables is believed to contribute to the field.

Since students are required to produce an original work, they can be provided with training about the processes of dissertation preparation and ways of improving their creative thinking skills. In addition to the students, advisors might benefit from training on how to develop their creative thinking skills and how to encourage their students in this direction.

RESTRICTIONS

The study was restricted to five doctoral students who were studying in the Department of Computer Education and Instructional Technology.

Reference

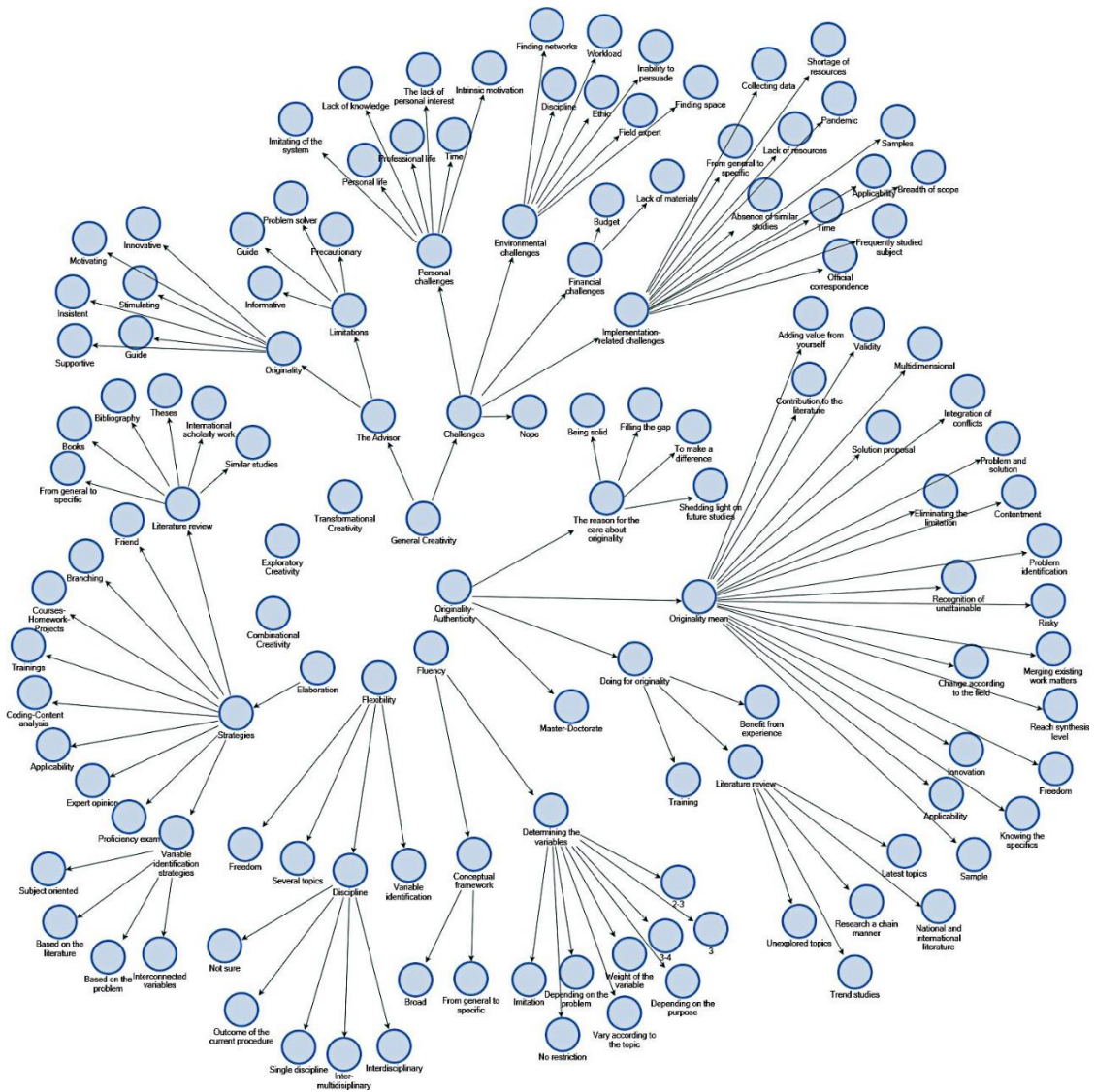
- Aaltio, I. (2009). How to become a knowledge holder: creating a piece of scientific knowledge with originality. *Tamara: Journal for Critical Organization Inquiry*, 7(3), 9-25. <https://www.tamarajournal.com/index.php/tamara/article/view/54>
- Altbach, P. G. (2007). Doctoral education: Present realities and future trends. In J. J. F. Forest, P. G. Altbach (Eds.). *International Handbook of Higher Education* (pp. 65-81). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_5
- Baptista, A., Frick, L., Holley, K., Remmik, M., & Tesch, J. (2015). The Doctorate as an original contribution to knowledge: Considering relationships between originality, creativity, and innovation. *Frontline Learning Research*, 3(3), 55-67. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i3.147>
- Bargar, R. R., & Duncan, J. K. (1982). Cultivating creative endeavor in doctoral research. *The Journal of Higher Education*, 53(1), 1-31. <https://doi.org/10.1080/00221546.1982.11780422>
- Bargar, R. R., & Duncan, J. K. (1987). Creativity in doctoral research: A reasonable expectation?, *The Educational Forum*, 51(1), 33-43. <https://doi.org/10.1080/00131728609335683>
- Boden, M. A. (2004). *The creative mind: Myths and mechanisms*. (2nd ed.). Routledge.
- Brabazon, T. (2020). The specificity of creative-led theses. In T. Brabazon, T. Lyndall-Knight, & Hills (Ed.), *The creative PhD: Challenges, opportunities, reflection* (1st ed., pp. 9-48). Emerald Group Publishing.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). Using thematic analysis in psychology, qualitative research in psychology. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 3(2), 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brodin, E. M. (2016). Critical and creative thinking nexus: learning experiences of doctoral students. *Studies in Higher Education*, 41(6), 971-989. <http://doi.org/10.1080/03075079.2014.943656>
- Brodin, E. M., & Frick, L. (2011). Conceptualizing and encouraging critical creativity in doctoral education. *International Journal for Researcher Development*, 2(2), 133-151. <https://doi.org/10.1108/17597511111212727>
- Brown, G. & Atkins, M. (1998). *Effective Teaching in Higher Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203221365>
- Csikszentmihalyi, M. & Sawyer, K. (2014a). Shifting the focus from individual to organizational creativity. In M. Csikszentmihalyi (Eds.), *The systems model of creativity* (pp. 67-72). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9085-7>
- Csikszentmihalyi, M. & Sawyer, K. (2014b). Creative insight: The social dimension of a solitary moment. In M. Csikszentmihalyi (Eds.), *The systems model of creativity* (pp. 73-98). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9085-7>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]*. M. Bütün & S. B Demir, (Trans. Eds.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Cryer, P. (2006). *The Research Student's Guide to Success* (3rd ed.). McGraw-Hill Education.
- Denicolo, P. (2003). Assessing the PhD: A constructive view of criteria. *Quality Assurance in Education*, 11(2), 84-91. <https://doi.org/10.1108/09684880310471506>
- DiYanni, R. (2015) *Critical and creative thinking: A brief guide for teachers* (1st ed.). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Doğan, N. (2020). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık [Creative thinking and creativity]. Ö. Demirel (Eds.), *Eğitimde yeni yönelimler [New directions in education]*, (pp. 169-199). Pegem Akademi.
- Dunleavy, P. (2003). *Authoring a PhD: How to plan, draft, write and finish a doctoral thesis or dissertation*. Bloomsbury Publishing.
- Edwards, M. (2014). What does originality in research mean? A student's perspective. *Nurse Researcher*, 21(6), 8-11. <https://doi.org/10.7748/nr.21.6.8.e1254>

- European University Association (2010, 29 October). *Salzburg II – Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles*. <https://www.eua.eu/resources/publications/615:salzburg-ii-%E2%80%93recommendations.html>
- Feist, G. J. (2011). Creativity in science. *Encyclopedia of creativity: Two-Volume Set : Online version* (2nd ed., pp. 296-302). Elsevier Science & Technology.
- Finn, J. (2005). *Getting a PhD: An action plan to help manage your research, your supervisor and your project*. Routledge.
- Frick, B. L. (2011). Supervisors' conceptualisations of creativity in education doctorates. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 19(2), 495-507.
- Gallo, D. (1994), Educating for empathy, reason and imagination. In K.S. Walters (Eds.), *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*, (pp. 43-60). Albany: State University of New York Press.
- Gelling, L., & Rodríguez-Borrego, M. A. (2014). Originality in doctoral research. *Nurse Researcher*, 21(6), 6–7. <https://doi.org/10.7748/nr.21.6.6.s2>
- Guilford, J. P. (1973). *Characteristics of creativity*. <https://eric.ed.gov/?id=ED080171>
- Hockey, J. (1996). Strategies and tactics in the supervision of UK social science PhD students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9(4), 481-500. <https://doi.org/10.1080/0951839960090409>
- Ingledeu, J. (2016). *How to Have Great Ideas: A Guide to Creative Thinking*, Laurence King Publishing.
- Karadağ, N., & Özdemir, S. (2017). The views of faculty members and PhD students on the processes of doctoral education in Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 267. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.206>
- LaPidus, J. B. (1997). *Doctoral education: Preparing for the future*. Washington: ERIC Clearinghouse.
- Lovitts, B. E. (2007). *Making the implicit explicit: Creating performance expectations for the dissertation*. Stylus Publishing, LLC.
- Mauch, J., & Park, N. (2003). *Guide to the successful thesis and dissertation: A handbook for students and faculty*. CRC Press.
- Meng, Y., & Zhao, C. (2018). Academic supervisor leadership and its influencing mechanism on postgraduate creativity in China. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 32-44. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.05.006>
- Neumann, C. J. (2007). Fostering creativity: A model for developing a culture of collective creativity in science. *EMBO reports*, 8(3), 202-206.
- Ulibarri, N., Cravens, A., Svetina Nabergoj, A., Kernbach, S., & Royalty, A. (2019). *Creativity in research: Cultivate clarity, be innovative, and make progress in your research journey*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108594639>
- University of Melbourne. (n.d). *Developing originality*. <https://students.unimelb.edu.au/academic-skills/explore-our-resources/developing-an-academic-writing-style/developing-originality>
- University of Nottingham. (n.d). *Creative and exploratory thinking*. <https://www.nottingham.ac.uk/studyingeffectively/studying/creativecriticalthinking/creativeexploratory.aspx>
- Özmen, Z. M., & Aydın-Güç, F. (2013). Challenges in doctoral education and coping strategies: A case study. *Journal of Higher Education and Science*, (3), 214-219. <https://doi.org/10.5961/jhes.2013.079>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. [Qualitative research and evaluation methods]*. (Trans. Eds. M. Bütün & SB Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Petre, M. & Rugg, G. (2010). *Unwritten rules of Phd research* (2nd ed.). McGraw-Hill Education.
- Phillips, E. M. & Pugh, D. S. (2010). *How to get a PhD: A Handbook for students and their supervisors* (5th ed.). McGrawHill: Open University Press.
- Ramalingam, D., Anderson, P., Duckworth, D., Scoular, C., & Heard, J. (2020). *Creative thinking: Definition and structure*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/ar_misc/43

- Runco, M. A., Illies, J. J., & Eisenman, R. (2005). Creativity, originality, and appropriateness: What do explicit instructions tell us about their relationships? *Journal of Creative Behavior*, (39), 137–148. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2005.tb01255>.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal* 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Seligman, A. I. (2012). *Is graduate school really for you?: The whos, whats, hows, and whys of pursuing a master's or Ph. D.* JHU Press.
- Simonton, D. K. (2004). *Creativity in science: Chance, logic, genius, and zeitgeist.* Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized.* Cambridge University Press.
- Şuteu, C. (2022). The assessment of originality in academic research. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Musica*, 67(1), 165 – 173. <https://doi.org/10.24193/subbmusica.2022.1.11>
- T.C. Resmi Gazete. (2016, April). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği [Postgraduate education and training regulation]* (No:29690). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking. *The Journal of Creative Behavior*, 6(4), 236–262. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1972.tb00936.x>
- Torrance, E. P. (2002). *Manifesto: A guide to developing a creative career.* Greenwood Publishing Group.
- Truran, P. (2016). The development of creative thinking in graduate students doing scientific research. *Educational Technology*, 41-46. <https://www.jstor.org/stable/44430507>
- University of the Arts. (n.d). *The PhD in creativity.* <https://www.uarts.edu/academics/phd-program>
- Üstündağ, T. (2020). *Yaratıcılığa yolculuk [Journey to creativity]* (8th ed.). Pegem Akademi.
- Weisberg, R. (2020). Creativity: What it is. In *Rethinking Creativity: Inside-the-Box Thinking as the Basis for Innovation* (pp. 41-72). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108785259.002>
- Wisker, G., & Robinson, G. (2016). The 'creative-minded supervisor: gatekeeping and boundary breaking when supervising creative doctorates. M. Fourie-Malherbe, R. Albertyn, C. Aitchison, E. Blitzer (Eds.), *Postgraduate Supervision-Future Foci for the knowledge society* (pp.335-348). Stellenbosch: Sun Press. <https://doi.org/10.18820/9781928357223/20>
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi [The importance of creativity and managing creativity in the information age]. *Karamanoglu Mehmetbey University Journal of Social and Economic Research*, 2007(1), 109-120. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kmusekad/issue/10224/125706>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ziman, J. (2000). *Real science: What it is, and what it means.* Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1088/0963-6625/10/1/701>

APPENDIX

Appendix-A. Themes, Categories and Codings of the Interview Data



GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Yaratıcılık denildiğinde ilk olarak akıllara resim, heykel, müzik, şiir vb. pek çok sanatsal alan gelmektedir. Ancak yaratıcılığı yalnızca sanat ile sınırlandırmak doğru değildir. Yaratıcılık, hayatın her zaman, her yerinde varlığını göstermektedir. Bireyin doğumundan itibaren yaratıcılık, varlığına onunla birlikte devam etmektedir. Bu süreç boyunca birey yaratıcılığının farkında olmayabileceği gibi ilerleyen zamanlarda yaratıcılık bilincine sahip olabilmektedir. Bu süreçte de hayatının her alanında yaratıcılığını kullanabilmektedir. Örneğin yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerisi, bilim alanında da kendisini göstermektedir. Bilimsel ilerlemeler kavramsal ve teknolojik ilerlemelere bağlı iken, bu ilerlemeler de bilim insanlarının yeni anlayışlar veya fikir üretme yeteneklerine bir başka deyişle yaratıcılıklarına bağlıdır (Neumann, 2007). Feist'e (2011) göre, eğer bilimde yaratıcı fikirler ve yaratıcı çözümler olmasaydı sanat ile birlikte var olamayacak bir meslek olurdu.

Doktora eğitimi, bireyleri, alanlarında uzman olan iyi birer bilim insanı olmaya hazırlamaktadır (LaPidus, 1997). European University Association (2010) tarafından yayınlanan Salzburg ilkelerinin ilk maddesine göre doktora eğitiminin amacı, "özgün, somut bir araştırma projesi aracılığıyla araştırma zihniyetini geliştirmek, düşünce esnekliğini, yaratıcılığı ve entelektüel özerkliği beslemektir" şeklinde vurgulanmıştır. Doktora eğitiminde yeniliğin ön plana çıkması, yaratıcı düşünme becerilerinin de bu süreçte var olduğunu göstermektedir. Doktoranın bilgiye özgün bir katkıda bulunması gerektiği genel bir görüştür (Brabazon, 2020). Frick (2011) doktora çalışmasının doğası gereği öğrencinin belirli bir disiplinin bilgi sınırlarını genişleterek bilimsel bir katkı yarattığı yaratıcı bir çaba olduğunu belirtmektedir. Denicolo (2003), doktora kriteri olarak bilgiye özgün bir katkıda bulunulması gerektiğini ve yeterlilik çerçevesinde doktora öğrencilerinin çalıştığı disiplini genişletmenin yanı sıra, yayınlanmayı hak eden yeni bilginin yaratıldığını ve yorumlandığını göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Finn (2005), öğrencilere doktora derecesinin verilebilmesi için gerekli özelliklerden bazılarının kendi disiplinlerinde orijinal araştırmalarını bağımsız olarak yürütebilme yeteneğine sahip olmaları ve bilgiye özgün bir katkı sağlamaları olduğunu belirtmektedir. Gelling ve Rodríguez-Borrego (2014) ise, bütün disiplinlerde doktora araştırmasının önemli bir bileşen olarak görüldüğünü ve doktora öğrencilerinin de kendi disiplinlerine nasıl yeni bilgiler kattıklarını göstermeleri gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu çalışmada araştırmacıların amacı, doktora öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak tezlerine yaratıcı katkılarda bulunup bulunmadıkları, bu doğrultuda yaratıcı düşünme becerilerini tez hazırlık süreçlerine nasıl yansıttıklarını araştırmaktır. Bu yansıtımaların orijinallik, akıcılık, esneklik, ayrıntılandırma, birleştirici yaratıcılık, keşfedici yaratıcılık ve dönüşümsel yaratıcılık açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Yin'e (2009) göre araştırmanın amacının temel olarak "ne" sorusunu cevaplamaya yöneldiği durumlarda keşfedici durum çalışması stratejisi uygulanmaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmada doktora öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini tez hazırlık süreçlerine yansıtımalarının keşfedilebilmesi amacıyla keşfedici durum çalışması stratejisi uygulanmıştır. Araştırma, Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 5 doktora öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme ölçüt örnekleme yöntemidir. Araştırmada ölçüt olarak tez hazırlık sürecinde olan doktora öğrencileri içerisinde tez önerisini henüz vermiş veya verecek olan öğrencilerin seçilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda örnekleme hızlı ve kolay erişim nedeniyle uygun örnekleme yöntemi de kullanılmıştır (Patton, 2018). Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan ve bireylerin

yaratıcı düşünme becerilerini tez hazırlık süreçlerine yansıtılmalarını değerlendirmeyi sağlayan, toplamda dört adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde NVIVO nitel veri analiz yazılımı kullanılmıştır. Araştırma verileri teorik tematik analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Torrance'ın (2002) yaratıcı düşünmenin aynı zamanda buluşçuluk, keşif, merak vb. şeyleri de içerdiğini belirtmesi ve yapılan araştırmalar doğrultusunda doktora çalışmalarında keşfedici düşünmenin önemini vurgulanması, araştırmacının çerçevesini oluşturmada önemli olmuştur. Bu doğrultuda Torrance'ın (1972) yaratıcı düşünme becerilerinden orijinallik, akıcılık, esneklik ve ayrıntılandırmanın yanı sıra, Boden'ın (2004) birleştirici, keşfedici ve dönüşümsel yaratıcılık türleri tema olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın bulguları Torrance'ın (1972) yaratıcı düşünme becerilerinden orijinallik, akıcılık, esneklik ve ayrıntılandırma ile Boden'ın (2004) birleştirici, keşfedici ve dönüşümsel yaratıcılık türleri doğrultusunda temalandırılmıştır. Öğrencilerden elde edilen bulgular doğrultusunda genel yaratıcılık teması da ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin her biri doktora tezlerinin orijinal olmasını önemsediklerini belirtmiştir. Doktora eğitiminin ciddi olması, eksikliği kapatması, gelecek çalışmalara ışık tutması ve doktora tezinin farklılık yaratması açısından özgün olmasının önemsendiği belirtilmektedir. Öğrenciler doktora tezlerinin orijinal olması için ise genellikle literatür taramalarından, eğitimlerden ve deneyimli hocalarının ve arkadaşlarının görüşlerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Özgün bir çalışma için alanyazın taraması yaparken ise hiç yapılmamış bulmaya çalıştıklarını, eğilim araştırmalarını incelediklerini, yeni konuları araştırdıklarını, yerli ve yabancı alanyazını incelediklerini ve birbiri ile ilişkili olan veya olmayan konuları zincirleme bir şekilde araştırdıklarını belirtmişlerdir. Akıcılığın öğrencilerin tez hazırlık süreçleri bütünüyle göz önünde bulundurulduğunda bu sürecin farklı aşamalarında ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin tez hazırlık süreçlerinde özellikle disiplinler arası/çok disiplinli/disiplinler üstü çalışmalar yapıp yapmadıkları, esnekliği yansıtıp yansıtmadıkları üzerinde belirleyici olmaktadır. Disiplinlerarası veya disiplinler üstü çalışmaktan farklı olarak tez hazırlık sürecinin bütünü ele alındığında kavramsal çerçevenin ve değişkenlerin belirlenmesinde de akıcılığın yanı sıra esnekliğin sürece yansıtılabildiği görülmektedir. Ayrıntılandırma temasında öğrencilerin tez hazırlık süreçleri boyunca tez konularını, kavramsal çerçevelerini, değişkenlerini belirleme gibi farklı aşamalarda ayrıntılandırmak için neler yaptıklarına dair kullandıkları stratejiler ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin birleştirici yaratıcılığı farklı yöntem ve teknikler aracılığıyla tez hazırlık sürecine yansıttığı, aynı zamanda değişken sayıları arasındaki ilişkilendirmeleri yaparken kullandıkları görülmektedir. Keşfedici yaratıcılık temasında doktora öğrencilerinin tez hazırlık süreçlerinin bütününe yönelik görüşleri doğrultusunda bu süreçte keşfedici yaratıcılığı da kullandıklarına dair bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerin tez hazırlık süreçlerinde dönüştürücü yaratıcılık kullandıklarına dair herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Genel yaratıcılık teması ise, danışmanların tezlerin orijinalliğine ve sınırlılıklarına yönelik nasıl bir tutum sergilediğinin yanı sıra, öğrencilerin süreç boyunca yaşadıkları kişisel, çevresel, mali ve uygulama engellerine dair bulguları içermektedir.

Edwards (2014), yaptığı araştırmada doktora öğrencilerinin perspektifinden orijinalliği dokuz alt boyutta ele almıştır. Bu araştırmanın sonuçlarında elde edilen boyutlar da, dokuz boyutun üç tanesi ile örtüşmektedir. Phillips ve Pugh (2010) ise, bir doktoranın nasıl orijinal olabileceğine dair dokuz tanım belirlemiştir. Bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bazı tanımlamalar ile bu tanımlar benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin özgünlük anlayışlarının veya özgünlüğe verdikleri değerlerin disiplinlere göre değişebileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin özgünlüğe verdiği değerler doğrultusunda tezlerinde sentez düzeyine ulaşmanın çalışmalarının özgünlüğü ile alakalı olduğunun farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin, doktora tezlerinde yüksek lisans tezlerinden daha fazla özgünlüğün arandığı konusunda hemfikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrenciler mevcut bilgilerden farklı olarak yeni bilgilere yaratıcı bir şekilde katkıda bulunmaları gerektiğinin farkında olsa dahi, eleştirel düşüncülerinin zarar görme ihtimalini düşünerek bilimsel geleneklere uymak zorunda hissetmişlerdir. Bunun yanı sıra, disiplinler arası ya da çok disiplinli çalışıyor olmaları yaratıcı düşünme becerilerinden esnekliği bu süreçte yansıtabildiklerini göstermektedir. Ziman'a (2000) göre araştırmalarda daha fazla

disiplinler arası çalışılması için çağrı yapmak, daha fazla bilimsel özgünlük için de bir çağrıdır. Bu nedenle disiplinlerarası bir çalışma yapıyor olmak esnekliğin yanı sıra özgünlük için de önemlidir. Aynı zamanda öğrencilerin farklı disiplinler aracılığıyla fikirlerini keşfetmeleri ve bu fikirleri gerek kendi disiplini ile gerekse aynı disiplin içerisinde birleştirerek çalışmasını şekillendirmesi keşfedici ve birleştirici yaratıcılığı da tez hazırlık süreçlerine yansıttıklarını göstermektedir.

ETHICAL APPROVAL

In this study, all the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Guidelines" were strictly followed. None of the actions specified under the section titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the guidelines were carried out.

Ethics Committee Approval Information

Ethical committee: Gazi University Research Ethics Committee

Data of ethical approval: 25.03.2022

The number of ethical approval: E-77082166-604.01.02-321412

CONTRIBUTION OF RESEARCHERS

The contribution percentage of the 1st author to the research is 50%, and the contribution percentage of the 2nd author to the research is 50%.

Author 1: Conceptualization, methodology, validation, formal analysis, investigation, resources, writing–original draft, writing – review & editing, visualization.

Author 2: Methodology, validation, formal analysis, resources, writing–original draft, writing – review & editing, visualization.

CONFLICT OF INTEREST

The authors report there are no competing interests to declare.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1423 – 1443. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407348>



Ortaokul Öğrencilerinin Mavi Vatan Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Investigation of Secondary School Students' Blue Homeland Knowledge Levels According to Various
Variables

Alaattin ARIKAN¹ , Sultan BAYSAN² ,

Geliş Tarihi (Received): 20.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 03.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin mavi vatan konusundaki bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma grubuna çok aşamalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 5, 6 ve 7. sınıfa devam eden 320 ortaokul öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Mavi Vatan Başarı Testi kullanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel istatistikler, Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin mavi vatan bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Değişkenler açısından incelendiğinde öğrencilerin Mavi Vatan Başarı Testi ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey, sınıf seviyesi ile anne ve baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı; ancak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ile anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça Mavi Vatan Başarı Testi'nden aldıkları puan ortalamasının da arttığı ifade edilebilir. Sınıf seviyesine göre ise 6. sınıf puan ortalamasının 5 ve 7. sınıflara nispeten daha yüksek olduğu belirtilebilir. Araştırma sonucunda mavi vatan konusuna dair kazanımların kavratılması adına özel olarak tasarlanmış eğitim kaynakları ve materyallerin geliştirilmesi, ders kitaplarında bu konuya yer verilmesi, örnek planlara ilişkin deneysel çalışmalar gerçekleştirilip, etkililiğin bilimsel metotlarla sınanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Ortaokul, Mavi vatan, Başarı testi

&

Abstract: This study aims to examine middle school students' knowledge levels about the Blue Homeland regarding various variables. Within the scope of the study, a cross-sectional survey design, as one of the quantitative research methods, was used. The study group included 320 middle school students attending 5th, 6th, and 7th grades determined by a multi-stage sampling method. The Blue Homeland Achievement Test was used as a data collection tool. Descriptive statistics, Mann Whitney U, and Kruskal-Wallis tests were applied to analyse the data. The findings showed that the students' Blue Homeland knowledge level was medium. When analysed in terms of variables, it was determined that the mean scores of the Blue Homeland Achievement Test of the students differed significantly according to socio-economic level, class level, and mother and father education level; however, there was no significant difference according to gender. As a result of the research, it can be stated that as the socioeconomic level of the students and their parents' educational level increase, the average score they get from the Blue Homeland Achievement Test also increases. According to the grade level, it can be stated that the average score of the 6th grade is relatively higher than the 5th and 7th grades. As a result, it was suggested that specially designed educational resources and materials should be developed to teach the acquisitions related to the Blue Homeland subject. Further, this subject should be included in the textbooks, experimental studies on sample plans should be conducted and their effectiveness should be tested with scientific methods.

Keywords: Social studies, Middle school, Blue homeland, Achievement test

Atıf/Cite as: Arıkan, A., & Baysan, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin mavi vatan bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1423-1443. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407348>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Dr. Alaattin Arıkan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, alaattin.arikan@adu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0211-2009

² Prof. Dr. Sultan Baysan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, sbaysan@adu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7431-7973

1. GİRİŞ

Türkiye, Doğu Akdeniz’de üç tarafı denizlerle çevrili bir yarımada ülkesidir. Toprakları Avrupa, Ortadoğu ve Kafkaslar arasındadır. Avrupa ve Asya’yı birbirine bağlaması ve İstanbul ile Çanakkale boğazları nedeniyle önemli bir jeopolitik konuma sahiptir. Ayrıca ülkenin çevresindeki denizler hem ekonomik hem de askeri açıdan önemlidir (Kocamanoğlu, 2005). Türkiye konumu gereği özellikle Karadeniz ve Akdeniz’e kıyısı olan ülkelerle önemli siyasi, ticari ve kültürel ilişkiler içerisinde olmuştur (Başgil, 1947; Bıyıklı, 2015). Bu ilişkilerde zaman zaman dalgalanmalar olmuş ve Türkiye egemenlik haklarını korumak için girişim ve müdahalelerde bulunmuştur.

Türkiye iç deniz konumundaki Karadeniz’e kıyısı olan ülkeler ile ticari bir anlaşma olan “Münhasır Ekonomik Bölge” ilanını gerçekleştirmiş ve bölgede güvenli ticaret sahasının oluşmasına katkı sağlamıştır. Fakat benzer bir iş birliği ve anlaşma ortamı Akdeniz’e kıyısı olan komşu ülkeler ile sağlanamamıştır (Balci, 2023; Murat, 2022). Tarih boyunca diplomatik tartışmaların hatta zaman zaman da sıcak çatışmaların var olduğu Akdeniz coğrafyasında, kıyıdaş ülkelerin aralarında sıklıkla yaşanan anlaşmazlıklar, günümüzde de gerginliğin devam etmesine sebep olmaktadır (Özey, 2013; Özey, 2017b; Özekin, 2020). Özellikle bu bölgede Türkiye ile Yunanistan arasında dikkate değer bir rekabet olduğu ifade edilebilir. Bu rekabetin temelinde; Türkiye ve Yunanistan arasında karasuları, kıta sahanlığı, adaların silahsızlandırılması, bazı ada ve kayalıkların statüsü, hava sahası ve arama-kurtarma bölgeleri konularında çözüme kavuşturulmamış sorunlar bulunmaktadır.

Doğu Akdeniz’de önemli enerji kaynaklarının varlığı ve birden fazla siyasi gücün olması sebebiyle anlaşmazlıklar devam etmektedir (Tanchum, 2020). Avcı (2021) ve Kahraman’a (2020) göre bölgede Türkiye’nin barışçıl girişimlerinde yalnız bırakılması ve özellikle Yunanistan’ın çatışmacı tavrı, Doğu Akdeniz’de hâkimiyet alanı açısından problemlere neden olmaktadır. Örneğin son yıllarda diğer adalar gibi Türkiye’ye yakın konumda olan Meis adasının uluslararası anlaşmalara aykırı olarak Yunanistan tarafından silahlandırılması bu tavrın bir yansıması olarak görülebilir (Anadolu Ajansı, 2022).

Yunanistan, münhasır ekonomik bölge sınırlarını ‘Sevilla’ adını taşıyan bir harita ile ileri sürmüştür. Ancak bu haritanın uluslararası hukuka aykırılığı konusunda tartışmalar vardır (Önder & Kılıç, 2021). Bu haritaya göre Yunanistan kıta sahanlığını adaları kıstas olarak belirlemiştir. Oysaki Adalar Denizi’nde yer alan adalar hem Anadolu yarımadasının doğal bir uzantısıdır hem de deniz hukukuna göre kıta sahanlığı eğer ülke ada devleti olarak tanımlanmıyorsa anakara üzerinden belirlenmesi gerekmektedir (Yaycı, 2012). Türkiye bu gerekçelerinden dolayı Yunanistan’ın ileri sürdüğü görüşlere karşılık olarak mavi vatan doktrinini ileri sürmektedir (Adar & Toygür, 2020; Arıkan vd., 2023).

Mavi vatan doktrini; 14 Haziran 2006’da ilk kez Cem Gürdeniz tarafından dile getirilmiş, ilerleyen süreçte Cihat Yaycı tarafından geliştirilmiştir. Mavi vatan doktrini, Türkiye’nin denizlerdeki haklarını savunan bir niteliğe sahiptir ve denizlerdeki hâkimiyet sahalarını tanımlamaktadır. Mavi vatan doktrini Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) de dâhil olmak üzere Doğu Akdeniz’de ve diğer kıyı denizlerde toplam 462.000 kilometrekarelik alanı kapsamaktadır (Kribbe, 2020; Saygılı, 2023; Şinik & İncili, 2023). Bu doktrin özellikle Doğu Akdeniz’de Türkiye’nin egemenlik haklarını koruması ve bu haklar nispetinde kendi ekonomik girişimlerini yapabilmesi açısından önemlidir (Adar & Toygür, 2020). Mavi vatan doktrininin uluslararası arenada duyurulması ve uygulanmaya geçilmesiyle Yunanistan ve Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, bu girişimlere karşı çıksa da (Areteos, 2020) Türkiye, uluslararası deniz hukukunu ve teamülleri gözeterek, kendi haklarının neticesinde bu adımı atmıştır. Mavi vatanın sınırları ve kapladığı alan Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Mavi vatan sınırları (Arıkan vd., 2023).

1.1. Mavi Vatan Doktrini ile İlgili Coğrafi Tanımlar

Jeostratejik konu ve kavramlar hakkında bilgi edinilmesi mavi vatan doktrininin kavranması açısından önemlidir (Burada konuyla ilgili birkaç kavrama yer verilmiş olduğundan daha geniş bilgi için ayrıca bkz. Tarakçı, 2003; Flint & Taylor, 2014; Özey, 2017a; Yaycı, 2023). Jeostrateji, jeopolitiğin bir alt birimidir ve bir ulusun barış ve savaş zamanlarındaki diplomatik ve askeri ilişkilerinin coğrafya bilimi temelinde ele alınması anlamına gelir. (Sevgi, 1988; Yılmaz, 2015; Songur, 2023). Jeostratejide yerin özelliklerinin ülkenin stratejine etkisi konu alınırken, jeopolitik yerin politikaya etkisi irdelenmektedir. Jeostratejik konuların öğrenilmesi ise öğrencilerin çevrelerine daha duyarlı ve politik bilince sahip olmalarına katkı sağlar (Akınoğlu, 2006, s. 42-43). Bununla birlikte mavi vatan meselesini anlamak için birkaç farklı kavramın daha bilinmesi yararlı olur. Konuyla ilgili en çok duyulan kıta sahanlığı kavramı, kıyı ülkelerinin denizlerde 200 metre derinliğe kadar uzanan yerleri ifade eder. Özey (2013, s. 347) kıta sahanlığını kısaca devletlerin sahip olduğu karasuları mesafesi olarak tanımlar. Genellikle okyanuslarda bu mesafe 200 deniz miline kadar uzasa da Türkiye ve Yunanistan gibi birbirine yakın kıyı ülkelerinde bu uzaklık daha dar mesafelere düşebilmektedir (Akengin, 2017).

Münhasır Ekonomik Bölge (MEB); kıyı deniz alanlarındaki haklarını korumak ve balıkçılık gibi yerüstü ve enerji kaynakları gibi yeraltı kaynaklarından hukuki kurallar bağlamında yararlanmak adına ülkeler arasındaki anlaşmalar ile belirlenen sınırlardır (Arıdemir & Allı, 2019, s. 189). 1982'de kabul edilen BM Deniz Hukuku Sözleşmesi kapsamında hukuki statü kazanan MEB'yi, devletler arasında denge kurma amacına sahip, ekonomik çıkarları önceleyen bir kavram olarak düşünmek mümkündür (Topsoy, 2012).

Siyasi coğrafya ise yukarıda bahsedilen jeopolitik kavramını çevreleyen daha geniş bir kavramdır. Yeryüzü şekillerinin yanı sıra, demografi, sosyo-kültürel özellikler, ekonomik ve politik ilişkiler siyasi coğrafyanın konu alanı içerisindedir. (Özey, 2017a). Kavramı, devlet ve yer arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından, beşerî coğrafya temelinde düşünmek gerekir (Özey, 2013).

Jeopolitik teorilerden birisi olan Deniz Hakimiyet Teorisi; ABD'li Alfred Thayer Mahan tarafından ortaya atılan dünyaya hâkim olmanın denizlere hâkim olmaktan geçtiğini öne süren teoridir (Akengin, 2017). Teori ortaya atıldığı 19. yy ve sonrasında başta ABD olmak üzere pek çok ülkenin dış politikasını doğrudan etkilemiş ve özellikle iki dünya savaşında boğazlar ve kanallar bağlamında kritik bir etkiye sahip olmuştur (Tarakçı, 2003).

1.2. Mavi Vatan Doktrini'nin Eğitime Yansımaları

Türkiye jeopolitik ve jeostratejik açıdan hayati öneme sahip bir coğrafyadadır. Aynı zamanda bulunduğu coğrafyada siyasi, askeri ve ekonomik açıdan önemli bir aktör olarak yer almaktadır (Doğan & Sertkaya Doğan, 2022; Kaya, 2017). Türkiye'nin bu konumunun eğitime yansımaları önemlidir. Ülkenin dış siyasetindeki girişimlerine dair bilinç sahibi olan, jeopolitik ve jeostratejik kavram ve konuları bilen, haklarını hukuk çerçevesinde savunabilen vatandaşlar yetiştirmek; eğitim sisteminde önemli hedefler arasında yer almaktadır (Semiz & Turan, 2023).

Mavi vatan konusunu, Doğu Akdeniz havzasının konumunun önemi ve Türkiye'nin kıyısı olan denizlerdeki faaliyetlerini ortaya koyması açısından 'harita okuryazarlığı,' 'mekân algılama' ve 'konum analizi' becerileri, uluslararası sulardaki gücün ve hâkimiyetin zaman içindeki değişimini aktarması açısından 'zaman ve kronolojiyi algılama' ve 'değişim ve sürekliliği algılama' becerileri, kendi ülke haklarını, çıkarlarını korumanın yanı sıra uluslararası hak ve hukuka da saygı gösterme açısından 'iletişim,' 'iş birliği,' 'finansal okuryazarlık' ve 'hukuk okuryazarlığı' becerileri ile ilişkilendirmek mümkündür. Bunların yanı sıra uluslararası alanda yürütülen dış siyasete ilişkin olarak 'politik okuryazarlık,' 'kanıt kullanma' ve 'problem çözme' becerilerini doğrudan veya dolaylı olarak gerektirdiği de ifade edilebilir. Ayrıca mavi vatan konusunun özellikle 'vatanseverlik,' 'bağımsızlık,' 'özgürlük' ve 'eşitlik' değerleri ile bağdaşması ve Türkiye'nin özgürlüğüne ve bağımsızlığına vurgu yapan bir anlayışın ürünü olarak ortaya çıkması da değer eğitimi açısından önemlidir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan öğretim programları incelendiğinde; Sosyal Bilgiler dersi ifade edilen bu beceri ve değerlerin kazandırılmasında temel rol oynamaktadır. Mavi vatan konusu Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken politik okuryazarlık, harita okuryazarlığı, konum analiz, mekân algılama, hukuk okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, iletişim, iş birliği, kanıt kullanma, problem çözme, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama gibi becerilerle ve bağımsızlık, vatanseverlik, özgürlük, barış ve eşitlik gibi değerlerle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkilidir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018) tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, mavi vatan konusu ile ilişkilendirilebilecek öğrenme alanı, kazanım, beceri ve değerlere ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Mavi Vatan Konusu ile İlişkili Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanı, Kazanım, Beceri ve Değerler

| Öğrenme Alanı | Kazanım | Beceri | Değer |
|-----------------------------|--|--|---|
| İnsanlar Yerler ve Çevreler | SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar. | Konum Analizi, Harita Okuryazarlığı, Mekânı Algılama | Bağımsızlık, Vatanseverlik, Özgürlük |
| İnsanlar Yerler ve Çevreler | SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. | Harita Okuryazarlığı, Mekânı Algılama | Vatanseverlik |
| İnsanlar Yerler ve Çevreler | SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. | Harita Okuryazarlığı, Mekânı Algılama | Vatanseverlik |
| Küresel Bağlantılar | SB.6.7.1. Türkiye'nin dünyada siyasi, kültürel, ekonomik, askerî ve dinî açılarından üstlendiği uluslararası rolleri analiz eder. | Politik Okuryazarlık, Hukuk Okuryazarlığı, Kanıt Kullanma, Problem Çözme, Zaman ve Kronolojiyi Algılama, Değişim ve Sürekliliği Algılama | Vatanseverlik, Barış, Eşitlik, Özgürlük |
| Küresel Bağlantılar | SB.6.7.2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder. | Politik Okuryazarlık, Kanıt Kullanma, Problem Çözme, | Vatanseverlik, Barış, Eşitlik, |
| Küresel Bağlantılar | SB.6.7.3. Türk Cumhuriyetleri ile komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi değerlendirir. | Politik Okuryazarlık, Hukuk Okuryazarlığı, Kanıt Kullanma, Zaman ve Kronolojiyi Algılama, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Problem Çözme, İletişim, İş birliği | Vatanseverlik, Barış, Eşitlik, |
| Küresel Bağlantılar | SB.7.7.2. Türkiye'nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıır. | Politik Okuryazarlık, Finansal Okuryazarlık, İletişim, İş birliği | Barış, Eşitlik |

Mavi vatan, Türkiye'nin jeopolitik konumu ve stratejik hedefleri açısından kritik bir öneme sahiptir (Yılmaz, 2020). Literatür incelendiğinde mavi vatan doktrininin eğitime yansımalarının genellikle askeri eğitim veya siyasi coğrafya temelinde olduğu; ayrıca üniversite düzeyinde kaldığı gözlemlenmiştir. Fakat eğitim bir süreçtir ve devletler kendileri için önemli attıkları konuları ilk kademelerden itibaren öğretmeyi hedefler. Özellikle eğitim ortamlarında ülkenin ortak çıkarları, vatandaşlık ve aidiyet unsurları, tarih ve coğrafya ile devletin dinamikleri, bireylere küçük yaşlardan itibaren öğretilen konuların başında gelmektedir (Akbaş, 2008; Elkatmış, 2014; Şen, 2019). Dolayısıyla bu konuların öğretiminde ortaokul düzeyinde verilen Sosyal Bilgiler dersi ön plana çıkartılmalıdır. Çünkü Tablo 1'de de belirtildiği gibi bu

konuların kazandırılmasına ilişkin bilgi, beceri ve değerlerin Sosyal Bilgiler dersi içerisinde temel olarak yer aldığı görülmektedir. Ancak Sosyal Bilgiler ders kitapları incelendiğinde mavi vatan konusuna yeterince vurgu yapılmadığı, literatür incelendiğinde ise bu konuda ortaokul düzeyinde yeterince çalışma bulunmadığı ifade edilebilir. Örneğin literatürde öğrencilerin mavi vatan konusunda bilgi düzeylerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Özellikle denizlerdeki hakların milli bilinç doğrultusunda ülke bireyleri tarafından bilinmesi ve sahip çıkılması önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin bu konudaki bilgi düzeylerinin incelenmesi varsa eksikliklerin belirlenmesi yararlı olacaktır. Bu çalışma ile de ortaokul öğrencilerinin mavi vatan konusunda bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın alt problemleri ise şöyle ifade edilebilir:

1. Ortaokul öğrencilerinin mavi vatan konusunda bilgi düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin mavi vatan başarı testinden aldıkları puan ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin mavi vatan başarı testinden aldıkları puan ortalamaları sosyo-ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin mavi vatan başarı testinden aldıkları puan ortalamaları sınıf seviyesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin mavi vatan başarı testinden aldıkları puan ortalamaları anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Ortaokul öğrencilerinin mavi vatan başarı testinden aldıkları puan ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan tarama deseninden yararlanılmıştır. Tarama deseni var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesinin hedeflendiği durumlarda kullanılır (Karasar, 1999). Ayrıca çalışmada tarama desenlerinden biri olan kesitsel tarama deseni kullanılmıştır. Kesitsel tarama deseninde betimlenecek değişkenlere ait veriler tek seferde toplanır (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu desen belirlenen örneklemden belli bir zaman kesitinde o anki mavi vatan konusundaki bilgi düzeylerini ölçmek için sadece bir defa veri toplanması planlandığından tercih edilmiştir. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni mavi vatan bilgi düzeyidir. Bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumudur.

2.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırma kapsamında çok aşamalı örneklem belirleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu çerçevede öncelikle tabakalı, sonrasında ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örneklemeden faydalanmak için Aydın ili Efeler İlçesi'nde bulunan ortaokulların sosyo-ekonomik olarak ilçedeki yoğunlukları belirlenmiştir. Bu kapsamda bir yönetici, bir öğretmen ve bir akademisyen olmak üzere üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ardından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kapsamında farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar, ulaşılabilir evrendeki dağılımları nispetinde seçkisiz olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan üç ortaokuldan veri toplanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

| Sınıf | Kız Öğrenciler | Erkek Öğrenciler | Toplam | Sosyo-ekonomik Düzey | Kız Öğrenciler | Erkek Öğrenciler | Toplam |
|---------------|----------------|------------------|--------|----------------------|----------------|------------------|--------|
| 5 | 68 | 69 | 137 | Düşük | 63 | 35 | 98 |
| 6 | 42 | 39 | 81 | Orta | 73 | 69 | 142 |
| 7 | 58 | 44 | 102 | Yüksek | 32 | 48 | 80 |
| Toplam | 168 | 152 | 320 | Toplam | 168 | 152 | 320 |

2.3. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Arıkan vd. (2023) tarafından geliştirilen Mavi Vatan Başarı Testi (MVBT) kullanılmıştır. MVBT, Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak ortaokul öğrencilerinin mavi vatan konusunda bilgi düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Testte 23 soru yer almaktadır. Testte yer alan sorular çoktan seçmeli ve dört seçenektir. Testten alınabilecek en yüksek puan 23 en düşük puan ise 0'dır. Başarı testinin KR20 değeri .773, ortalaması 9.43, varyansı 20.45, standart sapması ise 4.52 olarak belirlenmiştir. 320 öğrencinin katılımcı olarak yer aldığı bu çalışma kapsamında ise veri toplama aracının KR20 değeri .724 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Veri toplama süreci

Araştırma kapsamında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 20.09.2023 tarih ve 2023/8 sayılı toplantısında XIII numaralı karar ile etik izin alınmıştır. İzin süreci sonrasında belirlenen örneklem yöntemi çerçevesinde seçilen üç ortaokuldan araştırmacıların kendilerinin de buldukları sınıf ortamında veriler toplanmıştır. Öğrencilere araştırma kapsamında gerekli açıklamalar yapılarak gönüllü olanlar çalışmaya dahil edilmiştir. Öğrencilerin başarı testini bir ders saati süresince tamamladıkları görülmüştür.

2.5. Verilerin analizi

Veri toplama süresince 330 öğrenciye ulaşılmıştır; ancak analizler sırasında 6 öğrencinin soruların %10'undan fazlasını boş bıraktıkları, 4 öğrencinin ise demografik bilgi formunu eksik doldurduğu belirlenmiştir. Bu nedenle 320 öğrencinin verileri analizlere dahil edilmiştir. Veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Veri analizleri sırasında SPSS versiyon 23.0 ve Microsoft 365 Excel programları kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler üzerinde hangi analizlerin gerçekleştirileceği normallik dağılımları incelenerek belirlenmiştir. Bu kapsamda Can (2020) tarafından öne sürülen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının, standart hatalarına oranlarının ± 1.96 aralığında olmasına dikkat edilmiştir. Bu çerçevede araştırmada toplanan verilerin değişkenlere göre normallik analizi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.
Normallik Analizi Sonuçları

| Değişken | Grup | X | N | Ss | Çarpıklık | Basıklık | Çsh | Bsh | Çarp./ Çsh | Bas./ Bsh |
|-----------------------------|----------------|-------|-----|------|-----------|----------|------|------|---------------|--------------|
| Cinsiyet | Kızlar | 7.93 | 168 | 4.06 | 1.48 | 2.09 | 0.19 | 0.37 | 7.79 | 5.65 |
| | Erkekler | 8.28 | 152 | 4.01 | 1.35 | 1.56 | 0.2 | 0.39 | 6.75 | 4.00 |
| Sosyo-ekonomik Düzey | Düşük | 6.83 | 98 | 2.39 | 0.02 | -0.53 | 0.24 | 0.48 | 0.08 | -1.10 |
| | Orta | 6.83 | 142 | 2.12 | 0.94 | 2.25 | 0.2 | 0.4 | 4.70 | 5.63 |
| | Yüksek | 11.91 | 80 | 5.59 | 0.04 | -1.27 | 0.27 | 0.53 | 0.15 | -2.40 |
| Sınıf | 5 | 7.58 | 137 | 3.41 | 1.29 | 2.22 | 0.21 | 0.41 | 6.14 | 5.41 |
| | 6 | 9.48 | 81 | 4.99 | 0.77 | -0.37 | 0.27 | 0.53 | 2.85 | -0.70 |
| | 7 | 7.7 | 102 | 3.75 | 2.08 | 4.53 | 0.24 | 0.47 | 8.67 | 9.64 |
| Anne Eğitim | Okula Gitmemiş | 6.32 | 38 | 2.27 | -0.09 | -0.39 | 0.38 | 0.75 | -0.24 | -0.52 |
| | İlkokul | 6.4 | 62 | 2.17 | 0.39 | 0.18 | 0.3 | 0.6 | 1.30 | 0.30 |
| | Ortaokul | 7.17 | 59 | 2.04 | 0.21 | 0.05 | 0.31 | 0.61 | 0.68 | 0.08 |
| | Lise | 7.74 | 68 | 3.8 | 1.53 | 1.86 | 0.29 | 0.57 | 5.28 | 3.26 |
| | Üniversite | 10.67 | 57 | 5.22 | 0.69 | -0.6 | 0.32 | 0.62 | 2.16 | -0.97 |
| | Lisansüstü | 11.06 | 36 | 5.18 | 0.26 | -1.15 | 0.39 | 0.77 | 0.67 | -1.49 |
| | Okula Gitmemiş | 5.86 | 14 | 2.32 | -0.84 | 0.22 | 0.6 | 1.15 | -1.40 | 0.19 |
| | İlkokul | 6.00 | 47 | 1.79 | 0.59 | -0.01 | 0.35 | 0.68 | 1.69 | -0.01 |
| Baba Eğitim | Ortaokul | 7.18 | 71 | 2.31 | 0.41 | -0.44 | 0.28 | 0.56 | 1.46 | -0.79 |
| | Lise | 7.26 | 65 | 2.89 | 1.98 | 7.47 | 0.3 | 0.59 | 6.60 | 12.66 |
| | Üniversite | 9.84 | 82 | 5.01 | 0.75 | -0.51 | 0.27 | 0.53 | 2.78 | -0.96 |
| | Lisansüstü | 10.71 | 41 | 5.33 | 0.44 | -0.99 | 0.37 | 0.72 | 1.19 | -1.38 |

Tablo 3 incelendiğinde verilerin normallik değerlerinin ± 1.96 değer aralığı içerisinde yer almadığı için normal dağılım göstermediği ifade edilebilir. Bu nedenle verilere ilişkin bulgular nonparametrik testler ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Ortaokul öğrencilerinin mavi vatan konusunda bilgi düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin MVBT’den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin tanımlayıcı istatistiklere Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.
Ortaokul Öğrencilerinin MVBT Puan Ortalamalarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

| Test | N | Ss | Sh | X | Düzey |
|-------------|-----|------|------|------|-------|
| MVBT | 320 | 4.04 | 0.23 | 8.10 | Orta |

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin MVBT’den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının $X=8.10$ olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin mavi vatan konusunda bilgi düzeylerinin orta düzeyde olsa da düşük düzeye oldukça yakın olduğu ifade edilebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Ortaokul öğrencilerinin mavi vatan başarı testinden aldıkları puan ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin MVBT'den aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Whitney-U testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerinin MVBT'den aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| Test | Gruplar | N | Xsıra | Σsıra | U | Z | p | r |
|------|------------------|-----|--------|----------|----------|-------|------|---|
| MVBT | Kız Öğrenciler | 168 | 155.10 | 26057.00 | 11861.00 | -1.11 | .269 | - |
| | Erkek Öğrenciler | 152 | 166.47 | 25303.00 | | | | |

*p<.05

Mann Whitney U testi sonuçlarına göre kız öğrencilerin MVBT'den aldıkları puanlarının sıra ortalaması (155.10), erkeklerin sıra ortalamasından (166.47) daha düşüktür, ancak gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (U=11861.00; Z=-1.11; p>.05). Bu bulgu, mavi vatan konusunda erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha bilgili olsalar da puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.2. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Ortaokul öğrencilerinin mavi vatan başarı testinden aldıkları puan ortalamaları sosyo-ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin MVBT'den aldıkları puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Öğrencilerinin MVBT'den aldıkları Puan Ortalamalarının Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

| Test | Sosyo-ekonomik Düzey | N | Xsıra | Sd | x ² | p | Anlamlı Fark | η ² |
|------|----------------------|-----|--------|----|----------------|-------|---------------------------------|----------------|
| MVBT | Düşük | 98 | 141.60 | 2 | 47.18 | .000* | Düşük – Yüksek Orta – Yüksek | .298 |
| | Orta | 142 | 139.13 | | | | | |
| | Yüksek | 80 | 221.58 | | | | | |
| | Toplam | 320 | | | | | | |

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre MVBT'den aldıkları puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$\chi^2(2) = 47.18$; $p = .000$; $\eta^2 = .298$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc analizi yapılması planlanmıştır. Bu çerçevede hangi testin kullanılacağı varyansların homojenliği incelenerek belirlenmiştir. Varyanslar homojen dağılım göstermediği için Games-Howell testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen Games-Howell testi sonuçlarına göre öğrencilerin MVBT'den aldıkları puan ortalamalarının düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler arasında yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler lehine; orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler ile yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler arasında yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve farkın etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Ortaokul öğrencilerinin mavi vatan başarı testinden aldıkları puan ortalamaları sınıf seviyesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin MVBT’den aldıkları puan ortalamalarının buldukları sınıf seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerinin MVBT’den aldıkları Puan Ortalamalarının Sınıf Seviyesine Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

| Test | Sınıf Seviyesi | N | Xsıra | Sd | x ² | p | Anlamlı Fark | η ² |
|------|----------------|-----|--------|----|----------------|-------|----------------|----------------|
| MVBT | 5 | 137 | 153.46 | 2 | 7.21 | .027* | 5 - 6 7 - 6 | .040 |
| | 6 | 81 | 184.12 | | | | | |
| | 7 | 102 | 151.20 | | | | | |
| | Toplam | 320 | | | | | | |

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin sınıf seviyelerine göre MVBT’den aldıkları puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$\chi^2(2)= 7.21$; $p=.027$; $\eta^2=.040$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc analizi yapılması planlanmıştır. Bu çerçevede hangi testin kullanılacağı varyansların homojenliği incelenerek belirlenmiştir. Varyanslar homojen dağılım göstermediği için Games-Howell testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen Games-Howell testi sonuçlarına göre öğrencilerin MVBT’den aldıkları puan ortalamalarının 5. sınıfta okuyanlar ile 6. sınıfta okuyan öğrenciler arasında 6. sınıfta okuyan öğrenciler lehine; 7 sınıfta okuyanlar ile 6. sınıfta okuyan öğrenciler arasında 6. sınıfta okuyan öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve farkın etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin mavi vatan başarı testinden aldıkları puan ortalamaları anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin MVBT’den aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Öğrencilerinin MVBT’den aldıkları Puan Ortalamalarının Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

| Test | Eğitim Durumu | N | Xsıra | Sd | x ² | p | Anlamlı Fark | η ² |
|--------|----------------|----|--------|----|----------------|-------|---|----------------|
| MVBT | Okula Gitmemiş | 38 | 125.28 | 5 | 44.96 | .000* | Okula Gitmemiş- Üniversite İlkokul – Üniversite Ortaokul – Üniversite Lise – Üniversite Okula Gitmemiş – Lisansüstü İlkokul – Lisansüstü Ortaokul – Lisansüstü Lise – Lisansüstü | .202 |
| | İlkokul | 62 | 124.82 | | | | | |
| | Ortaokul | 59 | 154.01 | | | | | |
| | Lise | 68 | 148.71 | | | | | |
| | Üniversite | 57 | 209.82 | | | | | |
| | Lisansüstü | 36 | 213.94 | | | | | |
| Toplam | 320 | | | | | | | |

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim durumuna göre MVBT'den aldıkları puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$x^2(2)= 44.96$; $p=.000$; $\eta^2=.202$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc analizi yapılması planlanmıştır. Bu çerçevede hangi testin kullanılacağı varyansların homojenliği incelenerek belirlenmiştir. Varyanslar homojen dağılım göstermediği için Games-Howell testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen Games-Howell testi sonuçlarına üniversite mezunu annesi olan öğrencilerin, anneleri okula gitmemiş, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, ve lise mezunu olan öğrencilere göre MVBT'den aldıkları puan ortalamalarının farklılaştığı; ayrıca anneleri lisansüstü mezunu öğrencilerin, anneleri okula gitmemiş, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, ve lise mezunu olan öğrencilere göre MVBT'den aldıkları puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve farkın etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Ortaokul öğrencilerinin mavi vatan başarı testinden aldıkları puan ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin MVBT'den aldıkları puan ortalamalarının baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi gerçekleştirilmiş ve sonuçlara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9.

Öğrencilerinin MVBT'den aldıkları Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları

| Test | Eğitim Durumu | N | Xsıra | Sd | x^2 | p | Anlamlı Fark | η^2 |
|------|----------------|-----|--------|----|-------|-------|--|----------|
| MVBT | Okula Gitmemiş | 14 | 115.61 | 5 | 38.69 | .000* | Okula Gitmemiş- Üniversite | .175 |
| | İlkokul | 47 | 108.66 | | | | İlkokul – Üniversite | |
| | Ortaokul | 71 | 150.51 | | | | İlkokul- Ortaokul | |
| | Lise | 65 | 151.81 | | | | Ortaokul – Üniversite | |
| | Üniversite | 82 | 190.43 | | | | Lise – Üniversite | |
| | Lisansüstü | 41 | 206.46 | | | | Okula Gitmemiş – Lisansüstü | |
| | Toplam | 320 | | | | | İlkokul – Lisansüstü Ortaokul – Lisansüstü Lise – Lisansüstü | |

* $p<.05$

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumuna göre MVBT'den aldıkları puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$x^2(2)= 38.69$; $p=.000$; $\eta^2=.175$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc analizi yapılması planlanmıştır. Bu çerçevede hangi testin kullanılacağı varyansların homojenliği incelenerek belirlenmiştir. Varyanslar homojen dağılım göstermediği için Games-Howell testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen Games-Howell testi sonuçlarına babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, babası okula gitmemiş, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, ve lise mezunu olan öğrencilere göre; babası lisansüstü mezunu öğrencilerin, babası okula gitmemiş, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, ve lise mezunu olan öğrencilere göre ve babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul mezunu olan öğrencilere göre MVBT'den aldıkları puan ortalamalarının farklılaştığı ve farkın etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu ifade edilebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin mavi vatan konusundaki bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde mavi vatan doktrinine dair öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Fakat mavi vatan konusunu, sosyal bilgiler eğitimindeki farklı değer ve beceriler üzerinden değerlendirmek mümkündür. Zira mavi vatan doktrini, politik, siyasi, tarihi, hukuki, ekonomik, askeri, coğrafi ve diplomatik dinamikleri olan ve vatanseverlik, bağımsızlık, özgürlük, eşitlik ve barış gibi değerleri kapsayan çok yönlü bir mesele olarak belirmektedir. Yayıncı (2023) bu çok yönlü etkiye vurgu yaparak; mavi vatan doktrininin benimsediği milli deniz hâkimiyeti anlayışının, ilerleyen yıllarda gelecek nesiller için önemli bir konumda olacağını belirtmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde hem içeriği hem de bu içeriğin muhatapları olan genç nesiller açısından sosyal bilgilerin beceri ve değerlerini mavi vatan konusunda bilgi düzeyi bağlamında ilişkilendirmek mümkündür. Bu amaçla çalışma bulguları; politik okuryazarlık, hukuk okuryazarlığı, kanıt kullanma, problem çözme, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama konum analizi, harita okuryazarlığı, mekân algılama, finansal okuryazarlık, iletişim ve iş birliği becerileri ve vatanseverlik, bağımsızlık, özgürlük, eşitlik ve barış değerleri ile ilişkilendirilerek literatürden farklı araştırmalar ile tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olarak ortaokul öğrencilerinin mavi vatan konusunda bilgi düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin MVBT'den aldıkları puan ortalamalarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde mavi vatan konusunda bilgi düzeylerinin orta düzeyde olsa da düşük düzeye çok yakın olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu öğrencilerin mavi vatan konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin mavi vatan konusunda bilgi düzeyinin yetersiz olması birkaç nedene bağlanabilir. Bu nedenlerin başında eğitim sisteminde konuya gereken yerin verilmemesi gelmektedir. Örneğin 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelendiğinde mavi vatan konusunun doğrudan yer almadığı görülmüştür. Bu da mavi vatan ile ilgili bilgilerin sistematik bir şekilde öğretilmesini engellemektedir. Öğretmenler de mavi vatan konusunda öğrencilere kapsamlı bir şekilde bilgi, beceri ve değer kazandırma konusunda yeterli eğitime sahip olmayabilir. Ayrıca literatür incelendiğinde bu konuyu özel olarak ele alan Türkçe eğitim materyallerinin az olduğu da gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin ve öğretmenlerin mavi vatan hakkında kendi başlarına bilgi edinmelerini zorlaştırabilir.

Öğrencilerin mavi vatan konusuna ilişkin olarak yetersiz bilgiye sahip olmaları endişe verici sonuçlara neden olabilir. Bu durum, Doğu Akdeniz'de önemli stratejik çıkar ve hedefleri olan Türkiye'nin bölgedeki çıkarlarının yanı sıra potansiyel çatışmaların önlenmesini ya da iş birliği fırsatlarının kavranmasını engelleyebilir. Mavi vatan konusunda bilgi eksikliği öğrencilerin konuya dair farklı kaynaklardan yanlış bilgilere maruz kalmalarına bu yüzden de farkındalık ve anlayış eksikliğine neden olabilir. Bu da onların mavi vatana dair konular üzerinde yeterli hassasiyeti göstermemelerine ve bilinçli karar vermemelerine neden olabilir. Dolayısıyla bu durum bölgeyle ilgili gelecekte ulusal güvenlik sorunlarının doğmasına yol açabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında ortaokul öğrencilerinin mavi vatan başarı testinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip, göstermediği incelenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda mavi vatan konusunda erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha bilgili olsalar da puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Faiz ve Dönmez (2019) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmalarında politik okuryazarlık düzeyi açısından cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Çalışkan vd. (2023) de öğretmen adayları açısından politik okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni üzerinden anlamlı farklılığa neden olmadığı öne sürmüştür. Ayrıca Tarhan (2020)'in ve Karakuş vd. (2022)'nin çalışması da bu sonucu destekler niteliktedir. İş birliği becerisi açısından Çırak (2019) cinsiyet değişkeninin anlamlı bir sonuç ortaya koymadığını tespit etmiştir. İlğan vd. (2013) ise demokratik değerler kapsamında eşitlik değeri açısından cinsiyet değişkeninin kızlar lehine anlamlı etki yarattığını gözlemlemişlerdir. Buna karşılık Kaya ve Akpınar (2021) ise özgürlük değerine ilişkin öğrenci tutumlarında cinsiyet değişkeninin

anlamli farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Yine Kılcan vd. (2020) barış değeri açısından cinsiyet değişkeninin herhangi bir anlamlılık yaratmadığını gözlemlemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ortaokul öğrencilerinin mavi vatan başarı testinden aldıkları puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonrasında daha yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Belirlenen farkın etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun birkaç nedeni olabilir. Daha fazla sosyo-ekonomik imkânları olan öğrenciler daha nitelikli eğitim kaynaklarına kolayca erişim sağlayabilir. Bu öğrenciler genellikle eğitici oyuncaklar, kitaplar ve zengin içerikli aktiviteler içeren ortamlara erişebilir, kimi zaman müfredat dışı olan etkinliklere katılabilir, seyahat etme, bilgisayar ve diğer eğitim teknolojilerini kullanmak için daha fazla fırsata sahip olabilir. Dolayısıyla bu durum mavi vatan konusunda öğrencileri destekleyiciyi etki yapmış olabilir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin ise kaliteli eğitime erişimleri daha sınırlı olabilir ve bu da mavi vatan konusunda öğrencilerin bilgi düzeylerini etkileyebilir. Ayrıca bazı araştırmalar, sosyo-ekonomik imkânlarla ilişkili nörolojik farklılıkların öğrenci başarısını etkileyebileceğini öne sürmektedir. Düşük sosyo-ekonomik imkânlarla ilişkili stres veya yetersiz beslenme gibi faktörler beyin gelişimini etkileyebilir. Örneğin mavi vatan konusunda temel beceriler içerisinde yer alan ve genel olarak harita okuryazarlığı, konum analizi, mekân algılama, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama gibi becerileri içerisinde barındıran mekânsal becerilerin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için Davis vd. (2014)'ne göre beyinde yer alan hipokampus bölgesi oldukça önemlidir. Yapılan bir araştırmada düşük sosyo-ekonomik imkanlara sahip çocukların, mekânsal işleme için önemli bir beyin bölgesi olan hipokampal hacimlerinin daha küçük olduğu bulunmuştur (Yu vd., 2017). Literatür incelendiğinde genel olarak düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin orta veya yüksek sosyo-ekonomik düzeyde yer alan bireylere kıyasla daha düşük performans sergilediği ifade edilebilir (Levine vd., 2005; Gilligan vd., 2017). Dolayısıyla bu fark beyin gelişimi üzerinde olumsuz etkisi olabilecek stres ve yetersiz beslenme gibi sosyo-ekonomik faktörlerden kaynaklanabilir.

Faiz ve Dönmez (2019) politik okuryazarlığı açısından benzer bir sonuca ulaşarak aile gelir düzeyi açısından politik okuryazarlık bilgi düzeyinin anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Harita okuryazarlığı becerisi açısından, Erol (2017) çalışmasında ise gelir durumu yüksek olan ailelerden gelen öğrencilerin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Barış değeri açısından, Aktaş ve Safran (2013) aile aylık gelirinin yükseldikçe olumlu bakış açısının arttığını belirtmişlerdir. Buna karşın İlğan vd. (2013) demokratik değerler kapsamında eşitlik değeri açısından aile aylık gelirinin herhangi bir anlamlı etki yaratmadığını gözlemlemiştir. İş birliği becerisi açısından ise Çırak (2019) ailenin gelir durumu yönünden anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında ortaokul öğrencilerinin mavi vatan başarı testinden aldıkları puan ortalamalarının sınıf seviyesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analizler sonucunda özellikle 6. sınıfların puan ortalamasının 5 ve 7. sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve farkın etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu ifade edilebilir. Tosun (2022) yer-yön bulma ve tarif etme, harita, grafik okuma gibi becerilerin günlük yaşamımızda her daim gerekli olduğunu belirtmiştir. Arıkan ve Çetin (2023) sınıf değişkeninin mekânsal beceri öz yeterliklerinde istikrarlı bir şekilde anlamlı bir artışa neden olmadığını ifade etmiştir. MEB (2018) tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, mavi vatan konusu ile ilişkilendirilebilecek öğrenme alanı, kazanım, beceri ve değerlere ilişkin olarak Tablo 1'de de verilen bilgiler dikkate alındığında bu kazanımların ağırlıklı olarak 6. sınıfta yoğunlaştığı ifade edilebilir. Bu nedenle 6. sınıf öğrencilerinin mavi vatan konusunda daha fazla bilgiye sahip olmaları doğaldır.

Araştırmanın beşinci alt problemi çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin mavi vatan başarı testinden aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık

gösterip göstermediği incelenmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin anne eğitim düzeyleri arttıkça aldıkları puan ortalamalarının arttığını özellikle de üniversite ve lisansüstü mezunu anneleri olan öğrencilerin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve farkın etki büyüklüğünün büyük düzeyde olduğu ifade edilebilir. Karakuş vd. (2022) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmalarında anne eğitim durumu açısından politik okuryazarlık düzeyinin anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Günteke ve Aladağ (2023) ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında eğitim kademesi açısından yüksek seviyede anneleri olan öğrencilerin, daha düşük eğitim seviyesine sahip anneleri olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Erol (2017) çalışmasında da harita okuryazarlığı açısından anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin beceri düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Tarhan (2020) da çalışmasında siyaset okuryazarlığı açısından benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yine iş birliği becerisi açısından Çırak (2019) tarafından anne eğitim durumunun belirleyici olduğu gözlemlenmiştir. Aktaş ve Safran (2013) anne eğitim durumu yükseldikçe olumlu bakış açısının arttığını belirtmişlerdir. Buna karşılık Aktepe ve Yalçınkaya (2016) değer öğretiminde annelerin eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Aynı şekilde İlğan vd. (2013) demokratik değerler kapsamında eşitlik değeri açısından anne eğitim durumunun herhangi bir anlamlı etki yaratmadığını gözlemlenmişlerdir. Yine Beldağ vd. (2016) anne eğitim durumunun barış ve vatanseverlik değerleri açısından belirleyici olmadığını ifade etmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin mavi vatan başarı testinden aldıkları puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin baba eğitim düzeyleri arttıkça aldıkları puan ortalamalarının arttığını özellikle de üniversite ve lisansüstü mezunu babaları olan öğrencilerin diğerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ayrıca ilkökul mezunlarına göre ortaokul mezunu babaları olan öğrencilerin de istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı ifade edilebilir. Farkın etki büyüklüğünün ise büyük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile sosyo-ekonomik durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ($r=0.75$, $P<0.05$) dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile sosyo-ekonomik durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ($r=0.67$, $P<0.05$) görülmüştür. Özetle ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça sosyo-ekonomik düzeyleri de artmaktadır. Literatür incelendiğinde daha yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynlerin, çocuklarının bilişsel gelişime daha fazla dâhil olma eğiliminde olduğu söylenebilir. Bu ebeveynler çocuklarıyla birlikte eğitim faaliyetlerine daha fazla katılabilir, eğitim konusunda daha fazla zaman ve bilgiye sahip olabilir. Ayrıca olumlu bir ebeveyn-çocuk ilişkisi çocuğun akademik performansı artırabilir (Dixson vd., 2018). Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ebeveynler ise aynı düzeyde farkındalığa veya anlayışa sahip olmayabilir, bu da çocuklarının bu alandaki gelişimini etkileyebilir. Ayrıca Dearing vd. (2012) düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan ebeveynlerin çocuklarının eğitimine ve gelişimine ayıracak daha az zamanı ve kaynağı olabileceğini de belirtmiştir.

Günteke ve Aladağ'ın (2023) çalışmasında ise ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumları üzerinden, politik okuryazarlık bilgilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı ve anlamlılığın eğitim seviyesinin yüksek kademelerinden aşağı kademelerine doğru olduğu sonucu tespit edilmiştir. Tarhan (2020) çalışmasında da siyaset okuryazarlığı açısından benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yine Erol (2017) harita okuryazarlık becerisi açısından da baba eğitim durumunun öğrenci bilgi düzeylerini etkilediği gözlemlenmiştir. İş birliği becerisi açısından Çırak (2019) baba eğitim durumunun belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple genel manada baba eğitim durumu yükseldikçe, öğrencilerin mavi vatan bilgi düzeylerinin artış göstermesinin literatürdeki ilişkili becerilerle bağdaştığı söylenebilir. Genel kabulde barış değeri açısından, Aktaş ve Safran (2013) baba eğitim durumu yükseldikçe olumlu bakış açısının arttığını belirtmişlerdir. Buna karşılık Aktepe ve Yalçınkaya (2016) ise değer öğretiminde babaların eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Aynı şekilde İlğan vd. (2013) demokratik değerler kapsamında eşitlik değeri açısından baba eğitim durumunun herhangi bir anlamlı etki yaratmadığını

gözlemlemiştir. Yine Beldağ vd. (2016) baba eğitim durumunun barış ve vatanseverlik değerleri açısından belirleyici olmadığını belirtmektedir.

Geleceğin liderleri olma potansiyeli taşıyan öğrencilerin Türkiye'nin politika ve stratejilerini şekillendirmede önemli bir etken olan mavi vatan konusunda yeterince donatılmaları gereği açıktır. Bu nedenle öğretim sisteminin birleşenleri ekseninde yapılacak iyileştirmelerle öğrencilerin mavi vatan ile ilişkili konularda yeterli bilgi ve farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır. Bu kapsamda mavi vatan konusuna dair kazanımların kavranabilmesi açısından özel tasarlanmış eğitim kaynakları ve materyalleri geliştirilebilir, ders kitaplarında bu konuya yer verilebilir. Öğretmenlerin konuyu öğrenciye nasıl kazandırabileceğine dair farklı öğretim, yöntem ve tekniklerle örnek ders planı ve etkinlikler hazırlanabilir. Bu konuda hazırlanan örnek planlara ilişkin deneysel çalışmalar gerçekleştirilip, etkililikleri bilimsel metotlarla sınanabilir.

Bütün bulgular ve tartışılanlar ışığında mavi vatan konusu, içerisinde farklı bilgi, beceri ve değerleri kapsayan çok yönlü bir özelliğe sahiptir. Bu konunun etkin bir şekilde öğretilmesi için belirli bir uzmanlık, bilgi düzeyi ve deneyim gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenler için hizmet içi eğitimlerde, öğretmen adayları için lisans ve uzmanlık eğitimleri dönemlerinde bu konulara dair daha fazla bilgi ve becerilerin kazandırılması yararlı olabilir.

Kaynakça /Reference

- Adar, S., & Toygür, I. (2020). *Turkey, the EU and the Eastern Mediterranean crisis: Militarization of foreign policy and power rivalry* (No. 62/2020). SWP Comment. <https://doi.org/10.18449/2020C62>
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aknoğlu, O. (2006). Coğrafya eğitimi ve toplum. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 13, 25-48.
- Aktaş, Ö., & Safran, M. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış kavramı ile ilgili düşüncelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1587-1619.
- Akengin, H. (2017). *Siyasi coğrafya insan ve mekân yönetimi*. Pegem Akademi.
- Aktepe, V., & Yalçınkaya, E. (2016). Okul ortamında değerler eğitiminin öğrenci görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 113-131.
- Anadolu Ajansı. (2022). *Yunanistan, anlaşmaları ihlal edip adaları silahlandığını gizlemiyor*. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/yunanistan-anlasmalari-ihlal-edip-adalari-silahlandirigini-gizlemiyor/2610375>
- Areteos, E. (2020). Mavi Vatan and forward defense. The sinuous journey of a republican and imperial hybridization. *Diplomatic Academy University of Nicosia*, 1-17.
- Arıdemir, H., & Allı, Ç. (2019). Doğu Akdeniz bölgesindeki münhasır ekonomik bölge tartışmalarının analizi. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 4(10), 188-202. <https://doi.org/10.25204/iktisad.610855>
- Arıkan, A., Baysan, S., & Güngör Sola, B. (2023). Mavi vatan başarı testi (MVBT) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Coğrafya Dergisi*, 32(2), 361-373. <https://doi.org/10.51800/eecd.1358507>
- Arıkan, A., & Çetin, T. (2023). Exploring middle school students' spatial skills selfefficacy. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 4(1), 51-76. <https://doi.org/10.29329/jirte.2023.531.4>
- Avcı, H. İ. (2021). Doğu Akdeniz deniz yetki alanları uyuşmazlığı: Yaşanan krizler ve etkileri. *Diplomasi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-22.
- Balcı, M. M. (2023). Doğu Akdeniz'de son gelişmeler, mavi vatan doktrini ve Türkiye. *Route Education & Social Science Journal*, 76, 165-180. <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3309>
- Başgil, A. (1947). Devletin ülke unsuru: Ülke ile devlet birliği arasındaki münasebetin hukuki ve sosyolojik mana ve mahiyeti üzerinde bir izah denemesi. *Journal of İstanbul University Law Faculty*, 13(4), 1261-1281.
- Beldağ, A., Özdemir, Ü., & Nalçacı, A. (2016). Yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 1185-1199.
- Bıyıklı, M. (2015). *Türk dış politikası kronolojisi*. (2. bsk). Hiperlink Yayınları.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Çalışkan, H., Ekerbiçer, E., & Güdek, M. (2023). Öğretmen adaylarının politik okuryazarlık beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 1-14. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1233892>
- Çırak, A. (2019). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin temel demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 91-107. <https://doi.org/10.46778/goputeb.521358>
- Davis, M., Merrill, E. C., Connors, F. A., & Roskos, B. (2014). Patterns of differences in wayfinding performance and correlations among abilities between persons with and without Down syndrome and typically developing children, *Frontiers in Psychology*, 5, 1446. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01446>
- Dearing, E., Casey, B. M., Ganley, C. M., Tillinger, M., Laski, E., & Montecillo, C. (2012). Young girls' arithmetic and spatial skills: The distal and proximal roles of family socioeconomics and home

- learning experiences, *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 458-470. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.002>
- Dixson, D. D., Keltner, D., Worrell, F. C., & Mello, Z. (2018). The magic of hope: Hope mediates the relationship between socioeconomic status and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 507-515. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1302915>
- Doğan, M., & Sertkaya Doğan, Ö. (2022). Türkiye'nin jeopolitiği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 5(2), 320-339. <https://doi.org/10.33712/mana.1159064>
- Elkatmış, M. (2014). İlköğretim programlarının yurttaş profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 1-14.
- Erol, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerilerine ilişkin bir değerlendirme. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 7(3), 425-457.
- Faiz, M., & Dönmez, C. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(2), 475-501.
- Flint, C., & Taylor, P. J. (2014). *Siyasi coğrafya: dünya-ekonomisi, ulus-devlet ve yerellik*. (Çev. F. Ereker). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gilligan, K. A., Flouri, E., & Farran, E. K. (2017). The contribution of spatial ability to mathematics achievement in middle childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 163, 107-125. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.016>
- Günteke, B. N., & Aladağ, S. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin politik okuryazarlık ve sosyal katılım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(15), 303-324. <https://doi.org/10.57135/jier.1319419>
- İlğan, A., Karayığit, D., & Çetin, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 97-118.
- Kahraman, Ö. F. (2020). Doğu Akdeniz enerji koridorunun Türkiye'nin enerji politikaları açısından yeri ve önemi. A. Aydın ve M. Duzcu (Eds.), *Doğu Akdeniz'de yeni güç mücadelesi: Enerji, güvenlik ve diplomasi içinde* (ss. 147-165). Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.
- Karakuş, A., Yeşilbursa, C. C., & Kaya, B. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 17(5), 1119-1133. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.64426>
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayınevi.
- Kaya, F. (2017). Coğrafi potansiyelleri temelinde Türkiye jeopolitiği ve dünya siyasetindeki yeri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 1-14.
- Kaya, F., & Akpınar, E. (2021). İlköğretim öğrencilerinin özgürlük değerine ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 578-602. <https://doi.org/10.17679/inuefd.856671>
- Kılcan, B., Çepni, O., & Palaz, T. (2020). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bireysel barışa yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlerce incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 377-386.
- Kocamanoğlu, A. (2005). *Türkiye açısından Doğu Akdeniz'in stratejik önemi*. Deniz Basımevi Müdürlüğü.
- Kribbe, H. (2020). *Turkey's actions in the Mediterranean call for the projection of EU power, not mediation*. <https://blogs.lse.ac.uk/euoppblog/2020/10/22/turkeys-actions-in-the-mediterranean-call-for-the-projection-of-eu-power-not-mediation/>
- Levine, S. C., Vasilyeva, M., Lourenco, S. F., Newcombe, N. S., & Huttenlocher, J. (2005). Socioeconomic status modifies the sex difference in spatial skill, *Psychological Science*, 16(11), 841-845. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01623.x>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5., 6. ve 7. sınıflar)*. Milli Eğitim Basımevi.

- Murat, A. (2022). *Mavi Vatan doktrini bağlamında Türkiye'nin deniz jeopolitiği*. [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Önder, E., & Kılıç, M. A. (2021). Doğu Akdeniz deniz yetki alanları sorununun tarihsel analizi ve hakkaniyetli çözüm önerileri. T. Erdoğan ve F. Sansar (Eds.), *İnsan ve toplum bilimlerinde akademik çalışmalar içinde* (ss. 51-80). Livre de Lyon.
- Özekin, M. K. (2020). Doğu Akdeniz'de değişen enerji jeopolitiği ve Türkiye. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 16(33), 1-51. <https://doi.org/10.17752/guvenlikstrjt.719964>
- Özey, R. (2013). *Dünya ve Türkiye ölçeğinde siyasi coğrafya*. Aktif Yayınevi.
- Özey, R. (2017a). *Jeopolitik tanımlar, teoriler ve değişimler*. Pegem Akademi.
- Özey, R. (2017b). *Türkiye'nin jeopolitiği: Değişimler ve öncelikler*. Pegem Akademi.
- Saygılı, M. K. (2023). Türkiye'nin deniz yetki alanlarındaki ulusal güvenlik doktrini: Mavi Vatan. [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Semiz, Ö., & Turan, İ. (2023). Türkiye'nin jeopolitik konumunun sosyal bilgiler dersi bağlamında değerlendirilmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 188-215. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.1257853>
- Songur, F. (2023). Modern donanmalar çağının başlangıcında iki önemli kavram: Jeostrateji ve lojistik. *TYB Akademi*, (38), 109-126.
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1-28.
- Sevgi, C. (1988). Jeopolitik ve jeostratejinin tarihsel gelişimi açısından Türkiye'nin stratejik konumu, *Ege Coğrafya Dergisi*, 4(1), 214-249.
- Şinik, M., & İncili, Ö. F. (2023). Adalar denizi toponimisinin jeopolitik kaskacında değerlendirilmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 151-179.
- Tanchum, M. (2020). How did the Eastern Mediterranean become the eye of a geopolitical storm? <https://foreignpolicy.com/2020/08/18/eastern-mediterranean-greece-turkey-warship-geopolitical-showdown/>
- Tarakçı, N. (2003). *Devlet adamlığı bilimi: Jeopolitik ve jeostrateji*. Çantay Kitabevi.
- Tarhan, Ö. (2020). Ortaokul öğrencilerinin siyaset okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2243-2256. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.833502>
- Topsoy, F. (2012). Münhasır ekonomik bölgede yürütülen yabancı askerî faaliyetlerin hukukî niteliği. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 16(3), 217-266.
- Tosun, A. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesi: Eğitim modülü*. [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yaycı, C. (2012). Doğu Akdeniz'de yetki alanlarının paylaşılması sorunu ve Türkiye. *Bilge Strateji*, 4(6), 1-70.
- Yaycı, C. (2023). *Mavi vatan "Bir harita ve bir doktrin kitabı" Türkiye'nin denizlerdeki Misak-ı Milli'si*. İstanbul Üniversitesi Yayınevi.
- Yılmaz, E. A. (2020). Doğu Akdeniz'deki gelişmeler doğrultusunda Türk dış politikası'nın dünü ve bugünü. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, 1(48), 27-48. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.791715>
- Yılmaz, S. (2015). Jeopolitik ve jeostrateji. Ü. Özdağ, (Ed.), *Milli güvenlik teorisi içinde* (ss. 201-248). Kripto Basım Yayım.
- Yu, Q., Daugherty, A. M., Anderson, D. M., Nishimura, M., Brush, D., Hardwick, A., Lacey, W., Raz, S., & Ofen, N. (2017). Socioeconomic status and hippocampal volume in children and young adults, *Developmental Science*, 21(3), e12561. <https://doi.org/10.1111/desc.12561>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Due to its position in the Eastern Mediterranean and connecting Europe and Asia, and the Istanbul and Çanakkale Straits, Türkiye holds significant geopolitical, economic, and geostrategic importance. Türkiye's geographical location has led to substantial political, economic, and cultural ties with nations bordering the Mediterranean and Black Seas (Başgil, 1947; Bıyıklı, 2015).

Türkiye has declared an Exclusive Economic Zone (EEZ) with countries bordering the Black Sea and contributed to establishing a secure trading area. However, a peaceful environment could not be established with neighbouring countries bordering the Mediterranean (Balci, 2023; Murat, 2022). Greece has put forward its Exclusive Economic Zone (EEZ) boundaries with a controversial map named 'Seville'. However, there have been debates regarding the inconsistency of this map with international law (Önder & Kılıç, 2021). According to this map, Greece has defined its continental shelf based on islands. However, the islands located in the Aegean Sea are both a natural extension of the Anatolian Peninsula and, according to international maritime law, the continental shelf should be determined based on the mainland unless the country is defined as an island state (Yaycı, 2012). Due to these reasons, Türkiye puts forward the Blue Homeland doctrine in response to the views advocated by Greece (Adar & Toygür, 2020; Arıkan et al., 2023).

The Blue Homeland doctrine was first articulated by Cem Gürdeniz on June 14, 2006, and later developed by Cihat Yaycı. The doctrine has a nature of defending Türkiye's rights at sea and defines sovereignty areas. The doctrine covers a total area of 462,000 km² in the Eastern Mediterranean and other surrounding seas (Kribbe, 2020; Saygılı, 2023; Şinik & İncili, 2023). This doctrine is therefore important for Türkiye to protect its rights in the Eastern Mediterranean and to be able to conduct its economic ventures (Adar & Toygür, 2020).

Since Türkiye plays a crucial role as a political, military, and economic actor in its region (Doğan & Sertkaya Doğan, 2022; Kaya, 2017), the characteristics of the doctrine need to be reflected in the education agenda. Educating citizens who are aware of the country's foreign policy initiatives, knowledgeable about geopolitical and geostrategic concepts and issues, and capable of defending their rights within the framework of law should be among the important objectives of the education system (Semiz & Turan, 2023).

Herewith, it is possible to associate the topic of Blue Homeland with skills such as 'map literacy,' 'perception of space,' and 'location analysis' in terms of demonstrating the importance of the Eastern Mediterranean basin and Türkiye's activities in the seas it borders. Additionally, in conveying the changes in power and sovereignty in international waters over time, skills such as 'perception of time and chronology' and 'perception of change and continuity' can be utilised. Furthermore, in terms of respecting both one's own country's rights and interests and international law, skills such as 'communication,' 'collaboration,' 'financial literacy,' and 'legal literacy' can be associated. Additionally, international foreign policy requires skills such as 'political literacy,' 'evidence utilization,' and 'problem-solving,' either directly or indirectly. Furthermore, it is important in terms of values education that the topic particularly aligns with values such as 'patriotism,' 'independence,' 'freedom,' and 'equality,' emerging as a product of an understanding that emphasizes Türkiye's freedom and independence.

When examining the curriculum prepared by the Ministry of National Education, it is evident that the Social Studies course plays a fundamental role in imparting these skills and values mentioned. Although Blue Homeland holds critical importance for Türkiye regarding its geopolitical position and strategic objectives (Yılmaz, 2020), based on the literature, the integration of the doctrine into education primarily focuses on military education or political geography. Moreover, it remains largely at the university level. However, education is a process, therefore states aim to teach subjects they consider important from the

early stages. Especially in educational environments, topics such as the country's common interests, citizenship and belonging elements, history and geography, and the dynamics of the state are among the subjects taught to individuals from a young age (Akbaş, 2008; Elkatmış, 2014; Şen, 2019). Therefore, it would be beneficial to examine students' knowledge levels on this subject and identify any deficiencies if there are any. This study aims to examine the knowledge levels of middle school students about the subject of Blue Homeland.

2. METHOD

Within the scope of this research, the survey design, a quantitative research method, was utilised. A multi-stage sampling method was employed, first using stratified sampling followed by maximum diversity sampling. The research utilised the Blue Homeland Achievement Test (BHAT), developed by Arıkan et al. (2023), as the data collection instrument. Data from 320 students were included in the analysis section.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When examining the descriptive statistics of students' scores on the BHAT, it can be stated that their level of knowledge on the Blue Homeland is moderate, but very close to a low level. This finding may be interpreted as students lacking sufficient knowledge of the doctrine. Additionally, the analyses revealed that students' BHAT scores significantly differed based on socioeconomic status, grade level, and parent's education level; however, there was no significant difference based on gender. As students' socioeconomic status and parents' education level increase, their average scores on the BHAT also increase. Regarding grade level, the average score for 6th graders is relatively higher compared to 5th and 7th graders.

The fact that students have insufficient knowledge about the topic could lead to concerning outcomes. This situation may hinder the understanding of Türkiye's interests in the Eastern Mediterranean, which holds significant strategic interests and objectives, as well as the prevention of potential conflicts or the grasping of cooperation opportunities in the region. Students, who have the potential to be future leaders, need to be adequately equipped with knowledge and insights about the Blue Homeland, which is an important factor in shaping Türkiye's policies and strategies. Therefore, it is recommended that specially designed educational resources and materials be developed to impart knowledge about the doctrine, including incorporating this topic into textbooks, conducting experimental studies on sample plans, and testing effectiveness through scientific methods.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu alışmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 20.09.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: XIII

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Makale yazarları, araştırmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda her bir yazarın katkı oranı %50’dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar atışması yoktur.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1444 – 1460. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407561>



Investigation of the Relationship between Self-regulation and 21st Century Skills of Preschool Students

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Öz-düzenleme ve 21. Yüzyıl Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Şerife Hülya KURT¹ 

Geliş Tarihi (Received): 20.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 03.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Abstract: The aim of this study is to determine the relationship between self-regulation and 21st century skills of preschool children and the effect of self-regulation on 21st century skills. Relational survey was used as the research model. The sample of the study consists of 217 children studying in kindergartens in Tarsus district of Mersin province in the 2022-2023 academic year. The Self-Regulation Skills Scale was used to measure children's self-regulation skills and the 21st Century Skills Scale for 5-6 Year Old Children (DAY - 2) was used to measure 21st century skills. Correlation analysis and structural equation modeling were applied to the data. According to the findings, it was determined that there was a significant relationship between children's self-regulation and 21st century skills and their sub-dimensions. In the structural equation model, it was concluded that self-regulation significantly affected 21st century skills and explained 45% of the total variance. The findings obtained during the research process were discussed within the scope of the relevant literature and suggestions were made for future studies.

Keywords: Preschool period, Self-Regulation, 21st Century skills, Early childhood

&

Öz: Bu çalışmanın amacı okul öncesi çocukların öz-düzenleme ve 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki ve öz-düzenlemenin 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Araştırmada model olarak ilişkisel tarama kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Mersin ili Tarsus ilçesi anaokullarında öğrenim gören 217 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların öz-düzenleme becerilerini ölçmek için Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve 21 yüzyıl becerilerini ölçmek için de 5-6 Yaş Çocuklar için 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (DAY - 2) kullanılmıştır. Çalışmada verilere korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre çocukların öz-düzenleme ile 21. yüzyıl becerileri ve alt boyutları arasındaki anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Oluşturulan yapısal eşitlik modelinde öz-düzenlemenin 21.yüzyıl becerilerini anlamlı bir şekilde etkilediği ve toplam varyansın %45'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular ilgili literatür kapsamında ele alınmış ve gelecekte yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönem, Öz-Düzenleme, 21.Yüzyıl becerileri, Erken çocukluk

Atf/Cite as:: Kurt, Ş.H. (2024). Investigation of the relationship between self-regulation and 21st century skills of preschool students. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1444-1460. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407561>.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Doç.Dr.Ş. Hülya Kurt Tarsus Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri M.Y.O. Çocuk Gelişimi Programı, hulyakurt@tarsus.edu.tr, 0000-0002-0211-1463

1. INTRODUCTION

When the definitions about self-regulation are integrated, it can be stated as the capacity to comply with social rules, to postpone or completely give up the individual's desires and the behaviors reflected towards them, to regulate and control their emotions, to set plans and goals and focus on them, and to pay as much attention as necessary in all routines (Bauer & Baumeister, 2011). Self-regulation can be used in the same sense with some concepts such as self-control, working memory and executive function. However, self-regulation consists of both executive function skills such as working memory, inhibitory control and cognitive flexibility, and emotional regulation skills (the ability to moderate emotions through cognitive and behavioral strategies) (Lawrence, 2015). Self-regulation, which refers to the ability to plan and think before acting, is at the heart of a set of skills known as executive function. Executive function involves three mental processes: attentional and cognitive flexibility, working memory and inhibitory control (McClelland & Tominey, 2014). One way to resolve the complexity of defining this concept is to see the physiological, social-emotional and cognitive aspects of self-regulation in behavior (Blair & Raver, 2012). From a social psychological perspective, self-regulation is defined as a concept that includes the process of adopting and implementing goals in people's daily lives, from goals that are big enough to make New Year's resolutions to simple goals about what to do for lunch. It is a comprehensive concept in which people keep their thoughts, emotions and behaviors under control, including their basic capacity and general tendencies in achieving these goals (Davisson & Hoyle, 2017). Since many studies point to the role of children's self-regulation in the development of different areas, there has been an increase in the number of studies on supporting the development of self-regulation in recent years (Duru & Balkis, 2014; Sektnana, et al., 2010; Torres, 2011; Williford, et al., 2013). Self-regulation is important for the successful realization of developmental tasks encountered in life and for understanding human development (McClelland, et al., 2018). Rapid developments in self-regulation skills occur in early childhood and especially in preschool years. Research emphasizes that self-regulation skills acquired in this period play a key role in other periods of life (Blair & Razza, 2007; McClelland et al. 2007).

Similarly, it is stated that the foundations of 21st century skills, which is the other variable of the study, and the development of these skills are laid in the preschool period. In addition, it is stated by studies that these skills gained in this period have an important role in developing positive attitudes in all skills in the following periods (Tuğluk & Altın, 2018). The rapid change in the world has made it necessary to create different solutions and new skills. Especially as a result of the recent changes in information and technology, 21 century skills have come to the agenda. The most common classification of these skills, which are one of the topics organized in research and various studies, conferences and seminars in the field of education in the world and in our country in recent years, is as follows: learning and innovation skills, life and career skills, information-media and technology skills (Trilling & Fadel, 2009). These 3 main topics are considered as 13 skills: Learning skills consist of problem solving, communication, creative thinking, critical thinking, collaboration. Information, media and technology skills, which are under the other heading, include information and communication technologies literacy, information literacy, media literacy skills. The last skill heading, life and career skills, includes self-management, flexibility and adaptability, leadership, social skills, productivity and accountability skills (Partnership For 21st Century Skills, 2009). Studies emphasize the necessity of disseminating 21st century skills as part of educational environments with methods appropriate to the developmental processes of children from early childhood (Weber & Greiff, 2023; Galarneau, & Zibit, 2007; Yalçın, & Öztürk, 2022).

Children's innate curiosity and enthusiasm to explore the world and create meaning leads them to learn new things through their experiences. Questioning, examining, observing everything they are curious about and actively interacting with the environment as a result of these observations are normal developmental indicators (Gray, 2013; Nayfeld et al., 2011). These tendencies of children indicate that they are predisposed to thinking skills such as problem solving, critical thinking, creative thinking, and

communication and collaboration skills, which are within the scope of 21st century skills. Children's sense of curiosity also manifests itself in their media and technology skills. All types of media and technology products, and especially information communication technologies, have exploratory and challenging content, which is attractive for children in terms of their orientation towards their use (Casey et al., 2012; Hatzigianni, & Margetts, 2012). However, research on appropriate duration and the right content, especially in media and technology use, warns about the importance of teaching information, media, and technology literacy (Chen & Adler, 2019; Hosokawa, & Katsura, 2018). Within the scope of life and career skills, activities for children to develop adaptability, flexibility, social skills, productivity, leadership accountability and self-management skills, especially in the preschool period, should be supported in early childhood institutions. Another skill within the scope of life and career skills is the self-management skill within self-regulation development (DeRosier & Lloyd, 2010; Taylor et al., 2017).

The starting point of the study is the assumption that self-regulation skills, which include executive function and emotion regulation skills that enable children to control their emotions, thoughts and behaviors, may be related to 21st century skills such as learning and innovation skills, life and career skills, information-media and technology skills. In this direction, studies on the positive effect of self-regulation on academic achievement and establishing good relationships with peers support its relationship with learning skills, one of the 21st century skills (Montroy, et al., 2016; Riva & Ryan, 2015). Similarly, it is thought that life and career skills, another 21st century skill, may be related to self-regulation. In particular, self-management skill, which is included in life and career skills, is a product of executive function and emotion regulation skills at the center of self-regulation (Bauer & Baumeister, 2011; Shanker, 2015). In addition, when we look at the literature, there are studies that reveal the relationship between positive behaviors, sufficient level of empathy and social skills, which are among the other skills included in life and career skills, and self-regulation acquired in the early period (Ezmeçi, 2019; McClelland & Tominey, 2016). The third and last of the 21st century skills, information, media and technology skills and self-regulation, emphasized the developmental effect of both variables on each other (Çiğdem, 2015; Kauffman et al., 2011; Steffens, 2006). All these studies reveal the relationship with self-regulation by considering the skills that make up the 21st century skills separately. The current study examines the relationship between 21st century skills and self-regulation as a variable in the context of preschool children. Since the preschool period is a period in which the foundations of many skills, including the variables of the study, are laid and can facilitate future development, it is important to examine the relationship between 21st century skills and self-regulation skills of children. In this direction, the study aims to examine whether the child's self-regulation has an effect on 21st century skills, considering that self-regulation will positively predict the components of 21st century skills. In line with this purpose, the following hypotheses were formed to be tested.

H1: There is a positive relationship between child self-regulation and 21st century skills.

H2: Child self-regulation has a significant effect on 21st century skills.

2. METHODOLOGY

2.1. Research Design

In the study, the relational survey model, which makes it possible to describe the relationships between variables, was used. This model helps to determine the existence and direction of the relationship between the variables in the research (McMillan & Schumacher, 2010). In this context, the relationship between children's self-regulation and 21st century skills was first examined with correlation analysis and then the predictive status was examined with structural equation modeling.

2.2. Study Group

The population of the study consisted of children studying in kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in Tarsus district of Mersin province. The data were collected from teachers who were expected to fill in the option corresponding to the statements specified in the items about these

children. Criterion sampling, which is one of the purposive sampling methods, was used to determine the sample in the study. The criterion was that the teachers should be working in a kindergarten in order to reach a large number of children aged 48-60 months (5 years) by considering resource and time efficiency. Another criterion is that at least 10 teachers work in the institution. In this context, data were collected from 22 teachers who agreed to participate in the study from 4 kindergartens in the district center. After the verbal and written consent of the teachers to participate in the study was obtained, written consent was obtained from the families that data about the children would be collected from the teachers. Of the 216 children who participated in the study, 46,3% were girls and the rest were boys. There were no children with special needs among the children participating in the study. The schools where the data collection process of the study took place are neighborhoods inhabited by families with low and medium economic levels. When we look at the educational level of the families, it is seen that approximately one fourth of them have a bachelor's degree, but most of them have a secondary education.

2.3. Data Collection Tools

In the study, the Self-Regulation Skills Scale was used to determine the self-regulation skills of the child participants and the 21st Century Skills Scale for 5-6 Year Old Children (DAY - 2) form was used to determine their 21st century skills.

2.3.1. Self-Regulation Skills Scale (SRS)

The scale is used to determine the level of self-regulation skills of 48-72-month-old children. Developed in 2016 by Bayındır and Ural, the scale consists of 33 items and 2 sub-dimensions in 5-point Likert type, namely control and regulation skills. "He does not give up immediately in the face of difficulties", "He can correct his mistakes on his own (for example, when he makes a mistake in drawing on lines, he erases it and tries again)" are sample items for the regulation sub-dimension. "After the end of active activities such as chasing and dancing, he/she cannot calm down even though some time has passed.", "He/she waits for his/her turn." are sample items for the control subscale. The scale includes the evaluation of the child's self-regulation skills by the teacher by scoring. The regulation category includes process monitoring skills, planning skills, evaluation and emotion-action control skills, and motivational regulation skills. Under the control dimension, attention control and self-control skills are included. The internal consistency coefficient (cronbach alpha value) of the scale is .96 for the total scale, .91 for the control skills sub-dimension and .96 for the regulation skills sub-dimension. The test-retest correlation coefficient calculated for the scale is .99 (Bayındır & Ural, 2016). As a result of the statistical analysis conducted within the scope of this study, the cronbach alpha value of the scale is .76.

2.3.2. 21st Century Skills Scale for 5-6 Year Old Children (DAY - 2)

The scale developed by Yalçın, Simsar and Dinler in 2020 consists of 33 items and 3 sub-dimensions. The scale covers the evaluation of the child's 21st century skills by scoring by the teacher. It is a 4-point Likert-type measurement tool with 3 sub-dimensions. "He/she tries different tools (body language, drama, music, painting, etc.) while telling stories or expressing his/her feelings." is an example of the learning and innovation skills sub-dimension. "Adapts to changes in daily routine (such as spending less time at school for a field trip)." is an example item for the life and career skills subscale. "Utilizes previous experiences to access new information." is an example item for the information and media technologies sub-dimension. The cronbach alpha values for each sub-dimension of the scale were calculated as .94 for life and career skills, .96 for learning and innovation skills, and .92 for information, media and technology skills. The cronbach alpha value for the whole scale was found to be .97. These calculation results show that both the sub-dimensions and the whole scale have a high degree of internal consistency. The three-factor scale was tested separately through first and second level confirmatory factor analysis (CFA). According to the first level CFA results, the factor loadings of the items ranged between .68 and .94. According to the second level CFA analysis results, the item loadings ranged between .63 and .89. The

model-data fit statistics for the two-level structure of the scale were $X^2/sd = 2.66$, $RMSEA = .07$, $CFI = .91$, $TLI = .90$, $SRMR = .45$. In this case, it can be said that the fit values of both the 3-dimensional and unidimensional structure of the scale are very good. As a result of the summations made after the item marking of the measurement tool, the 21st century skills value is calculated in the range of maximum 132 points and minimum 33 points. As the total score increases, the child's level of having 21st century skills increases (Yalçın, Simsar, & Dinler, 2020). As a result of the statistical analysis conducted within the scope of this study, the cronbach alpha value of the scale is ,81.

2.4. Process

The data of the study were collected from teachers using measurement tools representing variables about children. In line with this limitation, as a precautionary measure, data collection was carried out in May-June 2023, the last two months of the academic year, when teachers are thought to have the highest level of knowledge about children. In addition, it is very difficult for teachers to fill in the scales for each child and it can turn into a process that tends to be filled in randomly after a while. In order to prevent this situation, only 10 students were randomly selected from the class lists of 22 teachers. In this process, the teachers in the central schools who volunteered to participate in the study were first interviewed and informed about the study. After verbal and written consent was obtained from the teachers, a letter was sent to the families of the children in their classes to inform them about the study and to obtain their consent. The data collection process was completed with 243 children whose families consented to participate in the study. This process took approximately 6 weeks. Consent was obtained from the data collection families for the teacher to provide information about the items in the relevant scales. When the scales were examined, it was determined that there were 216 valid measurement tools due to leaving blank items.

2.5. Data Analysis

In the study, skewness and kurtosis values of the data were examined first. These values are used to reveal whether the data are normally distributed or not. After it was seen that the data were normally distributed, cronbach alpha values were calculated for reliability analysis. All these procedures were calculated using the SPSS 26 program (ethically, the source should be used, whichever program will be used). In order to analyze the validity of the scales used, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted in AMOS 22 (the same applies). Tables 1, 2 and 3 show the results of the validity and reliability analyses.

Table 1.

Normality and Reliability Values of Data

| | n | min. | max. | mean | ss. | skewnes s | kurtosis | cronbach alfa |
|------------------------|-----|------|------|------|------|--------------|----------|------------------|
| Self-regulation skills | 217 | 1,56 | 4,50 | 3,75 | 1,12 | 0,96 | -1,13 | 0,76 |
| 21st century skills | 217 | 1,00 | 3,95 | 2,25 | 1,02 | -1.03 | -0,73 | 0,81 |

Table 1 shows the descriptive, data distribution values (skewness and kurtosis) and reliability analysis (cronbach alpha) results of self-regulation skills and 21st century skills variables. Accordingly, the skewness value of the self-regulation skills scale was 0.96 and the kurtosis value was -1.13. The 21st century skills scale skewness value was -1.13 and kurtosis value was -0.73. Although there are normality criteria for different ranges in the literature, it is accepted that the skewness and kurtosis values between -1.5 and +1.5 in this study provide normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013). The reliability coefficient (cronbach alpha) of 0.70 and above indicates that the scores of the measurement tool are sufficient for validity (Büyükoztürk et al., 2014). The cronbach alpha coefficient for the Self-Regulation Skills Scale was found to be 0.76. The cronbach Alpha coefficient for the 21st Century Skills Scale for 5-6 Year Old Children was 0.81. Accordingly, it can be said that both measurement tools are reliable.

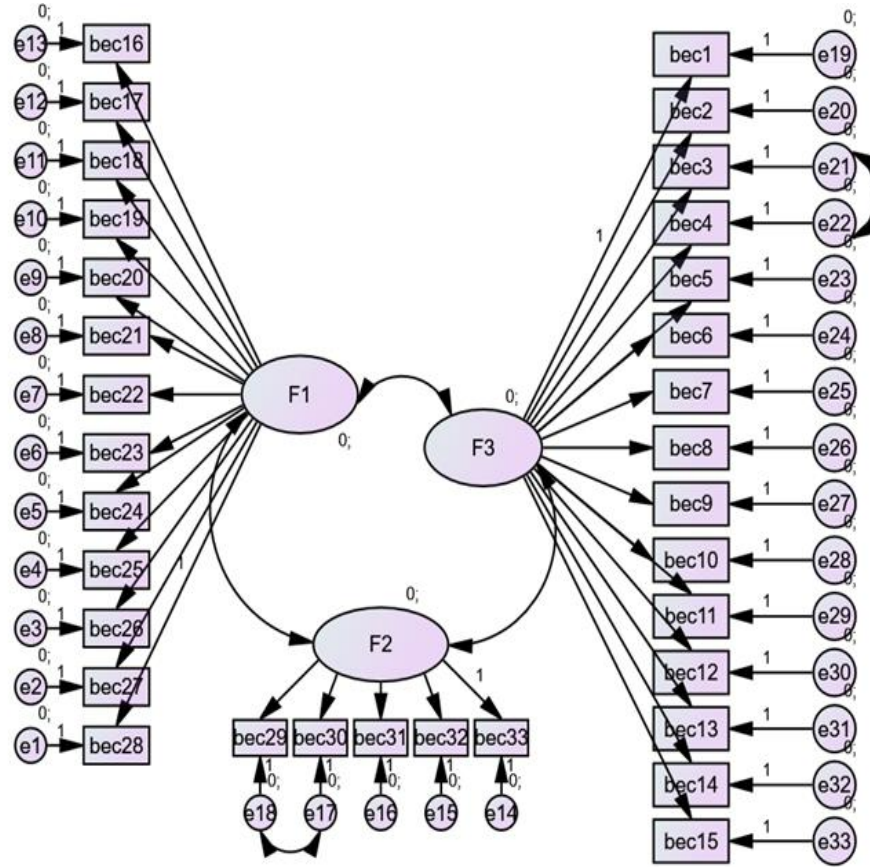


Figure 1. Validity analysis of the 21st century skills scale for 5-6 year old children (DAY - 2)

Figure 1 shows the confirmatory factor analysis of the 21st Century Skills Scale for 5-6 Year Old Children (DAY - 2). The data obtained as a result of the analysis are presented in Table 2 with reference values.

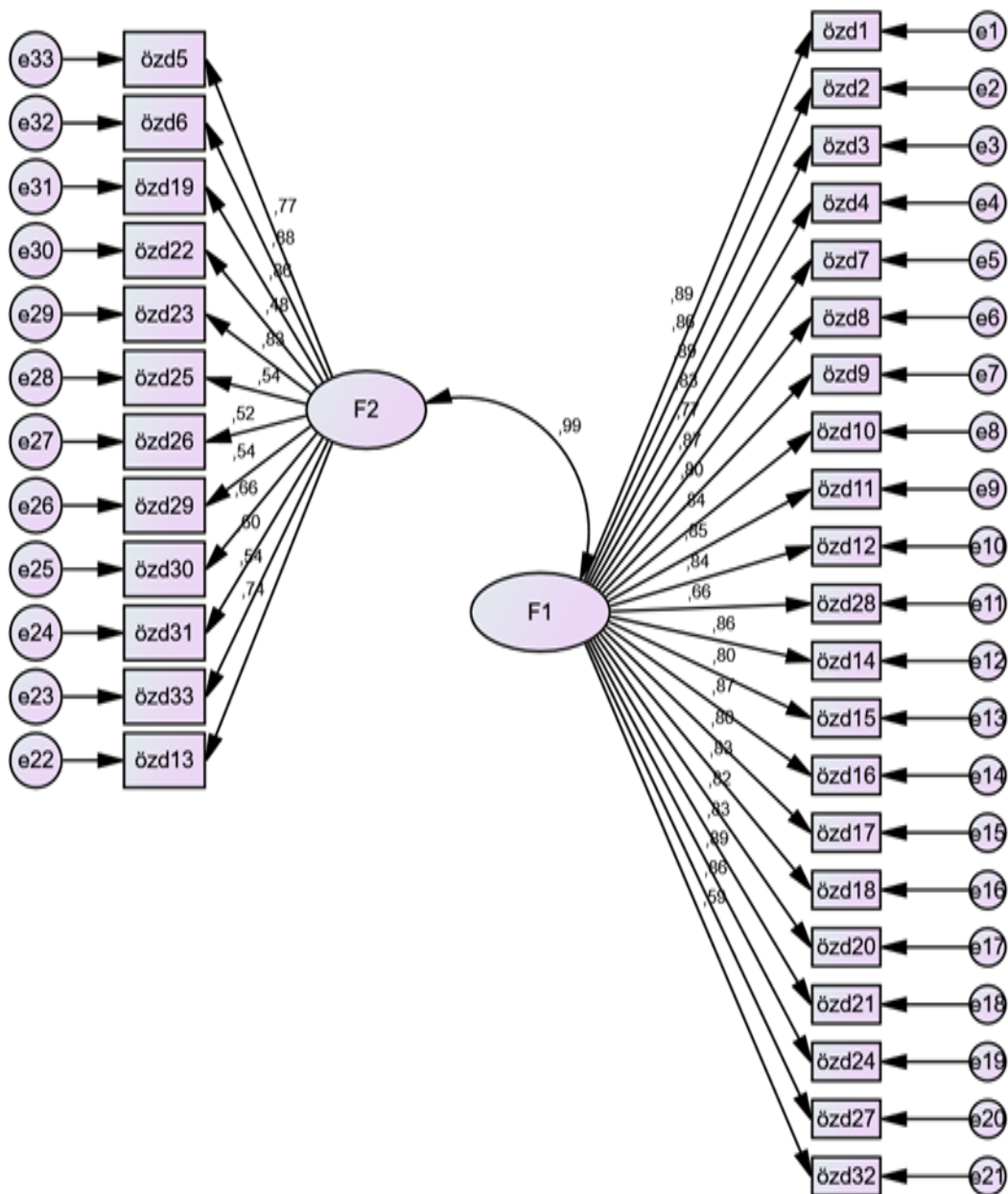
Table 2.

Validity Values of the 21st Century Skills Scale for 5-6 Year Old Children

| Goodness of Fit Indices | Acceptable Compliance | Good Fit | Measurement Model Results |
|--|----------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Chi-square/Degree of Freedom (χ^2/df) | $2df \leq \chi^2 \leq 3df$ | $0 \leq \chi^2 \leq 3df$ | 1,844 |
| Mean Approximate Errors Square Root (RMSEA) | $,05 < RMSEA \leq ,08$ | $0 < RMSEA \leq ,05$ | ,058 |
| Normed Fit Index (NFI) | $,90 \leq NFI < ,95$ | $,95 \leq NFI < 1$ | ,953 |
| Comparative Fit Index (CFI) | $,95 \leq CFI < ,97$ | $,97 \leq CFI < 1$ | ,974 |
| Goodness of Fit Index (GFI) | $,90 \leq GFI < ,95$ | $,95 \leq GFI < ,97$ | ,898 |
| Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) | $,85 \leq AGFI \leq ,90$ | $,90 \leq AGFI \leq 1$ | ,856 |

(Engel, Moosbrugger and Müller, 2003)

As a result of the confirmatory factor analysis, it was found that the 21st Century Skills Scale for 5-6 Year Old Children was a valid measurement tool. Looking at the goodness of fit indices of the model, it is seen that the χ^2/df value is 1.844. This value, which is obtained by dividing the χ^2 value by the degrees of freedom, is below 3, which is considered as an acceptable fit. The RMSEA value of 0.058 indicates that it is within the acceptable goodness of fit range. When the NFI and CFI values were examined, it was determined that the two index values were .953 and .974, respectively, and these values showed a desired level of fit. Although the goodness-of-fit index value (GFI) is very close to the acceptable value, it is below the range. However, the literature is still not clear between the ranges of fit indices and which index can be used when evaluating the model (Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003). In addition, the adjusted goodness of fit index value (AGFI) is within the acceptable range. Modifications were made between e17,



e18 and e21, e22 for goodness of fit values.

Figure 2. Confirmatory factor analysis of self-regulation skills scale

Figure 2 shows the confirmatory factor analysis of the Self-Regulation Skills Scale. The data obtained as a result of the analysis are presented in Table 3 with reference values.

Table 3.

Validity Values of the Self-Regulation Skills Scale

| Goodness of Fit Indices | Acceptable Compliance | Good Fit | Measurement Model Results |
|--|----------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Chi-square / Degree of Freedom (χ^2/df) | $2df \leq \chi^2 \leq 3df$ | $0 \leq \chi^2 \leq 3df$ | 2,005 |
| Mean Approximate Errors Square Root (RMSEA) | $,05 < RMSEA \leq ,08$ | $0 < RMSEA \leq ,05$ | ,039 |
| Normed Fit Index (NFI) | $,90 \leq NFI < ,95$ | $,95 \leq NFI < 1$ | ,911 |
| Comparative Fit Index (CFI) | $,95 \leq CFI < ,97$ | $,97 \leq CFI < 1$ | ,981 |
| Goodness of Fit Index (GFI) | $,90 \leq GFI < ,95$ | $,95 \leq GFI < ,97$ | ,969 |
| Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) | $,85 \leq AGFI \leq ,90$ | $,90 \leq AGFI \leq 1$ | ,937 |

As a result of the confirmatory factor analysis, it was found that the Self-Regulation Skills Scale was a valid measurement tool. Looking at the goodness of fit indices of the model, it is seen that the χ^2/df value is 2,005. This value, which is obtained by dividing the χ^2 value by the degrees of freedom, is below 3, which is considered as an acceptable fit. The RMSEA value of ,039 indicates that it is within the acceptable goodness of fit range. When the NFI and CFI values are analyzed, the two index values are respectively. ,911 and ,981, respectively, and these values indicate a desired level of fit. The goodness of fit index value (GFI) and adjusted goodness of fit index value (AGFI) are also within the acceptable and good fit value range (Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003).

2.6. Ethics committee permission information

Name of the ethical review committee: Tarsus University Scientific Research and Publication Ethics Committee

Date of ethical review decision: 20.03.2023

Ethics assessment certificate number: 02-2023/11

3. FINDINGS

After the validity and reliability analyses of the scales, correlation analysis in SPSS program and regression analysis using structural equation modeling in AMOS program were conducted to test the assumptions of the study.

Table 4.

Correlation Analysis Between Self-Regulation Skills and Sub-Dimensions and 21st Century Skills and Sub-Dimensions

| n=217 | | 21st skills | 1 | 2 | 3 | self-regulation | 4 | 5 |
|---------------------|---|-------------|------|------|------|-----------------|------|------|
| 21st century skills | r | 1 | ,862 | ,710 | ,575 | ,374 | ,233 | ,380 |
| | p | | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,033 | ,000 |
| 1 | r | | 1 | ,580 | ,498 | ,289 | ,238 | ,278 |
| | p | | | ,000 | ,000 | ,008 | ,029 | ,010 |
| 2 | r | | | 1 | ,573 | ,228 | ,259 | ,391 |
| | p | | | | ,000 | ,037 | ,018 | ,000 |
| 3 | r | | | | 1 | ,283 | ,251 | ,219 |
| | p | | | | | ,009 | ,021 | ,045 |
| self-regulation | r | | | | | 1 | ,673 | ,401 |
| | p | | | | | | ,000 | ,000 |
| 4 | r | | | | | | 1 | ,674 |
| | p | | | | | | | ,000 |
| 5 | r | | | | | | | 1 |

$p < .05$, $p < .01$, $r < 0.30$ indicates a low level relationship, $0.30 < r < 0.69$ indicates a medium level relationship, $r \geq 0.70$ indicates a high level relationship

Table 4 shows the results of the correlation analysis between self-regulation and its sub-dimensions and 21st century skills and its sub-dimensions. The results of the analysis show that there is a positive and moderately significant relationship between children's self-regulation skills and 21st century skills ($r = .374$; $p < 0.01$). According to the correlation analysis between 21st century skills and self-regulation sub-dimensions, there was a positive low-level significant relationship between 21st century skills and regulation skills ($r = .233$; $p < 0,05$) and a positive moderate-level significant relationship between 21st century skills and control skills ($r = .380$; $p < 0,01$). When the correlation analysis between self-regulation and 21st century skills sub-dimensions is examined, it is seen that there is a positive low-level significant relationship between self-regulation and learning and innovation ($r = .289$; $p < 0,01$), life and career ($r = .228$; $p < 0,05$), information, media and technology skills ($r = .283$; $p < 0,01$). In the context of the current results, the fact that there is a significant positive relationship between self-regulation and 21st century skills means that the increase in self-regulation skills will increase 21st century skills.

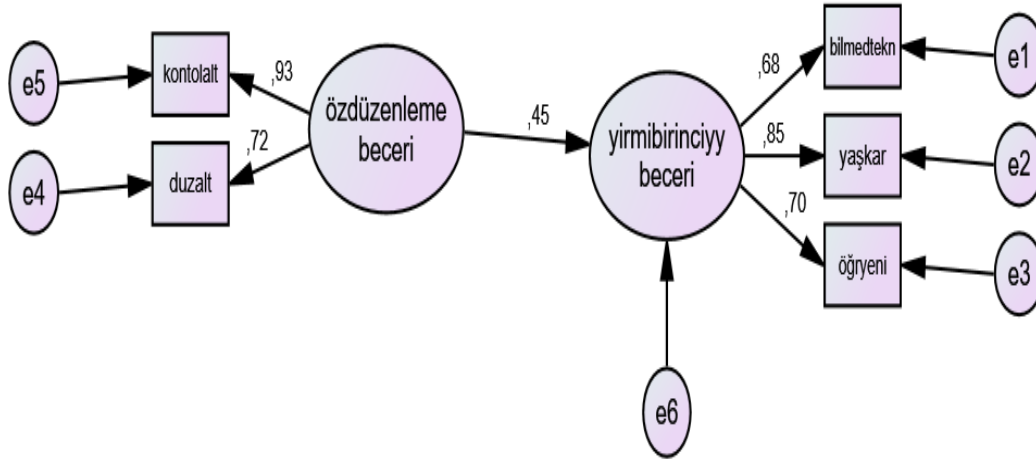


Figure 3. Structural equation model of the relationship between self-regulation skills and 21st century skills

The structural equation modeling established to test the effect of self-regulation skills on 21st century skills is shown in Figure 3. The goodness of fit values that emerged with the establishment of the model are presented in Table 5.

Table 5.

Structural Equation Model (SEM) Fit Values of the Relationship Between Self-Regulation Skills and 21st Century Skills

| Variable | χ^2/df | RMSEA | NFI | CFI | GFI | AGFI |
|----------|-------------|-------|------|------|------|------|
| SEM | 1,016 | ,014 | ,971 | ,998 | ,961 | ,927 |

When Table 5 is examined, it is seen that the results of the structural equation model are at good fit level ($0 \leq \chi^2 \leq 3df$; $0 < RMSEA \leq .05$; $.95 \leq NFI < 1$; $.97 \leq CFI < 1$; $.95 \leq GFI < .97$; $.90 \leq AGFI \leq 1$). (Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003). Accordingly, it was seen that the model was validated with a good degree of fit and the results could be evaluated. The β coefficients, standardized β coefficients, standard error, critical ratio and p values between the variables in the model were examined and it was concluded that children's self-regulation positively affected their 21st century skills ($\beta = .451$; $p = 0,000$). In other words, it can be said that self-regulation predicts 45% of 21st century skills. In the context of the current results, both hypotheses of the study were accepted.

4. DISCUSSION, CONCLUSION, RECOMMENDATIONS

In this study, it was aimed to examine the level of relationship between self-regulation and 21st century skills of 5-6 year old children and the predictive power of self-regulation skills on 21st century skills. Self-regulation, which means planning and activating thinking processes before taking action, is thought to be effective in the process of acquiring 21st century skills such as learning and innovation skills, life and career skills, information-media and technology skills. When the literature is examined, there are studies examining the relationship between self-regulation skills and various concepts (Aktan, 2012; Blair & Raver, 2015; Turan & Demirel, 2010) Similarly, there are studies examining the relationship between self-regulation skills and skills such as problem solving and critical thinking, which are included in 21st century skills (Chang et al., 2022; Erol, İvrendi, & Özcan, 2022). However, there is no study examining the relationship and prediction status between self-regulation and 21st century skills of preschool children.

Following the understanding of the importance of self-regulation in children's development, studies have shown that this concept should be addressed as a concept that should be emphasized in the early years (Montroy et al., 2016; Riva & Ryan, 2015). In recent years, self-regulation skills, like 21st century skills, have emerged as an important skill for children to be successful in learning and managing social relationships (McCombs, 2013; Montroy, 2014; Schmitt, et al., 2014). In a changing and developing world, all social circles have agreed that children need to have 21st century skills to be successful, including competencies such as critical thinking and problem solving skills, communication skills, information and media literacy skills, contextual learning skills, and collaboration skills (P21, 2011). (Kaufman, 2013; Rotherham, & Willingham, 2010). In the current study, it was concluded that there was a positive and moderately significant relationship between children's self-regulation skills and 21st century skills. Based on this finding, it can be concluded that an increase in children's self-regulation skills will increase their 21st century skills. When other studies were examined, a study investigating the relationship between self-regulation and 21st century skills was found. When the results of this study were analyzed, it was found that there was no significant relationship between these two variables. The reason for this difference may be due to the number of samples, method or measurement tool. However, studies that investigated the relationship between self-regulation and 21st century skills such as communication, problem solving and critical thinking, which are included in 21st century skills, found a significant relationship (Haryono et al., 2019; Hendry et al., 2022).

The other hypothesis of the study, which was formed on the grounds that self-regulation skills, which have been shown by studies (McClelland & Tominey, 2016; Riva & Ryan, 2015; Schmitt, et al., 2014) to include processes such as exhibiting positive behavior, academic success, developing good relationships, managing their behaviors, and acting in a planned manner, can support 21st century skills in terms of the features it contains, was also confirmed. Accordingly, the other result of the study is that children's self-regulation skills have an effect on 21st century skills. According to the structural equation model, self-regulation skills positively affect 21st century skills. Thanks to this finding, it can be interpreted that the development of children's self-regulation skills can support the development of 21st century skills. When the relevant literature was examined about the current finding, no similar research was found. When the literature was examined, studies investigating the effect of processes such as STEM activities, games and digital storytelling on 21st century skills were found (Hirsh-Pasek et al., 2020; Singh, 2021; Radeva, 2020; Czarnecki, 2009). No similar study was found to evaluate the current result. However, it is thought that self-regulation skill (Bauer & Baumeister, 2011; Shanker, 2015) with its characteristics of self-regulation, evaluation, management, control and empathy is capable of predicting 21st century skills consisting of 3 main topics and 13 skills (problem solving, critical thinking, communication, cooperation, self-management, social skills, flexibility and adaptability, productivity, etc.).

One of the limitations of the study is that the relationship and prediction status between the sub-dimensions of the variables in the study were not included in the current study. The sample in the study was determined to cover only kindergartens in a district center. This may have a limiting effect on the generalizability of the research results. A similar study can be planned with large sample groups in different regions and different socioeconomic contexts. In future studies, research can be planned by considering variables such as psychological resilience and parental attitudes that may play a role in the effect of self-regulation on 21st century skills. In the study, the data collection process about children was conducted through teachers. A similar study can be planned in the form of parents answering the items about the child or including child participants in the process through observation and interview, and the results can be compared. Early childhood is a critical time period in the development of the skills addressed in the study. Considering that these skills are affected by personal and environmental processes, it is necessary to plan studies for teachers and educators who have an important role in the child's development process. From this point of view, dissemination activities such as training programs and seminars for teachers and parents can be planned to support the development of self-regulation and the importance and development of 21st century skills.

Reference

- Aktan, S. (2012). The relationship between students' academic success, self-regulation skills, motivation and teachers' teaching styles [Doctoral dissertation, Balıkesir University].
- Bauer, I. M. ve Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. In K. Vohs, & R. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation* (2nd ed.) (pp. 64-82): New York: Guilford Press.
- Bayındır, D., ve Ural, O. (2016). Development of the Self-Regulation Skills Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4).
- Blair, C., & Raver, C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67, 309-318.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711-731.
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Scientific research methods*. Ankara: Pegem Akademi.
- Casey, A., Layte, R., Lyons, S., & Silles, M. (2012). Home computer use and academic performance of nine-year-olds. *Oxford Review of Education*, 38(5), 617-634.
- Chang, C. Y., Panjaburee, P., Lin, H. C., Lai, C. L., & Hwang, G. H. (2022). Effects of online strategies on students' learning performance, self-efficacy, self-regulation and critical thinking in university online courses. *Educational Technology Research and Development*, 1-20.
- Chen, W., & Adler, J. L. (2019). Assessment of screen exposure in young children, 1997 to 2014. *JAMA Pediatrics*, 173(4), 391-393.
- Çiğdem, H. (2015). How does self-regulation affect computer-programming achievement in a blended context?. *Contemporary Educational Technology*, 6(1), 19-37.
- Czarnecki, K. (2009). How digital storytelling builds 21st century skills. *Library Technology Reports*, 45(7), 15.
- Davisson, E. K., & Hoyle, R. H. (2017). The Social-Psychological Perspective on Self-Regulation. *The Wiley Handbook of Cognitive Control*, 440-453.
- DeRosier, M. E., & Lloyd, S. W. (2010). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading & Writing Quarterly*, 27(1-2), 25-47.
- Duru, E., & Balkıs, M. (2014). Analysis of the relationships between burnout, academic achievement and self-regulation. *Educational Sciences in Theory and Practice*, 14(4), 1263-1284.
- Engel, K. S., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23 – 74.
- Erol, A., İvrendi, A., & Özcan, Ö. (2022). The relationship between scientific process and self-regulation skills in early childhood. *Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education Journal*, (54), 988-1005.
- Ezmeçi, F. (2019). The effect of Preschool Self-Regulation Program on children's self-regulation, problem behaviors and social skills. [Doctoral dissertation, Hacettepe University].
- Galarneau, L., & Zibit, M. (2007). Online games for 21st century skills. *Games and simulations in online learning: Research and Development Frameworks*, 59-88.
- Gray, P. (2013). *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. Hachette UK.
- Haryono, S. E., Wulandari, N. W., Eva, N., & Anggraini, H. (2019). Critical Thinking Skills And Self Regulated Learning In The Learning Process In Early Childhood. In *Proceeding of International Conference of Psychology* (pp. 92-96).

- Hatzigianni, M., & Margetts, K. (2012). 'I am very good at computers': young children's computer use and their computer self-esteem. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 3-20.
- Hendry, A., Agyapong, M. A., D'Souza, H., Frick, M. A., Portugal, A. M., Konke, L. A., ... & Brocki, K. C. (2022). Inhibitory control and problem solving in early childhood: Exploring the burdens and benefits of high self-control. *Infant and Child Development*, 31(3), e2297.
- Hirsh-Pasek, K., Hadani, H. S., Blinkoff, E., & Golinkoff, R. M. (2020). A new path to education reform: playful learning promotes 21st century skills in school and beyond. Policy Brief.
- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Association between mobile technology use and child adjustment in early elementary school age. *PloS one*, 13(7), e0199959.
- Kaufman, K. J. (2013). 21 ways to 21st century skills: why students need them and ideas for practical implementation. *Kappa Delta Pi Record*, 49(2), 78-83.
- Kauffman, D. F., Zhao, R., & Yang, Y. S. (2011). Effects of online note taking formats and self-monitoring prompts on learning from online text: Using technology to enhance self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 313-322.
- Lawrence, S. (2015). Interventions to Promote Young Children's Self-Regulation and Executive Function Skills in Early Childhood Settings. Child Care & Early Education Research Connections.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., ve Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947.
- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., Duckworth A., Little T., & Grammer, J. (2018). Self-regulation. In *Handbook of Life Course Health Development* (pp. 275-298). Springer, Cham.
- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2014). The Development of Self-Regulation and Executive Function in Young Children. *Zero to Three*, 35(2), 2-8.
- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (Eds.). (2016). Introduction to Special Issue on Self-Regulation in Early Childhood. Self-regulation and Early School Success. Routledge.
- McCombs, B. L. (2013). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 63-117). Routledge.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*, MyEducationLab Series. Pearson.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2016). The effect of peers' self-regulation on preschooler's self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 73-83.
- Montroy, J.J. (2014). The development of behavioral self-regulation across preschool and its association with academic achievement. [Doctoral dissertation, Michigan State University]. UCL Discovery.
- Nayfeld, I., Brenneman, K., & Gelman, R. (2011). Science in the classroom: Finding a balance between autonomous exploration and teacher-led instruction in preschool settings. *Early Education & Development*, 22(6), 970-988.
- Partnership For 21st Century Skills, (P21). (2009). Framework For 21st Century Learning. Erişim tarihi: 22 Aralık 2022 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Radeva, S. (2020). STEM Education Should Support and Encourage 21st Century Skills of Children and Sustainability and United National Goals. Key Points For Early Childhood Stem Education And Involving Parents, 4.
- Riva, S., & Ryan, T. G. (2015). Effect of Self-Regulating Behaviour on Young Children's Academic Success. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(1), 69-96.
- Rotherham, A. J., ve Willingham, D. T. (2010). 21st-century" skills. *American Educator*, 17(1), 17-20.
- Schmitt, S. A., Pratt, M. E., & McClelland, M. M. (2014). Examining the validity of behavioral self-regulation tools in predicting preschoolers' academic achievement. *Early Education and Development*, 25(5), 641-660.
- Sektnana, M., McClellanda, M., Acocka, A. & Morrison, F. (2010). Relations between early family risk, children's behavioral regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 464-479.

- Shanker, S. (2015). Self-regulation. Retrieved from; <https://www.cyp.wa.gov.au/media/1769/report-2012-thinker-in-residence-stuart-shanker-june-2012.pdf>
- Singh, M. (2021). Acquisition of 21st century skills through STEAM education. *Academia Letters*, 2, 712.
- Steffens, K. (2006). Self-regulated learning in technology-enhanced learning environments: Lessons of a European peer review. *European Journal of Education*, 41(3-4), 353-379.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston, Pearson.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Torres, M. (2011). Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children. (Publication No. 3483744) [Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tuğluk, M. N. & Altın, G. (2018). Leadership and accountability. In A. D. Öğretir-Özçelik, and M. N. Tuğluk, (Eds.) 21st century skills in education and industry. Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S., & Demirel, Ö. (2010). The relationship between self-regulated learning skills and academic achievement: The case of Hacettepe University Faculty of Medicine. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 38(38).
- Yalçın, V., Simsar, A. & Dinler, H. (2020). 21st Century Skills Scale for 5-6 Year Old Children (DAY-2): Validity and Reliability Study. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(32), 78-97.
- Yalçın, V., & Öztürk, O. (2022). Examination of the Effects of Design-Oriented STEM Activities on the 21st Century Skills of Pre-School Children Aged 3-4. *Southeast Asia Early Childhood*, 11(2), 1-20.
- Weber, A. M., & Greiff, S. (2023). ICT Skills in the Deployment of 21st Century Skills: A (Cognitive) Developmental Perspective through Early Childhood. *Applied Sciences*, 13(7), 4615.
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., ve Downer, J. T. (2013). Children's Engagement within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162-187.

TÜRKÇE GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1.GİRİŞ

Öz-düzenleme, yaşamda karşılaşılan gelişimsel görevlerin başarıyla gerçekleşmesi ve insan gelişimini anlamada önem taşımaktadır (McClelland, ve diğerleri, 2018). Öz-düzenleme konusunda erken çocukluk yıllarında ve özellikle okul öncesi dönemde hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Araştırmalar bahsi geçen dönemde kazanılan öz-düzenleme becerilerinin yaşamdaki diğer dönemler için anahtar rol üstlendiği vurgusu yapmaktadır (Blair ve Razza, 2007; McClelland ve diğerleri 2007). Benzer şekilde çalışmanın diğer değişkeni olan 21. yüzyıl becerilerinin ve bu becerilere yönelik gelişimin okul öncesi dönemde temellerinin atıldığı ve bu dönemde kazandırılan bu becerilerin sonraki dönemlerde 21.yüzyıl becerileri kapsamına giren tüm becerilerde olumlu tutum geliştirmede önemli yeri olduğu ifade edilmektedir (Tuğluk ve Altın, 2018). Çalışmalar erken çocukluktan itibaren 21. yüzyıl becerilerinin çocuğun gelişim süreçlerine uygun yöntemlerle eğitim ortamlarının bir parçası olarak yaygınlaştırılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Weber ve Greiff, 2023; Galarneau, ve Zibit, 2007; Yalçın, ve Öztürk, 2022).Çocuğun duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edebilmesini sağlayan yürütücü işlev ve duygu düzenleme becerisini kapsayan öz-düzenleme becerisinin 21. yüzyıl becerileri olan öğrenme ve yenilikçilik becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi-medya ve teknoloji becerileri ile ilişkili olabileceği varsayımı çalışmanın çıkış noktasıdır. Bu doğrultuda öz-düzenlemenin akademik başarı ve akranları ile iyi ilişki kurabilme üzerindeki olumlu etkisine yönelik yapılan çalışmalar 21. yüzyıl becerilerinden biri olan öğrenme becerileri ile olan ilişkisini desteklemektedir (Montroy, ve diğerleri, 2016; Riva ve Ryan, 2015). Benzer şekilde 21. Yüzyıl becerilerinden bir diğeri olan yaşam ve kariyer becerilerinin) öz-düzenleme ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Özellikle yaşam ve kariyer becerileri içinde yer alan kendini yönetme becerisi öz-düzenlemenin merkezinde bulunan yürütücü işlev ve duygu düzenleme becerilerinin bir ürünüdür (Bauer & Baumeister, 2011; Shanker, 2015). Yaşam ve kariyer becerilerinde yer alan diğer becerilerden olan olumlu davranışlar, yeterli düzeyde empati ve sosyal becerilerin erken dönemde kazanılan öz-düzenleme ile ilişkisini ortaya koymaktadır (Ezmeci, 2019; McClelland ve Tominey, 2016). 21.yüzyıl becerilerinin üçüncü ve sonuncusu olan bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile öz-düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar ise her iki değişkenin birbiri üzerindeki geliştirici etkisine vurgu yapmıştır (Çiğdem, 2015; Kauffman ve diğerleri, 2011; Steffens, 2006). Okul öncesi dönem çalışmanın değişkenleri de dahil olmak üzere birçok becerinin temellerinin atıldığı ve gelecekte geliştirilmeye kolaylık sağlayabileceği bir dönem olduğu için çocukların 21. yüzyıl becerileri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda çalışma öz-düzenlemenin 21. yy becerilerinin içinde yer alan bileşenleri olumlu yönde yordayacağından hareketle çocuğun öz-düzenlemesinin 21. yy becerilerine etkisi olup olmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda sınanmak üzere aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H1: Çocuğun öz-düzenlemesi ile 21. yy becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

H2: Çocuğun öz-düzenlemesinin 21. yy becerileri üzerinde anlamlı etkisi vardır.

2. YÖNTEM

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkilerin betimlenmesini mümkün kılan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda çocukların öz-düzenleme ve 21. yy becerileri arasında önce ilişki durumu korelasyon analizi ile sonra yordayıcılık durumu yapısal eşitlik modeli ile incelenmiştir. Araştırmada çocuk katılımcıların öz-düzenleme becerilerini belirlemek için öğretmenler tarafından doldurulan Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği ve 21 yüzyıl becerilerini belirlemek için de 5-6 Yaş Çocuklar için 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (DAY – 2) formu kullanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri referans alınıp verilerin normal dağıldığı görüldükten sonra güvenilirlik analizi için de cronbach alpha değerleri hesaplanmıştır. Kullanılan ölçeklerin geçerlilik analizini yapmak için ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu analizler sonucunda verilerin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

3. BULGULAR, SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada 5-6 yaş çocukların öz-düzenleme ve 21.yüzyıl becerileri arasındaki ilişki düzeyi ile öz-düzenleme becerilerinin 21. yüzyıl becerilerini yordama gücünü (etkisini) incelemek amaçlanmıştır. Literatür incelendiğinde öz-düzenleme becerisinin çeşitli kavramlarla ilişkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Aktan, 2012; Blair ve Raver, 2015; Turan ve Demirel, 2010) Benzer şekilde 21.yüzyıl becerilerinin içinde yer alan problem çözme, eleştirel düşünme gibi beceriler ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Chang ve diğerleri, 2022; Erol, İvrendi ve Özcan, 2022). Ancak okul öncesi dönemdeki çocukların öz-düzenleme ve 21.yüzyıl becerileri arasındaki ilişki ve yordama durumunu inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışmada çocukların öz-düzenleme becerileri ile 21.yüzyıl becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle çocukların öz-düzenleme becerilerindeki artışın 21. yüzyıl becerilerini de arttıracığı sonucuna ulaşılabilir. Araştırmalara bakıldığında 21. yüzyıl becerileri içinde yer alan iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme gibi becerilerin ayrı ayrı öz-düzenleme ile ilişkisini araştıran çalışmalarda mevcut araştırma ile benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Haryono ve diğerleri, 2019; Hendry ve diğerleri.,2022). Olumlu davranış sergileme, akademik başarı, iyi ilişkiler geliştirme, davranışlarını yönetebilme, planlı hareket etme gibi süreçleri içinde barındırdığı araştırmalar tarafından (McClelland ve Tominey, 2016; Riva ve Ryan, 2015; Schmitt, Pratt ve McClelland, 2014) ortaya koyulan öz-düzenleme becerisinin ihtiva ettiği özellikler bakımından 21. yüzyıl becerilerini destekleyici olabileceği gerekçesiyle oluşturulan çalışmanın diğer hipotezi de doğrulanmıştır. Buna göre araştırmanın diğer sonucu çocukların öz-düzenleme becerilerinin 21.yüzyıl becerileri üzerinde etkisinin bulunmasıdır. Kurulan yapısal eşitlik modeline göre öz-düzenleme becerisi 21. yüzyıl becerisini pozitif yönde etkilemektedir. Bu bulgu sayesinde çocukların öz-düzenleme becerilerinin gelişiminin 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyebileceği yorumu yapılabilir. Mevcut bulgu hakkında ilgili literatür incelendiğinde benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak sahip olduğu kendini düzenleme, değerlendirme, yönetme, kontrollü ve empatik olma özellikleri ile öz-düzenleme becerisinin (Bauer ve Baumeister, 2011; Shanker, 2015) 3 ana başlık ve 13 beceriden oluşan (problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği, kendini yönetme, sosyal beceriler, esneklik ve uyum, üretkenlik vb.) 21.yüzyıl becerilerini yordayacak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

ETHICAL APPROVAL OF THE RESEARCH

In this study, all rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.

Ethics committee permission information

Name of the ethical review committee: Tarsus University Scientific Research and Publication Ethics Committee

Date of ethical review decision: 20.03.2023

Ethics assessment certificate number: 02-2023/11

CONTRIBUTION RATE OF RESEARCHERS

The research is single authored.

ACKNOWLEDGEMENT

I would like to thank the teachers, school administrators, parents and children who participated in the study for their support during the data collection process.

CONFLICT OF INTEREST

The research has no financial or personal connection with any person or organization. Therefore There is no conflict of interest in the research.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1461 – 1478. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407663>



Öğretmen Adaylarının Matematikten Zevk Alma Durumları ile Matematik Alan Bilgileri, Kaygıları ve Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki*

The Relationship of Mathematics Enjoyment with Mathematics Knowledge, Anxiety and Self-Efficacy Perceptions of Pre-Service Teachers

Melda KILIÇ¹, Fatma Çağlın AKILLIOĞLU², Canan AVCI³, Gülseren ERHAN⁴

Geliş Tarihi (Received): 20.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 03.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumları ile matematik alan bilgileri, matematik kaygıları ve matematik özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 102 gönüllü öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın örnekleme elverişli örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından derlenerek hazırlanan çevrim içi bir anket formuyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumları "Matematikten Zevk Alma" ölçeği, matematik alan bilgileri "Yükseköğretim Geçiş Sınavı Matematik Testi"nden almış oldukları net puan üzerinden, matematik kaygıları "Matematik Kaygısı Ölçeği", matematik özyeterlik algıları ise "Matematik Özyeterlik Algısı" ölçeği ile değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumu ile matematik alan bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumunun matematik kaygısı ile negatif yönde, matematik özyeterlik algısı ile pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının matematik kaygısı ve matematik özyeterlik algısı matematikten zevk alma durumunu etkilemektedir. Ayrıca, matematik kaygısının matematikten zevk alma durumu üzerinde diğer değişkenlere kıyasla daha kuvvetli bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının matematikle ilgili olumlu duygularının desteklemesi ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik fikirler sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematikten zevk alma, Matematik kaygısı, Matematik özyeterlik algısı, Okul öncesi öğretmen adayları

&

Abstract: In this study, the relationships between the enjoyment of mathematics, mathematical knowledge, mathematics anxiety, and mathematics self-efficacy perceptions of pre-service preschool teachers were investigated. A total of 102 volunteer pre-service teachers studying in the Early Childhood Education program participated in the study. The sample of the research was determined by a convenient sampling method. The data were collected through an online survey prepared by the researchers. The enjoyment of mathematics of pre-service teachers was evaluated by the "Mathematics-related Enjoyment" scale. Mathematical knowledge was evaluated based on the net scores they received from the "Higher Education Entrance Exam Mathematics Test". Mathematics anxiety of pre-service teachers was evaluated by the "Mathematics Anxiety Scale", and mathematics self-efficacy perceptions were evaluated by the "Mathematics-related Self-Efficacy" scale. While no relationship regarding content knowledge was observed, findings revealed that pre-service teachers' mathematics anxiety and mathematics-related self-efficacy significantly affect their enjoyment of mathematics. Noticeably, mathematics anxiety had a relatively stronger effect on the enjoyment of mathematics compared to other variables. As a result, these findings provide ideas to support the positive feelings of pre-service preschool teachers about mathematics and to determine their educational needs.

Keywords: Math enjoyment, Math anxiety, Mathematics-related self efficacy, Pre-service preschool teachers

Atıf/Cite as: Kılıç, M., Akıllıoğlu, F.Ç., Avcı, C., ve Erhan, G. (2024). Öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumları ile matematik alan bilgileri, kaygıları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3) 1461-1478. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407663>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Öğr. Gör. Dr. Melda Kılıç, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, kilicmelda@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8013-875X

² Arş. Gör. Dr. Fatma Çağlın Akıllıoğlu, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, caglin@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6271-498X

³ Dr. Öğr. Üyesi, Canan Avcı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, canan.avci@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9313-4977

⁴ Öğr. Gör., Gülseren Erhan, İnönü Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, gulseren.sagsoz@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5655-039X

1. GİRİŞ

Matematiği öğrenmek, analitik ve eleştirel düşünmeyi destekler, problem çözme ve mantık yürütme becerilerini geliştirir ve bireyin diğer temel öğrenme alanları arasında ilişki kurma becerisini ve yaratıcılığını etkiler. Erken çocukluk döneminden itibaren geliştirilen matematik becerileri, sonraki eğitim kademelerinde çocuğun hem matematik hem de okuryazarlık başarısının önemli bir yordayıcısıdır (Claessens & Engel, 2013; Hanline vd., 2010; Ten Braak vd., 2022; Wolfgang vd., 2003). Başarı üzerinde gözlemlenen bu etkide çocukların küçük yaşlardan itibaren nitelikli matematik eğitimi almış olmaları belirleyici bir unsurdur ve matematik eğitiminin niteliğini inceleyen çalışmalarda öğretmen, önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Notari Syverson & Sadler, 2008).

Özellikle duyguların ve tutumların köklerinin okul öncesi dönemde bulunması açısından bu yaş grubuna eğitim veren ve verecek olan okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının matematiğe karşı duyguları hakkında araştırmalara gereksinim olduğu giderek daha çok vurgulanmaktadır (Benz, 2012; Philipp, 2007). Bu alanda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin matematiğe yönelik düşünce, tutum ve inançlarının öğretim uygulamalarını etkilediğine yönelik kanıtlar sunmaktadır (Pajares, 1992; Wilkins, 2008). Öğretmenlerin matematiğe yönelik tutum ve inançları çocukların matematiğe yönelik tutumunu, ilgisini ve başarısını dikkate değer ölçüde etkilemektedir (Beilock vd., 2010; Sumpter, 2020; Zacharos vd., 2007). Sonuç olarak, çocukların matematiğe ilişkin düşüncelerinin, tutumlarının ve inançlarının oluşumunda öğretmenin biçimlendirici bir rol üstlendiği yapılan bu çalışmalarda açıkça gözlemlenmiştir. Bu bulgular öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalarla da desteklenmiş ancak matematik eğitimi araştırmalarında öğretmenler ve öğretmen adaylarının matematikle olan etkileşimi ve matematik eğitimindeki rolü genellikle bilişsel boyutta incelenmiş, bilişsel faktörler dışında kalan duygusal ya da duyuşsal faktörler yeterince ele alınmamıştır (Schukajlow vd., 2023). Ancak, araştırmacılar, matematiğe yönelik tutumun ana bileşenlerden birinin matematikten zevk alma olduğunu ileri sürmektedir (Fennema & Sherhman, 1976; Palacios vd., 2014). Bu düşüncüyü göz önünde bulundurarak güncel çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumuna ve ilişkili olan faktörlere odaklanılmıştır.

Erken çocukluk matematik eğitiminin başlıca hedeflerinden biri, çocukların matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirmesini ve matematikten zevk almasını sağlamaktır. Öğretmenlerin matematik hakkındaki duygularının ve tutumlarının çocukların matematik başarısını etkilediği yönündeki bulgular bu hedefe ulaşmak için öğretmenlerin matematiğe karşı tutumlarının olumlu hale getirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Muijs & Reynolds, 2002). Yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin matematiğe karşı duygularının zaman, deneyim ve bu alanda alınan eğitimin miktarı gibi değişkenlere göre farklılaştığını göstermektedir (Sumpter, 2020; Thiel & Jenssen, 2018). Bu çalışmalarda ayrıca öğretmenlerin matematik hakkındaki negatif tutumları, okul öncesi dönemdeki çocukların matematik deneyimlerini sınırlayan başlıca faktörler arasında ele alınmaktadır ve negatif tutuma sahip öğretmenlerin matematik eğitimine daha az zaman ayırdıkları veya daha az önem verdikleri vurgulanmaktadır (Knaus, 2017). Öğretmenlerin negatif tutumlarının kendi öğrencilik yıllarındaki olumsuz deneyimleriyle ve daha çok geçmişte öğretmenlerini nasıl algıladıkları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Örneğin, matematiğe karşı pozitif tutuma sahip öğretmenler genellikle matematiği eğlenceli hale getiren iyi öğretmenlere sahip olduklarını beyan etmiştir (Sumpter, 2020). Bu bulgular, bireyin matematiğe karşı tutumunun pozitif ya da negatif olmasında geçmiş yıllardaki eğitim yaşantılarının ve öğretmenlerinin önemli bir faktör olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmenlerin matematiğe yönelik duygularını ele alan çalışmalardan elde edilen bulgular son yıllarda öğretmen adaylarıyla yapılan benzer çalışmalarla da desteklenmektedir. (Blömeke vd., 2019; Marbán vd., 2021; Jenßen vd., 2021) Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun matematiğe karşı olumsuz bir tutuma sahip olduğuna ve matematiği sevmediğine dikkat çekmektedir (Zacharos vd., 2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik eğitimi bağlamında gelecekte olası problemler yaşamasını önleyebilmek adına bu alanda çalışmalar yapılması bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle öğretmenliğe hazırlık sürecinde etkili olduğu ortaya konan duygusal faktörler çerçevesinde yeni bulgulara ulaşılması ve risk faktörlerinin anlaşılması önemlidir.

Matematikten zevk alma, bireyin herhangi bir başka ödül ya da kazanıma gereksinim duymadan kendi iyiliği için matematiksel bir faaliyette bulunma güdüsü olarak tanımlanır (Deci & Ryan, 1985). Zevk, olumlu bir duygudur ve belirli bir faaliyet ya da olayla ilişkili öznel haz duygusunu ifade eder (Russo vd., 2020). Matematikten zevk alma, matematiğe yönelik tutumların (özgüven, motivasyon, matematiğe verilen değer ve zevk alma) önemli bir bileşenidir (Tapia & Marsh, 2004). “Matematikten zevk alıyorum” ifadesi araştırmacılar tarafından matematiği değerli bulma, matematiğe ilgi duyma, içsel motivasyon ve hatta matematiğe karşı olumlu tutum gibi yapıların bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Di Martino & Zan, 2015). Farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmaya göre öğretmen adaylarının matematiğe karşı tutumunu oluşturan boyutlar (matematikten zevk alma, matematiğe ilgi duyma, matematiği önemli görme, matematiğe güvenme vb.) arasında en düşük ortalamaların matematikten zevk alma boyutunda olduğu belirlenmiştir (Boran vd., 2013). Bu sonuçlar öğretmen adaylarının matematikten zevk alma düzeylerinin düşük olduğuna ve matematikten zevk alma değişkeni üzerinde durulmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumuyla ilişkili faktörlerden biri matematik alan bilgisidir. Shulman’a (1987) göre alan bilgisi, o alanla ilgili kavramların ve temel bilgilerin bilgisine sahip olmaktır ve öğretimin kalitesi için temel ve gerekli bir bileşen olarak kabul edilir. Örneğin, matematik etkinliğinde üçgen kavramını çocuklara öğretmeyi hedefleyen bir öğretmenin bu hedefe başarıyla ulaşması için üçgen kavramına ilişkin bilgisinin yeterli olması ve kavram yanlışlarının bulunmaması gerekir. Matematik alan bilgisi ile matematiğe karşı duygular arasındaki ilişkiyi inceleyen Zacharos vd. (2007), matematik bilgisine sahip olmayan öğretmen adaylarının gelecekte çocuklara matematik kavramlarını öğretmede hem bilişsel hem de duygusal düzeyde zorluk yaşayacaklarını öngörmüştür. Norveç’te okul öncesi öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışma, matematik alan bilgisi daha iyi düzeyde olan öğretmen adaylarının matematikten daha fazla zevk aldığını ortaya koyarak (Blömeke vd., 2019) bu düşünceleri bilimsel olarak desteklemiştir. Öğretmen adaylarının matematik alan bilgisi düzeylerinin matematikten zevk alma ile ilişkisini gösteren bu çalışmalar, matematik alan bilgisindeki eksikliklerin çok yönlü olumsuz etkilerine ve öğretim kalitesi üzerindeki olumsuz sonuçlarına dikkat çekmektedir. Matematik alan bilgisindeki eksiklikler, öğretmen adayında matematik öğretme sürecinde alan bilgisinin yetersiz olduğu inancının oluşmasına neden olabilir (Lake & Kelly, 2014) ve onun matematikle ilgili aktivitelerden zevk alma durumlarını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle öğretmen adayının matematikten zevk alma durumu ile matematik alan bilgisi arasındaki olası ilişkiyi incelemek ve bu ilişkinin yapısını anlamak önem taşımaktadır.

Öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumuyla ilişkilendirilen bir diğer faktör ise matematik kaygısıdır. Matematik kaygısı, matematik işlemlerini veya problemlerini gerçekleştirmesi istendiğinde birçok kişinin yaşadığı çaresizlik, gerginlik veya panik hissidir. Yapılan diğer tanımlarda da matematik kaygısı, "yapamıyorum sendromu", belirsizlik hissi ve matematikte başarılı olamadığına dair hisler olarak ifade edilir (Gresham, 2007; Tobias, 1998). Matematiğe ve matematik yapmaya yönelik olumsuz bir duygusal tepki olarak da tanımlanır ve pek çok insanın sayısal bilgilerle uğraşırken endişe ve korku yaşadığı ifade edilir (Maloney & Beilock, 2012). Matematik kaygısı bulunan bireyler matematikten kaçınmakla birlikte matematiğe maruz kaldıklarında mevcut potansiyellerinden çok daha kötü bir performans sergilerler (Ashcraft & Kirk, 2001). Hatta kaygının düzeyine göre birey, gelecekte matematik içeren kariyer tercihlerinden dahi kaçınabilmektedir (Ashcraft & Moore, 2009). Matematik kaygısı, özellikle öğretmen adayları için yaygın bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Brady & Bowd, 2005; Gresham, 2007). Hem hizmet öncesi hem de hizmet içi pek çok öğretmen, kendi matematik kaygısının matematiği öğretmede önemli bir endişe kaynağı olduğu görüşündedir (Bursal & Paznokas, 2006). Üstelik öğretmenlerin matematik kaygısı onların matematikten kaçınmalarına, diğer etkinliklere göre matematik etkinliklerine daha sınırlı bir zaman yaratmalarına ve dahası kaygıyı çocuklara yansıtmalarına neden olmaktadır (Brady & Bowd, 2005; Maloney & Beilock, 2012). Matematik kaygısı yüksek olan birey, kendi

yeteneklerinden bağımsız olarak kaygısı düşük olanlardan daha yetersiz olduğunu düşünebilir (Ashcraft & Moore, 2009). Düşük özyeterlik algısı ise daha düşük matematik başarısına neden olur ve matematiğe karşı tutumu olumsuz etkileyen sonuçlar doğurur. Matematiğe karşı olumsuz tutum ise matematiği öğrenmeye yönelik eğilimi negatif olarak etkiler (Ferla vd., 2009). Bursal ve Paznokas (2006) yaptıkları çalışmada matematik kaygısı yüksek olan öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının matematiği öğretemeyeceklerine inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin matematik kaygısını çocuklara yansıtılabildikleri bulgusu göz önünde bulundurulduğunda, gelecekte öğretmen olacak adayların matematik kaygısının değerlendirilmesi ve kaygıyla ilişkili faktörlerin anlaşılması daha da önem kazanmaktadır.

Matematikten zevk alma durumu ile ilişkili faktörlerden biri de özyeterlik algısıdır. Özyeterlik ile ilgili yapılan çalışmalar matematik özyeterlik algısı (Çakıroğlu & Işıksal, 2009; Ural, 2015) ve matematik öğretimine yönelik özyeterlik algısı (Aksu, 2008; Arseven vd., 2015; Arslan & Demirkıran, 2020; Çelik, 2017; Doruk & Kaplan, 2012) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yapılan çalışmaların çoğunlukla matematik öğretimine yönelik özyeterlik algısı üzerinde yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmada alanyazındaki ihtiyaç göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının matematik özyeterlik algısı üzerine odaklanılmıştır. Matematik özyeterlik algısı, “bireyin matematikle ilgili bir görevi ya da problemi başarıyla yerine getirme yeteneğine olan güveni” olarak tanımlanmaktadır (Hackett & Betz, 1989: 262). Bireyin matematikle ilgili bir görevde iyi bir performans gösterme konusundaki inançlarının temsili olarak da açıklanmaktadır (Oppermann vd., 2016). Matematikten zevk alma ve matematik özyeterlik algısı karşılıklı olarak birbirini etkileyebilir. Matematikten zevk alma durumu ve matematik özyeterlik algısı arasındaki ilişkinin dinamiklerinin anlaşılması bu açıdan önemlidir. Ayrıca, öğretmenin özyeterlik algısının çocukların başarı ve motivasyonları üzerinde etkili olduğuna ilişkin bilimsel kanıtlar (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumları ile matematik özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların alanyazına önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının matematik alan bilgilerinin, matematik kaygılarının ve matematik özyeterlik algılarının matematikten zevk alma durumları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- 1- Okul öncesi öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumları, matematik alan bilgileri, matematik kaygıları ve matematik özyeterlik algıları ne düzeydedir?
- 2- Okul öncesi öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumları, matematik alan bilgileri, matematik kaygıları ve matematik özyeterlik algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
- 3- Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik alan bilgileri, matematik kaygıları ve matematik özyeterlik algıları matematikten zevk alma durumlarını etkilemekte midir?

1.2. Araştırmanın önemi

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumları ile matematik alan bilgileri, matematik kaygıları ve matematik özyeterlik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Alanyazında söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiler ikili ya da üçlü olarak ele alınmış olsa da tüm değişkenlerin bir arada incelendiği bütüncül yaklaşıma sahip bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda elde edilen bilgiler, bir öğretmen adayının matematik alan bilgisi, matematik kaygısı ve matematik özyeterlik algısının matematikten zevk alma durumunu nasıl etkilediği ile ve bu değişkenler arasındaki bazı ilişkilerle ilgili anlayışımızı arttırmaktadır. Çalışmanın bulguları, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazırlık sürecinde eğitim ihtiyaçlarına yönelik önemli fikirler de sağlayabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının matematik eğitimine ilişkin tutum ve davranışlarını belirleyen farklı değişkenlerin anlaşılmasına ve matematikten zevk alma durumu ile kaygı gibi negatif ilişkili değişkenlerin olumsuz etkilerinin öngörülmesine katkıda bulunabilir. Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilen bilgiler

hem öğretmen yetiştirme düzeyinde hem de okul öncesi eğitim düzeyinde matematik eğitiminin niteliğini artırmada önemli bir etki yaratabilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, belirli değişkenler arasındaki ilişkilerin analiz edilmesini ve incelenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş kesitsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, mevcut grubun belirli bir özelliğini ortaya koymak için veri toplanmasını amaçlar. Tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modelinde ise ortaya konan değişkenler arasındaki ilişkilerin araştırılması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2023). Mevcut araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumları ile matematik alan bilgileri, matematik kaygıları ve matematik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği lisans programında üçüncü sınıfta öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 102 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılar, elverişli örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %80,4'ü kadındır. Katılımcıların %60,8'i Anadolu lisesi, %21,6'sı İmam Hatip lisesi, %3,9'u Teknik lise, %2,9'u Kız Meslek lisesinden ve %10,8'i diğer lise türlerinden mezun olmuştur. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine, matematikten zevk alma durumlarına, matematik alan bilgilerine, matematik kaygılarına ve matematik özyeterlik algılarına dair bilgiler çevrim içi ortamda toplanmıştır. Ayrıca, her katılımcıdan aydınlatılmış onam izni alınmıştır.

2.3. Veri toplama araçları

Öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumları "Matematikten Zevk Alma" ölçeği ile değerlendirilmiştir. Matematik alan bilgileri ise "Yükseköğretim Geçiş Sınavı Matematik Testi"nden alınan net puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının matematik kaygılarını değerlendirmede "Matematik Kaygısı Ölçeği" ve matematik özyeterlik algılarını değerlendirmede ise "Matematikle İlgili Özyeterlik Algısı" ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçlarıyla ilgili detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

2.3.1. Matematikten zevk alma

Öğretmen adaylarının matematiğe karşı içten gelen motivasyonlarını ve matematikten zevk alma durumlarını değerlendirmek için "Matematikten Zevk Alma" ölçeği kullanılmıştır. Orijinal adı "Mathematics-related Enjoyment" olan ölçek, Blömeke vd. (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek sahiplerinden gerekli izinler alındıktan sonra ölçek İngilizce ve Türkçe konusunda yeterli bilgiye sahip iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Çevirideki farklılıklar uzlaşma yoluyla karara bağlanıp forma son şekli verilmiştir. Daha sonra ölçeğin Türkçesi bağımsız bir dil uzmanı tarafından İngilizce diline çevrilmiştir. Bu işlem sonucunda ölçeğin Türkçe versiyonunda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Kapsam geçerliğini test etmek için ölçeğin İngilizcesi ve Türkçesi yedi bilim uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar her bir maddeyi (a) "Çok uygun," (b) "Oldukça uygun," (c) "Biraz uygun," (d) "Uygun değil" seçeneklerinden birini işaretleyerek değerlendirmiştir. Daha sonra her madde için yapılan uzman değerlendirmeleri ayrı ayrı incelenmiştir ve (a) ve (b) seçeneklerini işaretleyen uzman sayısı toplam uzman sayısına bölünerek her maddenin kapsam geçerliği indeksi hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin kapsam geçerliği indeksinin 0,71 ile 1,00 arasında değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Uzman önerileri doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir.

Matematikten Zevk Alma Ölçeği, beş maddeden oluşan 6'lı likert tipi bir ölçektir (1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Biraz katılmıyorum, 4: Biraz katılıyorum, 5: Katılıyorum, 6: Kesinlikle katılıyorum). Ölçeğin birinci ve beşinci maddesi negatif ifade içerdiği için ters kodlanmaktadır. Blömeke vd. (2019) tarafından Almanya ve Norveç'te öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülen çalışmada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin geçerliği test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin her iki grupta da tek faktörden oluştuğu, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin her iki grupta da iyi uyum değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Güncel çalışmada açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin geçerliği test edilmiştir ve orijinalinde olduğu gibi ölçeğin tek faktörden oluştuğu ve madde faktör yüklerinin 0,66 ile 0,89 arasında değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği test edildiğinde ise Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,86 olduğu bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumları, ölçekten aldıkları ortalama puan üzerinden değerlendirilmiştir.

2.3.2. Matematik alan bilgisi

Öğretmen adaylarının matematik alan bilgilerini belirlemede Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) matematik testinden almış oldukları puanlar temel alınmıştır. Her yıl ÖSYM tarafından yapılan YGS, başarı sıralamasıyla öğrencilerin yükseköğretime geçişini belirleyen çoktan seçmeli bir sınavdır. Araştırmada yer alan her bir katılımcının toplam 40 sorudan oluşan YGS matematik testinde doğru cevapladıkları net soru sayısına ilişkin bilgi kendi beyanlarına dayalı olarak elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının başarı düzeyini birbiriyle kıyaslayabilmek için her katılımcının beyan ettiği net doğru sayısı toplam soru sayısına (40) bölünerek yüzde hesaplanmıştır.

2.3.3. Matematik kaygısı

Öğretmen adaylarının matematik kaygılarını ölçmek amacıyla "Matematik Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Orijinal adı "Mathematics Anxiety Scale" olan ölçek, Betz (1978) tarafından geliştirilmiş, Bai vd. (2009) tarafından yenilenmiş ve Akçakın vd. (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 14 maddeden oluşan 5'li likert tipinde ("1 kesinlikle katılmıyorum", "2 katılmıyorum", "3 kararsızım", "4 katılıyorum", "5 kesinlikle katılıyorum") bir derecelendirme ölçeğidir. Katılımcıların matematik kaygısını pozitif (6 madde) ve negatif (8 madde) olmak üzere iki boyutta ölçmektedir. Matematiğe yönelik pozitif duygulanım maddeleri rahatlık hissi, rahatsızlık eksikliği ve korkunun yokluğunu ifade ederken matematiğe yönelik negatif duygulanım maddeleri, rahatsızlık, huzursuzluk, tedirginlik ve kafa karışıklığı duygularını içermektedir.

Ölçekten alınan yüksek puanın yüksek matematik kaygısını ifade etmesi için pozitif boyutta yer alan maddeler ters kodlanmaktadır (Bai vd., 2009). Hem Bai vd. (2009) hem de Akçakın vd. (2015) tarafından yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri bu iki faktörlü yapıyı desteklemektedir. Ayrıca, ölçeğin tamamının iç tutarlılık katsayısı her iki çalışmada da 0,91 bulunmuştur. Akçakın vd. (2015) ayrıca alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayısı hesaplamıştır ve pozitif boyut için 0,84 ve negatif boyut için 0,90 sonucuna ulaşmıştır. Güncel çalışmada da açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve iki faktörlü yapı elde edilmiştir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha değeri 0,92 olarak hesaplanırken pozitif boyut için bu değer 0,79 ve negatif boyut için 0,94 bulunmuştur. Çalışmada öğretmen adaylarının matematik kaygısı, ölçeğin negatif ve pozitif boyutları için hesaplanan iki ayrı ortalama puan üzerinden değerlendirilmiştir.

2.3.4. Matematik özyeterlik algısı

Öğretmen adaylarının matematikle ilgili belirli bir görevi veya problemi başarılı bir şekilde yerine getirme yeterliğine olan güvenini yani özyeterlik algısını ölçmek amacıyla "Matematik Özyeterlik Algısı" ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali "Mathematics-related Self-efficacy" adıyla Blömeke vd. (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek sahiplerinden gerekli izinler alındıktan sonra ölçeğin dil uyarlaması ve kapsam geçerliği "Matematikten Zevk Alma" ölçeğinde açıklanan işlem adımlarına bağlı kalınarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda ölçekte yer alan maddelerin kapsam geçerliği indeksinin

0,86 ile 1,00 arasında değişkenlik gösterdiği bulunmuştur. Uzman önerileri doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir.

“Matematikle İlgili Özyeterlik Algısı” ölçeği, dört maddeden oluşan 4'lü likert tipi bir ölçektir (“1 kesinlikle katılmıyorum”, “2 katılmıyorum”, “3 katılıyorum”, “4 kesinlikle katılıyorum”). Blömeke vd. (2019) tarafından Almanya ve Norveç'te öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları ile yürütülen çalışmada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin geçerliği test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin her iki grupta da tek faktörden oluştuğu, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin her iki grupta da iyi uyum değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Güncel çalışmada açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin geçerliği test edilmiştir ve orijinalinde olduğu gibi ölçeğin tek faktörden oluştuğu ve madde faktör yüklerinin 0,76 ile 0,85 arasında değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği test edildiğinde ise Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,83 olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının matematik özyeterlik algıları, ölçekten aldıkları ortalama puan üzerinden değerlendirilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistik ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sorularına yönelik analizlerden önce veri setinde bazı ön incelemeler yapılmıştır. Öncelikle değişkenlerin dağılımı ve uç değerler, çarpıklık ve basıklık katsayısı, histogram, Shapiro-Wilk testi ve kutu-çizgi grafiği ile incelenmiştir. Yapılan analizlerde öğretmen adaylarının matematik alan bilgisine ait puanların dağılımının pozitif yönde çarpıklık gösterdiği gözlemlenirken matematikten zevk alma durumlarına ilişkin puanların dağılımının negatif yönde çarpıklık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle matematik alan bilgisi değişkeni karekök, matematikten zevk alma değişkeni ise karesini alma yöntemiyle normale yakın dağılım gösterecek şekilde dönüştürülmüştür ve regresyon analizinde bu dönüştürülmüş puanlar kullanılmıştır.

Çoklu regresyon analizinin varsayımlarından olan bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiyi incelemek amacıyla standartlaştırılmış tahmini değerler ile standartlaştırılmış hata değerleri arasında dağılım grafiği elde edilmiştir. Bir diğer varsayım olan bağımsız değişkenler arasındaki çoklu bağlantılılığı test etmek için ilgili değişkenler arasında Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bulgular, bağımlı değişken olan matematikten zevk alma durumu ile bağımsız değişkenler olan matematik alan bilgisi, matematik kaygısının pozitif ve negatif boyutları ve matematik özyeterlik algısı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ($r > .30$) ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olmadığını ($r < .70$) göstermiştir. Daha sonra Cook's Distance testi ile etkili uç değerler kontrol edilmiştir ve elde edilen sonuç puan aralığının 1'den küçük olduğunu göstermiştir. Böylece, veri setinde herhangi bir etkili uç değer olmadığı sonucuna varılmıştır. Son olarak, değişkenlerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediği Normal P-P Grafiği ile test edilmiş ve standartlaştırılmış artık değerlerin dağılımının -3 ile +3 arasında olduğu bulunmuştur. Böylece, verilerin çoklu regresyon analizinin güvenilir sonuçlar üretmesi için gerekli varsayımlara uyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 03.06.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/11-23

3. BULGULAR

Okul öncesi öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumuna, matematik alan bilgisine, matematik kaygısına ve matematik özyeterlik algısına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Betimsel Bulgular

| | Ortalama | Standard Sapma | En Düşük | En Yüksek |
|---------------|----------|----------------|----------|-----------|
| Zevk Alma | 4,62 | 0,93 | 1,40 | 6 |
| Alan Bilgisi | 9,21 | 6,17 | 0 | 29 |
| Negatif Duygu | 2,65 | 0,99 | 1 | 5 |
| Pozitif Duygu | 2,37 | 0,71 | 1 | 4,17 |
| Özyeterlik | 2,40 | 0,80 | 1 | 4 |

Tablodaki değerler ortalama puanı göstermektedir.

Betimsel bulgular, ortalama bir öğretmen adayının matematik ile ilgilenmekten içten gelen bir motivasyonla zevk alma düzeyinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak puanların dağılımına bakıldığında bazı öğretmen adaylarının matematikten zevk alma düzeylerinin çok düşük olduğu bazıların ise çok yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının matematik alan bilgisi puanları incelendiğinde 40 sorudan oluşan YGS matematik testinde ortalama 9 soruya net doğru cevap verebildikleri ancak puanların 0 ile 29 net doğru cevap arasında yüksek değişkenlik gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuca göre bazı öğretmen adaylarının matematik alan bilgisi çok düşükken bazıların alan bilgisi nispeten yüksektir.

Öğretmen adaylarının matematik kaygıları incelendiğinde ise adayların negatif boyutta ölçeğin orta noktasının biraz üzerinde, pozitif boyutta ise biraz altında ortalama kaygı düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adayları arasında gözlemlenen değişkenliğin pozitif boyuta göre negatif boyutta daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının matematik özyeterlik algılarının ortalamasının nispeten yüksek olduğu ancak bu algı açısından öğretmen adayları arasında değişkenliğin de yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumu, matematik alan bilgisi, matematik kaygısı ve matematik özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon Katsayıları Tablo 2’de yer almaktadır. Değişkenler arasındaki ilişki değerlendirilmeden önce normal dağılımdan sapma gösteren matematik alan bilgisi ve matematikten zevk alma durumuna ilişkin puanlar dönüştürülmüştür. Tablo 2’ye göre araştırmanın bağımlı değişkeni olan matematikten zevk alma durumunun matematik alan bilgisi hariç matematik kaygısı alt boyutları ile negatif yönde, matematik özyeterlik algısı ile pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında da anlamlı ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, matematik alan bilgisinin matematik kaygısı boyutları ile düşük düzeyde negatif yönde, matematik özyeterlik algısı ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Matematik kaygısının negatif boyutunun pozitif boyutu ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu bulunurken matematik özyeterlik algısının orta düzeyde negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematik kaygısının negatif ve pozitif boyutları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olmasının sebebi pozitif boyutta yer alan maddelere verilen cevapların ters kodlanmasıdır. Böylece pozitif boyutta elde edilen yüksek puan yüksek matematik kaygısını ifade etmektedir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Matematikten Zevk Alma Durumu, Matematik Alan Bilgisi, Matematik Kaygısı ve Matematik Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki

| | Alan Bilgisi | Negatif Duygulanım | Pozitif Duygulanım | Özyeterlik |
|--------------------|--------------|--------------------|--------------------|------------|
| Zevk Alma | ,169 | -,568** | -,638** | ,557** |
| Alan Bilgisi | | -,293** | -,236* | ,411** |
| Negatif Duygulanım | | | ,499** | -,666** |
| Pozitif Duygulanım | | | | -,520** |

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

Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik alan bilgisinin, matematik kaygısının ve matematik özyeterlik algılarının matematikten zevk alma durumlarını etkileyip etkilemediğinin incelendiği çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Çoklu Regresyon Sonuçlarına Göre Öğretmen Adaylarının Matematikten Zevk Alma Durumlarını Etkileyen Faktörler

| | B | Standart Hata | β | t | p |
|------------------------|-------------------|---------------|---------|--------|------|
| Sabit | 35,529 | 4,793 | | 7,413 | ,000 |
| Alan Bilgisi | -4,180 | 3,672 | -,089 | -1,138 | ,258 |
| Negatif Duygulanım | -1,920 | 0,787 | -,239 | -2,440 | ,016 |
| Pozitif Duygulanım | -4,814 | 0,956 | -,430 | -5,033 | ,000 |
| Özyeterlik | 2,108 | 1,038 | ,210 | 2,031 | ,045 |
| $R^2 = ,512$ | Adj. $R^2 = ,492$ | | | | |
| $F_{(4, 97)} = 25,488$ | $p = ,000$ | | | | |

Bulgular, regresyon modelinin anlamlı olduğunu göstermektedir ($(F_{4, 97}) = 25,488, p < ,001$). Ayrıca, bu modelin öğretmen adaylarının matematikten zevk alma puanlarında gözlemlenen toplam varyansın %49,2'sini açıkladığı bulunmuştur. Matematik alan bilgisi ve matematik özyeterlik algısı kontrol edildikten sonra öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumu ile matematik kaygısının her iki boyutunun da ilişkili olduğu ancak en kuvvetli ilişki gösteren faktörün matematik kaygısının pozitif boyutu olduğu saptanmıştır ($t_{97} = -5,033, p < ,001$). Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının matematik kaygısı arttıkça matematikten zevk almalarının zorlaştığı gözlemlenmiştir. Ek olarak, matematik alan bilgisi ve matematik kaygısı kontrol edildikten sonra öğretmen adaylarının matematik özyeterlik algılarının matematikten zevk alma durumları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir ($t_{97} = 2,031, p < ,05$). Buna göre, öğretmen adaylarının matematikle ilgili belirli bir görevi veya problemi başarılı bir şekilde yerine getirme konusunda kendilerine güvenleri arttıkça matematikten daha fazla zevk aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, bu çalışmada öğretmen adaylarının matematik alan bilgisi ile matematikten zevk alma durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumunun matematik alan bilgisi, matematik kaygısı ve matematik özyeterlik algısı değişkenleriyle ilişkisi ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumunun matematik alan bilgisi ile anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı, ancak matematik kaygısı ile negatif yönde, matematik özyeterlik algısı ile pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Mevcut çalışmalardan farklı olarak matematik

alan bilgisi, matematik kaygısı ve matematik özyeterlik algısı ile matematikten zevk alma durumu arasındaki ilişkiler bu çalışmada bütüncül olarak ele alınmış ve matematik özyeterlik algısı ve matematikten zevk alma ile ilgili alanyazındaki boşluğa dikkat çekilmiştir.

Blömeke vd. (2019) öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumlarının matematik alan bilgisi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuş olmasına karşın bu çalışmada matematik alan bilgisi ile matematikten zevk alma arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir. Bulgular arasındaki bu fark, kültürel farklılıklardan ya da öğretmen adaylarının matematik algılarındaki farklılıktan kaynaklanabilir. Sonuç olarak, çalışmalarda kullanılan zevk alma ölçeğinin maddeleri öğretmen adaylarının matematiksel bilgiye ilişkin kapsam algılarını ölçerken, alan bilgisi ölçekleri akademik düzeyde bir kapsama sahiptir. Bu da öğretmen adaylarının alan bilgisi algısının öğretmen yetiştirme programlarının hedeflediği alan bilgisi düzeyi ile farklılık gösterebileceğine işaret etmektedir. Bu gözlem, öğretmen yetiştirme programlarının öğrenci seçme ve program çıktıları açısından daha detaylı incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumu ile matematik kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Güncel çalışmaların ortaya koyduğu gibi öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumunu yordayan en etkili değişkenin matematik kaygısı olduğu bu çalışma bulgularıyla da desteklenmiştir (Frenzel vd., 2020; Marbán vd., 2021). Örneğin, Marbán vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada matematikten zevk almanın matematiğin zor olduğuna ilişkin algı, matematik kaygısı, algılanan fayda ve matematik benlik algısı ile açıklandığı, bu değişkenler arasında da matematik kaygısının en yüksek anlamlı değere sahip olduğu ortaya konmuştur. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının matematik kaygısı azaldıkça matematikten zevk alma durumlarının artması beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumlarını artırmayı amaçlayan her çabanın matematik kaygısını göz önünde bulundurması ve bu kaygıyı azaltmak için önlemler alması gerekmektedir. Öncelikli olarak öğretmen eğitiminde matematik kaygısını azaltacak uygulamalara yer verilmelidir. Alanyazında yapılan çalışmalarda öğretmen eğitim programlarında matematik kavramlarını daha somut ve anlamlı hale getiren etkileşimli manipülatifleri, küçük grup etkinliklerini, yansıma raporlarını, tartışma oturumlarını ve alan uygulamalarını içeren eğitsel müdahalelerin öğretmen adaylarının matematik kaygısını azalttığı ortaya konmuştur (Gresham, 2007; Hollingsworth & Knight-McKenna, 2018; Reyes & Rothstein-Fisch, 2021).

Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik özyeterlik algıları ile matematikten zevk alma durumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayanarak, okul öncesi öğretmen adaylarının başarılı bir şekilde matematikle ilgili belirli bir görevi yerine getirme veya problemi çözme konusunda kendilerine güvenleri arttıkça matematikten daha fazla zevk aldıkları söylenebilir. Alanyazında yapılan ilgili araştırmalarda da çeşitli alanlarda eğitim gören öğretmen adaylarının matematik özyeterlik algıları ile matematiğe karşı tutumları (matematikten hoşlanmak ya da hoşlanmamak, matematiğin ilgi çekici olması ya da olmaması gibi) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Akay & Boz, 2011; Hackett & Betz, 1989). Ancak okul öncesi öğretmen adaylarının matematik özyeterlik algıları ve matematikten zevk alma durumları arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan çalışmalar sınırlıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın söz konusu değişkenler arasında ortaya koyduğu ilişkinin farklı çalışmalarla da incelenmesi önem taşımaktadır.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının etkili bir okul öncesi matematik eğitimi için gerekli olan matematik alan bilgisi düzeyi konusunda gerçekçi algılara sahip olmasının sağlanması önemlidir. Erken çocukluk döneminde çocuklara kazandırılması amaçlanan matematiksel bilgilerin temel düzeyde olması, bu bilgileri öğretecek öğretmenin matematiksel kavramlar konusunda çok daha yetkin olmasını gerektirmektedir. Aksi takdirde öğretmenin yetersiz alan bilgisi öğretim sürecinin bilgiyi doğru kazandırma açısından niteliksiz olmasına ve çocuklarda kavram yanlışlarının oluşmasına veya pekişmesine neden olabilecek riskler taşımaktadır. Matematik kaygısı ve matematikten zevk alma arasındaki ilişki ele alındığında daha önce de ifade edildiği gibi, öğretmen eğitim programlarında matematik kaygısını azaltacak etkinliklerin yapılması hem öğretmen adaylarının matematikten zevk alma durumlarını artırma hem de gelecekte

eğitim verecekleri çocukların matematiği anlayarak öğrenmelerine daha iyi destek olma ve çocuklarda matematik kaygısı oluşturma riskini azaltma potansiyeline sahiptir. Ayrıca özyeterlik algısı ve matematikten zevk alma arasında gözlemlenen karşılıklı ilişki alanyazındaki boşluğa dikkat çekmekte ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin gelecek araştırmalarda incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Kaynakça / Reference

- Akay, H., & Boz, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı özyeterlik algılar ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 281-312.
- Akçakın, V., Cebesoy, Ü., & İnel, Y. (2015). İki boyutlu matematik kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 283-301.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.
- Arseven, A., Arseven, İ., & Tepehan, T. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(2), 29-40.
- Arslan, O., & Demirkıran, D. M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik algıları ve matematik kaygıları. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 428-438.
- Ashcraft, M. H., & Kirk, E. P. (2001). The relationships among working memory, math anxiety, and performance. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130(2), 224-237. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.2.224>
- Ashcraft, M. H., & Moore, A. M. (2009). Mathematics anxiety and the affective drop in performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 197-205. <https://doi.org/10.1177/0734282908330580>
- Bai, H., Wang, L., Pan, W., & Frey, M. (2009). Measuring mathematics anxiety: Psychometric analysis of a bidimensional affective scale. *Journal of Instructional Psychology*, 36, 185-193.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G., & Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(5), 1860-1863. <https://doi.org/10.1111/mbe.12027>
- Betz, N. E. (1978). Prevalence, distribution, and correlates of math anxiety in college students. *Journal of Counseling Psychology*, 25(5), 441-448. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.25.5.441>
- Benz, C. (2012). Maths is not dangerous—attitudes of people working in German kindergarten about mathematics in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 249-261. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.681131>
- Blömeke, S., Thiel, O., & Jenßen, L. (2019). Before, during, and after examination: Development of prospective preschool teachers' mathematics-related enjoyment and self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 506-519. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1402368>
- Boran, A., Aslaner, R., & Çakan, C. (2013). Birinci sınıf öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(1), 1-19.
- Brady, P., & Bowd, A. (2005). Mathematics anxiety, prior experience and confidence to teach mathematics among pre-service education students. *Teachers and Teaching*, 11(1), 37-46. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337084>
- Bursal, M., & Paznokas, L. (2006). Mathematics anxiety and preservice elementary teachers' confidence to teach mathematics and science. *School Science and Mathematics*, 106(4), 173-180. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2006.tb18073.x>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34. baskı). Pegem Akademi.

- Claessens, A., & Engel, M. (2013). How important is where you start? Early mathematics knowledge and later school success. *Teachers College Record*, 115(6), 1-29. <https://doi.org/10.1177/016146811311500603>
- Çakıroğlu, E., & Işıksal, M. (2009). İlköğretim öğretmen adaylarının matematiğe yönelik tutum ve özyeterlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 132-139.
- Çelik, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerin erken matematik eğitimine ilişkin özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-10.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Publishing Co.
- Di Martino, P., & Zan, R. (2015). The construct of attitude in mathematics education. In B. Pepin & B. Roesken-Winter (Eds.), *From beliefs to dynamic affect systems in mathematics education* (pp. 51-72). Springer.
- Doruk, M., & Kaplan, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 291-302. <https://doi.org/10.9761/JASSS250>
- Fennema, E., & Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitudes scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *Journal for Research in Mathematics Education*, 7(5), 324-326. <https://doi.org/10.2307/748467>.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.05.004>
- Frenzel, A. C., Fiedler, D., Marx, A. K. G., Reck, C., & Pekrun, R. (2020). Who enjoys teaching, and when? Between-and within-person evidence on teachers' appraisal-emotion links. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01092>
- Gresham, G. (2007). A study of mathematics anxiety in pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 35, 181-188. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0174-7>
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261-273. <https://doi.org/10.5951/jresematheduc.20.3.0261>
- Hanline, M. F., Milton, S., & Phelps, P. C. (2010). The relationship between preschool block play and reading and math abilities in early elementary school: A longitudinal study of children with and without disabilities. *Early Child Development and Care*, 180(8), 1005-1017. <https://doi.org/10.1080/03004430802671171>
- Hollingsworth, H. L., & Knight-McKenna, M. (2018). "I am now confident": academic service-learning as a context for addressing math anxiety in preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 312-327. <https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1514337>
- Jenßen, L., Eid, M., Szczeny, M., Eilerts, K., & Blömeke, S. (2021). Development of early childhood teachers' knowledge and emotions in mathematics during transition from teacher training to practice. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1628-1644. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000518>
- Knaus, M. (2017). Supporting Early Mathematics Learning in Early Childhood Settings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(3), 4-13. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.3.01>
-

- Lake, V. E., & Kelly, L. (2014). Female preservice teachers and mathematics: Anxiety, beliefs, and stereotypes. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(3), 262-275. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.936071>
- Maloney, E. A., & Beilock, S. L. (2012). Math anxiety: Who has it, why it develops, and how to guard against it. *Trends In Cognitive Sciences*, 16(8), 404-406. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.06.008>
- Marbán, J. M., Palacios, A., & Maroto, A. (2021). Enjoyment of teaching mathematics among pre-service teachers. *Mathematics Education Research Journal*, 33, 613-629. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00341-y>
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters?. *The Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- Notari Syverson, A., & Sadler, H. F. (2008). Math is for everyone: Strategies for supporting early mathematical competencies in young children. *Young Exceptional Children*, 11(3), 3-16. <https://doi.org/10.1177/1096250608314589>
- Oppermann, E., Anders, Y., & Hachfeld, A. (2016). The influence of preschool teachers' content knowledge and mathematical ability beliefs on their sensitivity to mathematics in children's play. *Teaching and Teacher Education*, 58, 174-184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.004>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Palacios, A., Arias, V., & Arias, B. (2014). Attitudes towards mathematics: Construction and validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 67-91. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.8961>
- Philipp, R. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In I. F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257-315). NCTM, Information Age.
- Reyes, D. O., & Rothstein-Fisch, C. (2021). Stressed, anxious, and scared: How early childhood educators feel about math. *Journal of Mathematics Education*, 13(2), 81-93. <https://doi.org/10.26711/007577152790072>
- Russo, J., Bobis, J., Sullivan, P., Downton, A., Livy, S., McCormick, M., & Hughes, S. (2020). Exploring the relationship between teacher enjoyment of mathematics, their attitudes towards student struggle and instructional time amongst early years primary teachers. *Teaching and Teacher Education*, 88, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102983>
- Schukajlow, S., Rakoczy, K., & Pekrun, R. (2023). Emotions and motivation in mathematics education: Where we are today and where we need to go. *ZDM-Mathematics Education*, 55, 249-267. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01463-2>
- Smith, J., & Reeves, T. F. (2005). Beginning school students. In G. Guick & K. I. Visnt (Eds.), *Proceedings of the Conference of the International Education* (pp. 4-121). Melbourne, Turkey: Technical University.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 61-77.
- Sumpter, L. (2020). Preschool educators' emotional directions towards mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(6), 1169-1184. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10015-2>
- Tapia, M., & Marsh, G. E. (2004). An instrument to measure mathematics attitudes. *Academic Exchange Quarterly*, 8(2), 130-143.

- Ten Braak, D., Lenes, R., Purpura, D. J., Schmitt, S. A., & Størksen, I. (2022). Why do early mathematics skills predict later mathematics and reading achievement? The role of executive function. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, 105306, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105306>
- Thiel, O., & Jenssen, L. (2018). Affective-motivational aspects of early childhood teacher students' knowledge about mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 512-534. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1488398>
- Tobias, S. (1998). Anxiety and mathematics. *Harvard Education Review*, 50, 63-70.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Ural, A. (2015). Matematik özyeterlik algısının matematik öğretmeye yönelik kaygıya etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(2), 173-184.
- Wilkins, J. L. (2008). The relationship among elementary teachers' content knowledge, attitudes, beliefs, and practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 139-164. <https://doi.org/10.1007/s10857-007-9068-2>
- Wolfgang, C., Stannard, L., & Jones, I. (2003). Advanced constructional play with LEGOs among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Early Child Development and Care*, 173(5), 467-475. <https://doi.org/10.1080/0300443032000088212>
- Zacharos, K., Koliopoulos, D., Dokimaki, M., & Kassoumi, H. (2007). Views of prospective early childhood education teachers, towards mathematics and its instruction. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/02619760701486134>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Current research results emphasize that the vast majority of pre-service preschool teachers have a negative attitude toward mathematics and do not like it. It is necessary to conduct studies in this area in order to prevent possible problems in the future regarding pre-service preschool teachers' mathematics education. It is particularly important to reach new findings and understand the risk factors within the framework of emotional factors that have been shown to be effective during the teacher training process. Although the relationships between these variables have been studied in pairs or triplets in the literature, the research with a comprehensive approach that examines all variables together has been scarce. In this context, the information obtained increases our understanding of how the mathematical content knowledge, mathematics anxiety, and mathematics self-efficacy perceptions of pre-service teachers predict their enjoyment of mathematics and some relationships between these variables.

2. METHOD

This research is a cross-sectional study designed in the relational survey model. In this study, the pre-service preschool teachers' degree of enjoyment of mathematics was investigated in relation to their mathematical knowledge, mathematics anxiety, and mathematics self-efficacy perceptions. 102 volunteer pre-service teachers in their third year of the preschool teaching undergraduate program at a state university in the 2020-2021 academic year participated in the study. The sample of the research was determined by a convenient sampling method. 80.4% of the pre-service teachers participating in the research were women. 60.8% of the participants graduated from Anatolian High School, 21.6% from Imam Hatip High School, 3.9% from Technical High School, 2.9% from Girls' Vocational High School, and 10.8% from other high schools.

The data were collected through an online survey prepared by the researchers. The enjoyment of mathematics of pre-service teachers was evaluated by the " Mathematics-related Enjoyment " scale developed by Blömeke et al. in 2019. Mathematical knowledge was evaluated based on the net scores they received from the "Higher Education Entrance Exam Mathematics Test" administered by Center of Assessment, Selection, and Placement. Mathematics anxiety of pre-service teachers was evaluated by the "Mathematics Anxiety Scale" revised by Bai et al. in 2009, and mathematics self-efficacy perceptions were evaluated by the "Mathematics-related Self-Efficacy" scale developed by Blömeke et al. in 2019.

Descriptive statistics and multiple linear regression analysis were used in the analyses of the data. As the distribution of variables and extreme values, skewness and kurtosis coefficient, histogram, Shapiro-Wilk test, and box-line graph were examined, it was observed that the distribution of the pre-service teachers' scores on mathematics content knowledge was positively skewed, while the distribution of the scores on their enjoyment of mathematics was negatively skewed. Therefore, the mathematical content knowledge variable was transformed using the square root method, and the variable for the enjoyment of mathematics was transformed using the square method to exhibit a distribution close to normal, and these transformed variables were used in the regression analysis.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The findings revealed that pre-service teachers highly enjoyed mathematics and felt competent in doing mathematics, while they had a low level of mathematics anxiety and mathematical content knowledge. According to the multiple regression analysis, there was no significant relationship between pre-service teachers' enjoyment of mathematics and their mathematical content knowledge. However, it was found that enjoyment of mathematics is moderately correlated with mathematics anxiety in a negative direction and with mathematics self-efficacy perception in a positive direction. Unlike previous studies, this study takes a holistic approach to the relationships between mathematical content knowledge, mathematics anxiety, mathematics self-efficacy perceptions, and enjoyment of mathematics. It also draws attention to

the gap in the literature regarding the relationship between self-efficacy perception and enjoyment of mathematics.

It is important to ensure that pre-service teachers have realistic perceptions about the level of mathematics content knowledge required for effective preschool mathematics education. Because the mathematical concepts taught to children in early childhood are at a fundamental level, the teacher who will teach these concepts must be much more competent in mathematical concepts. Otherwise, the teacher's insufficient content knowledge can pose risks of a low-quality teaching process and the development or reinforcement of misconceptions in children's understanding of mathematical concepts.

Considering the relationship between anxiety and enjoyment of mathematics, activities including interactive manipulatives, small group activities, reflection reports, discussion sessions, and field applications to reduce anxiety in teacher training programs have the potential to increase pre-service teachers' enjoyment of mathematics and help children learn mathematics by understanding, and reduce the risk of developing math anxiety in children. Additionally, the mutual relationship observed between self-efficacy beliefs and enjoyment of mathematics highlights the gap in the literature and suggests the need for further research on the relationship between these two variables.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 03.06.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/11-23

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısı %25 oranında katkı vermiştir.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada yazarlar arasında ya da herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1479 –1497. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407709>



Ters Yüz Sınıf Modeli'nin Öğrencilerin Matematik Başarısı, Tutumu ve Kaygısına Etkisi * The Effect of Flipped Classroom Model on Students' Mathematics Achievement, Attitude and Anxiety

Recep BULUT¹ , Mehmet BEKDEMİR² 

Geliş Tarihi (Received): 21.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 03.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu araştırmanın amacı gerçek bir eğitim ortamında uygulanabilir bir Ters Yüz Sınıf Modeli örneğinin öğrencilerin matematik başarıları, tutumu ve kaygısına etkisini incelemektir. Ters Yüz Sınıf Modeli uygulamasında öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarını için Eğitim Bilişim Ağı'ndan, sınıf içi etkinlikler için ise Matematikle Düşünen Sınıflar teorik çerçevesinden faydalanılmıştır. Araştırmanın yöntemi ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırmada deney grubu 12 öğrenciden, kontrol grupları ise biri 21, diğeri 23 öğrenci olmak üzere toplam 44 öğrenciden oluşmuştur. Uygulama 16 hafta boyunca devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak başarı testi, tutum ölçeği ve kaygı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmada kullanılan Ters Yüz Sınıf Modeli örneği, deney grubu öğrencilerinin matematik başarılarını kontrol gruplarına göre anlamlı olarak artırmış ve başarılarının kalıcılığını sağlamıştır. Ancak uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerinin tutum ve kaygı puanları değişmemiştir. Araştırmada kullanılan Ters Yüz Sınıf Modeli uygulamasıyla öğrenci başarılarının artması, modelin matematik eğitiminde alternatif bir yöntem olarak kullanılmasının yararlı olabileceği fikrini desteklemektedir. Ters Yüz Sınıf Modelinin öğrencilerin başarılarını artırırken tutum ve kaygılarını neden etkilemediğinin araştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim bilişim ağı, Matematik başarıları, Matematikle düşünen sınıflar, Ters yüz sınıf modeli

&

Abstract: Examining how a flipped classroom model affects students' performance, attitudes, and anxiety in a real educational setting is the goal of this research. The Flipped Classroom Model was implemented by using the Mathematics Thinking Classrooms theoretical framework for in-class activities and the Educational Informatics Network for students' activities outside of class. The study's methodology involves a pretest-posttest control group and a quasi-experimental design. In the study, the experimental group consisted of 12 students and the control group consisted of a total of 44 students, one of whom include 21 and the other 23. The study was conducted over a period of 16 weeks. The instruments utilized to collect the data were the anxiety scale, attitude scale, and achievement exam. The study's findings indicate that, when compared to the control groups, the experimental group's students' mathematics achievement increased significantly as a result of the implementation of the Flipped Classroom Model. The attitude and anxiety levels of the students in the experimental group remained unchanged. The study's adoption of the Flipped Classroom Model resulted in an increase in student achievement, which lends credence to the premise that it can be a helpful alternative way for teaching mathematics.

Keywords: Educational informatics network, Mathematics achievement, Mathematical thinking classrooms, Flipped classroom model.

Atıf/Cite as: Bulut, R. & Bekdemir, M. (2024). Ters yüz sınıf modeli'nin öğrencilerin matematik başarıları, tutumu ve kaygısına etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1479-1497. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407709>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu makale, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yayınlanmamış doktora tezinden üretilmiş ve 19-21 Ekim 2023 tarihlerinde 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde özet sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Sorumlu Yazar: Recep Bulut, Bayburt Millî Eğitim Müdürlüğü, recepbulut384@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8724-3384

2 Prof. Dr. Mehmet Bekdemir, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, mbekdemir@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1884-2938

1. GİRİŞ

Günümüzün değişen ihtiyaçları ve gelişen teknolojileri, eğitim öğretim faaliyetlerinin bir kısmının ya da tamamının zaman veya mekândan bağımsız olarak yapılabilirdiği uzaktan, harmanlanmış ya da çevrim içi öğrenme gibi yöntemlerin kullanılma sıklığını artırmıştır (Tezer vd., 2019). Teknoloji ile yakından ilişkili bu modellerden harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğretim ile çevrim içi öğretimin avantajlı yönlerinin eğitimin amaçları doğrultusunda bir araya getirildiği yöntem olarak tanımlanmaktadır (Bersin, 2004; Dangwal, 2017; Staker ve Horn, 2012). Ancak bazı araştırmacılar Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımını öğretim uygulamalarında özellikle teknolojik içerik kullanımına odaklandığı gerekçesiyle eleştirmektedir (Graham, 2013). Fakat bu yaklaşımın bir türü olan Ters Yüz Sınıf Modeli (TYSM)'nin (Staker ve Horn, 2012) öğrencilerin ders içerisindeki iletişim, etkileşim ve aktif çalışmalarına odaklanması bu eleştiriyi ortadan kaldıracak bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir (Bishop ve Verleger, 2013; Yorgancı, 2020).

TYSM ilk önceleri evde derslerin, okulda ödevlerin yapılması şeklinde tanımlanmış ve uygulanmıştır (Lage vd., 2000; Talbert, 2012; Tucker, 2012). Daha sonra ise öğrencilerin sınıf içi çalışmalarda ödevden ziyade çoğunlukla etkinlik ve problem temelli faaliyetleri iş birlikli şekilde yürüttükleri görülmektedir (Bishop ve Verleger, 2013). Böylece TYSM genellikle, ders içeriklerinin önceden hazırlanmış videolarla öğrencilerin bireysel ve kendi hızlarına göre öğrendiği, sınıf içerisinde ise akranlarıyla ve öğretmenlerinin rehberliğinde üst düzey etkinliklerle çalıştıkları bir model olarak tanımlanmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012; Hoffman, 2014; Talbert, 2012; Tucker, 2012). TYSM özellikle ders öncesi hazırlık, bireysel çalışma ve aktif öğrenme gerektirmesi yönüyle öğrenci katılımını teşvik eden diğer yöntemlerden farklılaşmaktadır (Ogden, 2015). Birçok araştırmada TYSM uygulamalarının önemli yararlarından biri, öğretmenin sınıf içerisinde yapacağı etkinlik ve problem temelli uygulamalarda kullanabileceği süreyi artırmak olduğu ifade edilmiştir (Ingram vd., 2014; O'Flaherty ve Phillips, 2015; Tekin ve Emmioğlu-Sarıkaya, 2020; Tucker, 2012). Diğer bazı yararları da öğretmenlerin sınıflarında aktif öğrenme, iş birlikli öğrenme, problem çözme ya da akran öğrenimi gibi yöntemleri daha fazla kullanma fırsatı bulması ve öğrencilerin bizzat kendileri öğrenme sorumluluklarını alarak öğretmenin sınıf yönetimini kolaylaştırmasıdır (Bergmann ve Sams, 2012). Böylece TYSM'nin sınıf içi uygulama sürecinde öğretmen, içerik aktarıcıdan ziyade öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rehber rolünü üstlenmektedir (Kordyban ve Kinash, 2013). TYSM'nin tüm süreçlerinde öğrenci aktif bir rol aldığı için modelin bilişsel ve duyuşsal olarak birçok olumlu yönü bulunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde TYSM'nin öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarını (Alviar ve Solon, 2023; Egara ve Mosimege, 2023; Lo ve Hew, 2020; Wei vd., 2020), tutumlarını (Egara ve Mosimege, 2023; Tekin ve Emmioğlu-Sarıkaya, 2020; Turra vd., 2019), derse katılımlarını (Clark, 2015), öğrendiklerinin kalıcılığını (Makinde ve Yusuf, 2017; Tatal ve Yazar, 2021), üst düzey öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği (Bulut, 2019; Panahi vd., 2019) ve kaygılarını azalttığı (Segumpan ve Tan, 2018) ile ilgili araştırmalar mevcuttur. Az sayıda da olsa TYSM'nin öğrencilerin akademik başarılarını etkilemediği (Clark, 2015; Overmyer, 2014) ve tutumlarına ya da kaygılarına olumlu bir etkisinin olmadığı (Casem, 2016; Ghanaat ve Habibzadeh, 2021) yönünde araştırmalar da bulunmaktadır. TYSM uygulamalarıyla öğrencilerin matematik başarılarının arttığı araştırmalarda uygulama sürelerinin genellikle en az beş hafta olduğu görülmüştür (Zengin, 2017; Koç Deniz, 2019; Lo ve Hew, 2020; Wei vd., 2020; Sulaimon ve Manditereza, 2024). TYSM uygulamasıyla öğrencilerin akademik başarılarının kontrol gruplarına göre farklılaşmadığını belirten bazı araştırmaların özellikle Cebir derslerinde uygulanması dikkat çekmiştir (Clark, 2015; Algarni ve Lortie-Forgues, 2023). Bir diğer dikkat çekici nokta ise TYSM uygulamalarıyla bazı araştırmalarda öğrencilerin başarılarının artmasına rağmen tutum veya kaygılarının olumlu bir değişim göstermemesidir (Casem, 2016; Ghanaat ve Habibzadeh, 2021). TYSM'nin yararlı yönlerine (Fulton, 2012) odaklanan araştırmaların dışında, TYSM'nin sınıf içi uygulamalarının nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili standart bir çerçeve oluşturan araştırmalar birkaç örnek (Lo ve Hew, 2017; Yorgancı, 2020) dışında oldukça azdır (O'Flaherty ve Phillips, 2015).

Sınıf içi uygulamalarla ilgili önerilen standart bir çerçeve olmamasına rağmen alanyazında TYSM'nin nasıl uygulanması gerektiğiyle ilgili bazı temel prensipler belirlenmiştir. Bunlar; öğrencilerin iş birlikli olarak

çalışabileceği (Fung vd., 2021), aktif olarak sorgulayabileceği, varsayımlarda bulunabileceği ve farklı fikirler arasında ilişkiler kurabileceği bir sınıf ortamının oluşturulmasıdır (Ferreri ve O'Connor, 2013; O'Flaherty ve Phillips, 2015). Bu özellikleri taşıyan Matematikle Düşünen Sınıflar (MDS) gibi farklı sınıf içi uygulamalar TYSM'ye entegre edilebilir. Çünkü TYSM ile MDS, öğrenmenin sorumluluğunu öğrencinin alması noktasında benzer bir görüşe sahiptir. TYSM, sınıf dışı çalışmalarda öğrencilerin temel düzeyde kendi öğrenmelerini sağlamasını beklerken (Bergmann & Sams, 2012) benzer şekilde de MDS, öğrencilerin sınıf içindeki çalışmalarda kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını hedefler (Liljedahl, 2022). Bununla birlikte MDS'de yapılan sınıf içi çalışmalarda öğrenci gruplarının birbirleriyle iletişiminin daha serbest olması, bilgi hareketliliği ile herhangi bir grup tarafından oluşturulan bilginin diğer gruplara yayılabilmesi ve böylece tüm grupların bilgi paylaşımı halinde birbirlerinden öğrenebilmesini sağlaması MDS'nin tercih edilmesindeki diğer sebeplerdir. Son sebep ise MDS'nin TYSM'de sınıf dışı çalışmalara katılmayan öğrencilerin bilgi eksiklerini akran öğrenme yardımıyla kendi kendilerine tamamlayabilecekleri yeni bir fırsat sunarak tamamlayıcı olmasıdır.

MDS (Liljedahl, 2022), sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin taklitten uzaklaştırılarak tamamen düşünceleri üzerine odaklanan bir sınıf içi uygulamadır. Liljedahl (2022) tarafından ortaya konulan MDS temel olarak; "Ne tür görevler kullanılmalıdır?" (s. 21), "İş birlikli gruplar nasıl oluşturulur?" (s. 43), "Öğrenciler nerede çalışabilir?" (s. 67), "Araç gereçleri nasıl düzenleyebiliriz?" (s. 83), "Öğretmen, soruları nasıl cevaplamalıdır?" (s. 97), "Görevler ne zaman, nerede ve nasıl verilmelidir?" (s. 115), "Ev ödevi neleri kapsayabilir?" (s. 137), "Öğrenci özerkliği nasıl desteklenir?" (s. 153), "İpucu ve ek görevler nasıl kullanılabilir?" (s. 167), "Öğrenciler nasıl not tutabilir?" (s. 215) sorularına sistematik ve bilimsel olarak cevap veren bir uygulamadır. MDS uygulamaları öğretmen tarafından üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkaracak düşünme görevlerinin hazırlanmasıyla başlar. Sınıf içinde öğrencilerin bu görevler üzerine genellikle üçer kişilik gruplarla ayakta ve dikey, silinebilir tahtalar önünde iş birlikli bir şekilde çalışmalarını devam eder. Öğrenciler tüm çalışma boyunca aktiftir. Çalışmalar esnasında grupların birbirini ziyaret etmeleriyle sınıf içi bilgi hareketliliği sağlanır ve böylece tüm grupların bilgi paylaşımı yaparak çalışmalarını tamamlamalarına fırsat verilir. Öğretmen düşünme görevinin nasıl yapılacağıyla ilgili hiç bilgi vermez ve gruplara çalışmaları boyunca rehberlik eder. Daha sonra süreç öğrencilerin bireysel ya da grupla olacak şekilde kendi cümleleriyle notlar almasıyla tamamlanır. Larsen ve Liljedahl (2022), MDS uygulamalarının öğrencileri düşünmeye sevk etmesi ve öğrencilerin bu düşünme sürecini uzunca bir süre devam ettirebilmesi açısından sunuş stratejisi temelli yöntemler, oyunlaştırma ya da soru cevap tekniği ile öğrenme gibi diğer uygulamalardan daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

1.1. Araştırmanın amacı

TYSM ile ilgili en çok ifade edilen eksiklik, öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarla derse yeterince hazırlanamamalarıdır (Akçayır ve Akçayır, 2018). Bu anlamda TYSM'nin sınıf içi uygulamalarında MDS'nin uygulanması, öğrencilerin birbirlerinden öğrenerek öğrenme eksiklerini giderebilecekleri iş birlikli ortamların oluşması nedeniyle öğrencilerin gelişimleri açısından bir fırsat sunabilecektir. Böylece TYSM'nin en öne çıkan eksik yönünün giderilmesi için tedbir alınmış ve diğerlerinden farklı bir TYSM modeli ortaya koymak istenmiştir. Bu amaçla gerçek bir eğitim ortamında uygulanabilir bir TYSM örneğinin öğrencilerin başarı, tutum ve kaygılarına etkisini incelemek hedeflenmiştir.

Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki iki alt probleme cevap aranmıştır:

1. Deney grubunun matematik başarı, tutumu ve kaygısı ön test, son test ve kalıcılık testi puanları farklılaşmakta mıdır?
2. Deney ve kontrol grupları arasında matematik başarı, tutumu ve kaygısı ön test, son test ve kalıcılık testi puanları açısından fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Özellikle birçok öğrencinin matematik dersini sevmediği, matematik dersinde kaygılandığı ve hatta korktuğu bilinmektedir (Işık vd., 2008; Akkaş ve Uçar, 2020). TYSM'nin öğrencilerde yer alan bu korku ve endişeyi nispeten ortadan kaldırabilecek bir potansiyele sahip olması, ancak alanyazında TYSM ile ilgili olarak modelin başarı, tutum ve kaygıya etkisinin halen belirsiz olduğunun (Fung vd., 2021; Segumpan ve Tan, 2018) ifade edilmesi TYSM ile ilgili daha fazla uygulama ve araştırma yapmayı gerekli kılmaktadır.

TYSM ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde sınıf dışı çalışmalar bölümü için Youtube, Moodle, Khan Akademi, Kahoot! ya da Edmodo gibi uygulamaların kullanıldığı görülmektedir (Demirer & Aydın, 2017). Bu araştırmada ise sınıf dışı çalışmalar bölümü, Millî Eğitim Bakanlığı'nun tüm öğrenci ve öğretmenlerin yararlanması için geliştirdiği ve öğretim programlarını temel alarak içeriklerini sürekli güncellediği bir uygulama olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile yürütülmüştür. Bu araştırmanın sınıf dışı çalışmalarının EBA ile yürütülmesinin öğrenci, öğretmen ve TYSM açısından bazı gerekçeleri vardır. Öğrenci açısından bu gerekçeler, EBA'nın ücretsiz olması, öğrenciler tarafından tanınması ve daha önceden kullanılmış olması ve EBA'ya girmek isteyen öğrencilere GSM operatörlerinin ücretsiz internet sunması şeklindedir. Öğretmen açısından ise EBA'nın kısa içerik videoları, çalışma sayfaları, etkileşimli araştırmalar ve değerlendirme testleri içermesi, böylece öğretmenin iş yükünü oldukça azaltması gerekçe olarak gösterilebilir. TYSM açısından ise EBA, her bir öğrencinin çalışmalara ne düzeyde katıldığını, öğrencilerin değerlendirme sınavlarından hangi soruları doğru veya yanlış yaptıklarını ve aldıkları toplam puanları göstermesi açısından diğer birçok uygulamada yer almayan özelliklere sahiptir. Ayrıca alanyazında EBA'nın TYSM ile birlikte uyumlu bir şekilde kullanılabilirliği ifade edilmiştir (Arslan ve Abdullah, 2019; Bolat, 2016). Ancak matematik dersindeki bir TYSM uygulamasının sınıf dışı çalışmalar bölümünde EBA'nın kullanımıyla ilgili araştırmalar oldukça sınırlıdır.

Alanyazın incelendiğinde TYSM'nin sınıf içi çalışmalar bölümünde ise oyunlaştırma (Lo ve Hew, 2020), gerçekçi matematik eğitimi (Fredriksen, 2021) ve öğretimin ilk ilkeleri (Lo ve Hew, 2017) gibi teorik çerçevelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın sınıf içi uygulamalarında ise Liljedahl (2022) tarafından ortaya konan MDS teorik çerçevesi kullanılmıştır. Alanyazında da bahsedildiği gibi MDS' de öğrencilerin grupla çalışması, gruplar arasında serbest iletişimin olması, herhangi bir grup tarafından oluşturulan bilginin bilgi hareketliliğiyle paylaşılması ve öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu almaları gibi farklı yönlerinin yanında TYSM uygulamalarında öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarındaki eksikliklerinin giderilmesine katkı vermesi MDS'nin sınıf içi çalışmalar için tercih edilme nedenlerinden bazılarıdır. Çünkü alanyazında öğrencilerin TYSM uygulamalarının sınıf dışı çalışmalar bölümüne katılmadan sınıfa gelmeleri, böylece bu bilgi eksiklerinden dolayı sınıf içi çalışmalara katılamayabilecekleri ayrıca bazı öğrencilerin sınıf dışı çalışmalarda bireysel öğrenme sorumluluğunu yerine getiremeyebileceği ifade edilmiştir (Bergmann ve Sams, 2012; Talbert, 2012). Buna çözüm olarak da öğrencilerin sınıfta sınıf dışı çalışmaları yapabilecekleri farklı ortamların oluşturulması önerilmiştir (Bergmann ve Sams, 2012). Ancak bu şekilde sınıf içi çalışmalara katılamayacak öğrenciler olacaktır. MDS'nin TYSM'yle birlikte kullanılmasyla, sınıf içi çalışmalarda kullanılan diğer teorik çerçevelerden farklı olarak, öğrencilerin sınıf içi çalışmalarla bilgi eksiklerini giderebilecekleri daha fazla çalışma ortamları oluşturulabilecektir.

Araştırmada bir bütün olarak sınıf dışı çalışmalarında EBA, sınıf içi çalışmalarında ise MDS kullanılarak daha uygulanabilir bir TYSM örneği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu açıdan bu araştırma özellikle Türkiye'deki diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır.

Araştırmadaki TYSM uygulaması, sınıf dışı ve sınıf içi çalışmalarında farklı yöntemlerle beraber uygulanmıştır. Araştırma, uygulama sonunda öğrencilerin başarı, tutum ve kaygılarında gerçekleşebilecek potansiyel değişimin bu yöntemlerin hangisinden kaynaklanmış olabileceğinin belirlenmesi açısından sınırlılık içermektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Uygulanabilir bir TYSM örneğinin ortaya konulmasının hedeflendiği bir tez çalışmasının parçası olan bu çalışmada EBA ve MDS destekli bir TYSM'nin öğrencilerin matematik başarıları, tutum ve kaygılarına etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden eşleştirilmiş ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen, seçkisiz atamanın mümkün olmadığı durumlarda grupların belli değişkenler açısından eşleştirilip bağımsız değişkene müdahale edilerek bu durumun bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek üzere kullanılır (Büyüköztürk vd., 2008).

Tablo 1.

Araştırmada kullanılan model

| Gruplar | Ön Test | Müdahale | Son Test |
|-------------------------|--|------------------------------|--|
| Deney Grubu | Başarı Testi, Tutum ve Kaygı ölçeği | X (Ters Yüz Sınıf Modeli) | Başarı Testi, Tutum ve Kaygı ölçeği |
| Kontrol Grupları | Başarı Testi, Tutum ve Kaygı ölçeği | Normal Eğitim | Başarı Testi, Tutum ve Kaygı ölçeği |

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni kullanılan öğretim yöntemidir. Deney grubu öğrencileri öğrenimlerine, normal öğretim yerine EBA ve MDS destekli bir TYSM ile devam etmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin matematik başarı düzeyleri, matematiğe ve matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları olmuştur.

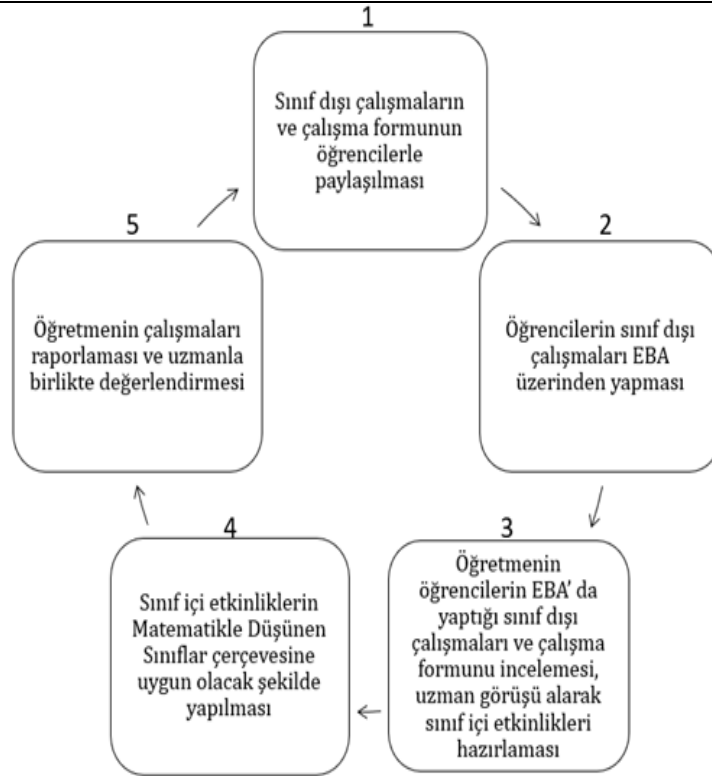
2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Doğu Karadeniz Bölgesinin nüfus açısından küçük bir ilinin bir ilçesi ve bu ilçeye bağlı fakat nüfusu ilçe kadar olan bir beldeinde yürütülmüştür. Uygulama, alan uzmanlarının uygulama süresi ve veri toplama açılarından bir dönemin yeterli olacağı görüşleriyle 16 hafta sürdürülmüştür. Araştırmada araştırmacıyla uygulayıcı aynı kişi olduğu için ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2008). Deney grubunu ilçe merkezinde yer alan, araştırmacının da görev yaptığı İmam Hatip Ortaokulunun 6. sınıfındaki 12 öğrenci oluştururken kontrol gruplarını ise belde bulunan İmam Hatip Ortaokulunda biri 23 diğeri 21 olmak üzere iki ayrı 6. sınıftaki toplam 44 öğrenci oluşturmuştur. Böylece ilçe ve belde yer alan İmam Hatip Ortaokullarındaki tüm gönüllü 6. sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmiştir.

2.3. Uygulama Süreci

Uygulamaya başlamadan önce deney grubunda yer alan tüm öğrenciler gönüllü katılım formunu ve tüm veliler veli onam formunu imzalamışlardır.

Uygulama ilk olarak iki haftalık pilot uygulamayla başlamıştır. Birinci hafta iki ders saatinde çalışma grubunda yer alan tüm öğrencilere EBA'ya giriş için şifre verilmiş ve sınıfta tüm öğrencilerin EBA uygulamasına girmeleri sağlanmıştır. Ayrıca öğretmen tarafından öğrencilere gönderilen çalışmalara EBA'nın hangi kısmından ulaşacakları uygulamalı olarak gösterilmiştir. İkinci haftanın bir ders saatinde öğrencilerle görüşülmüş ve öğrencilerin EBA çalışmalarıyla ilgili bir sorun yaşamadığı belirlenmiştir. Çalışma grubundaki tüm öğrencilerin evlerinde internet erişimi imkanı vardır. Ayrıca pilot uygulama haftasında yedi ders saatinde öğretim programıyla ilgili olmayan üç düşünme görevi yapılarak MDS uygulamalarının grup çalışmalarıyla nasıl gerçekleştirileceği öğrenciler tarafından deneyimlenmiştir. Böylece öğrencilerin asıl uygulamaya hazır olmaları hedeflenmiştir.



Şekil 1. Uygulamaya ait haftalık çalışma planı

Uygulamada Şekil-1'de yer alan döngüsel süreç her hafta tekrar edecek şekilde kullanılmıştır.

Sınıf dışı görevler genellikle sınıf içi uygulamalardan üç-dört gün önce EBA'dan öğrencilere gönderilmiştir. Öğrencilerden EBA üzerinden kendilerine gönderilen görevleri okul dışında kendi istedikleri yer ve zamanda yapmaları istenmiştir. Bu görevler; her kazanım için sayıları en fazla üç adet olan, ortalama bir dakika ile üç dakika arasında süren, bazıları etkileşimli olan içerik videoları izleme, ortalama bir sayfadan oluşan konu anlatım dosyası inceleme, bir adet etkileşimli alıştırmaya yapma ve içinde genelde 10 adet soru içeren değerlendirme testlerini çözme şeklindedir.

Uygulama sonunda öğrencilerin sınıf dışı çalışmalara katılımı her öğrenci için EBA'nın ilgili bölümünden raporlanmıştır. Öğrencilerin sınıf dışı çalışmalara katılım ortalaması %62 seviyesinde olmuştur. Katılımı en fazla olan öğrenci %95,7 seviyesinde, en az olan öğrenci ise %17,6 seviyesinde katılmıştır.

Sınıf içi etkinliklerde MDS teorik çerçevesine uygun düşünme görevleri kullanılmıştır. Düşünme görevleri, ilk olarak araştırmacı tarafından, öğrencilerin sınıf dışı çalışma sonuçlarını inceledikten sonra, Matematik Dersi Öğretim Programı-2018'deki ilgili kazanımlara göre hazırlanmıştır. Araştırmacı daha sonra her sınıf içi uygulamadan önce, alan uzmanıyla görüşerek düşünme görevleri hakkındaki görüşlerini almıştır. Bu görüşmelerle birlikte hazırlanan düşünme görevleri, uygulama sırasının değiştirilmesi, öğrenci seviyesi ve amacına göre tekrar düzenlenmesi ya da açık uçlu ve birden fazla cevaplı problemlere dönüştürülmesi gibi görüşler dikkate alınarak tekrar düzenlenmiştir.

Düşünme görevleri öğrencilerin ön bilgilerini temel alarak yeni bilgileri bunun üzerine yapılandırmayı hedefleyen buluş temelli görevlerdir. Düşünme görevlerindeki temel hedef, öğrencilerin gruplarıyla birlikte düşünmeleri ve göreve ait çözüm yöntemini kendilerinin keşfetmeleridir. Sınıf içi çalışmalarda öğretmen tarafından öğrencilere hiç bilgi verilmemiş ve öğrenciler çözüm konusunda yönlendirilmemiştir.

Sınıf içi çalışmalarda MDS'nin uygulama esaslarına göre öğrenci grupları belirlenmiş, sınıf ortamı hazırlanmış, sınıf içi görevler sunulmuş ve öğrenci çalışmaları yürütülmüştür. Bu uygulama esaslarının detayları ise şu şekildedir: Çalışmalardaki gruplar öğrencilerin arkasında numara yazan kartları rastgele olacak şekilde seçmesiyle oluşturulmuştur. Sınıf ortamı çok yönlü olacak şekilde hazırlanmış ve öğrenciler

ayakta ve dikey, silinebilir tahtalar önünde çalışmışlardır. Görevler dersin ilk beş dakikası içerisinde öğrenciler öğretmenin etrafında ayakta olacak şekilde sözlü olarak verilmiştir. Öğrencilerin akıllarında tutmakta zorlanacakları sayılar ise tahtaya yazılmıştır. Gruplar çalışmalarını yaparken birbirleriyle fikir alışverişinde bulunabilmişlerdir. Öğretmen öğrenci sorularını cevaplarırken öğrenci düşüncelerini etkilememeye dikkat etmiş, bazen de öğrencilere cevap vermemiş ve sadece gülümsemeyle yetinmiştir. Çalışmasını erken bitiren gruplara ise yine kazanımla ilgili hazırlanan düşünme görevini genişletecek veya genelleyecek şekilde ya da yeni düşünme görevi olacak şekilde ek görevler verilmiş ve öğrencilerin etkinliklere devam etmeleri sağlanmıştır. Sınıf içi etkinliklerin ardından öğrencilerin sınıf içinde yapılan uygulamayla ilgili kendi cümleleriyle defterlerine not almaları istenmiştir. Kontrol gruplarında ise öğretmen alışılmış öğretim yöntemleri ile öğretimini sürdürmüştür.

2.4. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testi, tutum ölçeği ve kaygı ölçeği kullanılmıştır. Bu araçlar araştırmadan önce, hemen sonra ve testteki soruları hatırlamaları için altı hafta sonra olmak üzere üç defa uygulanmıştır.

Bu araştırma bir tez çalışmasının nicel kısmını içermektedir. Tez çalışmasının bütününde öğrenci görüşleri de analiz edilmiştir. Ancak bu araştırmada öğrenci görüşleri, araştırmanın sonuç kısmında sadece nicel sonuçları desteklemek için çok sınırlı bir şekilde kullanılmıştır.

2.4.1. Başarı Testi

Öğrencilerin başarıları altıncı sınıf matematik öğretim programına paralel olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış Matematik Başarı Testi (MBT) ile ölçülmüştür.

Altıncı sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan 28 kazanım için bazı kazanımlar ile ön koşulu olan kazanımlar birleştirilmiş ve 20 kazanımın her biri için iki ya da üç soru olacak şekilde 59 adet test sorusu oluşturulmuştur. Belirlenen sorular 6. sınıf seviyesinde MEB tarafından yapılan ulusal sınav sorularından ve MEB'in 6. sınıflar için yayınlamış olduğu kazanım testleri ile beceri temelli testler kitabından alınmıştır. Bir soru ise araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Belirlenen soru maddeleriyle ilgili olarak sekiz matematik öğretmeni ve bir alan uzmanının görüşü alınmıştır. Bu aşamada araştırmacı tarafından her kazanım için belirlenen iki ya da üç sorudan, matematik öğretmenleri ve uzman tarafından en çok tercih edilen bir soru o kazanım için başarı testine dahil edilerek 20 soruluk başarı testi oluşturulmuştur. Daha sonra başarı testinde yer alan sorulara ait konuları daha önceden görmüş ve istenen hazır bulunuşluğa sahip oldukları düşüncesiyle 39 yedinci sınıf öğrencisiyle soruların açık, anlaşılır olup olmadığıyla ilgili olarak pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulamada öğrenciler testte yer alan sorularla ilgili olumsuz bir görüş belirtmemişlerdir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı (Bademci, 2010) 0,82 olarak bulunmuştur. Madde analizi neticesinde ölçekte yer alan maddelerden 5'i çok zor, 8'i zor, 4'ü orta güçlükte ve 3'ü kolay olarak belirlenmiştir. Ayrıca tüm maddelerin ayırt edicilik indekslerinin 0,30'un üzerinde olduğu görülmüştür.

2.4.2. Tutum Ölçeği

Tutumla ilgili veriler, Önal (2013) tarafından hazırlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan 5'li Likert tipi bir Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği (MYTÖ) ile toplanmıştır. MYTÖ 22 madde ve ilgi, kaygı, çalışma ve gereklilik şeklindeki dört faktörden oluşmaktadır. Önal (2013) yaptığı araştırmasında ölçeğin iç tutarlılık katsayısını (Cronbach's alpha katsayısı) 0,90 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin dört faktörlü bir yapıda olduğu doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Yapılan bu araştırmada ise tutum ölçeğinin iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur.

2.4.3. Kaygı Ölçeği

Matematik kaygısı ile ilgili veriler, Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ) ile toplanmıştır. MKÖ, Erol (1989) tarafından geliştirilen, 4'lü Likert tipindeki 45 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten en düşük 45, en yüksek 180 puan alınabilmektedir. Alınan puanın düşük olması öğrencinin kaygı düzeyinin düşüklüğünü, yüksek olması ise kaygı düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. MKÖ'nün iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı 0,92'dir (Erkkin vd., 2006). Yapılan bu araştırmada ise MKÖ'nün iç tutarlılık Cronbach alfa katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Başarı testi, tutum ve kaygı ölçeğinden elde edilen veriler SPSS-22 programıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenci sayılarının parametrik testler için yeterli olmamasından dolayı parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Stevens, 2013).

Araştırmanın "Deney grubunun matematik başarısı, tutumu ve kaygısı ön test, son test ve kalıcılık testi puanları farklılaşmakta mıdır?" şeklindeki ilk alt problemine cevap verebilmek için deney grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi, tutum ve kaygı ölçeğinden elde ettikleri ön test, son test ve kalıcılık testi puanları Friedman Testine tabi tutulmuştur.

Araştırmanın "Deney ve kontrol grupları arasında matematik başarısı, tutumu ve kaygısı ön test, son test ve kalıcılık testi puanları açısından fark var mıdır?" şeklindeki ikinci alt problemine cevap vermek adına ilk olarak başarı testinden elde edilen puanlar analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupları başarı puanları arasında bir fark olup olmadığını belirlerken öncelikle ön testin etkisini ortadan kaldırmak için son test ve kalıcılık test puanlarından ön test puanları çıkarılarak sırasıyla Başarı Puanı-1 (BP1) ve Başarı Puanı-2 (BP2) hesaplanmıştır. Elde edilen bu BP1 ve BP2 puanları açısından gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Yine tutum ve kaygı ölçeğinden elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi puanları açısından gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu araştırmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05.09.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-88012460-050.01.04-194649

3. BULGULAR

Araştırmanın ilk alt problemine cevap verebilmek için deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi başarı, tutum ve kaygı puanları Friedman Testine tabi tutulmuştur. Başarı puanlarıyla ilgili Friedman testi sonucu Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Başarı testi puanları Friedman test sonucu

| | N | \bar{X} | SS | Sıra Ortalaması | X ² | p |
|------------------------|----|-----------|----------|-----------------|----------------|-------|
| Ön Test | 12 | 18,4167 | 10,36128 | 1,21 | | |
| Son Test | 12 | 40,4167 | 19,00458 | 2,38 | 12,044 | 0,002 |
| Kalıcılık Testi | 12 | 43,7500 | 23,56085 | 2,42 | | |

Tablo 2'ye göre deney grubu öğrencilerinin matematik başarı puanları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($X^2(2)=12,044$, $p<0,05$). Bu farklılığın kaynağını belirleyen karşılaştırmalı test sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Test puanlarının karşılaştırmalı sonuçları

| | Test İstatistiği | Standart Hata | Standart Test İstatistiği | p |
|----------------------------------|------------------|---------------|---------------------------|-------|
| Ön Test- Son Test | -1,167 | 0,408 | -2,858 | 0,004 |
| Ön Test- Kalıcılık Testi | -1,208 | 0,408 | -2,960 | 0,003 |
| Son Test- Kalıcılık Testi | -0,042 | 0,408 | -0,102 | 0,919 |

Tablo 3'e göre ön test ile son test puanları arasında son test puanı lehine ($p<0,05$) ve kalıcılık testi ile ön test puanları arasında kalıcılık testi puanları lehine anlamlı fark vardır ($p<0,05$). Son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

Deney grubunun tutum anketi puanları ön test, son test ve kalıcılık testi puanları Friedman test sonucu Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Tutum anketi puanları Friedman test sonucu

| | N | \bar{X} | SS | Sıra Ortalaması | X ² | p |
|------------------------|----|-----------|----------|-----------------|----------------|-------|
| Ön Test | 12 | 86,0833 | 10,07660 | 2,17 | | |
| Son Test | 12 | 83,4167 | 11,55586 | 1,96 | 0,553 | 0,758 |
| Kalıcılık Testi | 12 | 82,2500 | 12,49818 | 1,88 | | |

Tablo 4'e göre deney grubu tutum anketi puanları açısından ön test, son test ve kalıcılık testi puanları anlamlı olarak farklılaşmamıştır ($X^2(2)=0,553$, $p>0,05$).

Deney grubunun kaygı ölçeği puanları ön test, son test ve kalıcılık testi puanları Friedman test sonucu Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Kaygı ölçeği puanları Friedman test sonucu

| | N | \bar{X} | SS | Sıra Ortalaması | X ² | p |
|------------------------|----|-----------|----------|-----------------|----------------|-------|
| Ön Test | 12 | 85,4167 | 14,03540 | 1,83 | | |
| Son Test | 12 | 85,2500 | 19,76740 | 1,88 | 1,574 | 0,455 |
| Kalıcılık Testi | 12 | 87,6667 | 22,83273 | 2,29 | | |

Tablo 5'e göre deney grubu kaygı ölçeği puanları açısından ön test, son test ve kalıcılık testi puanları anlamlı olarak farklılaşmamıştır ($X^2(2)=1,574$, $p>0,05$).

Araştırmanın ikinci alt problemine cevap vermek adına öğrenci gruplarının BP1 ve BP2 puanları açısından arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 6.

BP1 ve BP2 puanları Kruskal Wallis test sonucu

| | Gruplar | N | \bar{X} | SS | Sıra Ortalaması | X^2 | p |
|-----|-----------------|----|-----------|-------|-----------------|-------|-------|
| BP1 | Deney Grubu | 12 | 22,08 | 13,89 | 39,17 | 6,648 | 0,036 |
| | Kontrol Grubu-1 | 23 | 10,21 | 17,09 | 25,22 | | |
| | Kontrol Grubu-2 | 21 | 8,33 | 12,88 | 26,00 | | |
| BP2 | Deney Grubu | 12 | 25,42 | 15,63 | 40,29 | 8,153 | 0,017 |
| | Kontrol Grubu-1 | 23 | 8,47 | 17,48 | 25,91 | | |
| | Kontrol Grubu-2 | 21 | 5,95 | 10,68 | 24,60 | | |

Tablo 6'ya göre BP1 puanına göre deney grubu ile kontrol grupları arasında anlamlı bir fark vardır (H (2, n=56)=6,648, p<0,05). Hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu görebilmek için karşılaştırmalı test sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 7.

Test puanlarının karşılaştırmalı sonuçları

| | Test İstatistiği | Standart Hata | Standart Test İstatistiği | p |
|------------------|------------------|---------------|---------------------------|-------|
| KG1-KG2 | -0,783 | 4,889 | -0,160 | 0,873 |
| KG1- Deney Grubu | 13,949 | 5,768 | 2,418 | 0,016 |
| KG2- Deney Grubu | 13,167 | 5,862 | 2,246 | 0,025 |

KG1: Kontrol Grubu-1, KG2: Kontrol Grubu-2

Tablo 7'ye göre deney grubu ile hem Kontrol Grubu-1 hem de Kontrol Grubu-2 arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0,05).

Tablo 6'ya göre BP2 puanına göre deney grubu ile kontrol grupları arasında anlamlı bir fark vardır (H (2, n=56)=8,153, p<0,05). Hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğuna karşılaştırmalı test sonuçlarıyla bakılmıştır.

Tablo 2.

Test puanlarının karşılaştırmalı sonuçları

| | Test İstatistiği | Standart Hata | Standart Test İstatistiği | p |
|------------------|------------------|---------------|---------------------------|-------|
| KG1-KG2 | 1,318 | 4,893 | 0,269 | 0,788 |
| KG1- Deney Grubu | 15,696 | 5,866 | 2,676 | 0,007 |
| KG2-Deney Grubu | 14,379 | 5,773 | 2,491 | 0,013 |

KG1: Kontrol Grubu-1, KG2: Kontrol Grubu-2

Tablo 8'e göre deney grubu ile hem Kontrol Grubu-1 hem de Kontrol Grubu-2 arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p<0,05).

Tutum anketi ve kaygı ölçeğinden elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi kullanılmış ve test sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 3.

Tutum anketi puanları Kruskall Wallis test sonucu

| | Gruplar | N | \bar{X} | SS | Sıra Ortalaması | X ² | p |
|-----------------|-----------------|----|-----------|-------|-----------------|----------------|-------|
| Ön Test | Deney Grubu | 12 | 86,08 | 10,08 | 34,08 | 2,203 | 0,332 |
| | Kontrol Grubu-1 | 23 | 81,70 | 13,75 | 28,48 | | |
| | Kontrol Grubu-2 | 21 | 79,62 | 9,93 | 25,33 | | |
| Son Test | Deney Grubu | 12 | 83,42 | 11,56 | 28,33 | 0,827 | 0,661 |
| | Kontrol Grubu-1 | 23 | 82,48 | 15,06 | 26,41 | | |
| | Kontrol Grubu-2 | 21 | 84,52 | 11,99 | 3088 | | |
| Kalıcılık Testi | Deney Grubu | 12 | 82,25 | 12,50 | 30,08 | 1,106 | 0,575 |
| | Kontrol Grubu-1 | 23 | 83,34 | 14,97 | 30,37 | | |
| | Kontrol Grubu-2 | 21 | 78,62 | 13,59 | 25,55 | | |

Tablo 9'a göre tutum anketinden elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına göre deney grubu ile kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (H (2, n=56)=2,203, H (2, n=56)=0,827, H (2, n=56)=1,106, p>0,05).

Tablo 4.

Kaygı ölçeği puanları Kruskall Wallis test sonucu

| | Gruplar | N | \bar{X} | SS | Sıra Ortalaması | X ² | p |
|-----------------|-----------------|----|-----------|-------|-----------------|----------------|-------|
| Ön Test | Deney Grubu | 12 | 85,42 | 14,04 | 24,92 | 7,941 | 0,019 |
| | Kontrol Grubu-1 | 23 | 82,30 | 20,06 | 23,17 | | |
| | Kontrol Grubu-2 | 21 | 98,14 | 18,05 | 36,38 | | |
| Son Test | Deney Grubu | 12 | 85,25 | 19,77 | 27,13 | 1,256 | 0,534 |
| | Kontrol Grubu-1 | 23 | 87,78 | 22,48 | 31,39 | | |
| | Kontrol Grubu-2 | 21 | 82,28 | 20,04 | 26,12 | | |
| Kalıcılık Testi | Deney Grubu | 12 | 87,67 | 22,83 | 29,21 | 0,116 | 0,944 |
| | Kontrol Grubu-1 | 23 | 85,91 | 22,30 | 29,00 | | |
| | Kontrol Grubu-2 | 21 | 85,33 | 18,38 | 27,55 | | |

Tablo 10'a göre kaygı ölçeğinden elde edilen ön test puanları anlamlı şekilde farklılaşmakta iken (H (2, n=56)=7,941, p<0,05) bu farklılaşmanın kontrol grupları arasında olduğu (p<0,05), deney grubu ile kontrol gruplarının puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir (p>0,05). Son test ve kalıcılık testi puanlarına göre deney grubu ile kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (H (2, n=56)=1,256, H (2, n=56)=0,116, p>0,05).

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf dışı çalışmalar kısmında EBA, sınıf içi çalışmalar kısmında MDS' nin tercih edildiği bir TYSM uygulamasının öğrencilerin matematik başarıları, tutumu ve kaygısına etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın ilk alt problemi için elde edilen bulgular ışığında, çalışmada kullanılan TYSM örneğinin deney grubu öğrencilerinin matematik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, 16 hafta boyunca TYSM kullanılan bir eğitim yapıldığından beklenen bir sonuçtur. Fakat bu başarının, öğrenimlerine normal eğitimle devam eden öğrencilerin başarılarıyla karşılaştırılması, TYSM uygulamasının anlamlı olup olmadığının ortaya konması açısından önemlidir. Bu araştırmanın ikinci alt probleminin sonucuna göre ise TYSM'yi kullanan öğrencilerin matematik başarılarının normal öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buradan da TYSM uygulamalarının normal öğretime göre matematik başarılarını daha fazla artırdığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar alanyazındaki birçok çalışmada yer alan TYSM'nin öğrencilerin başarılarını artırdığı sonucuyla örtüşürken (Alviar ve

Solon, 2023; Egara ve Mosimege, 2023; Lo ve Hew, 2020; Makinde ve Yusuf, 2017; Tatal ve Yazar, 2021; Wei vd., 2020), sayı olarak daha az olmakla birlikte bazı araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmemektedir (Clark, 2015; Overmyer, 2014).

Araştırmanın diğer bir sonucu da TYSM uygulanan grubun matematik başarısının kalıcılık açısından altı hafta sonunda dahi değişmediğidir. Ayrıca yine kalıcılık açısından, kontrol gruplarıyla karşılaştırıldığında deney grubu lehine olan başarı farkının hala devam ettiği sonucuna varılmıştır. Alanyazın incelendiğinde genellikle öğrenilen bir konuyla ilgili bilgiler zamanla kaybolarak başarının düşmesine neden olmaktadır (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). TYSM uygulanan sınıfta bu başarı düşüşünün olmamasına, TYSM uygulamasının temel felsefesini oluşturan, öğrencilerin aktif olarak derse katılmaları ve kendi öğrenme sorumluluğunu almaları neden olmuş olabilir. Araştırmada kullanılan TYSM uygulaması ile öğrenci başarılarının artması, modelin matematik eğitiminde alternatif bir yöntem olarak kullanılmasının yararlı olabileceği fikrini desteklemektedir. TYSM uygulamasında bazı öğrencilerin sınıf dışı çalışmalara düşük düzeyde katılmış olmalarına rağmen deney grubunun başarı düzeylerinin diğer gruplara göre yüksek olması sınıf içi çalışmalarda kullanılan MDS'yle öğrencilerin bilgi eksiklerini gidermiş olmasından kaynaklanabilir. Çünkü MDS uygulamaları 2018 Matematik Öğretim Programında bahsedilen problem çözme, akıl yürütme, eleştirel düşünme, iş birliği yapabilme ve değerlendirme yapabilme gibi üst düzey becerilerin ve ana dilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve öğrenmeyi öğrenme gibi yetkinliklerin geliştirilebilmesine fırsat tanıyabilmektedir. Bu yüzden öğrencilerin sınıf dışı çalışmalardaki öğrenme eksiklerini giderme potansiyeli açısından MDS'nin TYSM ile uyumlu olabileceği ve birlikte kullanılabileceği ifade edilebilir. Ayrıca TYSM'den ayrı olarak sadece sınıf içinde kullanılan MDS'nin öğrenci başarısı üzerine etkisi araştırılabilir.

Araştırmanın diğer sonucuna göre TYSM sürecinde, öğrencilerin tutum ve kaygı düzeyleri değişmemiştir. Araştırmanın bu sonucuyla benzer olarak alanyazında TYSM'nin öğrencilerin kaygı veya tutumlarını etkilemediği şeklinde bazı araştırmalar bulunmaktadır (Casem, 2016; Ghanaat ve Habibzadeh, 2021). Ancak bunun tersine TYSM'nin öğrencilerin tutumlarını artırdığı (Egara ve Mosimege, 2023; Tekin ve Emmioğlu-Sarikaya, 2020; Turra vd., 2019) ve kaygılarını azalttığı (Segumpan ve Tan, 2018) ile ilgili araştırmalar da mevcuttur. Tutum ve kaygının kısa sürede değişimi zor olduğu bilirse de bu araştırmada öğrencilerin tutum ve kaygılarında beklenen niceliksel değişimin gerçekleşmemesinin nedeni MDS ve TYSM'nin beraber kullanılmış olması olabilir. Çünkü bu araştırmanın sürecinde bazı öğrencilerin "*sınıf içi etkinlikler eğlenceli ve güzel ancak EBA çalışmaları biraz sıkıcı*" şeklindeki ifadeleri bu düşüncüyü desteklemektedir. Bu sebeple başarıda olduğu gibi TYSM'nin sınıf dışı çalışmalarının ve sınıf içi MDS uygulamalarının öğrencilerin tutum ve kaygıları üzerindeki etkisinin ayrı ayrı araştırılması önerilmektedir.

Araştırmanın uygulama açısından diğer bir sonucu da araştırmada kullanılan TYSM örneği ile öğretmenin iş yükünün nispeten azalmış olmasıdır. Öğretmen uygulama boyunca MEB'in içeriğini düzenlediği, sürekli güncellediği ve tüm öğrenci ve öğretmenlerin kullanmasına imkân tanıdığı eğitim platformu olan EBA'yı kullanmıştır. EBA'nın kullanılması ile öğretmen ders içeriği için video, çalışma sayfası, alıştırmaya ve değerlendirme testi hazırlamak zorunda kalmamıştır. Ayrıca EBA, öğrencilerin sınıf dışı çalışmalara katılımlarını ve değerlendirme test sonuçlarını detaylı bir şekilde takip edebilmesi için öğretmene fırsat tanımıştır. TYSM uygulamasında EBA'nın kullanılmasıyla öğretmenlerin yaşadığı iş yoğunluğu ve zorluklarının (Apriska ve Sugiman, 2020) azaltılmasına katkıda bulunulmuştur. Bu sebeple TYSM'nin özellikle sınıf dışı çalışmalar bölümünde EBA'nın aktif olarak kullanılması tavsiye edilir.

Sonuç olarak araştırmada kullanılan EBA ve MDS destekli TYSM örneği, kaygı ve tutum açısından sınırlı da olsa, özellikle öğrencilerin matematik başarısının artırılmasında kullanılabilir. Yine araştırma kısıtlı bir örneklemle gerçekleştirildiği için ve TYSM ile ilgili çalışmaların ortaokul düzeyinde yeterli sayıda olmaması sebebiyle bu konuda farklı araştırmaların yapılması tavsiye edilebilir.

Kaynakça/Reference

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Akkaş, E. N., & Uçar, Z. T. (2020). Toplumun matematik hakkındaki düşünceleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 473-491.
- Algarni, B., & Lortie-Forgues, H. (2023). An evaluation of the impact of flipped-classroom teaching on mathematics proficiency and self-efficacy in Saudi Arabia. *British Journal of Educational Technology*, 54(1), 414-435. <https://doi.org/10.1111/bjet.13250>
- Alviar, J. V., & Solon, L. J. V. (2023). Flipped classroom in post-pandemic: Evaluating gender givide and impact on the student's achievement in mathematics. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business & Education Research*, 4(2), <https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.02.13>
- Apriska, E., & Sugiman. (2020). *Flipped classroom research trends in mathematics learning in Indonesia*. Journal of Physics: Conference Series, 1613(1), 012030. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1613/1/012030/meta>
- Arslan, H., & Abdullah, K. (2019). Eba ders modülünün ve vsınıf yazılımının ters yüz sınıf modelinde uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-36. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-538301>
- Bademci, V. (2010). Tartışmayı sonlandırmak: Cronbach'ın alfa katsayısı, iki değerli [0, 1] ölçümlenmiş maddeler ile kullanılabilir. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 438-446.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education*.
- Bersin, J. (2004). The blended learning book: *Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. John Wiley & Sons.
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. Paper presented at 2013 ASEE Annual Conference & Exposition, (pp. 23-1200), Atalanta, Georgia.
- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373-3388.
- Bulut, R. (2019). *Oran-orantı konusunun öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkisinin incelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Casem, R. Q. (2016). Effects of flipped instruction on the performance and attitude of high school students in mathematics. *European Journal of STEM Education*, 1(2), 37-44.
- Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators online*, 12(1), 91-115.
- Dangwal, K. L. (2017). Blended learning: An innovative approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 129-136.

- Demirer, V., & Aydın, B. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 57-82. <https://doi.org/10.17943/etku.288488>
- Egara, F. O., & Mosimege, M. (2023). Effect of flipped classroom learning approach on mathematics achievement and interest among secondary school students. *Education and Information Technologies*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12145-1>
- Erktin, E., Dönmez, G., & Özel, S. (2006). Matematik kaygısı ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 26-33.
- Erol, E. (1989). *Prevalence and correlates of math anxiety in Turkish high school students*, [Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ferreri, S. P., & O'Connor, S. K. (2013). Redesign of a large lecture course into a small-group learning course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(1), 13. <https://doi.org/10.5688/ajpe77113>.
- Fredriksen, H. (2021). Exploring realistic mathematics education in a flipped classroom context at the tertiary level. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(2), 377-396. <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10053-1>
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Fung, C.H., Besser, M., & Poon, K.K. (2021). Systematic literature review of flipped classroom in mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(6). <https://doi.org/10.29333/ejmste/10900>
- Ghanaat, H., & Habibzadeh, A. (2021). Analyzing the impact of flipped classroom on students' mathematical academic achievement and attitude towards mathematics. *Research in Curriculum Planning*, 17(67), 183-196.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. Michael G. Moore (Eds.), *Handbook of Distance Education*, 3, 333-350.
- Hoffman, E. S. (2014). Beyond the flipped classroom: Redesigning a research methods course for e3 instruction. *Contemporary Issues in Education Research*, (CIER), 7(1), 51-62.
- Ingram, D., Wiley, B., Wyberg, T., & Wahlstrom, K. (2014). *A Study of the Flipped Math Classroom in the Elementary Grades*. Saint Paul, MN: University of Minnesota, College of Education and Human Development, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 174-184.
- Koç Deniz, H. (2019). *Matematik dersinde oyun ve etkinlik destekli ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına, problem çözme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi*, [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kordyban, R., & Kinash, S. (2013). No more flying on autopilot: The flipped classroom. *Educational Technology Solutions*, 56, 54-56.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, 31(1), 30-43.
- Larsen, J., & Liljedahl, P. (2022) Building Thinking Classrooms Online: From Practice to Theory and Back Again. *Adults Learning Mathematics – An International Journal*, Volume 16(1), 36-52.

- Liljedahl, P. (2022). *Okul Öncesinden Liseye Matematikle Düşünen Sınıflar*, (Çev. A. A. Yenmez, S. Gökçe, 1. Baskı). Anı Yayıncılık. (Orjinal çalışma 2020 yılında yayınlandı.)
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). Using "first principles of instruction" to design secondary school mathematics flipped classroom: The findings of two exploratory studies. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), Article 1.
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2020). A comparison of flipped learning with gamification, traditional learning, and online independent study: The effects on students' mathematics achievement and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 28(4), Article 4. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1541910>
- Makinde, S. O., & Yusuf, M. O. (2017). The flipped classroom: Its effects on students performance and retention in secondary school mathematics classroom. *International Journal of Innovative Technology Integration in Education*, 1(1), 117-126.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The internet and higher education*, 25, 85-95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Ogden, L. (2015). Student perceptions of the flipped classroom in college algebra. *Primus*, 25(9-10), 782-791. DOI: 10.1080/10511970.2015.1054011
- Overmyer, G. R. (2014). *The flipped classroom model for college algebra: Effects on student achievement*, [PhD Thesis, Colorado State University].
- Önal, N. (2013). A study on the development of a middle school students' attitudes towards mathematics scale. *Elementary Education Online*, 12(4).
- Panahi, M., Jafarkhani, F., Bozorg, Z. J., & Nikkho, L. (2019). *Reviewing learning environments: Effect of flipped classroom on learning levels of mathematics in primary schools*. In ICERI2019 Proceedings (pp. 8561-8566). IATED. doi: 10.21125/iceri.2019.2043
- Segumpan, L. L. B., & Tan, D. A. (2018). Mathematics performance and anxiety of junior high school students in a flipped classroom. *European Journal of Education Studies*. <http://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/1841>
- Sulaimon, J. T., & Manditereza, B. (2024). Investigating the Effect of the Traditional Flipped Classroom in Teaching Primary 3 Class Mathematics. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 1-12.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Innosight Enstitutes.
- Stevens, J. P. (2013). *Intermediate statistics: A modern approach*. Routledge.
- Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*, 1(9), Article 9.
- Tekin, O., & Emmioğlu-Sarikaya, E. (2020). Ters yüz sınıf modelinin lise matematik dersinde uygulanması. *Bartın Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.14686/buefad.559990>
- Tezer, M., Yildiz, E. P., Bozkurt, S., ve Tangu, H. (2019). The Influence of Online Mathematics Learning on Prospective Teachers Mathematics Achievement: The Role of Independent and Collaborative Learning. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 11(4), 257-265.
- Tucker, B. (2012). Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, 12(1), 82-83.

- Turra, H., Carrasco, V., González, C., Sandoval, V., & Yáñez, S. (2019). Flipped classroom experiences and their impact on engineering students' attitudes towards university-level mathematics. *Higher Education Pedagogies*, 4(1), 136-155. <https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1644963>
- Total, Ö., & Yazar, T. (2021). Flipped classroom improves academic achievement, learning retention and attitude towards course: A meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 22(4), 655-673. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09706-9>
- Wei, X., Cheng, I.-L., Chen, N.-S., Yang, X., Liu, Y., Dong, Y., Zhai, X., & Kinshuk. (2020). Effect of the flipped classroom on the mathematics performance of middle school students. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), Article 3. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09752-x>
- Yorgancı, S. (2020). Implementing flipped learning approach based on 'first principles of instruction' in mathematics courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(5), 763-779.
- Zengin, Y. (2017). Investigating the use of the Khan Academy and mathematics software with a flipped classroom approach in mathematics teaching. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 89-100.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The Flipped Classroom Model (FCM) (Staker & Horn, 2012) is a method that focuses on students' communication, interaction, and active work in the lesson (Bishop & Verleger, 2013).

In some recent studies on FCM, theoretical frameworks are determined for the in-class work part of the model and practices are carried out according to this framework. Although there is no standard framework proposed for classroom practices, some basic principles about how FCM should be implemented are mentioned in the literature. Different classroom practices such as Mathematical Thinking Classrooms (MTC), which have these principles, can be integrated into FCM.

The application of MTC in the classroom usage of FCM is going to provide an opportunity for the development of students due to the formation of collaborative environments where students can learn from each other and overcome their learning deficiencies. Thus, the measures have been taken to eliminate the most prominent weak side of FCM and it is desired to put forward a different FCM model from others.

The purpose of this study is to examine the effect of an FCM using MTC in in-class activities and Education Information Network (EIN) in out-of-class activities on students' mathematics achievement, attitude and anxiety. In this context, this research is conducted with the aim of finding solutions to the two sub-problems mentioned below:

1. Do the mathematics achievement, attitude and anxiety pre-test, post-test and retention scores of the experimental group differ?
2. Is there a difference between the experimental and control groups in terms of mathematics achievement, attitude and anxiety pre-test, post-test and retention test scores?

2. METHOD

This study aims to exhibit a practicable FCM example, the effects of a FCM supported by EIN and MTC on students' achievement, attitudes and anxiety towards mathematics are examined. In this case, a quasi-experimental design with paired pre-test - post-test control group was used among quantitative research methods (Büyüköztürk et al., 2008).

The study was applied during 16 weeks in the first semester of the 2022-2023 academic year. Since the researcher and the implementer were the same person, the convenience sampling method was used in the study (Büyüköztürk et al., 2008). The experimental group consisted of 12 students of 6th grade of the Imam Hatip Secondary School in the district centre, where the researcher also worked. The control group consisted of 44 students in two separate 6th grades, one 23 and the other 21, from the different Imam Hatip Secondary School in the town.

Achievement test, attitude measure and anxiety scale were used as data collection tools in the study. These tools were applied three times: before, immediately after and one and a half months after the study. Since the number of students in the experimental and control groups was not sufficient for parametric tests, nonparametric tests were used (Stevens, 2013). While determining whether there was a difference between the achievement scores of the experimental and control groups, firstly, in order to eliminate the effect of the pre-test, the Achievement Score-1 (AS1) and Achievement Score-2 (AS2) were calculated respectively by extraction the pre-test scores from the post-test and retention test scores. Friedman and Kruskal Wallis tests were used to analyse the data.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Mathematics achievement scores of the experimental group students differed notably according to pre-test, post-test and permanence test scores ($X^2(2)=12.044$, $p<0.05$). There is a significant difference between pre-test and post-test scores in favour of post-test scores ($p<0.05$) and between retention test and pre-test scores in favour of retention test scores ($p<0.05$). There was no notably difference between post-test scores and retention test scores ($p>0.05$). The pretest, posttest and retention test scores did not differ significantly in terms of the attitude scores of the experimental group ($X^2(2)=0.553$, $p>0.05$). The pre-test, post-test and retention test scores did not differ significantly in terms of anxiety scores of the experimental group ($X^2(2)=1.574$, $p>0.05$).

There was a statistical difference between the experimental and control groups according to the AS1 score. ($H(2, n=56)=6.648$, $p<0.05$). Accordingly, a significant difference was found between the experimental group and both Control Group-1 and Control Group-2 in favour of the experimental group ($p<0.05$).

According to AS2 score, there is a significant difference between the experimental group and control groups ($H(2, n=56) = 8.153$, $p<0.05$). Accordingly, a significant difference was found between the experimental group and both Control Group-1 and Control Group-2 in favour of the experimental group ($p<0.05$). According to the pre-test, post-test and retention test scores obtained results from the attitude questionnaire, no significant difference was found between the experimental group and the control groups ($H(2, n=56)=2.203$, $H(2, n=56)=0.827$, $H(2, n=56)=1.106$, $p>0.05$).

While the pre-test scores obtained from the anxiety questionnaire differed significantly ($H(2, n=56)=7.941$, $p<0.05$), it was established that this differentiation was between the control groups ($p<0.05$), and the scores of the experimental and control groups did not differ significantly ($p>0.05$). According to the post-test and retention test scores, no significant difference was found between the experimental and control groups ($H(2, n=56)=1.256$, $H(2, n=56)=0.116$, $p>0.05$).

In the light of the findings obtained for the first sub-problem of the study, it was finalized that the FCM sample used in the study increased the mathematics achievement of the experimental group students. According to the result of the second sub-problem of this study, it was seen that the mathematics achievement of the students who used FCM was higher than the students who received regular education. From this point of view, it can be said that FCM applications increase mathematics achievement more than regular education. However, students' attitudes and anxiety levels did not change during the FCM process. As a result, the EIN and MTC supported FCM sample used in the application can be used to increase especially mathematics achievement, even if it is limited in terms of anxiety and attitude. Again, since the application was carried out with a limited sample and there are not sufficiently studies on FCM at the secondary school level, it may be recommended to conduct different studies on this subject.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05.09.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-88012460-050.01.04-194649

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, uygulamaların gerçekleştirilmesi, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, uygulamaların gerçekleştirilmesi, verilerin analizi, raporlaştırma, danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı ya da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)













Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1498 –1516. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1434302>



Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Development of an Achievement Test for the Course of Teaching Principles and Methods: a Validity and Reliability Study

Seval FER¹ , Sevilay YILDIZ² , Murat DEBBAĞ³  İbrahim UYSAL⁴ ,
Levent ERTUNA⁵ , İlker CIRIK⁶ , Esmâ GENÇ⁷ , Melih Derya GÜRER⁸ ,
Yasemin KUZGUN⁹ , Derya KARADENİZ¹⁰ , Fatih KARATAŞ¹¹ , Hülya PEHLİVAN¹² 

Geliş Tarihi (Received): 10.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 29.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu çalışmanın amacı eğitim fakültelerinde okutulan ve meslek bilgisi derslerinden birisi olan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik geçerli ve güvenilir puanlar sunan bir başarı testi geliştirmektir. Türkiye'nin iki farklı bölgesinde bulunan iki üniversiteden toplam 142 eğitim fakültesi öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Yükseköğretim Kurulu'nun bu ders için belirlediği içerik tanımı dikkate alınarak öğrenme çıktıları belirlenmiş ve 63 maddelik taslak form hazırlanmıştır. Uzmanların görüşü doğrultusunda testte düzenlemeler yapılarak 40 madde ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda test maddelerinin ayırt ediciliği, güçlüğü incelenmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış; geçerlik, güvenilirlik, güçlük ve ayırt edicilik referans değerlerini karşılamayan maddeler çıkarılarak teste 24 maddelik nihai hali verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi testin tek boyutlu olduğunu göstermiştir. Madde güçlüklerinin .25-.90 aralığında, düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonlarının .21-.64 aralığında değiştiği bulunmuştur. Güvenirlik analizlerinde McDonald Omega katsayısı .86 ve KR-20 katsayısı ise .85 olarak elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim İlke ve Yöntemleri, Başarı testi, Test geliştirme

&

Abstract: The aim of this study is to develop a valid and reliable achievement test for the Teaching Principles and Methods course, which is one of the professional knowledge courses taught in education faculties. A total of 142 education faculty students from two universities located in two different regions of Turkey participated in the study. Learning outcomes were determined by taking into account the content determined by the Council of Higher Education for this course and draft form consisting of 63 items were prepared. Following the opinion of the experts, adjustments were made to the test and a trial application was carried out with 40 items. As a result of the application, the discrimination, difficulty of the test items, validity and reliability were investigated. The test was given its final version of 24 items by removing inappropriate items. Exploratory factor analysis showed that the test was unidimensional. It is seen that item difficulties vary between .25-.90, and corrected item-total score correlations vary between .21-.64. In the reliability analysis, the McDonald Omega coefficient was found to be .86 and the KR-20 coefficient was .85.

Keywords: Teaching Principles and Methods, Achievement test, Test development

* Bu çalışma, TÜBİTAK 3005-Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Yenilikçi Çözümler Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenen "Yükseköğretimde Dönüştürülmüş Öğrenme Ortamları için Esnek Öğretim Tasarımı Modeli Geliştirme Çalışması" başlıklı 122G041 nolu projeden üretilmiştir.

*Bu çalışma XVI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş, 16. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Kongre Bildiri Özet Kitabı'nda yayınlanmıştır.

¹ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl., seval.fer@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9577-2120

² Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. sevilayyildiz@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8863-2488

³ Doç. Dr. Bartın Üniversitesi, Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. muratdebbag@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8406-9931

⁴ Doç. Dr. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. ibrahimuysal@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6767-0362

⁵ Dr. Öğr. Üy. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. leventertuna@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7810-1168

⁶ Prof. Dr. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. cirikilker@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3018-9831

⁷ Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. esma.genc@msgsu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7180-6066

⁸ Doç. Dr. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fak. BÖTE, mdgurur@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2627-7847

⁹ Dr. Öğrencisi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. yaseminkuzgun1@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2620-8427

¹⁰ Arş. Gör. İnönü Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. drykrdnz15@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1495-7896

¹¹ Öğr. Gör. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Y.O. Yabancı Diller Böl. fatih.karatas@nevsehir.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9633-2939

¹² Öğr. Gör. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. hulyapeh@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6772-8125

Atf/Cite as: Fer, S. ve Diğerleri (2024). Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3) 1498-1516. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1434302>

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibueft>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

1. GİRİŞ

Etkili öğretim bir dizi genel uygulama değil, belirli bir bağlamda verilen öğretimle ilgili bir dizi karardır. Nitekim öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenler, öğrencilerin keşfetmesini istedikleri bilgileri paylaşırken öğretim sürecinin başarısını artırmak amacıyla öğretimsel yöntem ve teknikleri kendi öğretim taktikleriyle güçlendirip uygularlar. Verimli bir öğretmen, her ders için standart bir uygulama setini körü körüne kullanmaz. Bunun yerine, öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirirken farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak hem kendi hem de öğrencilerinin performansını değerlendirir. Bu süreç, öğretmenin öğrencilerinin gelişimini ve kendi öğretim stratejilerini sürekli olarak gözden geçirmesini sağlar. Öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme süreçleri hakkında karar verirken dikkate almaları gereken çoklu değişkenler göz önüne alındığında, onların pedagojik kararlarında belirleyici olan kavramsal bir temele sahip olmaları gerektiği tartışılmaz bir gerçektir. Öğretmen etkisi olarak adlandırılan öğretim uygulamalarının bu etkisi, genellikle yıl sonunda öğrencilerin performansındaki varyansın %10 ila %20'sini açıklamaktadır. Öğretmenlerin kritik niteliklerinden biri, gereken düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerine sahip olmalarıdır. Bu becerileri kullanarak, eğitim durumlarının niteliği hakkında kararlar alabilirler ve gerekli düzeltme veya iyileştirme faaliyetlerini sürdürebilirler. Bu beceriler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olurken, öğretim pratiğini sürekli olarak gözden geçirme ve iyileştirme imkânı sunar (Akdeniz, 2013; Bianco & Bressoux, 2009; Cusset, 2011; Daniel & King, 1998). Gerçekten de öğretim tasarımının geliştirilmesinde kullanılan testler, önemli bir değerlendirme boyutunu oluşturur. Bu değerlendirme, testlerin doğrudan konuyla ilgili olup olmadığını, belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını, zamanlamanın uygunluğunu, öğrencilerin ilerleme kaydedip kaydetmediğini, öğrencilerin kendilerini değerlendirip değerlendirmediklerini belirlemeye yöneliktir. Bu veriler, öğretim sürecinin etkinliğini değerlendirmek ve geliştirmek için kullanılır ve tasarımın kalitesini artırmada önemli bir rol oynar (Hedge, 2000). Bu çerçevede öğretmen etkisinin, okul veya sınıf etkisinden daha büyük olduğuna dikkat edilmelidir. Ancak bu etkili öğretim uygulamalarının özellikleri nelerdir, bu özellikler nasıl kazanılır? sorusu üzerinde de düşünülmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sadece “konu bilgisine” hâkim olmak için değil, “nasıl öğretilceğini bilmek” konusunda da eğitilmesi gerekir (Perrenoud ve ark., 2008). Nitekim profesyonel bir öğretmenin uygulamalarını incelemek, onun eylemini ve bu eyleme dahil olan bilgisini analiz etmek anlamına gelir. Bu eylem sınıfta ve sınıf dışında da gerçekleşebilir. Öğretimle ilgili kararların ihmal edilemez bir payı, sınıf dışındaki çalışmalarda ve özellikle öğretmen eğitime hazırlık sırasında alınır (Bécu-Robinault, 2007). Öğretmen hizmet öncesi eğitiminde, öğretim bilgisinin kategorizasyonları çok sayıda ve çeşitlidir (Perrenoud ve ark., 2008): pratik bilgi ve teorik bilgi, bilinçli bilgi, örtük bilgi, deneysel bilgi vb. bu bilgilerden ziyade öğretmenlikte profesyonel bilgi öğretmen tarafından inşa edilir ve onun öğrenme-öğretme durumlarını yaratmasına, uygulamasına ve analiz etmesine olanak tanır. Guskey (2000, 2001), herhangi bir sürekli eğitim etkinliğinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilemesine izin veren beş temel bileşeni şu şekilde sıralar: Öğretim politikaları (eğitim faaliyetleri sırasında geliştirilmiş); öğretim uygulamaları (eğitim faaliyetlerinde öğretilen); faaliyetleri organize etme stratejileri (yer, eğitim süresi); bilgi ve beceriler (eğitim faaliyetleri sonunda öğretmen tarafından kazanılacaktır) ve örgütsel destekler (yönetim ve yerel topluluk tarafından desteklenir).

Öğretmen eğitiminin bel kemiğini oluşturan Pedagojik Alan Bilgisi (PCK), içeriğin öğretimine özgü bilgi yani disiplin bilgisi ve pedagojik bilginin bir karışımıdır (Shulman, 1986). Öğretmen eğitiminde yer alan öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) derslerinin temel amacı, öğretmen adaylarına mesleklerine yönelik bilgi, beceri ve yeterliliklerin kazandırılmasıdır (Oral, 2004). Söz konusu derslerde öğrenme-öğretme sürecini organize etme, öğrenci grubunun özelliklerini analiz ederek uygun öğretim yollarını seçme ve uygulama gibi kritik konulara yer verilmektedir (YÖK, 2007). Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'nun bu ifadesinde olduğu gibi konuların teorik altyapısı ile uygulama aşamasının bütünleştirilmesini öngören meslek bilgisi derslerinden birisi de Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖİY) dersidir. Eğitim fakültelerinin ikinci sınıflarında verilen bu dersin içeriği, YÖK'ün 2018 yılında güncellediği öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki kur tanımı çerçevesinde oluşturulmaktadır. Genel anlamda dersin içeriği, "Nasıl öğretmeliyiz?" sorusuna cevap verir niteliktedir. Öğretmen adaylarının 'öğretim yöntemleri, teknikleri, ilkeleri' gibi konuları içselleştirebilmeleri ve hayata geçirebilmeleri için dersin amaçlarına ne kadar ulaştığı, bir başka ifadeyle öğrenenlerin gerekli bilgi ve becerileri ne kadar edindiklerinin doğru şekilde değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Doğal olarak değerlendirme kelimesinin içerisine "değer" kelimesi yerleştirilmiştir. Dolayısıyla bu terim; bazı ürünlerin, süreçlerin, programın, personelin vb. hak veya değerini belirlemeye yönelik süreçleri belirtmektedir. Eğitimde bu terim ise öğrencilerin başarısının kalitesini değerlendirmek, onları sıralamak ve bazen de ödüller verebilmek için kullanılmıştır. Nitekim sınıf içi değerlendirmenin iki temel işlevi olduğu söylenebilir İlk olarak, öğrenme sürecinin başarılı olup olmadığını belirlemektedir. İkinci olarak, öğretmenlerin öğrencilerden ne beklediklerini daha net bir şekilde belirleyerek öğrencilerle ilgili beklentileri açıklığa kavuşturmaktadır (Brown, 1990). Daha geniş anlamda değerlendirme, eğitimin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belirlemektedir ve bu işleviyle öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Değerlendirme; başarı notları, yerleştirme, ilerleme, öğretim ihtiyaçları, program ve hatta bazı durumlarda finansman ile ilgili kararları dahi etkileyebilmektedir. Şüphesiz öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerdeki değişiklikler, yeni öğrenme hedeflerini gerektirmektedir; bu yeni öğrenme hedefleri, değerlendirme ve öğretim arasındaki ilişkiyi değiştirmektedir. Dolayısıyla etkili bir değerlendirme, öğretimin geliştirilmesi ve iyileştirmesini de beraberinde getirmektedir (Timperley, 2009).

Değerlendirmelerde sıklıkla kullanılan etkili ölçme araçlarından birisi de geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin kanıt toplanmış olan başarı testleridir. Bu testlerden elde edilecek verilerle, eğitimciler ve araştırmacılar, öğrenme-öğretmenin etkililiği hakkında bilgi sahibi olabilmekte, sürece ve öğrencilerinin yaşadığı güçlüklerle yönelik değerlendirmeler yapabilmektedirler. Bu veriler yukarıda söz edildiği gibi öğretimin iyileştirilmesi ve belki de yeniden planlanmasında kullanılabilir. Başarı testlerinin temel felsefesine uygun bir şekilde, var olan durumu objektif olarak ortaya koyabilmek için; ilgili eğitim seviyesine uygun, iyi yapılandırılmış testlere ihtiyaç vardır. Kuşkusuz, iyi değerlendirme, öğrencilerin daha etkili öz-yönelimli öğrenenler olmalarına yardımcı olabilir (DarlingHammond 2006; Taşlıbeyaz, 2021).

Bu bağlamda ilgili literatür incelediğinde öğretmenlik hizmet öncesi eğitim süreçlerinde verilen ve öğretmenlik meslek bilgisi açısından oldukça önemli olan ÖİY dersi ile ilgili çeşitli düzlemlerde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın (2020) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının ÖİY dersine ilişkin algıları metaforlar yolu ile belirlenmeye çalışılmış ve araştırma sonucunda sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni adaylarının ÖİY dersine ilişkin algılarının; ÖİY dersinin işlevi, yapısı ve önemi olmak üzere üç ana kategoride toplandığı görülmüştür. Kuzu ve Demir (2015) tarafından öğretmen adaylarının, ÖİY dersi öz yeterliklerini ölçmeye ilişkin bir ölçek geliştirmek amaçlanmış ve elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında geçerli ve güvenilir yapıya sahip bir ölçek geliştirilmiştir. Başka bir çalışmada ise öğretmen adaylarının ÖİY dersine yönelik tutumları ve bu tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır (Yaralı, 2017). Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmen adaylarının ÖİY dersine yönelik tutumlarının ihtiyaç alt boyutunda "katılıyorum" düzeyinde, önemseme alt boyutunda "katılmıyorum" düzeyinde ve ilgi alt boyutunda "kararsızım" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında araştırmada cinsiyet (ihtiyaç ve

önemsememe alt boyutları), program türü (ölçeğin bütün alt boyutları), sınıf düzeyi (ilgi alt boyutu) ve öğretim türü (önemsememe alt boyutu) değişkenlerinin istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda örnekleri verilen çalışmalarda görüleceği üzere öğretmen adaylarının genellikle ilgili değişkene yönelik duyuşsal yaklaşımlarına odaklanılmış ancak bilgi düzeylerine yönelik çalışmalara araştırmacılar tarafından rastlanılamamıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının yalnızca duyuşsal yönlerini değil, aynı zamanda bilgi birikimlerini de incelemenin önemini ortaya koymaktadır. Oysaki öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretim yapabilmeleri ve öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayabilmeleri için geniş bir bilgi birikimine sahip olmaları önemlidir. Bu, öğrencilere en iyi eğitimi sunmak ve onların potansiyellerini maksimize etmek için kritik bir gerekliliktir. Ayrıca öğretmen adaylarının gerek mesleki gerekse toplumsal yaşama donanımlı bir şekilde hazırlanmalarını sağladığı ve geleceklerini şekillendirdiği için akademik başarılarının da yukarıda da belirtildiği gibi başarı testleri aracılığı ile başarı testlerinin temel felsefesine uygun olarak, ortaya konulması gerekmektedir. Sözü edilen ihtiyaçlar, pek çok alanda olduğu gibi eğitim bilimleri alanı için de geçerlidir. Nitekim iyi yapılandırılmış, geçerliği ve güvenirliliği yüksek olan başarı testlerinin kullanılması eğitim sürecinin tüm aşamaları için oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleği için oldukça önemli olan meslek derslerinden birinde, bilimsel olarak doğrulanmış bir ölçme aracıyla öğrencilerin öğrenme durumlarının değerlendirilmesinin, öğretmen yetiştirme uygulamalarının kalitesinde belirleyici bir faktör olacağı düşünülmektedir. Ders kazanımları kapsamında öğrencilerin öğrenme düzeyleri belirlenebilir, bu sayede teorik edinimlerini uygulamaya dönüştürmeden önce eksiklikleri de tespit edilebilir. ÖİY dersine yönelik başarı testinin bir değişken olarak sürece dahil edilmesi, farklı değişkenlerle olan ilişkilerin incelenmesine ve bu bağlamda çeşitli çıkarımlar yapılmasına olanak tanıyacaktır. Bu tür çalışmalar, geniş bir perspektiften bakıldığında, öğretmen yetiştirme alanına ve dolayısıyla eğitim bilimlerine anlamlı katkılar sağlayabilir. Özetle bu araştırmanın en az şu açılardan önemli olduğu söylenebilir: ÖİY eğitim bilimlerinin temel taşlarından biridir. Bu alandaki test geliştirme çalışmaları, eğitimde etkili stratejilerin belirlenmesi, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve öğrenme süreçlerinin anlaşılmasına yönelik önemli bir role sahiptir. Araştırma, eğitim bilimleri literatürüne yeni bir bakış açısı sunabilir ve bu alandaki bilimsel gelişmelere katkıda bulunabilir. ÖİY dersleri, öğretmen adaylarına öğretim stratejilerini, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini ve etkili sınıf yönetimi becerilerini öğretir. Geliştirilen ÖİY derslerinde kullanılacak bir başarı testinin geçerlik ve güvenirlik açısından yeterli düzeyde olması son derece önemlidir. Bu, ölçme aracının öğrencilerin gerçek akademik gelişimlerini doğru bir şekilde yansıttığını ve tekrarlanabilir sonuçlar üretebildiğini garanti eder. Araştırma, testin geçerlik ve güvenirlik açısından nasıl değerlendirildiğini açıklığa kavuşturarak bu alandaki standartlara katkı sağlayabilir. Geliştirilen başarı testi, bu derslerde öğrenci başarısını değerlendirmek ve öğrencilerin ders içeriğinde yer alan ilke ve yöntemleri anlama düzeyini ölçmek için önemli bir araç olabilir. Başarı testinin geliştirilmesi, aynı zamanda eğitim programlarının etkili bir şekilde tasarlanmasına da katkıda bulunabilir. Bu test, öğrenci başarısını ölçerek eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek için kullanılabilir. Program geliştirme süreçlerinde, ÖİY derslerinin etkili bir şekilde tasarlanması için önemli bir referans noktası olabilir. Öğretmen eğitim programlarının kalitesi, mezun olan öğretmenlerin sınıflarında etkili bir şekilde öğretim yapabilme becerilerine bağlıdır. Geliştirilen başarı testi, öğretmen eğitim programlarının öğrenci başarısını artırma konusundaki etkinliğini değerlendirmek için de kullanılabilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının eğitim sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenebilmesine yardımcı olabilir. Ayrıca Cardak ve Selvi'nin (2018) de belirttikleri üzere ÖİY dersi konularının tamamına yönelik geliştirilen başarı testleri çoğunlukla tez çalışmaları içerisinde bir veri toplama aracı olarak yer almakta, ancak bu testlerin kolaylıkla erişilebilir olması, derse yönelik bağımlı değişken olarak öğrenci başarısının ele alındığı nicel çalışmalar için oldukça önemlidir. Bu bağlamda, ÖİY derslerini okutan öğretim elemanlarının yararlanabileceği ve

madde analizleri gerçekleştirilmiş çoktan seçmeli testlerin varlığı ile bu testlere kolaylıkla erişim sağlanabilmesi, öğrencilere benzer maddeler yazmalarında yardımcı olabilir. Son olarak, standart bir başarı testinin geliştirilmesi konusunda kitaplarda sunulan teorik bilgileri destekleyici örneklerin bulunması, özellikle lisansüstü tez çalışmaları için önemli bir gereklilik olarak ifade edilebilir.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışmada, eğitim fakültelerinde okutulan ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden olan ÖİY dersine yönelik geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. ÖİY dersi kapsamında öğretmen adayları, pedagojik alana ilişkin kritik bilgi ve beceriler edinirken aynı zamanda bu bilgi ve becerileri öğrenme-öğretme sürecinde hangi yollarla işe koşabileceklerini öğrenmektedir. Dolayısıyla bir anlamda teorik ve uygulamalı konular arasında bağlantı kurmayı amaçlayan bu derste öğrencilerin öğrenme düzeyinin geçerli ve güvenilir araçlarla belirlenmesi önem arz etmektedir. Öğretmen adayları ve eğitimciler bu değerlendirme ile eksik yönleri daha net görebilecek ve iyileştirme/geliştirme sürecini ilgili konular bağlamında şekillendirebilecektir. Bu doğrultuda geliştirilecek çoktan seçmeli bir test, eğitimcilerin ve kurumların değerlendirme sürecinde kullanabilecekleri etkili bir değerlendirme aracı olacaktır. Bilindiği gibi çoktan seçmeli testler, yükseköğretim sınavları başta olmak üzere, çeşitli eğitim kademelerinde başvurulan, büyük grupların kısa sürede değerlendirilmesine olanak sağlayan ve halen güncelliğini koruyan ölçme araçlarıdır (Baştürk, 2014). İlaveten, kişiden kişiye değişmeyen objektif bir araç olması ve kapsamlı değerlendirmeler yapılmasına imkân vermesi (Worthen vd., 1993) bu çalışmada yer verilmesinin başlıca sebeplerindedir. Diğer taraftan geçerli ve güvenilir bir başarı testinin, ÖİY dersinden sorumlu eğitimcilerin değerlendirme süreçleri için -özellikle madde yazımı/kapsam geçerliği konularında- ilham verici olabileceği, akademisyenlerin bu ders kapsamındaki öğrenci başarısını bir değişken olarak araştırma süreçlerine dahil etmelerine olanak tanıyabileceği söylenebilir. Özetle bu araştırmanın amacı eğitim fakültelerinde okutulan ve meslek bilgisi derslerinden birisi olan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik geçerli ve güvenilir puanlar sunan bir başarı testi geliştirmektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma ilişkisel araştırma türlerinden olan açıklayıcı ilişkisel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı ilişkisel desen, iki ya da daha fazla değişkenden tek seferde veri toplanmasına dayanan ve korelasyona dayalı istatistiklerin işe koşularak yorum yapılmasını sağlayan bir araştırma desendir (Creswell, 2019). Bu çalışma kapsamında da bir başarı testi geliştirmek amaçlandığından her bir maddenin birbiri ile ilişkisi bir bütün olarak incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Çalışmadaki katılımcılar Batı Karadeniz ve Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan iki farklı üniversitenin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan toplam 142 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 108'i Batı Karadeniz bölgesindeki bir üniversitede yer alırken geri kalan 34'ü Doğu Anadolu bölgesindeki bir üniversitenin öğrencisidir. Söz konusu öğrenciler ikinci sınıf düzeyinde sunulan ÖİY dersini almıştır. Öğrenciler eğitim fakültesi içerisinde yer alan eğitim bilimleri, güzel sanatlar eğitimi, matematik ve fen bilimleri eğitimi, özel eğitim, temel eğitim, Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi ve yabancı diller eğitimi bölümlerinde öğretim görmektedirler. Katılımcıların seçiminde rassal olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmacının deneyimi ve bilgileri doğrultusunda evreni temsil ettiği düşünülen tipik özellikleri gösterenlerin örnekleme dahil edilmesidir (Mills ve Gay, 2019).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testi (ÖİYBT) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda ilk grupta kişilerin yalnızca bölüm bilgileri toplanmıştır. ÖİYBT ile ilgili detaylı bilgiler ise aşağıda sunulmaktadır. Çalışmanın temel konusu test geliştirme olduğundan test geliştirme basamakları aşağıda açıklanmaktadır.

2.4. Öğretim İlke ve Yöntemleri Başarı Testinin Geliştirilmesi

ÖİYBT'nin geliştirilmesi sürecinde aşağıda belirtilen adımlar işe koşulmuştur. Bu adımlar; testin felsefik ya da kuramsal temelini ifadesi, testin amacının belirlenmesi, yapıyı yansıtan davranış ya da niteliklerin seçilmesi, testin hedef kitlesinin belirlenmesi, test maddelerinin yazılması, test uygulama ve yönetim süreçlerinin geliştirilmesi, temsili bir örneklemede pilot çalışmanın yürütülmesi, madde analizleri ve faktör analizinin yapılması, eğer gerekli ise testin revize edilmesi ve geçerlik çalışmalarının yapılması, son olarak normların ve puanların nasıl yorumlanacağını belirleme şeklinde (Price, 2017). Şekil 1'de test geliştirme süreci görselleştirilmektedir.



Şekil 1. Test Geliştirme Süreci

ÖİYBT oluşturulurken ilk aşamada toplam 63 madde yazılmıştır. Kapsam geçerliği incelemeleri için 5 konu alanı uzmanının görüşüne sunulan ölçek 5 ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri de dikkate alınarak düzenlenmiştir. Uzmanlar arasındaki uyum Gwet'in AC1 katsayısı aracılığıyla belirlenmiştir. Karşılaştırma olanağı sunması için uzmanlardan elde edilen görüşler için uyum yüzdeleri incelenmiştir. Bunlara ek olarak Lawshe tekniği (Lawshe, 1975) ile kapsam geçerliği incelemesi yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda madde bazında incelemeler yapılmış olup 23 madde testten çıkarılmıştır. Bunun dışında Lawshe katsayısına dayalı olarak yapılan madde bazındaki incelemelerde 5 madde ciddi biçimde revize edilirken, uzmanların görüşü doğrultusunda 5 maddede madde kökünde ve seçeneklerde

iyileştirmeler yapılmıştır. ÖYBT’de maddelerin objektif puanlanması temel alındığından çoktan seçmeli maddeler kullanılmıştır. Her bir madde ikili şekilde (1-0, doğru yanlış şeklinde) puanlanmaktadır. Deneme uygulaması öncesinde yapılan ön inceleme sonucunda yalnızca bir maddenin seçeneklerinde aynı harfle başlayan farklı iki seçenek bulunmuş ve bu maddi hata düzeltilmiştir. Bu sürecin ardından pilot çalışmanın yapıldığı deneme uygulamasına geçilmiştir. Elde edilen veriler ile testin faktör yapısı ortaya konulmuş ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir.

2.5. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2022/233 protokol numarası ile 27.05.2022 tarihinde izin alınmıştır. Veri toplama aracı maksimum performansa dayalı bir özelliği ölçtüğünden her bir üniversitede tek bir oturumda belirli zaman aralığında uygulanmıştır. Uygulama kâğıt-kalem testi şeklinde gerçekleştirilmiş olup uygulama süresi her bir öğrenci için 60 dakika olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere testin amacı, süresi ve çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir.

2.6. Verilerin analizi

Verilerin analizi kapsamında öncelikli olarak test geliştirme aşamasında kapsam geçerliğine yönelik incelemeler Lawshe tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uzman görüşleri arasındaki uyum Gwet’in AC1 katsayısı, uyum yüzdesi aracılığıyla incelenmiştir. Gwet’in AC1 katsayısı, Kappa uyum katsayısının sahip olduğu “Kappa paradoksu” (Feinstein ve Cicchetti, 1990) olarak adlandırılan sorunların çözümü amacıyla Gwet (2014) tarafından geliştirilmiş puanlayıcılar arası uyum katsayısıdır. Yapılan inceleme sonucunda Gwet’in AC1 katsayısı konu alanı uzmanları için .94, ölçme ve değerlendirme uzmanları için .85 olarak hesap edilmiştir. Gwet’in AC1 katsayısının .81-1.00 aralığında olması uzmanlar arasında çok iyi uyum olduğunu göstermektedir (Altman, 1991; Landis ve Koch, 1977). Dolayısıyla ölçme aracına yönelik olarak uzmanlar arasındaki uyumun çok iyi düzeyde olduğu belirtilebilir. Uyum yüzdesi açısından incelendiğinde ise uyum yüzde değeri konu alanı uzmanları için %95, ölçme ve değerlendirme uzmanları için %86 olarak hesap edilmiştir. Kapsam geçerliği inceleme kapsamında ayrıca Lawshe tekniği işe koşulmuştur.

Deneme uygulama sonrasında 142 kişiye ait veriler elde edilmiş ve veriler üzerinde ön inceleme yapılmıştır. Yapılan ön inceleme sonucunda herhangi bir dikkatsiz yanıtlama davranışı ile karşılaşmamıştır. Testin yapı geçerliğine ait kanıtlar açımlayıcı faktör analizi ile sağlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi öncesinde bu analize ilişkin olarak örneklem büyüklüğünün yeterli olması, örneklem homojenliği, çok değişkenli normal dağılım, çoklu doğrusal bağlantıya ve çok değişkenli uç değere sahip olmama gibi varsayımlarının sağlanması gerekir (Hair vd., 2019; Tabachnick ve Fidell, 2019). Bu kapsamda öncelikli olarak çok değişkenli uç değerler Mahalanobis uzaklıkları yardımıyla incelenmiş ve verinin hiçbir uç değere sahip olmadığı görülmüştür. Çoklu doğrusal bağlantı varsayımı Varyans Artış Faktörü (Variance inflation factor-VIF) ve tolerans değerleri aracılığıyla incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda maddelere ait VIF değerinin .28-.78; tolerans değerinin ise 1.28-3.57 arasında değiştiği görülmüştür. VIF değerinin 10’dan fazla, tolerans değerinin .10’dan az olması çoklu doğrusal bağlantı sorunu olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2019). Maddelere ilişkin değerlerin bu kesme puanlarını aşmadığı görülmüş olup verinin çoklu doğrusal bağlantı problemine sahip olmadığı söylenebilir. Maddelerin faktör analizine uygunluğu ve örneklem büyüklüğünün yeterliliği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi; değişkenler arasındaki korelasyonların varlığı ve buna bağlı olarak verinin faktörlenebilirliği Bartlett testi ile incelenmiştir (Hair vd., 2019). Açımlayıcı faktör analizinde maddelere verilen yanıtların 1-0 şeklinde olmasından dolayı tetrakorik korelasyon matrisine dayalı açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi öncesinde Velicer (1976)’in Minimum Avarage Partial (MAP) testi ve optimal paralel analiz kullanılarak ölçeğin boyutluluğu incelenmiştir. Faktör analizinde faktör çıkarma yöntemi olarak korelasyon matrisinin köşegen elemanlarını, karesel artıkları en aza indirmeye olanak sağlayan

(Revelle, 2023), çok değişkenli normal dağılım varsayımının ihlal edilmesine dayanıklı ve küçük örneklemelerle çalışılması gerektiği durumlarda tercih edilen bir yöntem olan (Jöreskog, 2003) en küçük kalıntı yöntemi (minimum residual [minres]) kullanılmıştır.

ÖİYBT'nin güvenirliliğini incelemek amacıyla iç tutarlılığa dayalı olarak McDonald omega ve KR-20 katsayıları hesaplanmıştır. Deneme uygulaması ardından madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda madde güçlükleri, madde ayırt ediciliğine yönelik olarak düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları, güvenirlik incelemeleri, açımlayıcı faktör analizi JASP 0.17.1 (JASP Team, 2023) yazılımında, boyutluluk analizi Factor 12.02.01 (Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2022) yazılımında, kapsam geçerliği kapsamında Lawshe tekniği hesaplamaları Microsoft Office Excel programında, uyum hesaplamaları R Studio yazılımında (RStudio Team, 2021) irrCAC (Gwet, 2019) paketi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.05.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/06

3. BULGULAR

ÖİYBT'yi geliştirme sürecinde elde edilen geçerlik ve güvenirlik kanıtlarına aşağıda yer verilmektedir. Geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının ardından ise madde analizi sonuçları sunulmaktadır.

Yapı Geçerliği Bulguları

ÖİYBT deneme formu 40 maddeden oluşmaktadır. 142 üniversite öğrencisine uygulanan başarı testine ilişkin yapı geçerliği kanıtı açımlayıcı faktör analizi ile elde edilmiştir. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu belirlemek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri incelenmiş, Bartlett küresellik testi yapılmıştır. KMO değeri (.82) iyi düzeyde, Bartlett testi ise anlamlı ($p < .05$) bulunmuştur (Hair vd., 2019; Tabachnick ve Fidell, 2019). Bu durum verinin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizinde boyut sayısına karar vermek üzere Minimum Average Partial (MAP) testi (Velicer, 1976) ve optimal paralel analiz (Timmerman ve Lorenzo-Seva, 2011) kullanılmıştır. MAP testi ve optimal paralel analiz sonuçları ölçeğin tek boyutlu olduğunu göstermiştir.

Tetrakorik korelasyon matrisi ve en küçük kalıntı yöntemi (minimum residual [minres]) kullanılarak gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda varyansın %34'ünü açıklayan, 24 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| Madde No | Faktör Yüğü | Madde No | Faktör Yüğü | Madde No | Faktör Yüğü | Madde No | Faktör Yüğü |
|--------------------------------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|----------|-------------|
| 1 | .38 | 7 | .34 | 13 | .32 | 19 | .50 |
| 2 | .70 | 8 | .55 | 14 | .64 | 20 | .38 |
| 3 | .80 | 9 | .74 | 15 | .66 | 21 | .48 |
| 4 | .63 | 10 | .83 | 16 | .87 | 22 | .62 |
| 5 | .38 | 11 | .73 | 17 | .49 | 23 | .46 |
| 6 | .67 | 12 | .36 | 18 | .50 | 24 | .51 |
| Özdeğer | | | 8.26 | | | | |
| Açıklanan varyans oranı | | | %34 | | | | |

Tablo 1 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin .32 ile .87 aralığında değiştii görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizinde bir maddenin ilgili faktör altında yer alabilmesi için faktör yükünün minimum .30 olması önerilmiştir (Pallant, 2020). Tüm maddelerin faktör yükleri bu kriteri karşılamaktadır. Açıklanan varyans oranının ise tek boyutlu yapılarda en az %30 olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2020) ve elde edilen sonuç bu kriterle uygundur.

Güvenirlik Bulguları

24 maddeden oluşan ÖİYBT'den elde edilen verilerin güvenilirliğini belirlemek üzere McDonald omega ve KR-20 katsayılarından yararlanılmıştır. Tablo 3.2'de McDonald omega ve KR-20 iç tutarlık katsayıları %95 güven aralığı ile birlikte sunulmaktadır.

Tablo 2.

İç Tutarlık Katsayıları

| Katsayılar | Değer | %95 Güven Aralığı | |
|----------------|-------|-------------------|-----------|
| | | Alt sınır | Üst sınır |
| McDonald omega | .86 | .82 | .89 |
| KR-20 | .85 | .82 | .88 |

Tablo 2 incelendiğinde McDonald omega ve KR-20 katsayılarının sırasıyla .86 (%95 GA[.82-.89]) ve .85 (%95 GA[.82-.88]) bulunduğu görülmektedir. McDonald omega ve Cronbach alfa katsayılarının .70'in üzerinde olması söz konusu başarı testinden elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2019).

Madde Analizi Bulguları

Açımlayıcı faktör analizi sonrası 24 maddeden ve tek boyuttan oluştuğu belirlenen ÖİYBT'nin madde analizinde madde güçlükleri, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ve maddeler ölçekten çıkarıldığında McDonald omega ve KR-20 katsayılarının nasıl değişeceği incelenmiştir. Tablo 3.3'te madde analizinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 3.

Madde Analizi

| Madde No | Düzeltilmiş | | | | Düzeltilmiş | | | | |
|----------|--------------------------|---------------|----------------------|-------|-------------|--------------------------|---------------|----------------------|-------|
| | madde-toplam korelasyonu | Madde güçlüğü | Madde Çıkarıldığında | | Madde No | madde-toplam korelasyonu | Madde güçlüğü | Madde Çıkarıldığında | |
| | | | McDonald omega | KR-20 | | | | McDonald omega | KR-20 |
| 1 | .28 | .63 | .86 | .85 | 13 | .22 | .75 | .86 | .85 |
| 2 | .52 | .72 | .85 | .84 | 14 | .48 | .59 | .85 | .84 |
| 3 | .60 | .59 | .84 | .84 | 15 | .47 | .75 | .85 | .84 |
| 4 | .45 | .71 | .85 | .84 | 16 | .64 | .43 | .84 | .84 |
| 5 | .29 | .54 | .86 | .85 | 17 | .34 | .39 | .85 | .85 |
| 6 | .49 | .70 | .85 | .84 | 18 | .37 | .40 | .85 | .85 |
| 7 | .24 | .25 | .86 | .85 | 19 | .35 | .73 | .85 | .85 |
| 8 | .42 | .46 | .85 | .85 | 20 | .21 | .90 | .86 | .85 |
| 9 | .50 | .78 | .85 | .84 | 21 | .35 | .33 | .85 | .85 |
| 10 | .57 | .31 | .84 | .84 | 22 | .47 | .50 | .85 | .84 |
| 11 | .54 | .66 | .85 | .84 | 23 | .32 | .70 | .85 | .85 |
| 12 | .21 | .89 | .86 | .85 | 24 | .32 | .83 | .85 | .85 |

Tablo 3. incelendiğinde madde güçlüklerinin .25-.90 aralığında, düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonlarının .21-.64 aralığında değiştiği görülmektedir. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu değerinin .20 ve üzerinde değer alması kabul edilebilir olarak yorumlanmakta, güçlük değerinin 1.00'a yaklaşması maddenin gittikçe kolaylaştığını göstermektedir (Ebel ve Frisbie, 1991; Nunnally ve Bernstein, 1994) olup testteki maddelerin hepsi bu kriterleri sağlar niteliktedir. Maddeler çıkarıldığında McDonald omega ve KR-20 katsayıları ya aynı kalmıştır ya da artış göstermemiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrencilerin akademik performanslarını ölçmek amacı ile hazırlanan kapsam ve yapı bakımından geçerliği belirlenmiş ve bu kapsamda kullanılan ölçme araçları arasında en yaygın olarak kullanılanlardan biri olan başarı testleri genelde öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmek için kullanılır. Bu testler ayrıca; öğrencilerin akademik performanslarını ölçmek ve eğitim seviyelerini belirlemek, öğretmenlere öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme konusunda rehberlik etmek, kişilerin belirli beceri alanlarındaki yeteneklerini ve yetkinliklerini değerlendirilebilmek, toplanan başarı testi verileri doğrultusunda eğitim politikalarının ve programlarının etkililiğini değerlendirmek, karar vericilere eğitim sistemini geliştirmek, üniversitelerin öğrencilerden beklediği akademik standartları belirlemelerine yardımcı olabilmek ve bu standartlar doğrultusunda üniversite programının kalitesini ve

bütünlüğünü sürdürmeye yardımcı olabilmek ve nihayetinde eğitim kalitesini artırmak gibi bir dizi önemli kullanıma nedenini içinde barındıran özellikli yapılardır. Ancak sayılan bu önemine rağmen alanyazın tarandığında değişen hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı yeterliklerine uygun ÖY dersi için hazırlanan kapsamlı başarı testlerine görece sınırlı sayıda (Cardak ve Selvi, 2018; Debbâğ, 2018; Dikmen, 2020) rastlanılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada eğitim fakültesinde okutulan ÖY dersine yönelik öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirleyebilmek adına geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. ÖY dersi akademik başarı testini geliştirebilmek amacı ile öncelikle ÖYT'nin kapsamını gösteren öğrenme çıktıları, içerik ve madde ilişkisi tablosu hazırlanmıştır. Testin kapsam geçerliğini sağlamak için belirlenen ders içerikleri ve 13 öğrenme çıktısına yönelik (12 öğrenme çıktısı için beş, bir çıktı için üç olmak üzere) toplam 63 maddelik bir taslak test hazırlanmıştır. Başarı testinin hedef kitle, eğitim fakültelerinde ÖY dersini alan/tamamlayan öğrencilerdir (N:142). Maddelere kaynak olarak seçilen öğrenme çıktıları ve ders içeriği, literatür taraması yoluyla ve araştırmacıların ortak çalışmalarıyla hazırlanmıştır. Ayrıca kaynaklar seçilirken YÖK'ün Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında yer alan ders içerikleri dikkate alınmıştır. Testteki maddeler öğrencilerin yaş grupları dikkate alınarak hazırlanmış; her madde beş seçenektan oluşacak şekilde bir doğru ve 4 yanlış cevap içermiştir. ÖYBT oluşturulurken ilk aşamada toplam 63 madde yazılmıştır. Kapsam geçerliği incelemeleri için 5 konu alanı uzmanının ve iki dil uzmanının görüşüne sunulan ölçek 5 ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri de dikkate alınarak düzenlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda madde bazında incelemeler yapılmış olup 23 madde testten çıkarılmıştır. Bunun dışında Lawshe katsayısına dayalı olarak yapılan madde bazındaki incelemelerde 5 madde ciddi biçimde revize edilirken, uzmanların görüşü doğrultusunda 5 maddede madde kökünde ve seçeneklerde iyileştirmeler yapılmıştır. ÖYBT madde havuzunda 63 madde yer almaktadır. Konu alanı, ölçme ve değerlendirme, dil uzmanları önerileri doğrultusunda ve Lawshe tekniğine dayalı olarak ölçek 40 maddeye indirgenmiştir. ÖYBT'de objektif puanlanması nedeniyle çoktan seçmeli maddeler kullanılmıştır. Her bir madde ikili şekilde (1-0, doğru yanlış şeklinde) puanlanmaktadır. 142 üniversite öğrencisine uygulanan testin faktör yapısı ortaya konulmuş, güvenilirliği incelenmiş ve madde analizleri yapılmıştır. Bu incelemelerde uygun bulunmayan maddeler testten çıkarılmıştır. Başarı testine ilişkin yapı geçerliği kanıtı açıklayıcı faktör analizi ile elde edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda varyansın %34'ünü açıklayan tek boyutlu 24 maddeden oluşan bir teste ulaşılmıştır. Testten elde edilen puanların güvenilirliğine yönelik olarak McDonald omega ve KR-20 katsayıları sırasıyla .86 ve .85 bulunmuştur. Madde güçlüklerinin .25-.90 aralığında, düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonlarının .21-.64 aralığında değiştiği bulunmuştur. Bu yönleriyle 24 maddeden oluşan ÖYBT'den elde edilen puanların geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik başarı testleri, söz konusu programın eğitsel çıktılarına ne ölçüde ulaşıldığını tespit etmek için kullanılır. Ayrıca öğrencilerin başarı durumları ve ilerlemeleri hakkında eğitmenlere değerli bilgiler verir. Dolayısıyla yapılan bu ölçme-değerlendirme işlemi, öğretim sürecinin kendisi kadar önem taşımaktadır. Başarı testleri, eğitimciler tarafından dikkatli bir şekilde seçilmeli, olası hatalar göz ardı edilmemelidir. Testler hedef kitleye uygun olmalı, geçerlik ve güvenilirlik kontrolleri yapılmış olmalıdır. Bu çalışmada elde edilen yukarıdaki sonuçlar değerlendirildiğinde; geliştirilen bu testin ÖY dersi kapsamındaki güncel hedeflere uygun olduğu, öğrenci başarısını doğru bir şekilde ölçeceği ve bilen öğrenciler ile bilmeyen öğrencileri ayırt edebileceği söylenebilir. Nitekim kazanımların hepsini kapsayacak şekilde geliştirilen testler öğrenci başarılarının belirlenmesinde daha etkilidir (Kara ve Çepni, 2011).

Geliştirilen bu başarı testindeki maddelerdeki bazı ifadeler ile örnek durumlar günlük yaşamda karşılaşılabilecek gerçek deneyimlere benzer şekilde verilmeye çalışılmıştır. Bu sayede öğrencilerin uygulamaya dönük etkinliklerle ve kendi öğretmenlik becerileriyle ilişkilendirmesinin kolaylaşacağı öngörülmüştür. ÖYBT geliştirilme aşamasında kapsam belirlenirken YÖK tarafından yayınlanan Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında yer alan ÖY ders içeriği ile dersin öğrenme çıktıları dikkate alınmıştır. Dolayısıyla geliştirilen test eğitim fakültelerinde verilen ilgili derse ilişkin öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek adına kullanılabilir. Alanyazın tarandığında, benzer şekilde yenilenen öğretmen

eğitimi programındaki kur tanımına uygun olarak hazırlanan ÖİY dersi başarı testi geliştirme çalışmalarının olduğu (Cardak ve Selvi, 2018; Debbağ, 2018; Dikmen, 2020) görülmektedir.

ÖİY dersine yönelik olarak geliştirilen bu başarı testi, ilgili ders odağında gelecekte yapılacak çalışmalarda temel, alternatif veya destekleyici bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Bilindiği gibi değerlendirmenin bir amacı da ilgili süreç ile öğrenme çıktılarını geliştirmektir (Stassen vd., 2001). Bu aracı kullanan eğitim fakültesindeki öğretmenler elde ettikleri verilerle kendi öğretim süreçleri ve öğrenme ortamlarındaki güçlü ve zayıf yönleri daha iyi analiz ederek iyileştirmelere gidebilirler. Sonuç olarak öğretmenler etkili gördükleri öğretim seçeneklerini standartlaştırabilirler ve etkili olmayanları pedagojilerinde revize edebilirler. Diğer taraftan bu çalışmada izlenen test geliştirme aşamaları, benzer şekilde eğitim alanında veya diğer alanlardaki başarı testi geliştirme çalışmalarında araştırmacılar için yol gösterici olabilir. Araştırmada kullanılan test, dersin öğrenme çıktılarını kapsamı açısından yeterli düzeyde olsa da testin kapsamını genişletmek ve daha fazla öğrenme çıktısını ölçmek mümkün olabilir. Bu amaçla, ileride yapılacak çalışmalarda testin maddeleri dersin öğrenme çıktılarına göre yeniden düzenlenebilir veya yeni maddeler geliştirilebilir. Araştırmada testin geçerliliği ve güvenirliliği, iki farklı üniversiteden toplam 142 öğrenci üzerinde test edilmiştir. Ancak, testin farklı gruplar üzerinde de geçerliliğini ve güvenirliliğini test etmek önemlidir. Bu amaçla, test farklı eğitim kurumlarından, farklı yaş gruplarından ve farklı düzeylerdeki öğrenciler üzerinde uygulanabilir. Araştırmada testin geçerliliği ve güvenirliliği, madde analizleri ve istatistiksel yöntemler kullanılarak test edilmiştir. Ancak, testin farklı değerlendirme yöntemleriyle de geçerliliğini ve güvenirliliğini test etmek önemlidir. Bu bağlamda test maddeleri, farklı uzmanlar tarafından yeniden değerlendirilebilir. Diğer taraftan testin uzun süreli etkilerini değerlendirecek izleme çalışmaları yapılabilir. Örneğin, öğrencilerin bu test sonuçlarına dayanarak öğrenimleri süresince nasıl geliştiklerini ve başarılarının ne kadar kalıcı olduğunu anlamak için uzun vadeli takip çalışmaları düzenlenebilir. Farklı test tasarımları ve formatları kullanarak bu alandaki alternatif ölçme araçlarını değerlendiren çalışmalar yapılabilir. Bu, eğitimcilerin farklı ölçme yöntemleri arasında seçim yapmalarına yardımcı olabilir. Bu araştırma iki farklı bölgedeki üniversitelerde yapılmıştır. Farklı coğrafi bölgelerdeki eğitim fakültelerinde benzer çalışmalar yaparak, bölgesel farklılıkları anlamak ve genelleme yapmak mümkündür. Bu öneriler doğrultusunda yapılacak araştırmalar, ÖİY dersine yönelik daha kapsamlı, geçerli ve güvenilir başarı testlerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Bu çalışma, TÜBİTAK 3005-Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Yenilikçi Çözümler Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenen “Yükseköğretimde Dönüştürülmüş Öğrenme Ortamları için Esnek Öğretim Tasarımı Modeli Geliştirme Çalışması” başlıklı 122G041 nolu projeden üretilmiştir.

Kaynakça /Reference

- Akdeniz, C. (2013). *Kişilik profillerine göre öğretmenlerin öğrenme stratejisi tercihleri ve öğretim stratejilerini kullanma durumları* (Eskişehir ili örneği) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Altman, D. G. (1991). *Practical statistics for medical research*. CRC.
- Baştürk, S. (2014). Çoktan seçmeli testler. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 119-154). Nobel Akademik.
- Bécu-Robinault, K. (2007). Connaissances mobilisées pour préparer un cours de sciences physiques. *Aster*, 45, 165-188. <https://doi.org/10.4267/2042/16822>
- Bianco, M., & Bressoux, P. Effet-classe et effet-maître dans l’enseignement primaire: Vers un enseignement efficace de la compréhension? In X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L’efficacité dans l’enseignement: Promesses et zones d’ombre* (pp. 35-54). De Boeck Supérieur.
- Brown, D. H. (1990). *Language assessment: Principles and classroom practices*. London: Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Çardak, C. S. & Selvi, K. (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi için bir başarı testi geliştirme süreci. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 379-406. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.19>
- Cicchetti, D. V., & Feinstein, A. R. (1990). High agreement but low kappa: II. Resolving the paradoxes. *Journal of Clinical Epidemiology*, 43(6), 551-558. [https://doi.org/10.1016/0895-4356\(90\)90159-m](https://doi.org/10.1016/0895-4356(90)90159-m)
- Creswell, J. W. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson Education.
- Cusset, P. Y. (2011). Que disent les recherches sur l’“effet enseignant” ? *La Note D’Analyse*, 232, 1-11.
- Daniel, L. G., & King, D. A. (1998). Knowledge and use of testing and measurement literacy of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91(6), 331-344. <https://doi.org/10.1080/00220679809597563>
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138.
- Debbağ, M. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programı için hazırlanan ters-yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiği* [Doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dikmen, M. (2020). *Öğrenme stillerine göre yapılandırılmış öğretim ilke ve yöntemleri dersinin öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına, üstbiliş düşünme becerilerine, akademik öz-yeterliklerine ve akademik başarılarına etkisi* [Doktora tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement* (5th ed.). Prentice-Hall.
- Esen Aygün, H. & Şahin Taşkın, Ç. (2020). Öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersine ilişkin algıları: Metafor analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 67-89. <https://doi.org/10.19126/suje.565036>

- Guskey, T.R. (2000). Grading policies that work against standards ... and how to fix them. *NASSP Bulletin*, 84(620), 20-29.
- Guskey, T.R. (2001). Backward planning: An outcomes-based strategy for professional development. *Curriculum in Context*, 28(2), 18-20.
- Gwet, K. L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability: The definitive guide to measuring the extent of agreement among raters*. Advanced Analytics.
- Gwet, K. L. (2019). *irrCAC: Computing chance-corrected agreement coefficients (CAC) (Version 1.0)* [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=irrCAC>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hedge, T., (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Jöreskog, K. G. (2003). *Factor analysis by MINRES. To the memory of Harry Harman and Henry Kaiser*. <http://www.ssicentral.com/lisrel/techdocs/minres.pdf>
- JASP Team (2023). *JASP* (Version 0.17.1) [Computer software]. <https://jasp-stats.org/>
- Kara, Y., & Cepni, S. (2011). Investigation the alignment between school learning and entrance examinations through item analysis. *Journal of Baltic Science Education*, 10(2), 73-86.
- Kuzu, S. & Demir, S. (2015). Öğretmen adayları için "Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği" nin geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 401-415.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2022). *Factor* (Version 12.02.01) [Computer software]. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (12th ed.). Pearson.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Oral, B. (2004) Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim Araştırmaları*, 15, 88-98.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw-Hill.
- Perrenoud, P., Altet M., Lessard C. & Paquay L. (dir.). 2008. *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Price, L. R. (2017). *Psychometric methods: Theory into practice*. Guilford.
- RStudio Team (2021). *RStudio: Integrated development environment for R* [Computer software]. <http://www.rstudio.com>
- Revelle, W. (2023). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research* (Version 2.3.9) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Stassen, M., Doherty, K., & Poe, M. (2001). *Program-based review and assessment: Tools and techniques for program improvement*. Office of Academic Planning and Assessment (OAPA), University of Massachusetts, Amherst.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Taşlıbeyaz, H.F. (2021). Development of a evaluation tool for identifying students who are in the risk group in terms of learning disability [Unpublished doctoral dissertation]. Ankara University
- Timmerman, M. E. & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Timperley, H. (2009, August 17). *Using assessment data for improving teaching practice* [Paper presentation]. 2009 - Assessment and Student Learning : Collecting, Interpreting and Using Data to Inform Teaching. https://research.acer.edu.au/research_conference/RC2009/17august/7
- Worthen, B. R., Borg, W. R., & White, K. R. (1993). *Measurement and evaluation in the schools*. Longman.
- Velicer, W. F. (1976). Determining the number of components from the matrix of partial correlations. *Psychometrika*, 41(3), 321–327. <https://doi.org/10.1007/BF02293557>
- Yaralı, D. (2017)._Öğretmen adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 96-115.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*. (1982–2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

It is essential for teachers to possess a comprehensive knowledge base to effectively instruct and enable students to succeed. Moreover, the academic achievements of teacher candidates must be demonstrated through achievement tests in alignment with the fundamental philosophy of these assessments. This is vital not only for their professional readiness but also for their integration into social life and shaping their futures. Particularly in the field of teaching, the quality of teacher training programs can be significantly influenced by using scientifically validated assessment tools in critical courses such as Teaching Principles and Methods. These tools allow for the evaluation of students' learning statuses. Within the scope of learning outcomes, students' levels of learning can be determined, and their deficiencies can be identified before the practical application of theoretical knowledge. Furthermore, the inclusion of an achievement test for the Teaching Principles and Methods course as a variable in studies enables the examination of its relationships with other variables, and conclusions can be drawn. These studies can contribute broadly to the field of teacher training and, consequently, to educational sciences. The developed achievement test is an important tool for assessing student achievement and understanding of the principles and methods covered in the course content. The development of this achievement test can also contribute to the effective design of curricula. This test can be used to measure student achievement and evaluate the effectiveness of curricula. In curriculum development processes, it can serve as a crucial reference point for designing Teaching Principles and Methods courses effectively. The quality of teacher education programs depend on the graduates' ability to teach effectively in the classroom. The developed achievement test can be utilized to evaluate the effectiveness of teacher education programs in enhancing student achievement. Therefore, it can aid in identifying the strengths and weaknesses of teacher candidates during their education. Finally, it can be said that having practical examples in books on how a standard achievement test can be developed is especially necessary for postgraduate thesis. This study aims to develop a valid and reliable achievement test specifically tailored for the Teaching Principles and Methods course, which is part of the professional knowledge curriculum in faculties of education.

2. METHOD

This research was conducted using an explanatory correlational design, a type of relational research that allows for the simultaneous collection of data from two or more variables and facilitates interpretation through the use of correlation-based statistics (Creswell, 2019). The study aimed to develop an achievement test, hence the relationship between each item was examined holistically. The participants consisted of 142 students from educational faculties in two different universities located in the Western

Black Sea and Eastern Anatolia regions. Of these participants, 108 were from the university in the Western Black Sea region, while the remaining 34 were students at the university in the Eastern Anatolia region. These students had taken the Teaching Principles and Methods course at the sophomore level. The data collection tools used in this study were a personal information form and the Teaching Principles and Methods Achievement Test (TPMAT). Since the data collection tool measured a characteristic based on maximum performance, it was administered in a single session at each university over a specified time period. In the analysis of the data, the first priority was to examine the scope validity in the test development phase using the Lawshe technique. After the trial implementation, data from 142 individuals were obtained and a preliminary analysis was conducted. To examine the reliability of the TPMAT, internal consistency was assessed using McDonald's omega and KR-20 coefficients. Following the trial, item analyses were conducted. In this context, item difficulties and corrected item-total correlations targeting item discrimination were calculated.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The trial form of the Teaching Principles and Methods Achievement Test (TPMAT) comprises 40 items. The construct validity of the achievement test (administered to 142 university students) was established through exploratory factor analysis. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure was robust (.82), and the Bartlett's test was significant ($p < .05$), indicating a sound statistical basis for the factor analysis (Hair et al., 2019; Tabachnick & Fidell, 2019). Both the MAP test and optimal parallel analysis results affirmed the unidimensionality of the scale. The factor loadings of the items varied between .32 and .87, with all items meeting the relevant criteria. The explained variance ratio, recommended to be at least 30% in unidimensional structures (Büyüköztürk, 2020), conformed to this criterion. The reliability coefficients, McDonald omega and KR-20, were measured at .86 (95% CI [.82-.89]) and .85 (95% CI [.82-.88]), respectively. These values, being above .70, confirm the reliability of the scores obtained from the achievement test (Hair et al., 2019). Item difficulties ranged from .25 to .90, while the corrected item-total score correlations varied from .21 to .64. A corrected item-total correlation value of .20 or higher is considered acceptable, and a difficulty approaching 1.00 indicates increasing ease of the item (Ebel & Frisbie, 1991; Nunnally & Bernstein, 1994), with all items in this test meeting these standards.

No significant changes or increases were observed in the McDonald omega and KR-20 coefficients when items were removed, affirming the stability and coherence of the test structure. Academic achievement tests are utilized to determine the extent to which educational programs achieve their intended outcomes. They also provide educators with valuable insights into students' performance and progress, thereby underscoring the significance of these assessments as equal to the instructional process itself. Achievement tests must be carefully selected by educators, ensuring that no potential errors are overlooked. The tests should be appropriate for the target audience and must have undergone validity and reliability checks. The results of this study indicate that the developed test is appropriate for the current

objectives of the Teaching Principles and Methods course. It can accurately measure student achievement and distinguish between knowledgeable and less informed students. Indeed, tests developed to encompass all learning outcomes are more effective in determining student achievement (Kara & Çepni, 2011). Some expressions and sample cases in the items of this developed achievement test have been designed to resemble real-life experiences that students may encounter. This approach is anticipated to facilitate students' connection with practical activities and their own teaching skills. During the development of the TPMAT, the scope was defined considering the Teaching Principles and Methods course content and learning outcomes included in the New Teacher Training Undergraduate Programs published by the Council of Higher Education. Therefore, the developed test can be used to determine the achievement levels of students in relevant courses offered in faculty of education. A review of the literature shows that there are studies on the development of achievement tests for the renewed teacher training programs that align with the curriculum definitions (Cardak & Selvi, 2018; Debbag, 2018; Dikmen, 2020). This newly developed achievement test for the Teaching Principles and Methods course can serve as a foundational, alternative, or supportive assessment tool in future research focused on this course. As is known, one purpose of assessment is also to enhance the related processes and learning outcomes (Stassen et al., 2001).

Educators in faculties of education can use the data obtained from this tool to better analyze and improve the strengths and weaknesses of their teaching processes and learning environments. Consequently, educators can standardize effective teaching practices and revise ineffective ones in their pedagogies. Furthermore, the test development stages followed in this research can serve as a guide for researchers in educational fields or other areas developing achievement tests. While the test used in the study adequately covers the course's learning outcomes, it may be possible to expand the scope of the test to measure more learning outcomes.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.05.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/06

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını yüzde biçiminde belirtiniz. Örneğin iki yazar varsa 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır. Bunun yanı sıra hangi araştırmacı araştırmanın hangi aşamalarına katkıda bulunduysa bunu açık bir şekilde ifade ediniz.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık %15

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, uygulanması, raporlaştırma %15

Yazar 3 ve Yazar 8: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, raporlaştırma (%10+%10) %20

Yazar 4 ve Yazar 5: Yöntemin belirlenmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, veri analizi, raporlaştırma (%10+%10) %20

Yazar 6, Yazar 7, Yazar 9, Yazar 10, Yazar 11, Yazar 12: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi (%5+%5+%5+%5+%5+%5) %30

DESTEK ve TEŞEKKÜR BEYANI (ACKNOWLEDGEMENT)

Yazarlık hakkı bulunmayan, ancak araştırmaya katkı sağlamış kişi ya da kurumlara teşekkür edilmelidir. Araştırmaya mali destek sağlandıysa (proje vb.) bu bölümde belirtilmelidir. Eğer katkı sağlayan kişi ya da kurum yoksa bu bölüm kaldırılmalıdır.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı var ise buna ilişkin ifadeye yer verilmelidir. Araştırmacılar böyle bir durumu açıklamakla yükümlüdür. Araştırmada çıkar çatışmasının bulunmadığı vurgulanmalıdır.

Not: Eğer makaleniz İngilizce yazılmışsa yukarıdaki bölüm başlıklarında parantez içerisindeki ifadeyi kullanıp Türkçe ifadeyi siliniz. Benzer şekilde makaleniz Türkçe yazılmışsa parantez içerisindeki ifadeyi siliniz.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)


Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1517– 1539.. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1409534>



Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın 60-69 Aylık Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*

Investigation of The Effect of The Early Literacy Education Program on The Early Literacy Skills of 60-69 Monthly Children*

Betül Dilşad ERTEKİN¹ , Özlem ÇAMLİBEL ÇAKMAK² 

Geliş Tarihi (Received): 25.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 03.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu çalışmada, araştırma kapsamında geliştirilen Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın 60-69 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu 12 deney, 12 kontrol grubu olmak üzere toplam 24 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı" kullanılmıştır. Erken Okuryazarlık Eğitim Programı deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından haftada beş gün olmak üzere dört hafta boyunca yaklaşık 40 dakikalık etkinlikler şeklinde uygulanmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklar ise öğretmen tarafından verilen eğitime devam etmiştir. Eğitim programının tamamlanmasının ardından hem deney hem kontrol grubuna son testler uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiş deney ve kontrol grubunun son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Deney grubunun sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi beceriler alt testlerinin tamamında ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülürken; kontrol grubunun yalnızca yazı yazma öncesi beceriler alt testinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kalıcılık testi sonuçlarına göre deney grubunda elde edilen sonuçların en az üç hafta kalıcılık gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Erken okuryazarlık, Erken okuryazarlık becerileri

&

Abstract: The purpose of this research was to investigate the effect of the Early Literacy Education Program developed within the scope of the study on the early literacy skills of children aged 60-69 months. The study group consists of a total of 24 children, with 12 in the experimental group and 12 in the control group. A pre-test post-test control group quasi-experimental design was used in the research. "Early Literacy Skills Assessment Tool" was used as a data collection tool. The Early Literacy Education Program was implemented in the experimental group by the researcher as approximately 40-minute activities five days a week for four weeks. Children in the control group continued with the education provided by their teacher. After the completion of the education program, post-tests were administered to both the experimental and control groups. According to the findings obtained from the research, there was no significant difference between the pre-test results of the experimental and control groups, but there was a significant difference between their post-test results. While the experimental group showed a significant difference between the pre-test and post-test results in all subtests, including phonological awareness, print awareness, story comprehension, matching images, and pre-writing skills, the control group only showed a significant difference in the pre-writing skills subtest. According to the results of the retention test, it was observed that the results obtained in the experimental group were sustained for at least three weeks.

Keywords: Preschool, Early literacy, Early literacy skills

Atıf/Cite as: Ertekin, B. D., & Çamlıbel Çakmak, Ö. (2024). Erken okuryazarlık eğitim programı'nın 60-69 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1517-1539 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1409534>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma aynı başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Araştırma Görevlisi Betül Dilşad Ertekin, Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, betul.d.ertekin@gmail.com, ORCID ID: [0000-0002-1227-6982](https://orcid.org/0000-0002-1227-6982)

² Dr. Öğr. Üyesi Özlem Çamlıbel Çakmak, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Camlibel_o@ibu.edu.tr, ORCID ID: [0000-0002-5826-416X](https://orcid.org/0000-0002-5826-416X)

1. GİRİŞ

Erken okuryazarlık, çocuğun okul öncesi dönemde kazanması beklenen, okuryazarlığa temel oluşturarak formal eğitim sürecini kolaylaştıran ön bilgi, beceri ve tutumlardır (Whitehurst & Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık sözel dil becerileri, sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, alfabe ve harf bilgisi ile yazı yazma öncesi becerileri kapsamaktadır (Aarnoutse vd., 2005; Dickinson & McCabe, 2001; Neuman & Dickinson, 2001). Bu beceriler, daha sonraki okuryazarlık başarısı için temel oluşturmak üzere birlikte çalışır (National Early Literacy Panel [NELP], 2008). Gelişimin en kritik yıllarında kazanıldığı takdirde çocukların yaşamları boyunca akademik başarılarını şekillendiren erken okuryazarlık, çocuğa sağlanan fırsatlar ve uyarıcı çevre ile yakından ilişkilidir (Griffith vd., 2008). Ebeveyn ve öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik sunduğu nitelikli çalışmalar, onları ilkokula hazırladığı gibi okuryazarlığa yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlayarak ilerleyen yıllarda iyi birer okuryazar olmalarını da kolaylaştırır (Altınkaynak, 2019; Kush vd., 2005).

Erken okuryazarlık alanında yapılan boylamsal araştırmalar erken dönemde kazanılan becerilerin ilerleyen yıllardaki akademik performansın önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Cameron vd., 2023; Ecalle vd., 2023, Herring vd., 2022; Kargın vd., 2023, Pisani vd., 2022). Erken okuryazarlık becerilerini ilkokuldan önce kazanma fırsatı olmadan okula başlayan çocukların çözümleme (Lonigan vd., 2008) ve okuduğunu anlama (Suggate vd., 2018a) noktasında zorlandıkları, okumayı öğrenme sürecinde güçlükler yaşadıkları vurgulanmaktadır (Hand vd., 2022; Lonigan vd., 2011). Bu güçlüklerden kaynaklanan öğrenme boşlukları, çocukların tüm akademik yaşamları boyunca artarak devam etme riski taşımaktadır (Dickinson & McCabe, 2001; Nelson, 2005). Bu durum çocukların akademik yaşantılarını olumsuz etkilemenin yanı sıra sosyal yetersizlik yaşama riskini de artırmakta, daha düşük sosyal uyum becerileri ile ilişkilendirilmektedir (Benner vd., 2005). Erken okuryazarlık becerilerinin hem akademik hem sosyal gelişim açısından sahip olduğu bu öneme rağmen (NELP, 2008) çocukların azımsanmayacak bir kısmı ilkokula bu becerilerden yoksun bir şekilde başlamaktadır (Cabell vd., 2008; Kargın vd., 2017). Bu durum çocuklar üzerinde belirleyici rol oynayan ebeveyn ve öğretmenlerin, okuryazarlığa temel oluşturan becerilerin desteklenmesi için gerekli olan öğrenme fırsatlarını çocuklara yeterince sunamadığını göstermektedir. Dolayısıyla erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik yol gösterici çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Son yıllarda erken okuryazarlığa yönelik yapılan araştırmalar hız kazanmasına rağmen erken okuryazarlığın bileşenlerini kapsayıcı bir şekilde ele alan, hangi beceri alanlarında ne düzeyde performans sergilediklerini ortaya koyan, bu alandaki ihtiyaçları belirleyerek çocuklara sağlanabilecek öğrenme fırsatlarına yönelik öneriler sunan (Ergül vd., 2014; Feyman-Gök, 2013; Kargın vd., 2017) ve erken okuryazarlık becerilerini bütünsel bir şekilde geliştirmeyi hedefleyen deneysel işlemlerin sonucunu inceleyen (Aygün, 2022; Bayraktar & Temel, 2014; Çetin, 2019; Ergül vd., 2017; Feyman-Gök, 2013; Kaynak-Ekici, 2017; Yalavaç, 2020; Yalman, 2020) sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu alandaki araştırmaların bir kısmı da erken okuryazarlığın bileşenleri olan sesbilgisel farkındalık veya yazı farkındalığına ayrı ayrı odaklanmıştır (Akoğlu & Kızılöz, 2018; Altun vd., 2016; Güldenoğlu vd., 2016; Efe, 2018; Turan & Akoğlu, 2014). Oysa alanyazında erken okuryazarlığı oluşturan tüm bileşenlerin iç içe geliştiği ve bir boyuttaki gelişimin diğer boyutu da desteklediği bilgisi yer almaktadır (NELP, 2008; Neumann vd., 2011). Dolayısıyla erken okuryazarlığın tüm bileşenlerini dengeli bir şekilde geliştirmeyi hedefleyen eğitim uygulamaları önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın; ilgili alanyazında erken okuryazarlık becerilerinin bütünsel gelişimine ilişkin yapılan deneysel çalışmaların sınırlı sayıda olması, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine ilişkin yeni ve daha kapsamlı eğitim uygulamalarının hazırlanmasına katkıda bulunarak yapılacak başka araştırmalar için yol gösterici olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, 60-69 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın problemi, "Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitime devam eden 60-69 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisi var mıdır?" şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri ise şöyledir:

- 1- Deney ve kontrol grubunun "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından" aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2- Deney ve kontrol grubunun "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından" aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Deney ve kontrol grubunun Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının;
 - a. Sesbilgisel Farkındalık Becerilerini Değerlendirme alt testinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Yazı Farkındalığı alt testinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. Öyküyü Anlama alt testinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - d. Görselleri Eşleştirme alt testinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - e. Yazı Yazma Öncesi Beceriler alt testinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4- Deney ve kontrol grubunun "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından" aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5- Deney grubunun "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından" aldıkları son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada deneysel araştırma türlerinden olan ön-test, son-test, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından etkili olup olmayacağı merak edilen nedenlerin etkilerini keşfetmek için tasarlanan nicel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın özelliği, bir şeyin başka bir şeyi nasıl etkileyeceğini keşfetmek için kasten değiştirilmesidir (Christensen vd., 2015). Araştırmacı tarafından karşılaştırılabilir işlemler uygulanarak onların etkilerini inceleyen deneysel araştırma yöntemi, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2017).

Araştırmada hem deney hem kontrol grubuna ön-test uygulandıktan sonra deney grubunda yer alan çocuklara araştırmacı tarafından geliştirilen "Erken Okuryazarlık Eğitim Programı" uygulanırken kontrol grubunda yer alan çocuklara kendi öğretmenleri tarafından Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) uygulanmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne bağlı özel bir anaokulunda eğitimine devam eden 24 çocukla yürütülmüştür. Çocukların 12'si deney grubunda (7 kız, 5 erkek), 12'si (6 kız, 6 erkek) kontrol grubunda yer almıştır. Çocukların yaklaşık %80'i 60-64 aylık, %20'si ise 65-69 aylıktır; %30'unun okul öncesinde ilk yılı, %70'inin ise 2. yılıdır.

Çalışma grubunun belirlenmesi için öncelikle Samsun Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğünden Covid-19 önlemleri kapsamında eğitime devam eden 60-69 aylık çocukların eğitim aldığı kurumların listesi elde edilmiştir. Bu listedeki okulların idareleriyle görüşülmüş, okulun araştırma için yeterli çocuk sayısına sahip olup olmadığı ve çocukların daha önce erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik özel bir programa katılıp katılmadığı öğrenilmiştir. Bu kriterler doğrultusunda, Covid-19 pandemi sürecinde koşulların araştırma için en uygun olduğu özel bir anaokulunda uygulama yapılmaya karar verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçsal örnekleme yönteminde araştırmacı ilgili evrenin özelliklerini belirleyerek bu özelliklere sahip bireyleri örnekleme yerleştirir (Johnson & Christensen, 2014).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA) kullanılarak toplanmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocuklar ve aileleri ile ilgili bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu form, çocukların adı soyadı, cinsiyeti ve yaşı, anne babanın yaşı, ebeveyn eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir düzeyi, çocuğun kardeş sayısı gibi bilgileri içermektedir.

2.3.2. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı, Karaman (2013) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı "Sesbilgisel Farkındalık", "Yazı Farkındalığı", "Öyküyü Anlama", "Görselleri Eşleştirme" ve "Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme" alt testlerinden oluşmaktadır. Ölçme aracı içerisinde yer alan alt testlerin geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı, doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve madde ayırt edicilik değerleri incelenmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise alt testlerin; KR-20, test tekrar test ve iki yarı güvenirlik değerleri bulunmuştur. Ölçme aracı içerisinde beş alt test ve toplam 96 madde bulunmaktadır. Bu alt testler; sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme (beş faktörlü yapı ve toplam 53 madde), yazı farkındalığı (üç faktörlü yapı ve toplam 16 madde), öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme (tek faktörlü yapılar ve 9'ar madde) olarak belirlenmiştir. Alt testlerin KR-20 güvenirlik değerleri 0.61- 0.91 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre "Yazı Farkındalığı" ve "Yazı Yazma Öncesi Becerileri Değerlendirme" alt testlerinin zayıf bir uyuma, diğer alt testlerin ise kabul edilebilir uyum değerlerine sahip oldukları bulunmuştur. Alt ve üst %27'lik gruplarda yapılan ayırt edicilik analizleri sonucunda tüm maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her bir madde için doğru cevap 1, yanlış cevap 0 olarak kabul edilmektedir. Yanıtsız bırakılan sorular da yine 0 olarak puanlandırılmaktadır. Alt testlerden alınan puan arttıkça erken okuryazarlık becerilerine ilişkin başarı düzeyinin de arttığı kabul edilmektedir (Karaman, 2013).

2.3.3. Erken Okuryazarlık Eğitim Programının İçeriği ve Uygulanması

Eğitim programı hazırlanmadan önce araştırmacı tarafından erken okuryazarlık becerilerinin kapsamı ve gelişim aşamalarına ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taramasının ardından araştırmacı tarafından Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2013) tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan gelişim alanlarından erken okuryazarlık becerilerinin kazanımı ile ilgili 8 bilişsel gelişim, 7 dil gelişimi, 2 motor gelişim olmak üzere toplam 19 kazanım, 39 gösterge seçilmiştir. Seçilen bu kazanım ve göstergelerin yanı sıra araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taraması doğrultusunda, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik 9 kazanım, 29 gösterge eğitim programına dahil edilmiştir. Belirlenen bu kazanım ve göstergeler üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Öneri ve düzeltmeler doğrultusunda belirlenen kazanımlardan 1 kazanım çıkarılarak ve 2

gösterge eklenerek hazırlanan kazanım ve göstergeler güncellenmiştir. Çocukların içinde bulunduğu gelişim döneminin özellikleri dikkate alınarak çocuğa görelilik ilkesine uygun bir şekilde, somuttan-soyuta, basitten-karmaşığa doğru bir yol izleyen oyun temelli bir eğitim programı hazırlanmıştır. Erken okuryazarlık becerilerinin alanyazında belirtilen gelişimsel aşamaları takip edilerek etkinlikler hazırlanmış, etkinliklerin hazırlanma sürecinde erken okuryazarlığın tüm bileşenlerine ait kazanımların dengeli bir şekilde geliştirilmesi amacıyla sarmal bir model benimsenmiştir. Bu bağlamda araştırmacı tarafından her biri yaklaşık 40 dk süren toplam 20 etkinlik hazırlanmıştır. Erken Okuryazarlık Eğitim Programında Türkçe, okuma- yazmaya hazırlık, oyun, müzik gibi etkinlik türleri bütünleştirilerek planlanmıştır. Bu etkinlikler okul öncesi eğitim alanında faaliyet göstermekte olan 3 alan uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneri, eleştiri ve düzeltmeler doğrultusunda bazı kavram ve bilgilerin öğretimi daha basit ve ilgi çekici hale getirilmiş, bazı etkinliklerin uygulanma sırası değiştirilmiş, çocukların pasif ve hareketli olduğu etkinlikler denge unsuruna yönelik yeniden düzenlenmiş ve değerlendirme aşaması daha kapsamlı hale getirilerek etkinliklere son hali verilmiştir.

2.3.4. Verilerin toplanması

Eğitim programının tamamlanmasının ardından Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu'na başvurularak araştırma ile ilgili izinler alınmıştır. Etik Kurul'dan gelen iznin ardından Samsun Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Müdürlüğüne izin dilekçesi yazılarak araştırma için gerekli olan izinler tamamlanmıştır. "Gönüllü Katılımcı Bilgilendirme Formu" okul idaresi ve sınıf öğretmeni aracılığı ile çalışma grubu çocuklarının velilerine ulaştırılmıştır. Ön testler deney grubuna 20.08.2020 tarihinde, kontrol grubuna ise 21.08.2020 tarihinde her çocukla bire bir çalışılarak tamamlanmıştır.

Eğitim programı sınıftan sorumlu öğretmenle birlikte, sınıfta eğitim görmekte olan tüm çocukların katılımı ile yürütülmüştür. Deney grubu ile aynı kurumda eğitim gören kontrol grubu ise sınıftan sorumlu öğretmenin belirlediği eğitim uygulamalarına devam etmiştir. Etkinlikler günde yaklaşık 40 dakikalık uygulamalar ile haftada 5 gün olmak üzere 4 hafta boyunca uygulanmıştır. Eğitim programının haftanın her günü uygulanarak daha uzun bir sürece yayılmadan tamamlanmasının sebebi, Covid-19 pandemi tedbirleri kapsamında okulların devam etme durumunun belirsiz olması, salgın nedeniyle okulların açılma ve kapanma tarihlerinin değişkenlik göstermesidir. Erken Okuryazarlık Eğitim Programının uygulandığı 4 haftalık süreç tamamlandıktan sonra ölçme aracı 21.09.2020 tarihinde deney, 22.09.2020 tarihinde ise kontrol grubuna uygulanarak son testler tamamlanmıştır. Son test uygulamasından üç hafta sonra araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programının etkilerini ve kazanımların kalıcılığını belirlemek amacıyla, sadece deney grubunda bulunan çocuklara Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı yeniden uygulanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Ölçme aracından elde edilen puanlar, beş farklı alt testten alınan puan ve toplam puan olmak üzere ayrı ayrı hesaplanmıştır. Elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 22 Paket Program ile analiz edilmiştir. Verilerin yorumlanmasında hata sınırı %5 (p), $p=0,05$ olarak kabul edilmiştir. Veriler arasındaki farkın büyüklüğüne ilişkin bir gösterge olarak etki büyüklüğü (η^2) kullanılmıştır. Etki büyüklüğü kılavuz değerleri ,01=Düşük düzey etki ,06=Orta düzey etki ,14=Geniş düzey etki şeklinde kabul edilmiştir (Cohen, 1988).

Verilerin analizinde kullanılacak olan istatistiksel hipotez testlerin belirlenmesi amacıyla Shapiro- Wilk testi kullanılmıştır. Bu testten elde edilen sonuçlar ele alındığında ve bu veriler basıklık ve çarpıklık değerleri ile desteklendiğinde ölçme aracını oluşturan alt boyutlardan elde edilen puanların -1 ile +1 arasında kalması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilerek (Büyüköztürk, 2018; Çokluk vd., 2012) hem deney hem kontrol grubundan elde edilen verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nden (10.08.2019 tarihli Protokol No. 2019/249) etik izin, Samsun Valiliği Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü’nden ise araştırma izni (19.08.2020 tarihli Sayı. 45564324-201.02.07-E.1878160) alınmıştır. Araştırma grubunda yer alan çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri gönüllü katılım hakkında bilgilendirilmiş, gerekli onaylar alınmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında etik ilke ve kurallara uyulmuştur.

3. BULGULAR

3. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunun Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından (EOBDA) aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan bağımsız örneklem t-testine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

Deney ve kontrol grubunun “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından” aldıkları ön test puanları

| | | | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|-------|---------|---------|----|-----------|------|----|-------|------|
| EOBDA | Deney | Ön test | 12 | 14,00 | 5,02 | 22 | 0,996 | ,330 |
| | Kontrol | Ön test | 12 | 12,08 | 4,37 | | | |

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubunun ön test puan ortalamasının \bar{X} =14.00, kontrol grubunun ise \bar{X} =12,08 olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ön test puanları arasında $t = 0,996$ oranında bir fark görülmüş; ancak bu fark ($p = 0,330 > 0,05$ olduğundan) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Buna göre araştırma kapsamında çalışılan deney grubu çocuklar ile kontrol grubu çocukların, araştırma sürecinin ilk aşamasında erken okuryazarlık becerileri açısından benzer oldukları görülmektedir.

3. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunun Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından (EOBDA) aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan bağımsız örneklem t-testine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve kontrol grubunun “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından” aldıkları son test puanları

| | | | N | \bar{X} | S | sd | t | p | η^2 |
|-------|---------|----------|----|-----------|------|----|-------|------|----------|
| EOBDA | Deney | Son test | 12 | 50,17 | 5,68 | 22 | 18,71 | ,000 | ,94 |
| | Kontrol | Son test | 12 | 13,58 | 3,67 | | | | |

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubunun son test puan ortalamasının \bar{X} =50,17, kontrol grubunun ise \bar{X} =13,58 olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ön test puanları

arasında $t= 18,71$ oranında bir fark görülmüş; ($p = 0,000 < 0,05$; $\eta^2 = ,94$.) bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre araştırma kapsamında çalışılan deney grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların veri toplama aracından aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Elde edilen Eta Kare İstatistiği ($,94$) araştırma kapsamında uygulanan eğitim programının deney ve kontrol grubu çocukların veri toplama aracından aldıkları son testlerde görülen fark üzerinde geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Deney ve kontrol grubunun Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme ve Yazı Yazma Öncesi Beceriler Alt Testinden aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan t-testine ilişkin bulgular her alt test için ayrı tablolarda sunulmuştur.

Tablo 3.

Deney ve kontrol grubunun "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Sesbilgisel Farkındalık Alt Testinden" aldıkları ön test-son test puanları

| | | | N | \bar{X} | S | sd | t | p | η^2 |
|-------------------------|---------|----------|----|-----------|------|----|--------|------|----------|
| Sesbilgisel Farkındalık | Deney | Ön test | 12 | 3,42 | 1,88 | 11 | -21,06 | ,000 | ,97 |
| | | Son test | 12 | 20,58 | 2,57 | | | | |
| | Kontrol | Ön test | 12 | 3,42 | 1,31 | 11 | ,248 | ,809 | - |
| | | Son test | 12 | 3,33 | 1,49 | | | | |

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının "Erken Okuryazarlık Eğitim Programı" sonrasında sesbilgisel farkındalık becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(11) = -21,065$, $p < ,05$; $\eta^2 = ,97$. Çocukların ön test puan ortalaması $X = 3,42$ iken son testte $X = 20,58$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu araştırmacı tarafından geliştirilen "Erken Okuryazarlık Eğitim Programının" çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinin üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Elde edilen Eta Kare İstatistiği ($,97$) deney grubuna uygulanan eğitim programının, çocukların sesbilgisel farkındalık becerilerinde geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise sesbilgisel farkındalık alt testi toplam puanlarının ortalamalarının ön testte $X = 3,42$, son testte $X = 3,33$ olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, $t(11) = ,248$, $p > ,05$. Buna göre öğretmen tarafından verilen eğitime devam eden kontrol grubu çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.

Deney ve kontrol grubunun "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Yazı Farkındalığı Alt Testinden" aldıkları ön test-son test puanları

| | | | N | \bar{X} | S | sd | t | p | η^2 |
|-------------------|---------|----------|----|-----------|------|----|--------|------|----------|
| Yazı Farkındalığı | Deney | Ön test | 12 | 3,25 | 1,21 | 11 | -13,00 | ,000 | ,93 |
| | | Son test | 12 | 10,83 | 1,74 | | | | |
| | Kontrol | Ön test | 12 | 3,33 | 1,96 | 11 | -1,17 | ,266 | |
| | | Son test | 12 | 3,67 | 1,23 | | | | |

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubu çocukların "Erken Okuryazarlık Eğitim Programı" sonrasında yazı farkındalığı becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(11) = (13,00)$, $p < ,05$; $\eta^2 = ,93$.

Çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki yazı farkındalığı puanlarının ortalaması $X=3,25$ iken eğitim programı uygulandıktan sonra bu ortalama $X=10,83$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu araştırmacı tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Eğitim Programı'nın çocukların yazı farkındalığı becerilerinin üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen Eta Kare İstatistiği ($,93$) deney grubu çocuklara uygulanan eğitim programının, çocukların yazı farkındalığı becerilerinde geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu çocuklarının ise yazı farkındalığı alt testi toplam puan ortalamalarının ön testte $X=3,33$, son testte $X=3,67$ olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, $t(11) = 2,66$, $p > ,05$.

Tablo 5.

Deney ve kontrol grubunun "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Öyküyü Anlama Alt Testinden" aldıkları ön test-son test puanları

| | | | N | \bar{X} | S | sd | t | p | η^2 |
|---------------|---------|----------|----|-----------|------|----|--------|------|----------|
| Öyküyü Anlama | Deney | Ön test | 12 | 2,83 | 1,58 | 11 | -10,50 | ,000 | ,90 |
| | | Son test | 12 | 7,92 | ,90 | | | | |
| | Kontrol | Ön test | 12 | 1,67 | ,88 | 11 | -1,60 | ,137 | |
| | | Son test | 12 | 2,08 | 1,08 | | | | |

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının Erken Okuryazarlık Eğitim Programı sonrasında "Öyküyü Anlama Alt Testi" toplam puanlarında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(11) = (-10.50)$, $p < ,05$; $\eta^2 = ,90$. Deney grubu çocuklarının ön test puan ortalamaları $X = 2,83$ iken son test puan ortalamaları $X = 7,92$ 'dir. Elde edilen Eta Kare İstatistiği ($,90$) deney grubuna uygulanan eğitim programının, çocukların öyküyü anlama becerileri üzerinde geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu çocuklarının ise "Öyküyü Anlama Alt Testi" toplam puan ortalamalarının ön testte $X = 1,67$, son testte $X = 2,08$ olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, $t(11) = -1,60$, $p > ,05$. Buna göre öğretmen tarafından verilen eğitime devam eden kontrol grubu çocukların öyküyü anlama alt testi puanlarında önemli bir artış olmadığı görülmektedir.

Tablo 6.

Deney ve kontrol grubunun "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Görselleri Eşleştirme Alt Testinden" aldıkları ön test-son test puanları

| | | | N | \bar{X} | S | sd | t | p | η^2 |
|-----------------------|---------|----------|----|-----------|------|----|-------|------|----------|
| Görselleri Eşleştirme | Deney | Ön test | 12 | 2,67 | 1,72 | 11 | -5,70 | ,000 | ,69 |
| | | Son test | 12 | 6,50 | 1,50 | | | | |
| | Kontrol | Ön test | 12 | 2,75 | 1,76 | 11 | ,321 | ,754 | |
| | | Son test | 12 | 2,67 | 1,61 | | | | |

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının "Erken Okuryazarlık Eğitim Programı" sonrasında "Görselleri Eşleştirme Alt Testi" sonuçlarında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(11) = -5,70$, $p < ,05$; $\eta^2 = ,69$. Çocukların eğitim programı uygulanmadan önceki görselleri eşleştirme alt testinden aldıkları puanlarının ortalaması $X = 2,67$ iken eğitim programı uygulandıktan sonra bu ortalama $X = 6,57$ 'ye yükselmiştir. Elde edilen Eta Kare İstatistiği ($,69$) deney grubuna uygulanan eğitim programının, çocukların görselleri eşleştirme becerilerinde geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu çocuklarının ise "Görselleri Eşleştirme Alt Testi" toplam puan ortalamalarının ön testte $X = 2,75$, son testte $X = 2,67$ olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, $t(11) = ,321$, $p > ,05$. Buna göre öğretmen tarafından verilen eğitime devam eden kontrol grubu çocuklarının "Görselleri Eşleştirme Alt Testi" toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 7.

Deney ve kontrol grubunun "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Yazı Yazma Öncesi Beceriler Alt Testinden" aldıkları ön test-son test puanları

| | | | N | \bar{X} | S | sd | t | p | η^2 |
|-----------------------------------|---------|----------|----|-----------|------|----|-------|------|----------|
| Yazı Yazma Öncesi Beceriler | Deney | Ön test | 12 | 1,83 | 1,46 | 11 | -5,98 | ,000 | ,76 |
| | | Son test | 12 | 4,33 | ,985 | | | | |
| | Kontrol | Ön test | 12 | ,92 | ,793 | 11 | -3,07 | ,011 | ,45 |
| | | Son test | 12 | 1,92 | ,699 | | | | |

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubu çocukların "Yazı Yazma Öncesi Beceriler Alt Testinden" aldıkları toplam puan ortalamalarının ön testte $X = 1,83$, son testte $X = 4,33$ olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır, $t(11) = -5,98$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,76$. Buna göre "Erken Okuryazarlık Eğitim Programının" deney grubu çocukların yazı yazma öncesi becerileri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen Eta Kare İstatistiği ($,76$) araştırma kapsamında uygulanan eğitim programının, çocukların yazı yazma öncesi becerilerinde geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol grubu çocukların ise "Yazı Yazma Öncesi Beceriler Alt Testinden" aldıkları toplam puan ortalamalarının ön testte $X = ,92$ son testte $X = 1,92$ olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır, $t(11) = -3,07$, $p < ,05$; $\eta^2 = ,45$. Elde edilen Eta Kare İstatistiği ($,45$), kontrol grubu çocukların öğretmeni tarafından yapılan eğitim uygulamalarının, çocukların yazı yazma öncesi becerileri üzerinde geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

3. 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Deney ve kontrol grubunun Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından aldıkları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan bağımlı örneklem t-testine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8.

Deney ve kontrol grubunun "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından" aldıkları ön test-son test puanları

| | | | N | \bar{X} | S | sd | t | p | η^2 |
|-------|---------|----------|----|-----------|------|----|--------|------|----------|
| EOBDA | Deney | Ön test | 12 | 14,00 | 5,02 | 11 | -21,78 | ,000 | ,97 |
| | | Son test | 12 | 50,17 | 5,68 | | | | |
| | Kontrol | Ön test | 12 | 12,08 | 4,37 | 11 | -2,24 | ,046 | ,31 |
| | | Son test | 12 | 13,58 | 3,67 | | | | |

Tablo 8'de deney grubunun ön test puan ortalamasının $X = 14,00$, son test puan ortalamasının ise $X = 50,17$ olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubundaki çocukların son test puanları, ön test puanlarından anlamlı derecede yüksektir ($t = -21,78$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,97$). Bu bulguya göre, deney grubuna uygulanan "Erken Okuryazarlık Eğitim Programı", çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili bulunmuştur. Elde edilen Eta Kare İstatistiği ($,97$) araştırma kapsamında uygulanan programın, çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun ise ön test puan ortalaması $X = 12,08$ iken, son test puan ortalamasının $X = 13,58$ olduğu görülmektedir. Bu fark ($t = -2,24$; $p = ,046 < ,05$; $\eta^2 = ,31$ olduğundan) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre araştırma kapsamındaki kontrol grubu çocukların "Erken Okuryazarlık

Becerilerini Değerlendirme Aracından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Elde edilen Eta Kare İstatistiği (η^2) geniş bir etki büyüklüğünü göstermektedir. Bu bulguya göre, deney grubuna “Erken Okuryazarlık Eğitim Programı” uygulanırken, kontrol grubu çocuklarının kendi sınıflarında devam ettikleri eğitimin çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği görülmektedir.

3. 5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney grubunun Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracından aldıkları toplam son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda yapılan bağımlı örneklem t-testine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 9.

Deney grubunun erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracından aldıkları son test ve kalıcılık puanları

| Deney Grubu | N | X̄ | S | sd | t | p |
|------------------------------------|----|-------|------|----|-------|------|
| Sesbilgisel Farkındalık | | | | | | |
| Son test | 12 | 20,58 | 2,57 | 11 | ,000 | 1,00 |
| Kalıcılık testi | 12 | 20,58 | 2,15 | | | |
| Yazı Farkındalığı | | | | | | |
| Son test | 12 | 10,83 | 1,74 | 11 | -,432 | ,674 |
| Kalıcılık testi | 12 | 10,92 | 1,44 | | | |
| Öyküyü Anlama | | | | | | |
| Son test | 12 | 7,92 | ,900 | 11 | ,561 | ,586 |
| Kalıcılık testi | 12 | 7,83 | 1,11 | | | |
| Görselleri Eşleştirme | | | | | | |
| Son test | 12 | 6,50 | 1,50 | 11 | 1,00 | ,339 |
| Kalıcılık testi | 12 | 6,42 | 1,56 | | | |
| Yazı Yazma Öncesi Beceriler | | | | | | |
| Son test | 12 | 4,33 | ,985 | 11 | 1,00 | ,339 |
| Kalıcılık testi | 12 | 4,25 | ,965 | | | |
| Toplam Puan | | | | | | |
| Son test | 12 | 50,17 | 5,68 | 11 | ,616 | ,551 |
| Kalıcılık testi | 12 | 50,00 | 5,08 | | | |

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubu çocuklarının “Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının Sesbilgisel Farkındalık, Yazı Farkındalığı, Öyküyü Anlama, Görselleri Eşleştirme, Yazı Yazma

Öncesi Becerileri Alt Testlerinin" son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının toplam puanı üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre ise son test puan ortalamasının $X=50,17$, kalıcılık testi puan ortalamasının $X=50,00$ olduğu görülmektedir. Buna göre "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı" son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir, $t(11) =,616$, $p>,05$. Bu bulguya göre "Erken Okuryazarlık Eğitim Programının" deney grubu çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin tüm alt boyutları üzerinde en az üç hafta kalıcı olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Uygulama öncesinde ölçme aracından aldıkları ön test puanları açısından denk oldukları görülen deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarında deney grubu lehine geniş ölçüde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre deney grubunun kontrol grubuna kıyasla erken okuryazarlık becerilerinin daha iyi desteklendiği, eğitim programının bu beceriler üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Erken okuryazarlık becerilerine yönelik açık, sistematik ve planlı öğretilerine ihtiyaç olduğu görülmektedir (Barnett, 2001; Olson vd., 2023). Bu doğrultuda eğitim programının hazırlanması ve uygulanmasında benimsenen açık ve sistemli öğretim yaklaşımının çocukların erken okuryazarlık becerilerini belirgin bir şekilde desteklediği görülmektedir. Alanyazında bu bulguyu destekler nitelikte araştırmalar görülmektedir (Bayraktar & Temel, 2014; Yazıcı, 2013). Suggate (2016), erken okuryazarlık becerilerine yönelik yapılan uygulamaların etkilerini incelediği meta-analiz çalışmasında planlı bir erken okuryazarlık eğitiminin, çocukların bu becerileri üzerinde belirgin bir destek sağladığını ifade etmiştir.

Sesbilgisel farkındalık alt testinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, süreç sonunda deney grubunun sesbilgisel farkındalık becerilerinde geniş ölçüde anlamlı bir görülürken, kontrol grubunda belirgin bir gelişme görülmemiştir. Genellikle karmaşık ve soyut olan sesbilgisel farkındalık görevlerinin kazanılması, birçok çocuk için planlı bir eğitime bağlıdır (Phillips vd., 2008). Bazı çocuklar sesbilgisel farkındalığı tek başına öğrenebilmekle beraber birçok çocuk bu alandaki becerilerinin gelişmesi için desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimi doğal sürece bırakılmamalı, planlı bir öğretim ile çocukların gelişim özelliklerine uygun şekilde sunulmalıdır (Akdal, 2021). Sesbilgisel farkındalık kendi içinde belli bir hiyerarşiye göre gelişir. Her alt beceri, üst becerinin temelini oluşturur (Rief & Stern, 2010). Eğitim programı hazırlanırken sesbilgisel farkındalık kapsamında sözcük düzeyindeki ses birimlerinden başlanarak, hecelere ve daha küçük ses birimleri olan harf seslerine doğru ilerleyen etkinlikler planlanmıştır. Etkinliklerde öğrenilen yeni sözcükler mutlaka yazılı olarak da gösterilmiş, bu sayede çocukların yazılı ve sözel dil arasında ilişki kurması hedeflenmiştir. Yazılı dil ile konuşma dili arasında ilişki kurmak sesbilgisel farkındalığın en önemli göstergelerinden biridir (Phillips, 2008). Çocukların ses farkındalığı becerileri tekerlemeler, şiirler ve ritim çalışmaları yoluyla desteklenebilir (Galeza & Rasinski, 2023). Çocuklar bu aktiviteler sayesinde dile ait sesleri tanımlamayı ve manipüle etmeyi öğrenirler. Sesbilgisel farkındalığın önemli bir basamağı olan hece ve uyak farkındalığını desteklemeye yönelik parmak oyunları, tekerlemeler, ritim çalışmaları gibi etkinliklerden sıklıkla yararlanılmıştır. Uygulanan bu eğitim etkinliklerinin çocukların sesbilgisel farkındalıkları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Alanyazında, mevcut araştırma bulgusunu destekleyen araştırmalar görülmektedir (Carson vd., 2013; Parpuçcu, 2016; Torgesen vd., 2001; Turan & Akoğlu, 2011; Yalman, 2020). NELP (2000), 52 deneysel çalışmayı incelediği meta-analiz araştırmasında sesbilgisel farkındalık eğitimlerinin hem risk altındaki çocukların hem de normal gelişim gösteren çocukların okuma yazma becerileri üzerinde belirgin bir destek sağladığını öne sürmüştür.

Kontrol grubundaki çocukların sesbilgisel farkındalık alt testi ön test ve son test puan ortalamalarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulguya göre, kontrol grubu çocuklarının sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine yönelik öğrenme fırsatlarıyla yeterince karşılaşmadıkları, öğretmenin

sesbilgisel farkındalığa yönelik etkinliklere az yer verdiğini veya bu etkinlikleri etkili bir şekilde sunmadığını düşündürmektedir. Alanyazında bu araştırma bulgusunu destekleyen araştırmalar görülmektedir. Phillips ve diğerleri (2008), öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığın içeriğine hâkim olmadıklarını, bu becerileri desteklemek açısından nasıl etkinlikler yapacaklarını bilmediklerini ifade etmiştir. Erdoğan ve diğerleri (2013), Okul Öncesi Eğitim Programında (2006) sesbilgisel farkındalığa yönelik kazanımlar yer almasına rağmen öğretmenlerin bu becerilere uygulamalarında yeterince yer vermediklerini ortaya koymuştur. Tüm bu araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenleri tarafından sınıf ortamında yapılan sesbilgisel farkındalık çalışmalarının sınırlı olduğu düşünülmektedir. Ancak ilkökuller yıllarında Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretildiği göz önünde bulundurulduğunda sesbilgisel farkındalığa yönelik destekleyici uygulamaların ayrıca bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Çünkü konuşma dilini kazanmanın aksine, sesbilgisel farkındalık görevleri birçok çocukta kendiliğinden gelişmez, ek bir destek gerektirir (Erdoğan, 2011). Ayrıca alanyazında sesbilgisel farkındalığın içerik ve kapsamının çok geniş olduğu, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) yer alan kazanım ve göstergelerin yetersiz olduğu fark edilmiştir. Bu durum göz önünde kazanım ve göstergelerin, öğretmenlere daha iyi rehberlik etmesi açısından genişletilmesi ve detaylandırılması gerektiği düşünülmektedir.

Yazı farkındalığı alt testinden alınan ön test-son test puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, deney grubunun yazı farkındalığı becerilerinde geniş ölçüde anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunda anlamlı bir gelişme görülmemiştir. Eğitim programının uygulanmaya başlandığı ilk hafta çocukların katılımıyla sınıftaki öğrenme merkezleri ve bu merkezlerde yer alan materyaller yazı etiketleri ile tanıtılmış, bu etiketlerin deneysel işlem boyunca kalması sağlanmıştır. Ayrıca yazı içeren afişler tasarlanmış, sözcüklerle ilgili grafik oluşturma etkinliklerine yer verilmiş ve bunlar süreç boyunca sınıfta sergilenmiştir. Yazı farkındalığı, zengin yazılı materyallerin olduğu ortamlarda daha iyi desteklenmektedir (Griffith, vd., 2008). Bu uygulamalar ile çocukların sınıf ortamındaki çevresel yazılardan faydalanmaları amaçlanmıştır. Öykü okuma etkinliklerinde, kitap kavramları ve yazının yönü sıklıkla çalışılmıştır. Kitap kavramlarına yönelik kazanılan bilgi ve beceriler yazı farkındalığının en tipik göstergelerinden biridir. Resimli öykü kitabı aracılığıyla çocuğun ilgisi canlı tutularak pek çok yazı farkındalığı becerisi çalışılabilir (Maureen vd, 2022). Bu kapsamda farklı yazılı materyaller farklı etkinliklerde sık sık kullanılmış, çocukların gazete ve mektup gibi kendi yazılı materyallerini hazırlamaları sağlanmış ve yazının mesaj ve iletişim işlevi üzerinde sohbet edilmiştir. Elde edilen bulgular, sınıf içerisinde yazı farkındalığını desteklemeye yönelik yapılan tüm bu düzenlemelerin ve uygulanan etkinliklerin yazı farkındalığını desteklediğini göstermektedir. Bu araştırma sonucunun alanyazındaki araştırmalar ile örtüştüğü görülmektedir (Efe & Temel, 2018; McGee & Morrow, 2005; Rowe vd., 2022; Justice & Ezell, 2002).

Kontrol grubundaki çocukların yazı farkındalığı alt testi ön test ve son test puan ortalamalarında düşük bir artış olduğu görülmele beraber bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, kontrol grubu çocukların devam ettikleri eğitim uygulamalarının, bir aylık süreç boyunca çocukların yazı farkındalığında belirgin bir ilerleme sağlamadığı, çocukların yazı farkındalığını destekleyici öğrenme fırsatları ile yeterince karşılaşmadıklarını düşündürmektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2013); dil gelişimi alanında "*Kazanım 11. Okuma farkındalığı gösterir. Gösterge: Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur ve Kazanım 12. Yazı farkındalığı gösterir. Gösterge: çevresindeki yazıları gösterir.*" maddeleri yer almaktadır. Bu kazanımların elde edilebilmesi için sınıf ortamının yazı farkındalığı açısından zenginleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sınıf ortamındaki çevresel yazılara yönelik yapılan basit düzenlemeler, yazı farkındalığı açısından önemli bir başlangıç noktası oluşturur (Beaty, 2013). Kontrol grubu çocukların sınıf ortamı incelendiğinde, merkezleri tanıtan isim panolarının, çeşitli materyal ve çocukların isimlerinin yer aldığı etiketlerin ve duvarlarda çeşitli yazıları içeren afişlerin yer almadığı görülmüştür. Bu gözlemlerden yola çıkılarak kontrol grubunda yer alan çocukların yazı farkındalığını destekleyici çevresel uyaranlardan yeterince yararlanamadıkları görülmektedir. İlgili alanyazında bu düşüncüyü destekleyen nitelikte, okul öncesi öğretmenlerinin yazı farkındalığına yönelik düzenleme ve

uygulamalarının yetersiz olduğunu ortaya koyan araştırmalar görülmektedir (Bay vd., 2014; Ergül vd., 2014; Lynch, 2009).

Deney ve kontrol grubunun öyküyü anlama alt testinden aldıkları toplam ön test-son test puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde ise; deney grubunun öyküyü anlama becerilerinde geniş ölçüde anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunun bu alandaki becerilerinde belirgin bir gelişme göstermediği görülmektedir. Okuma yazma başarısı için gerekli olan anlayış ve becerileri oluşturan en önemli etkinliklerden biri çocuklara yüksek sesle öykü okumak ve üzerinde konuşmaktır (National Association for the Education of Young Children, 1998). "Erken Okuryazarlık Eğitim Programında" farklı erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeyi hedefleyen birçok etkinlik, resimli öykü kitabı okuma etkinliği ile bütünleştirilmiştir. Çocukla yapılan öykü okuma etkinliklerinde erken okuryazarlığa yönelik birçok beceri çalışılabilir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Bu kapsamda öykü okuma esnasında güncel okuma yöntemlerinden yararlanılarak; kitap kavramları çalışma, öyküde yer alan sözcükleri tanıma, öyküyü tamamlama, sohbet etme, öyküyle gerçek yaşam deneyimlerini ilişkilendirme gibi uygulamalara sıklıkla yer verilmiştir. Kontrol grubunda ise çocukların bu alandaki puan ortalamalarının artış gösterdiği gözlenmekle beraber bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. İlgili alanyazında mevcut araştırma bulguları ile benzerlik gösteren araştırmalar olduğu görülmektedir (Doğan, 2019; Kaynak-Ekici, 2017; Şen, 2020). Örneğin Ergül ve diğerleri (2014) öğretmenlerin çocukların dinleme becerilerini geliştirici öyküye yönelik nitelikli soru sorma, gelen yanıtları genişletme uygulamalarına nadiren yer verdiğini ortaya koymuştur.

Görselleri Eşleştirme Alt Testinden elde edilen bulgular incelendiğinde deney grubunun görselleri eşleştirme becerilerinde geniş ölçüde anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunda anlamlı bir gelişme görülmemiştir. Görsel algılama zorluğu yaşayan çocuklar, yazılı semboller kopyalamada zorluk, semboller ayırt etmekte güçlük, okuma ve yazma esnasında harfleri karıştırma, hece ve satır atlama, el göz koordinasyonunda zorluk, şekil zemin ayırt etmekte güçlük gibi problemler yaşayabilmektedir. Bu becerilerin tamamı okuma yazma açısından ön koşul niteliği taşımaktadır (Korkmazlar- Oral, 2003). Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda erken dönemde görsel algılamaya dayalı çalışmalar yapılması çocukların okuryazarlık süreçlerini kolaylaştıracaktır. Araştırma kapsamında geliştirilen eğitim programında sıklıkla yer verilen hem üç boyutlu materyallerle hem de kâğıt üzerinde çalışılan görselleri eşleştirme etkinliklerinin çocukların görsel algılama becerilerini desteklediği görülmektedir. İlgili alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Aktan- Kerem, 2001; Şen, 2020). Kontrol grubunun görselleri eşleştirme becerilerinde herhangi bir gelişme görülmemesi çocukların, bu becerileri geliştirmeye yönelik öğrenme fırsatlarıyla yeterince karşılaşmadıklarını düşündürmektedir. Erdoğan ve diğerlerinin (2013) yapmış olduğu araştırmada benzer bir sonuca ulaşılmış, öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çerçevesinde yaptıkları çalışmalar arasında görsel algı becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin sayıca yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

Yazı Yazma Öncesi Beceriler Alt testinden elde edilen bulgular incelendiğinde ise hem deney hem kontrol grubunun yazı yazma öncesi becerilerinde geniş ölçüde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının yazı yazma becerileri; el yazısını taklit etme, sözcük ve harfleri kopyalama, belirli mesaj ve düşünceleri çizimle yansıtma gibi farklı şekillerde gözlemlenebilir (Ranweiller, 2004). Eğitim etkinlikleri uygulanırken yazı yazmaya yönelik farklı materyaller kullanılarak (çeşitli boyalar, tıraş köpüğü, ip, oyun hamurları) çocukların hem kâğıt üzerinde hem de üç boyutlu yazı yazması teşvik edilmiştir. Elde edilen bulgular, bu uygulamaların çocukların yazı yazma becerilerini destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir.

Mevcut araştırmada kontrol grubu açısından sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama ve görselleri eşleştirme alt testlerinden elde edilen ön test ve son test puanlarını arasında anlamlı bir farklılık

görülmemesine rağmen yazı yazma öncesi beceriler alt testinde anlamlı farklılık görülmesinin sebebinin; kontrol grubu çocuklarının süreç içerisinde el becerilerinde meydana gelen gelişmenin yanında öğretmenin yazı yazma öncesi becerileri destekleyen çizgi çalışması, kesme- yapıştırma ve el becerisine yönelik etkinliklere sıklıkla yer vermesi, çocukların sıklıkla resim yapması olduğu; bu nedenle yazı yazma öncesi becerilerin diğer erken okuryazarlık becerilerine göre daha iyi desteklendiği düşünülmektedir. Ayrıca kontrol grubu sınıfın öğretmeninin okuma yazmaya hazırlık kapsamında çeşitli çizgi çalışmaları içeren bir çalışma kitabı kullandığı da araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmında kontrol grubunda meydana gelen bu gelişimin sebebinin; süreç içerisinde çocukların el kaslarında meydana gelen gelişim olduğu düşüncesi ortaya atılırken (Alisinanoğlu & Şimşek, 2013; Marr vd., 2001), bir kısmında okul öncesi öğretmenleri tarafından yazı yazma öncesi becerileri destekleyen el becerisine dayalı kağıt etkinliklerinin ve çizgi çalışmalarının sıklıkla yapılması olduğu ifade edilmiştir (Arnas vd., 2003; Bay vd., 2014; Erdoğan vd., 2013; Kandır & Yazıcı, 2016).

Deney ve kontrol grubunun ölçme aracından aldıkları ön test-son test puanlarına ilişkin bulgulara göre hem deney hem kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, her iki grubun da gelişme gösterdiği ancak bu gelişimin deney grubunda daha belirgin olduğu görülmektedir. Erken okuryazarlığa yönelik zengin uyarıcı çevrede yer alan çocukların bu becerileri daha iyi desteklenmektedir (Bredenkamp, 2015). Ancak kontrol grubundaki çocukların süreç içerisinde MEB Okul Öncesi Eğitim Programıyla (2013) verilen eğitime devam etmeleri, uygulanan bu eğitim programının okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini içermesi, erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine yönelik kazanım ve göstergelerin yer alması ve çocukların doğal gelişimlerinin devam etmesinden dolayı kontrol grubunun puan ortalamalarında bir miktar artış gözlemlenmesi beklenen bir durumdur. Alanyazında bu araştırma sonucunu destekleyen başka araştırmalar da mevcuttur (Çetin, 2019; Doğan, 2019; Lust & Donica, 2011). Sonuç olarak, okul öncesi eğitime devam eden çocuklar erken okuryazarlık becerilerine odaklı bir eğitim almasalar bile ilkokula hazırlıkta temel olan becerilerin gelişimine yönelik öğrenme fırsatlarıyla karşılaşılırlar. Bu öğrenme fırsatları çocukların erken okuryazarlık becerilerini de desteklemektedir. Ancak okul öncesi eğitim sayesinde erken okuryazarlık alanında elde edilen gelişmeler, bu becerilere yönelik sistematik ve planlı eğitim uygulamaları ile daha belirgin hale gelmektedir.

Deney grubunun ölçme aracından aldıkları son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde ise eğitim programının çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde sağladığı kazanımların son test uygulamasından üç hafta sonra korunduğu görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, eğitim uygulamalarının çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına hitap etmesi ve dikkat çekici olması çocukların öğrenme sürecine aktif katılımını kolaylaştırdığı ve kazanımları uzun süreli hale getirdiği bilgisi yer almaktadır (Munna & Kalam, 2021). Bunun yanı sıra öğrenme sürecinin çocukların birden fazla duyu organına hitap etmesinin, bilgiyi keşfetme imkânı sunmasının, birden çok gelişim alanına hitap etmesinin kalıcı öğrenmeleri desteklediği görülmektedir (Raupers, 2000). Eğitim programı hazırlanırken bu faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Alanyazında yer alan erken okuryazarlık becerilerinin uzun dönemdeki etkilerini inceleyen boylamsal çalışmalar da erken dönemde kazanılan bu becerilerin korunduğunu ve ileri dönemdeki okuma yazma performansını şekillendirdiğini göstermektedir (Bingam & Terry, 2013; NELP, 2008, Suggate vd., 2018b; Storch & Whitehurst, 2002). Sonuç olarak "Erken Okuryazarlık Eğitim Programından" elde edilen kazanımların çocuklarda kalıcılık gösterdiği, formal okuma yazma öğretimine başlanıldığında çocukların okuryazarlığı kazanma süreçlerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenlerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik bilgi ve farkındalıklarını artırmaya ve sınıf içi etkinliklerini nitelikli hale getirmeye yönelik çalışmalar düzenlenebilir.

Bu araştırmada değişkenlerin etkileri incelenmemiştir. Erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programlarının farklı değişkenler açısından etkilerinin incelendiği araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça/Reference

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275. <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Akdal, D. (2021). Sesbilgisel farkındalık. T. Kargin (Ed.), *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık içinde* (ss. 43-60). Pegem Akademi.
- Akoğlu, G., & Kızıloz, Ç. (2018). Print awareness skills and home literacy environment of Turkish preschoolers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 90-105. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040772>
- Aktan-Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Alisinanoğlu, F., & Şimşek, Ö. (2013). Investigation of the effects of writing and reading readiness studies on the writing preparation skills of pre-school children. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 2(2), 1-14.
- Altınkaynak, Ş. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Altun, D., Taştekin-Erden, F., & Snow, C. E. (2016). Filizlenen okuryazarlık: Okul öncesi dönem ses ve yazı farkındalığı becerilerini besleyen ev-içi kaynakların incelenmesi. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı içinde* (s. 505-529). Pegem Akademi.
- Arnas, Y., Erden, Ş., Aslan, D., & Cömertpay, B. (2003). Okul öncesi öğretmenlerin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemler. G. Haktanır (Ed.), *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı içinde* (ss. 435-450). Ya-pa.
- Aygün, S. (2022). *Erken okuryazarlık becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Barnett, S. W. (2001). Preschool education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes. In B. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*. Guilford Press.
- Bay, D. N., Altun, S. A., & Çetin, Ö. Ş. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263. <https://doi.org/10.12780/UUSB281>
- Bayraktar, V., & Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın çocukların okuma yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 08-22.
- Beatty, J. (2013). *50 Early Childhood Literacy Strategies*. Pearson.
- Benner, G. J., Beaudoin, K., Kinder, D., & Mooney, P. (2005). The relationship between the beginning reading skills and social adjustment of a general sample of elementary aged children. *Education and treatment of children*, 28(3), 250-264.
- Bingham, G. E., & Patton-Terry, N. (2013). Early language and literacy achievement of early reading first students in kindergarten and 1st grade in the United States. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(4), 440-453. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.822952>
- Brandt, D. (2011). *Literacy as involvement: The acts of writers, readers, and texts*. SIU Press.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar* (Çev. H. Z. İnan). Nobel.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (Genişletilmiş 27. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Kaderavek, J., Pence, K. L., & Breit-Smith, A. (2008). *Emergent literacy: Lessons for success*. Plural Publishing.
- Cameron, T. A., Schaughency, E., Taumoepeau, M., McPherson, C., & Carroll, J. L. (2023). School-entry skills and early skill trajectories predict reading after 1 year. *School Psychology*, 38(4), 199-214. <https://doi.org/10.1037/spq0000544>

- Carson, K. L., Gillon, G. T., & Boustead, T. M. (2013). Classroom phonological awareness instruction and literacy outcomes in the first year of school. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(2), 147-160. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0061\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0061))
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev. A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss Ve Lisrel Uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00019>
- Doğan, A. (2019). Diyalojik okumanın beş-altı yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ecalte, J., Dujardin, E., Labat, H., Thierry, X., & Magnan, A. (2023). Profiles of learner readers and their early literacy skills and environmental predictors: a large-scale longitudinal study from preschool to grade 1. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1189046). Frontiers.
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182257>
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Erdoğan, T. (2013). Okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık. T. Erdoğan (Ed.). *İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları içinde* (ss.109-131). Eğiten Kitap.
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö., & Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 191-219.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "Erken Okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, 13(4).
- Feyman- Gök, N. (2013). *Anaokullarında erken okuryazarlık çevresinin değerlendirilmesi ve sınıf ortamının çocukların erken okuryazarlık davranışlarına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Galeza, A., & Rasinski, T. (2023). Singing in Preschool Promotes Literacy Development. *The Reading Teacher*, 77(2), 256-259. <https://doi.org/10.1002/trtr.2227>
- Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J., & Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. Corwin Press.
- Güldenöğlü, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *Elementary Education Online*, 15(1), 251-272. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.25973>

- Hand, E.D., Lonigan, C.J. & Puranik, C.S. (2022). Prediction of kindergarten and first-grade reading skills: unique contributions of preschool writing and early-literacy skills. *Read Writ* 37,25–48 <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10330-1>
- Herring, W. A., Bassok, D., McGinty, A. S., Miller, L. C., & Wyckoff, J. H. (2022). Racial and Socioeconomic Disparities in the Relationship Between Children’s Early Literacy Skills and Third-Grade Outcomes: Lessons From a Kindergarten Readiness. *Assessment. Educational Researcher*, 51(7), 441-450. <https://doi.org/10.3102/0013189X221091535>
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in atrisk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))
- Kandır, A., & Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-458.
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kargın, T. , Güldenoğlu, B., & Gengeç, H. (2023). The Role of Early Literacy Skills in Beginning to Read in Turkish: Longitudinal Findings from First Graders . *Participatory Educational Research* , 10(2) , 26-42 . <https://doi.org/10.17275/per.23.27.10.2>
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.299868>
- Kaynak- Ekici, K. (2017). *MEB okul öncesi eğitim programına uyarlanmış piramit metodunun 5 yaş çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Korkmazlar-Oral, Ü. (2003). *Okul öncesi dönemde öğrenme sorunlarını tanımak* [Panel Bildirisi]. Okul Öncesi Eğitim: Sorunlar ve Çözümler Sempozyumu, Türkiye.
- Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/13803610500110141>
- Lonigan, C. J., Allan, N. P., & Lerner, M. D. (2011). Assessment of preschool early literacy skills: Linking children's educational needs with empirically supported instructional activities. *Psychology in the Schools*, 48(5), 488-501.
- Lonigan, C. J., Schatsnieder, C., & Westberg, L. (2008). Impact of code-focused interventions on young children's early literacy skills. In *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 107–151). Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Lust, C., & Donica, D. (2011). Research scholars initiative-effectiveness of a hand writing readiness program in Head Start: A two-group controlled trial. *Am J Occup Ther*, 65, 560–8.
- Lynch, J. (2009). Preschool teachers' beliefs about children's print literacy development. *Early Years*, 29(2), 191-203. <https://doi.org/10.1080/09575140802628743>
- Marr, D., Windsor, M.M., & Cemark, S. (2001). Handwriting readiness: Locatives and visual motor skills in the kindergarten year. *Early Childhood Research and Practise*, 3(1), 1-16.
- Maureen, I. Y., Van der Meij, H., & de Jong, T. (2022). Evaluating storytelling activities for early literacy development. *International Journal of Early Years Education*, 30(4), 679-696. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1933917>
- McGee, L. M., & Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. Guilford Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Yayınevi. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>

- Munna, A. S., & Kalam, M. A. (2021). Impact of Active Learning Strategy on the Student Engagement. *GNOSI: an interdisciplinary journal of human theory and praxis*, 4(2), 96-114.
- National Association for the Education of Young Children. (1998). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. *Young Children*, 53(4), 30-46.
- National Early Literacy Panel. (2000). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway?. *The Reading Teacher*, 58(8), 771-773.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (2001). *Handbook of early literacy research*. Guilford Publications.
- Neumann, M.M., Hood, M., Ford, R.M., & Neumann, D.L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231-258. <https://doi.org/10.1177/1468798411417080>
- Olson, S., Parenteau, M., & Parenteau, M. (2023). *The Effectiveness of Explicit Literacy Instruction on Kindergarten and First-Grade Student's Decoding Abilities* [Master's Thesis, Minnesota State University].
- Parpucu, N. (2016). *Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education*, 28(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0271121407313813>
- Pisani, L., Seiden, J., & Wolf, S. (2022). Longitudinal evidence on the predictive validity of the International Development and Early Learning Assessment (IDELA). *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 173-194.
- Ranweiler, L. (2004). *Preschool readers and writers: Early literacy strategies for teachers*. High Scope Press.
- Raupers, P. M. (2000). *Effects of accommodating learning- style preferences on long-term retention of technology training content*. National Forum Of Special Education Journal.
- Rief, S. F., & Stern, J. (2010). *The dyslexia checklist: A practical reference for parents and teachers* (Vol. 3). John Wiley & Sons.
- Rowe, D. W., & Wilson, S. (2015). The development of a descriptive measure of early childhood writing: Results from the Write Start! writing assessment. *Journal of Literacy Research*, 47(2), 245-292. <https://doi.org/10.1177/1086296X15619723>
- Rowe, D. W., Shimizu, A. Y., & Davis, Z. G. (2022). Essential practices for engaging young children as writers: Lessons from expert early writing teachers. *The Reading Teacher*, 75(4), 485-494. <https://doi.org/10.1002/trtr.2066>
- Snow, C., Burns, S., & Griffin, P. (1998). *English Language Learners and Reading Difficulties*. National Research Council.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934.
- Suggate S. A. (2016). Meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *J Learn Disabil*, 49(1), 77-96. <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018a). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95.

- Suggate, S., Pufke, E., & Stoeger, H. (2018b). Do fine motor skills contribute to early reading development?. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12081>
- Şen, M. (2020). *Akıl ve zekâ oyunlarının 60-72 aylık çocuklarda erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of learning disabilities*, 34(1), 33-58. <https://doi.org/10.1177/002221940103400104>
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde ses bilgisi farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 36(161), 64-75.
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2014). Home literacy environment and phonological awareness skills in preschool children. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 153-166.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yalman, F. (2020). *Kütüphanede verilen "kitapların eğlenceli dünyası" eğitim programının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yazıcı, E. (2013). *Okuma yazma becerilerini destekleyici duyu eğitimi programının 61-66 aylık çocukların okuma yazma becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Early literacy is the preliminary knowledge, skills and attitudes that the child is expected to acquire in the pre-school period, which facilitates the formal education process by laying the foundation for literacy (Whitehurst & Lonigan, 1998). Early literacy includes oral language skills, vocabulary, phonological awareness, print awareness, alphabet and letter knowledge, and pre-writing skills (Aarnoutse et al., 2005; Dickinson & McCabe, 2001; Neuman & Dickinson, 2001). Longitudinal studies conducted in this field show that early literacy skills acquired early are an important predictor of academic performance in later years (Cameron et al., 2023; Ecalle et al., 2023, Herring et al., 2022; Kargin et al., 2023, Pisani et al., 2022) . It is emphasized that children who start school without the opportunity to acquire early literacy skills before primary school have difficulties in decoding (Lonigan et al., 2008) and reading comprehension (Suggate et al., 2018a), and have difficulties in the process of learning to read (Hand et al., 2022; Lonigan et al., 2011). Despite the importance of early literacy skills, a significant portion of children start primary school without these skills (Cabell et al., 2008). This situation shows that parents and teachers, who play a decisive role in children, cannot adequately offer children the learning opportunities necessary to support the skills that form the basis of literacy. Therefore, it is thought that there is a need for guiding studies to support early literacy skills. This research can contribute to the development of new and more comprehensive educational practices aimed at enhancing early literacy skills.

2. METHOD

In the research, a quasi-experimental design with pre-test, post-test and control group, which is one of the experimental research types, was used. Experimental research is a quantitative approach designed to explore the effects of causes that are wondered by the researcher whether they will be effective or not. This approach is characterized by deliberately changing one thing to discover how it will affect something else (Christensen et al., 2015). In the research, after the pre-test was applied to both the experimental and control groups, the "Early Literacy Education Program" developed by the researcher was applied to the children in the experimental group, while the 2013 MEB Preschool Education Program (MEB, 2013) was applied to the children in the control group by their teachers.

Scores from five different subtests of the measurement tool were calculated. The total score was also calculated. The data obtained was analyzed with IBM SPSS Statistics 22 Package Program. The Shapiro-Wilk test was used to determine the statistical hypothesis tests to be used in the analysis of the data. The results obtained from this test were considered as evidence that the distribution did not deviate excessively from normal, and parametric tests were used to analyze the data obtained from both the experimental and control groups.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

It was observed that there was no significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups from the Early Literacy Skills Assessment Tool (EOBDA) ($p = 0.330 > 0.05$). After the experimental process was completed, the post-test scores of the experimental and control groups differed in favor of the experimental group ($p = 0.000 < 0.05$; $\eta^2 = .94$.)

It is seen that there is a significant difference in the phonological awareness skills of the experimental group children after the "Early Literacy Education Program", $t(11) = -21.065$, $p < .05$; $\eta^2 = .97$. It is seen that the average of the phonological awareness subtest total scores of the children in the control group is $X = 3.42$ in the pre-test and $X = 3.33$ in the post-test. This difference was not found to be statistically significant, $t(11) = .248$, $p > .05$.

There is a significant difference in the print awareness skills of the experimental group children after the "Early Literacy Education Programme", $t(11) = (13.00)$, $p < .05$; $\eta^2 = .93$. It is seen that the total score average of the control group children in the print awareness subtest is $X = 3.33$ in the pre-test and $X = 3.67$ in the post-test. This difference was not found to be statistically significant, $t(11) = .266$, $p > .05$.

It is seen that there is a significant difference in favor of the post-test in the total scores of the "Story Comprehension Subtest" of the experimental group children after the Early Literacy Education Program, $t(11) = (-10.50)$, $p < .05$; $\eta^2 = .90$. It is seen that the total score average of the control group children in the "Story Comprehension Subtest" is $X = 1.67$ in the pre-test and $X = 2.08$ in the post-test. This difference was not found to be statistically significant, $t(11) = -1.60$, $p > .05$.

It is seen that there is a significant difference in favor of the post-test in the "Matching Visuals Subtest" results of the experimental group children after the "Early Literacy Education Programme", $t(11) = -5.70$, $p < .05$; $\eta^2 = .69$. It is seen that the total score average of the control group children in the "Matching Visuals Subtest" is $X = 2.75$ in the pre-test and $X = 2.67$ in the post-test. This difference was not found to be statistically significant, $t(11) = .321$, $p > .05$.

It is seen that the total score average of the experimental group children from the "Pre-Writing Skills Subtest" is $X = 1.83$ in the pre-test and $X = 4.33$ in the post-test. This difference is statistically significant, $t(11) = -5.98$; $p < .05$; $\eta^2 = .76$. It is seen that the total score average of the control group children from the "Pre-Writing Skills Subtest" is $X = .92$ in the pre-test and $X = 1.92$ in the post-test. This difference is statistically significant, $t(11) = -3.07$, $p < .05$; $\eta^2 = .45$.

The post-test scores of the children in the experimental group are significantly higher than the pre-test scores ($t = -21.78$; $p < .05$; $\eta^2 = .97$). According to this finding, the "Early Literacy Education Program" applied to the experimental group was found to be effective on the children's early literacy skills. While the pre-test mean score of the control group is $X = 12.08$, it is seen that the post-test mean score is $X = 13.58$. This difference was found to be statistically significant (since $t = -2.24$; $p = .046 < .05$; $\eta^2 = .31$). Accordingly, there is a statistically significant difference between the scores of the control group children within the scope of the research and the scores they received from the "Early Literacy Skills Assessment Tool".

There was no significant difference between the post-test and retention scores of the "Phonological Awareness, Print Awareness, Story Comprehension, Visual Matching, Pre-Writing Skills Subtests of the Early Literacy Skills Assessment Tool" of the experimental group children. It is observed that children's early literacy skills are permanent on all sub-dimensions for at least three weeks according to this finding, the experimental group of the "Early Literacy Education Program".

According to the findings regarding the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups from the measurement tool, it is seen that there is a significant difference between the pre-test and post-test results of both the experimental and control groups, and that both groups showed improvement, but this improvement was more evident in the experimental group.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 10.08.2019

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2019/249

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu makale ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırmacılar, araştırmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda her bir yazarın katkı oranı %50'dir. Araştırmacıların araştırmanın hangi aşamalarına katkıda buldukları aşağıda açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, verilerin analizi, danışmanlık sunma.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1540 – 1561. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1420485>



An Analysis of the 2018 Life Study Curriculum Learning Outcomes and Textbook Assessment Questions in Türkiye

2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımları ile Ders Kitabı Değerlendirme Sorularının Solo
Taksonomisine Göre İncelenmesi

Samet VARLI¹ , Fatih Selim SELLÜM² , Mustafa BEKTAŞ³ 

Geliş Tarihi (Received): 15.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 24.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Abstract: This study evaluates the learning outcomes and assessment questions in the 2018 Life Study Course Curriculum (LSCC) through the lens of the Structure of the Observed Learning Outcomes (SOLO) taxonomy. Employing a qualitative document analysis methodology, the research examined the curriculum's learning outcomes and corresponding questions in 1st, 2nd, and 3rd-grade life study textbooks. These materials were sourced from the Education Information Network platform managed by the Ministry of National Education. In total, 138 learning outcomes and 270 assessment questions targeting cognitive skills were analyzed. Our analysis revealed a predominant focus on unistructural-level learning outcomes within the curriculum, while also identifying numerous learning outcomes at the multistructural and relational structure levels. Additionally, learning outcomes at the abstracted structure level were notably present in the 3rd-grade curriculum. Conversely, the textbooks contained a minimal number of multistructural and relational assessment questions and entirely lacked questions at the abstracted structure level. When considered in conjunction, these findings highlight a low level of consistency between the curriculum's learning outcomes and the assessment questions in terms of their alignment with the SOLO taxonomy. The study concludes with recommendations for enhancing the cognitive alignment between textbook questions and curriculum learning outcomes.

Keywords: SOLO taxonomy, Life study course, Curriculum, Textbook, Evaluation questions.

&

Öz: Bu çalışmanın amacı 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımları ile ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre incelenmesidir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri kaynağını 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımları ve Millî Eğitim Bakanlığının Eğitim Bilişim Ağı platformunda yayımlanan 1, 2 ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan değerlendirme soruları oluşturmaktadır. Bilişsel alanda olan 138 kazanım ve 270 değerlendirme sorusu incelenmiş ve değerlendirilmeye tabi tutulmuştur. Bu analiz sonrasında 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında ağırlıklı olarak tek yönlü yapı düzeyinde kazanımların bulunduğu tespit edilmiştir. Çok yönlü ve ilişkisel yapı düzeyinde de çok sayıda kazanımın bulunduğu, az sayıda bulunan soyutlanmış yapı düzeyindeki kazanımların da 3. sınıf seviyesine ait olduğu belirlenmiştir. Buna karşın ders kitaplarında çok az sayıda çok yönlü ve ilişkisel yapıda değerlendirme sorusuna yer verildiği ve soyutlanmış yapıda herhangi bir değerlendirme sorusuna yer verilmediği görülmüştür. Birlikte değerlendirildiğinde ise kazanımlar ile değerlendirme sorularının SOLO taksonomisinin düzeyleri açısından tutarlılığın düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarındaki soruların bilişsel düzey açısından öğretim programıyla daha uyumlu hale gelmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: SOLO taksonomisi, Hayat bilgisi dersi, Öğretim programı, Ders kitabı, Değerlendirme soruları.

Atf/Cite as: Varlı, S., Sellüm, F.S. & Bektaş, M. (2024). Analysis of 2018 life study course curriculum outcomes and textbook evaluation questions according to solo taxonomy. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1540-1561. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1420485>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Corresponding author:PhD.Student,Samet VARLI,Sakarya University, Basic Education, samet.varli1@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID:0000-0003-4372-1097

² PhD. Student, Fatih Selim SELLÜM, Anadolu University, Basic Education, fss@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4445-0324

³ Prof.Dr. , Mustafa BEKTAŞ, Sakarya University, Basic Education, m.bektas@sakarya.edu.tr, ORCID:0000-0003-2992-1965

1. INTRODUCTION

Education is considered a fundamental right that enables individuals to keep up with the societal and personal changes they experience. An individual with well-developed life skills can adapt to their environment, solve problems, adopt specific attitudes and values, and possess strong communication skills. Therefore, there is a need for curricula that can most effectively prepare children for life.

Curricula are comprised of four intertwined and dynamic dimensions: goals, content, learning-teaching process, and evaluation. Goals indicate the desired outcomes, content specifies the subjects to be taught, the learning-teaching process outlines the methods for delivering the content, and evaluation measures the extent to which the goals have been achieved (Demirel, 2017). The main element of the curriculum is the goal and guides the other elements of the program (Çerçi, 2018). Goals constitute the starting point for the other three dimensions of the program. Goals ensure that learning-teaching activities are carried out in a specific plan and the desired results are achieved (Filiz & Yıldırım, 2019). Correctly set goals ensure that needs can be met, educational activities can be carried out for the purpose, and evaluation studies can be implemented reliably (Bümen, 2006). In order for the general goals of the curriculum to be realized, the specific goals must be shaped in line with the general goals. Thus, the learning outcomes indicating the program's specific goals will increase its effectiveness, ensuring the acquisition of high-level skills determined by general learning outcomes.

In updated curricula, learning outcomes are referred to as goals (MoNE, 2018). Taxonomies play a role in the systematic development and enhancement of these learning outcomes. Taxonomy involves the hierarchical classification of elements from simple to complex, and these elements are often prerequisites for one another. In the context of curriculum development, taxonomy means organizing desired behaviors in a hierarchical structure, ranging from easy to difficult and from concrete to abstract (Sönmez, 2020). Taxonomies are widely used to improve the quality of curriculum. A literature review reveals that Bloom, SOLO, Fink, and Dettmer taxonomies are widely used for the cognitive classification of learning outcomes (Bursa, 2022). Researchers most commonly utilize Bloom's revised taxonomy, followed by the SOLO taxonomy, for learning outcome classification studies (Arı, 2013). İlhan and Gezer's (2017) study, which compared the revised Bloom and SOLO taxonomies, concluded that the SOLO taxonomy was more effective for assessing the cognitive level of evaluation questions. Hattie and Purdie (1998) identified certain limitations in Bloom's taxonomy and recommended the use of SOLO taxonomy for the cognitive classification of curriculum elements. In this context, it can be said that the SOLO taxonomy is effective in classifying the cognitive levels of learning outcomes and evaluation questions.

The SOLO taxonomy, which stands for 'Structure of Observed Learning Outcomes,' was developed by John Biggs and Kevin Collis in 1982 (Biggs & Collis, 1982). This framework aims to objectify the evaluation process by measuring students' levels of understanding and highlighting qualitative differences in their responses. The SOLO taxonomy, which was developed specifically for evaluating cognitive comprehension levels, is well-suited for assessing the quality of students' answers to evaluation questions (Doğan, 2020)

The SOLO taxonomy comprises five cognitively sequential steps. The fundamental characteristics of these five stages are outlined in Table 1 (Ağçam & Babanoğlu, 2018; Arı, 2013; Biggs & Tang, 2011; Çetin & İlhan, 2016; İlhan & Gezer, 2017)

Table 1.*Solo Taxonomy Levels*

| Steps | Features |
|-------------------|--|
| Prestructural | Inability to comprehend |
| Unistructural | Ability to focus on a conceptual topic |
| Multistructural | Being able to grasp the many parts that make up a subject |
| Relational | Being able to understand that many parts are related to each other |
| Extended abstract | Ability to transfer what has been learned to a new structure |

In the SOLO taxonomy, cognitive processes begin at the prestructural level and culminate in the extended abstract level. At the prestructural level, which is the first level, students have a limited grasp of the subject and their knowledge is fragmented and disorganized. The second level, known as the unistructural level, focuses on a single aspect of the subject. At this level, students may grasp one facet but are unable to connect it to the broader context. The third level is the multistructural level, where students recognize multiple aspects of the subject but struggle to see how they interrelate. The Relational level is the fourth level, where students are able to connect various pieces of information, synthesize them into a coherent whole, and understand cause-and-effect relationships. Finally, the extended abstract level is the pinnacle of the taxonomy. At this level, students can structure their acquired knowledge and even generate new ideas based on their understanding (Arı, 2013; Biggs & Tang, 2011; Çetin & İlhan, 2016)

To identify the levels within the SOLO taxonomy, indicative verbs have been established by Biggs and Collis for each level, except for the prestructural level (Gezer & İlhan, 2014). These verbs serve dual purposes: they are used to formulate learning outcomes and analyze existing ones (Bursa, 2020). A list of these SOLO taxonomy indicative verbs can be found in Table 2 (Biggs & Tang, 2011; Burnett, 1999; Gezer & İlhan, 2014).

Table 2.

Indicative Verbs for SOLO Classification Levels

| Unistructural | Multistructural | Relational | Extended Abstract |
|----------------------|-----------------------------|-------------------------------------|---------------------------|
| Transfer | Classify | Distinguish | Examine in depth |
| Speak | Combine | Categorize | Design |
| Arrange | Number | Question | Create |
| Count | Give examples | Merge | Judge |
| Express | Make a list | Relate | Hypothesize |
| Remember | Define | Apply | Evaluate |
| Become aware | Plan | Analyze | Discuss |
| Name | Structure | Compare | Reflect |
| Repeat | Clarify | Outline | Generalize |
| Diagnose | Symbolize | Estimate | Formulate theory |
| Identify | Clarify | Evaluate | High-level forecast |
| Mark | Introduce | Summarize | Apply theory to new field |
| Memorize | Qualify | Observe | field |
| Describe | Assign metaphorical meaning | Integrate | |
| | Follow algorithm | Explain reasons | |
| | Implement method | Establish cause-effect relationship | |

Studies in the existing literature have deployed various taxonomies for analyzing curricula in the field of life study. A majority of these investigations primarily utilize Bloom's taxonomy as a guiding framework. For instance, Güllühan and Bekiroğlu (2022) scrutinized the 2018 LSCC through the lenses of cognitive, affective, and psychomotor domains, employing Bloom's taxonomy. Similarly, Yıldırım (2022) conducted a taxonomic assessment of the learning outcomes from the 2015 and 2018 LSCC. In a distinct study, Karacaoğlu (2020) evaluated second-grade life study learning outcomes based on existing literature criteria, while Eker et al. (2019) utilized a structured version of Bloom's taxonomy to examine the learning outcomes specified in the life study curriculum. Moreover, Yağan (2022) adopted Fink's taxonomy to categorize LSCC learning outcomes in alignment with Fink's meaningful learning approach.

A growing body of research employs the SOLO taxonomy for curriculum analysis. Diverse curricula, such as the social studies curriculum (Bursa, 2022), primary school mathematics curriculum (Doğan, 2020), science curriculum (Dönmez & Zorluoğlu, 2020), English curriculum (Ağçam & Babanoğlu, 2018), and Turkish curriculum (Aktı Aslan, 2023), have been examined through the SOLO framework. Kabaran and Altıntaş (2018) evaluated the learning outcomes of the 2017 LSCC utilizing the SOLO taxonomy.

Beyond curriculum assessments, literature exists that applies the SOLO taxonomy to the analysis of evaluation questions in textbooks. For example, Erbaş (2021) studied evaluation questions in middle school mathematics textbooks, while Gezer and İlhan (2015) investigated those in social studies textbooks. Similar works explored evaluation questions in history textbooks (Gövercin & Filiz, 2023) and the 8th-grade "DNA and Genetic Code" unit (Polat et al., 2022), respectively, all using the SOLO taxonomy as their methodological foundation.

The life study course plays a pivotal role in enhancing students' self-expression, fostering a comprehensive understanding of the society in which they reside, and promoting adaptability to their environment (Binbaşıoğlu, 2003). "The life study is a course that appeals to the interests, curiosities and needs of the students, in which all aspects of the social life and natural environment they come from are handled in their naturalness in their real environment and arranged following their development levels"

(Bektaş, 2012). In the life study course, students can associate what they learn at school with what they learn in real life (Bektaş, 2007). Life study course contributes to the adaptation of the child to natural and social life, which is one of the most important goals of education (Özdemir, 1998). Moreover, this course is a foundational precursor for subsequent social studies and science courses in higher education. In order to realize the aims of the course, life study course curriculum is applied. Curricula should be updated in response to evolving societal needs and timely adjustments should be made. Consequently, life study curricula were developed in the years 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 (Ekmen & Demir, 2019), and most recently, in 2023, during the Republican Period. As of now, the 2018 LSCC is being implemented in schools, while the 2023 LSCC is set to be introduced in the 2023-2024 academic year.

The efficacy of the curriculum designed for life study—given its imperative role in preparing students both for life and for more advanced educational experiences—is of paramount importance. To gauge curriculum effectiveness, it is essential to identify the cognitive levels of the learning outcomes and assess the cognitive levels of evaluation questions. Moreover, these elements must be cross-examined for consistency (Gezer & İlhan, 2014). Existing studies endorse the superiority of the SOLO taxonomy over alternative taxonomies for this purpose, asserting its enhanced effectiveness in categorizing the cognitive levels of both learning outcomes and evaluation questions (Ari, 2013; İlhan & Gezer, 2017; Hattie & Purdie, 1998).

1.1. Aim of the study

This study is particularly timely, as it evaluates the current effectiveness of the 2018 Life study Curriculum Content (LSCC). While existing literature does provide various perspectives on different courses and taxonomies, there is a notable absence of research specifically focused on analyzing the 2018 LSCC learning outcomes and textbook evaluation questions using the Structure of Observed Learning Outcomes (SOLO) taxonomy. Given this gap, the present research is poised to offer valuable insights and actionable recommendations to both practitioners and scholars concerned with the 2018 LSCC and associated evaluation methods. Thus, this study aims to significantly contribute to the existing body of literature.

In line with these learning outcomes, the primary aim of this research is to categorize the learning outcomes and evaluation questions of the 2018 LSCC according to the levels delineated by SOLO taxonomy. To accomplish this, the study addresses the following research questions:

1. How are the learning outcomes in the 2018 LSCC distributed across class levels when classified according to SOLO taxonomy?
2. How do grade levels distribute the evaluation questions in life study textbooks in alignment with SOLO taxonomy?

1.2. The importance of the study

In the present study, we classify the learning outcomes and evaluation questions of the 2018 LSCC using the SOLO taxonomy. Analyzing the 2018 LSCC through the lens of SOLO taxonomy constitutes a significant research endeavor that aims to assess both the curriculum's effectiveness and the calibration of its learning outcomes. According to SOLO taxonomy, the Relational structure and extended abstracted structure levels engage metacognitive processes, whereas the unistructural and multistructural levels involve sub-cognitive processes (Bursa, 2022). Lower-level learning outcomes in the curriculum serve as foundational stepping stones toward the attainment of higher-level learning outcomes (Gezer and İlhan, 2014). There should be a clear parallelism between the learning outcomes and the cognitive levels of evaluation questions. High-level evaluation questions should align with high-level learning outcomes; conversely, lower-level questions should correspond to lower-level learning outcomes. This research aims to elucidate the consistency between the cognitive levels of evaluation questions and those of

learning outcomes. Consequently, the study is anticipated to yield valuable insights into the applicability of the 2018 LSCC.

2. METHOD

2.1. Research design

In this study, document analysis method, one of the qualitative research approaches, was used. The document analysis process includes accessing documents, verifying their authenticity, interpreting the content, conducting data analysis, and utilizing the data for research purposes (Forster, 1995, as cited in Yıldırım & Şimşek, 2018). In this study, it is aimed to examine 2018 LSCC outcomes and textbook evaluation questions. For this reason, it can be said that the documents examined are official documents.

2.2. Sampling Strategy

The primary dataset for this study is derived from the learning outcomes outlined in the 2018 LSCC for 1st, 2nd, and 3rd grades, as published by the MoNE Board of Education. This curriculum was accessed from the TTKB website (TTKB, 2018). Although a 2023 version of the LSCC has been released for implementation in the 2023-2024 academic year, the only modification relative to the 2018 LSCC pertains to the number of textbooks (TTKB, 2018, 2023). As the learning outcomes remain unchanged, we have chosen to focus on the 2018 LSCC for the purpose of this study.

The 2018 LSCC is structured into three main sections: curricular aims, specific learning outcomes related to the life study course, and grade-level-specific learning outcomes. The curriculum is organized around general aims, essential life skills, values, concepts, units, and learning outcomes. The program features six units at all three grade levels, namely Life in Our School, Life in Our Home, Healthy Life, Safe Life, Life in Our Country and Life in Nature. In terms of learning outcomes, the 1st grade has 53, the 2nd grade contains 50, and the 3rd grade includes 45. Each learning outcomes is accompanied by explanatory notes to specify and clarify its scope.

The secondary dataset for this study comprises evaluation questions from 1st, 2nd, and 3rd grade life study textbooks, which are publicly available on the Education Information Network (EBA) system maintained by the MoNE. These textbooks were accessed via the EBA system's website (EBA, 2018). Specifically, the textbook for the 1st grade is published by a private publishing house, while the MoNE publishes those for the 2nd and 3rd grades. All these textbooks have been in use as the life study educational resources since 2018.

Each textbook incorporates various types of questions: preparatory questions at the beginning of each unit, activity questions throughout the unit, and evaluation questions at the unit's conclusion. Cognitive and affective learning outcomes from the 2018 LSCC and the number of questions in these textbooks by grade level, are provided in Table 3.

Table 3.

Cognitive and Affective Learning Outcomes in the 2018 LSCC by Grade Level and the Numbers of Evaluation Questions in Textbooks

| | Number of Learning Outcomes | | | | Number of Evaluation Questions | | | |
|------------------|-----------------------------|-----------|-----------|-------|--------------------------------|-----------|-----------|-------|
| | 1st Grade | 2nd Grade | 3rd Grade | Total | 1st Grade | 2nd Grade | 3rd Grade | Total |
| Cognitive | 49 | 46 | 43 | 138 | 60 | 122 | 88 | 270 |
| Affective | 4 | 4 | 2 | 10 | - | 1 | - | 1 |
| Total | 53 | 50 | 45 | 148 | 60 | 123 | 88 | 271 |

As indicated in Table 3, the 2018 LSCC contains varying numbers of cognitive and affective learning outcomes across different grade levels: 49 cognitive and 4 affective learning outcomes for 1st grade, 46 cognitive and 4 affective learning outcomes for 2nd grade, and 43 cognitive and 2 affective learning outcomes for 3rd grade. This totals 138 cognitive and 10 affective domains. In terms of evaluation questions within the life study textbooks, the 1st grade includes 60 cognitive questions, the 2nd grade 122, and the 3rd grade 88. One question in the 2nd grade's Life in Our School end-of-unit evaluation was affective and therefore excluded from the analysis, which was subsequently based on 270 cognitive evaluation questions.

2.3. Data Analysis Procedure

SOLO taxonomy serves as an effective model for classifying learning outcomes in the cognitive domain. Of the 148 total learning outcomes outlined in the 2018 LSCC, 10 were related to affective domains and were thus not included in this study. The analysis focused on the remaining 138 cognitive learning outcomes. Researchers reached a consensus on the coding level for 128 of these 138 learning outcomes. The agreement between researchers was quantified using the consensus/(consensus + disagreement) formula developed by Miles & Huberman (1994), yielding a consistency rate of 93%. There remained disagreement concerning the classification of the final 10 learning outcomes as either cognitive or affective. Within the 2018 LSCC, clarifying explanations were provided under each achievement statement where necessary to define and contextualize the scope of the learning outcomes (MoNE, 2018). When classifying learning outcomes, if indicator verbs in the cognitive or affective domains were insufficient for evaluation, the content and meaning of the learning outcomes statements were used for deciding. An example evaluation of a 1st-grade learning outcome is provided below.

LS.1.1.3. He/she complies with the safety rules on the way to and from school. *The basic rules to be followed in shuttle vehicles, pedestrian crossing, sidewalks and roads, and what to pay attention to in communication with people he/she knows and does not know are emphasized.*

When the indicator verb indicated by the 2018 LSCC LS.1.1.3. is examined, it is seen that there is an acquisition in the affective field. When this learning outcome, which was determined to be affective, was examined together with its explanation, it was decided that the learning outcome was a cognitive learning outcome according to the content of the explanation. Classifying the learning outcomes at all grade levels as cognitive or affective field acquisition was evaluated and decided as specified in the example. As a result of these evaluations, it was decided that all 10 learning outcomes were cognitive field learning outcomes.

After the learning outcomes, the analysis of the evaluation questions was started. The researchers assigned 259 of the 270 questions they coded to the same level and the remaining 11 evaluation questions to different levels. The agreement between the researchers for the evaluation questions was found to be

95%. A joint decision was reached for the evaluation questions that the researchers assigned to different levels of SOLO taxonomy and had disagreements. One researcher assigned the following evaluation question to the unistructural level, and two researchers assigned it to the multistructural level.

3rd Grade- Life at Home Unit

Can you give examples of behaviors that allow us to establish good relations with our neighbors?

The first researcher assigned the question to the unistructural level, thinking that the question in the example measures the information given. Other researchers assigned the question to the multistructural level by associating it with the act of giving an example that reflects the multistructural level of the problem. As a result of the researchers' evaluation, it was decided that the problem corresponded to the multistructural level. The final decisions regarding the evaluation questions in which the researchers disagreed are shown in Table 4.

Table 4.

Number of Evaluation Questions with Researcher Disagreement by Grade Level and SOLO Taxonomy Levels

| Grade | Number of Disputed Evaluation Questions | First Researcher | Second Researcher | Third Researcher | Final Decision |
|-----------------------|---|------------------|-------------------|------------------|-----------------|
| 1 st Grade | 1 | Multistructural | Relational | Multistructural | Multistructural |
| | 1 | Unistructural | Relational | Unistructural | Unistructural |

Table 4. Continue

| | | | | | |
|-----------------------|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 2 nd Grade | 1 | Multistructural | Unistructural | Unistructural | Multistructural |
| | 1 | Relational | Multistructural | Multistructural | Multistructural |
| | 1 | Unistructural | Unistructural | Multistructural | Unistructural |
| 3 rd Grade | 1 | Unistructural | Relational | Unistructural | Unistructural |
| | 1 | Unistructural | Relational | Unistructural | Unistructural |
| | 1 | Relational | Unistructural | Unistructural | Unistructural |
| | 1 | Unistructural | Multistructural | Multistructural | Multistructural |
| | 1 | Unistructural | Multistructural | Multistructural | Multistructural |

The data analysis process was finalized by collectively re-evaluating any disputed evaluation questions among the researchers and arriving at a consensus.

2.5. Ethics Approval

In this study, all the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.

Ethics Committee Approval Information:

Ethical committee: Sakarya University, Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee

Data of ethical approval: February 08, 2024

The number of ethical approval: 28/24

3. FINDINGS

The results of this study, which examines the 2018 LSCC learning outcomes and evaluation questions through the lens of SOLO taxonomy, are presented under two primary sub-sections corresponding to the research questions posed. The first sub-section addresses the distribution of 2018 LSCC learning outcomes across grade levels as classified by SOLO taxonomy. The second sub-section focuses on the categorization of evaluation questions found in life study textbooks according to levels within the SOLO taxonomy.

3.1. Distribution of 2018 LSCC Learning outcomes by Grade Levels According to SOLO Taxonomy

In order to determine the distribution of 2018 LSCC learning outcomes according to SOLO taxonomy levels, a total of 138 learning outcomes from the 1st, 2nd, and 3rd grade levels were examined. The distribution of all learning outcomes according to SOLO taxonomy levels is shown in Figure 1.

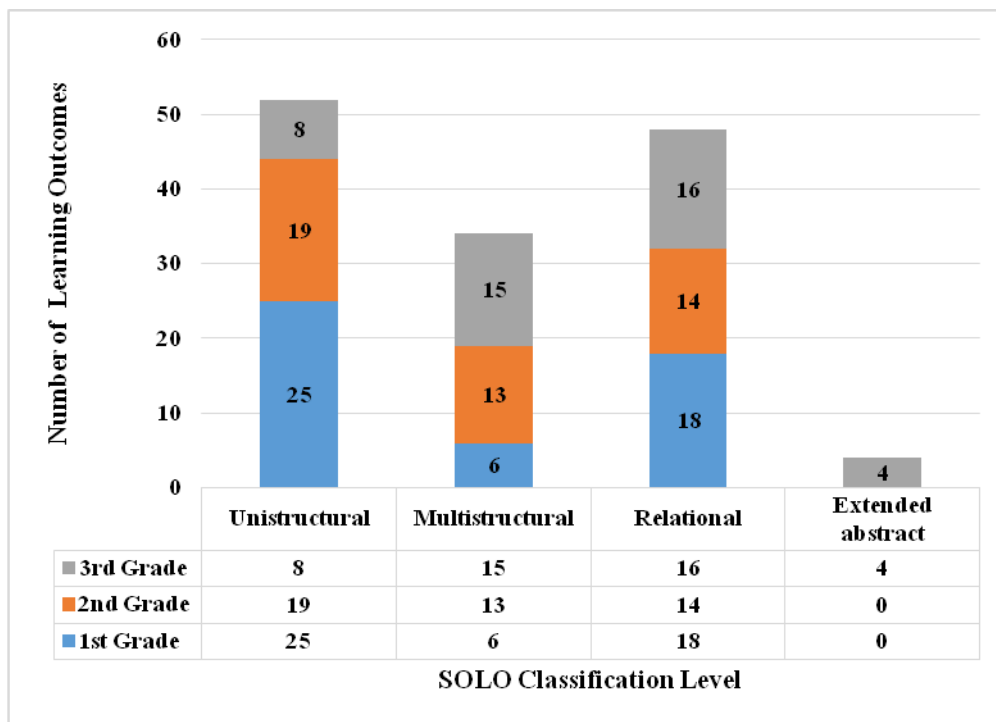


Figure 1. Distribution of 2018 LSCC learning outcomes according to SOLO taxonomy

According to Figure 1, 52 of the learning outcomes outlined in the 2018 LSCC are categorized under the unistructural level in the SOLO taxonomy. The relational level comprises 48 learning outcomes, followed by 34 at the multistructural level and 4 at the extended abstract level. In sum, the unistructural and multistructural levels, which generally encompass lower-level cognitive processes, account for a total of 86 learning outcomes in the 2018 LSCC. On the other hand, the relational and extended abstract levels, which involve higher-level cognitive processes, represent a total of 52 learning outcomes. Therefore, the 2018 LSCC predominantly features learning outcomes at the unistructural and multistructural levels, whereas the relational and extended abstract levels are underrepresented.

For the 1st-grade level in the life study course, Figure 1 shows a total of 49 learning outcomes. Of these, 25 are classified under the unistructural level, 6 under the multistructural level, and 18 under the relational level. No learning outcomes are found at the extended abstract level. When assessing the distribution among these levels, 43 learning outcomes fall under either the unistructural or multistructural levels, which mainly cover lower-level cognitive processes. In contrast, only 18 learning outcomes are categorized under the relational and extended abstract levels. This indicates a predominance of learning outcomes at the lower cognitive levels for 1st-grade learning outcomes in the life study course.

In the life study course at the 2nd-grade level, there are a total of 46 learning outcomes. Figure 1 reveals that 19 of these learning outcomes align with the unistructural level, 13 with the multistructural level, and 14 with the relational level. No learning outcomes are classified under the extended abstract level. Examining the distribution of 2nd-grade learning outcomes, 32 are situated at either the unistructural or multistructural level. Conversely, 14 learning outcomes fall under the relational and extended abstract levels. This indicates a predominance of learning outcomes at the lower cognitive levels for 2nd-grade learning outcomes in the life study course.

For the 3rd-grade level in the life study course, Figure 1 illustrates that out of 43 learning outcomes, 8 are classified under the unistructural level, 15 under the multistructural level, 16 under the relational structure level, and 4 under the extended abstract level. When considering the distribution of these 3rd-grade learning outcomes, 23 are situated within either the unistructural or multistructural levels, while 20 are classified under the relational and extended abstract levels. This balanced distribution suggests that the 3rd-grade life study course learning outcomes are equally distributed between levels that include and those that do not include high-level cognitive processes.

Table 5.

Examples of Learning Outcomes from the 2018 Life Study Curriculum for Different Grade Levels and the Levels of SOLO Taxonomy to which These Learning Outcomes Correspond

| Grade | Outcome No | Sample Learning outcomes | Solo Taxonomy Level |
|-----------------------|------------|---|---------------------|
| 1 st Grade | 1 | LS.1.5.5. Knows the life of Atatürk. <i>With visual and audio materials, Atatürk's birthplace, the names of his parents, place of death and Anıtkabir are emphasised.</i> | Unistructural |
| 2 nd Grade | 2 | LS.2.2.3. Knows the address of the house he/she lives in. <i>Emphasis is placed on being able to verbally and in writing express the address of his/her home, the phone number of his/her parents or at least one of his/her family members.</i> | Unistructural |
| 3 rd Grade | 3 | LS.3.1.3. Recognizes how the behaviors of his/her friends affect him/her. <i>Emphasis is placed on how he/she is affected by the positive or negative behaviors of his/her friends.</i> | Unistructural |

Table 5. Continue

| | | | |
|-----------------------|----|--|-------------------|
| 1 st Grade | 4 | LS.1.2.1. Introduces family members. <i>The concept of family is explained and the names and prominent characteristics of people such as mother, father, siblings, grandparents are emphasized.</i> | Multistructural |
| 2 nd Grade | 5 | LS.2.1.5. Introduces the immediate surroundings of his/her school. <i>The location and position of the school is emphasized in terms of the surrounding buildings, institutions, streets, avenues, etc.</i> | Multistructural |
| 3 rd Grade | 6 | LS.3.2.7. Gives examples of the contributions of being planned to personal life. <i>Emphasis is placed on the convenience of planning activities such as playing games, studying, reading, resting, sleeping, eating, spending quality time with family and friends and using mass media.</i> | Multistructural |
| 1 st Grade | 7 | LS.1.2.7. Distinguishes the difference between wants and needs. <i>Wishes and needs are exemplified and their differences are emphasized.</i> | Relational |
| 2 nd Grade | 8 | LS.2.2.6. Investigates the contribution of using resources at home economically to the family budget. <i>It is ensured that table reading skills are developed during the subject.</i> | Relational |
| 3 rd Grade | 9 | LS.3.1.10. Researches the professions he/she is interested in and their characteristics. <i>It is emphasized that every profession is necessary and respected in social life, the place of various professions in daily life and the social division of labor.</i> | Relational |
| 3 rd Grade | 10 | LS.3.2.6. Makes original suggestions for the effective and efficient use of resources at home. <i>The use of electricity, water, money, clothing and food is discussed, with particular emphasis on preventing the waste of bread and utilizing surplus foodstuffs.</i> | Extended abstract |

The SOLO taxonomy levels corresponding to the sample learning outcomes in the 2018 LSCC are detailed in Table 5. The first and second learning outcomes align with the taxonomy's indicator verb 'to know,' requiring students to understand only a single facet of the subject matter. Similarly, the third learning outcome aligns with the verb 'to notice' and also demands single-faceted understanding. Therefore, these first three learning outcomes appropriately fall under the unistructural level of SOLO taxonomy. The fourth, fifth, and sixth learning outcomes align with the indicator verbs 'to introduce' and 'to give examples.' Here, students must grasp and articulate multiple facets of the subject. Accordingly, these

learning outcomes are classified as multistructural level. The seventh learning outcome, aligning with the verb 'to distinguish,' necessitates multi-faceted understanding and analysis, placing it at the relational level. The eighth and ninth learning outcomes, which correspond to the indicator verb 'to apply,' also require multi-faceted understanding and are thus categorized under the relational level. The final learning outcome aligns with the verbs 'to design' and 'to create,' requiring students to generate creative solutions based on concrete data. Therefore, this learning outcome is classified under the abstracted structure level.

3.2. Distribution of Evaluation Questions in Life Study Textbooks by SOLO Taxonomy Levels

To ascertain the distribution of evaluation questions in life study textbooks across SOLO taxonomy levels, a total of 270 questions from 1st, 2nd, and 3rd grade textbooks were analyzed. Figure 2 presents the distribution of these questions according to their respective SOLO taxonomy levels.

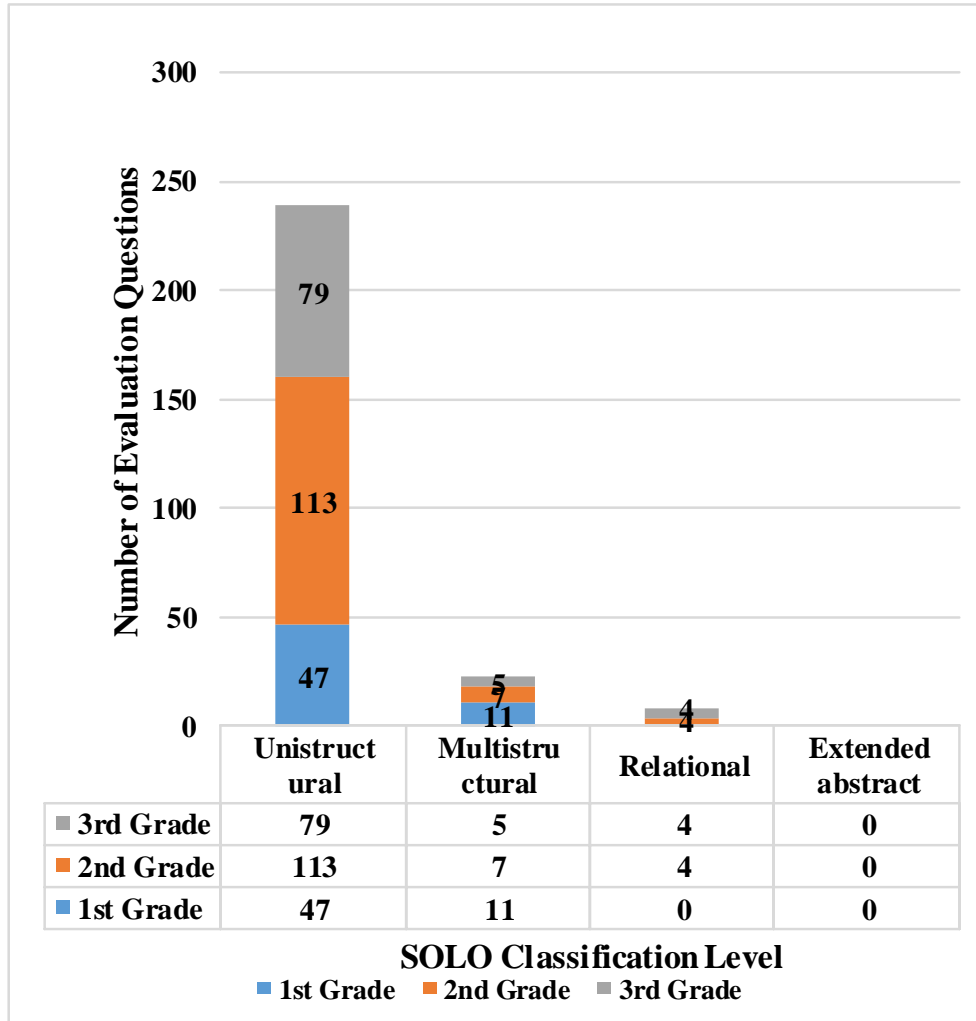


Figure 2. Distribution of life study textbook evaluation questions according to SOLO taxonomy

According to Figure 2, 239 are evaluated at the unistructural level of the SOLO taxonomy among the evaluation questions in life study textbooks. There are 23 evaluation questions at the multistructural level and 8 at the relational level. No questions are assessed at the extended abstract level. A comprehensive analysis of these evaluation questions reveals that the unistructural and multistructural levels are significantly more represented, totaling 262 questions, whereas the relational and extended abstract levels are minimally represented with 8 questions in total. These findings suggest that the evaluation questions

in life study textbooks predominantly target lower-level cognitive processes within the unistructural and multistructural levels of the SOLO taxonomy. In contrast, higher-level cognitive processes, which are more qualitative in nature, are underrepresented at the relational and extended abstract levels.

In the life study textbook for the first grade, there are a total of 58 evaluation questions. As illustrated in Figure 2, 47 of these questions belong to the unistructural level and 11 to the multistructural level. No questions are categorized under the relational or extended abstract levels. Therefore, it is evident that first-grade evaluation questions primarily focus on lower-level cognitive processes within the unistructural and multistructural levels.

The life study textbook for the second grade has a total of 124 evaluation questions. According to Figure 2, 113 of these questions are suitable for the unistructural level, 7 for the multistructural level, and 4 for the relational level. No questions are present at the extended abstract level. Overall, the unistructural and multistructural structure levels dominate with a total of 120 questions, while only 4 questions are evaluated at the relational and extended abstract levels. This indicates that second-grade evaluation questions primarily concentrate on lower-level cognitive processes.

In the life study textbook for the third grade, a total of 88 evaluation questions are present. As shown in Figure 2, 79 of these questions are appropriate for the unistructural level, 5 for the multistructural level, and 4 for the relational level. No questions are evaluated at the extended abstract level. Upon considering the distribution, it becomes apparent that 84 questions are concentrated on the unistructural and multistructural structure levels, while only 4 questions pertain to the relational and extended abstract levels. This further underscores the emphasis on lower-level cognitive processes in third-grade evaluation questions.

Table 6.

Examples of Evaluation Questions from Life study Textbooks and Their Corresponding Levels in SOLO Taxonomy

| Grade | Sample Question No. | Sample Evaluation Questions | SOLO Taxonomy Level |
|-----------------------|---------------------|---|---------------------|
| 1 st Grade | 1 | Which of the following is not an item found in the classroom? A. Chair B. Blackboard C. Desk | Unistructural |
| 2 nd Grade | 2 | Which of the following is a physical characteristic? A. Jumping rope B. Playing ball C. Wearing glasses | Unistructural |
| 3 rd Grade | 3 | Which of the following statements is true? We share our joys and sorrows with our friends. My friend should always agree with me. We should fulfill all of our friend's requests. | Unistructural |

Table 6. Continue

| | | | |
|-----------------------|---|--|-----------------|
| 1 st Grade | 4 | Provide three examples related to the safe use of technological devices. | Multistructural |
| 2 nd Grade | 5 | Give an example of frugal use of our resources at school. | Multistructural |
| 3 rd Grade | 6 | Briefly introduce the local administrators in your area. | Multistructural |
| 2 nd Grade | 7 | Why is it important to cooperate within the family? | Relational |
| 3 rd Grade | 8 | Research the life of a person who has contributed to our country through their work. | Relational |

According to Table 6, the first three evaluation questions align with the criterion of memorization. In these questions, students are merely required to recall information to provide answers, classifying these questions within the unistructural of the SOLO taxonomy. Questions four and five correspond with the indicator verb "to give an example." These questions demand that the students understand and illustrate multiple aspects of the topic, characterizing them as multi-faceted in nature. The sixth question is associated with the introductory indicator verb, requiring students to possess subject-matter knowledge and present it coherently, also categorizing it as multi-faceted. The seventh question, which necessitates explaining reasons, and the eighth question, which calls for applying theory through research, align with higher cognitive processes. Therefore, these questions are appropriately categorized at the relational level of the SOLO taxonomy.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

This study aims to analyze the 2018 LSCC learning outcomes and textbook evaluation questions through the lens of the SOLO taxonomy. After this analysis, it was determined that in all grade levels, 2018 LSCC learning outcomes were mostly at the level of unistructural, secondly at the level of multistructural and relational, and finally only at the 3rd grade level at the level of extended abstract structure. It was found that the majority of the evaluation questions in the life study textbooks at all grade levels were at the unistructural level. This is followed by assessment questions at the multistructural and relational structure level. However, it was found that there were no assessment questions at the extended abstract structure level.

According to our research findings, the 2018 LSCC more represents learning learning outcomes at unistructural and multistructural structure levels, emphasizing lower-level cognitive processes and prioritizing quantity. These learning outcomes are essential for students to acquire foundational knowledge and serve as precursors to higher-level cognitive skills. However, learning outcomes at the relational and extended abstract levels, which engage higher-level cognitive processes and place a greater

emphasis on quality, are comparatively underrepresented. This result is similar to some studies in the literature. For instance, Kabaran and Altıntaş (2018) observed that the 2017 LSCC mostly emphasized lower-level cognitive structures, a finding that mirrors our own. Yıldırım (2022) noted a similar trend, concluding that the 2018 LSCC learning outcomes were primarily focused on the 'remembering and understanding' stages of the Renewed Bloom Taxonomy, with fewer learning outcomes targeted towards higher cognitive levels. Furthermore, Çelik (2022) and Bektaş et al. (2019) reported that the life study curriculum is insufficient in cultivating students' high-level thinking skills, aligning with our observation that the 2018 LSCC inadequately addresses learning outcomes aimed at enhancing higher-level cognitive abilities.

In the 2018 LSCC curriculum, first-grade learning outcomes predominantly feature unistructural learning outcomes. The unistructural level is followed by learning outcomes at the multistructural level. It was observed that lower-level cognitive learning outcomes including unistructural and multistructural were predominantly included at the 1st grade level.

The first grade is a critical stage in education, providing students with basic knowledge and skills that are directly applicable and relevant to their immediate environment. In this vein, relational level learning outcomes were more prevalent at the first-grade level than in other grades. Yağan (2022) also found, in a study that classified 2018 LSCC learning outcomes using the Fink taxonomy, that first-grade learning outcomes focused primarily on practical skills. This congruency suggests that first-grade students can apply foundational knowledge through relational level learning outcomes, based on what they have learned at unistructural and multistructural levels. The fact that students do not yet know how to read and write and are in the process of learning to read and write in the first grade life science course may necessitate that the information they will learn in this process should be more practice-oriented. This may be one of the reasons why there are more learning outcomes at the relational structure level in the first grade in LSCC compared to other grade levels.

At the second-grade level, LSCC learning outcomes encompass one-way, multistructural, and relational levels. As in the first grade, the curriculum primarily features lower-level cognitive learning outcomes, with high-level cognitive learning outcomes being notably sparse. Studies by Irmak (2023) and Karacaoğlu (2020), which examined second-grade life study learning outcomes according to the Renewed Bloom Taxonomy, concluded that these learning outcomes predominantly focus on application skills, while high-level cognitive learning outcomes are limited. This is consistent with the findings of the current study.

Upon examining the distribution of learning outcomes at the third-grade level, it was observed that the emphasis on unistructurals diminished relative to the first and second grades, while some learning outcomes at the extended abstract structure level emerged. This shift may reflect the students' growing cognitive capacities and the onset of abstract thinking skills. Biggs and Collis (1982) posited that students should progress toward higher SOLO taxonomy levels as their cognitive abilities develop; the curriculum seems aligned with this expectation. Yağan (2022) classified the 2018 LSCC objectives according to Fink's taxonomy and found that the 3rd grade objectives were at the upper level. The similarities between these findings suggest a progression in cognitive levels between the classes. Nonetheless, the curriculum includes only four abstracted structure learning outcomes in the third grade, indicating a nearly equal distribution between high- and low-level cognitive structures. Therefore, as grade level advances, there is a gradual increase in higher-level cognitive learning outcomes.

In all grade levels, it was determined that the life science textbook evaluation questions mainly represented the unistructural level, then the multistructural level, there were very few questions representing the relational level, and there were no questions representing the extended abstract level. Irmak (2023) found that when analyzed via the Renewed Bloom Taxonomy, second-grade life study evaluation questions were primarily low-level, failing to assess higher cognitive skills. Similarly, in this study, it was determined that the assessment questions predominantly measured lower level cognitive skills.

The alignment between 2018 LSCC learning outcomes and evaluation questions, regarding SOLO taxonomy levels, appears weak. In addition to the unistructural level, there are a significant number of multistructural and relational objectives in the curriculum. However, it was found that the assessment questions were predominantly at the level of unistructural level. While there are learning outcomes at the level of extended abstract in the program, there are no assessment questions at the level of extended abstract in the textbooks. The purpose of assessment is to determine the level of achievement of the learning outcomes in the curriculum. Making accurate evaluations about the level of achievement of the objectives and making the learning outcomes an effective learning target for students depend on the preparation of assessment questions that are compatible with the learning outcomes (Gezer & İlhan, 2014). Inconsistency between assessment questions and learning outcomes, which are two important elements of the curriculum, can prevent achievement of the learning outcomes and reduce the success of the curriculum.

In this study, the learning outcomes of the 2018 LSCC and the assessment questions in the textbooks were analyzed by document analysis according to the SOLO taxonomy. In future studies, the opinions of field experts can be obtained by using techniques such as Delphi about the distribution of the objectives in the curriculum and the assessment questions in the textbooks according to the SOLO taxonomy.

The results obtained by examining the curriculum learning outcomes and textbook questions of other courses in the first three grades of primary school can be compared with the results obtained in this study.

In this study, it was concluded that the consistency in the distribution of the learning outcomes in the 2018 HLTLTC and the assessment questions in the textbooks in terms of the levels of the SOLO taxonomy was low. It is thought that the consistency of the assessment questions in the textbooks with the curriculum in terms of cognitive level should be taken into consideration when the textbooks are prepared and examined by the commission.

The results obtained from this research can be taken into consideration in new curriculum development studies. The new Life Study Course Curriculum and textbooks that will be published by the Ministry of National Education can be examined in terms of SOLO taxonomy.

References

- Ağçam, R., & Babanoğlu, M. P. (2018). The SOLO analysis of EFL teaching programmes: Evidence from Turkey. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1-18.
- Aktı Aslan, S. (2023). Analysis of the learning outcomes in the Turkish course curriculum (from 5th grade to 8th grade) in terms of the solo taxonomy. *Trakya Education Journal*, 13 (1), 682-694 . <https://doi.org/10.24315/tred.1084426>
- Arı, A. (2013). Revised Bloom, Solo, Fink, Dettmer taxonomies in cognitive domain classification and their international recognition. *Usak University Journal of Social Sciences*, 6(2) 259-290. <https://doi.org/10.12780/UUSB164>
- Bektaş, M. (2007). The effect of informing families about multiple intelligences theory in life science course on students' project achievement and attitudes. *Journal of Values Education*, 5(14), 9-28. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29187/312512>
- Bektaş, M. (2012). *Life and life study teaching*. Ögülmüş (Edt.), *Life study teaching and teacher handbook* p. (2-11). Pegem Publishing.
- Bektaş, M., Sellüm, F. S., & Polat, D. (2019). An examination of 2018 life study lesson curriculum in terms of 21st century learning and innovation skills. *Sakarya University Journal of Education - Vol.9-1* - pp.129-147. <https://doi.org/10.19126/suje.537104>
- Biggs, J. B. and Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press.
- Biggs, J. B. ve Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy*. New York: Academic Pres.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Life study teaching* (1st Edition). Nobel Publishing, Ankara.
- Bümen, N. T. (2006). A turning point in curriculum development: the revised Bloom's taxonomy. *Education and Science*, 31(142), 3-14. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/837>
- Burnett, P. C. (1999). Assessing the structure of learning outcome from counselling using the SOLO taxonomy: An exploratory study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(4), 567-580.
- Bursa, S. (2022). Examination of 2018 social studies curricula according to SOLO taxonomy. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(2), 1015-1032. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1024442>
- Çelik, Ö. (2022). Analysis of 2018 Life Science Curriculum and teachers' views on the applicability of the curriculum. *Kocaeli University Journal of Education*, 5(2), 588-608. <https://doi.org/10.33400/kuje.1146718>
- Çerçi, A. (2018). Examination of 2018 Turkish lesson teaching program outcomes (5th, 6th, 7th, 8th grade) according to the renewed bloom's taxonomy. *Literacy Education Research*, 6(2), 70-81. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/42065/487733>
- Çetin, B., & İlhan, M. (2016). *SOLO taxonomy*. Bingölbali, E., Arslan, S., & Zembat, İ. Ö. (Ed.) *In theories in mathematics education* (p. 861-879). Pegem Publishing.
- Demirel, Ö. (2017). *Program development in education from theory to practice*. Pegem Publishing.
- Doğan, A. (2020). Investigation of outcomes in primary school mathematics curriculum according to SOLO classification. *Journal of Human and Social Sciences Research*, 9(3), 2305-2325. <https://doi.org/10.15869/itobiad.768583>
- Dönmez, H. & Zorluoğlu, S. L. (2020). Analysis of the 6th, 7th and 8th grade achievements of the science curriculum according to the solo taxonomy. *Manisa Celal Bayar University Journal of Social Sciences*, 18 (1) , 85-95. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.547938>
- Eğitim Bilişim Ağı (2018).
- Eker, C., Bilgin, A. Ç. & Baykan E. (2019). Analysis of the learning outcomes in the life study curriculum according to the structured Bloom's Taxonomy. *International Learning Teaching and Educational Research Congress* (ILTER 2019)

- Ekmen, M. & Demir, M. K. (2019). Investigation of life study curriculum outcomes according to teachers' opinions. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 77, Winter, 35-57. Retrieved from https://jasstudies.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=39581#
- Emlik, I. (2023). *An investigation of evaluation questions and course outcomes in the 2nd grade life sciences textbook according to the revised Bloom's Taxonomy*. Unpublished Master Thesis. Karatekin University, Çankırı.
- Erbaş, İ. (2021). *An examining the objectives of secondary school mathematics curriculum and mathematics textbook evaluation questions within the framework of solo taxonomy*. Necmettin Erbakan University, Konya.
- Filiz, S. B., & Yıldırım, N. (2019). Secondary school Turkish curriculum analysis of acquisitions according to Revised Bloom's Taxonomy. *Elementary Education Online*, 18(4), 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Gezer, M. & İlhan, M. (2014). An analysis of primary education citizenship and democracy education course (8th grade) learning outcomes and evaluation questions according to SOLO taxonomy. *Journal of Eastern Geography*, 19 (32), 193-208. <https://doi.org/10.17295/dcd.88376>
- Gezer, M. & İlhan, M. (2015). Analysis of social studies curriculum outcomes and textbook evaluation questions according to SOLO taxonomy. *Sakarya University Journal of Faculty of Education*, 0(29), 1-25. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11234/134216>
- Gövercin, A. & Filiz, S. (2023). Cognitive levels of assessment and evaluation questions in history textbooks according to SOLO taxonomy. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 21 (1) , 524-539. <https://doi.org/10.37217/tebd.1134552>
- Hattie, J. A., & Purdie, N. (1998). The SOLO method and item construction. In G. BoultonLewis & B. Dart (Eds.), *Learning in Higher Education*. Hawthorn, Australia: ACER.
- İlhan, M., & Gezer, M. (2017). A comparison of the reliability of the Solo- and revised Bloom's Taxonomy-based classifications in the analysis of the cognitive levels of assessment questions. *Pegem Journal of Education*, 7(4), 637-662. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2017.023>
- Kabaran, G. G., Altıntaş, S. & Kabaran, H. (2018). Analysis of life study curriculum learning outcomes according to solo taxonomy. *17th International Classroom Teaching Symposium*. (Taken from the abstract of the paper.)
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). Analysis 2nd grade life science objectives according to the criteria in the literature and determining their levels. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Faculty of Education*, 21(1), 34-62. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/57218/808075>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd edition). SAGE Publications.
- Ministry of National Education (2018). *Life study course curriculums* (Primary school 1st, 2nd and 3rd grades). Ministry of National Education Publishing.
- Özdemir, M. (1998). *Life study learning and learning activities*. Pegem Publishing, Ankara.
- Polat, M., Bilen, E. & Kayacan K. (2022). Analysis of 8th grade "DNA and Genetic Code" unit outcomes and assessment questions according to SOLO taxonomy. *Journal of Buca Faculty of Education*, 0(53), 194 - 211. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1020909>
- Sönmez, V. (2020). *Teacher's handbook on curriculum development*. Pegem Publishing, Ankara.
- TTKB. (2018). Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> on 10.09.2023.
- Ütkür Güllühan, N. & Bekiroğlu, D. (2022). Analyzing of 2018 life study curriculum in terms of cognitive, affective and cognitive domain. *International Primary Education Research Journal*, 6 (1), 24-36. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iperj/issue/69143/1036619>

- Yağan, S. A. (2022). Fink's meaningful learning approach and classification of life study curriculum objectives according to fink's taxonomy. *Journal of Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education*, (44), 42-53. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.824505>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Qualitative Research Methods*, Seçkin Publishing.
- Yıldırım, G. (2022). 2015 and 2018 taxonomical analysis of life study curriculum objectives. *Journal of National Education*, 51(233), 665-687. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.793390>

UZUN ÖZET

1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin içinde yaşadığı topluma ve değişimlere ayak uydurması için sahip olduğu temel bir hakktır. Eğitimin amacı, çocuğun etkin bir şekilde çevresine uyum sağlamasına yardımcı olmaktır ve buna katkı sağlayacak ilk ders hayat bilgisi dersidir (Binbaşıoğlu, 2003). Hayat bilgisi dersinde öğrenciler okulda öğrendikleriyle gerçek hayatta öğrendiklerini ilişkilendirme fırsatı yakalar (Bektaş, 2013). Hayat bilgisi dersi sosyal bilimler, doğa ve fen bilimlerini kapsayan, çocuğun bütünsel gelişimine uygun ve ona günlük yaşam becerilerini kazandırmaya uygun bir derstir (MEB, 2018). Yaşam becerileri gelişmiş bir birey çevresine uyum sağlayabilen, problem çözeabilen, belirli tutum ve değerleri kazanmış ve iletişimi güçlü biri olacaktır. Bu nedenle çocukları hayata en iyi şekilde hazırlayabilecek öğretim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (HBDÖP) kazanımlarının ve hayat bilgisi ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre sınıflandırılması yapılmıştır. 2018 HBDÖP'nin SOLO taksonomi ile incelenmesi, programda yer alan kazanımların ve öğrenme çıktılarının değerlendirmelerinin doğru yapılabilmesini ve öğretim programının etkililiğini belirlemeye yarayacak önemli bir çalışmadır. SOLO taksonomisinde ilişkisel yapı düzeyi ve soyutlanmış yapı düzeyleri üst bilişsel süreçlerin olduğu düzeylerdir. Tek yönlü yapı düzeyi ve çok yönlü yapı düzeyi ise alt bilişsel süreçlerin olduğu düzeylerdir (Bursa, 2022). Programda yer alan alt düzey kazanımlar, üst düzey kazanımlara ulaşmak için bir temel oluşturmaktadır (Gezer ve İlhan, 2014). Kazanımlar ile değerlendirme sorularının düzeyleri arasında bir paralellik olmalıdır. Üst düzey kazanımları ölçmek için üst düzey değerlendirme soruları, alt düzey kazanımları ölçmek için alt düzey değerlendirme soruları birbirine karşılık gelmelidir. Bu araştırma ile değerlendirme sorularının bilişsel düzeyleri ve kazanımların bilişsel düzeyleri arasındaki tutarlılık ortaya konulabilecektir. Böylece araştırmanın 2018 HBDÖP'nin etkililiği hakkında fikir veren bir çalışma olması öngörülmektedir. Bu araştırmanın amacı 2018 HBDÖP kazanımları ile ders kitaplarındaki değerlendirme sorularının SOLO taksonomisinin düzeylerine göre incelenmesidir. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2018 HBDÖP kazanımlarının SOLO taksonomine göre sınıf düzeylerine dağılımı nasıldır?
2. Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre sınıf düzeylerine dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada 2018 HBDÖP kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle incelenen belgelerin resmi doküman niteliği taşıdığı söylenebilir.

Araştırmanın veri kaynaklarını 2018 HBDÖP'de yer alan 1, 2 ve 3. sınıf kazanımları ve MEB'in Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sisteminde yayımlanan 1, 2 ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan değerlendirme soruları oluşturmaktadır. 2018 HBDÖP'de toplam 148 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 10 tanesi duyuşsal alan kazanımı olduğu için çalışmaya dahil edilmemiş; analizler toplam 138 kazanım üzerinden yapılmıştır. Araştırmacılar kodladıkları 138 kazanımdan 128'ini aynı düzeye atamıştır. Araştırmacıların kodlamaları arasındaki uyumu belirlemek için Miles & Huberman (1994) tarafından geliştirilen görüş birliği / (görüş birliği+görüş ayrılığı) formülü kullanılmıştır. Kazanımlar için araştırmacılar arasındaki uyum %93 olarak tespit edilmiştir. Kazanımlar sınıflandırılırken kazanımların bilişsel ya da duyuşsal alanda kazanım olmalarının gösterge fiilleri

açısından değerlendirilememeleri durumunda, kazanımların anlam içeriği ve açıklamalarına göre karar verilmiştir.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

2018 HBDÖP’de yer alan kazanımların 52 tanesi SOLO taksonomisinin tek yönlü, 48 tanesi ilişkisel, 34 tanesi çok yönlü ve 4 tanesi soyutlanmış yapı düzeyinde olduğu belirlenmiştir. 2018 HBDÖP’de tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeyleri toplamda 86 kazanım ile temsil edilirken, ilişkisel ve soyutlanmış yapı düzeyleri toplamda 52 kazanım ile temsil edilmiştir. Buna göre SOLO taksonomisinin alt düzey bilişsel süreçleri içeren ve niceliğin daha önemli olduğu tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeyleri 2018 HBDÖP’de ağırlıklı olarak temsil edilmektedir. Buna karşın üst düzey bilişsel süreçleri içeren ve niteliğin daha önemli olduğu ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı düzeyi daha az temsil edilmiştir. Bu sonuç alanyazındaki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Kabaran ve Altıntaş (2018) 2017 Hayat Bilgisi Programı kazanımlarını inceledikleri çalışmada kazanımların çoğunun alt düzey bilişsel yapıda olduğunu, üst düzey bilişsel yapıdaki kazanımların daha az olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmada da kazanımların çoğunluğunun alt düzey bilişsel yapıda olduğunu tespit edilmesi sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yıldırım (2022) 2018 HBDÖP kazanımlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelediği çalışmasında program kazanımlarının genel olarak hatırlama ve anlama basamağında olduğunu, üst seviyelere doğru kazanım sayısının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Buna benzer olarak bu çalışmada da üst düzey bilişsel yapıdaki kazanımların daha az yer aldığı tespit edilmiştir. Çelik (2022) öğretmenlerin, hayat bilgisi program kazanımlarını öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini karşılamada yetersiz gördükleri; Bektaş vd. (2019) hayat bilgisi programının öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemesi bakımından sınırlı kaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan değerlendirme sorularının 239 tanesinin SOLO taksonomisinin tek yönlü, 23 tanesinin çok yönlü ve 8 tanesinin ilişkisel yapı düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Soyutlanmış yapı düzeyinde değerlendirme sorusu bulunmamaktadır. Hayat bilgisi ders kitabı değerlendirme soruları incelendiğinde tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeyleri toplamda 262 soru ile temsil edilirken, ilişkisel ve soyutlanmış yapı düzeyleri ise toplamda 8 soru ile temsil edilmiştir. Buna göre SOLO taksonomisinin alt düzey bilişsel süreçleri içeren ve niceliğin daha önemli olduğu tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeyleri hayat bilgisi ders kitabı değerlendirme soruların ağırlıklı olarak temsil edilmektedir. Buna karşın üst bilişsel süreçleri içeren ve niteliğin daha önemli olduğu ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı düzeyi çok az temsil edilmiştir. Irmak (2023) 2. sınıf hayat bilgisi kazanımlarını ve değerlendirme sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelediği çalışmasında değerlendirme sorularının alt düzeyde kaldığı, üst düzey becerilerinin ölçülemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da değerlendirme sorularının ağırlıklı olarak alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü tespit edilmiştir. Altdüzye bilişsel yapıya yönelik sorular niceliksel öğrenmelere yoğunlaşmakta, derinlemesine öğrenmeleri desteklememekte, öğrencinin üst düzey bilişsel yapıdaki sorularla karşılaşmasını destekleyememektedir (Gezer ve İlhan, 2015). Bu sebeple öğrencilerin üst düzey bilişsel yapıdaki sorularla daha çok karşılaşabilmeleri için ders kitaplarında yeteri kadar ilişkisel ve soyutlanmış yapıda değerlendirme sorularına yer verilmelidir.

ETHICAL APPROVAL

In this study, all the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Guidelines" were strictly followed. None of the actions specified under the section titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the guidelines were carried out.. Ethics

Ethics Committee Approval Information:

Ethical committee: Sakarya University, Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee

Data of ethical approval: February 08, 2024

The number of ethical approval: 28/24

CONTRIBUTION OF RESEARCHERS

The contribution percentages of the first author is 40%, second author and third authors to the research are 30%.

Areas of contribution by the researchers:

Author 1: Design of the research, conceptual framework, methodology, validity and reliability, data analysis, and reporting.

Author 2: Conceptual framework, methodology, validity and reliability, data analysis, and reporting.

Author 3: Data collection, validity, and reliability.

CONFLICT OF INTEREST

There are no conflicts of interest.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1562 – 1579. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1424130>



Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Matematik Problemi Çözme Becerilerinde Şemaya Dayalı Öğretim Stratejisinin Etkililiği

The Effectiveness of Schema-Based Instruction on Mathematics Problem Solving Skills of Students with Specific Learning Disabilities

Sena Gülsüm ŞEN¹ ID, Ahmet YIKMIŞ² ID

Geliş Tarihi (Received): 23.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 03.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Matematik problemi çözme becerilerinin öğretimi, okul müfredatının en kritik yönlerinden birini temsil etmektedir. Özel öğrenme güçlüğü, okul nüfusunun %5 ila %15' inde görülmekte ve farklı davranış çeşitlilikleriyle kendini göstermektedir. Öğrencilerin matematik problemi çözerken yaşadıkları zorluklar değişebilmekte ve bu durum, genel müfredatta normal akranlarıyla rekabet etme yeteneklerini negatif yönde etkileyebilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin görülme oranının yüksek olması ve uygun öğretim yöntemleri uygulanmadığı zaman olumsuz etkilerin yaşam boyu gözlemlenebileceği riski göz önüne alındığında, riskleri en aza indirmek ve koruyucu faktörleri en üst düzeye çıkarmak için uzman kişiler tarafından verilen etkili önleme, değerlendirme ve öğretim sistemlerinin oluşturulması önemli görülmektedir. Bu bağlamda çalışmada, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik olarak geliştirilen ve animasyonla desteklenen şemaya dayalı bir stratejinin, matematik problemlerini çözme üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, tek denekli araştırma yöntemlerinden "Denekler Arası Yoklama Denemeli Çoklu Yoklama Modeli" kullanılmış ve üç öğrenci yer almıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin matematik problemlerini çözme becerileri ile animasyonla sunulan şemaya dayalı strateji arasında işlevsel bir ilişki bulunmaktadır. Ek olarak, animasyonla desteklenen şemaya dayalı öğretim stratejisinin, öğrencilerin matematik problemi çözme becerilerini öğretim sonrasında 5, 10 ve 15 gün boyunca sürdürdükleri bir süreçte etkili olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilere dayanarak, bu stratejinin uygulanmasıyla öğrencilerin matematik becerilerindeki gelişimin uzun vadeli etkilerini değerlendirmek ve ileri araştırmalara yönelik potansiyel alanları belirlemek amacıyla çeşitli öneriler üzerinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, Şemaya dayalı öğretim, Animasyon, Özel öğrenme güçlüğü.

&

Abstract: Teaching mathematical problem-solving skills represents one of the most critical aspects of the school curriculum. Specific learning disabilities are seen in 5% to 15% of the school population and manifest themselves with a variety of different behaviors. The difficulties students experience when solving mathematical problems can vary, which can negatively impact their ability to compete with their mainstream peers in the general curriculum. Considering the high incidence of students with specific learning disabilities and the risk that negative effects can be observed throughout life when appropriate teaching methods are not applied, it is important to establish effective prevention, evaluation and teaching systems provided by experts in order to minimize risks and maximize protective factors. In this context, the study aimed to determine the effect of a schema-based strategy supported by animation, developed for students with specific learning difficulties, in solving mathematical problems. In the study, "Multiple-Probe Design Among Participants", one of the single-subject research methods, was used and three students took part. According to the results, there is a functional relationship between students' skills in solving mathematical problems and the diagram-based strategy presented with animation. In addition, the schema-based teaching strategy supported by animation was found to be effective in a process in which students maintained their mathematical problem-solving skills for 5, 10 and 15 days after instruction. Based on the data obtained, various recommendations were discussed to evaluate the long-term effects of the improvement in students' mathematical skills with the implementation of this strategy and to identify potential areas for further research.

Keywords: Problem solving, Schema-based teaching, Animation, Specific learning disabilities.

Atıf/Cite as: Şen, S. G. & Yıkış, A. (2024). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik problemi çözme becerilerinde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkililiği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1562-1579, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1424130>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma 1.yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Sena Gülsüm Şen, Etimesgut Özel Eğitim Meslek Okulu, Özel Eğitim Öğretmeni, sena67_@hotmail.com, 0000-0003-4387-2370

² Prof. Dr. Ahmet Yıkış, BAİBÜ, Özel Eğitim Bölümü, yikmis_a@ibu.edu.tr, 0000-0002-1143-1207

1. GİRİŞ

Matematik bilgisine sahip birçok birey için matematik; sözel problemleri çözme, örüntüler oluşturma, şekilleri yorumlama gibi problem çözme becerileriyle özdeşleşmiştir (Wilson, Fernandez ve Hadaway, 1993). Matematik problemleri, dil kullanımı ve aritmetik çözümler gerektiren problemlerdir. Problemler, dil ifadelerini matematiksel işlemlere dönüştürmeyi ve çözüme ulaşmayı içermektedir. Bu tür problemler, öğrencilerin temel aritmetik yeteneklerinin ötesinde çeşitli süreçleri anlamalarını gerektirdiği için her yaş grubu için zorlayıcı olabilmektedir. Hesaplama becerileri yeterli olan birçok öğrenci bile, matematik problemlerini çözmeye zorluk yaşayabilmektedir (Zheng, Flynn, Swanson, 2013).

Öğrenciler üst sınıflara geçtikçe, problem çözme becerilerinin önemi giderek artmaktadır (Zheng, Flynn, Swanson, 2013). Uluslararası alanda matematik öğretimi standartları belirleyen ve bu standartlara uygun öğretim prosedürlerini geliştiren Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics); problem çözme becerisini, matematik bilgi ve becerilerin üst düzeyde kullanıldığı en önemli yetkinliklerden biri olarak değerlendirmektedir (Daulay ve Ruhaimah, 2019). Matematik problemlerini çözme süreci, karmaşık bir bilişsel aktivite olup, iki temel aşamadan oluşmaktadır. Matematik problem çözme; birden fazla bilişsel süreci ve bu süreçlerin anlaşılmasını sağlayan, problem temsili ve problemin çözümü şeklinde tanımlanan iki temel aşamayı içeren karmaşık bir bilişsel aktivitedir. Problem temsili; problem bilgilerini bütünleştirerek, problemlerin kavramsal karşılığını çalışma belleğinde tutarak ve probleme alternatif yaklaşımlar bularak problemin anlaşılmasını kolaylaştıran süreçleri içermektedir. Bu nedenle problem temsili, problem çözümü için uygun matematiksel denklemler veya algoritmalar üretmeden önce dilsel ve sayısal bilgilerin problem parçaları arasındaki ilişkileri gösteren sözel, grafik, sembolik ve niceliksel temsillere çevrilmesini ve dönüştürülmesini içermektedir. Problemin çözümü ise çözüm yolunun değerlendirmesini, uygun hesaplamaların yapılmasını ve doğruluğunun kontrol edilmesini içermektedir (Montague, Enders, Dietz, 2011).

Özel öğrenme güçlüğü; diğer akademik öğrenmelerin temelini oluşturan belirli akademik becerileri (örneğin okuma, yazma veya aritmetik) öğrenme veya kullanma yeteneğini engelleyen nörogelişimsel bir bozukluk olarak kabul edilmektedir (Tannock, 2013). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle problem çözme becerilerinde eksiklik gösterirken, çoğu zaman bilgiyi işleme veya etkili bir şekilde uygulama konusunda sorunlar yaşarlar. Ayrıca, uygun stratejileri seçmede ve uygulamada zorlanabilirler (Montague, 1992). Bu nedenle bu süreçlerin açık bir şekilde öğretilmesi ve uygun öğretimin sunulması gerekmektedir (Montague, Enders, Dietz, 2011).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin matematik problemlerini çözerken, üstbilişsel veya bilişsel stratejileri kullanma olasılıkları, normal öğrencilere kıyasla daha düşük bir eğilim gösterir. Öğrenciler, problem çözme becerilerindeki zayıflıkların yanı sıra çalışma belleği ve işlem hızı eksiklikleri de gösterirler. Problemlere dürtüsel tepkiler verme eğilimindedirler ve çözüm yollarını doğrulama ile yanıtları kontrol etmede eksiklik yaşarlar (Rosenzweig, Krawec ve Montague, 2011) ve bu durum, normal gelişim gösteren akranlarıyla rekabet etme yeteneklerini etkileyebilir (Rivera, 1997). Öğrencilerin farklı seviyelerde desteğe ihtiyaç duyması, araştırmacıları öğrenciler için etkili öğretim ve müfredat stratejilerini belirlemeye yönlendirmiştir. Stratejilerin odak noktası, öğrencilerin sadece çözüme ulaşmaları değil, aynı zamanda çözüme ulaşmak için kullandıkları süreçlerdir (Rivera, 1997). Şemalar, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini artırmak için etkili bir öğretim aracı olarak kullanılmaktadır (Cook, Collins, Morin, & Riccomini, 2019). Şemalar, uzun süreli bellekte tutulan ve birden fazla bilgi ögesini daha büyük üst düzey birimlere (veya yığınlara) dönüştürmemize olanak tanıyan bilişsel bilgi yapılarıdır (Jitendra, Star, Rodriguez, Lindell, & Someki, 2011). Şematik gösterimlerin kullanımı, sadece problemlerin anlaşılmasına katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda problem durumlarındaki nicelikler arasındaki matematiksel ilişkileri belirginleştirerek düşünmeyi modeller (Jitendra, Star, Rodriguez, Lindell, & Someki, 2011).

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin matematik anlayışını sağlamlaştırmak için önerilen müdahale yöntemlerinden bir diğeri ise teknolojidir (Kiru, Doabler, Sorrells, & Cooc, 2017). Bu araştırmada, matematik problemi çözme becerilerinin öğretiminde şemaya dayalı olarak tasarlanmış animasyonlar kullanılmıştır. Animasyonlar, öğretim teknolojisi olarak multimedya destekli öğrenme ortamları içinde değerlendirilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik hazırlanan öğretim tasarımlarının çeşitli stratejilerle şekillendirilmesi önemlidir ve bu bağlamda animasyonla sunulan şemaya dayalı öğretim stratejisinin problem çözme öğretiminde kritik bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Çünkü multimedya destekli öğrenme ortamları, öğrencilere sözel (ekrandaki metin veya anlatım gibi) ve resimli (fotoğraf ve animasyon gibi) öğretim materyalleri sunmakta, şemaya dayalı öğretim stratejisi ise, matematik öğretiminde etkili olan açık öğretim yöntemini görsel temsillerle birleştirmektedir (Babbitt ve Miller, 1996).

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın temel amacı, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere matematik problem çözme becerilerini geliştirmek için kullanılan animasyonla sunulan şemaya dayalı stratejinin etkisini değerlendirmektir. Bu bağlamda, aşağıdaki sorular üzerinde odaklanılmıştır:

1. Animasyonla desteklenen şema stratejisinin, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, sonuç miktarı bilinmeyen toplama problemlerini çözümedeki etkisi nedir?
2. Animasyonla desteklenen şema stratejisinin, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, başlangıç miktarı bilinmeyen toplama problemlerini çözümedeki etkisi nedir?
3. Animasyonla desteklenen şema stratejisinin, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, değişim miktarı bilinmeyen toplama problemlerini çözümedeki etkisi nedir?
4. Animasyonla desteklenen şema stratejisinin, öğrencilerin toplama problemlerini çözme becerilerini 5, 10 ve 15 gün sonra sürdürmelerinde etkisi nedir?

1.2. Araştırmanın önemi

Matematik problemlerini çözme becerisi, eğitim müfredatının temel unsurlarından biridir. Bu beceri, derin bir matematik anlayışının oluşturulmasına katkı sağlamakla kalmayıp, matematiği öğrencilere "gerçek dünya" ile ilişkilendirme ve başarı için fırsatlar sunma potansiyeline sahiptir (Forbringer ve Fuchs, 2013; Jitendra vd., 2012; Hensberry ve Jacobbe, 2012).

Problem çözmenin önemi ve özel öğrenme güçlüğü yaşayan veya risk altındaki öğrencilerin problem çözme sürecinde ihtiyaç duyduğu yardım göz önüne alındığında, öğrencilere etkili bir eğitim verilmesi büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalara göre, öğrencilere problemi anlamaları ve çözüm yollarını bulmaları için görselleştirmeler, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için daha etkili olabilmektedir (Forbringer ve Fuchs, 2013). Ayrıca, problem çözümü için adım adım çözüm prosedürünü gösteren örneklerin kullanılması, soyut prensipler sunmaktan daha etkili bir şekilde kavramsal anlayışı artırabilmektedir (Scheter, Gerjets ve Schuh, 2010). Öğrencinin problem çözme başarısı arttıkça, genel matematik başarısı arttırabilir ve gerçek hayatta karşılaşacakları sorunları çözümlerine yardımcı olabilir.

Bu araştırmada kullanılan şemaya dayalı öğretim, elde edilen bulgulara göre özel öğrenme güçlüğü yaşayan ve risk altındaki öğrencilerin matematik problemlerini doğru bir şekilde çözebilmelerine yardımcı olabilecek bir strateji olarak tasarlanmıştır. Öğrencilere problem temsilleri ve çözüm yolları konusunda çeşitli örnekler sunularak, şemaya dayalı öğretim stratejisinin animasyonla desteklenen şekliyle uygulanması, öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilecektir. Öğrencilerin şemaya dayalı stratejiyi kullanmalarının matematiği gerçekten anlamalarına katkı sağlayarak özgüven kazanmalarına olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin çoğunluğu genellikle normal sınıflarda eğitim alır ve birçok öğretmen, bu öğrencilere özel olarak yanıt verebilmek için yeterli donanıma sahip değildir

(Wadlington ve Wadlington, 2008). Şemanın öğretimde kullanımı, bu öğrencilere etkili bir şekilde rehberlik etmek için uygulanabilir bir yaklaşım olarak görülmektedir (Davis, 2016). Animasyonla desteklenen şemaya dayalı öğretim stratejisinin, öğrencilere problem çözme becerilerini kazandırmada öğretmenlere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Özel eğitim alanındaki çalışmalar, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için kanıta dayalı uygulamaların eğitimde önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın, şemaya dayalı öğretim stratejisini kullanan öğretmen sayısını artırarak alana katkı sağlaması ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin matematik problemlerini amaca uygun olarak çözmelerine destek olması beklenmektedir.

Matematik çözme performansının geliştirilmesi için şemaya dayalı problem çözme stratejisinin animasyonla desteklenen bir şekilde kullanılması, öğrencilere çağdaş eğitim anlayışına uygun bir yöntem sunabilir. Bu yaklaşım, teknoloji kullanımının arttığı çağımızda öğrenme sürecini daha verimli ve kalıcı hale getirebilir, aynı zamanda daha fazla öğrenciye ulaşma imkânı sağlayabilir. Bu nedenle, yapılan araştırmanın öğretmenlere ve araştırmacılara, matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik etkili müdahaleleri uygulama konusunda yeni perspektifler sunabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilere doğru stratejilerle doğru problem çözme becerilerinin kazandırılması, farklı alanlardaki akademik ilerlemelerini kolaylaştırırken aynı zamanda ailelere de destek sağlamaktadır. Şemaya dayalı strateji öğretiminin ailelerin çocuklarının eğitim sürecine daha fazla katılmasına, matematikle ilgili aktivitelerde çocuklarıyla birlikte zaman geçirmelerine ve matematik öğrenimini desteklemek için öğretmenlerle daha etkili iletişim kurabilmelerine olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, "denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli" kullanılmıştır. Değerlendirme oturumları, problem türlerine özgü on adet problem üzerinden öğrencilere çözdürülerek gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi verileri, her denek için kararlı hâle geldiğinde uygulamaya geçilmiş, birinci denek haricindeki iki denek için yoklama düzeyi verisi alınmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Katılımcı öğrencilerin seçiminde şu ön koşul beceriler göz önüne alınmıştır: Öğrenme güçlüğü tanısı almış olma, 1'den 50'ye kadar %100 doğrulukla ritmik bir şekilde sayabilme, 1'den 50'ye kadar olan sayılarla %80 doğrulukla eldesiz toplama işlemi yapabilme, 1'den 50'ye kadar olan sayılarla %80 doğrulukla onluk bozmadan çıkarma işlemi yapabilme, öğrencilere model olunduğunda, toplama problemlerini çözebilme.

Bu beceriler, araştırmaya katılan öğrencilerin homojen bir düzeyde olmalarını sağlamak ve araştırmanın hedeflerine uygun veriler elde etmek için belirlenmiştir.

Üçüncü sınıfa devam eden birinci denek, öğrenme güçlüğü teşhisi almıştır. Okuma becerilerinde, harf ve hece eklemeleri ile atlama hataları yapma eğilimindedir. İkinci sınıf düzeyinde, 50 kelimedenden oluşan bir metni okurken ortalama 10 ile 20 arasında kelimeyi, yanlış ya da eksik okuma hatası yapmaktadır. Matematik alanında ise iki basamaklı doğal sayıları tanıyabilme, yazabilme, sıralayabilme ve karşılaştırabilme becerilerine sahiptir. Ayrıca, 10'ar ve 5'er ritmik sayma yapabilmekte, iki basamaklı sayılarda eldesiz toplama ve onluk bozmadan çıkarma işlemlerini gerçekleştirebilmektedir.

Dördüncü sınıfa devam eden ikinci denek, öğrenme güçlüğü teşhisi almıştır. Üçüncü sınıf düzeyinde, ortalama 100 kelimedenden oluşan bir metni okurken nadiren harf ve hece eklemeleriyle, atlama hataları yapma eğilimindedir. Matematik becerilerinde ise üç basamaklı doğal sayıları tanıyabilme, yazabilme, sıralayabilme ve karşılaştırabilme becerilerine sahiptir. İki basamaklı sayılarla eldeli toplama yapabilme becerisine sahiptir, ancak onluk bozarak çıkarma işlemlerinde (beş işlemde üçünde) hata yapmaktadır.

10'ar, 5'er, 2'şer, 3'er, 4'er ritmik sayma yapabilme ve tek basamaklı sayıları çarpabilme becerilerine sahiptir.

Üçüncü sınıfa devam eden üçüncü denek, öğrenme güçlüğü teşhisi almıştır. Okuma becerilerinde harf ve hece eklemeleriyle atlama hataları yapma eğilimindedir ayrıca, heceleri uygun tonlamayla seslendirmede sorunlar yaşamaktadır. Kelime değişimi yapma durumu nadiren gözlenmektedir. Matematik becerilerinde ise üç basamaklı doğal sayıları tanıyabilme, yazabilme, sıralayabilme ve karşılaştırabilme becerilerine sahiptir. Ayrıca, 10'ar, 5'er, 2'şer, 3'er ve 4'er ritmik sayma yapabilme becerisine sahiptir. İki basamaklı sayılarla eldesiz toplama ve onluk bozmadan çıkarma işlemlerini gerçekleştirebilmektedir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Deneklerin Demografik Özellikleri

| Öğrencinin Adı | Cinsiyet | Yaş | Tanı | Eğitim Ortamı |
|----------------|----------|-------------|------|---------------------|
| Yağmur | K | 9 yıl 3 ay | Ö.G. | Genel Eğitim Sınıfı |
| Bahar | K | 10 yıl 6 ay | Ö.G. | Genel Eğitim Sınıf |
| Eslem | K | 9 yıl 1 ay | Ö.G. | Genel Eğitim Sınıfı |

Veri toplama araçları ve süreci

2.3.1. Problemlerin Oluşturulması

Araştırmanın deney süreci, ilköğretim okulu ve rehabilitasyon merkezi dersliklerinde gerçekleştirilmiştir. Üçüncü katılımcı, rehabilitasyon merkezine haftada bir gün katılabildiği için, oturumlar öğrencinin evinde devam etmiştir.

Pilot Uygulama

Uygulama aşamasından önce pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu pilot çalışmada, öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrenciyle ön koşul becerileri değerlendirilmiş ve öğrenci, işlemleri %100 doğrulukla tamamlamıştır. Problemlerin öğretilmesine geçilmeden önce, öğrenci 10 sorudan 3'ünü doğru olarak yanıtlamış ve bu doğrultuda öğretim planı yapılandırılmıştır. Öğretim ve değerlendirme aşamaları videoya kaydedilmiş ve toplam süre 3 dakika 2 saniye olmuştur. Pilot çalışmanın ardından, bir oturumda 10 problem sunulacağı ve kullanılacak soruların süreçte nasıl yer alacağı konusunda tez danışmanı ile birlikte kararlar alınarak süreç düzenlenmiştir.

Araştırmada kullanılan problemler, toplama problemleridir. Millî Eğitim Bakanlığı'nun ders kitaplarından uyarlanan bu problemler, iki ilkokul öğretmeni ve özel eğitim alanında doktora eğitimi almış üç uzmandan alınan görüşlere dayanarak geliştirilmiştir. Değerlendirme aracı ile problemler, 'Anlaşılabilirlik, Gerçek Hayata Uygun Olma, Araştırmanın Amacına Uygunluk' kriterlerine göre değerlendirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda problemler revize edilmiştir.

Toplamda 60 adet matematik problemi, her bir problem türü için 20'şer adet olacak şekilde hazırlanmıştır. Bu problemler, öğretim ve değerlendirme oturumlarında kullanılmıştır.

2.3.2. Toplama Problemleri Değerlendirme Aracı

Toplama ve Çıkarma Problemleri Değerlendirme Aracı; öğrencilerin adı-soyadı, tarih, doğru ve yanlış cevap sayısı ile problemlerin bulunduğu bir bölümü içermektedir ve 12 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karakteri kullanılarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin problem çözme doğruluğunu belirlemek için çözüm için ayrılan boş alanlar da değerlendirme aracında yer almaktadır. Araştırmacı, öğrencinin yanıtladığı doğru ve yanlış cevapları, değerlendirme aracına kaydetmiştir.

2.3.3. Sosyal Geçerlilik Formu

Öğretmenler ve öğrenciler için iki ayrı şekilde hazırlanan sosyal geçerlilik anketi hazırlanmıştır. Öğretmenler için hazırlanan ankette, hedeflenen verilerin nasıl toplanacağını ve soruların nasıl cevaplanacağını içeren bilgiler yer almaktadır. Öğrencilerin şamaya dayalı animasyon sunumu hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere 5 maddeden oluşan ikinci anket ise, 1 ile 3 arasında derecelendirilmiş sorulardan oluşmaktadır. Her iki anketin amacı şamaya dayalı öğretim stratejisinin katılımcıların öğretmenleri ve katılımcılar tarafından değerlendirilmesidir.

2.4. Verilerin analizi

Çalışma sonuçları, formülü $\text{Doğru Tepki Yüzdesi} = (\text{Doğru Tepki Sayısı}) / (\text{Toplam Tepki Fırsatı}) \times 100$ olan görsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve çizgi grafikleri aracılığıyla açıklanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

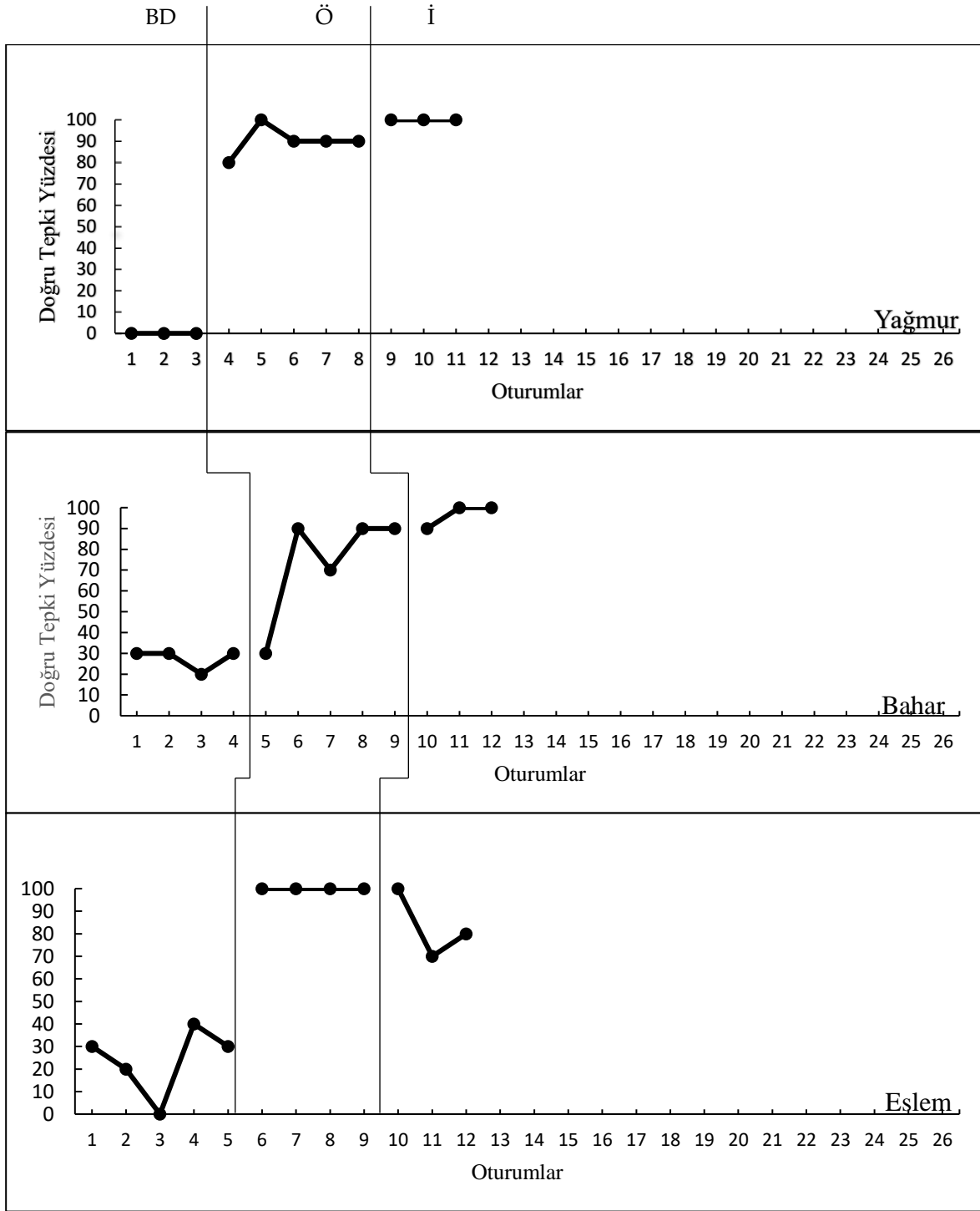
Bu çalışma, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" ile tam uyumludur. "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" kapsamında tanımlanan hiçbir kural ihlali yapılmamıştır.

3. BULGULAR

"Şekil 1'de gösterilen verilere göre, deneklerin sonuç miktarı bilinmeyen toplama problemlerini çözme performansları incelenmiştir. Birinci deneye (Yağmur), üç başlama oturumu sunulmuş ve tüm oturumlarda 10 problem sunulmuştur. Birinci denek başlama düzeyinde %0, uygulama evresinde ise %80 ile %100 arasında doğru cevap vermiştir. Birinci denek, izleme oturumlarında %100 başarı elde etmiştir.

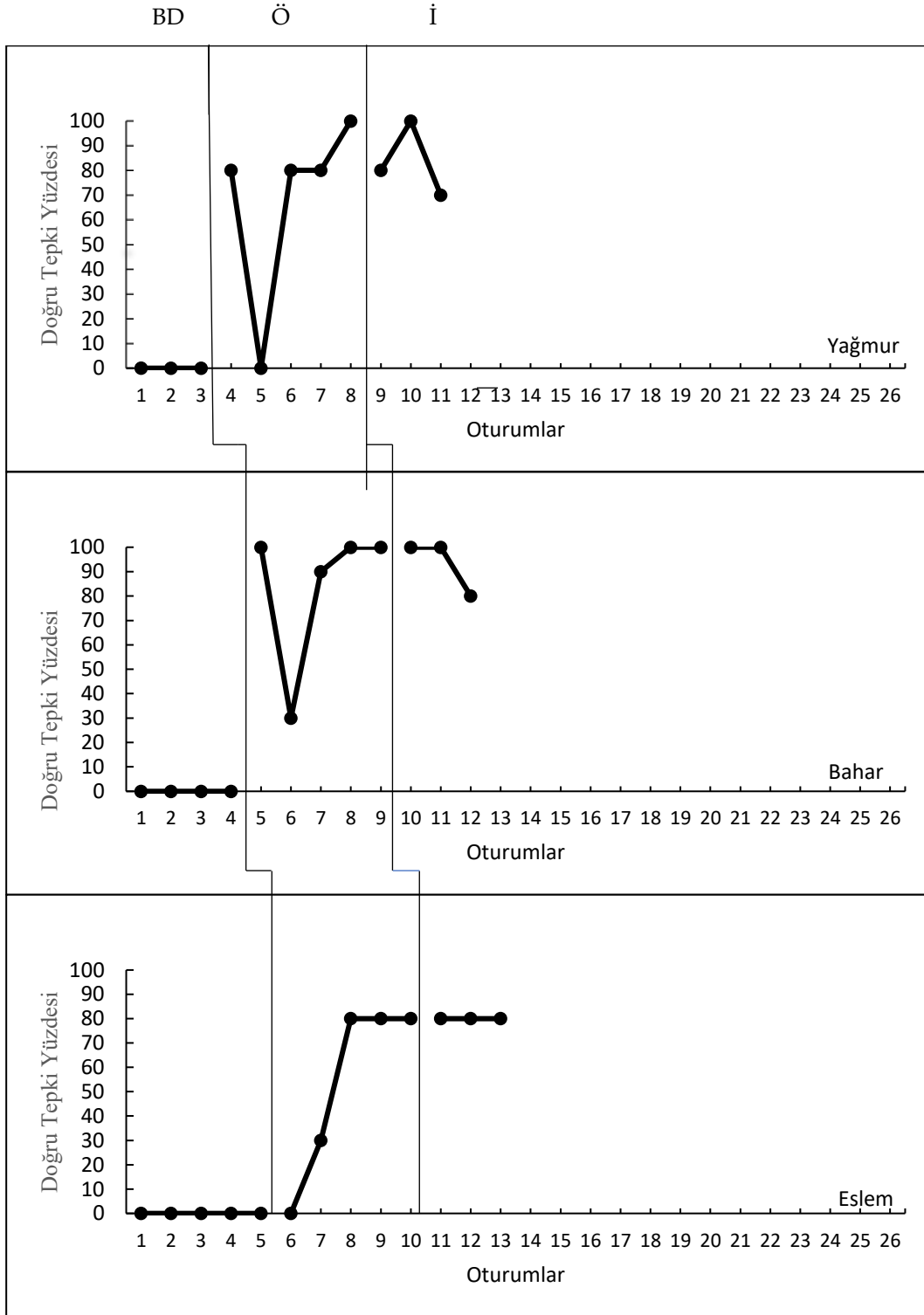
İkinci denek (Bahar) için ise üç başlama oturumu verisi ve bir yoklama verisi alınmış, %30 ile %40 arasında başarı göstermiştir. Öğretim sürecinde dört ders yapılmış, %70 ile %90 arasında başarı göstermiştir. İkinci denek, kalıcılık oturumlarında %100 başarı elde etmiştir.

Üçüncü denek (Eslem) için de üç başlama oturumu verisi ve iki yoklama verisi alınmış, %0 ile %40 arasında başarı göstermiştir. Öğretim sürecinde dört ders yapılmış, %100 başarı elde etmiştir. Üçüncü denek, izleme oturumlarında %70 ile %100 arasında başarı göstermiştir.



Şekil 1. SonuÇ miktarı bilinmeyen toplama problemleri başlama düzeyi, oğretim ve izleme verileri

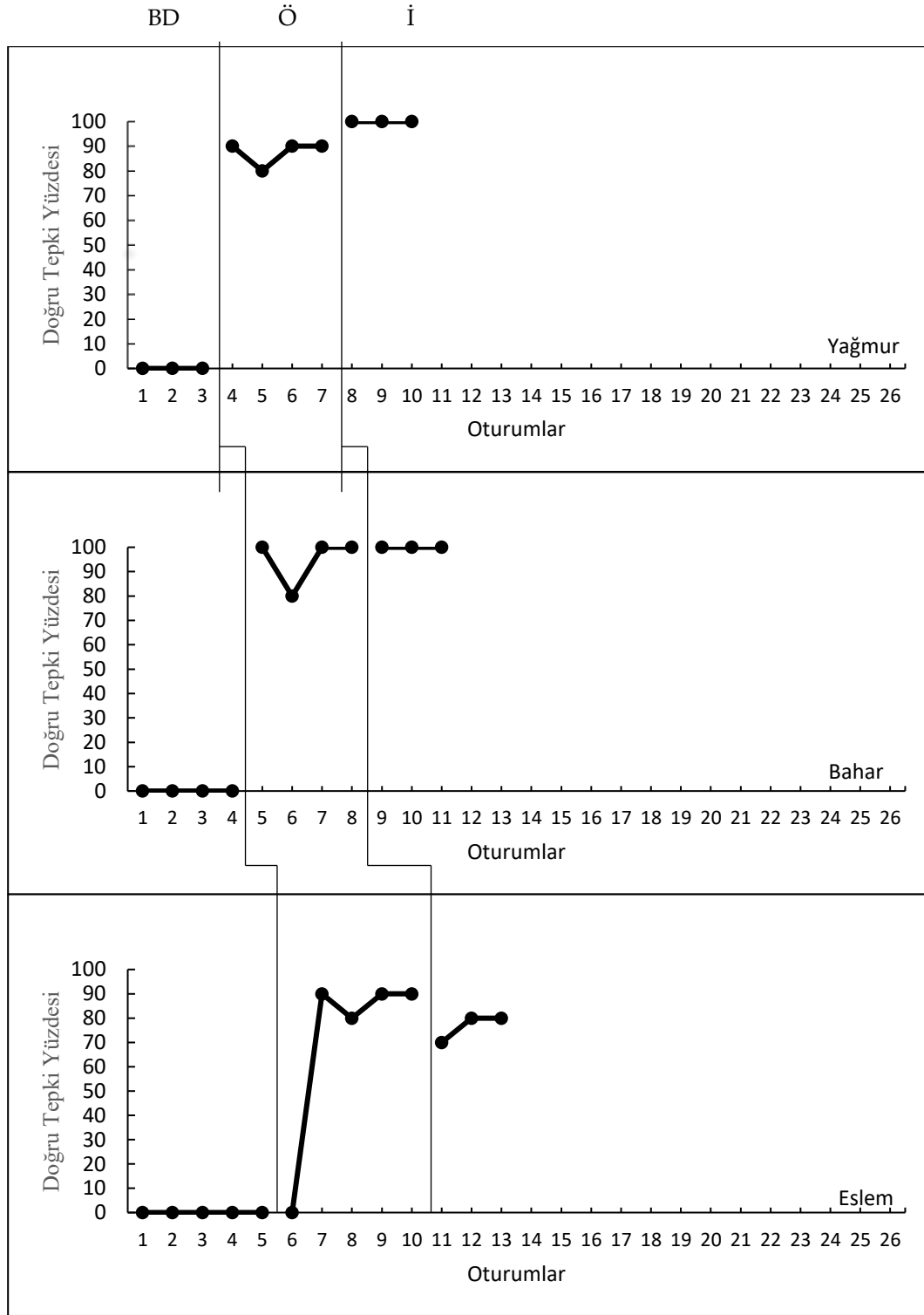
"Şekil 2'de sunulan verilere göre, deneklerin baŐlangıŐ miktarı bilinmeyen toplama problemlerini doğru çözme performansları incelenmiştir. Birinci denek (Yağmur) için üç başlama oturumu verisi alınmış, %0 başarı elde etmiştir. Uygulama evresinde beş oturum düzenlenmiş %80 ile %100 arasında doğru cevaplar vermiştir, oğrencinin kalıcılık verileri ise %70 ile %100 arasındadır.



Şekil 2. Başlangıç miktarı bilinmeyen toplama problemleri başlama düzeyi, öğretim ve izleme verileri

İkinci denek (Bahar) için üç başlama ve bir yoklama oturumu verisi alınmış, %30 ile %40 arasında doğru tepki vermiştir. Uygulama evresinde beş oturum düzenlenmiş, %30 ile %100 arasında başarı göstermiştir, öğrencinin kalıcılık verileri ise %90 ile %100 arasındadır.

Üçüncü denek (Eslem) için üç başlama ve iki yoklama oturumu verisi alınmış, %0 başarı elde etmiştir. Uygulama evresinde beş oturum düzenlenmiş, %0 ile %80 arasında doğru tepki vermiştir, öğrencinin kalıcılık verileri ise %80 düzeyindedir



Şekil 3. Değişim miktarı bilinmeyen toplama problemleri başlama düzeyi, öğretim ve izleme verileri

"Şekil 3'te gösterilen verilere göre, deneklerin değişim miktarı bilinmeyen toplama problemlerini doğru çözüme performansları incelenmiştir. Birinci denek (Yağmur) için, üç başlama verisi alınmış, %0 başarı elde

etmiştir. Uygulama evresinde dört oturum düzenlenmiş, %80 ile %90 arasında doğru cevap vermiştir. Birinci denek, izleme oturumlarında %100 başarı elde etmiştir.

İkinci denek (Bahar) için üç başlama ve bir yoklama oturumu verisi alınmış %0 başarı elde etmiştir. Uygulama evresinde dört oturum düzenlenmiş %80 ile %100 arasında doğru tepki vermiştir. İkinci denek, izleme oturumlarında %100 başarı elde etmiştir.

Üçüncü denek (Eslem) için üç başlama ve iki yoklama oturumu verisi alınmış, %0 başarı elde etmiştir. Uygulama evresinde dört oturum düzenlenmiş %0 ile %90 arasında doğru tepki vermiştir. Üçüncü denek, izleme oturumlarında %70 ile %80 arasında başarı elde etmiştir.

Araştırmanın Sosyal Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Çalışmanın sosyal geçerlilik verileri, iki farklı şekilde elde edilmiştir. İlk olarak, hazırlanan öğretmen anketi ile animasyonla sunulan şemaya dayalı problem çözme stratejisi hakkındaki görüşler değerlendirilmiştir. Bu anket, derslerine giren iki öğretmenden alınan görüşlere dayanmaktadır. Anketin ilk maddesinde, "Araştırma kapsamında öğretilen problem çözme becerilerinin önemli olduğunu düşünüyorum" ifadesine her iki öğretmen de 'katılıyorum' yanıtını vermiştir. 'Uygulanan müdahale, matematik problemi çözme becerisini öğretmede etkilidir' maddesinde bir öğretmen 'katılıyorum', diğeri ise 'kesinlikle katılıyorum' yanıtını vermiştir. Anketin üçüncü maddesine göre, 'şemaya dayalı öğretim stratejisinin kolay uygulanabilir bir strateji olduğunu düşünüyorum' ifadesine her iki öğretmen de 'kesinlikle katılıyorum' yanıtını vermiştir.

Diğer maddelerde de öğretmenler, problem çözme becerilerinin öğretiminde teknoloji ve animasyon kullanımını desteklediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, animasyonla sunulan şemaya dayalı öğretim stratejisinin olumlu bir şekilde değerlendirildiğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sosyal geçerlilik verisi, öğrenci anketi kullanılarak elde edilmiştir. Bu ankette, üç öğrenciye animasyonla sunulan şemaya dayalı problem çözme stratejisi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğrenciler, şemaların problem çözme sürecine yardımcı olduğunu belirtmiş ve animasyonların izlenirken eğlendiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, gelecekte matematik problemlerini çözerken bu stratejiyi kullanma konusunda istekli olduklarını ve animasyonlarla problem çözmeye olumlu bir deneyim yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, animasyonla sunulan şemaya dayalı öğretim stratejisinin öğrenciler arasında olumlu bir etki bıraktığını göstermektedir.

Öğrenci anketinin ilk maddesinde yer alan 'şemalar benim problem çözmeye yardımcı oldu' ifadesine Yağmur ve Bahar 'her zaman', Eslem Eylül ise 'ara sıra' şeklinde görüş belirtmiştir. 'Bundan sonra matematik problemi çözerken şemaya dayalı stratejiyi kullanacağım' maddesine Yağmur, Bahar ve Eslem Eylül 'ara sıra' şeklinde görüş belirtmiştir. Üçüncü madde olan 'şemaya dayalı stratejiyi kullanmak benim için kolaydı' ifadesine her üç denek de 'her zaman' şeklinde görüş belirtmiştir. 'Animasyonları izlerken eğlendim' maddesine yönelik Yağmur her zaman', Eslem Eylül ve Bahar ise 'ara sıra' şeklinde görüş belirtmiştir. Beşinci ve son madde olan 'animasyonlarla problem çözmeyi öğrenmek hoşuma gitti' ifadesine ise Yağmur, Bahar ve Eslem Eylül 'her zaman' şeklinde görüş belirtmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara göre, animasyonla sunulan şemaya dayalı öğretim stratejisine yönelik görüşlerin olumlu olduğu görülmüştür.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre, bilinmeyen sonuçlu toplama problemlerinde üç katılımcı için başlama düzeyi ile öğretim sonundaki matematik problem çözme performans yüzdeleri farklılık göstermektedir. Öğretim sürecinde elde edilen verilere göre, başlama düzeyine göre artış gösteren öğretim sonu verileri incelenmiş

ve üç katılımcının da belirlenen %80 ve üzeri doğru tepki ölçütünü karşıladığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, animasyonla sunulan şemaya dayalı stratejinin 3. ve 4. sınıfa devam eden öğrencilerin tek aşamalı toplama işlemi içeren toplama problemlerini çözmeye etkili olduğunu desteklemektedir (Jitendra, Harwell, Dupuis, Karl, 2017; Jitendra, Star, Rodriguez, Lindell, & Someki, 2011; Xin, 2008). Ayrıca, şemaya dayalı öğretim stratejisinin, özellikle özel öğrenme güçlüğü yaşayan veya risk altındaki öğrencilerde matematik problem çözme yeterliliğini arttırmada etkili olduğu, daha önce yapılmış çalışmalarla desteklenmektedir (Polo-Blanco, González-Lopez, Bruno, González-Sánchez, 2021; Root, Browder, Saunders ve Lo, 2016; Fuchs, Fuchs, Prentice, Hamlett, Finelli ve Courey, 2004). Bu bağlamda, stratejinin öğrencilerin, akıl yürütme yeteneklerini etkili olduğu vurgulanmıştır (Jitendra ve Star, 2011; Jitendra ve ark., 2019).

Şemaya dayalı öğretim stratejisinin problem çözme becerilerindeki etkisini hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, görme yetersizliği gibi farklı yetersizlik gruplarıyla sınıyan araştırmalar, stratejinin problem çözme doğruluğunu arttırdığını göstermiştir (Baki, 2014; Karabulut, Yıkılmış, ve Özak, 2015; Kot ve Yıkılmış, 2018; Tufan ve Aykut, 2018; Tuncer, 2009; Yaşar ve Yıkılmış, 2023). Ulaşılan sonuçların, bu çalışmayla uyumlu olduğu görülmüştür.

Araştırmanın uygulama aşamasında elde edilen deneyimler ve elde edilen verilerin, öğretmenlere rehberlik etmek amacıyla kullanılması hedeflenmektedir. Şemaya dayalı öğretim stratejisinin, özel öğrenme güçlüğü yaşayan veya risk altındaki öğrencilere matematik müfredatında sunulan problem çözme öğretim yöntemlerinden daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Matematik ders kitaplarında problem çözme becerilerinin öğretimi genellikle Polya'nın problem çözme modeline benzer bir buluşsal yaklaşımı içerir. Bu model, problemi anlama, plan yapma, uygulama ve kontrol etme aşamalarını içermektedir. Jitendra ve Star (2011) tarafından belirtildiğine göre, buluşsal yöntemler genellikle öğrencilerin problem çözme performanslarında güvenilir bir şekilde iyileşme sağlamamakta ve plan yapma aşamasındaki stratejiler, matematikte zorlanan öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için genellikle çok genel bulunmaktadır. Diğer yandan, şemaya dayalı öğretim stratejisi, problem türünü belirleme, problem yapısını tanımlama, bilgileri organize etme ve yapının görsel temsillerini kullanma gibi üç temel bileşeni içerir. Bu strateji, özellikle matematikte zorlanan öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verebilmek amacıyla özel eğitim, bilişsel psikoloji ve matematik eğitimi gibi farklı disiplinlerden etkilenerek tasarlanmıştır (Jitendra ve Star, 2011; Root, Browder, Saunders ve Lo, 2016). Bu bağlamda, şemaya dayalı öğretim stratejisi, problem çözme becerilerini geliştirmek için çeşitli disiplinlerden gelen bilgileri birleştirerek özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik edebilir.

Deneklerin problemi tam olarak anlamalarını sağlamak için, problem önce videodan dinlenmiş, ardından yüksek sesle deneklere okutulmuştur. Denek problemi okuyamadığında araştırmacı tarafından model olunmuş ve tekrar okuması istenmiştir. Animasyonlar sırasında önceden belirlenen noktalarda videolar durdurularak araştırmacı tarafından sorular yöneltilmiş ve bu sorular aracılığıyla öğrencilere açık öğretim sunulmuştur. Jitendra ve diğerleri (2019), şemaya dayalı öğretim stratejisinin öğrencileri problemleri doğru olarak çözmeye ve düşünmeye teşvik ettiğini, öğrencilerin diğerlerine göre daha üst düzeyde problem çözme performansı sergilemelerini sağladığını belirtmiştir. Bu araştırmada, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik açık öğretimin, öğrencilerin bilişsel ve üst bilişsel becerilerini desteklediği ve bu stratejinin gelecekteki sınıflarda veya derslerde, özellikle kavramsal anlayışın güçlendirilmesine etki edebileceği öngörülmektedir.

Araştırmada geliştirilen animasyonların sunumunda, tablet bilgisayarlar kullanılmıştır. Öğrenciler, öğretim sonunda, en az %80 doğruluk oranında problemleri çözebilmişlerdir. Animasyonlar, çoklu ortamlarda kullanılabilecekleri için öğretilere kolayca entegre olmuştur. Ek olarak bu animasyonlar, öğretmenlerin teknoloji becerileriyle uyumlu bir şekilde uygulanabilir durumdadır. Elde edilen bulgular, animasyonla desteklenen şemaya dayalı öğretimin, okul ortamlarında başarılı bir şekilde uygulanabilecek bir yöntem olduğunu göstermektedir.

İzleme oturumlarından alınan veriler, 5, 10 ve 15 gün sonrasını kapsamaktadır. Sonuç miktarı bilinmeyen toplama problemlerinde, iki katılımcının doğru cevap sayısında herhangi bir azalma gözlenmemiştir. Ancak üçüncü katılımcının son iki izleme oturumunda azalma gözlemlenmiştir. Başlangıç miktarı bilinmeyen toplama problemlerinde ise ikinci ve üçüncü katılımcının doğru cevap sayısında herhangi bir azalma tespit edilmemiştir. Birinci katılımcının son izleme oturumunda ise azalma gözlenmiştir. Değişim miktarı bilinmeyen toplama problemlerinde ise birinci ve ikinci katılımcının verdiği yanıtların doğruluğunda düşüş yaşanmamış ancak üçüncü katılımcının doğru cevaplarında azalma gözlemlenmiştir. Müdahale sürecinde kazanılan problem çözme becerileri, iki öğrenci için 15 gün sonra alınan verilerde sürdürülebilir bir düzeyde olmamıştır. Deney süreci, pandemi koşullarında tamamlandığı için belirlenen ölçüt karşılandığında öğretim sona erdirilmiştir. Kalıcılığın güvence altına alınabilmesi için ölçüt karşılandıktan sonra da araştırma koşullarına uygun bir şekilde öğretim oturumları düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir.

5. SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Araştırma, Ankara ilindeki ilkokullardaki öğrenciler arasında öğrenme güçlüğü tanısı alan üç öğrenci üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışmada, 1 ile 20 arasındaki doğal sayılarla toplama işlemi içeren değişim problemleri kullanılmıştır.

Gelecekteki araştırmalar, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerinde teknoloji kullanımının etkilerini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Bu kapsamda, Şemaya Dayalı Strateji'nin problem çözme becerilerini artırmadaki etkinliği akıllı uygulamalar, etkileşimli teknoloji ve multimedya araçlarıyla değerlendirilebilir. Ayrıca, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik matematik problem çözme becerilerini geliştirmek için kullanılan teknoloji temelli öğretimlerin küçük gruplarda etkisi değerlendirilebilir.

Gelecekteki çalışmalar, matematik problem çözme becerilerini öğretmede küçük yaş grupları için multimedya destekli ders içeriklerinin nasıl kullanılabileceğini inceleyebilir. Ayrıca, şemaya dayalı stratejinin farklı problem türleri üzerindeki etkisi, örneğin karşılaştırma ve gruplama problemleri, değerlendirilebilir. Matematik problemlerinde eksik veya fazla bilgi içeren durumların çözümü, öğrencilere animasyon aracılığıyla sunularak bu öğrenme süreci desteklenebilir.

Bunun yanı sıra, kazandırılan problem çözme becerileri ile bilişsel stratejiler arasındaki ilişkiyi belirleyerek bilişsel beceriler üzerindeki etkileri incelemek mümkündür. Özellikle üstbilişsel stratejilerin matematik problem çözme becerilerini geliştirmedeki olumlu etkileri göz önüne alınarak, bilişsel stratejilere dayalı müdahale paketleri oluşturulabilir. Gelecekteki araştırmalar ayrıca, şemaya dayalı stratejinin animasyonlu ve animasyonsuz sunumunun etkililiğini farklı yetersizlik gruplarında inceleyerek daha geniş bir perspektif sunabilir. Matematik problemlerinin öğretmen destekli, akran destekli ve multimedya destekli uygulamalar aracılığıyla öğretimi, gelecekteki araştırmaların odak noktası olabilir

Kaynakça/Reference

- Babbitt, B. C., & Miller, S. P. (1996). Using hypermedia to improve the mathematics problem-solving skills of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 391–401. doi:10.1177/002221949602900407
- Baki, K. (2014). *Şemaya dayalı öğretim stratejisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin matematikte sözel problem çözme becerilerine etkililiği* (Yayın No. 375309) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Case, L. P., Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Improving the mathematical problem-solving skills of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 26(1), 1–19. doi:10.1177/002246699202600101
- Cook, S. C., Collins, L. W., Morin, L. L., & Riccomini, P. J. (2019). Schema-based instruction for mathematical word problem solving: An evidence-based review for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 073194871882308. doi:10.1177/0731948718823080
- Daulay, K. R., Ruhaimah, I. (2019). Polya theory to improve problem-solving skills. *Journal of Physics: Conference Series*, 1188 (2019), 1-6. doi:10.1088/1742-6596/1188/1/012070
- Davis, (2016). *Effects of Peer-Mediated Instruction on Mathematical Problem Solving for Students with Moderate/Severe Intellectual Disability* (Publication No. 10111913) [Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Charlotte]. ProQuest Dissertation Publishing.
- Forbringer, L.L., & Fuchs, W.W. (2013). *Rtl in math*. Routledge.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Hamlett, C. L., Finelli, R., & Courey, S. J. (2004). Enhancing mathematical problem solving among third-grade students with schema-based instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 635–647. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.635>
- Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research*, 79, 1202–1242.
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37–51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Han, H. D., Toh, T. L. (2019) "Use of animation to facilitate students in acquiring problem solving: From theory to practice," *The Mathematics Enthusiast*, 16 (1), 377-388. DOI: <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1464>
- Hensberry, K. K. R., ve Jacobbe, T. (2012). The effects of Polya's heuristic and diary writing on children's problem solving. *Mathematics Education Research Journal*, 24, 59-85.
- Hassler Hallstedt, M., Klingberg, T., & Ghaderi, A. (2018). Short and long-term effects of a mathematics tablet intervention for low performing second graders. *Journal of Educational Psychology*, 110 (8), 1127–1148. <https://doi.org/10.1037/edu0000264>
- Jitendra, A. K., Harwell, M. R., Dupuis, D. N., & Karl, S. R. (2017). A randomized trial of the effects of schema-based instruction on proportional problem-solving for students with mathematics problem-solving difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 322–336. <https://doi.org/10.1177/0022219416629646>
- Jitendra, A. K., Harwell, M. R., Im, S., Karl, S. R., & Slater, S. C. (2019). Improving student learning of ratio, proportion, and percent: A replication study of schema-based instruction. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 1045–1062. <https://doi.org/10.1037/edu0000335>
- Jitendra, A. K., Rodriguez, M., Kanive, R., Huang, J-P., Church, C., Corry, K.A., Zaslowsky, A. (2012). Impact of small-group tutoring interventions on the mathematical problem solving and achievement of third-grade students with mathematics difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 36(1), 21-35. <https://doi.org/10.1177/0731948712457561>

- Jitendra, A. K., & Star, J. R. (2011). Meeting the needs of students with learning disabilities in inclusive mathematics classrooms: The role of schema-based instruction on mathematical problem-solving. *Theory Into Practice*, 50(1), 12–19. doi:10.1080/00405841.2011.534912
- Jitendra, A. K., Star, J. R., Rodriguez, M., Lindell, M., & Someki, F. (2011). Improving students' proportional thinking using schema-based instruction. *Learning and Instruction*, 21(6), 731–745. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.04.002
- Karabulut, A., Yıkımsı, A., ve Özak, H. (2015). Şemaya dayalı problem çözme stratejisinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin problem çözme performanslarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 243 – 258. DOI:10.17240/aibuefd.2015.15.0-5000128657
- Kiru, E. W., Doabler, C. T., Sorrells, A. M., & Cooc, N. A. (2017). A Synthesis of technology-mediated mathematics interventions for students with or at risk for mathematics learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 33(2), 111–123. doi:10.1177/0162643417745835
- Kot, M. ve Yıkımsı, A. (2018). Zihin yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 335-358. DOI:10.23863/kalem.2019.107
- Krawec, J. (2014). Problem representation and mathematical problem solving of students of varying math ability. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 103–115. DOI: 10.1177/0022219412436976
- Krawec, J., Huang, J., Montague, M., Kressler, B., & Melia de Alba, A. (2012). The effects of cognitive strategy instruction on knowledge of math problem-solving processes of middle school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 36(2), 80–92. doi:10.1177/0731948712463368
- Lai, Y., Zhu, X., Chen, Y., Li, Y. (2015) Effects of mathematics anxiety and mathematical metacognition on word problem solving in children with and without mathematical learning difficulties. *Plos One*, 10(6), 1-19. doi:10.1371/journal.pone.0130570
- Montague, M., Enders, C., & Dietz, S. (2011). Effects of cognitive strategy instruction on math problem solving of middle school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(4), 262–272. doi:10.1177/0731948711421762
- Montague, M. (1992). The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 230–248. doi:10.1177/002221949202500404
- Polo-Blanco, I., González López, M. J., Bruno, A., & González-Sánchez, J. (2021). Teaching students with mild intellectual disability to solve word problems using schema-based instruction. *Learning Disability Quarterly*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/07319487211061421>
- Rivera, D. P. (1997). Mathematics education and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 2–19. doi:10.1177/002221949703000101
- Root, J. R., Browder, D. M., Saunders, A. F., & Lo, Y. (2016). Schema-based instruction with concrete and virtual manipulatives to teach problem solving to students with autism. *Remedial and Special Education*, 38(1), 42–52. doi:10.1177/0741932516643592
- Root, J. R., Cox, S. K., & Gonzalez, S. (2019). Using modified schema-based instruction with technology-based supports to teach data analysis. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44 (1), 53–68. DOI: 10.1177/1540796919833915
- Rosenzweig, C., Krawec, J., & Montague, M. (2011). Metacognitive strategy use of eighth-grade students with and without learning disabilities during mathematical problem solving. *Journal of Learning Disabilities*, 44(6), 508–520. doi:10.1177/0022219410378445
- Scheter, K., Gerjets, P., & Schuh, J. (2010). The acquisition of problem-solving skills in mathematics: How animations can aid understanding of structural problem features and solution procedures. *Instructional Science*, 38, 487–502. DOI: <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1464>

- Tannock, R. (2013). Specific learning disabilities in DSM-5: Are the changes for better or worse? *The International Journal for Research in Learning Disabilities*, 1(2), 2-30
- Tufan, S. ve Aykut, Ç. (2018). Şemaya dayalı strateji ve kendini izleme stratejisi öğretiminin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin sözel matematik problemi çözme performanslarına etkisi. *İlköğretim Online*, 613-641. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419005>
- Tuncer, A. T. (2009). Şemaya dayalı sözlü matematik problemi çözme stratejisinin görme yetersizliği olan öğrencilerin sözlü problem çözme performanslarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153),183-197.
- Verschaffel, L., Schukajlow, S., Star, J., & Van Dooren, W. (2020). Word problems in mathematics education: a survey. *ZDM*, 52(1), 1–16. doi:10.1007/s11858-020-01130-4
- Vila, M. (2019). The effect of thinking maps on math word problem solving skills of students with specific learning disabilities. <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/4b29b6563?locale=en> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Yaşar, B. ve Yıkmuş, A. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere toplama ve çıkarma problemlerinin çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkililiği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1772-1785. <https://doi.org/10.24315/tred.1250642>
- Wadlington, E., & Wadlington, P. L. (2008). Helping Students With Mathematical Disabilities to Succeed. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 2–7. doi:10.3200/psfl.53.1.2-7
- Wilson, J. W. Fernandez, M. L., Hadaway, N. (1993). Mathematical problem solving. <https://www.tarleton.edu/faculty/browner/coursefiles/507/Problem%20solving%20article%20by%20Wilson.pdf> adresinden erişim sağlanmıştır.
- Xin, Y. P. (2008). The effect of schema-based instruction in solving mathematics word problems: an emphasis on prealgebraic conceptualization of multiplicative relations. *National Council of Teachers of Mathematics*, 39(5), 526-551. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.39.5.0526>
- Zheng, X., Flynn, L. J., & Swanson, H. L. (2013). Experimental intervention studies on word problem solving and math disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 36(2), 97–111. doi:10.1177/0731948712444277

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

For many individuals with mathematical knowledge, mathematics is identified with problem-solving skills such as solving verbal problems, creating patterns, and interpreting shapes (Wilson, Fernandez, & Hadaway, 1993). Mathematics problems are problems presented by language and require arithmetic solutions. Problems involve converting language expressions into mathematical operations and finding solutions. These types of problems can be challenging for all age groups because they require students to understand various processes beyond their basic arithmetic abilities. Even many students with adequate calculation skills may have difficulty solving math problems. Additionally, as students move to upper grades, the importance of problem-solving skills increases (Zheng, Flynn, Swanson, 2013).

Students with specific learning disabilities often show deficits in problem-solving skills and often have problems processing or applying information effectively. Additionally, they may have difficulty choosing and implementing appropriate strategies (Montague, 1992). Therefore, these processes must be taught clearly and shown how to apply them while solving mathematics word problems, and in order to do this effectively, teachers need to understand the problem-solving process and provide appropriate teaching (Montague, Enders, Dietz, 2011).

An important teaching tool that students can use to help them develop problem-solving skills is schemes (Cook, Collins, Morin, & Riccomini, 2019). Schemas are cognitive knowledge structures held in long-term memory that allow us to organize multiple information items into larger higher-level units (or chunks) (Jitendra, Star, Rodriguez, Lindell, & Someki, 2011). The use of schematic representations not only contributes to the understanding of problems but is also seen as a way to model thinking by clarifying the mathematical relationships between quantities in problem situations (Jitendra, Star, Rodriguez, Lindell, & Someki, 2011).

Another intervention method recommended to strengthen the mathematics understanding of students with specific learning difficulties is technology (Kiru, Doabler, Sorrells, & Cooc, 2017). In this research, diagram-based animations were used in teaching mathematical problem-solving skills. Animations are evaluated as instructional technology in multimedia supported learning environments. It is considered important to shape the instructional designs prepared for students with specific learning difficulties with various strategies. The main purpose of this study is to evaluate the effect of schema-based instruction used to provide mathematical problem-solving skills to students with specific learning difficulties.

2. METHOD

This study used a multiple-probe design among participants, which is a single-subject research method. Evaluation sessions were conducted by having students solve ten problems specific to problem types. When the baseline data became stable for each subject, the application was started, and probe level data were taken for two subjects except the first subject.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the research results, the mathematics problem solving performance percentages at the beginning level and at the end of the training differ for three participants in addition problems with

unknown results. According to the data obtained during the teaching process, the end-of-training data, which increased compared to the starting level, were examined and it was observed that all three participants met the correct response criterion of 80% or above. These findings support that the diagram-based strategy presented with animation is effective in solving addition problems involving single-stage addition for 3rd and 4th grade students.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 01.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/02

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır. Bunun yanı sıra hangi araştırmacı araştırmanın hangi aşamalarına katkıda bulunduysa bunu açık bir şekilde ifade ediniz. Örneğin;

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1580 – 1598. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1442986>



Investigating the Differentiated Experiences of an Academician in the Transition to Distance Education Through a Documentational Framework

Uzaktan Eğitime Geçiş Sürecinde Bir Öğretim Üyesinin Farklılaşan Yaşantılarının Dokümantal
Çerçeveden İncelenmesi

Naz MARDANI¹ , Menekse Seden TAPAN-BROUTIN² 

Geliş Tarihi (Received): 26.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 20.08.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Abstract: This study examines the documentational genesis of an academician transitioning to distance education during the pandemic. Using qualitative case study design, the research involved an associate professor in engineering at a Turkish state university. Selected via purposeful sampling, the participant was open to sharing experiences and participating in the study. Data were collected through online course video recordings, semi-structured interviews, observations and researcher notes. Content analysis was used for the data analysis, and from the obtained themes, the elements of the participant's schemes in online education, the challenges experienced, and the variations in these schemes were presented from a documentational perspective. As a result of the research, it was found that the participating academician used different types of knowledge, including both content knowledge and pedagogical content knowledge, in online education. Additionally, it was concluded that the academician continued to use some resources from face-to-face education during the transition to and process of online education, modified some resources to create differentiated resources, and completely abandoned some resources. Another finding of the research is that the participating academician faced many challenges during the online education process. These challenges were primarily found to be due to student-related and institutional factors. Moreover, the academician expressed both positive and negative opinions about distance education.

Keywords: Distance education, Content analysis, Documentational approach, Higher education.

&

Öz: Bu çalışma, pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçiş yapmış bir öğretim üyesinin doküman oluşturma sürecini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel bir araştırma olup durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma tek bir katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcısı Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde mühendislik fakültesinde doçent olarak görev yapan bir öğretim üyesidir. Araştırmanın verileri, çevrimiçi ders video kayıtları, katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve gözlemci notları kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış ve elde edilen temalardan katılımcının çevrimiçi eğitimde doküman oluşturma sürecinde ortaya koyduğu şemalara ait elemanlar, yaşadığı zorluklar ve şemalarındaki değişimler dokümantal bir çerçeveden ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucu olarak katılımcı akademisyenin çevrimiçi eğitimde gerek alan bilgisi gerekse pedagojik alan bilgisi olarak üzere farklı bilgi çeşitlerini kullandığı görülmüştür. Ayrıca akademisyenin çevrimiçi eğitime geçiş ve çevrimiçi eğitim süreçlerinde daha önceki yüz yüze eğitimde kullandığı bazı kaynakları kullanmaya devam ettiği, bazı kaynaklarında değişiklikler yaparak farklılaşmış kaynaklar kullandığı ve bazı kaynaklarını da kullanmayı tamamen bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise katılımcı akademisyenin çevrimiçi eğitim sürecinde pek çok zorlukla karşılaştığı yönündedir. Akademisyen tarafından karşılaşılan bu zorlukların temel olarak öğrencilerden kaynaklı ve kurumdan kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan akademisyen, uzaktan eğitimle ilgili hem pozitif hem de negatif görüş bildirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, İçerik analizi, Dokümantal yaklaşım, Yükseköğretim.

Atıf/Cite as: Mardani, N. & Tapan-Broutin M. S. (2024). Investigating the differentiated experiences of an academician in the transition to distance education through a documentational framework. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1580-1598. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1442986>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Prof. Dr. Menekse Seden Tapan-Broutin, Bursa Uludağ Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, tapan@uludag.edu.tr, 0000-0002-1860-852X

² Naz Mardani, Bursa Uludağ Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, nazmardani@uludag.edu.tr, 0000-0001-9944-3466

1. INTRODUCTION

Distance education is a learning system in which information is presented to individuals who are far from each other, with technological tools and applications (Moore & Kearsley, 2005). In addition, this system provides flexibility of time and space, communication and interaction (Karaman & Kurşun, 2020). In order for the learning process to be effective and efficient in distance education environments, meeting the social interaction and psychological trust needs of the learners is important for the learning process to be effective and efficient. One of the most powerful distance education applications where social interaction is provided in these environments is live online classrooms.

All kinds of tools and equipment that teachers use while preparing learning environments gain importance in the learning process. Considering these tools, it is evident that textbooks are the most frequently used by teachers (Arslan & Özpinar, 2009; Kılıçoğlu, 2020). However; it is also observed that teachers use supplementary materials such as test books, smart notebooks, educational books and websites to prepare their lessons. Therefore, it is important to examine teachers' resource use and documentational genesis. The purpose of this research is to examine the documentational genesis processes of an academician in distance education by utilizing the theoretical framework of the "Documentational Approach to Didactics" proposed by Gueudet and Trouche (2009). Documentational Approach to Didactics proposes an interaction model between teachers and resources, which includes implications for instructors' professional activity (Baştürk-Şahin et al, 2020). Indeed, teachers develop specific usage schemes while interacting with a particular resource or set of resources. Different teachers may use the same resources, but their use may vary depending on their objectives and knowledge. In this case, the resulting outcome is the document, which can be expressed as "Resources + Usage scheme = Document". The process of developing a document is referred to as documentational genesis (Gueudet & Trouche, 2009).

The importance of this research lies in highlighting the critical role of teaching materials and their utilization in distance education. Indeed, understanding how an academician chooses and uses resources and the challenges faced in this process is an important issue. This research emphasizes the significance of various course documents, their preparation processes, teaching methods and techniques, and how resources are used to create a learning environment by an academician. Effective teaching requires the teacher to have knowledge about students and their cultural and social environment (Ball & Mc Diarmid, 1990). Teachers who want to engage their students in a useful discussion are expected to have deep knowledge about the subject (Fernandez, 2005). In fact, for an effective teaching, it is also necessary to have knowledge and skills to conformal use educational resources (Ball et al, 2008).

In the second half of 2019, due to the COVID-19 pandemic, face-to-face education was completely or partially terminated in many countries around the world, and compulsory distance education was implemented at all levels of education. During the pandemic period, distance education became the only alternative or complement to face-to-face education. Distance education is a system where students and teachers are not face to face and separate from each other; the lines of this separation are generally defined as time and space (Perry & Rumble, 1987). In this situation, instructors faced both similar and different problems compared to students. Unprepared instructors found themselves in a different system without any training or time, and they experienced difficulties in managing online education and continuing this process (Önder, 2022). Challenges included the difficulties of student supervision in assessment and evaluation, the inadequacies of both students and instructors in information technologies, the preparation of course programs suitable for online learning, the scarcity of distance education materials, the lack of experience in online teaching, the inadequacy of internet infrastructure in schools, and the insufficiency of universities in distance education (Çavdar et al., 2022; Güzel & Özeren, 2021). Academicians, who were also unprepared for the transition to online education, encountered similar challenges. They faced technical

and pedagogical difficulties in preparing course materials, ensuring student participation, and conducting assessments (Cabı & Ersoy, 2022; Kuşçu & Sancar, 2023).

There exist numerous studies in the literature highlighting the deficiencies and problems associated with distance education (Açıkgöz et al., 2023; Akman et al., 2024; Erpay, 2021). When examining these studies, the main issues identified in distance education include the lack of face-to-face interaction, which leads to low interaction between students and teachers as well as among students themselves (Li, 2009; Kedraka & Kaltsidis, 2020). Other significant issues include technical problems and hardware difficulties (Keskin & Kaya, 2020), lack of educational and professional development support, reluctance to participate in educational activities, the necessity for technological literacy and internet infrastructure, and factors such as lack of experience and motivation (Pozdnyakova & Pozdnyakov, 2017). In some studies, it has been found that there are some problems related to distance education practices. Web-based distance education practices administered in higher education create different problems for lecturers and for students (Bilgiç & Tüzün, 2015). A study on the problems encountered by campus students in simultaneous distance education (Kırmacı & Acar, 2018) has found that there are problems in three different areas as communication, education and system. Another study (Falowo, 2007) states that, in web-based distance education, there may be obstacles arising from institutional reasons as well as problems related to students and lecturers. Although there are many studies in the literature regarding teacher and academician activities in distance education, no study has been found examining academician activities and changes in these activities from a documentational perspective.

This study is realized to reveal the experiences and elements of the documentational genesis of an academician who switched to distance education during the pandemic period. In this context, answers were sought to the following questions:

What are the experiences of an academician who transitioned to distance education during the pandemic in the documentational genesis process?

In the research, qualitative dimensions were explored through five sub-questions:

1. What types of knowledge does the academician present during the distance education process and under what circumstances?
2. What resources has the academician started using during the distance education process, what changes have been made in the use of these resources, and which resources have been discontinued?
3. What challenges does the academician face during the distance education process?
4. What are the opinions of the academician regarding the distance education process?

2. METHODOLOGY

In this section of this qualitative study, the information regarding the research design, the participant, the data collection tools, the data analysis, the validity and reliability of the study are presented.

2.1. Research design

This study, designed as a case study, aims to understand the experiences and perspectives of an academician transitioning to distance education in response to the Covid-19 pandemic. Employing a qualitative research design, specifically a single-case study approach, it delves into the intricacies of an educational shift. Single-case study, a subtype of case study design, allows for an in-depth exploration of a specific situation or phenomenon within its context (Yin, 2009; Seggie & Bayburt, 2015: 122). Here, the focus is on the academician's journey, gathering comprehensive data to elucidate the documentational genesis and challenges encountered during the transition period.

2.2. Study participant

The research was conducted with a single participant to facilitate an in-depth and process-oriented analysis. In this study, a 36-year-old academic, who has served as an assistant professor in the faculty of engineering at a state university in Turkey for 5 years, was purposefully selected as the participant. The participant's willingness to engage in online teaching for the first time in his career rendered him a fitting candidate for the study. A participant undergoing this experience for the first time may yield more valuable insights into comprehending the implications of transitioning to distance education. Hence, the fact that the participant had no prior experience with online education before the pandemic was deemed a pivotal factor in attaining the research objectives. Additionally, important factors in the participant's selection include his openness to sharing his work, his positive attitude towards spending time with the researchers and answering questions whenever needed, his willingness to share the recordings of his online classes, and finally, his interest in the research objectives and outcomes. The participant instructed courses at the undergraduate, master's, and doctoral levels. The participant preferred, before the pandemic, traditional educational materials such as books, course notes and emphasized the importance of experimental work by ensuring the implementation of applied courses in a laboratory environment. After the mandatory distance education period, he continued to conduct some courses, particularly graduate and doctoral courses, online. Before transitioning to distance education, the academician taught both theoretical and experimental courses. However, during the pandemic, he had to continue all courses theoretically and designed activities to theoretically continue the experimental courses as well. The reason for selecting a participant from the faculty of engineering was to include someone who teaches both theoretical and experimental courses. This allowed for the exploration of different experiences across various types of courses.

2.3. Data collection tools

Data were collected through online lecture video recordings, semi-structured interviews, observations, and researcher notes. An initial interview was conducted with the participant, during which the study's purpose and methodology were explained, and it was noted that the participant would be observed over two online academic semesters. The participant was asked to prepare lesson plans for the courses he taught during the online education process, and video recordings of these lessons were made over two semesters, comprising fourteen class hours each semester. A semi-structured interview was then conducted based on the video recording and observation notes. Before analyzing the collected data, the researcher's notes taken during observations, the transcripts of the lectures, and the observations and interviews were compiled.

2.4. Data analysis

The data collected in the study were analyzed using content analysis technique. Content analysis is a method commonly used to examine texts such as interview transcripts, journals, and documents (Patton, 2015). Moreover, content analysis is an analytical method that involves examining the concepts underlying the data obtained in a research in detail and revealing the relationships between these concepts (Yin, 2009). In the research, the originality of the data was preserved and direct quotations from the opinions of the participant were used, without revealing the identity of the participant. The data were transcribed verbatim, and codes were generated from these transcripts. The codes were categorized, and similar categories were grouped under the same theme. For example, the data related to the expressions of the academic regarding the sub-problem "What challenges did you face during the distance education process?" have been categorized under the theme "Challenges Faced by the academician." Two categories have been created: Challenges Arising from Students and Challenges Arising from Administration. Accordingly, codes forming the categories were: "Low student participation" and "Lack of student enthusiasm" under the category "Challenges Arising from Students." Additionally, "Disruption in academic activities", "Teaching anxiety" and "Lack of compulsory attendance in the course" formed the category

"Challenges Arising from Administration". Therefore, from the themes obtained, the way the participant followed in the process of creating documents in online education during the pandemic period, the difficulties he experienced and solution suggestions were revealed. As shown in Table 1, semi-structured interviews, one of the data collection tools in the research, provided answers to the first, second, third and fourth sub-questions. Online lecture video recordings addressed the first, second and third sub-questions, while observation and researcher notes addressed the first sub-question concurrently.

Table 1.

Sub-questions and related data collection tools

| Sub-questions | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Data collection tools | | | | |
| Online lecture video recordings | * | * | * | |
| Structured interviews | * | * | * | * |
| Observation notes | * | | | |

2.5. Validity and reliability

Different strategies were used to ensure the validity and reliability of the study. Before the data collection process, time was spent with a participant, interaction was established and an environment of mutual trust was tried to be established. In addition, the principle of voluntariness and willingness was adhered to so that the participant used statements that reflected the truth, the participant was informed that he had the right not to participate in the study or to withdraw, and it was emphasized that the study did not include evaluations such as right or wrong. Additionally, participant was assured that his identity would be kept confidential and his name would not be shared with anyone. In the study, participant characteristics, data collection tools, data collection and analysis process were explained in detail. The codes created as a result of the analysis of the data obtained were presented by associating them around categories, and evidence was provided to the readers by directly including quotations.

3. FINDINGS

In this section, the findings obtained from the analysis of the data regarding the research questions are presented. The participant was observed by the researcher over two academic semesters, and online lecture video recordings were examined. At the end of the academic year, semi-structured interviews were realized, and audio recordings were made by the researcher during these interviews. The data were analyzed in terms of codes and themes developed.

3.1. Findings related to types of knowledge lectured by academicians and the conditions under which they are lectured in the context of distance education

Regarding the research sub-question "What types of knowledge does the academician present and under what circumstances in the distance education process?", data were analyzed under the theme "types of knowledge". Analyses revealed four essential codes namely, "Knowledge used in the process of creating course documents", "Knowledge used during online lectures", "Use of different materials (PowerPoint slide format, graphic tablet etc.)" and "Use of different teaching techniques (question and answer, conducting discussions among students about the topic etc.)".

Table 2.

Codes Related to the First Sub-Question

| Theme | Categories | Codes |
|--------------------|-------------------------------|---|
| Types of knowledge | Subject knowledge | In the process of creating course documents During online lectures |
| | Pedagogical content knowledge | Use of different materials (PowerPoint slide format, graphic tablet) Use of different teaching techniques (question and answer, conducting discussions among students about the topic) |

Concerning the code "In the process of creating course documents" analyzed in the subject knowledge category, the researcher's observations and notes showed that the academician prepared new course documents before his lesson. The format of the newly created course documents differed from the previous ones, and the content of the subject knowledge applied also varied. There was a transition from tangible paper format to digital format. In terms of content, it was observed that the new documents were more summarizing and emphasized important points. An excerpt from the transcript of the interviews related to this finding is: "During the process of preparing my lecture notes and during the lecture, I use my subject matter knowledge in the area I specialize in."

Regarding the code "During online lectures," the analysis of video recordings showed that the academician integrated knowledge beyond the course documents into the lectures. This knowledge was generally related to better understanding the topic or providing extra explanations. The participant's statement concerning the subject knowledge presented during online lectures is: "I endeavor to convey subject knowledge as accurately and comprehensively as possible by referring to materials when necessary and delivering presentations and discussions both seated and standing, considering the lecture materials and the context of the lecture."

The code analyzed within the Pedagogical content knowledge category, titled "Use of different materials" was derived from the analyses of the video recording and of the interviews. The analyses of the video recording showed that the academician didn't use a single window during his online lessons; instead he switched different windows and shared different applications such as illustrations, videos, calculator and graphic tablet. During the interview he also stated "I ask students who are not actively participating to make short presentations to make them more active, and I use different materials such as a graphics tablet to make the subject easier to understand."

The code titled "Use of different teaching techniques" was also revealed from the analyses of video recording and interview. Indeed, the analyses of the video recording showed that the academician was willing to involve his students in the learning and teaching environment. Figure 1 and Figure 2 illustrate the screenshots of lesson video recordings concerning different teaching techniques used by the participant.

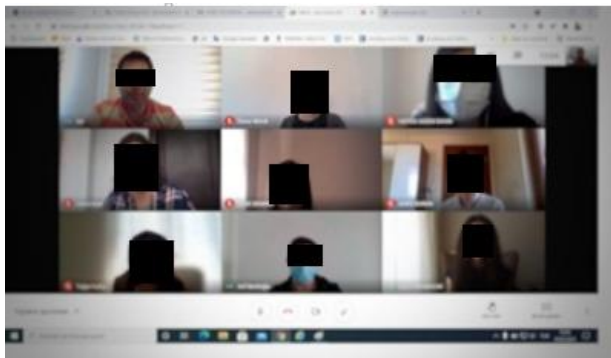


Figure 1. Discussion among students on the topic

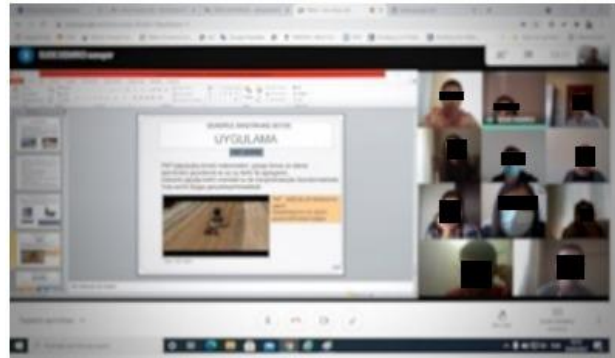


Figure 2. Slide presentation and question-answer

The academician also expressed sentences analyzed within the use of different teaching techniques code during the interview. His following statement is given as an example: *"If I see that students are getting bored during the class, instead of continuing the class in a straightforward manner, I continue the class in a question and answer format to help students focus more on the subject and conduct discussions among students based on the answers given"*.

3.2. Findings related to the changes in the resources used by the academician during the distance education process

Regarding the research sub-question "Which resources did the academician start to use during the distance education process, how did he make changes in the use of which resources, which resources did he stop using?" the data were analyzed under the theme "Lesson resources and plans". The analyses revealed four main codes and related four categories. The codes obtained were "Numerical issues and question solutions have been started on the graphic tablet", "Not use whiteboard", "Lecture notes in power point format (sample question solutions previously made on the board have been added to the lecture notes in slide form)" and "Extra time has been added to the course duration"; the categories related to these codes were determined respectfully as "Resources that have been used", "Discontinued resources", "Changed resources" and "Changes to lesson plans". The created themes, categories and codes are shown in Table 3.

Table 3.

Codes Related to the Second Sub-Question

| Theme | Categories | Codes |
|----------------------------|-------------------------------|---|
| Lesson resources and plans | Resources that have been used | Numerical issues and problem solutions have been started on the graphic tablet. |
| | Discontinued resources | Not use whiteboard |
| | Changed resources | Lecture notes in power point format (sample question solutions previously made on the board have been added to the lecture notes in slide form) |
| | Changes to lesson plans | Extra time has been added to the course duration |

Concerning the code titled "Numerical issues and problem solving started with the graphic tablet," examined within the category of resources used, it was seen that the academician frequently used the graphic tablet during his courses. Indeed, the analyses of the video recordings showed that the academician filled the gap of non-presence of the whiteboard in online education by using the graphic tablet. It can be said that he adapted his schemes on the use of whiteboard in face-to-face teaching to the use of graphic tablet in online teaching. During his lessons, the academician used essentially the power point presentations as course support theoretical knowledge and the graphic tablet for problem solving activities. In Figure 3, an example of numerical problem presentation and solution during the online lesson is presented as a screenshot of video recordings.

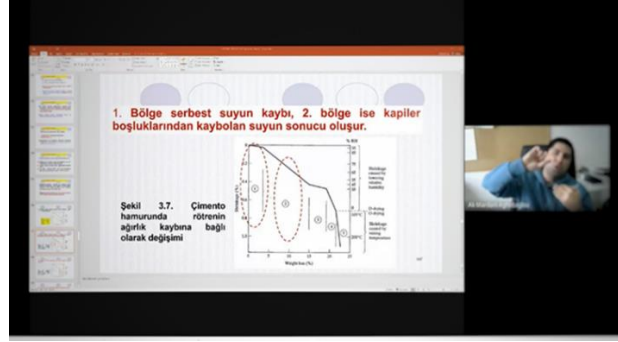


Figure 3. Numerical problem explanation and solution

The academician also expressed, during the interview, his use of graphic tablet as follows: "I thoroughly prepare lecture notes from books for the courses I give during face-to-face education. For this reason, I did not make any changes in the lecture notes I used during the online education process. I only prepare the sample questions that I solved on the board in face-to-face education in slide format and transfer them to the student on the computer. I solve the sample questions with the student on a graphic tablet during the lesson so that the student can fully learn the numerical topics."

The analyses of video recording showed that the academician never used whiteboard during his online lessons. Hence the whiteboard was revealed as a discontinued resource for the passage from face-to-face to online education. Indeed, instead of writing the theoretical part of the lesson on the whiteboard the academician used PowerPoint or word slides that he prepared before his lesson. The academician stated also during the interviews his non-use of whiteboard during his online lesson; the following statement from the interview is given as an example: "I only prepare the sample questions I solve on the board in face-to-face education in slide format and transfer them to the student on the computer".

Concerning the code titled "Lecture notes in slide format" is examined within the category of modified resources. Indeed, it was analyzed that the academician has already a documental valise for his face-to-face teaching experience. But in online teaching some contents of this valise are no more adequate such as the board; hence the academician has to adapt his teaching schemes and hence to realize some changes in the content of his valise. The academician expressed this adaptation as follows in the interview: "I prepare in slide format the sample questions I solve on the board during face-to-face education and transfer them to the student on the computer".

The analyses of the video recordings and the observations of the researcher have also shown that the academician didn't terminate his online lessons in time. The academician, instead of terminating the meeting, he tried to respond to the questions of his students even when the lesson time has been exceeded. He also continued his lesson when he noticed some lacunes of his students. The analyses of the interview data showed also similar results reinforcing this code. An example of academician's expressions is as follows: "Considering that the subjects in distance education will be a little more difficult for the student to learn compared to face-to-face education, I add 20 minutes of extra time to the weekly lesson time as much as possible to prevent the quality of education from decreasing".

3.3. Findings related to the challenges faced by the academician during the distance education process

Regarding the research sub-question "What challenges does the academician face during the distance education process?" the data were analyzed under the theme "Challenges faced by the academician". The analyses revealed five main codes regrouped in two categories. The codes "Low student participation" and "Lack of student enthusiasm" formed the category "Challenges arising from students"; and the codes "Lack of compulsory attendance in the course", "Communication gap between students and the

instructor”, “Disruption in academic activities” and “Teaching anxiety” formed the category “Challenges arising from administration”. The created themes, categories and codes are shown in Table 4.

Table 4.

Codes Related to the Third Sub-Question

| Theme | Categories | Codes |
|-------------------------------------|--|--|
| Challenges faced by the academician | Challenges arising from students | Low student participation Lack of student enthusiasm |
| | Challenges arising from administration | Lack of compulsory attendance in the course Disruption in academic activities Teaching anxiety |

Concerning the category Challenges arising from students, analyses of the video recordings showed that the academician tried to make his students participate to the lessons. To do this he sometimes alternated the teaching techniques and sometimes he interrogated his students in order to solicit them. However, the analyses of the recordings indicated that the teacher's efforts to engage students in the lesson were ineffective for some students. A lesson excerpt related to the code Low student participation is presented below as an example:

“Academician: StudentX, can you answer this question?”

StudentX:

Academician: X? Can you hear me? StudentX ... I guess StudentX can't hear me... Is there anyone who wants to answer the question?...”

As for the code Lack of student enthusiasm, the analysis of the video recordings showed that the academician made numerous attempts to create an environment where students could be active and engage in discussions. However, these attempts were unsuccessful, and the academician had to continue the lesson using direct instruction or question-and-answer techniques. An excerpt from the video recording transcript that illustrates this situation is presented below.

“Academician: Now... let's discuss the changes in the shrinkage of the cement paste... What are your thoughts on this? What factors influence these changes?...”

Students:....

Academician: You can unmute your microphones and speak directly; there's no need to wait for me to call on you. [...] Yes?... Does no one have any ideas?...”

The analysis of the interview with the academician also revealed that low student participation and lack of student enthusiasm were perceived as challenges by the academician. The academician expressed this situation as follows: *“In my opinion, in the distance education process, the lack of student participation, non-functional or absent cameras hinder the establishment of effective communication between the instructor and the student. [...] In face-to-face education, I believe that eye contact between the student and the instructor is a triggering factor for the student's learning capacity. Additionally, the non-participation of students or their failure to respond to questions affects negatively the online education...”*

Concerning the category Challenges Arising from Administration, the academician pointed out these types of challenges during the interview as follows: *“Due to the rules set by the university during the distance education process, where attendance to classes is not mandatory, I believe that the student does not fully follow the course, which negatively affects the student's learning capacity”*. The analyses of the video recording and observation notes support also this finding where during the online lessons the academician showed his dissatisfaction of low attendances. The excerpt from the recording transcript illustrate this dissatisfaction

verbalized by the academician during online lessons: *“Are there only five people?... Where are the others?... You don't know. Neither do I... But this kind of absenteeism in class isn't normally acceptable... Anyway, there's nothing to do about it.”*

Another code, forming the category Challenges Arising from Administration, revealed from the analyses of the data was Disruption in academic activities. The data analysis revealed that the academician considered the time allocated for assessment and evaluation as a challenge. In online education, the measures taken by the institution to prevent students cheating required the academician to dedicate more time to assessment activities. This situation necessitated changes in the academician's professional routines and habits. The academician's statement from the interview best exemplifies this challenge: *“Another consideration is the university's regulations, which require instructors to prepare three times more questions for multiple-choice and traditional exams. Considering midterm exams, end-of-semester exams, excuse exams, makeup exams, and summer school exams for each course, a considerable portion of the instructor's time is dedicated to exam preparation”*.

Another type of challenge revealed from the analyses was related to the feeling of anxiety of the academician during the online education period.

In fact, the academician expressed anxiety about the high number of students failing, both in online lessons and during the interview. An example of this anxiety exhibited in online classes is his statement, "Did no one answer this question? ... It wasn't that difficult ... I don't want to see all of you in this class again next year. Please, study a bit ... please!" The analysis suggests that the source of this anxiety is more administrative in nature. The cause of this anxiety can be because of having too many students fail a course might lead to institutional scrutiny of the academician's instruction. The academician's statements during the interviews also support this interpretation. An excerpt from the interview is provided below as an example.

“All of this results in the instructor developing anxiety about not being able to fully teach the course and an increase in the number of students who do not pass the course. This situation not only creates psychological pressure on the instructor but also leads to an anticipation of an increase in the number of students for the same course in the next term”.

3.4. Findings related to the opinions of the academician regarding the distance education process

Regarding the research sub-question "What are the opinions of the academician who participated in the study regarding the distance education process?" the data were analyzed under the theme "Opinions on distance education". The analyses revealed two categories composed of five main codes. The category "Positive opinions" was formed by the codes "The use of different teaching methods", "The use of various rich materials" and "Easy access to recorded lecture notes". The category "Negative opinions" was formed by the codes "Low security in the exam system" and "Negative impact on the instructor's credibility in the eyes of the students". The categories and codes related to the theme "Opinions on distance education" are presented in Table 5.

Table 5.*Codes Related to the Fourth Sub-Question*

| Theme | Categories | Codes |
|---------------------------------------|-------------------|---|
| Opinions on distance education | Positive opinions | The use of different teaching methods The use of various rich materials Easy access to recorded lecture notes |
| | Negative opinions | Low security in the exam system Negative impact on the instructor's credibility in the eyes of the students |

The analyses of the data obtained from the structured interviews showed that the academician expressed positive and negative opinions concerning the distance education process. Positive opinions were related to the use of teaching methods and materials during online lessons. Indeed, the academician expressed his need to use different teaching methods to attire the attention of his students during online lessons. He also expressed the necessity to change his teaching materials in order to ensure the quality of his lessons. One of his statements to exemplify this modification is the following statement: *"As seen, distance education needs to continue during the pandemic, so different teaching methods and a variety of rich materials are used to ensure that the quality of education does not decrease..."*.

Another code obtained from the analyses concerning the positive opinions was the easy access to recorded lecture notes. In fact, despite expressing concerns about low class participation, the academician acknowledged that recording the lessons provided a significant advantage for students who could not attend. Additionally, the academician noted that the lesson recordings were very beneficial for students who did not fully understand certain parts during the class or who wanted to review the lesson again.

Concerning the negative opinions vis-a-vis to the distance education, the codes titled "Low Security of the Exam System" and "Negative Impact of the Instructor's Credibility on the Student" were revealed. The academician stated during the interview the low security during the exam as a major issue influencing negatively the online education process. An excerpt of his expressions concerning this issue is given below:

"I recommend adding a camera system during exams to ensure that the student is under the supervision of the relevant instructor or assistant during the exam. In fact, the online exam system has serious issues. The most significant of these is the low level of security. During the exams, we have no idea what students are doing, who they are with, or where they are!"

Another opinion negative that the academician stated concerning the online education process was the negative impact on his credibility in the eyes of his students. About this issue the academician's expressions are as follows: *"The lack of student participation or their failure to respond to questions during online education negatively affects the instructor's credibility from the student's perspective. I recommend that general verbal courses be taught as a single common course for each faculty so that instructors can devote time to academic work."*

4. DISCUSSION and CONCLUSION

In this study it was aimed to investigate the differentiated experiences of an academician in the transition to distance education through a documentational framework. In this section, the conclusions from the findings of the research questions that were addressed to achieve this objective are presented, and these results are discussed.

The findings of this study indicate that the knowledge used by the academician is revealed into two categories: "Subject knowledge" and "Pedagogical content knowledge." The academician had to revise his documents that were not compatible with online education and create new documents. These new documents incorporated different aspects of subject knowledge, adding explanations or simplifying content as necessary. Additionally, it was found that the academician made changes in the teaching

techniques and materials within the scope of "Pedagogical content knowledge" during the lesson preparation and implementation process. The literature indicates that instructors often modify the knowledge they use in lesson preparation and teaching over time (Ball & McDiarmid, 1990), adapt it to curricula and classroom environments (Gökçek & Hacısalihoğlu Karadeniz, 2013), and differentiate it according to students' levels and prior knowledge (Ball et al, 2008). This study is in line with these findings, concluding that the academician made changes in the types of knowledge used during the lesson preparation and implementation process. These changes were more about adapting existing teaching schemes to current conditions rather than completely altering the teaching schemes. An example of such a change is the transition from paper format lecture notes to slide format lecture presentations. Indeed, the literature suggests that changes in instructors' documentational systems are not radical but rather adjustments to align outdated or incompatible documents with current needs (Messaoui, 2019).

The academician's documentational genesis process in online education also involved changes in the resources used. Since a document is an entity consisting of documents, resources, and usage schemes (Gueudet & Trouche, 2009), the modifications in the resources are significant in examining the academician's documentational genesis process. In this study, it was found that the academician continued to use some resources from face-to-face education, modified others, and completely abandoned some. For example, the academician stopped using whiteboard and handwritten notes, replacing them with slides and graphic tablet notes. Notably, these changes occurred with minimal alteration to the academician's documentation valise (Trouche, 2014) and mental schemes. Jameau (2017) also discusses the importance of teachers' documentation valise in their professional lives, noting that these valises tend to undergo cumulative rather than radical changes.

Another conclusion of the study is that the academician faced numerous challenges during the online education process. These challenges were mainly due to student-related and administrative factors. Low student participation, lack of enthusiasm, and passivity increased the academician's anxiety about not fully instructing the course content. This situation led to communication breakdowns between the academician and students, disrupting academic activities. These challenges affected the preparation and functionality of the academician's documents and the relationships established among them. The literature indicates that instructors, both in face-to-face and online education, strive to prepare their lessons to actively engage students (Kolhekar et al, 2021). On the other hand, administrative challenges were related to the academician's need to balance teaching duties and maintain a strong academic and research profile. The new rules introduced by the institution for online education, such as recording lectures, sharing lecture notes, and preparing three equivalent exam questions, along with the need to modify resources and documents, demanded more time for educational activities compared to face-to-face education. This left less time for research activities, causing issues in task allocation for the academician. The result regarding the multiple roles and duties of academicians aligns with the literature, which identifies these multiple tasks as a challenge for academicians in both online and face-to-face process (Alparslan, 2014; Şahin et al, 2017). Indeed, administrative charges being an obstacle in distance education is also reported in the literature (Falowo, 2007). Furthermore, communication issues between the academician and students during instructional activities were identified as a challenge, contributing to teaching anxiety. The literature also reports communication problems in online education due to technical issues (Keskin & Kaya, 2020) and changes in natural communication methods (Bilgiç & Tüzün, 2015; Kırmacı & Acar, 2018). This study is consistent with these findings.

Another conclusion of this study is that the academician expressed both positive and negative opinions about distance education. The positive aspects mentioned were "the use of different teaching methods and materials" and "access to recorded lecture notes." Contrarily, the literature includes studies indicating that online education limits the use of various teaching methods and materials, thus reducing the quality of

instruction (Ramírez-Hurtado et al, 2021). The differing opinions of the academician in this study might be due to his documental genesis process involving the use of diverse teaching methods and materials and modifying his resource and usage schemes accordingly. Moreover, the academician also expressed negative opinions about online education. He considered low security in the exam system and the negative impact on the educator's reputation among students as major issues. There are numerous studies in the literature regarding the low reliability of online exams (Abeywickrama & Dissanayake, 2022; Muzaffar et al, 2021). However, the literature also agrees that online education will become an integral part of the education system in the future (Kannadhasan et al, 2020; Picciano et al, 2010). In this context, research on reliable alternative online exam systems at the university level would contribute to the field. Another recommendation related to the conclusions of this research is to conduct studies, with the hypothesis that online education will increasingly become a staple in the education system, on documental genesis and its implications in online education with a larger number of academicians from various faculties in the future.

References

- Abeywickrama, R., & Dissanayake, T. (2022). The validity and reliability of online examinations in the state universities of Sri Lanka: an empirical study. *Andalus International Journal of Socio-Humanities*, 4(1), 25-36.
- Açıkgöz, O., Sümbül, O., Oflas, S. E., & Zengin, C. (2023). Öğretmenlerin COVID-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitimde yaşadığı sorunlar. *Academic Social Resources Journal*, 8(54), 3900-3907.
- Akman, Ö., Akman, S., & Çelik, E. (2024). Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan yönetsel sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi. *Spor, Sağlık ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29-41.
- Alparlan, A. (2014). Öğretim elemanlarının işlerinden tatmin, üniversitelerinden memnun ve gönüllü olmalarındaki öncüller: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 82-101.
- Ball, D. L., & McDiarmid, G. W. (1990). The subject matter preparation of teachers. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 437-449). New York: Macmillan.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Baştürk-Şahin, B. N., Tapan-Broutin, M. S., Trouche, L., Gueudet, G., Pepin, B. et al.. (2020). Didaktiğe Dokümantal Yaklaşım. *DAD-Multilingual*, https://doi.org/10.1007/978-3-319-77487-9_100011. (hal-02725882v2)
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumlarında web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Cabı, E., & Ersoy, H. (2022). Covid-19 küresel salgını sürecinde uzaktan öğretimde kullanılan teknolojiler ve öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi: Başkent Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(1), 168-179.
- Çavdar, M., Yılmaz, A., Aydın, A., & Aksoy, A. (2022). Covid-19 Salgınının Eğitime Yansımaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*, 8(58), 1618-1636.
- Ercan, İ. (2021). Zorunlu uzaktan eğitim: Covid-19 pandemisi sürecinde ilahiyat öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Marifetname*, 8(1), 169-204.
- Falowo, R. O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338.
- Fernandez, C. (2005). Lesson study: A means for elementary teachers to develop the knowledge of mathematics needed for reform-minded teaching? *Mathematical Thinking and Learning*, 7(4), 265-289. https://doi.org/10.1207/s15327833mtl0704_1
- Gökçek, T., & Hacısalihoglu Karadeniz, M. (2013). Reasons for choosing alternative sources instead of textbook at secondary education. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 4(1), 20-31. <https://doi.org/10.16949/turcomat.72492>
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2009). Towards new documentation systems for mathematics teachers? *Educational Studies in Mathematics*, 71(1), 199-218. <https://doi.org/10.1007/s10649-008-9159-8>

- Güzel, İ., & Özeren, E. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinin lisansüstü eğitim faaliyetlerine etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 167-185.
- Jameau, A. (2017). Connaissances professionnelles et travail documentaire des enseignants: une étude de cas en chimie au lycée. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (15), 33-58.
- Kannadhasan, S., Shanmuganatham, M., Nagarajan, R., & Deepa, S. (2020). The role of future e-learning system and higher education. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology (IJARSCT)*, 12(2), 261-266.
- Karaman, S., & Kurşun, E. (2020). Principles and examples of live lessons in distance education Erzurum 2020. *Ataturk University Publications*, 1245. <https://ekitap.atauni.edu.tr>
- Kedra, K., & Kaltsidis, C. (2020). Effects of the COVID-19 pandemic on university pedagogy: Students' experiences and considerations. *European Journal of Education Studies*, 7(8).
- Keskin, M., & Kaya, D. Ö. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kırmacı, Ö., & Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eş zamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 276-291. <https://doi.org/10.17244/eku.378138>
- Kolhekar, M., Shah, M., & Jadjav, A. (2021). Engaging students actively for effective teaching-learning. *Journal of Engineering Education Transformations*, 34, 407-416.
- Kuşçu, E., & Sancar, R. (2023). Öğretim üyeleri ve öğrencilerin COVID-19 sürecindeki acil uzaktan eğitime ilişkin anlamlandırmalarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Educational Academic Research*, (47), 93-107.
- Li, X. (2009). Review of distance education used in higher education in China. *Asian Journal of Distance Education*, 7(2).
- Messaoui, A. (2019). *Développement de l'expertise documentaire des professeurs dans des situations de mutation de leur enseignement: le cas de professeurs de mathématiques et d'anglais*. Doctoral dissertation, Université de Lyon.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A system view*. Canada: Wadsworth.
- Muzaffar, A. W., Tahir, M., Anwar, M. W., Chaudry, Q., Mir, S. R., & Rasheed, Y. (2021). A systematic review of online exams solutions in e-learning: Techniques, tools, and global adoption. *IEEE Access*, 9, 32689-32712.
- Önder, E. (2022). Covid-19 Salgınında Öğretmenlerin Uzak Eğitime İlişkin Deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 399-418.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Perry, W., & Rumble, G. (1987). *A short guide to distance education*. International Extension College.
- Picciano, A. G., Seaman, J., & Allen, I. E. (2010). Educational transformation through online learning: To be or not to be. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 14(4), 17-35.
- Pozdnyakova, O., & Pozdnyakov, A. (2017). Adult students' problems in the distance learning. *Procedia engineering*, 178, 243-248.
- Ramírez-Hurtado, J. M., Hernández-Díaz, A. G., López-Sánchez, A. D., & Pérez-León, V. E. (2021). Measuring online teaching service quality in higher education in the COVID-19 environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2403.
- Seggie, F. N., & Bayburt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı.

- Şahin, F., Tabak, B. Y., & Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 403-410.
- Trouche, L. (2014). *Documentation valise*. (online), December, 18th 2014, http://educmath.enslyon.fr/Educmath/recherche/approche_documentaire/documentationvalise/documentation-valise-1.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

1. GİRİŞ

Bu araştırma Gueudet ve Trouche (2009) tarafından ortaya atılan ve öğretimi etkileyen faktörlerin dokümanlar açısından incelenmesine olanak sağlayan “didaktikte dokümantal yaklaşımı” çerçevesinde yürütülmüştür. Bu çalışma farklı ders dokümanları ve hazırlanma süreci, öğretim yöntem ve teknikleri ile kaynakların kullanılma şekliyle uzaktan eğitim sürecinde dokümantal yaklaşımın önemi vurgulanmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçen bir öğretim üyesinin deneyimlerini ve belge oluşturma sürecini ortaya koymaktır. Bu bağlamda, “Öğretim üyesi uzaktan eğitim sürecinde hangi bilgi türlerini hangi durumlarda ortaya koymaktadır? Öğretim üyesi uzaktan eğitim sürecinde hangi kaynakları kullanmaya başlamış, hangi kaynakların kullanımında nasıl değişiklikler yapmış, hangi kaynakları kullanmayı bırakmıştır? Öğretim üyesi uzaktan eğitim ders planlarında yüz yüze eğitime göre hangi gerekçelerle, nasıl değişiklikler yapmaktadır? Uzaktan eğitim sürecinde öğretim üyesinin karşılaştığı güçlükler nelerdir? Bu güçlüklerle karşı nasıl bir yol izlemektedir? Öğretim üyesinin uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorularının cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmada verilerin orijinalliği korunarak katılımcının kimliği açıklanmadan katılımcının görüşlerinden doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Araştırmada nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen transkriptlerden kodlar oluşturularak kategoriler ve benzer kategoriler altında aynı tema altında toplanmıştır. Böylelikle elde edilen temalardan katılımcının pandemi döneminde çevrimiçi eğitimde doküman oluşturma sürecinde izlediği yol, yaşadığı zorluklar ve çözüm önerileri ortaya çıkarılmıştır.

3. BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın bulguları, akademisyenin kullandığı bilgilerin “Alan bilgisi” ve “Pedagojik alan bilgisi” olmak üzere iki kategoriye ayrıldığını göstermektedir. Akademisyen, çevrimiçi eğitimle uyumlu olmayan ders dokümanlarını değiştirmek zorunda kalmış ve yeni dokümanlar hazırlamıştır. Bu yeni dokümanlar, konu bilgisinin farklı yönlerini içermiş, açıklamalar eklemiş veya içeriği sadeleştirmiştir. Ayrıca, ders hazırlama ve uygulama sürecinde “Pedagojik içerik bilgisi” kapsamında incelenen öğretim teknikleri ve materyallerinde de değişiklikler yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde, öğretmenlerin derslerinin hazırlanmasında ve ders anlatımlarında kullandıkları bilgileri zaman içinde değiştirdikleri (Ball ve McDiarmid, 1990), programlara ve sınıf ortamına uyumlu hale getirdikleri (Gökçek ve Hacsalıhoğlu Karadeniz, 2013) ve öğrencilerinin seviyelerine ve önbilgilerine göre farklılaştırdıkları (Ball et al, 2008) yönünde sonuçlar mevcuttur. Bu çalışma da, bu paralellikte, akademisyenin ders hazırlama ve uygulama sürecinde bilgi türlerinde değişiklikler yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Bu değişiklikler, öğretim şemalarını tamamen değiştirmek yerine, mevcut öğretim şemalarını şartlara uygun hale getirmek şeklinde olmuştur. Bu değişikliklere bir örnek, kâğıt formatında olan ders notlarının slayt formatına getirilmesidir. Nitekim literatürde öğretmenlerin dokümantal süreçlerindeki değişimlerin radikal değişimler olmadığı, ancak artık geçerli ya da ortama uyumlu olmayan dokümanların uyumlu hale gelecek şekilde değiştirildiği şeklindedir (Messaoui, 2019).

Akademisyenin çevrimiçi eğitimdeki dokümantal oluşum süreci, kullandığı kaynaklardaki değişimlerle de ortaya çıkarılmıştır. Doküman, kaynak ve kullanım şemalarından oluşan bir oluşum olduğundan (Gueudet ve Trouche, 2009), akademisyenin dokümantal değişimlerinin incelenmesinde kaynaklarda yaptığı değişikliklerin önemli yeri vardır. Bu çalışmada, katılımcı akademisyenin çevrimiçi eğitime geçiş ve çevrimiçi eğitim süreçlerinde daha önceki yüz yüze eğitimde kullandığı bazı kaynakları kullanmaya devam ettiği, bazı kaynaklarında değişiklikler yaparak farklılaşmış kaynaklar kullandığı ve bazı kaynaklarını da kullanmayı tamamen bıraktığı sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, akademisyen beyaz tahta

ve el yazması notlarını kullanmayı bırakmış, bunları slaytlar ve grafik tablet notlarıyla değiştirmiştir. Ancak bu değişimin, akademisyenin dokümantal valizi ve zihinsel şemalarında minimum farklılaşma olacak şekilde gerçekleşmiş olması dikkat çekmiştir. Nitekim Trouche (2014) da öğretmenlerin dokümantal valizlerinin onların profesyonel hayatlarındaki yerinin öneminden bahsetmekte ve bu valizde daha çok destekleyici değişimler olduğunu söylemektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise katılımcı akademisyenin çevrimiçi eğitim sürecinde pek çok zorlukla karşılaştığı yönündedir. Akademisyen tarafından karşılaşılan bu zorlukların temel olarak öğrencilerden kaynaklı ve kurumdan kaynaklı olduğu görülmüştür. Özellikle, düşük öğrenci katılımı, öğrencilerin isteksizliği ve pasifliği, akademisyenin dersleri tam anlamıyla öğretememe kaygısını artırmaktadır. Bu durum, öğrenciyle akademisyen arasındaki iletişim kopukluğuna ve akademik etkinliklerde aksamalar yaşanmasına neden olmaktadır. Nitekim literatürdeki eğitim araştırmaları, gerek yüz yüze gerekse çevrimiçi eğitim süreçlerinde öğretmenlerin derslerinin içeriğini öğrencilerinin aktif olarak derse katılacak zihinler olabilmeleri yönünde hazırlamaya çalıştıklarını göstermektedir (Kolhekar et al, 2021). Diğer yandan, kurumdan kaynaklı zorluklar, temel olarak akademisyenin hem öğretim faaliyetleri gösterip iyi bir öğretmen olarak kendini dışı ispat edebilmesi, diğer yandan da akademik yayın ve araştırma faaliyetlerine devam edebilmesiyle ilgilidir. Öyle ki, kurumun çevrimiçi eğitime getirdiği derslerin kaydedilmesi, ders notlarının paylaşılması, bir sınav sorusuna eşdeğer üç farklı soru hazırlanması gibi yeni kurallara bir de kaynak ve dokümanlarda değişiklikler yapılması gerekliliği eklendiğinde, eğitim faaliyetleri yüz yüze eğitime göre akademisyenin çok daha fazla vaktini almaktadır. Bu vakit, araştırma faaliyetlerine daha az vakit kalmasına sebep olmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen ve akademisyenlerin çoklu roller ve görevleriyle ilgili bu sonuç, literatürde fazlaca çalışılmış ve gerek çevrimiçi gerekse yüz yüze süreçlerde bu çoklu görevlerin akademisyenler tarafından bir zorluk olarak görüldüğü tespit edilmiştir (Alparlan, 2014; Şahin et al, 2017). Nitekim kurumsal yüklerin uzaktan eğitimde engel teşkil etmesi de literatürde bildirilmiştir (Falowo, 2007). Diğer yandan, akademisyenin öğretim faaliyetlerinde öğrencileriyle yaşadığı iletişim sorunları da bir zorluk olarak tespit edilmiş ve bu zorluğun öğretim kaygısına sebep olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularıyla tutarlı olarak, literatürde, gerek teknik ve donanımsal sorunlar gerekse doğal iletişim yollarındaki değişimler sebebiyle çevrimiçi eğitim süreçlerinde öğretmen ve öğrenciler için iletişim sorunları olduğu bildirilmektedir (Keskin ve Kaya, 2020; Bilgiç ve Tüzün, 2015; Kırmacı ve Acar, 2018).

Araştırmanın başka bir sonucu ise katılımcı akademisyenin uzaktan eğitimle ilgili hem pozitif hem de negatif görüş bildirmiş olmasıdır. Akademisyen çevrimiçi eğitimin olumlu yönlerini "farklı öğretim yöntemleri ve materyallerinin kullanımı" ve "kaydedilmiş ders notlarına erişim" olarak belirtmiştir. Literatürde çevrimiçi eğitimin farklı öğretim yöntem ve materyallerinin kullanımını kısıtladığı ve bu sebeple de öğretimin kalitesini düşürdüğü yönünde sonuç bildiren çalışmalar da mevcuttur (Ramírez-Hurtado et al, 2021). Bu çalışmada akademisyenin görüşlerinin literatürün aksi sonuçlar ortaya koymasının, akademisyenin dokümantal oluşum sürecini farklı öğretim yöntem ve materyalleri gelişme şeklinde yapılandırması; kaynak ve kullanım şemalarını farklı öğretim yöntem ve materyalleri kullanma şeklinde değiştirmesi sebebiyle gerçekleştiği düşünülmüştür. Diğer yandan, katılımcı akademisyen çevrimiçi eğitimle ilgili olumsuz görüşler de bildirmiştir. Akademisyen, sınav sistemindeki düşük güvenlik ve öğretim üyesinin öğrenciler nezdindeki itibarının olumsuz etkilenmesini uzaktan eğitimin en önemli sorunları arasında görmektedir. Çevrimiçi sınavların düşük güvenilirliğiyle ilgili literatürde pek çok çalışma bulunmaktadır (Abeywickrama ve Dissanayake, 2022). Ancak yine literatürde gelecekte çevrimiçi eğitimin, eğitim sisteminin bir parçası olacağı yönünde de görüş birliği mevcuttur (Kannadhasan et al, 2020; Picciano et al, 2010). Bu bağlamda özellikle üniversite düzeyinde çevrimiçi sınavlara uygun alternatif güvenilir sınav sistemleri üzerine yapılacak çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu alıŐmada ‘‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’’ kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan ‘‘Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler’’ başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 24 Kasım 2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023-10

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Mevcut çalışmaya her iki araştırmacı da eşit katkıda bulunmuştur.

1.yazar: Verilerin toplanması, veri analizi, raporlaştırma.

2.yazar: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma, danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu alıŐma ile ilgili olarak yazarlar araştırmada çıkar çatışmasının bulunmadığı beyan ederler.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)



Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education



2024, 24(3),1599 – 1615. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1448748>

Örgün Eğitim Programlarının Deprem Eğitimi Açısından İncelenmesi

Examination of Formal Education Programs in Terms of Earthquake Education

Esra CAN¹ , Suat ÇAPUK² 

Geliş Tarihi (Received): 07.03.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 29.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu çalışmada, örgün eğitim programlarının deprem eğitimi açısından incelenerek mevcut durumun ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Örgün eğitimde yer alan öğretim programlarının tamamı incelenmiş ve deprem eğitimine yönelik kazanımların yer aldığı Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Afet Bilinci, Şehrimiz, İngilizce, Fizik ve Coğrafya derslerine ait öğretim programları ve ders kitapları örneklem olarak seçilmiştir. Öğretim programları ve ders kitaplarında deprem eğitimi yönelik kazanım ve içeriklerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre deprem eğitimi ile ilişkili 37 kazanım tespit edilmiştir. Ders kitaplarında deprem eğitimi ile ilişkili içeriklerin afet ve acil durum yönetiminin aşamalarına göre analizi sonucunda en fazla zarar azaltma ve önleme ile hazırlık aşamasına yönelik içeriklerin yer aldığı, müdahale ve iyileştirme aşamasından çok az bahsedildiği görülmüştür. Kazanımların taksonomik sınıflandırılması incelendiğinde 37 kazanımın tamamının bilişsel alanda yer aldığı tespit edilmiştir. Deprem eğitimi ile ilişkili kazanımların bilişsel alanın daha çok alt düzey basamaklarında bulunduğu, üst düzey basamaklarda çok az kazanımın yer aldığı sonucuna varılmıştır. Eğitim Programlarında deprem eğitimi yönelik içeriklere yer verilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgün Eğitim, Deprem Eğitimi, Öğretim Programları

&

Abstract: This study aims to examine the formal education programs in terms of earthquake education. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. All curriculums in formal education were examined and curriculums and textbooks of Life Sciences, Social Studies, Science, Disaster Awareness, Our City, English, Physics and Geography courses, which include earthquake education and achievements, were selected as samples. Descriptive analysis was used to analyze the achievements and contents of earthquake education in curricula and textbooks. According to the findings of the research, 37 achievements related to earthquake education were identified. As a result of the analysis of the contents related to earthquake education in the textbooks according to the stages of disaster and emergency management, it was seen that the most content was related to the damage reduction and prevention and preparation stages, and the intervention and recovery stages were rarely mentioned. When the taxonomic classification of achievements was examined, it was found that all 37 achievements were in the cognitive field. It was concluded that the gains associated with earthquake education were found mostly in the lower level levels of the cognitive domain, and that there were very few gains in the upper level levels. Suggestions have been made to include content for earthquake education in Education Programs.

Keywords: Formal Education, Earthquake Education, Curriculums

Atf/Cite as: Can, E. & Çapuk, S. (2024). Örgün eğitim programlarının deprem eğitimi açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1599-1615. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1448748>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Öğretmen, Esra CAN, MEB, esratora85@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7576-7121>

² Dr. Öğretim Üyesi, Suat ÇAPUK, Adıyaman Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, scapuk@adiyaman.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2736-9927>

1. GİRİŞ

Türkiye, dünyanın genç ve aktif bir kuşağı olan Alp-Himalaya deprem kuşağı içerisinde yer almaktadır. Avrasya levhası ve Arabistan-Afrika levhalarının hareketleri sonucunda Anadolu plakası sürekli sıkışmaya maruz kalmaktadır (Erdem, 2010). Bu tektonik yapı üzerinde bir yılda meydana gelen depremler, dünyada bir yılda meydana gelen depremlerin %23 'ünü oluşturmaktadır (Tercan,2023).

Afetler toplumun düzenli işleyişini sekteye uğratmakta, ekonomik ve sosyal açıdan olduğu kadar psikolojik açıdan da derin izler bırakmaktadır (Değirmenci vd., 2019). Afetlere karşı savunmasız ve mağdur gruplar, çocuklar ve gençlerdir (Kekiç & Milenkoviç, 2019; Peek, 2008). Çocuklar gibi korumasız kategorisinde yer alan nüfusun da depremin etkilerine hazırlanma ve uygun tepki verme kapasitelerinin artırılması gerekmektedir (Codreanu vd.,2014). Çocuklar afetlerde risk altında olsalar da pasif olarak mağdur değillerdir. Çocukların ve gençlerin evlerinde, okullarında ve buldukları topluluklarda yapılan afete hazırlık faaliyetleri, karşılaştıkları riskleri en aza indirmektedir (Peek, 2008). Afet eğitimi, risk hakkında bilgi vererek insanların önleyici faaliyetlerini arttırmasında büyük rol oynar. Etkin bir şekilde planlanan ve iyi uygulanan afet eğitimi, uzun vadede insanların bunu alışkanlık haline getirmesini sağlayacaktır (Kekiç & Milenkoviç, 2019). Bu bağlamda okullar, toplumsal dönüşümün kaynağı olarak bilinçlendirme sürecinin önemli parçasıdır (Değirmenci vd., 2019). Depreme hazırlık, yedi farklı etkiye neden olur: düşünmeyi ve konuşmayı teşvik etmek, farkındalık ve bilgi yaratmak, bireylerin bir felaketin sonuçlarını anlamalarına yardımcı olmak, inanç geliştirmek, hazırlığı geliştirmek, duyguları ve hisleri etkilemek ve afet konularında topluluk etkileşimini teşvik etmek (Becker vd., 2017). Örgün eğitim ve afet deneyimi afetlere karşı tedbir alınmasında önemli iki faktördür. Eğitilmiş bireyler önceden bir afetten etkilenmemelerine rağmen afet risklerini öngörebilmektedirler. Bununla birlikte afet eğitimi, *afet sonrası yaşanabilecek ölüm, yaralanma, varlık ve gelir kaybını azaltmakta felaket ile başa çıkabilme kapasitesini arttırmaktadır* (Hoffmann & Muttarak, 2017).

Dünya genelindeki deprem eğitimleri incelendiğinde büyük ölçüde farklılık görülmektedir. Bazı ülkeler deprem kuşağında olmalarına karşın okullarda deprem eğitimi verilmemektedir (Korkmaz, 2023). Diğer taraftan, bazı ülkeler deprem eğitimini okul müfredatına entegre etmiştir (Kekiç & Milenkoviç, 2019; Korkmaz, 2023). Almanya deprem olgusunu kendi ülkesinde yaşamadığı halde liselerde coğrafya dersi öğretim programı içerisinde küresel boyutu ile depremlere yer vermektedir (Erdem, 2010). Fransa erken yaşlarda afet eğitimine başlamakta, coğrafya derslerinde hemen her kademedeki sürdürülebilir bir afet eğitimini programlarına entegre etmiştir (Kekiç & Milenkoviç, 2019). Bunun yanında Korkmaz'ın (2023) araştırmasına göre Nepal'in yüksek sismik hareketliliğe sahip olmasına rağmen okullarda deprem eğitimi verilmemektedir. Sumy vd. (2022), deprem eğitiminde müzeler, milli parklar ve aktif katılabilecekleri özgür öğrenme ortamlarının öğrencilerin ilgisini çektiğini ve etkili bir deprem eğitiminin verilmesine olanak sağladığını belirtmiştir. Subedi vd. (2020), Nepal'de insanların deprem farkındalığının olmayışının nedeninin deprem eğitiminin Nepal öğretim programlarında yer almaması olarak ifade edilmiştir. Shojio vd. (2019), Endonezya'da yeni deprem eğitim programının öğrencilerin depreme verdikleri tepki üzerinde olumlu etki yarattığını belirtmiştir. Schmidt (2018), İsrail'de depreme hazırlık için hem teorik hem de pratik eğitim alan öğrencilerin, edindikleri bilgileri ev ortamında ailelerine aktardığını belirtmiştir. 2. sınıfta başlayan ve öğretmenler tarafından verilmesi için tasarlanan programdaki derslerin, 5. Sınıf düzeyinde özel olarak eğitilmiş asker öğretmenler tarafından verildiğini ifade etmiştir. Reyes vd. (2016), Meksika'nın Oaxaca eyaletinde 817 öğrenci ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin sismik risk algısı, farkındalığı ve hazırlığı ile ilgili yaptıkları çalışmanın temel sonucunun öğrencilerin depreme karşı savunmasız oldukları ve bunun nedeninin okul programlarında deprem eğitimine yer verilmemesi olarak gösterilmiştir. Katada ve Kanai (2016), Japonya'da afet önleme eğitiminin odaklandığı iki programın dışında yeni bir programa benimsenmesi gerektiğini vurguladıkları çalışmada, Japonya'da okullarda verilen afet eğitimlerinde "Tehdit Edici Afet Önleme Eğitimi" ve "Bilgiye Dayalı Afet Önleme Eğitimi" benimsendiği ifade edilmektedir. Kekiç ve Milenkoviç (2015), okullarda verilen afet eğitiminin yanı sıra okul dışı afet eğitim programları ile afet eğitiminin desteklenebileceğini söylemektedir. Codreanu vd. (2014), okul, aile ve toplum birlikteliği ile teorik ve pratik faaliyetlerinin birleştirildiği afet eğitiminin daha etkili olduğu söylenmiştir.

Adiyoso ve Kanegae (2012), müfredat temelli afet eğitimi ile afet konusunda doğru bilginin yaygınlaşması ve afete karşı davranışsal hazırlığa teşvik için öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitilmesinin önemli bir rol oynadığını belirtmektedir.

Türkiye’de de dünyada olduğu gibi afet eğitimine öğretim programlarında yer verilmektedir. Türkiye’de afet eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; Başbüyük ve Pala’nın (2023) çalışmasında Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımlarının alt düzey basamaklarda yer aldığı, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında daha dengeli bir dağılıma sahip olduğu, Coğrafya Dersi Öğretim Programında ise diğer öğretim programlarına göre kazanımların diğer derslerin kazanımlarına göre daha üst bilişsel basamaklarda olduğu belirtilmiştir. Delen (2023), afet eğitiminin her sınıf düzeyinde aynı yoğunlukta olmadığını, sadece belirli dersler içerisinde yer aldığı, hiçbir derste ünite veya tema olarak bulunmadığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte afet yönetimi aşamalarından müdahale ve iyileştirme aşamalarına yeterince yer verilmediğini, görsellerin yetersiz olduğunu ve alternatif ölçme-değerlendirme sorularına yeteri kadar yer verilmediğini belirtmiştir. İlkokul ders kitaplarında konu, afet türü, görsel ve ölçme değerlendirme kısımlarına daha çok yer verilmesi gerektiğini söylemiştir. Kaya, Artvinli ve Dönmez (2023), Coğrafya dersi öğretim programının afet risklerini azaltma eğitimi açısından öğrencilere bilinç kazandırmada ve öğretmenlere bu konuda rehberlik etmesinde yetersiz olduğu ifade etmiştir. Çalimli (2022), ders ve çalışma kitaplarında afet öncesi, sırası ve sonrası ile ilgili yeterli bilgi olmadığını, uluslararası kurum ve kuruluşlara az yer verildiğini, afetlerin tanılandırma ve sınıflandırmasının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Çelik ve Gündoğdu (2022), öğretmenlerin afet eğitimi ile ilgili kazanımları yetersiz bulduklarını, uygulamaya yönelik kazanımın bulunmadığını ve sadece bilgi düzeyinde kazanımların olduğunu ifade etmiştir. İnal, Kaya ve Altıntaş (2018), Türkiye’de ilkökul ve ortaöğretim seviyesinde verilen afet eğitiminin, UNISDR (Birleşmiş Milletler Afetlerin Azaltılması Uluslararası Stratejisi) tarafından belirlenen kriterler açısından yetersiz olduğunu söylemiştir. Özal vd. (2016), öğretim programlarında yer alan deprem eğitimi ile ilgili kazanımların çoğunlukla yenilenmiş Bloom taksonomisinin “kavramsal bilgi” basamağı ve “anlama” basamağında olduğunu belirtmiştir. Değirmenci ve İlter (2013), Coğrafya eğitim programını afet eğitimi açısından incelemiş ve afet ile ilişkin en çok kazanımın 9. sınıf düzeyinde olduğu (f=24) sonucuna varmıştır. Bununla birlikte en az kazanım 12. sınıflarda (f=22) yer aldığını belirtmiştir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı örgün eğitim programlarının deprem eğitimi açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Öğretim programlarında deprem eğitime yönelik kazanımların derslere göre dağılımı nasıldır?
- 2- Ders kitaplarında deprem konusunu içeren metinlerde afet ve acil durum yönetiminin hangi aşamalarına yer verilmiştir?
- 3- Öğretim programlarındaki deprem eğitimi içeren kazanımların taksonomik sınıflandırılması nasıldır?
- 4- Öğretim programlarında deprem eğitimi içeren kazanımların bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırılması nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Türkiye tarih boyunca deprem ile sınanmış bir coğrafya üzerinde bulunmaktadır. T.C. Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı’nın (2018) araştırma sonuçlarına göre Türkiye, dünyanın risk oranı yüksek bir coğrafyasında bulunmaktadır. Her 5 yılda bir ortalama can ve mal kaybının fazla sayıda yaşandığı depremler meydana gelmektedir. Nüfusun önemli bir kısmını oluşturan çocuklar, depremlerden en çok etkilenen grubu oluşturmaktadırlar. Depremlere karşı bu korumasız grubun, depremin etkilerine hazırlanma ve uygun tepki verme kapasitelerinin artırılması gerekmektedir (Codreanu vd.,2014).

Örgün eğitim sistematik ve yapılandırılmış şekilde öğretmenler tarafından okullarda verilen eğitim olarak tanımlanır. Örgün eğitimde geçirilen yıl ne kadar fazla olursa eğitimin etkisi o kadar fazla olacaktır. Afetlere karşı savunmasızlığın azaltılabilmesi için afet eğitiminin örgün eğitim içerisinde verilmesine odaklanılmalıdır (Hoffmann & Muttarak, 2017).

Kadıoğlu'na (2008) göre afet yönetimi dört ana aşamadan oluşmaktadır: zararın azaltılması ve önleme, hazırlık, müdahale ve iyileştirme. Bu aşamaların bilinmesi deprem eğitiminde bireylerin ne yapmaları gerektiğini bilmeleri anlamına gelmektedir. Öğrencilerin deprem öncesinde tehlike avı, afet ve acil durum çantası hazırlama, acil durum eylem planı hazırlama ve risk yönetimi yapabilmeleri gerekmektedir (Sözcü, 2021).

Şubat 2023 Pazarcık ve Elbistan depremleri bütünlük afet yönetiminin dört evresi dikkate alınarak incelendiğinde, bölgede yönetilen afet risk yönetim sürecinin yetersiz kaldığı özellikle zarar azaltma faaliyetlerinin etkili bir biçimde yapılmadığını göstermektedir. Yaşanan bu depremlerde bütünlük afet yönetiminin en temel aşaması olarak zarar azaltma faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülemediği anlaşılmaktadır. Koordinasyon sürecinde eksikliklerin olduğu, planlama, eğitim ve tatbikatların afet yaşanan illerde yeterli seviyede olmadığı görülmüştür. 9 saat içerisinde oluşan iki büyük ve yıkıcı Kahramanmaraş Pazarcık ve Elbistan depremlerinde meydana gelen bu yıkımı "yönetilemez" bir hale taşımıştır (Tercan,2023).

Eğitim programının işlevsel olması öğrenenlerin deneyim ve faaliyetlerine odaklanması anlamına gelmektedir. Eğitim programı öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgilerin gerçek hayatta kullanılabilir ve işe yarar olması olarak ifade edilir (Akpınar, 2017). Bununla birlikte programın hedeflerini belirlerken birey, toplum, konu alanı ve doğanın ihtiyaçlarının veri kaynağı olarak kullanılması göz ardı edilmemelidir (Şeker, 2021). Deprem eğitimi sadece bireysel olarak değil toplumsal olarak da önem arz etmektedir.

Öğretim programlarında yer alan kazanımlar ile ilgili bilişsel alana ağırlık verilmesi, alt bilişsel basamaklarda ezber dayalı öğrenmelerin fazla olması, duyuşsal ve psikomotor alanlara gereken ilginin verilmemesi eleştirilen bir noktadır. Üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını sağlayacak kazanım ifadeleri az sayıda bulunmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2016-2017).

Tüm bunların ışığında örgün eğitim programlarında yer alan deprem eğitiminin mevcut durumu, deprem eğitimi içeren kazanımların afet yönetiminin hangi aşamalarını kapsadığını, kazanımların taksonomik sınıflandırılması ve bilişsel alan basamaklarından hangilerine göre yazıldığını öğrenmek verilen deprem eğitiminin niteliği hakkında önemli bilgiler vermektedir.

Alan yazında Başbüyük ve Pala'nın (2023) Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Coğrafya öğretim programını, Delen'in (2023) ilkökul ders kitaplarını, Kaya, Artvinli, Dönmez'in (2023) Coğrafya öğretim programını, Çalıklı'nın (2022) ilköğretim programlarını ve ders kitaplarını afet eğitimi açısından incelediği görülmektedir. Buna karşın örgün eğitimdeki tüm öğretim programlarını ve ders kitaplarını bütüncül bir yaklaşımla ve özelde deprem eğitimi açısından inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte 2023-2024 yılında bazı derslerin eğitim programlarına yeni kazanımlar eklenmiş ve afet bilinci dersi öğretim programı hazırlanmıştır. Bu çalışma, güncellemeleri de içerdiğinden örgün eğitim programlarında yer alan deprem eğitiminin niteliği hakkında mevcut durumu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın sonuçlarının bundan sonra yapılacak program geliştirme çalışmalarına, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde deprem konusunda eğitilmelerine yönelik program çalışmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Türkiye’de örgün eğitim programlarının deprem eğitimi açısından incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda izlenen yol tümevarımsaldır ve genel teori ve açıklama yapmadan durumların veya deneyimlerin anlaşılması ve tanımlanmasını sağlar (Büyüköztürk vd., 2020). Doküman analizi yazılı metinlerin içeriğini sistematik ve titiz bir şekilde analiz eden bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi yapılarak Türkiye’de deprem eğitimi ile ilgili örgün eğitimde yer alan öğretim programları ve ders kitapları incelenerek mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Araştırma örneklemindeki öğretim programlarını seçmek için öncelikle okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki öğretim programlarının tamamı incelenmiş ve deprem eğitimi içeren kazanımların yer aldığı; Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Fen Bilimleri, Şehrimiz, Afet Bilinci, Fizik ve Coğrafya öğretim programları örneklem olarak seçilmiştir. Örneklemdaki ders kitapları 2023-2024 eğitim öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve lise kademelerine ait tüm bu kademelerdeki her sınıf düzeyine ait deprem eğitimi içeren öğretim programlarına ait Talim ve Terbiye Kurulu onaylı ders kitaplarıdır. EBA üzerinden güncellenmiş olmasına dikkat edilerek aynı sınıf düzeyine ait farklı yayınevlerine ait kitaplar arasından rastgele seçilmiştir. Afet Bilinci dersine ait öğretim programı 2023-2024 eğitim öğretim yılında oluşturulmuş ve ders kitabı mevcut olmadığından kitap incelemesi yapılamamıştır.

Tablo 1.

Araştırmada İncelenen Ders Kitapları ve Yayınevleri

| Ders | Sınıf | Yayınevi |
|-----------------|-----------|--------------------|
| Hayat Bilgisi | 1. Sınıf | İhsan Yayıncılık |
| | 2. Sınıf | Dikey Yayıncılık |
| | 3. Sınıf | Tuna Yayıncılık |
| Sosyal Bilgiler | 4. Sınıf | Ferman Yayıncılık |
| | 5. Sınıf | MEB Yayınları |
| | 7. Sınıf | Ekoyay Yayınları |
| Fen Bilimleri | 5. Sınıf | Dikey Yayıncılık |
| | Şehrimiz | MEB yayınları |
| İngilizce | 8. sınıf | Tutku Yayınları |
| | 9. sınıf | Erkad Yayıncılık |
| Fizik | 10. Sınıf | Ekoyay Yayınları |
| | Coğrafya | Yıldırım Yayınları |

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan kazanım inceleme formu kullanılmıştır. Kazanım inceleme formu literatür taranarak hazırlanmış ve öğretim programlarının ders, ünite, kazanım ve içerik başlıkları altında incelenmesini sağlamaktadır. Birinci aşamada literatür taraması yapılarak araştırma konusu belirlenmiş ve sınırlandırılmıştır. Araştırma konusuna uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yapılmasına karar verilmiştir. İkinci aşamada örgün eğitimdeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisedeki tüm öğretim programları incelenmiş içerisinde deprem eğitimi ile ilgili kazanımlar olan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Afet Bilinci, Şehrimiz, İngilizce, Coğrafya ve Fizik öğretim programları ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada incelenen öğretim programlarının, deprem eğitimi içeren sınıf seviyesine ait ders kitapları belirlenmiştir. Öğretim Programlarına Millî Eğitim Bakanlığına ait resmi sayfadan, ders kitaplarına EBA’dan ulaşılmıştır. Öğretim programlarındaki kazanımlar ve ders

kitaplarındaki deprem eğitimi ile ilgili içerikler okunarak araştırmanın soruları ile ilgili kısımları tespit edilmiştir. Veriler analiz edilerek sonuçlar rapor haline getirilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Örgün eğitim programlarının ve ders kitaplarının deprem eğitimi açısından incelendiği araştırmada betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2018) tanımına göre betimsel analizde daha önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda içeriğin bu temalara yerleştirilerek yorumlanmasıdır. Dokümanlardan elde edilen bilgileri analiz etmek için deprem eğitimi içeren kazanımların ders, sınıf, ünite ve içerik olarak incelenmesi, taksonomik ve bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi, afet yönetimi basamaklarına göre incelenmesi şeklindeki başlıklar alan yazın incelenerek oluşturulmuş ve çerçeve belirlenmiştir. Öncelikle örgün eğitimdeki deprem eğitimi içeren kazanımlar belirlenmiş, öğretim kademesi ve sınıflara göre sıralanmıştır. Deprem eğitimi içeren kazanımların buldukları ders kitapları incelenerek kazanımlara ait içerikler belirlenmiştir. Veriler önceden belirlenen başlıklar altına araştırmacı tarafından özenli ve tarafsız bir şekilde yerleştirilmiştir. Başlıklar altına yerleştirilen veriler tablo haline getirilerek bulgular tespit edilip yorumlanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04/03/2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 18

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ilkökul, ortaokul ve lise öğretim programlarında ve ders kitaplarında deprem eğitimine hangi düzeyde yer verildiğine ilişkin bulgular alt problemler doğrultusunda sunulmuştur. Öğretim programlarında ve ders kitaplarındaki deprem eğitimi konuları içerik bakımından betimsel olarak analiz edilmiştir.

3.1. Öğretim Programlarında Deprem Eğitime Yönelik Kazanımların Sınıflara Göre Dağılımı

Bu bölümde "Deprem eğitimine yönelik kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımı nasıldır?" sorusunun bulgularına yer verilmiştir. Bu kapsamda ilkökul, ortaokul ve lise kademesindeki tüm derslerin deprem eğitimini kapsayacak tüm kazanımları ve açıklamaları incelenmiştir. Öğretim programlarındaki deprem eğitimini kapsayan tüm kazanımlarının sayısı Tablo 2.'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Öğretim Programlarında Deprem Eğitimine Yönelik Kazanımların Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

| Öğretim programı | Sınıf Seviyesi | Kazanım Sayısı f |
|------------------|----------------------|---------------------|
| Hayat bilgisi | 1. Sınıf | 1 |
| | 2. Sınıf | 3 |
| | 3. Sınıf | 2 |
| Sosyal bilgiler | 4. Sınıf | 2 |
| | 5. Sınıf | 2 |
| | 7. Sınıf | 1 |
| Fen Bilimleri | 5. Sınıf | 2 |
| İngilizce | 8. Sınıf | 5 |
| | 9. sınıf | 2 |
| Afet Bilinci | 5.,6.,7. Sınıflar | 7 |
| Şehrimiz | 5,6,7 ve 8. Sınıflar | 1 |
| Fizik | 10. Sınıf | 2 |
| Coğrafya | 10. Sınıf | 7 |
| Toplam | | 37 |

Tablo 2. incelendiğinde öğretim programlarında deprem eğitimi ile ilgili kazanımların Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, İngilizce, Afet Bilinci, Şehrimiz, Fizik ve Coğrafya derslerine ait öğretim programlarında yer aldığı görülmektedir. 10. sınıf Coğrafya dersi, Afet Bilinci ve 8,9. sınıf İngilizce öğretim programlarında deprem eğitimi ile ilgili en çok kazanıma sahip derslerdir. Lise kademesinde deprem eğitimi ile ilgili kazanımlara sadece 10. Sınıf düzeyinde yer verilirken diğer kademelerde yer verilmemiştir. 2023-2024 eğitim öğretim döneminde okutulmasına karar verilen Afet Bilinci dersi içerisinde afetlere ait kazanımlar içerisinde 4 kazanımın deprem eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Şehrimiz seçmeli dersinde deprem eğitimi ile ilgili 1 kazanım yer almaktadır. 2023-2024 eğitim öğretim yılında yenilenen Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerine deprem eğitimi ile ilgili yeni kazanımlar eklenmiş ve Hayat Bilgisi öğretim programında 6 ve Sosyal Bilgiler öğretim programında 5 kazanım yer almaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise öğretim programlarında toplam 37 kazanımda deprem eğitimi ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.2. Ders kitaplarındaki deprem konusunu içeren metinlerin afet ve acil durum yönetiminin aşamalarına göre dağılımı

Bu bölümde deprem eğitimi ile ilgili kazanımların tespit edildiği derslere ait kitaplar incelenmiştir. İlgili derslerin kitaplarında yer alan deprem konusundaki metinlerin afet ve acil durum yönetiminin aşamaları olan zarar azaltma ve önleme, hazırlık, müdahale ve iyileştirme aşamalarından hangilerine yer verildiği belirtilmektedir.

Tablo 3.

Deprem Konusu İçeren Metinlerin Afet ve Acil Durum Aşamalarına Göre Dağılımı

| Ders | Tema | Kod | Sınıf |
|-----------------|-------------------------|---|----------------|
| Hayat Bilgisi | Genel Bilgi | Oluşum, Temel Kavramlar | 1,2,3. Sınıf |
| | Zarar Azaltma ve Önleme | Tehlike avı, Yapı denetim, Zemin Seçimi | |
| | Hazırlık | Deprem Çantası, Eylem Planı, Acil Durum Eylem Planı | 1,2,3. Sınıf |
| Sosyal Bilgiler | Müdahale | Arama Kurtarma, İlk Yardım, Temel İhtiyaçlar | 2. Sınıf |
| | İyileştirme | Normalleşme, Yardım Kuruluşları, Yeniden İnşa | |
| | Genel Bilgi | Oluşum, Temel Kavramlar | 4,5,7. Sınıf |
| Fen Bilimleri | Zarar Azaltma ve Önleme | Tehlike avı, Yapı denetim, Zemin Seçimi | |
| | Hazırlık | Deprem Çantası, Eylem Planı, Acil Durum Eylem Planı | 5. Sınıf |
| | Müdahale | Arama Kurtarma, İlk Yardım, Temel İhtiyaçlar | 5. Sınıf |
| Şehrimiz | İyileştirme | Normalleşme, Yardım Kuruluşları, Yeniden İnşa | 5. Sınıf |
| | Genel Bilgi | Oluşum, Temel Kavramlar, | 5,6,7,8. |
| | Zarar Azaltma ve Önleme | Tehlike avı, Yapı denetim, Zemin Seçimi | 5,6,7,8. Sınıf |
| Coğrafya | Hazırlık | Deprem Çantası, Eylem Planı, Acil Durum Eylem Planı | 5,6,7,8. Sınıf |
| | Müdahale | Arama Kurtarma, İlk Yardım, Temel İhtiyaçlar | |
| | İyileştirme | Normalleşme, Yardım Kuruluşları, Yeniden İnşa | |
| İngilizce | Genel Bilgi | Oluşum, Temel Kavramlar | 10. Sınıf |
| | Zarar Azaltma ve Önleme | Tehlike avı, Yapı denetim, Zemin Seçimi | 10. Sınıf |
| | Hazırlık | Deprem Çantası, Eylem Planı, Acil Durum Eylem Planı | 10. Sınıf |
| Fizik | Müdahale | Arama Kurtarma, İlk Yardım, Temel İhtiyaçlar | |
| | İyileştirme | Normalleşme, Yardım Kuruluşları, Yeniden İnşa | |
| | Genel Bilgi | Oluşum, Temel Kavramlar | 10. sınıf |
| Fizik | Zarar Azaltma ve Önleme | Tehlike avı, Yapı denetim, Zemin Seçimi | 10. Sınıf |
| | Hazırlık | Deprem Çantası, Eylem Planı, Acil Durum Eylem Planı | 10. Sınıf |
| | Müdahale | Arama Kurtarma, İlk Yardım, Temel İhtiyaçlar | |
| Fizik | İyileştirme | Normalleşme, Yardım Kuruluşları, Yeniden İnşa | |

Tablo 3. incelendiğinde Hayat bilgisi dersi 1. sınıf kitabında deprem ile ilgili genel bilgi verilerek depremin acil durum olduğu belirtilmiştir. Afet ve acil durum yönetimi aşamalarından hazırlık aşamasına yönelik acil durumlarda 112 numarasının aranması gerektiği belirtilmiş, deprem sırasında çok kapan tutun hareketinin yapılması; kapı, pencere, merdiven ve asansör gibi yerlerden uzak durulması gerektiği belirtilmiştir. Afet ve acil durum çantasının hazırlanması gerektiği ve çanta içerisinde yer alması gereken malzemeler belirtilmiştir. Hayat Bilgisi 2. sınıf kitabında afet ve acil durumlarda yardım istemek için 112 numarasının aranması gerektiği bilgisi verilmiştir. Müdahale aşamasında görev alacak görevlilere değinilmiştir. Hazırlık aşaması ile ilgili acil durum bilgi kartının hazırlandığı bir etkinliğe yer verilmiştir. Deprem sırasında neler yapılması gerektiğine değinilmiştir. Hayat Bilgisi 3. sınıf kitabında “Afet veya Acil Durum Sonrasında Neler

Yapalım?" başlıklı metinde deprem sonrası sakin davranılması gerektiği, afet ve acil durum çantasının alınması ve acil çıkış tabelalarını takip ederek acil toplanma noktasına gidilmesi gerektiği belirtilmektedir. Deprem bir afet olduğu bilgisi verilirken, depreme hazırlık aşaması ile ilgili deprem sonrası neler yapılabileceği anlatılmıştır. Acil durum bilgi kartının aile bireyleri ile hazırlanmasına teşvik edilmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi 4. sınıf düzeyine ait ders kitabının Sosyal ve Doğal Çevreler ünitesinde depremin tanımı ve görsellerine yer verilmiştir. Hazırlık aşamasına yönelik afet ve acil durum çantasının öneminden bahsedilerek içerisinde yer alması gereken malzemeler anlatılmıştır. Aynı aşamada acil durum planı ve acil durum tatbikatına, deprem sırasında ve sonrasında yapılması gerekenlere yer verilmiştir. 5. sınıf düzeyine ait ders kitabında "Afetler ve Çevre Sorunları" başlıklı metinde depremlerin bir afet türü olduğu bilgisine yer verilmiştir. Depremin oluşma nedenleri ve sonuçları ile Türkiye'nin deprem risk haritasına yer verilmiştir. "Afetlerin İnsan Üzerine Etkileri" başlıklı metinde depremin insan üzerindeki yarattığı etkiler, 6 Şubat depremlerinde yaşananlar görsellerle desteklenerek açıklanmıştır. İyileştirme aşaması ile ilgili deprem sonrası kurulan çadır okullar, yapılan yardımlar, STK ve devlet kuruluşlarına destek olunmasının yararlarına yer verilmiştir. 7. sınıf düzeyindeki ders kitabında "Dünyayı Biz Kurtaracağız" başlıklı metinde doğal afet türü olarak deprem ifade edilmiştir. İçerikte deprem ile ilgili sadece gelen bilgi verilmiş afet ve acil durum yönetimi aşamaları ile ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Fen Bilimleri dersi 5. sınıf düzeyine ait ders kitabının "Yıkıcı Doğa Olayları" ünitesinin ilk kazanımında deprem ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. 2. kazanımda yıkıcı doğa olaylarında korunma yolları anlatılırken acil durum ve afet yönetiminin zarar azaltma ve önleme aşaması ile ilgili "Binalar sağlam zemin üzerine yapılmalıdır.", "Binalar sağlam yapılmalıdır.", "Eksik ve çürük malzeme kullanılmamalıdır.", "Çürük binalar tespit edilip yıkılarak yerine yenileri yapılmalıdır.", "Evdeki düşebilecek eşyalar sabitlenmelidir.", "Büyük ve kırılabilen eşyalar alt raflara koyulmalıdır." şeklinde bilgiler verilmiştir. Hazırlık aşaması ile ilgili "Her odada depremden korunacak emniyetli yerler oluşturulmalıdır.", "Deprem çantası hazırlanmalıdır.", "Deprem çantası içerisinde su, pilli radyo, düdük ve çabuk bozulmayacak gıda vb. malzemeler olmalıdır.", "Merdiven, asansör, balkon ve kapılardan deprem esnasında uzak durulmalıdır.", "Deprem sırasında çok, kapan, tutun pozisyonu alınmalıdır." şeklinde bilgi verilmiştir.

Şehrimiz seçmeli dersinin Adıyaman iline ait olan kitabı incelenmiştir. "Şehrimi Tanıyorum" ünitesinde Adıyaman ilinde karşılaşılabilecek afetlerden ilk olarak depreme yer verilmiştir. Adıyaman'ın Doğu Anadolu Fay Hattı üzerinde yer aldığı belirtilmiştir. Adıyaman ve çevresindeki gerçekleşen depremler ile ilgili genel bilgi verilmiştir. Afet yönetiminin zarar önleme ve azaltma aşaması ile ilgili depremden önce binaların depreme dayanıklı inşa edilmesi, mevcut binaların dayanıklılığının artırılması, deprem sırasında zarar verecek eşyaların duvara sabitlenmesi ve acil çıkışların önünü kesecek eşyaların kaldırılması bilgileri verilmiştir. Hazırlık aşaması ile ilgili deprem sırasında çok kapan tutun pozisyonunun alınması, deprem bitmeden binadan dışarı çıkmamamız gerektiği bilgisi verilmiştir. Deprem sonrası toplanma alanlarına gidilmesi gerektiği belirtilmiştir.

İngilizce dersi 8. sınıf düzeyinin Doğal Güçler (Natural Forces) ünitesinde deprem ile ilgili verilen bir paragrafta yer alan Van depremi ile ilgili genel bilgilere ait sorular yer almaktadır. Bunun yanında şu ana kadar yaşanan en büyük depremin 9 büyüklüğünde olduğu bilgisine yer verilmiştir. 9. Sınıf düzeyinde dinleme etkinliklerinde deprem ile ilgili genel bilgiler verilmiş ve hazırlık aşaması ile ilgili acil durum çantası ve içeriğinden söz edilmiştir. Bununla birlikte çok kapan tutun hareketleri resimli ve açıklamalı olarak anlatılmıştır.

Coğrafya dersi 10. Sınıf düzeyine ait ders kitabının "Doğal Sistemler" ünitesinde dünyanın oluşumu ve levha tektoniği ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. Türkiye'nin tektonik yapısı ve levha hareketleri anlatılmaktadır. Depremler alt başlığının içeriğinde depremin oluşum nedenleri ve deprem ile ilgili kavramlara yer verilmiştir. "Çevre ve Toplum" ünitesi içerisinde depremler ve depremden korunma yolları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Acil durum ve afet yönetimi basamaklarından zarar azaltma ve önleme aşamasında; meskenlerin

ana kaya üzerine inşa edilmesi, meskenlerin içindeki kitaplık, vitrin ve gardırop gibi eşyaların duvara monte edilmesi bilgisi verilmiştir. Hazırlık aşaması ile ilgili deprem çantasının hazırlanması ve içeriği, deprem sırasında ve sonrasında yapılması gerekenler açıklanmıştır.

Fizik dersi 10. sınıf düzeyinde Dalgalar ünitesinde deprem dalgaları bölümünde deprem ile ilgili tanım ve temel kavramların açıklamalarına yer verilmiştir. Zarar azaltma ve önleme aşamasına yönelik aile bireyleri ile deprem anında yapılması gerekenleri konuşulması, devrilecek eşyaların sabitlenmesi gerektiği bilgisi verilmiştir. Hazırlık aşamasına yönelik deprem çantasının hazırlanması, deprem sırasında doğru davranış şekilleri, deprem bitene kadar uygun pozisyonda kalınması ve deprem bittiğinde güvenli bir yere kış ise kalın battaniye alarak gidilmesi ve yıkıntılar arasında gelişigüzel dolaşmaması gerektiği bilgisi verilmiştir.

3.3.Öğretim Programlarındaki Deprem eğitimi içeren kazanımların taksonomik sınıflandırılması

Bu bölümde Öğretim programlarında deprem eğitimi içeren kazanımların taksonomik sınıflandırılması yapılmıştır.

| Ders | Bilişsel | Duyuşsal | Psikomotor |
|-----------------|-----------|----------|------------|
| | f | f | f |
| Hayat Bilgisi | 6 | - | - |
| Sosyal Bilgiler | 5 | - | - |
| Fen Bilimleri | 2 | - | - |
| Şehrimiz | 1 | - | - |
| Afet Bilinci | 7 | - | - |
| İngilizce | 7 | - | - |
| Fizik | 2 | - | - |
| Coğrafya | 7 | - | - |
| Toplam | 37 | 0 | 0 |

Tablo 4. incelendiğinde öğretim programlarında deprem eğitimi ile ilişkili kazanımlarının tamamı bilişsel kazanımlar olduğu görülmüştür. Duyuşsal ve psikomotor alanda bir kazanıma rastlanmamıştır.

3.4.Öğretim Programlarında Deprem Eğitimi İçeren Kazanımların Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Sınıflandırılması

Bu bölümde deprem eğitimi içeren kazanımların Bloom Taksonomisine bilişsel alan basamakları, alt bilişsel alan ve üst bilişsel alan olarak ikiye ayrılmıştır.

Tablo 5.

Deprem eğitimi içeren kazanımların bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırılması

| Ders | Bilişsel Alan Basamakları | |
|-----------------|---|-------------------------------|
| | Alt Bilişsel Alan Basamakları | Üst Bilişsel Alan Basamakları |
| Hayat Bilgisi | HB.1.4.5., HB.2.6.6, HB.2.6.7., HB.3.4.4. HB.3.4.6., HB.2.4.4. | |
| Sosyal Bilgiler | SB.4.3.2., SB.5.3.4 , SB.5.3.5., SB.4.3.6. | SB.7.7.4. |
| Fen Bilimleri | F.5.6.3.1., F.5.6.3.2. | |
| Şehrimiz | Ş.3.4. | |
| Afet Bilinci 1 | AB.1.1.4., AB.1.1.5., AB.1.2.1, AB.1.2.3 AB.1.2.4. | AB.1.2.2. AB.1.1.6. |
| İngilizce | E8.10.L1., E8.10.SI2., E8.10.SP2., E8.10.R1., E9.8.R1., E8.10.W1., E9.8.S1 | |
| Fizik | 10.3.5.1. 10.1.1., 10.1.1., 10.1.5., 10.4.1., | 10.3.5.2. |
| Coğrafya | 10.4.2.,10.4.3. 10.4.4. | |

Tablo 5. incelendiğinde deprem eğitimi içeren kazanımların en çok alt bilişsel basamaklarda yazıldığı görülmektedir. Üst bilişsel basamaklarında 4 kazanım bulunmaktadır. Üst bilişsel basamaklarda yazılan kazanımlar sosyal bilgiler, afet bilinci ve fizik dersinde olduğu görülmektedir. Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Şehrimiz, İngilizce ve Coğrafya öğretim programlarında yer alan kazanımların tamamı alt bilişsel basamaklarda bulunmaktadır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada örgün eğitim programlarında yer alan kazanımlar ve ders kitaplarındaki içerikler deprem eğitimi açısından incelenmiştir. Öğretim programlarındaki deprem eğitimi içeren kazanım sayısı, bu kazanımların hangi ünite ve sınıf düzeyinde yer aldığına, kazanımların taksonomik olarak incelenmesi ve hangi bilişsel alan basamağında yazıldığına, ders kitaplarındaki içeriklerim acil durum ve afet yönetiminin hangi basamağında yer aldığına ilişkin sonuçlar ortaya konmuştur. İlkokul, ortaokul ve lise öğretim programlarında toplam 37 kazanımda deprem eğitimi ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğretim programlarında deprem eğitimi ile ilgili kazanımlar Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, İngilizce, Afet Bilinci, Şehrimiz, Fizik ve Coğrafya derslerine ait öğretim programlarında yer almaktadır. Bu bağlamda deprem eğitiminin örgün eğitimde bütüncül bir yaklaşımla verilmediği sonucuna varabiliriz. Delen'in (2023) araştırmasında belirttiği gibi tüm kademelerde deprem eğitimine ayrı bir başlık altında yer verilmeli, öğrenciler deprem öncesi, sırası ve sonrası ile ilgili uygulamalı bir eğitim almalıdır. Deprem eğitimi ile ilgili en çok kazanım 10. sınıf Coğrafya dersi, Afet Bilinci ve 8., 9. sınıf İngilizce öğretim programlarında yer almaktadır. Katada ve Kanai (2016), ilkökul ve ortaöğretimde afet eğitimi verilmesinin, geleceğin yerel sakinlerinin eğitilmesi ve gelecekte o bölgede yaşayanlarda afet kültürünün oluşması anlamına geldiğini belirtmiştir. Deprem eğitimi içeren kazanımların afet ve acil durum yönetimi aşamalarına göre incelendiğinde en fazla zarar azaltma ve önleme, hazırlık aşamalarına yer verilmiştir. Müdahale ve iyileştirme aşamasına sadece 2 sınıf düzeyinde yer verilmiştir. Müdahale aşamasına 2. Sınıf düzeyinde, iyileştirme aşamasına ise 5. sınıf aşamasında yer verilmiştir. Benzer şekilde Delen (2023), ilkökul ders kitaplarında en fazla hazırlık ve zarar azaltma ve önleme aşamasına yer verildiğini belirtmiştir. Başibüyük ve Pala (2023), tüm öğretim programlarına bakıldığında en fazla afet bilgisi, en az ise yardımlaşma ve

dayanışma temasına yer verildiğini belirtmiştir. Mızrak (2018), afet eğitimi alan bireylerin afet sonrası hızlı ve başarılı bir iyileşme dönemi geçirdiği ve müdahale aşamasına katılıp kayıpların azalmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Hoffman ve Muttarak (2017), bireylerin afet direncinin artırılmasında örgün eğitimin önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Deprem eğitimi içeren kazanımların taksonomik sınıflaması incelendiğinde kazanımların hepsinin bilişsel alanda yazıldığı sonucuna varılmıştır. Benzer sonuçlara ulaşan Başbüyük ve Pala (2023), afet eğitimi konusunda öğrencilere kazandırılması gereken birçok duyuşsal ve psikomotor davranışın olduğunu ve bu alanların dengeli bir biçimde programa yansıtılması gerektiğini vurgulamıştır. Değirmenci ve İltter (2013), duyuşsal alanın önemini “Coğrafya Dersi Öğretim Programında; dayanışma, hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk, bilimsellik, sevgi ve saygı, vatanseverlik gibi tutum ve değerlerin, insan ve doğa etkileşiminin, çevreye karşı duyarlılığın, milli ve vatani değerlere bağlılığın önemine vurgu yapılmıştır. Bu değerlere bağlılığın ve sorumluluk duygusunun önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Bu tutum ve değerler doğal afetler (sorumluluk, duyarlılık ve afet bilinci) açısından da son derece önemlidir.” şeklinde belirtmiştir. Akpınar (2017), eğitimde bireyin beden, zihin, duygu ve ruhi yönlerden dengeli olarak yetiştirilmesi için duyuşsal alanın çok önemli olduğunu ve eğitim sistemimizin öğrencilerin duyuşsal gelişimine gereken ilgiyi göstermediğini ifade etmiştir. Deprem eğitimi içeren kazanımlar bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırıldığında üst bilişsel alan basamaklarına çok az yer verildiği, daha çok alt bilişsel basamaklarda kazanımlar olduğu sonucuna varılmıştır. Özal, Çakır ve Özelmacı (2016), programlarda yer alan afetten korunma ve güvenli yaşam kazanımlarının bilişsel taksonomiye göre eşit olarak dağılmadığını ve taksonominin belirli basamaklarında yoğunlaştığını belirtmiştir. Benzer şekilde Başbüyük ve Pala (2023), afet eğitimi içeren kazanımların Hayat Bilgisi dersinde alt bilişsel basamaklarda olduğunu söylemiştir. Çelik ve Gündoğdu (2022), öğretmenlerin afet eğitimi ile ilgili kazanımların sadece bilgi düzeyinde olduğunu, uygulamaya yönelik kazanımların yer almadığını ve bilgi düzeyindeki kazanımlarla eğitimin işlevsel olmayacağını düşündüklerini belirtmiştir. Büyükalan ve Baysal (2019), sosyal bilgiler dersinde kazanımların üst düzey basamaklarda yer almaması öğrencilerin kendi fikir ve düşüncelerini kullanarak bir konu ile ilişkili görüşlerini ifade etmeleri, bir problemle alakalı yöntem, çözüm üretebilmeleri veya bir ürün hakkında karar vermeleri gibi yetkinliklerden yoksun kalması anlamına geldiğini belirtmiştir. Kekiç ve Milenkoviç (2015), bilgi teknolojilerinin ve sosyal ağların okul programlarına entegre edilerek gerçek afet durumlarına yakın simülasyonlar ile eğitim verilmesinin, çocukların acil durumlarda nasıl davranmaları gerektiği konusunda beceri kazanmalarına yardımcı olabileceğini belirtmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak deprem eğitimine yönelik olarak örgün eğitim programları ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde bütüncül bir bakış açısı ile yeniden hazırlanmasının uygun olacağı anlaşılmaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise eğitim düzeylerinde farklı dersler içerisinde yer verilen deprem eğitimi içeriğinin dersler arasında ve okul düzeyi içerisinde bir bütünlük sağlanarak hazırlanması önerilmektedir. Deprem eğitimine yönelik içerik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Deprem eğitimi içeriğinin öncelikle deprem bilincine sahip vatandaş yetiştirme hedefine yönelik olarak deprem sürecinin bütün aşamalarını içerecek şekilde hazırlanması uygun olacaktır. Öğretim programlarında yer alacak deprem eğitimi içeriğinin kesintisiz ve disiplinler arası bütünlük sağlayacak nitelikte hazırlanması önerilmektedir.

Kaynakça /Reference

- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Data Yayınları.
- Başbüyük, A., & Pala, Ş. M. (2023). Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Coğrafya Dersi Öğretim Programları Kazanımlarının Afet Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1063242>
- Becker, J. S., Paton, D., Johnston, D. M., Ronan, K. R., & McClure, J. (2017). The role of prior experience in informing and motivating earthquake preparedness. *International journal of disaster risk reduction*, 22, 179-193. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2017.03.006>
- Büyükalın F, S., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.435796>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, K., N., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Codreanu, T. A., Celenza, A., & Jacobs, I. (2014). Does disaster education of teenagers translate into better survival knowledge, knowledge of skills, and adaptive behavioral change? A systematic literature review. *Prehospital and disaster medicine*, 29(6), 629-642.
- Çalimli, A. (2022). İlköğretimdeki Öğretim Programları, Ders Ve Çalışma Kitaplarında Afet İle İlgili Kavramlara Yer Verilme Düzeyinin İncelenmesi. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 9(81), 331-343. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3004>
- Çelik, A. A., & Gündoğdu, K. (2022). Öğretmenlerin Afete Hazırlık Düzeyleri İle İlkokullardaki Afet Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 77-112. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.1057401>
- Değirmenci, Y., & İter, İ. (2013). Coğrafya Dersi Öğretim Programında Doğal Afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 276-303.
- Değirmenci, Y., Kuzey, M., & Yetişensoy, O. (2019). Disaster awareness and education in social studies textbooks. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(2), 33-46. [10.30900/kafkasegt.591345](https://doi.org/10.30900/kafkasegt.591345)
- Delen, T. (2023). *İlkokul Ders Kitaplarının Afet Eğitimi Açısından İncelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Erdem, B. (2010). Almanya (Bavyera Eyaleti) ve Türkiye'de coğrafya öğretmeni yetiştirilmesinin karşılaştırılması. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/7219/253630.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG),2017. *Eğitim İzleme Raporu 2016-2017*.
- Hoffmann, R., & Muttarak, R. (2017). Learn from the past, prepare for the future: Impacts of education and experience on disaster preparedness in the Philippines and Thailand. *World Development*, 96, 32-51. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.02.016>
- İnal, E., Kaya, E., & Altıntaş, K. H. (2018). Türkiye'de Örgün Eğitimin Afet Eğitimi Yeterliliği Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(37), 114-127.
- Kadioğlu, M. (2008). Modern, bütünleşik afet yönetiminin temel ilkeleri. *Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri* (1.Baskı). JICA Türkiye Ofisi Yayınları.
- Katada, T., & Kanai, M. (2016). The school education to improve the disaster response capacity: A case of "Kamaishi Miracle". *Journal of disaster research*, 11(5), 845-856. doi: 10.20965/jdr.2016.p0845
- Kaya, N. Artvinli, E. Ve Dönmez, L. (2023). Uluslararası afet risklerini azaltma standartlarına göre coğrafya öğretim programı: Bir içerik analizi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (50), 24-49. <https://doi.org/10.32003/igge.1275501>
- Kekic, D., Milenkovic, M. (2019). Disaster Risk Reduction Through Education1. *Danı Arçibalda Rajsa ""Archibald Reiss Days*.

- Korkmaz, B. C. (2023). The Position and Importance of Earthquake Education in the World. *EDUCATIONE*, 2(2), 246-263. <https://doi.org/10.58650/educatione.1330891>
- Mızrak, S. (2018). Eğitim, afet eğitimi ve afete kardeşler toplumu. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 56-67. <https://doi.org/10.21666/muefd.321970>
- Öcal, A., Çakır, U., & Özelmacı, Ş., (2016). İlkokul ve ortaokul ders programlarında afetten korunma ve güvenli yaşam. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2): 71-83.
- Peek, L. (2008). Children and disasters: Understanding vulnerability, developing capacities, and promoting resilience—An introduction. *Children Youth and Environments*, 18(1), 1-29.
- Reyes, S., J., Reyes, S., G., Gouzeva, T., & Velazquez-Martinez, D. (2016). Schoolchildren's earthquake knowledge, preparedness, and risk perception of a seismic-prone region of Mexico. *Human and Ecological Risk Assessment: An International Journal*, 23(3), 494–507. <https://doi.org/10.1080/10807039.2016.1188368>
- Schmidt, J. (2018). Notes on national earthquake education programs in Israel. *Procedia engineering*, 212, 1265-1272. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2018.01.163>
- Shoji, M., Takafuji, Y., & Harada, T. (2020). Behavioral impact of disaster education: Evidence from a dance-based program in Indonesia. *International journal of disaster risk reduction*, 45, 101489. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101489>
- Sözcü, U. (2021). 'Earthquake Week' Activity Application for High School Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 92, 275-295. <https://10.14689/ejer.2021.92.14>
- Subedi, S., Hetényi, G., Denton, P., & Sauron, A. (2020). Seismology at school in Nepal: A program for educational and citizen seismology through a low-cost seismic network. *Frontiers in Earth Science*, 8, 73. DOI: [10.3389/feart.2020.00073](https://doi.org/10.3389/feart.2020.00073)
- Sumy, D. F., Jenkins, M. R., McBride, S. K., & de Groot, R. M. (2022). Typology development of earthquake displays in free-choice learning environments, to inform earthquake early warning education in the United States. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 73, 102802. DOI: [10.1016/j.ijdrr.2022.102802](https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2022.102802)
- Şeker, H. (2021). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar*. Anı yayıncılık.
- Tercan, B. (2023). 4. Bölüm Yüzyılım Afeti: 06 Şubat 2023 Kahramanmaraş Depremleri Üzerine Bir Değerlendirme. Duvar Kitabevi.
- Wach, E. (2013). Learning about Qualitative Document Analysis. *IDS Practice Papers*. https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Disasters disrupt the regular functioning of society and leave deep traces in terms of psychological as well as economic and social aspects (Değirmenci et al., 2019). The vulnerable and victimized groups against disasters are children and young people (Kekiç & Milenkoviç, 2019; Peek, 2008). It is necessary to increase the capacity of the population in the vulnerable category, such as children, to prepare for and respond appropriately to the effects of an earthquake (Codreanu et al., 2014). Educated individuals can foresee disaster risks although they have not been affected by a disaster before. In addition, disaster training reduces the death, injury, asset and income loss that may occur after the disaster and increases the capacity to cope with the disaster (Hoffmann & Muttarak, 2017). When the studies on disaster education in Turkey are examined; in the study of Başıbüyük and Pala (2023), it was stated that the achievements of the Life Science Curriculum were at lower cognitive levels, the Social Studies Curriculum had a more balanced distribution, and the achievements of the Geography Curriculum were at higher cognitive levels than the achievements of other courses. Çalıklı (2022) examined primary school curricula and textbooks in terms of disaster education. However, there is no study that examines all curricula and textbooks in formal education with a holistic approach and specifically in terms of earthquake education. This study aims to reveal the current situation about the quality of earthquake education in formal education programs since it also includes updates. It is thought that the results of the study will contribute to the curriculum development studies to be carried out in the future and to the program studies for training teachers about earthquake in pre-service and in-service training processes.

2. METHOD

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study in which formal education programs in Turkey were examined in terms of earthquake education.

In order to select the curricula in the research sample, firstly, all of the curricula at preschool, primary, secondary and high school levels were examined and the Life Science, Social Studies, English, Science, Science, Our City, Disaster Awareness, Physics and Geography curricula, which include learning outcomes that include earthquake education, were selected as the sample. The textbooks in the sample are the textbooks approved by the Board of Education and Instruction for the 2023-2024 academic year for primary, secondary and high school curricula for each grade level at all these levels. The curriculum for the Disaster Awareness course was created in the 2023-2024 academic year and since the textbook was not available, the book could not be examined.

In the data collection process, the outcome review form prepared by the researcher was used. The achievements in the curricula and the contents related to earthquake education in the textbooks were read and the parts related to the questions of the research were determined. The data were analyzed and the results were reported.

Descriptive analysis was used in the research in which formal education programs and textbooks were examined in terms of earthquake education. Firstly, the learning outcomes including earthquake education in formal education were determined and listed according to the level of education and grades. The contents

of the objectives were determined by analyzing the textbooks in which the objectives containing earthquake education were found. The data were placed under predetermined headings by the researcher in a careful and impartial manner.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

A total of 37 learning outcomes in primary, secondary and high school curricula provided information about earthquake education. It was seen that all of the learning outcomes related to earthquake education in the curricula were cognitive learning outcomes. No achievement was found in affective and psychomotor areas. It is seen that the learning outcomes including earthquake education are mostly written in the lower cognitive steps. There are 4 achievements in the upper cognitive steps. It is seen that the acquisitions written in the upper cognitive steps are in social studies, disaster awareness and physics courses. All of the learning outcomes in Life Sciences, Science, Our City, English and Geography curricula are in the lower cognitive steps.

When the learning outcomes including earthquake education were analyzed according to the stages of disaster and emergency management, harm reduction and prevention, and preparation stages were included at most. Intervention and improvement stages were included in only 2 grade levels. The intervention stage was included at the 2nd grade level and the recovery stage was included at the 5th grade level. Similarly, Delen (2023) stated that most of the primary school textbooks included preparation and mitigation and prevention stages. When the taxonomic classification of the learning outcomes including earthquake education was analyzed, it was concluded that all of the learning outcomes were written in the cognitive domain. Başibüyük and Pala (2023), who reached similar results, emphasized that there are many affective and psychomotor behaviors that students should gain in disaster education and that these areas should be reflected in the curriculum in a balanced manner. When the acquisitions including earthquake education were classified according to cognitive domain steps, it was concluded that there were very few acquisitions in the upper cognitive domain steps, and there were more acquisitions in the lower cognitive steps.

It is recommended that the earthquake education content, which is included in different courses at primary, secondary and high school education levels, should be prepared by ensuring unity between courses and within the school level. It is thought that it would be more appropriate to reorganize the content of earthquake education in a way to provide cognitive, affective and psychomotor skills. It would be appropriate to prepare the content of earthquake education in a way to include all stages of the earthquake process in order to raise citizens with earthquake awareness. It is recommended that the earthquake education content to be included in the curricula should be prepared in a way to ensure uninterrupted and interdisciplinary unity.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 04/03/2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 18

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırma fikri, verilerin toplanması, veri analizi, bulguların raporlaştırılması, sonuç ve tartışma.

Yazar 2: Araştırma fikri, tasarımı, yöntemin belirlenmesi, raporlaştırma, düzeltme, sonuç, tartışma ve öneriler.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Yapılan araştırmada hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education



2024, 24(3), 1616 – 1648. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1426721>

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Çokkültürlülük Bağlamında İncelenmesi

An Investigation of the 7th Grade Social Studies Textbook in the Context of Multiculturalism

Mustafa DOĞAN¹, Selman ABLAK², Ceylan AKCAN³

Geliş Tarihi (Received): 27.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 13.08.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu araştırmada 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan çokkültürlülük konuları ele alınmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma materyali olarak 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ekoyay Yayınevi tarafından 7. sınıflar için yayımlanan ders kitabı kullanılmıştır. 7. sınıf ders kitabında yer alan çok kültürlülük konuları içerik analiziyle incelenerek "Farklı Kültürleri Tanımaya Yönelik Farkındalık, Farklı Kültürlerin Bir Arada Yaşamaları, İnsan Hak ve Özgürlükleri Bağlamında Çok Kültürlülük" temaları oluşturulmuştur. Bu temalar kendi içinde alt temalara göre sıralanmış, frekans ve yüzde değerleriyle gösterilerek tablo hâlinde sunulmuştur. Farklı kültürleri tanımaya yönelik farkındalık teması altında 'Farklı Kültürler Arası Etkileşim', Farklı kültürlerin bir arada yaşamaları teması altında 'Dini Hoşgörü', İnsan hak ve özgürlükleri bağlamında çok kültürlülük teması altında ise 'Düşünce Özgürlüğü' alt temasının ilk sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmanın çokkültürlülük kavramına ilişkin farkındalık düzeyinin artmasına, sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan ders kitaplarında çok kültürlülük gibi temel insan hak ve özgürlükleriyle ilgili güncel konulara daha fazla yer verilmesine katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Kültür, Çokkültürlülük,

&

Abstract: In this research, multiculturalism issues in the 7th grade social studies textbook were discussed. The research was carried out using document analysis, which is one of the qualitative research methods. The textbook published by Ekoyay Publishing House for 7th grades in the 2023-2024 academic year was used as the research material. Multiculturalism topics in the 7th grade textbook were examined through content analysis and the themes of "Awareness to Recognize Different Cultures, Coexistence of Different Cultures, Multiculturalism in the Context of Human Rights and Freedoms" were created. These themes are listed according to sub-themes and presented in a table with frequency and percentage values. It has been concluded that the sub-theme of 'Interaction between Different Cultures' is ranked first under the theme of awareness of knowing different cultures, 'Religious Tolerance' is ranked first under the theme of coexistence of different cultures, and 'Freedom of Thought' is ranked first under the theme of multiculturalism in the context of human rights and freedoms. It is expected that this study will contribute to increasing awareness about the concept of multiculturalism and include more current issues related to basic human rights and freedoms, such as multiculturalism, in textbooks used in social studies teaching.

Keywords: Social studies, Culture, Multiculturalism

Atıf/Cite as: Doğan, M., Ablak, S., Akcan, C. (2024). 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının çokkültürlülük bağlamında incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1616-1648. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1426721>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

*Bu çalışma 10. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Mustafa Doğan, mustsfadogan@gmail.com, 0000-0002-9591-9735

² Doç. Dr. Selman Ablak, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, selmanablak@gmail.com, 0000-0001-8538-1292

³ Dr. Ceylan Akcan, ceylanakcan87@gmail.com, 0000-0003-1631-6811

1. GİRİŞ

Hızlı bir değişimin yaşandığı günümüz dünyasında gelişen hayat şartları insanların birbirleriyle daha çok etkileşimde bulunmalarına imkân sağlamaktadır. Ulaşım imkânlarının gelişmesi küresel ölçekte göç hareketlerine imkân sağlarken, iletişim araçları sayesinde farklı kültürler birbirlerinden daha kolay bir şekilde haberdar olabilmektedir. Yaşanan bu değişim kültürlerarası ilişkilerin artmasına, farklı kültürlerin daha çok karşılaşmasına neden olmaktadır (Karaçam & Koca, 2012). Bu açıdan kültürel çeşitlilik tarihsel bir vakıa olarak insan toplumların en temel özelliklerinden birisi olagelmıştır. Tarih boyunca bütün toplumlarda çok kültürlü bir yapı hâkim olurken, kültürel özellikler çok boyutlu ve çok yönlü bir özellik göstermiştir (Günay, 2010). Çoğu zaman aynı coğrafyada yaşayan aynı millettten ve aynı inançtan insanların farklı düşüncelerle hareket ederek birbirlerinden ayrıldıkları görülmektedir. Bu farklılık toplum hayatında ayrışmadan ziyade, farklı kültür ve değerlerin bir arada olmasına imkân sağlamaktadır. Tarihi ve toplumsal gerçekler zaman içinde insanların farklı değer ve inanç yargılarıyla birbirlerinden ayrıldıklarını göstermektedir (Başbay & Bektaş, 2009). Sürekli değişen ve kendini yenileyen kültürel değerlerin sadece din, dil ve etnik kökenle sınırlandırılması ciddi bir eksiklik oluşturmaktadır. Aynı toplumsal yapı içerisinde bile farklı kültürel değerlerden söz etmek mümkündür. Kültürel farklılıkların vurgulanmaya başlamasıyla birlikte gündeme gelen çokkültürlülük kavramı ilk etapta daha çok ırka dayalı olarak değerlendirilmiştir. Daha sonraki süreçte ise çokkültürlülük kavramıyla, aynı ülkede veya toplumda bir arada yaşayan bütün farklı kültürlerin birbirlerine saygı ve hoşgörüyü yaklaşması düşüncesi kabul edilmiştir. Bu yaklaşım İngilizcede "Multiculturalizm" olarak ifade edilmiştir (Açıklan & Tarman, 2013).

Toplumsal yapılarda gözlenen en önemli değerlerden birisi olarak öne çıkan kültür, insanların davranışlarına yön veren, duygu, düşünce, inanç ve hayatı anlamaya dönük algılama biçimlerinden meydana gelmektedir (Ünlü & Örtten, 2013). Kültür, insanların ortaya koymuş olduğu maddi ve manevi değerlerin tamamıdır. Bu açıdan insanoğlunun üretmiş olduğu her türlü eşya, ahlak kuralı ve değer kültür ögesi olarak değerlendirilmektedir. Kültür aynı zamanda tarih boyunca ortaya konulan değerleri de içerisine alan bütünleştirici bir kavramdır (Başbay & Bektaş, 2009). Bir boyutuyla kültür bireysel olarak öznel değer ve yargıları içerirken, toplumsal olarak tarihsel süreç içerisinde oluşan, kuşaktan kuşağa aktarılan ve insanların düşüncelerini ve değer yargılarını şekillendiren en önemli toplumsal yapı taşlarından birisidir (Çelik, 2008).

Kültürel farklılıklara rağmen tarihsel süreç içerisinde farklı kültürel özelliklere sahip toplumlar komşu olarak ya da iç içe olmak üzere hayatlarına devam etmişlerdir. Tarihsel koşullar dikkate alındığında tüm toplumların çok kültürlü olduğu, kültür olarak ortaya konulan değerlerin çok boyutlu ve çok yönlü olduğu söylenebilir (Günay, 2010). Bu açıdan çokkültürlülük insan topluluklarının genel var oluş biçimidir (Çelik, 2008). Başka bir açıdan ele alındığında ise toplumsal yaşamı anlamlı hale getiren, ona renk katan ve insanlar için yaşanılır hale getiren durum kültürel alanda görülen çeşitlilik halidir (Komalasari vd., 2018). Günümüzde pek çok devlet çokkültürlü bir toplumsal yapıya sahiptir. Artan göçler ve mültecilik gibi konular, yeni kültürel farklılıkları da ülkelerin gündemine taşımaktadır (Akpınar & Cantürk, 2021; Şan & Öğür, 2016). Tarihsel perspektiften bakıldığında da farklı toplumların bir arada yaşaması, kültürel ve sosyal ilişkiler içerisinde olması sürekli olarak gözlenen ve var olan bir durum olagelmıştır. Özellikle Pers, Roma, Bizans, Selçuklu, Osmanlı gibi imparatorluklar çok kültürlü yaşamın siyasal bir sistem olarak ortaya çıktığı örneklerdir. Yine de farklı kültür ve ırktan insanların bir arada yaşaması tarihi süreç içerisinde tüm toplumların ve devletlerin çözmeye çalıştığı sorunlardan birisi olmuştur. Bazı devletler farklı kültür ve inançtan insanlara karşı dışlama, baskı, sindirme ve asimilasyon politikası uygulayarak kendi kültürel ve siyasal sistemini dayatırken, kimi devletler ise farklı kültürleri bir arada yaşatabilme siyasetini başarıyla uygulayabilmişlerdir (Şan & Haşlak, 2012).

İnsan haklarıyla ilgili olarak dünyada meydana gelen gelişmeler, kültürel farklılıkların giderek daha fazla vurgulanmasına ve bu farklılıkların daha çok görünür olmasına neden olmaktadır. Kültürel çeşitlilik, bazı

ülkelerde zenginlik olarak karşılanarak toplumsal ve siyasal sistemde çatışmalara neden olmayacak şekilde değerlendirilirken, bazı ülkelerde ise siyasi ve sosyal haklar bağlamında yeni problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Çokkültürlülük kimi araştırmacılar tarafından ırk, etnik köken, sınıf ve cinsel tercihler bağlamında değerlendirilirken, bazı araştırmacılar ise konuya sadece ırk temelinde yaklaşmışlardır (Başbay & Bektaş, 2009). Çokkültürlülük farklı din, dil, ırk ve kültürel özelliklere sahip insanların bir arada yaşayabilmesidir. Etnik ve dini inançları farklı olan insanların yoğun bir şekilde var olduğu ülkelerde gözlemlenen kültürel farklılıklar çokkültürlülük olarak ifade edilmektedir (Uydaş & Genç, 2015). Çokkültürlülük bir ülkede ve toplumda farklı kültürlerin bir arada yasabilmesi ve bir arada bulunabilmesidir (Açıkalin & Tarman, 2013). Çokkültürlülük, dil, din, ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf, etnik köken, engelli olma ve diğer kültürel değerlerin farkında olmaktır (American Psychological Association [APA], 2002). Diğer bir ifadeyle çokkültürlülük kültürel çeşitlilik veya kültürel çoğulculuk olarak tanımlanmaktadır. Çokkültürlülüğün temel hedefi farklı kültürlerin birbirlerinin varlığını kabul etmeleri, karşılıklı ilişkilerini herhangi bir çatışmaya mahal vermeden sürdürebilmeleri ve siyasi ve sosyal imkânlardan eşit düzeyde yararlanabilmelerini sağlamaktır (Özensel, 2014). Çokkültürlülük, engelli bireyler ve kadın haklarına yönelik farkındalık oluşturmak, önyarguları ve ayrımcılığı azaltma gibi önemli konuların ele alındığı ve tartışıldığı güncel bir düşünce biçimidir (Açıkalin & Tarman, 2013).

Çokkültürlülüğün hâkim olduğu toplumlarda ekonomik ve sosyal eşitlik toplumsal adaletin en önemli yapı taşları arasında yer almaktadır (Doğu, 1995'a). Toplumsal anlamda çokkültürlülük önyargısız ve özgür bireylerden meydana gelen bir toplum yapısını ifade etmektedir (Yanık, 2011). Ercins ve Görüşük'e (2016) göre bir toplumda birden fazla kültürel yapı mevcutsa o toplumun durumu çokkültürlü olarak değerlendirilebilir. Birden fazla kültürün bir arada yaşaması belli bir ideolojiye atıfta bulunmaktan ziyade duruma ilişkin bir tespit olarak bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle çokkültürlülük bir toplumda farklı sosyolojik kategorilerin var olmasıdır. Demokratik anlayışın bir gereği olarak toplumların bünyesinde barındırdığı kültür, inanç, dil ve ırk olarak farklı olan gruplara saygı göstermesi ve eşitlik ilkesi temelinde yaklaşması çokkültürlülüğün en önemli özellikleri arasında yer almaktadır (Karaçam & Koca, 2012).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan gelişmeler özellikle ABD ve Batı Avrupa ülkeleri gibi gelişmiş ülkelere yönelik göç hareketlerinin hızlanmasına neden olmuştur (Banks & Banks, 2010). Bu durum 1960'lı yıllardan sonra ABD gibi ülkelerde toplumsal farklılıkların artması, insan haklarıyla ilgili taleplerin daha çok dile getirilmeye başlaması, ırk ve cinsiyet temelinde hak taleplerinin daha çok gündem olmaya başlamasına neden olmuştur. Böylelikle Amerika'da çokkültürlülük konuları daha fazla konuşulmaya ve tartışılmaya başlamıştır (Yalçın, 2002). Yaşanan bu değişime bağlı olarak çokkültürlülük konuları 1980'li yıllardan sonra bilimsel araştırmalarda daha çok ele alınmaya başlanmıştır. Avrupa'da da tartışılmaya başlanan çokkültürlülük, göçmenlerin haklarını korumaya yönelik politikaları kapsayacak şekilde gelişme göstermiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında tek tip toplumsal yapıları öngören asimilasyoncu politikaların 1960'lı yıllarda iflas etmesi, yabancılardan kaynaklı sorunlara çözüm arayışı etkili olmuştur. Çokkültürlülüğün temel amacı farklılıkların tanınarak hoş görülmesi ve uyumlu bir toplumsal yapının inşa edilmesidir (Akınar & Cantürk, 2021; Başbay & Bektaş, 2009). Etnik ve kültürel farklılıkların daha fazla vurgulanmaya başlamasıyla birlikte çokkültürlülükle ilgili olarak yapılan çalışmalar ve konuyla ilgili farklı yaklaşımlar da (Banks, 1993; McFadden, Merryfield, & Barron, 1997; Merryfield, 2002; Pang, 2001; Sleeter & Grant, 2008) görülmeye başlamıştır.

Son dönemlerde küreselleşme olgusu ve postmodernist yaklaşımlara bağlı olarak çokkültürlülük kavramı yoğun bir şekilde dünya gündemine gelmeye başlamıştır (Şan & Haşlak, 2012). İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan yeni koşullar modernizmin sorgulanmasına, ulus devletlerin tek tip yönetim, toplum ve kültür politikalarına yönelik ciddi eleştirilerin yapılmasına neden olmuştur. Çokkültürlülük bağlamında ortaya konan düşünceler, modernizmin ilerlemeci tarihsel anlatısının dışında farklı olanın varlığını vurgulayarak, demokratik katılımcı bir toplumsal barışa vurgu yapmaktadır. Bilginin ve bilimin yeni bir zeminde tanımlanmaya başlamasına bağlı olarak postmodern görüşler çokkültürlü toplum idealine uygun zeminin oluşmasına katkı sunmaya başlamıştır. Postmodernizmle birlikte batı düşüncesindeki büyük fikirler, büyük anlatılar dönemi modernizme yöneltilen eleştirilerle birlikte

kapanmaya ve geride kalmaya başlamıştır. Yaşanan bu değişim tek tip dünya idealinin değişmesine ve çokkültürlü düşüncelerin gelişmesine imkân sağlamaya başlamıştır. (Şan, 2006).

Günümüz dünyasında farklılıkların daha çok kabul görmesine bağlı olarak, farklı etnik ve kültürel unsurların bir arada var olabildiği çokkültürlülük politikaları da daha fazla gündem olmaya başlamıştır (Şan, 2006). Bu durumun ortaya çıkmasında ulaşım araçlarının ve iletişim araçlarının gelişmesinin çok ciddi katkısı bulunmaktadır. Kültürlerarası etkileşim toplumsallaşma sürecinde yeni birtakım yaklaşımları da gerekli hale getirmiştir. Farklı kültürler ve inançlara sahip insanların bir arada yaşayabilme becerisine sahip olabilmesi, toplumsal ilişkilerin en önemli gereksinimleri arasında yer almaya başlamıştır. Bu nedenle toplumun bir ferdi olan her bir bireyin farklı kültürel değerlere sahip olan insanlarla bir arada yaşamayı öğrenebilmesi gerekmektedir. Çokkültürlü toplumsal yaklaşımın bir gereği olarak farklılıklar, toplumsal yapıyı tehdit eden, birlik ve beraberliği bozan bir problem olarak değerlendirilmek yerine, bir zenginlik ve insan yaşamı için bir imkân olarak nitelendirilmektedir. Birey ve toplum açısından bu anlayışın gelişebilmesi için çokkültürlülük olgusunun özümsemesi gerekmektedir (Ferguson, 2008).

Son yıllarda dünyada meydana gelen toplumsal hareketler, tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş, göç hareketleri ve ülkeler arasındaki uluslararası birlikler çokkültürlü eğitime yönelik ilginin artmasına, çokkültürlülükle ilgili konuların eğitimde daha fazla yer almaya başlamasına neden olmuştur. Yaşanan bu değişime bağlı olarak eğitimde evrensel bir bakış açısının geliştirilmesi, farklı kültürlerin tanınması ve birlikte yaşamaya dair farkındalık oluşturulması önemli hale gelmiştir. Ayrıca günümüz dünyasında insanlardan farklı toplumsal yapılara yönelik demokratik bir anlayış içerisinde olmaları, farklılıklar karşısında olumlu tutumlar göstermeleri beklenmektedir. Yaşanan bu değişim günümüz devletlerinin vatandaşlık tanımlarının evrensel değerler bağlamında yeniden tanımlanmasına yol açmıştır (Cırık, 2008). Buna bağlı olarak eğitim sistemleri bireysel ve toplumsal sorumlulukları gereğince dünyadaki eşitsizlikler, çatışmalar, fanatizm gibi konuları ele alarak demokratik değerleri öne çıkarmaya başlamışlardır (Doğu, 1995b).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için bireylerin sosyal ilişkilerinde başarılı ve uyumlu olması gerekmektedir. Bu açıdan farklı kültürel yapıların fark edilmesinin ve analiz edilerek anlaşılmasına çalışılmasının bireyin gelişimi üzerinde ciddi etkileri olduğu düşünülmektedir (Cırık, 2008). Çokkültürlü eğitim, bir ülkede yaşayan farklı etnik ve kültürel kökenden gelen insanlara eğitimde fırsat eşitliği sunulabilmesi ve eğitim ihtiyaçlarının giderilebilmesidir (Açıklan, 2010). Bu açıdan çokkültürlü eğitimde öğrencilerin bireysel olarak birbirlerinden farklı oldukları gibi bir kabulden hareket edilmektedir (Başarır vd., 2016). Çokkültürlü eğitim, çokkültürlülük konularının eğitim süreçlerinde yer almasını savunan demokratik ve epistemolojik bir yaklaşımı temel almaktadır (Yazıcı vd., 2009). Çokkültürlü eğitimle bireylerin entelektüel ilgilerinin artması, özeleştiriyi yapabilmesi, bağımsız kararlar alabilmesi, başkalarına saygı duyma ve farklılıklara ve farklı yaşam biçimlerine karşı duyarlı olabilmesi ve etnik temelde şekillenen düşünce tarzından uzaklaşabilmesi beklenmektedir (Parekh, 2002). Çokkültürlü eğitimle bireylerin içerisinde yaşadıkları toplumun etkin ve katılımcı bir ferdi olmaları, toplumun diğer fertleriyle uyum içerisinde yaşayabilmeleri ve farklı kültürlerle sağlıklı iletişim kurabilmeleri beklenmektedir (Yazıcı vd., 2009). Çokkültürlü eğitim ait oldukları ırk, etnik sosyal sınıf veya cinsiyet grubuna bakılmaksızın tüm öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarına sahip olması gerektiğini savunmaktadır (Salako, 2019). McFadden vd., (1997) göre çokkültürlü eğitim bir toplumda yaşayan farklı kültür, etnik grup ve inançtan insanların veya göçmen grupların eğitim ihtiyaçlarına cevap verilebilmesidir.

Farklı kültürlerle bir arada yaşayan toplumlar, bireylerin gelişimine katkıda bulunabilmek ve çok yönlü bakış açılarını geliştirebilmek amacıyla çokkültürlü eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Karaçam & Koca, 2012). Farklı kültürlerin bir arada yaşadığı toplumlarda, bireylerin gelişimine katkı sağlamak ve onların çok yönlü düşünebilme becerilerine katkıda bulunabilmek amacıyla çokkültürlü eğitim çalışmalarına duyulan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Ayrıca çokkültürlü eğitim çalışmaları eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesine de katkıda bulunmaktadır (Cırık, 2008). Çokkültürlü eğitim, çoklu bakış açılarını

bütünleştirerek daha az tanınan bireylerin ve grupların müfredata dahil edilmesini teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Zong vd., 2002).

Sosyal bilgiler dersi temel vatandaşlık becerilerinin kazandırılmasında en etkin öğretim programlarından birisidir. Türkiye’de toplumsal hayatla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir kısmı sosyal bilgiler dersi aracılığıyla öğretilmeye çalışılmaktadır (Öztürk, 2006). Sosyal bilgiler eğitimiyle öğrencilerin vatanseverlik duygularının yanında kendi toplumlarının ve dünya toplumlarının gelişmesine yönelik çalışmalar teşvik edilmektedir (Zong vd., 2002). Sosyal bilgiler dersi temel insan haklarına ilişkin yeterliliklerin kazandırılması, demokratik bakış açılarının geliştirilebilmesi ve kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalıklar kazandırılmasında önemli rol oynayan derslerden birisidir (Doğan & Duman, 2021). 21. yüzyılda sınıflar yalnızca bilginin tek taraflı olarak aktırıldığı alanlar olmaktan ziyade, proaktif bir öğrenme ortamının daha fazla gerçekleştiği alanlara dönüşmüş durumdadır. Bu nedenle, öğretmenlerin kültürel açıdan çeşitliliğe sahip 21. yüzyıl sınıflarına uyum sağlamak için zengin ve çeşitli, çok kültürlü bir müfredat sunmaları hayati önem taşımaktadır (Salako, 2013a). Sosyal bilgiler programlarında 2004 ve 2018 yıllarında yapılan değişiklikler kültürel çeşitlilik ve çokkültürlülükle ilgili konuların ders kitaplarında daha fazla yer almaya başlamasını sağlamıştır. Sosyal bilgiler öğretim programlarında geçmiş dönemlerde yer alan tek uluslu ve tek kültürlü bakış açısı büyük ölçüde etkisini yitirmiştir. Yaşanan bu değişimin en kolay şekilde gözlemlenebildiği araçlar da ders kitaplarıdır (Keskin & Yaman, 2014).

Sosyal bilgiler ve çokkültürlü eğitimle ilgili olarak yapılan çalışmalara bakıldığında Keskin ve Yaman (2014); Taş (2019); Keskin vd. (2019); Polat & Güler (2020); Doğan ve Duman (2021) tarafından yapılan çalışmalarda çokkültürlülük konularının sosyal bilgiler öğretim programlarında ve sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alma düzeyi inceleme konusu yapılmıştır. Görmez (2019) sosyal bilgiler dersini almış öğrencilerin farklılıklara saygı konusundaki yaklaşımlarını araştırmıştır. Çelik (2008); Demirsoy (2013); Durmuş (2017); Karadağ ve Özden (2020); Keçeci (2019); Özer Koçak (2020) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla çokkültürlülükle ilgili araştırmalar yapmışlardır. Bahadır (2016); Başar (2019); Kaba (2019); Tünkler (2020); Ünlü ve Örtlen (2013); Yıldırım (2019); Yıldırım (2021) sosyal bilgiler öğretmenleriyle çokkültürlülük üzerine çeşitli araştırmalar yapmışlardır.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında çokkültürlülükle ilgili yer alan öğelerin araştırma konusu yapıldığı bu çalışma sosyal bilgiler programının son basamağı olan 7. sınıf düzeyinde kullanılan ders kitabının çokkültürlülük bağlamında incelenmesini içermektedir. Kardeş İşler (2021) tarafından yapılan çalışmada da ifade edildiği üzere sosyal bilgiler alanında çokkültürlülükle ilgili olarak yapılan çalışmalarda en az çalışılan alan ders kitapları konusu olmuştur. Bu nedenle çokkültürlülükle ilgili konuların giderek önem kazandığı günümüz dünyasında, ders kitaplarının kültürel çeşitliliğe ne kadar yer verdiği önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır. Yapılan bu çalışmanın çokkültürlülükle ilgili konuların ders kitaplarında yer alma düzeyine yönelik derinlikli bir bakış açısı sunması ve alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Tarih boyunca farklı kültürler ve inançlar bir arada veya yan yana yaşamışlardır. Kültürel çeşitlilik tarihsel bir gerçeklik olarak toplumsal yapıların en önemli özelliklerinden birisi olagelmıştır. Bu durumun günümüz dünyasındaki kavramsallaşmış ifadesi olan çokkültürlülük, farklı kültürlerin bir arada yaşamasına bağlı olarak ortaya çıkan veya çıkabilecek sorunlara çözüm bulmak amacıyla gelişim gösteren kavramlardan birisidir. Bu çalışmada çokkültürlü eğitim yaklaşımından hareket edilerek, 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, çok kültürlülükle ilgili olarak yer alan yazılı ve görsel öğelerin yer alma düzeyi inceleme konusu yapılmıştır. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan çokkültürlülükle ilgili öğelerin kapsamlı bir şekilde incelendiği bu çalışmanın alanda yapılacak benzer çalışmalara katkı sunması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemeye uygun olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar kendi doğal ortamında meydana gelen olayların derinlemesine incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2013). Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının etkili bir şekilde kullanıldığı, araştırılan konuların kendi doğal ortamında incelendiği gerçekçi ve bütüncül bir bakış açısıyla incelendiği araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitel araştırma süreçlerinde kullanılan doküman incelemesi, araştırma kapsamında incelenen olgu ve olayların yer aldığı yazılı materyallerin derinlemesine analiz edildiği bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

2.2. Verilerin toplanması

Bu araştırmada 2023-2024 eğitim öğretim yılında ortaokullarda 7. sınıf kademesinde kullanılan ve Ekoyay Yayınevi tarafından basılan sosyal bilgiler ders kitabı kullanılmıştır. Elde edilen yazılı ve görsel veriler, temalar ve alt temalara göre sınıflandırılmış ve elde edilen sonuçlar frekans ve yüzde değerlerine göre sıralanmıştır.

2.3. Verilerin analizi

Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analiz kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analiziyle toplanan veriler derinlemesine çözümlenerek kapsamlı bir şekilde değerlendirilir ve önceden belli olmayan temaların ve boyutların ortaya konulması sağlanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu kapsamda 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çokkültürlülük ile ilgili olarak yer alan yazılı ve görsel öğeler belli bir bütünlük oluşturacak şekilde temalara göre sınıflandırılmıştır. İlgili temalar altında yer alan tematik kodlar, yazılı ve görsel öğeler olmak üzere frekans ve yüzde değerlerine göre analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu araştırmada 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metinler ve görseller çokkültürlülük açısından incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre tematik kodlar belirlenmiş ve üç ana temaya ulaşılmıştır. Temalara ilişkin metinler ve görseller betimlenerek açıklanmaya çalışılmıştır.

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı çok kültürlülük bağlamında incelendiğinde üç temaya ulaşılmıştır. Bu temalar "Farklı Kültürleri Tanımaya Yönelik Farkındalık Teması, Farklı Kültürlerin Bir Arada Yaşamaları Teması, İnsan Hak ve Özgürlükleri Bağlamında Çokkültürlülük Teması" olarak belirlenmiştir. Bu temalar altında yer alan tematik kodlar ve bu kodlarla ilgili görseller birlikte ele alınarak sunulmaya çalışılmıştır.

3.1. Farklı kültürleri tanımaya yönelik farkındalık teması

Çokkültürlülük bağlamında 'Farklı Kültürleri Tanımaya Yönelik Farkındalık Temasıyla' ilgili olarak "Farklı Coğrafyalardaki Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Farkındalık, Farklı Milletleri Tanıma, Farklı Kültürler Arası Etkileşim, Uluslararası Kuruluşlara Yönelik Farkındalık, Toplumsal Sınıflara Yönelik Farkındalık, Küresel Problemlere Yönelik Farkındalık, Farklı Dinleri Tanıma, Farklı Dinler Arası Etkileşim, Göçmenlere Yönelik Farkındalık, Dış Göç, Mültecilere Yönelik Farkındalık, Yabancı Düşmanlığı, Düşünsel Çeşitlilik, Azınlıklara Yönelik Farkındalık" tematik kodları belirlenmiştir. Bu kodlar frekans değeri ve yüzde olarak Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Farklı Kültürleri Tanımaya Yönelik Farkındalık Temasına İlişkin Veriler

| Tematik Kodlar | Yazılı Öge | Görsel Öge | Toplam Frekans | Yüzde |
|---|------------|------------|----------------|-------------|
| Farklı Coğrafyalardaki Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Farkındalık | 6 | 44 | 50 | 21% |
| Farklı Milletleri Tanıma | 39 | 3 | 42 | 18% |
| Farklı Kültürler Arası Etkileşim | 28 | 10 | 38 | 16% |
| Uluslararası Kuruluşlara Yönelik Farkındalık | 17 | 15 | 32 | 13% |
| Toplumsal Sınıflara Yönelik Farkındalık | 10 | 9 | 19 | 8% |
| Küresel Problemlere Yönelik Farkındalık | 9 | 5 | 14 | 6% |
| Farklı Dinleri Tanıma | 9 | 1 | 10 | 4% |
| Farklı Dinler Arası Etkileşim | 7 | 0 | 7 | 3% |
| Göçmenlere Yönelik Farkındalık | 6 | 0 | 6 | 3% |
| Dış Göç | 4 | 2 | 6 | 3% |
| Mültecilere Yönelik Farkındalık | 3 | 3 | 6 | 3% |
| Yabancı Düşmanlığı | 4 | 1 | 5 | 2% |
| Düşünsel Çeşitlilik | 2 | 0 | 2 | 1% |
| Azınlıklara Yönelik Farkındalık | 2 | 0 | 2 | 1% |
| Toplam: | 146 | 93 | 238 | 100% |

3.1.1. Farklı coğrafyalardaki kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalık: Bu tematik kodla ilgili olarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 6 yazılı, 44 görsel öge tespit edilmiştir. Tespit edilen öğelerin dünya üzerinde devam eden farklı hayat tarzları ve kültürel çeşitliliğe ilişkin farkındalık ortaya koyduğu görülmektedir. Bu öğelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Bugün Tokyo’ya giden herkes, şehirde birçok hizmetin en iyi şekilde verildiğini hemen fark edecektir. İnsanlar, Tokyo metrosu ile kentin çoğu yerine hiçbir zorluk çekmeden kolayca ulaşabiliyor. Ne izdiham var ne de durakları karıştırmak. Biz de taksilere veda etmiştik daha ilk günden. Hangi saatte olursa olsun istediğimiz yere metro ile rahatlıkla gittik. Dev şirketlerin ve bankaların yer aldığı bu önemli ticaret merkezi o kadar kalabalık ki, akşam saatlerinde metro çıkışlarında insan seli ürkütücü boyutlara ulaşıyor. Bir sabah erken saatlerde balık pazarını gezdik. İstanbul’un Kumkapı’sını andırıyordu. Siz hiç, her biri en az 150 kilo olan, yan yana sıralanmış binlerce balığı bir arada gördünüz mü? Ya her yana tıka basa doldurulmuş, çapı iki metreye yaklaşan dev ahtapotları, somon ve havyar türlerini...” (s. 82) bu örnekte Tokyo şehrinin kozmopolit yapısı hakkında bilgi verilerek farklı kültürel yapılara ilişkin bir örnek verilmiştir.

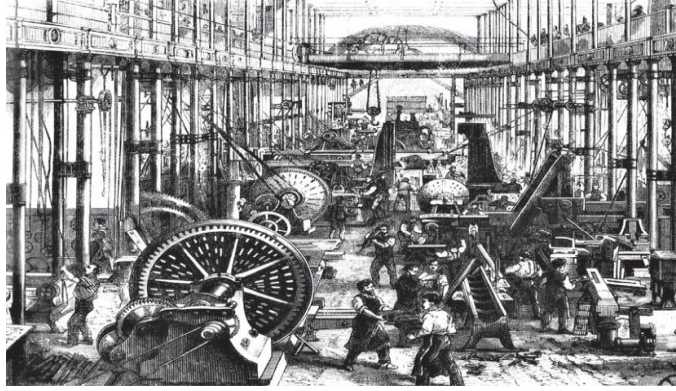


Görsel 1. Tokyo’da bir yaya geçidi (s. 82)

3.1.2. Farklı milletleri tanıma: Farklı milletleri tanıma tematik başlığı altında dünya üzerinde yaşayan farklı milletleri ve onlara ait kültürel değerleri fark etme becerisine yönelik öğeler ele alınmıştır. Bu doğrultuda 39 yazılı, 3 görsel öge tespit edilmiştir.

Avrupa’da başlayan Rönesans hareketleri hakkında bilgi verilen bir bölümde: *“Rönesans (yeniden doğuş) olarak isimlendirilen bu dönemde Eski Yunan ve Roma eserleri yeniden keşfedilip incelendi. Coğrafi keşiflerin etkisiyle Avrupalılar dünyayı araştırma ve anlama çabası içine girdiler.”* (s. 64) ifadesi yer almaktadır. Bu ifadede Roma ve Avrupa kültür medeniyetine yönelik bir farkındalık ortaya koymaktadır.

Sanayi İnkılabı hakkında: *“Sanayi İnkılabı adı verilen bu gelişme 18. yüzyıl sonlarında İngiltere’de başladı, zamanla Avrupa’ya ve dünyaya yayıldı.”* (s. 68) ifadesi yer almaktadır ve konuyla ilgili olarak bir görsele de yer verilmiştir.

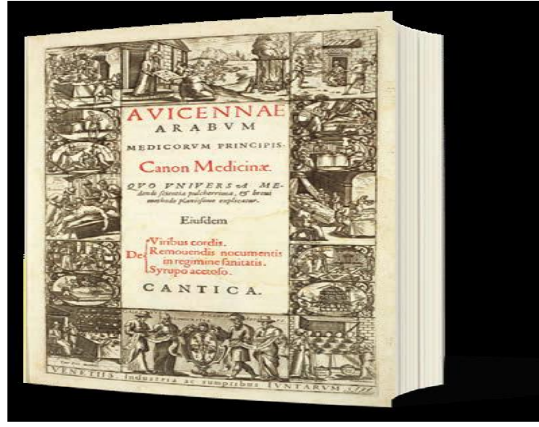


Görsel 2. İngiltere’de bir fabrika (Temsilî) (s. 68)

3.1.3. Farklı kültürlerarası etkileşim: Bu tematik kodla ilgili olarak 28 yazılı, 10 görsel öğeye ulaşılmıştır. Bu öğeler incelendiğinde farklı kültürlerin çeşitli nedenlerle birbiriyle karşılaşması ve buna bağlı olarak birbirlerini etkilemesi durumlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu öğelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Rönesans’ın başlamasıyla ilgili olarak Avrupa ve İslam dünyası arasındaki ilişkilere yönelik: *“Rönesans döneminin başlamasında Müslümanlardan öğrenilen kâğıt ve matbaanın geliştirilmesi ile çok sayıda kitabın basılması etkili oldu. Bu sayede bilginin yayılması hızlandı. Müslüman bilim insanlarının çalışmalarının Avrupalılar tarafından tercüme edilmesi de Rönesans’ın gelişmesinde etkili oldu.”* (s. 65) ifadelerine yer verilmiştir.

Osmanlı Devleti’nin ıslahat hareketleriyle birlikte Avrupa’yı daha yakından tanımaya çalışmasıyla ilgili olarak: *“Osmanlı Devleti Paris, Londra, Viyana gibi önemli Avrupa başkentlerine elçiler gönderdi. Bu elçiler Avrupa’daki kültür ve sanat etkinliklerini, bilimsel ve teknik gelişmeleri takip edip Osmanlı’ya aktardılar. 18. yüzyılın sonunda ise Osmanlı Devleti Avrupa başkentlerine kalıcı elçilikler açtı.”* (s.72) ifadelerine yer verilmiştir. Seyyahların gözünden Osmanlı devletinin anlatıldığı bir başka bölümde ise: *“Osmanlı Devleti’ne komşu ülkeler Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışından doğrudan etkilenmiştir. Osmanlı mimarisi, müziği ve el sanatları Avrupa’da örnek alınmıştır.”* (s. 8) ifadelerine yer verilerek Osmanlı Devleti’yle etkileşime giren toplumlar hakkında bilgi verilmiştir.



Görsel 3. İbn-i Sînâ'nın El-Kanun kitabının Avrupa'da basılmış bir nüshası (s. 136)

Görsel 3'te farklı kültürlerarası etkileşimin bir örneği olarak İbn-i Sînâ'nın El-Kanun kitabının Avrupa'da basılmış bir nüshasına yer verilmiştir.

3.1.4. Uluslararası kuruluşlara yönelik farkındalık: Bu tematik kod altında 17 yazılı, 15 görsel öğeye ulaşılmıştır. Bu öğeler incelendiğinde uluslararası kuruluşlar ve bu kuruluşların dünya genelinde yürütmüş oldukları faaliyetler hakkında bilgiler verilmiştir.

UNESCO'nun dünya genelinde yaptığı faaliyetlerle ilgili olarak: "Bir iletişim sistemi olarak geliştirilen ve sürdürülen kuşdili, insanoğlunun kendini ifade tarzının farklı örneklerinden biridir. Kuşdili, 2017'de UNESCO (UNESCO, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) Acil Koruma Gerektiren Somut Olmayan Kültürel Miras Listesi'ne girmiştir." (s. 14) ifadesine yer verilmiştir.

Uluslararası Kuruluşlara Yönelik Farkındalıkla ilgili olarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 15 farklı görsel tespit edilmiştir. Bu görsellerden bazıları aşağıda verilmiştir.



Görsel 4. (s.206)



Görsel 5. (s. 206)



Görsel 6. (s. 212)



Görsel 7. (s. 213)

3.1.5. Toplumsal sınıflara yönelik farkındalık: 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplumsal sınıflara yönelik farkındalıkla ilgili olarak 10 yazılı, 9 görsel öğeye ulaşılmıştır.

Üretim süreçlerinde meydana gelen değişime bağlı olarak toplumsal yapılarda meydana gelen dönüşümle ilgili olarak: "Üretim teknolojilerindeki gelişmeler kas gücüne duyulan ihtiyacı azalttı. Üretim arttı, insanlar birçok ihtiyacını daha ucuza karşılamaya başladı. Bunun olumsuz etkileri de oldu. Örneğin, çok çalışıp az kazanan işçi sınıfı doğdu. Çocuklar ağır işlerde çalıştırılıp hakları ihlal edildi." (s. 159) ifadelerine yer verilmiştir. Görsel 8'de fabrikada çalışan bir çocuk gösterilmektedir.



Görsel 8. Çocuk İşçi (s. 68)

3.1.6. Küresel problemlere yönelik farkındalık: Bu tematik kodla ilgili olarak 9 yazılı, 5 görsel öğeye ulaşılmıştır. Aşağıdaki örnekte dünyada görülen açlık ve kıtlık gibi problemlerin nedenleri ve sonuçları hakkında bilgi verilmiştir.

“Dünyada açlık sorununun giderek derinleşmesinin en önemli iki nedeni, küresel iklim değişikliğine bağlı olarak artan kuraklık ve bölgesel anlaşmazlıklardan doğan savaşlardır. Dünyada açlıktan en çok etkilenenlerin dörtte üçü savaşların tahrip ettiği ülkelerin insanlarıdır. Az gelişmiş ülkelerdeki gıda üretiminin yetersiz oluşu, bir yandan doğal gelir kaynaklarının yetersizliğine ve iklim koşullarının elverişsizliğine, öte yandan nüfus yoğunluğuna bağlanmaktadır. Araştırmalara göre dünya nüfusunun yarısı günde 2 dolardan, 1,5 milyar insan ise günde 1 dolardan daha az bir gelire yaşamaktadır. Dünya genelinde açlık çeken 800 milyonu aşkın insanın %80’ini, gelişmekte olan ülkelerin kırsal yörelerinde yaşayanlar oluşturmaktadır (Görsel 7.28). Dünyada her yıl 11 milyon kişinin açlık veya yetersiz beslenme sebebiyle öldüğü tahmin edilmektedir.” (s. 220)



Görsel 9. (s. 220)

Görsel 9’da Afrika kıtasındaki yoksulluğu gösteren bir fotoğraf yer almaktadır. Çocuklar yemek sırasında beklemektedirler.

3.1.7. Farklı dinleri tanıma: Bu tematik kodla ilgili olarak 9 yazılı, 1 görsel öğeye ulaşılmıştır. Tespit edilen öğelerden bazıları aşağıda verilmiştir

Avrupa’da meydana gelen reform hareketleri ve Hristiyanlık hakkında bilgi verilen bir bölümde *“Tanrı ile kul arasına kimse giremez. Endüljans satışının Hristiyanlıkta yeri yoktur. Günahları ancak Tanrı bağışlar. Fakirlik içinde yaşayan halk, Latince’den Almancaya tercüme ettiğim İncil’i artık kendisi okuyup anlayabilecek ve papazların*

aracılığından kurtulacak. Böylece herkes Hristiyanlığın Katolik Kilisesi'nin açıkladığı gibi bir din olmadığını görecek." (s. 66) ifadelerine yer verilmiştir.



Görsel 10. Floransa Katedrali, İtalya (s. 65)

Görsel 10'da Floransa Katedrali gösterilmiştir. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında farklı dinleri tanımaya yönelik olarak sadece bu görsele yer verilmiştir.

3.1.8. Farklı dinler arası etkileşim: Bu başlık altında 7 yazılı öge tespit edilirken, görsel öğeler tespit edilmemiştir.

Müslümanların Avrupalı milletlere ve Avrupa'da meydana gelen gelişmelere yaptıkları katkılara ilişkin olarak: "Hristiyanlar 1085'te günümüzde İspanya'da bulunan Toledo şehrini Müslümanlardan aldılar. Buradaki bilgi zenginliği onları şaşkına çevirdi. Bu fetihten önce ellerinde Yunanca metinlerden bazı parçalar bulunuyordu ve bunların çoğu da sahteydi. Şimdiyse yıllardır özlem duydukları bilgi ve metinlerin Müslümanların elinde olduğunu görmekteydiler. Üstelik bu bilgiler klasik Yunan ile sınırlı da değildi. Müslüman âlimler beş yüz yılı aşkın süre boyunca bu eserleri incelemiş, yeniden oluşturmuş ve önemli ölçüde geliştirmişti." (s. 135) ifadelerine yer verilmiş ve ardından: "Orta Çağ'da Avrupa medeniyeti ile Türk-İslam medeniyeti arasındaki farklılıklar nelerdir? Tartışınız?" "Avrupa'da bilimin gelişmesinde Müslümanların rolü nedir? (s. 135) soruları sorulmuştur.

3.1.9. Göçmenlere yönelik farkındalık: Bu tematik kod altında 6 yazılı öge tespit edilirken, görsel öge tespit edilememiştir.

Göçmenlerle ilgili olarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan bir bölümde: "Günümüzde, sayıları 200 milyonu aşan insan, doğdukları ülke dışında kendilerini konuk etmekte olan ülkelerde yasal ya da yasal olmayan yollarla yaşamlarını sürdürmektedir (Görsel 7.29). Bu anlamda, söz konusu durumu "küresel" bir konu hâline dönüştüren etmen, bu nüfusun büyük bir çoğunluğunun, doğdukları az gelişmiş ülkelere daha iyi yaşam ve çalışma koşulları elde etme umudu ile başka bir ülkeye gelmeleridir. Göçü ikiye ayırmak mümkündür: isteğe bağlı göç ve zorunlu göç. Yaşamlarını kendi ülkeleri dışında sürdürmekte olan insanların önemli bir bölümünün zorunlu göçe maruz bırakılmış kişilerden oluştuğu varsayılmaktadır. Söz konusu grup, resmî kayıtlarda mülteci ya da sığınmacı olarak adlandırılmaktadır." (s. 220) ifadelerine yer verilmiştir.

3.1.10. Dış göç: Dış göçle ilgili 4 yazılı, 2 görsel öge tespit edilmiştir. Tespit edilen öğelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Dış göç türlerinden birisi olan beyin göçüyle ilgili olarak: "Kimi göçler ise huzur, güvenlik ve mutluluk gibi sonuçlar getirmiştir. Örneğin, eğitim amacı ile büyük şehirlere göç edenler iyi bir eğitim alıp ülkesine hizmet etmişlerdir. Ancak beyin göçü olarak adlandırılan göçler, göç veren ülke için olumsuz sonuçlara neden olmaktadır.

Öğrenimlerini tamamlayan nitelikli insanlar çeşitli nedenlerle daha gelişmiş olduklarını düşündükleri ülkelere göç etmektedirler. Bu nedenlerin başında daha iyi hayat şartlarına ve mesleki açıdan daha çok imkâna kavuşma isteği gelmektedir. Bu göç türünde, göç veren ülke yetişmiş insan gücünü kaybetmekte ve birçok alanda gerilemektedir. Ekonomisi zarar görmekte, çağın gerektirdiği bilimsel ve teknolojik gelişmelerden yoksun kalmaktadır. Bu durum zamanla o ülkeyi gelişmiş ülkelere muhtaç hâle getirmektedir.” (s. 116) ifadelerine yer verilerek çeşitli nedenlere bağlı olarak gerçekleştirilen dış göçlerin, farklı kültürlerin karşılaşmasına etkisi üzerinde durulmuştur.

3.1.11. Mültecilere yönelik farkındalık: Mültecilerle ilgili olarak 3 yazılı, 3 görsel öge bulunmuştur.

Çeşitli nedenlerle başka ülkelere göç etmek zorunda kalan mültecilerle ilgili olarak: “Yine bulunduğu bölgede can ve mal güvenliği olmayanlar daha güvenli yerlere göç etmişlerdir. Örneğin, ülkemizin güney sınırındaki ülkelere savaş nedeniyle ülkemize göç edenler ülkemizde huzur ve güven içinde yaşamaya başlamışlardır.” (s. 116) ifadelerine yer verilmiştir.



Görsel 11. Savaş nedeniyle göç etmek zorunda kalan Suriyeliler (s.116)

3.1.12. Yabancı düşmanlığı: Bu tematik kodla ilgili 4 yazılı, 1 görsel öğeye ulaşılmıştır. Bulunan öğelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“... yerlerinden edilenler, hukuksal yardım alma imkânlarından yoksun olanlar, yardıma ihtiyaç duyduklarında dil engeliyle karşılaşanlar, kendi gruplarınca baskı altına alınanlar veya iki yaşam tarzı arasında sıkışıp kalanlar, engelli oldukları için toplumdaki dışlanmış olanlar, her şeyini kaybetmiş ve yeniden başlayamayacak kadar kırılan olanlar, yaşlılar, yabancı düşmanları tarafından hedef seçilen azınlıklar... Nancy Flowers (Nensi Filavırs), Pusulacık, s. 232” (s. 196) ifadesinde yabancı düşmanlığından bahsedilmektedir.



Görsel 12. İspanyol kâşif Pizarro, İnka kralını tutsak aldı. Pizarro, fidye karşılığı serbest bırakacağını söylemesine rağmen fidyeyi aldıktan sonra kralı ve kralın halkından binlerce kişiyi öldürdü. (s.64)

Görsel 12’de temsili resmi verilen İspanyol kâşif Pizarro, İnka kralını vermiş olduğu sözlere rağmen öldürmüş ve İnka halkına karşı uygulamış oldukları vahşi tutum ve davranışlarla yabancı düşmanlığına tarihsel bir örnek olarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer almıştır.

3.1.13. Düşünsel çeşitlilik: Düşünsel çeşitlilikle ilgili olarak 2 yazılı unsur tespit edilmiştir. Görsel öge bulunmamıştır.

Farklı fikirlerin gelişmeye başlamasıyla birlikte çokkültürlü bakış açılarının gelişmesine yönelik olarak: “Rönesans ve Reform hareketi ile birlikte özgür düşüncenin önündeki engellerin kalkmaya başlamasıyla Avrupa’da bilimsel gelişmeler hızlandı. Özgür düşünce ortamı bilimin yanında edebiyat, resim, güzel sanatlar gibi pek çok alanda gelişmeyi sağladı.” (s. 144) ifadelerine yer verilmiştir.

3.1.14. Azınlıklara yönelik farkındalık: 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında azınlıklara yönelik farkındalıkla ilgili olarak 2 yazılı ifade bulunmuştur. Bu başlık altında görsel öge tespit edilememiştir.

BM tarafından dini azınlık olarak görülen Arakanlı Müslümanlarla ilgili olarak: “BM tarafından “eziyet gören dinî azınlık” olarak kabul edilen Arakanlı Müslümanlar hem şiddet olaylarına hem de yasal, ekonomik ve toplumsal ayrımcılığa maruz kalıyor.” (s. 120) ifadesine yer verilmiştir.

3.2. Farklı kültürlerin bir arada yaşaması teması

7. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında çok kültürlülükle ilgili olarak yer alan yazılı ve görsel öğelerin değerlendirilmesi sonucunda oluşturulan ikinci ana tema “Farklı Kültürlerin Bir Arada Yaşaması” temasıdır. Bu tema altında “Dini Hoşgörü, Kültürel Çeşitlilik, Farklı Toplumlar Arasında Adaletin Korunması, Kültürel Hoşgörü, Irk Ayrımı Yapmamak, Dilsel Çeşitlilik, Dini Çeşitlilik, Farklı Düşüncelere Yönelik Baskı, Toplumsal ayrımcılık, Ekonomik Serbestiyet, Kültürel Ayrımcılık, Dini Ayrımcılık, Eğitimde Çeşitlilik” tematik kodlarına ulaşılmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Farklı Kültürlerin Bir Arada Yaşaması Temasına İlişkin Veriler

| Tematik Kodlar | Yazılı Öge | Görsel Öge | Toplam Frekans | Yüzde |
|--|------------|------------|----------------|-------------|
| Dini Hoşgörü | 19 | 1 | 20 | 16% |
| Kültürel Çeşitlilik | 12 | 6 | 18 | 14% |
| Farklı Toplumlar Arasında Adaletin Korunması | 14 | 1 | 15 | 12% |
| Kültürel Hoşgörü | 12 | 2 | 14 | 11% |
| Irk Ayrımı Yapmamak | 11 | 2 | 13 | 10% |
| Dilsel Çeşitlilik | 11 | 1 | 12 | 9% |
| Dini Çeşitlilik | 5 | 6 | 11 | 9% |
| Farklı Düşüncelere Yönelik Baskı | 3 | 3 | 6 | 5% |
| Toplumsal Ayrımcılık | 4 | 1 | 5 | 4% |
| Ekonomik Serbestiyet | 3 | 2 | 5 | 4% |
| Kültürel Ayrımcılık | 3 | 1 | 4 | 3% |
| Dini Ayrımcılık | 2 | 1 | 3 | 2% |
| Eğitimde Çeşitlilik | 1 | 0 | 1 | 1% |
| Toplam | 100 | 27 | 127 | 100% |

3.2.1. Dini hoşgörü: Dini hoşgörüyle ilgili olarak 19 yazılı, bir görsel öge tespit edilmiştir. Bu öğelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

İstanbul'un fethinden sonra Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul halkına olan yaklaşımının anlatıldığı bölümde: "İstanbul'un fethiyle "Fatih" unvanını alan II. Mehmet, korku içinde Ayasofya'ya toplanmış halka, canlarına ve hürriyetlerine asla zarar verilmeyeceğini, emniyet içerisinde evlerine gidebileceklerini söyledi." (s. 56) ifadesine yer verilirken; Rodos'un fethinden sonra adanın Hristiyan olan halkının dinlerini özgürce yaşayabilmeleriyle ilgili olarak Kanuni Sultan Süleyman'ın ağzında şu ifadelere yer verilmiştir: "Adanın Hristiyan halkına dinlerine, yaşamlarına müdahale edilmeyeceği konusunda güvence verdim." (s. 59)



Görsel 13. Müslüman ve gayrimüslim Osmanlı halkı (Gravür, Antoine Melling, 19. yüzyıl) (s. 51)

3.2.2. Kültürel çeşitlilik: 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kültürel çeşitlilikle ilgili olarak 12 yazılı, 6 görsel öge tespit edilmiştir.

İletişim hakkında bilgi verilen bir bölümde beden diliyle ilgili olarak: "Beden dili, kültürden kültüre farklılık gösterir. Bu yüzden beden diliyle iletişim kurduğumuz insanla aynı kültürden olmamız iletişimimizin sağlıklı olmasını sağlar." (s. 13) ifadesine yer verilmiştir.

Balkan coğrafyası hakkında bilgi verilirken: "Günümüzde Balkanlar'da, Yunanistan, Bulgaristan ve Makedonya gibi ülkelerde çok sayıda Türk yaşamaya devam etmektedir. Balkanlar'da Osmanlı Devleti Dönemi'nde inşa edilmiş eserlerin birçoğu yıkılmış olsa da Türkiye'nin kültürel mirasını korumasına verdiği destekle aşağıdakiler gibi bir kısmı restore edilerek varlığını sürdürmektedir" (s. 41) ifadesi kullanılmıştır.



Görsel 14. Farklı ülkelerden insanlar (s. 215)

3.2.3. Farklı toplumlar arasında adaletin korunması: Bu tematik kodla ilgili olarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 14 yazılı, 1 görsel öğeye ulaşılmıştır.

Osman Bey döneminin anlatıldığı bir bölümde: “Fethettiğim yerlerde yaşayan halka dil, din, ırk farkı gözetmeksizin adil davrandım. Bir gün bir Rum bana gelerek kendisinden bardak alan bir Türk’ün parasını vermediği gerekçesiyle şikâyetinde bulundu. Derhâl hakkında şikâyet bulunan kişiyi getirterek Rum’un parasını vermesini sağladım.” (s. 37) ifadelerine yer verilmiştir.



Görsel 15. Sömürgecilik (s. 70)

Görsel 15’te Afrika kıtasındaki sömürüyü göstermektedir. Bu görselden sonra Afrika kıtasında gerçekleşen sömürü ve adaletsiz uygulamalarla ilgili olarak öğrencilere 3 soru yöneltilmiştir.

- “1. Afrika kıtası neden kazılmış olarak çizilmiştir?
2. Avrupa ve Kuzey Amerika’nın üzerine neden altın çizilmiştir?
3. Karikatüre bir isim vermeniz istenseydi bu isim ne olurdu? Neden?” (s. 70)

3.2.4. Kültürel hoşgörü: Kültürel hoşgörüyle ilgili olarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 12 yazılı, 2 görsel öğeye ulaşılmıştır.

Osmanlı Devleti’nin adaletli ve hoşgörülü devlet politikası gereğince egemenliği altındaki toplumlara uygulamış olduğu yönetimle ilgili olarak: “Osmanlı Devleti, üç kıtaya yayılmış toprakları üzerinde yaşayan farklı ırktan ve dinden insanları, birlikte, huzur ve barış içerisinde uzun süre yönetmiştir. Osmanlı Devleti, bu birlik ve beraberliği tarihi boyunca uyguladığı müsamaha, adalet, farklı din, dil ve milletlere karşı saygı ile oluşturduğu millet sistemi sayesinde sağlamıştır. Osmanlı Devleti, hâkimiyeti altında bulunan toplulukları inançlarına göre örgütleyip yönetmiştir. Osmanlı Devleti’nin kurduğu bu sisteme “millet sistemi” denilmiştir. Millet, günümüzdeki anlamından farklı olarak aynı inanca bağlı toplulukları ifade etmek için kullanılmıştır.” (s. 53) ifadelerine yer verilmiştir.



Görsel 16. Orhan Bey’in Bizans prensine yay hediye etmesi (Minyatür, Hunername, Ali Çelebi, 1584) (s. 40)

3.2.5. Irk ayrımı yapmamak: Irk ayrımı yapmamak tematik koduyla ilgili olarak 11 yazılı, 2 görsel ögeye ulaşılmıştır.

Demokrasinin gelişim süreci hakkında bilgi verilirken Martin Luther King'in ifadeleri alıntılanmıştır: "Gün gelecek eski kölelerin evlatlarıyla eski köle sahiplerinin evlatları Georgia'nın (Corcia) kızıl tepelerinde kardeşlik sofrasına birlikte oturacaklar." (s. 182) "Gün gelecek dört küçük çocuğum, derilerinin rengine göre değil, karakterlerine göre değerlendirildikleri bir ülkede yaşayacaklar." (s. 182)



Görsel 17. Martin Luther King (s. 182)

Görsel 17'de Amerika'da siyahilere yönelik gerçekleştirilen ırkçı uygulamalara karşı Martin Luther King önderliğinde gerçekleştirilen gösteriye yer verilmiştir.

3.2.6. Dilsel çeşitlilik: 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında farklı dillerin konuşulmasıyla ilgili olarak 11 yazılı, 1 görsel öge tespit edilmiştir.

Osmanlı ülkesindeki dil çeşitliliğiyle ilgili olarak: "O dönemde Osmanlı sınırları içinde Rumca, Ermenice gibi dillerde basım yapan matbaalar olmakla birlikte Türkçe eser basan bir matbaa yoktu. Açılan matbaada basılan ilk eserler genellikle tarih, coğrafya, dil ve askerlik alanındaydı. Bu kitaplar arasında Arapça-Türkçe bir sözlük olan "Vankulu Lüğati", Amerika'nın keşfini anlatan "Tarih-i Hindi Garbi", Fransızlara Türkçe öğretmek amaçlı ve Latin harfli olan bir gramer kitabı yer alıyordu." (s. 73) ifadelerine yer verilmiştir.



Görsel 18. Tarih-i Hindi Garbi'nin bir sayfası (s. 73)

Bir başka bölümde: “Yaklaşık bir asır boyunca Türkçenin yanında Arapça, Farsça, Rumca, Ermenice ve Fransızca gibi farklı dillerde yayımlanmaya devam etti.” (s. 75) ifadeleriyle Tanzimat döneminde yayımlanmaya başlayan Takvim-i Vekayi adlı gazete hakkında bilgi verilirken, o dönemde Osmanlı ülkesinde yayımlanan farklı dillerdeki gazetelerden de bahsedilmiştir.

3.2.7. Dini çeşitlilik: Dini çeşitlilikle ilgili olarak 5 yazılı, 6 görsel öge tespit edilmiştir. Bu öğelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

Osmanlı ülkesinde yer alan farklı dinlerle ilgili olarak: “Göç edenlerden belirli bir süre vergi almayarak da Rumeli’ye göçü teşvik etti. Bölgede yaşayan gayrimüslim halkın geleneklerine, diline, inancına müdahale etmedi. Gayrimüslimler Osmanlı idaresi altında düzenli ve adil bir yönetime kavuştu.” (s. 41) ifadelerine yer verilmiştir.



Görsel 19. Filibe Ulu Camii, Bulgaristan (s.41)

3.2.8. Farklı düşüncelere yönelik baskı: 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında farklı düşüncelere yönelik baskıya ilişkin 3 yazılı, 3 görsel öge tespit edilmiştir.

“Ancak Katolik Kilisesinin Dünya’nın sabit durduğu ve evrenin merkezi olduğu görüşüne karşı gelmekten çekindiği için “Gök Kürelerin Hareketi” adlı eserini ölümünden kısa süre önce yayımlayabildi. Zira o dönemde Katolik Kilisesi kendi görüşlerine aykırı düşüncede olanları ölümle bile cezalandırabiliyordu.” (s. 140) bu ifadeler düşünsel özgürlüğün olmadığını, farklı fikirlere yönelik çeşitli baskıların olduğunu göstermektedir. “Copernicus’in görüşlerini savunan Galileo Katolik Kilisesine bağlı Engizisyon Mahkemesi tarafından yargılandı.” (s. 140) ifadesi de farklı düşüncelere yönelik baskıyı gösteren bir diğer unsur olarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer almaktadır.



Görsel 20. Galilei’nin yargılanması (Temsili) (s. 144)

3.2.9. Toplumsal ayrımcılık: Toplumsal ayrımcılıkla ilgili olarak 4 yazılı, 1 görsel öğeye ulaşılmıştır.

Demokrasinin gelişim süreci anlatılırken, antik dönemde Yunanistan'da "Doğrudan demokrasi adı verilen bu uygulamada kadınlar, köleler ve yabancı kökenli olanlar meclise katılamazlardı." (s. 182) ifadesiyle toplumsal yapıda var olan ayrışmaların genel durumu hakkında bilgi verilmiştir.



Görsel 21. Afrika'dan gemilerle Amerika'ya taşınan kölelerin önemli bölümü yolda ölürlen Amerika'ya ulaşabilenler tarlalarda çalışmaya zorlandı. (s. 64)

3.2.10. Ekonomik serbestiyet: Bu tematik kodla ilgili olarak 3 yazılı, 2 de görsel öğeye ulaşılmıştır. Ekonomik gelişmelere bağlı olarak toplumsal yapılarda meydana gelen gelişmeler farklı kültürlerin çoğu zaman karşı karşıya gelmesine neden olabilmektedir. Nitekim 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan ifadeler de bu değişimi gösterir niteliktedir.

Osmanlı ülkesindeki meydana gelen iktisadi değişimler ve Cumhuriyet dönemindeki üretim ilişkilerinin anlatıldığı bölümde: *"Tımar sisteminin kaldırılmasından sonra araziler üzerinde özel mülkiyet yaygınlaştı. Cumhuriyet Dönemi'nde de özel mülkiyet esası devam ettirildi. Vatandaş kendisine ait olan toprağı ekip biçiyor; üretim yapıyor, ülke ekonomisine katkı sağlıyordu."* (s. 155) ifadelerine yer verilmiştir.

Dünya ekonomisinde meydana gelen değişimin bir sonucu olarak üretim teknolojilerindeki değişimle ilgili olarak: *"Günümüzde ise insanların çalıştığı fabrikaların yerini robotların çalıştığı fabrikalar almaya başlamıştır. Buna bağlı olarak bazı meslekler yok olmakta, yeni meslekler ortaya çıkmakta; insanlar daha az enerji ve güç harcayacakları işlere yönelmektedir."* (s. 159) ifadelerine yer verilmiştir.



Görsel 22. E-ticaret ve internet alışverişleri ekonomik serbestliğe farklı bir boyut kazandırmıştır (s. 175)

3.2.11. Kültürel ayrımcılık: Kültürel ayrımcılıkla ilgili olarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 3 yazılı, 1 görsel öğeye ulaşılmıştır.

“BM tarafından “eziyet gören dinî azınlık” olarak kabul edilen Arakanlı Müslümanlar hem şiddet olaylarına hem de yasal, ekonomik ve toplumsal ayrımcılığa maruz kalıyor.” (s. 120) ifadesi Arakanlı Müslümanların dini inançları nedeniyle baskı gördüğünü ve kültürel dışlanmaya maruz kaldıklarını göstermektedir

3.2.12. Dini ayrımcılık: Bu alt temayla ilgili olarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 2 yazılı, 1 görsel öge tespit edilmiştir.

Dini ayrımcılıkla ilgili olarak: “Arakan Rohingya Ulusal Örgütü, Myanmar hükûmetine Arakan’da Müslümanlara karşı devam eden katliamların soruşturulması için bağımsız bir komisyon kurması çağrısında bulundu. Myanmar’da 1982’de kabul edilen yasayla vatandaşlık haklarını kaybeden Arakanlı Müslümanlar “devletsiz” sayılıyor.” (s. 120) Arakan Müslümanlarına karşı uygulanan dini ayrımcılık hakkında bilgi verilmiştir.



Görsel 23. Arakanlı çocuklar temel ihtiyaçlarından yoksunlar. (Kültürel ve Dini Ayrımcılık için birlikte değerlendirilmiştir.) (s. 207)

3.2.13. Eğitimde çeşitlilik: Eğitimde çeşitlilik alt temasıyla ilgili olarak 1 yazılı öge tespit edilirken, görsel öğeye ulaşılamamıştır.

Bu alt temayla ilgili olarak Osmanlı imparatorluğu döneminde eğitim alanında ortaya çıkan ve toplumun farklı kesimlerine eğitim imkânı sağlayan eğitim kurumları hakkında bilgi verilmiştir.

“Devlet memuru yetiştirmek için Mekteb-i Maarif-i Adliyye adıyla hukuk eğitimi veren bir okul açıldı. Ortaokul seviyesinde eğitim veren rüştiyeler, lise seviyesinde eğitim veren idadi ve sultaniler açıldı. Avrupa’ya öğrenciler gönderildi. .Mekteb-i Tıbbiye (Tıp okulu) ve Mekteb-i Harbiye (Harp okulu) açıldı. Kız rüştiyeleri açıldı. Öğretmen yetiştirmek amacıyla Darülmualimin ve Darülmualimat adıyla kız ve erkek öğretmen okulları açıldı. Yükseköğretim seviyesinde eğitim veren ve Türkiye Cumhuriyeti döneminde İstanbul Üniversitesi adını alan Darülfünun açıldı.” (s. 79) ifadelerine yer verilmiştir. Farklı eğitim kurumlarının açılması kültürel çeşitliliğin artmasına, bu kültürlerin daha fazla görünür hale gelmesine neden olmuştur.

3.3. İnsan hak ve özgürlükleri bağlamında çokkültürlülük teması

7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çok kültürlülükle ilgili olarak yer alan öğelerin değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan temalardan üçüncüsü “İnsan Hak ve Özgürlükleri Bağlamında Çokkültürlülük” temasıdır. Bu tema altında “Siyasal Çeşitlilik, Kadın Hakları, Düşünce Özgürlüğü, Din ve Vicdan

Hürriyeti, İbadet Özgürlüğü” tematik kodları oluşturulmuştur. İlgili tematik kodlar arasında en yüksek frekans değerine sahip olan tematik kod 9 yazılı öge ve 6 görsel öge ile “Siyasal Çeşitlilik” olmuştur. Elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

İnsan Hak ve Özgürlükleri Bağlamında Çokkültürlülük Temasına İlişkin Veriler

| Tematik Kodlar | Yazılı Öge | Görsel Öge | Toplam Frekans | Yüzde |
|-------------------------|------------|------------|----------------|-------------|
| Siyasal Çeşitlilik | 9 | 6 | 15 | 44% |
| Kadın Hakları | 4 | 6 | 10 | 29% |
| Düşünce Özgürlüğü | 4 | 2 | 6 | 18% |
| Din ve Vicdan Hürriyeti | 2 | 0 | 2 | 6% |
| İbadet Özgürlüğü | 1 | 0 | 1 | 3% |
| Toplam | 20 | 14 | 34 | 100% |

3.3.1. Siyasal çeşitlilik: 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında siyasal çeşitlilik bağlamında çok kültürlülükle ilgili olarak 9 yazılı, 6 görsel ögeye ulaşılmıştır.

Türkiye’de demokrasinin gelişimiyle ilgili olarak: “1876’da Kanun-i Esasi adı verilen ilk Türk anayasasının kabulü ile meşrutiyetin ilanı, Meclis-i Mebusan adlı meclisin açılması oldu. Islahat Fermanı ile tüm vatandaşların eşitliği sağlandı. Meşrutiyetin ilanı ve Meclis-i Mebusan’ın açılmasıyla halk seçtiği temsilciler aracılığıyla yönetime katıldı.” (s. 185) ifadelerine yer verilmiştir.



Görsel 24. Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarında 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlaması (s.189)

3.3.2. Kadın hakları: Bu tematik kod kapsamında 4 yazılı, 6 görsel öge tespit edilmiştir. Kadınların hayatın farklı alanlarında çeşitli haklara sahip olması, siyasi haklarını kullanabilmeleri ve meslek hayatının farklı alanlarında daha fazla rol almaya başlamalarıyla ilgili durumlar bu tematik kod kapsamında değerlendirilmiştir.

Muhtarlık seçimlerinde aday olan kadın adayla ilgili olarak bir internet haberinde: “Kırıkkale’nin Çalılıöz Mahallesi’nde 4 Haziran’da yapılacak muhtarlık seçimi için geri sayım başladı. Çalılıöz Mahallesi muhtarlığına aday Azize N., bir TV kanalındaki konuşmasında “TOKİ (Toplu Konut İdaresi Başkanlığı) bölgesinde pazar yeri ihtiyacı var.” (s. 26) ifadelerine yer verilmiştir.



Görsel 25. Seçim (s. 191)

3.3.3. Düşünce özgürlüğü: Düşünce özgürlüğüyle tematik koduyla ilgili olarak 4 yazılı, 2 görsel öge tespit edilmiştir.

Düşünce özgürlüğüne farklı milletlerin ve toplumların yapmış olduğu katkıyla ilgili olarak: “Tarih boyunca İyonlar gibi özgür düşünceyi destekleyen medeniyetler bilimsel gelişmelere katkı yapmışlardır. İslam medeniyetinde de Abbasiler özgür düşünceyi destekleyerek bilimsel ve kültürel gelişmelere öncülük etmişlerdir. Özgür bir düşünce ortamının olduğu Darü'l-Hikme’de. Memûn gibi Abbasi halifeleri bilim insanlarının tartışmalarına bizzat katılmış, her düşüncenin özgürce tartışılmasını sağlamışlardır.” (s. 144) ifadelerine yer verilmiştir.



Görsel 26. Darü'l-Hikme (Temsilî) (s. 144)

3.3.4. Din ve vicdan hürriyeti: 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında din ve vicdan hürriyetiyle ilgili olarak 2 yazılı öge tespit edilmiştir.

Anayasal haklardan birisi olan din ve vicdan hürriyetiyle ilgili olarak: “Bireyler din ve vicdan özgürlüğüne sahiptir. Devlet vatandaşlarının ibadet etme haklarını korur.” (s. 193) ifadelerine yer verilmiştir.

3.3.5. İbadet özgürlüğü: Bu tematik kodla ilgili olarak 1 yazılı öge tespit edilmiştir.

Devletin temel görevlerinden birisi olarak ibadet hakkıyla ilgili olarak: “Devlet vatandaşlarının ibadet etme haklarını korur.” (s. 193) ifadesi yer almıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler, ilgili alanyazında yapılan çalışmalarla birlikte ele alınarak değerlendirilmiş ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma kapsamında çokkültürlülükle ilgili olarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan yazılı ve görsel ögeler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bu kapsamda “Farklı Kültürleri Tanımaya Yönelik

Farkındalık, Farklı Kültürlerin Bir Arada Yaşaması ve İnsan Hak ve Özgürlükleri Bağlamında Çokkültürlülük” temaları oluşturulmuştur.

“Farklı Kültürleri Tanımaya Yönelik Farkındalık Teması” altında ‘Farklı Coğrafyalardaki Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Farkındalık, Farklı Milletleri Tanıma, Farklı Kültürler Arası Etkileşim, Uluslararası Kuruluşlara Yönelik Farkındalık, Toplumsal Sınıflara Yönelik Farkındalık, Küresel Problemlere Yönelik Farkındalık, Farklı Dinleri Tanıma, Farklı Dinler Arası Etkileşim, Göçmenlere Yönelik Farkındalık, Dış Göç, Mültecilere Yönelik Farkındalık, Yabancı Düşmanlığı, Düşünsel Çeşitlilik, Azınlıklara Yönelik Farkındalık’ olmak üzere toplam on dört tematik kod oluşturulmuştur.

İlgili tematik kodlar içerisinde ‘Farklı Coğrafyalardaki Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Farkındalık’ başlığı altında 6 yazılı, 44 görsel öge olmak üzere toplam 50 öge tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen görsel öğelerin büyük bir kısmının farklı coğrafyalardaki kültürel çeşitliliği tanımaya yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı kültürlerle yönelik farkındalıkla ilgili olarak yazılı öğelerden çok görsel öğelere yer verilmiş olması dikkat çekici bir durum olarak öne çıkmaktadır. Bu durum farklı coğrafyalarda yaşayan kültürlerin ve milletlerin tanıtımıyla ilgili olarak görsel unsurların daha etkili bir unsur olarak tercih edildiğini göstermektedir.

“Farklı Kültürleri Tanımaya Yönelik Farkındalık Teması” teması altında öne çıkan diğer tematik kodlara bakıldığında Farklı Milletleri Tanıma alt temasında 39 yazılı, 3 görsel öge tespit edilmiştir. ‘Farklı Coğrafyalardaki Kültürel Çeşitlilikle’ ilgili olarak görsel unsurlar (f: 44) tercih edilirken farklı milletlerin tanıtılmasıyla ilgili olarak yazılı unsurlara (f: 39) daha çok yer verilmiştir. Bu durumun farklı milletlere ait özelliklerle ilgili olarak görsel unsurların yeterli görülmediği, yazılı ifadelerle ilgili durumlara ilişkin detaylı bilgi verilmesi gerektiği şeklinde yorumlanmaktadır. ‘Farklı Kültürler Arası Etkileşim’ alt temasıyla ilgili olarak 28 yazılı, 10 görsel öğeye ulaşılmıştır. ‘Farklı Kültürler Arası Etkileşimle’ ilgili olarak yazılı unsurların daha fazla kullanılmasına rağmen görsel unsurların da sayısının fazla olması dikkat çekici bir durumdur. Kültürlerarası etkileşiminin görsel unsurlarla desteklenmiş olması çokkültürlülükle ilgili olarak görsel unsurların eğitim öğretim süreçlerinin önemli bir bileşeni olarak kullanıldığını göstermektedir. Benzer şekilde Keskin ve Yaman (2014) tarafından yapılan çalışmaya bakıldığında sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarında farklı kültürlerin bir arada yaşamasına bağlı olarak ortaya çıkan kültürel etkileşime ve çokkültürlülükle ilgili durumlara yönelik tespitlerde bulunulmuştur. Benzer şekilde Polat ve Güler (2020) tarafından yapılan çalışmada en çok vurgulanan konular arasında farklılıklar konusu yer almaktadır. Diğer taraftan Kardaş İşler (2021) tarafından yapılan Multiculturalism in Social Studies Teaching: A Meta-Synthesis Study isimli çalışmada 1968 tarihinden sonraki dönemde hazırlanan ders kitaplarında milli birlik ve bütünlük temelli politikalar nedeniyle farklı kültür ve değerlerin ders kitaplarında yeteri kadar yer almadığı, yerel kültürlerle ve dünyadaki farklı kültürlerle çok fazla değinilmediği ifade edilmiştir. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programıyla birlikte bu durumun değiştiği, kültürel farklılıkların sosyal bilgiler ders kitaplarında daha fazla yer almaya başladığı ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen yazılı ve görsel materyaller arasında yerel kültürlerle yönelik içeriklerin olmayışı bu tespiti doğrular niteliktedir.

“Farklı Kültürleri Tanımaya Yönelik Farkındalık Teması” altında en çok dikkat çeken alt temalardan birisi de ‘Uluslararası Kuruluşlara Yönelik Farkındalık’ alt temasıdır. Bu alt tema altında 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ele alınan uluslararası kuruluşlar ve bu kuruluşların yürütmekte oldukları faaliyetler çokkültürlülükle ilgili konuların en önemli bileşenlerinden birisi olarak öne çıkmaktadır. Zira uluslararası kuruluşların zaman ve mekân gözetmeksizin ve farklı coğrafyalarda yürümekte oldukları çalışmalar, doğal bir dünya vatandaşlığı algısı oluşturmaktadır. Bu alt temaya yönelik tespit edilen 17 yazılı ve 15 görsel ifade 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çokkültürlülükle ilgili olarak öne çıkan en önemli başlıklardan birisidir. ‘Toplumsal Sınıflara Yönelik Farkındalık’ alt teması kapsamında 10 yazılı, 9 görsel öge tespit edilmiştir. Öğrencilerin toplumsal sınıfların genel özellikleri ve bu özelliklerin hangi koşullarda değiştiğine yönelik

farkındalık geliştirmesi, toplumsal yapıları ve bu yapılarda ortaya çıkan değişimleri daha iyi kavrayabilmelerini sağlayabilecektir.

“Farklı Kültürleri Tanımaya Yönelik Farkındalık Teması” altında dikkat çeken bir diğer konu da ‘Küresel Problemlere Yönelik Farkındalık’ başlığıdır. Bu alt temaya yönelik 9 yazılı, 5 görsel öge tespit edilmiştir. Dünyada meydana gelen küresel problemlerin zamana ve mekâna bağlı sınırları aşarak çok sayıda insanı etkiliyor olması, dünya genelinde devam eden hayatlara yönelik farkındalıkların oluşmasını sağlamaktadır. Bu açıdan günümüz dünyasında ‘Küresel Problemlere Yönelik Farkındalıkla’ ilgili olarak yapılan çalışmalar sayesinde insanların, yaşanan krizlerden etkilenen farklı toplumları daha yakından tanınmasına yönelik imkânlar oluşturduğu düşünülebilir. Elde edilen veriler Polat ve Güler (2020) tarafından yapılan çalışmada vurgulanan küreselleşme temasıyla benzerlik göstermektedir.

Çokkültürlülükle ilgili olarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan yazılı ve görsel unsurlar arasında son dönemlerde gerek Türkiye gerekse dünya gündeminde olan konulara da yer verildiği görülmektedir. Bunlar arasında ‘Farklı Dinleri Tanıma’ alt temasıyla ilgili olarak 9 yazılı 1 görsel öğeye yer verilmiştir. Farklı dinleri tanımaya yönelik görsel unsurların yetersiz olması 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı için bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. ‘Farklı Dinler Arası Etkileşimle’ ilgili olarak 7 yazılı unsur tespit edilirken, görsel unsurlara ulaşılamamıştır. Çokkültürlülük konularının en önemi alanlarından birisi olan farklı dinler arası etkileşimle ilgili konuların görsel unsurlarla desteklemesinin, farklı inançlara yaklaşımı olumlu yönde etkilemesi beklenebilir.

‘Göçmenlere Yönelik Farkındalıkla’ ilgili olarak 6 yazılı öge tespit edilmiştir. Görsel öğelerin yer almadığı göçmenlik konusunun mültecilikle net bir şekilde ayrılmadan anlatıldığı görülmektedir. Özellikle ekonomik nedenlerle göç etmek zorunda kalan insanların göç sebeplerinin ve göç edilen ülkelerin sosyoekonomik durumlarının ve göçle birlikte yaşanan problemlerin daha kapsamlı bir şekilde ele alınması, çokkültürlülük konularına derinlik katabilir. ‘Dış Göçle’ ilgili olarak 4 yazılı ve 2 görsel öge tespit edilmiştir. Dış göç büyük oranda mülteciler ekseninde ele alınırken sınırlı düzeyde ekonomik ve sosyal konularla ilişkilendirilmiştir. ‘Mültecilere Yönelik Farkındalık’ konusu son dönemde etkisi en çok hissedilen konulardan birisi olarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kendisine yer bulabilmiştir. Bu doğrultuda mültecilerle ilgili olarak 3 yazılı, 3’te görsel öge tespit edilmiştir.

‘Yabancı Düşmanlığı’ alt teması 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çokkültürlülükle ilgili olarak kendisine yer bulan olumsuz durumlardan birisidir. Bu alt temaya yönelik olarak 4 yazılı, 1 görsel öge tespit edilmiştir. ‘Düşünsel Çeşitlilik’, ‘Azınlıklara Yönelik Farkındalık’ alt temalarıyla ilgili olarak da 2’şer yazılı unsur tespit edilmiştir. Benzer şekilde Doğan ve Duman (2021) tarafından yapılan çalışmada mülteciler, azınlıklar ve göçmenler konusu ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında oluşturulan ikinci tema ‘Farklı Kültürlerin Bir Arada Yaşaması Temasıdır’. Bu tema kapsamında “Dini Hoşgörü, Kültürel Çeşitlilik, Farklı Toplumlar Arasında, Adaletin Korunması, Kültürel Hoşgörü, Irk Ayrımı Yapmamak, Dinsel Çeşitlilik, Dini Çeşitlilik, Farklı Düşüncelere Yönelik Baskı, Toplumsal Ayrımcılık, Ekonomik Serbestiyet, Kültürel Ayrımcılık, Dini Ayrımcılık, Eğitimde Çeşitlilik” olmak üzere toplam on üç alt tema belirlenmiştir.

‘Dini Hoşgörü’ alt teması kapsamında 19 yazılı, 1 görsel öğeye ulaşılmıştır. Dini hoşgörüyle ilgili olarak yazılı unsurların, görsel materyallere kıyasla daha çok kullanılmış olması dikkat çekici bir durum olarak değerlendirilebilir. ‘Kültürel Çeşitlilik’ başlığıyla ilgili olarak 12 yazılı, 6 görsel öge tespit edilmiştir. Bu başlık altında yer alan öğelerin büyük bir kısmı Türk Tarihinde Yolculuk öğrenme alanı içerisinde Osmanlı İmparatorluğunun çok uluslu devlet yapısının temel özelliklerinden birisi olarak ifade edilmiştir. Taş (2019) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Çok Kültürlülük: 1998 – 2017 Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde ortaokul yedinci sınıf ders kitabında çokkültürlülükle ilgili konuların büyük oranda “Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası” ünitesinde verildiği ifade edilmiştir. Ayrıca değişen dünya koşullarının ve bu değişimin Türkiye’ye yansımalarının ele alındığı Ülkeler Arası Köprüler öğrenme alanı içerisinde ‘Kültürel Çeşitlilik’ tematik koduna uygun öğelere yer verilmiştir. Doğan ve Duman (2021) tarafından yapılan çalışmada ifade edildiği

gibi Türkiye içerisinde yer alan farklı etnik gruplar ve bu grupların kültürel değerlerine yönelik içeriklere 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer verilmemiştir. Mevcut farklılıklar daha çok bölgesel şartlara bağlı olarak ortaya çıkan kültürel çeşitlilik olarak ifade edilmiştir. Dini hoşgörüyü ilgili olarak elde edilen veriler Doğan & Duman (2021), Keskin vd. (2019) tarafından yapılan çalışmalarda tespit edilen verilerle benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Açıklın ve Tarman (2013) Türkiye’de çokkültürlülikle ilgili yapılan tartışmaların simgesel boyutta kaldığını, sorunların temeline inilmediğini, kültürel farklılıklara yönelik çalışmaların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

‘Farklı Toplumlar Arasında Adaletin Korunması’ tematik koduyla ilgili olarak 14 yazılı, 1 görsel öge; ‘Kültürel Hoşgörü’ başlığıyla ilgili olarak 12 yazılı, 2 görsel öge tespit edilmiştir. Bu başlıklara uygun olarak Türk Tarihinde Yolculuk öğrenme alanı içerisinde yer alan konularda Osmanlı imparatorluğunun farklı etnik ve dini gruplara karşı adaletli ve hoşgörülü yönetim anlayışı detaylandırılarak anlatılmıştır. İrk ‘Ayrımı Yapmamak’ tematik koduyla ilgili olarak 11 yazılı, 2 görsel öge tespit edilmiştir. İrk ayrımı yapmamakla ilgili olarak Türk tarihindeki yönetim süreçlerinden örnekler verilmekle birlikte, dünya tarihinden ve son dönemlerde daha fazla etkisi hissedilen göçmenlik ve mültecilik durumları üzerinden de çeşitli örneklere gidilmiştir. Bu açıdan 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çokkültürlülükle ilgili olarak tarihi ve güncel örneklerin bir arada verildiği görülmektedir.

‘Dinsel Çeşitlilik’ tematik koduyla ilgili olarak 11 yazılı, 1 görsel öge tespit edilmiştir. Özellikle Türk Tarihinde Yolculuk öğrenme alanında yer alan konularda Türkçe, Rumca, Ermenice, Latince, Farsça, Rumca, Fransızca, Yunanca (s. 52, 73, 75, 134) gibi farklı dillerin konuşulması, bu dillerde çeşitli yayın ve eser basılmasıyla ilgili örnekler verilmiştir. Çokkültürlülüğün en önemli bileşenlerinden birisi olan farklı dillerin konuşulması ve kullanılmasıyla ilgili olarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan öğelerin farklı toplumlar tarafından konuşulan dillere yönelik farkındalık oluşturmaya dikkat çekici bir durumdur. Fakat farklı dillerin konuşulmasıyla ilgili olarak verilen örneklerin tarihi konular içerisinde ele alınmış olması, günümüz dünyasında farklı dillerin kullanımıyla ilgili olarak ortaya çıkan gelişmelerin yeteri kadar anlaşılabilmesi için yeterli görülmemektedir. Nitekim gerek günümüz Türkiye’inde gerekse günümüz dünyasında farklı dillerin kullanım durumu hakkında verilen örneklerin yetersiz kaldığı görülmektedir.

‘Farklı Kültürlerin Bir Arada Yaşaması Teması’ ile ilgili olarak tespit edilen diğer alt temalara bakıldığında ‘Dini Çeşitlilikle’ ilgili olarak 5 yazılı, 6 görsel öğeye ulaşılmıştır. Dini çeşitlilikle ilgili olarak var olan unsurların Türk Tarihinde Yolculuk öğrenme alanı içerisindeki konularda kendisine yer bulduğu ve Osmanlı İstimâlet Politikası bağlamında ele alındığı görülmektedir. Dini çeşitlilikle ilgili olarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan bir bölüm dini çeşitlilik konusunun vurgulanması ve anlatılması açısından dikkat çekici bir örneklik sunmaktadır. *“Osmanlı toplumu başlıca dört milletten meydana gelmekteydi. Bunlar; Müslümanlar, Ortodokslar, Ermeniler ve Yahudilerdir. Osmanlı sınırları içinde yaşayan Sırp, Rum, Bulgar gibi topluluklar Hristiyanlığın Ortodoks mezhebinden oldukları için bir millet kabul edilmişlerdir. Türk, Arap, Arnavut ve Boşnaklar ise Müslüman milletini oluşturan unsurlardandır. Ortodokslar, Ermeniler ve Yahudiler gayrimüslim milletleri oluştururdu. Bu milletlerin başında Osmanlı padişahına bağlı din görevlileri bulunurdu. Osmanlı Devleti gayrimüslim halkın sosyal ve kültürel yaşamına müdahale etmemiş, onların eğitim ve din gibi konularda kendi kararlarını alabilmelerine imkân sağlamıştır. Millet sistemi sayesinde Osmanlı Devleti, çeşitli inançtan toplulukların yan yana yaşamaları konusunda tarihî bir örnek durumundadır. Her dinden topluluk yan yana ibadet etme ve kendi kültürel kimliklerini koruma imkânı bulabilmiştir”* (s. 57) ifadelerine yer verilmiştir. Benzer şekilde Doğan ve Duman (2021) tarafından yapılan çalışmada araştırılan konulardan birisi de farklı din ve inançların varlığı konusu olmuştur.

‘Farklı Düşüncelere Yönelik Baskıyla’ ilgili olarak 3 yazılı, 3 görsel öğeye ulaşılmıştır. Bu öğeler Orta Çağ Avrupa’sında farklı din, inanç, mezhep, bilimsel faaliyetler ve özgür düşünceye yönelik baskılar bağlamında örneklendirilmiştir. Toplumsal Ayrımcılıkla ilgili olarak 4 yazılı 1 görsel öge tespit edilmiştir. ‘Toplumsal Ayrımcılıkla’ ilgili olarak verilen örneklerin kölelik, siyahilere yönelik ırkçılık ve mültecilere yönelik bakış açısı bağlamında ele alındığı görülmektedir.

Çokkültürlülükle ilgili olarak 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ayrı bir tematik kod olarak sınıflandırılan 'Ekonomik Serbestiyetle' ilgili olarak 3 yazılı, 2 görsel öge tespit edilmiştir. Ekonomi alanında ortaya çıkan gelişmelerin, çokkültürlü toplum yapısını destekler mahiyette yeniliklere yol açtığı ifade edilmeye çalışılmıştır.

'Kültürel Ayrımcılıkla' ilgili olarak kölelik, etnik gruplar ve mülteciler özelinde 3 yazılı 1 görsel öge tespit edilmiştir. 'Dini Ayrımcılıkla' ilgili olarak dünyanın farklı coğrafyalarında Müslümanlara yönelik çeşitli baskı ve ayrımcılıkla ilgili olarak 2 yazılı, 1 görsel öge tespit edilmiştir. Dini ayrımcılıkla ilgili olarak verilen örneklerin Müslümanların yaşamış olduğu sorunlar özelinde ele alındığı görülmektedir. Bu durum 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, dünyanın farklı bölgelerinde dini ayrımcılığa maruz kalan farklı din ve inançtan insanların yaşamış olduğu sorunların yeteri kadar ele alınmadığı şeklinde yorumlanabilir. Kültürel ve etnik ayrımcılıkla ilgili olarak ulaşılan veriler Doğan ve Duman (2021) tarafından yapılan çalışmada elde edilen verilerle benzerlik göstermektedir.

Çokkültürlülükle ilgili olarak dikkat çekici tematik kodlardan birisi de 'Eğitimde Çeşitlilik' alt temasıdır. Bu başlık kapsamında 1 yazılı öge tespit edilmiştir. Farklı eğitim öğretim kurumlarının ortaya çıkmasıyla çokkültürlü toplumsal süreçlerin gelişimi arasında ilişki kurulmaya çalışıldığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında belirlenen temalardan üçüncüsü de "İnsan Hak ve Özgürlükleri Bağlamında Çokkültürlülük Temasıdır". Bu tema altında çokkültürlülük ve temel insan hak ve özgürlükleri arasındaki ilişki temel alınarak alt temalar oluşturulmuştur. Bu doğrultuda "Siyasal Çeşitlilik, Kadın Hakları, Düşünce Özgürlüğü, Din ve Vicdan Hürriyeti, İbadet Özgürlüğü" alt temaları olmak üzere toplam beş alt tema belirlenmiştir.

'Siyasal Çeşitlilik' alt temasında tarihi ve güncel örnekler üzerinden farklı yönetim modelleri ve siyasi uygulamalara örnek olarak 9 yazılı, 6 görsel öge tespit edilmiştir. Çokkültürlü konularının önemli bileşenlerinden birisi olan 'Kadın Haklarıyla' ilgili olarak 4 yazılı, 6 görsel öge tespit edilmiştir. Kadın haklarıyla ilgili olarak verilen yazılı unsurların kadınların siyasi katılım durumlarına yönelik olarak örneklendirildiği, görsel unsurların ise siyasi katılım ve kadınların meslek hayatında rol almaya başladıklarına ilişkin örneklerle ele alındığı görülmektedir. Bu durum kadın haklarıyla ilgili yaklaşımın yeterli düzeyde olmadığı ve kadın hakları konusunun, siyasi temsil ve iş hayatıyla ilgili sınırlı bir tanım ekseninde ele alınmaya devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

'Düşünce Özgürlüğü' alt temasıyla dünyada ve Türkiye'de düşünce özgürlüğüyle ilgili olarak ortaya çıkan gelişmeler ve çokkültürlülük arasındaki ilişki bağlamında 4 yazılı, 2 görsel öge tespit edilmiştir. Çokkültürlülük bağlamında 'Din ve Vicdan Hürriyetiyle' ilgili olarak 2 yazılı öge tespit edilirken, 'İbadet Özgürlüğüyle' ilgili olarak 1 yazılı ögeye ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler değerlendirildiğinde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında çokkültürlülükle ilgili konuların farklı oranlarda olmakla birlikte kendisine yer bulabildiği, verilen örneklerle öğrencilere çokkültürlü bir bakış açısı kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Keskin vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada 1998 yılı sosyal bilgiler programı 7. sınıf düzeyinde amaçların yaklaşık olarak %9'unda, 2004 yılı sosyal bilgiler programının kazanımlarında ise %15 oranında çokkültürlülükle ilgili olgulara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Taş (2019) tarafından yapılan çalışmada "Yurdumuzun Komşuları ve Türk Dünyası" ünitesi içerisinde 23 amaç içerisinde 7 amacın doğrudan, 1 amacın ise dolaylı olarak çokkültürlülükle ilgili olduğu ifade edilmiştir. 1998 yılı öğretim programında 7. sınıf düzeyinde 83 amaç içerisinde 8 amacın çokkültürlülükle bağlantılı olduğu, bu açıdan 7. sınıf düzeyinde konuların onda birinin çokkültürlülükle ilgili olduğu ifade edilmiştir. 2017 sosyal bilgiler öğretim programında genel amaçlar ve açıklamalar bölümünde öğrencilerden hukuk kurallarını kavrama, farklılıklara saygı, çoklu bakış açısı geliştirme, kültürel mirasa önem verme, eleştirel düşünme, küreselleşen dünyaya yönelik farkındalık geliştirme ve dünyayı ilgilendiren problemlere yönelik görüş sahibi olmak gibi hedeflere ulaşmalarının istendiği belirtilerek, öğrencilerin farklı ülkeler, kültür ve milletler, farklı din, inanç, kültür, farklı diller gibi doğrudan çokkültürlülükle ilgili konular hakkında farkındalık geliştirmelerinin beklendiği ifade edilmiştir.

Keskin ve Yaman (2014) tarafından yapılan “İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Ders Kitaplarında Yeni Bir Paradigma: Çokkültürlü Eğitim” isimli çalışmada yedinci sınıf ders kitabında Kültür ve Miras ve Türk Tarihinde Yolculuk öğrenme alanlarındaki 8 kazanımın 3’ünün çokkültürlülükle ilgili olduğu ifade edilmiştir. Polat ve Güler (2020) tarafından yapılan çalışmada 2005 programında yedinci sınıf düzeyinde çokkültürlülükle ilgili 6 kazanım verildiği tespit edilirken, bu kazanımları %15,3’ünün çok kültürlülükle ilgili olduğu ifade edilmiştir. 2018 programında yedinci sınıf öğrencilerine çokkültürlülük alanında 6 kazanım verildiği ifade edilerek, bu kazanımların %19,3’ünün çok kültürlülükle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında çokkültürlülükle ilgili olarak yapılan çalışmalara bakıldığında Tünkler (2020) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitimin gerekliliğine inandıkları ama bilgi ve beceri olarak çokkültürlülükle ilgili olarak yeterli düzeyde olmadıkları, Türkiye’nin etnik ve kültürel zenginliğine yönelik çalışmalara öğretmen yetiştirme süreçlerinde daha çok yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Benzer şekilde Başar (2019) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri programın çokkültürlülükle ilgili boyutlarının eksik olduğunu ifade etmişlerdir. Bahadır (2016) tarafından öğretmenlerle yapılan çalışmada ise katılımcıların %90’u çokkültürlü eğitimi farklı kültürlerin eğitim ortamlarında tanıtılması, kültürel farklılıklarının korunması ve eşitlik esasına dayalı evrensel bir yaklaşım olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcıları %10’u ise çokkültürlülükle ilgili yaklaşımların anlamsız ve riskli olduğunu, ülkenin birliği ve bütünlüğüyle ilgili riskler ihtiva ettiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların %30’u çokkültürlü eğitimin uygulanabileceğini, %18’i ise çokkültürlü eğitimin ancak belli şartların yerine getirilmesi durumunda uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Buna yönelik olarak önyargıların ortadan kaldırılması, hoşgörü ve farklılıklara saygı gibi temel değerlerin toplumda yerleşmesi, etnik konuların siyasi malzeme olarak kullanılması gibi durumların önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların %36’sı çokkültürlü eğitimin uygulanamayacağını, ülkenin birlik ve beraberliğinin tehlikeye gireceğini ifade ederken, %16’sı eğitim süreçlerinde çokkültürlülükle ilgili uygulamaların çok ciddi sorunları beraberinde getireceğini, ülkenin toplumsal yapısının ve demokratik olgunluk düzeyinin buna hazır olmadığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin çokkültürlülükle ilgili çalışmaları önemsedikleri fakat bu konuyla ilgili bilgi ve beceri düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %88’i çokkültürlülükle ilgili olarak evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılması gerektiğini ifade ederken, %12’si bu konuda bir sorumluluklarının olmadığını ifade etmişlerdir. Bu hususta olumlu görüş beyan eden öğretmenlerin çokkültürlü eğitimle ilgili olarak ifade ettikleri kavramlar farklılıklara saygı, zenginlik, hoşgörü, önyargısızlık, eşitlik, demokratiklik, değerler eğitimi, milli bilinç, barış, hümanizm, tarafsızlık, eleştirel düşünme ve empati olmuştur.

Yıldırım (2021) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmenleri çokkültürlü eğitimin eleştirel düşünme, olaylar hakkında çok yönlü düşünme, evrensel bakış açısı kazanma gibi avantajlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Çokkültürlü eğitimle farklı kültür ve inançtan insanların bir arada olabileceğini, bireylerin gerek kendi toplumunu gerekse dünyadaki diğer toplumları daha iyi tanıyabileceğini, saygı, empati ve farklılıklara saygı gibi değerlerin kazanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Bahadır (2016) tarafından yapılan çalışmaya kıyasla çokkültürlülükle ilgili daha olumlu görüşler ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum olayların ele alındığı dönem, ilgili döneme ait siyasi, sosyal ve ekonomik koşulların etkisiyle ilişkilendirilerek daha doğru bir şekilde açıklanabilir.

Sonuç olarak çokkültürlülük, farklı kültürel değerlere sahip insanların bir arada yaşamasına yönelik demokratik bakış açısının geliştirilmesini hedefleyen bir düşünce biçimidir. Dünya barışının korunabilmesi, savaşların önlenmesi, kültürel çatışmaların ve sosyal problemlerin önlenmesi için karşılıklı saygının, hoşgörünün ve bir arada yaşayabilme kültürünün öğrenilmesi gerekmektedir. Bu açıdan çokkültürlülük, günümüz dünyasında birbirlerine daha çok yaklaşan insanların bir arada yaşayabilmeyi öğrenebilmesi için gerekli olan temel becerilerinden birisi olarak öne çıkmaktadır. Sosyal bilgiler dersi temel vatandaşlık becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı öğretim programlarından birisi olarak çokkültürlülükle ilgili

konuların en fazla vurgulandığı derslerden birisi konumundadır. Bu açıdan sosyal bilgiler ders kitaplarında farklı kültürlerin tanınması amacıyla yönelik olarak çokkültürlülükle ilgili konulara daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve araştırma sonuçlarına göre birtakım önerilerde bulunulmuştur.

- Farklı sınıf düzeylerinde okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarının çokkültürlülük bağlamında araştırılması önerilmektedir.
- Araştırma kapsamında çokkültürlülükle ilgili olarak daha az içeriğe sahip olduğu tespit edilen konuların, yazılı ve görsel içeriklerle desteklenmesi önerilmektedir.
- Çokkültürlülükle ilgili içeriklerin görsel unsurlarla desteklenmesi önerilmektedir.
- Çokkültürlülükle ilgili konuların teorik ve soyut içeriklerle anlatılmak yerine, somut örnekler kullanılarak anlatılması önerilmektedir.
- Çokkültürlülükle ilgili konuların yerel ve dünya kültürlerini bütüncül bir şekilde ele alması önerilmektedir.
- Çokkültürlülükle ilgili olarak ortaya çıkan güncel bakış açılarının ders kitaplarına yansıtılması önerilmektedir.

Kaynakça / Reference

- Açıkalın, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226–1237.
- Açıkalın, M., & Tarman, B. (2013). Çeşitlilik, çoğulculuk ve çokkültürlülük. İ. Acun, B. Tarman, & E. Dinç (Ed.), *İnsan hakları demokrasi ve vatandaşlık eğitimi* (s. 177). Pegem Akademi.
- Akpınar, M., & Cantürk, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel farklılık, kültürlerarası duyarlılık algıları ve kültürlerarası eğitime yönelik görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 444-470. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.855873>
- APA. (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. In American Psychological Association. Copyright, American Psychological Association.
- Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: kocaeli örneği* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. *American Educational Research Association*. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Banks, J. A., & Banks, C. M. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*.
- Başar, H. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik eğilimleri* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2016). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91–110. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.011>
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30–43.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. Basım). Pegem Akademi.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27–40.
- Çelik, H. (2008). Çokkültürlülük ve türkiye'deki görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 319–332.
- Demirsoy, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin görüşleri ve çokkültürlü eğitime yaklaşımları* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Doğan, A., & Duman, D. (2021). Çokkültürlülüğün 1968'den günümüze sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları: dönemsel bir inceleme (1968-1997/1998-2018). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi* 21(43), 903–933).
- Doğu, E. (1995a). Çokkültürlülük, Türkiye ve yeni dünya düzeni. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(1), 201–208.
- Doğu, E. (1995b). Çokkültürlülük ve çokdillilik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 95(3). https://doi.org/https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001847

- Durmuş, G. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ercins, G., & Görüşük, L. (2016). Türkiye’de ve batıda çok kültürlülük gerçeği. *Turkish Studies*, 11(2), 383–401. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9364>
- Ferguson, L. (2008). *Çok kültürlülüğe giriş* (Y. Laouris (ed.); p. 10). Future Worlds Center.
- Görmez, E. (2019). Sosyal bilgiler dersini almış ortaokul öğrencilerinin farklılıklara saygı konusundaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2077–2088. <https://doi.org/10.24106/KEFDERGI.3315>
- Günay, M. (2010). Çokkültürlülük gerçeği ve Türkiye. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 0(14), 141–151.
- Kaba, S. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karaçam, M. Ş., & Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin çokkültürlülük farkındalıkları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 89–103. <https://doi.org/10.17644/SBD.171349>
- Karadağ, Y., & Özden, D. Ö. (2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarına geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak: öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 179–201. <https://doi.org/10.7822/OMUEFD.764913>
- Kardaş İşler, N. (2021). Multiculturalism in social studies teaching: a meta-synthesis study. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(1), 169–185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.740432>
- Keçeci, Y. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının göçmen sorununa ve çok kültürlü eğitime yönelik bakış açıları [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Keskin, Y., Keskin Coşkun, S., & Taş, C. (2019). Türkiye’de sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında çokkültürlülük olgusu: 1998 ve 2004 tarihli programlara yönelik bir karşılaştırma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(1), 10–20. <https://doi.org/10.21733/IBAD.504002>
- Keskin, Y., & Yaman, E. (2014). İlköğretimde sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: çokkültürlü eğitim. *Turkish Studies*, 9(2), 933–960.
- Komalasari, K., Abdulkarim, A., & Saripudin, D. (2018). Culture-based social studies learning model in developing student multiculturalism. *New Educational Review*, 51(1), 173–183. <https://doi.org/10.15804/TNER.2018.51.1.14>
- McFadden, J., Merryfield, M. M., & Barron, K. R. (1997). Multicultural & global international education: guidelines for programs in teacher education. *AACTE*.
- Merryfield, M. M. (2002). The difference a global educator can make . *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 60(2), 18–21.
- Özensel, E. (2014). Doğu toplumlarında ve Türkiye’de birlikte yaşama arayışı: çokkültürlülük mü? yoksa yeni bir model mi? *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(3), 1–17.
- Özer Koçak, Y. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi- Yapılandırmacı Bir Yaklaşım*. Pegem A Yayıncılık.
- Pang, V. O. (2001). *Multicultural education: A caring centered, reflective approach*. McGraw Hill.

- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek*. Pohenix Yayınları.
- Polat, S., & Güler, H. (2020). Multiculturalism in social studies education programs. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 267–289. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.270.13>
- Salako, E. T. (2013). Effect of concept mapping instructional strategy on junior secondary school student's knowledge of multiculturalism in the global 21st century social studies classroom. *Journal of Education and Practice*, 4(13), 15–22.
- Salako, E. T. (2019). Teaching social studies from multicultural perspective: a practical approach to re-fashion african studies for transformation. *Contemporary Journal of African Studies*, 6(1), 96–113. <https://doi.org/10.4314/contjas.v6i1.6>
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2008). Making choices for multicultural education : five approaches to race, class, and gender (p. 272). John Wiley & Sons.
- Şan, M. K. (2006). Farklılık ve çokkültürlülük siyasetleri üstüne bir deneme. *Milel ve Nihal İnanç, Kültür ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(1–2), 69–117.
- Şan, M. K., & Haşlak, İ. (2012). Asimilasyon ile çokkültürlülük arasında anaakımını yeniden düşünmek. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 29–54.
- Şan, M. K., & Ögür, B. (2016). Çokkültürlülük söylemleri ve milliyetçiliğin dönüşümü. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 11(1), 131–142.
- Taş, C. (2019). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında çok kültürlülük: 1998 – 2017 sosyal bilgiler ders kitaplarının karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tünkler, V. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel, çokkültürlü eğitime ve küresel vatandaşlık eğitimine yönelik bakış açıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 255–290. <https://doi.org/10.1080/233>
- Uydaş, İ., & Genç, S. Z. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel vatandaşlık bağlamında çokkültürlülük hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 415–429. <https://doi.org/10.7884/TEKE.396>
- Ünlü, İ., & Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287–302.
- Yalçın, C. (2002) Küreselleşme, çokkültürcülük ve eğitim. *Eğitim Araştırmaları*, (6), 65-77
- Yanık, C. (2011). Postmodern siyaset anlayışı ve çokkültürlülük. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 163–174.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229–242.
- Yıldırım, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim farkındalıkları ve uygulamaları [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, İ. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime bakış açıları* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Zong, G., Garcia, J., & Wilson, A. (2002). Multicultural education in social studies. *Social Education*, 66(7), 447–448.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The Social Studies course is one of the most effective teaching programs in teaching basic citizenship skills. In Turkey, a significant part of the knowledge, skills and values related to social life are taught through social studies courses (Öztürk, 2006). With social studies education, students' feelings of patriotism as well as studies for the development of their own society and the world society are encouraged (Zong et al., 2002). Social studies course is one of the courses that plays an important role in gaining competencies regarding basic human rights, developing democratic perspectives and raising awareness about cultural diversity (Doğan & Duman, 2021). In the 21st century, classrooms have become more of a proactive learning environment rather than areas where information is transferred unilaterally. Therefore, it is vital that teachers deliver a rich and diverse multicultural curriculum to accommodate culturally diverse 21st century classrooms (Salako, 2013a). Changes made in social studies programs between 2004 and 2018 enabled topics related to cultural diversity and multiculturalism to be included more in textbooks. The mono-national and mono-cultural perspective that existed in social studies curricula in the past has largely lost its effect. The tools through which this change can be observed most easily are textbooks (Keskin & Yaman, 2014).

This study involves, in which the items related to multiculturalism in social studies textbooks are researched, involves examining the textbook used at the 7th grade level, which is the last step of the social studies program, in the context of multiculturalism. As stated in the study conducted by Kardaş İşler (2021), the least studied area in studies on multiculturalism in the field of social studies has been the subject of textbooks. For this reason, in today's world, where issues related to multiculturalism are becoming increasingly important, the extent to which textbooks include cultural diversity stands out as an important issue. It is expected that this study will provide an in-depth perspective on the level of inclusion of multiculturalism-related topics in textbooks and contribute to the literature.

2. METHOD

In this study, based on the multicultural education approach, the level of written and visual elements related to multiculturalism in the 7th grade social studies textbook was examined. This research was conducted in accordance with document analysis, one of the qualitative research designs. Qualitative research is research in which events occurring in their natural environment are examined in depth (Büyüköztürk et al., 2013). Document analysis used in qualitative research processes is a research approach in which written materials containing the facts and events examined within the scope of the research are analyzed in depth (Yıldırım & Şimşek, 2021). The data obtained within the scope of this research was analyzed using content analysis. The data collected through content analysis is analyzed in depth and evaluated comprehensively, revealing previously unknown themes and dimensions (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this context, the written and visual elements related to multiculturalism in the 7th grade social studies textbook were classified according to themes to form a certain integrity. Thematic codes under the relevant themes were analyzed according to frequency and percentage values, including written and visual elements.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

Within the scope of the research, written and visual elements in the 7th grade social studies textbook regarding multiculturalism were evaluated through content analysis.

The first theme created within the scope of the research is the Coexistence of Different Cultures. Under this theme, the sub-theme for which the most data was obtained was the Awareness of Cultural Diversity in Different Geographies sub-theme with 6 written and 44 visual elements, while the second sub-theme of Recognition of Different Nations was identified with 39 written and 3 visual elements. Regarding the sub-

theme of Interaction between Different Cultures, which ranks third, 28 written and 10 visual elements were reached.

The second theme created within the scope of the research is the Coexistence of Different Cultures. Among the sub-themes under this theme, the Religious Tolerance sub-theme ranks first with 19 written and 1 visual element. While 12 written and 6 visual elements were identified for the second title, Cultural Diversity, 14 written and 1 visual element was identified for the third sub-theme, Preservation of Justice Among Different Societies.

The third theme determined within the scope of the research is the theme of Multiculturalism in the Context of Human Rights and Freedoms. 9 written and 6 visual elements were identified regarding the Political Diversity sub-theme, which is the first among the thematic codes created under this theme. While 4 written and 6 visual elements were found regarding Women's Rights, 4 written and 2 visual elements were identified regarding Freedom of Thought.

As a result, multiculturalism is a way of thinking that aims to develop a democratic perspective on the coexistence of people with different cultural values. In order to maintain world peace, prevent wars, prevent cultural conflicts and social problems, mutual respect, tolerance and the culture of coexistence need to be learned. In this respect, multiculturalism stands out as one of the basic skills required for people who are getting closer to each other in today's world to learn to live together. As one of the teaching programs in which basic citizenship skills are taught, social studies course is one of the courses in which issues related to multiculturalism are most emphasized. In this respect, topics related to multiculturalism should be included more in social studies textbooks for the purpose of recognizing different cultures.

According to the research results, some suggestions were made.

- It is recommended that social studies textbooks taught at different grade levels be investigated in the context of multiculturalism.
- It is recommended that the topics found to have less content regarding multiculturalism within the scope of the research be supported with written and visual content.
- It is recommended that content related to multiculturalism be supported with visual elements.
- It is recommended that issues related to multiculturalism be explained using concrete examples instead of explaining them with theoretical and abstract content.
- It is recommended that issues related to multiculturalism address local and world cultures in a holistic manner.
- It is recommended that current perspectives on multiculturalism be reflected in textbooks.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu araştırma kaynak taraması olarak gerçekleştirildiği için etik izin alınması zorunlu değildir. "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırma planı, kuramsal ve kavramsal çerçeve, veri toplama, yöntemin belirlenmesi, veri analizi (Katkı = %40)

Yazar 2: Araştırma planı, kuramsal ve kavramsal çerçeve, veri toplama, yöntemin belirlenmesi, verilerin değerlendirilmesi (Katkı = %30)

Yazar 3: Araştırma planı, kuramsal ve kavramsal çerçeve, biçimsel düzeltme, veri analizi (Katkı = %30)

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırmanın herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantısı yoktur. Araştırmada sürecine yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3),1649 – 1677. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1412051>



Sınıflarında Mülteci Çocuklar Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımı Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Examining the Perspectives of Preschool Teachers with Refugee Children in their Classes on Parental Involvement

Burcu GÜNGÖR¹, Rabia Hümeysra GÜGEN², Aleyna ÇAP³, Ayşenur GÜNDOĞDU⁴,
Zehra ÖZTÜRK⁵, Mina Ecem YANIKCAN⁶, Rabia Yaren BEKAR⁷

Geliş Tarihi (Received): 29.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 23.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu araştırma, sınıfta mülteci çocukların bulunduğu okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmalarına yönelik görüşlerini incelemeyi ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Fenomenolojik bir araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın verileri, ölçüt örneklem yöntemiyle belirlenen 12 farklı okuldan 28 okulöncesi öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak temalara ayrılmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler mülteci ailelerle en sık telefon aracılığı ile arama ve mesajlaşma, yüz yüze iletişim, çeviri programları ve tercümanlar aracılığı ile iletişim kurmaktadır. Ayrıca, aile katılımı çalışmaları çoğunlukla anne – çocuk etkinlikleri, bilgilendirme toplantıları, kültür tanıtımı ve mutfak etkinlikleri şeklinde gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin mülteci ailelerle yaşadıkları sorunlar arasında sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin mülteci çocuklara ve ailelerine ayıracak vaktinin ve göstereceği ilginin yeterli olmaması, dil sorunu yüzünden mülteci aileler ile sağlıklı bir iletişim kuramaması, güvenilir çeviri kaynaklarının az olması ve Türkçe dil kurslarının yetersiz olması öne çıkmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler, ailelerden çocuğun evdeki gelişimlerine destek olmalarını ve okulla iş birliği yapmalarını beklemektedir. Bu çalışma, mülteci aileler ile çalışan öğretmenlerin çocukların gelişimlerini destekleme, maddi ve manevi olarak çabalarının karşılığını alma gibi içsel – dışsal motivasyon kaynaklarına sahip olduklarını ancak zaman zaman mülteci ailelerin dilini bilmedikleri ve mülteci ailelerle çalışmada deneyimsiz oldukları için kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mülteci çocuklar, Aile katılımı, Okul öncesi dönem, Öğretmen görüşleri.

&

Abstract: This research aims to examine the views of preschool teachers who have refugee children in their classes regarding parental involvement studies and to determine their experiences. Employing a phenomenological research approach, data were collected through semi-structured interviews with 28 preschool teachers from 12 different schools, selected through criterion sampling. The findings reveal that teachers commonly utilize communication channels like telephone calls and messaging, face-to-face communication, translation programs and interpreters when engaging with refugee families. Family involvement initiatives predominantly take the form of mother-child activities, informative meetings, cultural introductions, and kitchen activities. Among the challenges experienced by teachers with refugee families, teachers' lack of time and attention to refugee children and their families due to crowded classrooms, inability to establish healthy communication due to the language problem, lack of reliable translation resources and insufficient Turkish language courses stand out. Furthermore, teachers expect families to support the child's development at home and collaborate with the school. The study reveals that teachers working with refugee families have both internal and external motivational resources such as supporting children's development and being rewarded for their efforts financially and morally. However, teachers sometimes feel inadequate because of language barriers and lack of experiences in working with refugee families.

Keywords: Refugee children, Parental involvement, Preschool education, Teacher perspectives

* Bu çalışma 8. Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde (26-28 Ekim 2023, Karaman) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Burcu Güngör, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, burcu.gungor@izu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3102-8183

² Rabia Hümeysra Gügen, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, rabiahumeyra@outlook.com, ORCID: 0009-0007-3596-2989

³ Aleyna Çap, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, aleynacap1374@gmail.com, ORCID: 0009-0000-4254-6624

⁴ Ayşenur Gündoğdu, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, aysenurgundogdu53@gmail.com ORCID: 0009-0001-0122-5127

⁵ Zehra Öztürk, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, ozturkzhr@hotmail.com ORCID: 0009-0004-1096-8186

⁶ Mina Ecem Yanıkcın, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, minaecem34@gmail.com ORCID: 0009-0005-5689-1548

⁷ Rabia Yaren Bekar, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, rabia_yaren@icloud.com

Atıf/Cite as: Güngör, B., Gügen, R. H., Çap, A., Gündoğdu, A., Öztürk, Z., Yanıkcın, M. E. ve Bekar, R. Y. (2024). Sınıflarında mülteci çocuklar bulunan okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1649-1677. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1412051>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibueft>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

1. GİRİŞ

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (ÇHS) 22. maddesinde, yaşadığı ülkenin dışında bir başka ülkeye gitmek zorunda kalan her çocuğun, gittiği ülke tarafından korunması gerektiği açıkça belirtilmiştir. Bununla birlikte, ÇHS'nin 39. maddesinde çocukların her türlü olumsuz koşullardan korunması ve gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonu UNICEF, 2004). Sözleşmeye imza atan tüm taraf devletler, mülteci çocukların sağlık ve güvenlik gibi temel ihtiyaçlarının yanı sıra eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını da güvence altına alacaklarını taahhüt etmişlerdir. Buna rağmen, uzun yıllardır savaş halinde olan Suriye ve Irak'ın sınır komşusu olması sebebiyle yoğun göç alan Türkiye'de mültecilerin eğitimi önemli sorunlardan biri haline gelmiştir. Ülkemizde ağırlıklı olarak Suriyeli mülteci bulunmasından dolayı mülteci denildiğinde akla ilk olarak Suriyeliler gelmektedir; fakat ülkemizde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nden (HBÖGM) alınan verilere göre Suriyelilerin dışında Irak, Afganistan, İran, Mısır, Rusya gibi farklı ülkelerden mülteciler de yaşamaktadır (MEB HBÖGM, 2023). Mülteci kavramı Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin (BMMYK) tarafından kendi ülkesinde dini, ırkı, sosyal gruplara bağlılığı veya siyasi görüşleri nedeniyle zulme uğradığından/uğrayacağından korktuğu için kendi ülkesini terk edip başka bir ülkeye sığınan kişiler olarak tanımlanmıştır (BMMYK, 2023). Bu çalışma kapsamında mülteci çocuk ile; Türkiye'ye farklı ülkelerden göç etmiş 0-6 yaş arasındaki okul öncesi eğitimine devam eden çocuklar kastedilmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün 2021-2022 verilerine göre ülkemizde 5.013.631 mülteci nüfusu bulunmaktadır (MEB HBÖGM, 2023). Bu nüfusun 137.035'i okul öncesi dönemdeki çocuklara aittir. Okul öncesi dönemdeki çocukların yalnızca 53.170'i eğitim kurumlarına kayıt yaptırmıştır. Diğer kademelerdeki okullaşma oranına bakıldığında en az payın okul öncesi dönemine ait olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalar, ülkemizdeki mülteci çocukların buldukları yere ait hissedememe (Sarıtaş vd., 2016), buldukları eğitim kademesine uyum sağlayamama (Kiremit vd., 2018), yeni bir dil öğrenmede güçlük yaşama (Biçer ve Özaltun, 2020; Cırtı Karaağaç ve Güvenç, 2019; Güven ve İşleyen, 2018; Kiremit vd., 2018; Sarier, 2020) gibi problemleri olduğunu göstermektedir. Özellikle de erken çocukluk dönemini kapsayan okul öncesi eğitimde mülteci çocukların okula uyumu, sosyo-kültürel yaşama uyumu ve dil problemleri baş etmesi gereken zorlu durumlara birkaç örnektir (Avcı, 2019; Özoruç ve Dikici Sığırtmac, 2022; Vatansever ve Erden, 2018). Bu zorlu durumlarla baş etmede, aile özellikle erken çocuklukta fevkalade önemli bir kaynaktır. Bu sebeple öğretmenlerin okulda ve okul dışında gerçekleştirecekleri aile katılım çalışmaları; aileler ile etkileşimi artırmak amacıyla yürütülen etkinlikler, anne – babaların okul ziyaretleri, okul – aile iş birliğini ve etkileşimini sağlayacak faaliyetler, öğretmenler ile anne – babalar arasında kurulan etkili iletişim mülteci çocukların eğitimi sürecinde ve okul yoluyla topluma entegrasyonunda önemli görülmektedir. Çok sayıda araştırma, okul öncesi dönemin en önemli paydaşı olan aileleri de dikkate alarak sağlanan nitelikli erken çocukluk eğitiminin çocuklar, aileleri ve toplulukları için dönüştürücü potansiyele sahip olduğuna işaret etmektedir (Cunha ve Heckman, 2006a, 2006b; Feinstein, 2003).

Okul öncesi eğitimde, mülteci çocukların dil ve kültürel uyumunu hızlandırmak, kısa ve uzun vadede bilişsel, duygusal ve fiziksel iyi oluşlarını desteklemek için mülteci çocukların ailelerine ulaşma ve onlarla iş birliği yapma zorunluluğuna Bronfenbrenner'in (1979, 1994) ekolojik sistemler kuramı önemli bir dayanak oluşturur. Bronfenbrenner'in (1979, 1994) ekolojik sistem kuramında beş tür çevresel bağlam

vardır. Bunlar (1) mikrosistem, (2) mezosistem, (3) ekzosistem, (4) makrosistem ve (5) kronosistemdir. Bu beş seviye, bir soğanın katmanlarının görüntüsünü çağrıştıran bir dizi eş merkezli daire ile temsil edilir. Bu seviyeler, bireylerin doğrudan işlev gördüğü yakın sistemlerden, bireyi dolaylı olarak etkileyen daha büyük ve daha geniş uzak sistemlere doğru ilerler. Bronfenbrenner, kuramını insan gelişiminin onu çevreleyen sistemlerin etkileşimine dayandırmıştır. Bu kuram çerçevesinde, çalışmada mülteci çocuklar merkeze alınarak, gelişimi doğrudan etkileyen mikrosistem içerisindeki aile ve okul, bunun yanı sıra mezosistem içerisindeki aile ve okul arasındaki ilişkiler ve aile katılımı çalışmaları temel alınmıştır. Geçmişte bu çalışmalar büyük ölçüde okul odaklı katılımı tanımlarken (Mattingly vd., 2002; Harris ve Goodall, 2008); günümüzde daha çok okul ve ev arasında ortaklık kurulması, çocuklarının gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için etkinlikler organize edilmesi, ailelerin çocuklarının eğitim deneyimlerine katılımı gibi çeşitli çerçevelerde tanımlanmaktadır (Albez ve Ada, 2017; Özlen Demircan, 2018; Yalman Polatlar, 2023).

Burada üzerinde durulması gerekli olan husus, okul öncesi eğitim kurumlarında mülteci çocuklara ve onların ailelerine yönelik temel bir perspektif noksanlığıdır. Özellikle, okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarında bulunan mülteci çocukların ailelerini görmezden gelerek eğitime devam etme kolaylığı bu perspektif kaybının temelini oluşturmaktadır. Sınıfta ve toplumda, ekonomik, kültürel ve dilsel etkenlerle problemler yaşayan mülteci çocuklar, çocuk – aile kavramlarının iç içeliğini kavrayamayan öğretmenlerin tutumu ve yaklaşımı ile daha güç koşullar içine itilebilmektedir (Arslan ve Ergül, 2021). Aslında bu dönemde çocuklara ilişkin sorunların etkili çözümü, her durumda öğretmeni aileye ulaştırmalıdır. Öğretmenlerin çocuklara yönelik yapılan aile katılımı çalışmalarının önemini fark etmesi, çocuğun hakkı ve ihtiyacı olan yardımı ya da gelişimsel desteği hızlı ve koordineli bir şekilde almasını sağlayacaktır. Alan yazında, aile ve toplum katılımının çocuklar üzerindeki etkileri üzerine yapılan birçok çalışma bulunmaktadır (Cheung ve Pomerantz, 2012) Mülteci ailelerin okul ile yaptığı iş birliğinin ve öğretmen ile etkileşiminin artmasının çocukların okula uyum sürecinde ve gelişiminde olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan çalışmalar ise giderek artmaktadır (Henderson ve Mapp, 2002; Hill vd., 2004; Kuperminc vd., 2008; Taşkın ve Erdemli, 2018). Ancak, mülteci çocuklar ya da aileleri ile ilgili çalışmalar çoğunlukla ilköğretim ve ortaokul çocukları ile yürütülürken, okul öncesi dönem çocuklarıyla ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. (Alemin, Çavuş Bekce, 2021; Arıcıoğlu ve Avcı, 2012; Sözer ve Işiker, 2021)

Mültecilerin ve mülteci çocukların uyum sürecinde yaşadıkları problemler; eğitim, barınma, beslenme, sağlık, çocuk işçiliği ve çocuk evliliği olarak tespit edilmiştir (Sarvan ve Efe, 2019). Bunların yanında, ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriyeli mültecilere yönelik yapılan araştırma bulgularına göre; çalışma koşulları, gıda temini, iletişim (dil), barınma, ayrımcılık, sağlık, hukuki destek (koruma desteği), güvenlik ve eğitim mültecilerin en çok sorun yaşadıkları alanlar olarak belirlenmiştir (Erdoğan, 2022, s.216). Türkiye'deki araştırma sonuçlarına benzer olarak Kanada'daki bir çalışmada mülteci ebeveynlerin dil, finans, iş bulma, ırkçılık, hizmetlere erişim, ebeveynlik ve çocukların eğitim sistemine uyumu alanlarında problemler yaşadıkları tespit edilmiştir (Stewart vd., 2018). Amerika'da ise mülteci çocukların psikolojik durumlarıyla ilgili depresif ruh hali, sinirlilik, saldırganlık, dürtüsellik, sosyal ilişkilerde ve yönergeleri takip etmede zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu durumların çocuğun kendini toplumdan soyutlamasına, okula devamsızlık yapmasına ve kendini geri çekmesine yol açtığı tespit edilmiştir (Elklit, 2001; Hart, 2009; Kovacevic vd., 2018). Elde edilen araştırma sonuçları incelendiğinde, Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinde mültecilerin temel ihtiyaçlarının karşılanmasında sıkıntıların olduğu ve bu sebeple eğitime ilişkin sorunlardan önce beslenme, barınma, güvenlik, aidiyet gibi ihtiyaçların giderilmesi gerektiği görülmektedir. Bunların dışında Gencer'e (2017) göre eğitim alanında yaşanan problemler finansman sorunu, eğitime erişim ve katılım sorunu, öğretmen sorunu, dil sorunu, koordinasyon eksikliği, müfredat ve öğretim materyalleri, fiziksel altyapı sorunları, yoksulluk ve çocuk işçiliği sorunu, toplumsal kabul ve uyum sorunu olarak sınıflandırılmıştır. Bu

çalışmanın neticesinde mültecilerin eğitimle ilgili karşılaştıkları öğretmen, dil, koordinasyon vb. sorunların program ve politika kaynaklı olduğu görülmektedir. Bu sorunların giderilmesi için destekleyici programlar ve çalışmalar planlanarak öğretmenlere aktarılmalıdır. Daha öncesinde Türkiye’de uygulanmış olan çalışmalardan bazıları ise; Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar için Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi (PICTES) ve Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) Yardımı’dır. Literatür, bu alanda en yaygın kullanılan ve iş birliği içinde olarak bilinen projenin PICTES olduğunu göstermektedir.

ŞEY programı Kızılay, UNICEF, Avrupa Topluluğu İnsanı Yardım Ofisi (ECHO) ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (ASBP) kurumlarının iş birliğiyle sürdürülen, okul öncesi eğitim de dâhil olmak üzere okul çağındaki çocukların okula devamlarını sağlamak amacıyla 2003 yılında başlayıp 15 yıldan uzun bir süre devam ettirilen maddi yardım projesidir (UNICEF, 2023). PICTES projesi yabancı çocukların Türk eğitim sistemine uyum sağlamaları, dil öğrenmeleri, okula devam etmeleri ve sınıf geçmeleri için materyal, okula ulaşım, dil eğitimi, rehberlik ve okul personeli desteği sunmaktadır (MEB, 2023). PICTES projesi kapsamında öğrencilere ve ailelerine halk eğitim merkezlerinde (Pilancı vd., 2020), geçici eğitim merkezlerinde (Doğan ve Ateş, 2018), belediyeler, sivil toplum örgütleri ve Kızılay tarafından hayata geçirilen toplum merkezlerinde (Duğan ve Gürbüz, 2018) Türkçe dil eğitimleri sunulmuştur. Projeye ilgili öğretmenlerden alınan görüşlere göre en çok tercüman ve dil desteğinin yardımcı olduğu görülmektedir. Uluslararası alana bakıldığında Amerika’da mültecilere destek konusunda dört kaynak öne çıkmaktadır. Bunlar: WESD (Washington İlköğretim Okulu Bölgesi), RFIG (Mülteci Okulu Bursu), Refugee Welcome Center (Mülteci Karşılama Merkezi), BRIA (Mülteci ve Göçmen Yardım Bürosu)’dır. Bu kaynakların yardımıyla WESD, mültecilerin ana dil (İngilizce), okul sonrası etüt, yaz okulu, çevirmenlik ve aile katılımı konularında bilgilenmelerini sağlayarak desteklemektedir (Kovacevic vd., 2018). Bahsedilen projelerin ortak amacı mülteci çocukların eğitime ve sınıf ortamına uyum sürecinin iyileştirilmesi, okuldaki sosyal uyumunun sağlanması, dil problemlerinin çözümüne destekleyici bir atmosfer oluşturulmasıdır.

1.1. Araştırmanın amacı

Okul – aile iş birliğinin en kilit noktası aile katılımı çalışmalarıdır. Aile katılımı; eğitim ve öğretim süreci içerisinde çocuğun yaşantılarının paylaşıldığı, okul ve aile arasında bir bağ kurulduğu, bilgi paylaşımının gerçekleştirildiği, ailenin katkılarıyla etkinliklerin öğreticiliğinin artırıldığı, planlı ve programlı olan uygulamalar bütünüdür (Cömert ve Güleç, 2004). En genel boyutuyla özetlenecek olursa, çocuğun eğitimdeki sorumluluğunun aile ve okul arasında bölüştürülmesidir (Temel vd., 2019). Okullarda uygulanan aile katılımı çalışmalarına bakıldığında; telefon görüşmeleri, fotoğraflar, bültenler, haberleşme mektupları, duyuru panoları, yazışmalar, portfolyolar, toplantılar, okul ziyaretleri, geliş – gidiş zamanları, alan gezileri, ev ziyaretleri, bireysel görüşmeler örnek olarak verilebilmektedir (Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi OBADER, 2013). Buradan da çocuğun okula girişinden çıkışına kadar olan her adımını ve okulun dışındaki tüm yaşantısını destekleyen aile – öğretmen performansı, ailenin katılımı şeklinde değerlendirilebilmektedir. Kendi kültürü ve anadilinde eğitim gören çocukların hayatında aile katılımı çalışmalarının etkisi oldukça önemliken; ülkesinden ayrılmış, savaş mağduru, gittiği ülkenin dilini bilmeyen mülteci çocuklar için aile ve aile katılımı çalışmaları daha da önemli bir noktada yer almaktadır. “Bir çocuğu büyütmek için bir köy gerekir” atasözü, ailenin, okulun ve toplumun her bir üyesinin, her çocuğun yetiştirilme döngüsünde önemli bir role sahip olduğu gerçeğini somutlaştırmaktadır (Kovacevic vd., 2018). Ülkemizde çocuklarının eğitimini desteklemede mülteci ailelerin etkin ve aktif rol alamadıklarını, iş birliğine yanaşmadıklarını ifade eden sınırlı sayıda çalışma olsa da (Aykırı, 2017; Gözübüyük Tamer, 2017; Zengin ve Ataş Akdemir, 2020); aile katılımı gibi çocuk, ebeveyn, öğretmen ve dolaylı olarak okul ve toplum için önemli olan çalışmalarda eksikliklerin derinlemesine çözümlenmesine, ihtiyaçların belirlenmesine ve paydaşların önerilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, İstanbul'da sınıflarında mülteci çocukların bulunduğu okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmalarına yönelik görüşlerini incelemek ve deneyimlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- 1- Okul öncesi öğretmenleri mülteci ailelerle nasıl iletişim kurmaktadır?
- 2- Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmalarına yönelik deneyimleri nelerdir?
- 3- Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların aileleri ile etkileşimlerinde motivasyon kaynakları nelerdir?
- 4- Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımı çalışmaları sürecinde mülteci aileler ile yaşadıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5- Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci ebeveynler ile çalışmalarında yetkinlik algıları nasıldır?
- 6- Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların ailelerinin okul öncesi eğitime uyum sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin beklenti ve önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, İstanbul'da mülteci çocukların bulunduğu sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri ve görüşleri üzerinden aile katılımı çalışmalarına odaklanarak, mülteci çocukların aileleriyle iş birliği ve etkileşim süreçlerinde yaşanan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Yapılan çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan betimleyici fenomenolojik araştırma kategorisinde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi, elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesini sağlayan bir yöntemdir. Görüşme ve metin analizi gibi tekniklerin kullanılmasıyla birlikte araştırmacının bakış açısını geliştirdiği ve yorum yapma becerisini kullandığı bu yöntemde verilerin detaylıca incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu yöntemin kendine has 5 farklı deseni mevcuttur (Yalçın, 2022). Fenomenolojik araştırma deseni bunlardan birisidir. Fenomenolojik araştırma deseniyle, bireylerin bir duruma karşı geliştirdikleri tutum ve davranışlar incelenmektedir. Birçok farklı kişinin deneyimlediği durumlar incelenerek bu durum hakkındaki görüş ve tutumlar belirlenmeye, sonucunda ise ana noktalara değinen ortaklıklar bulunmaya çalışılmaktadır (Fraenkel vd., 2012, s. 432).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve ölçütler alan yazına göre oluşturulmuştur. Fenomenolojik araştırmaların veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı durumu yaşayan ve bu durumu görünür kılacak veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplar olduğundan "ölçüt örnekleme yöntemleri" önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dolayısıyla, bu araştırma için belirlenen temel ölçütler, görüşleri alınacak okul öncesi öğretmenlerin sınıfında mülteci çocukların bulunması ve bu çocukların aileleri ile aile katılımı çalışmaları yürütmesidir. Bu ölçütleri karşılayan toplamda 75 öğretmenle görüşme talebinde bulunulmuş ancak 28 öğretmen görüşmeye olumlu yanıt vermiştir. İlgili alan yazın bağlamında düşünüldüğünde, mülteci eğitiminde mülteci kökenli aileler ile etkileşim ve iş birliği olgusuna ilişkin görev ve sorumluluklar bağlamında kilit bir role sahip olduğu düşünülen öğretmen grupları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada İstanbul'da mülteci nüfusun ağırlıklı olarak yaşadığı çevrelerde bulunan 12 farklı okuldan gönüllü 28 öğretmenle yüz yüze görüşülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Fatih ilçesinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu okullarında görev yapan 27 kadın, 1 erkek okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların profiline yönelik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılım Gösteren Öğretmenlerin Profili

| Ölçütler | | Katılımcı sayısı |
|--------------------------------|---------------|------------------|
| Cinsiyet | Kadın | 27 |
| | Erkek | 1 |
| Tablo 1. Devamı | | |
| Mezuniyet | Lisans | 25 |
| | Yüksek Lisans | 3 |
| Mesleki Kıdem | 0-5 Yıl | 16 |
| | 6-10 Yıl | 4 |
| | 11-15 Yıl | 4 |
| | 16-20 Yıl | 3 |
| | 20 ve üzeri | 1 |
| Toplam katılımcı sayısı | | 28 |

Çalışma grubundaki öğretmenlerin 25'i lisans, 3'ü yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 16'sı 0-5 yıl, 4'ü 6-10 yıl, 4'ü 11-15 yıl, 3'ü 16-20 yıl ve 1'i 20 yılın üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı 60-72 ay grubundaki çocuklara eğitim vermektedir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıflarında yer alan mülteci çocuklara bakıldığında, çocukların büyük çoğunluğunu Suriyelilerin oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çok az sayıda da olsa Özbekistan, Türkmenistan, Afganistan, Hindistan, Azerbaycan, Kuzey Irak, Rusya, Doğu Türkistan gibi ülkelerden gelen yabancı öğrencilerin de olduğu ifade edilmiştir. Mülteci öğrenci bulunan sınıfların Türk ve yabancı öğrenci dengesine bakıldığında, öğrenci çeşitliliğinin çoğunlukla yarı yarıya dağıldığı söylenebilmektedir. Türk ya da mülteci öğrencilerin diğer kesimi sayıca baskıladığı durum, yarı yarıya dağıldığı duruma kıyasla daha az bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alan 28 öğretmenin de sınıfında mülteci çocuklar bulunmakta, Türkçeyi iyi derecede bilmemekte ve okula düzenli olarak devam etmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmada, nitel araştırmalarda en temel veri toplama tekniği olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Packer'a (2011) göre yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel araştırmalarda en yaygın ve kullanışlı olan görüşme tekniğidir. Alana ilişkin detaylı literatür taraması yapıldıktan sonra görüşme soruları oluşturulmuş, uzman görüşüne sunulmuş ve ardından pilot bir görüşme uygulaması yapılmıştır. Görüşmelerden önce katılımcı öğretmenler araştırmanın sorunsalı ile amaçları hakkında bilgilendirilmiş ve yüz yüze derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bütün görüşmeler araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce, katılımcılardan ses kaydı için izin alınmıştır. Görüşmelerin her biri ortalama 35-40 dakika sürmüştür. Analiz için öncelikli adım verilerin metne aktarılması olmuştur. Katılımcıların özel bilgilerinin gizliliğini sağlamak amacıyla, gerçek isimlerinden farklı kod adları verilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi yöntemi; rapor, vaka analizi, görüşme sorularının cevapları gibi iletişim araçlarının çözümlenmesi ve yorumlanması için kullanılmaktadır (Sallan Gül ve Kâhya Nizam, 2021). Bu yöntemle birlikte verilerin, belirlenen ortak tema, kategori ve kodlar altında toplanarak sınıflandırılması; sonuçların bütüncül hâlde anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmaktadır (White ve Marsh, 2006). Veri analiz sürecinde ilk olarak ses kayıtları yazıya aktarılmış ve böylece toplanan veri organize edilerek analiz başlatılmıştır. Kodlama aşamasında erken çocukluk eğitimi alanında uzman araştırmacılar eş zamanlı olarak çalışmıştır. Bu aşamada,

araştırmacılar görüşmelerden elde edilen ve organize edilen veriyi bağımsız olarak incelemiş ve araştırma bağlamında anlamlı olan en önemli cümleleri kodlamışlardır. İkinci aşamada araştırmacılar ortak temaları belirlemek için kodları karşılaştırmış ve bağımsız kodlama sürecinde ortaya çıkan olası temaları tartışmışlardır. Ayrıca, araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla verilerin analizi sürecine ikinci bir araştırmacı kodlayıcı dâhil edilmiş, kodlar arası uyum sağlanmış ve etik unsurlar göz önünde bulundurulmuştur.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu çalışma için etik komite onayı İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nden (Tarih: 03.05.2023, Sayı: E-20292139-050.01.04-54477) alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mülteci ailelerle iletişim ve aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşlerine ait bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Aileler ile İletişim Şekli

Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci ailelerle iletişim kurma şekillerinin neler olduğunun belirlenmesi için öğretmenlere "Sınıfınızdaki mülteci çocukların aileleri ile iletişim kurabiliyor musunuz? Nasıl?" sorusu sorulmuştur. Bununla ilgili verilerin analizi Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Aileler ile İletişim Şekli

| TEMA | KOD | Kod | | Tema | |
|----------|------------------------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| | | Frekans (f) | Yüzdelik (%) | Frekans (f) | Yüzdelik (%) |
| Yüz Yüze | Toplu (Tüm Sınıf) Görüşme | 18 | 40 | | |
| | Tercüman | 12 | 26,67 | | |
| | Aile Üyelerinin Çevirmenliği | 7 | 15,55 | 45 | 48,39 |
| | Bireysel Görüşme | 5 | 11,11 | | |
| | Görsel İletişim | 3 | 6,67 | | |
| Online | Mesajlaşma uygulamaları | 28 | 58,33 | | |
| | Telefon Görüşmesi | 11 | 22,92 | 48 | 51,61 |
| | Çeviri Programı | 8 | 16,67 | | |
| | Video konferans görüşmeleri | 1 | 2,08 | | |

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin mülteci ailelerle nasıl iletişim kurduğu üzerine "Yüz Yüze" ve "Online" olarak 2 tema oluşturulmuştur. Yüz yüze temasında sırasıyla tüm sınıf ile toplu görüşme, tercüman, aile üyelerinin çevirmenliği, bireysel görüşme ve görsel iletişim olmak üzere 5 farklı kod ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu tema altında birden fazla cevap vermesiyle farklı kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenler, en çok sene başı ya da sonunda ailelerin tamamı ile yaptıkları toplu görüşmeler, bilgilendirme toplantıları aracılığı ile aileler ile yüz yüze görüştiklerini belirtmişlerdir. Tüm

öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda bu temaya yönelik toplam 45 cevaba ulaşılmıştır. Bu temada en fazla tercih edilen kod “yüz yüze görüşme” olmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde çevrimiçi teması altında mesajlaşma uygulamaları, telefon görüşmesi, çeviri programı ve video konferans görüşmeleri olmak üzere 4 farklı kod ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin birden fazla yanıt vermesiyle bu kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar sonucunda bu temada toplam 48 cevaba ulaşılmıştır. Cevaplar neticesinde en fazla tercih edilenin “mesajlaşma uygulamaları” olduğu görülmüştür. Bu kodun öğretmenler tarafından daha fazla tercih edilmesinin nedeni incelendiğinde, mesajlaşma uygulamaları ile mülteci ailelere ulaşma imkânının yüksek olduğu ve çeviri bakımından daha fazla olanak sağladığı anlaşılmıştır. Ö11’in “İletişim kurmak zor. Yazılı olmadan iletişim kurmak çok zor, veliler mesaj yazmamı istiyorlar” olarak belirtmesi çıkan sonucu desteklemektedir.

3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladığı Aile Katılımı Çalışmaları

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme süreçlerinde uyguladığı aile katılımı çalışmalarının neler olduğunun belirlenmesi için öğretmenlere “Hangi tür aile katılımı çalışmaları yapıyorsunuz? Mülteci çocukların aileleri katılıyor mu? Katılıyorsa bu çalışmalardan hangilerine katılmayı tercih ediyor?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin cevaplarından alınan verilerin analizi Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3.
Aile Katılımı Çalışmaları

| TEMA | KOD | Kod | | Tema | |
|-----------------------|--|---------|----------|---------|----------|
| | | Frekans | Yüzdelik | Frekans | Yüzdelik |
| | | (f) | (%) | (f) | (%) |
| Okul İçi Etkinlikler | Anne – Çocuk Günü | 15 | 18,75 | | |
| | Ailenin Okula Davet Edilmesi | 12 | 15 | | |
| | Kültür Tanıtım Günleri | 11 | 13,75 | | |
| | Mutfak Etkinlikleri | 11 | 13,75 | | |
| | Veli Toplantıları | 9 | 11,25 | 80 | 71,43 |
| | Fen etkinlikleri (deney, bitki dikimi) | 6 | 7,5 | | |
| | Gösteri | 4 | 5 | | |
| | Meslek Tanıtımı | 4 | 5 | | |
| | Aile Eğitimleri | 3 | 3,75 | | |
| | Aileler ile Bireysel Görüşme | 4 | 5 | | |
| | Atölye Çalışmaları | 1 | 1,25 | | |
| Okul Dışı Etkinlikler | Çalışma Kâğıtları | 9 | 28,12 | | |
| | Müze Gezisi | 8 | 25 | | |
| | Ev Etkinlikleri | 8 | 25 | 32 | 28,57 |
| | Piknik | 6 | 18,75 | | |
| | Ev Ziyaretleri | 1 | 3,12 | | |

Tablo 3’e göre aile katılım çalışmaları ‘Okul İçi Etkinlikler’ ve ‘Okul Dışı Etkinlikler’ olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Okul içi etkinlikler temasında öğretmenler tarafından en çok tercih edilen aile katılımı çalışmaları “Anne Çocuk Günü” olmuştur. Anne çocuk günü, annenin sınıfa davet edilerek çocuğuyla birlikte ortak bir etkinlik gerçekleştirmesi olarak ifade edilmektedir. Özel günlerden biri olan Anneler

Günü etkinlikleri de anne çocuk günü kapsamı içerisinde yer almaktadır. Bir diğer kod olan ailenin okula davet edilmesi, aileden bir üyenin sınıfa/okula gelerek çocuğuyla beraber eğitim faaliyeti yürütmesi veya eğitim faaliyetine katılması olarak açıklanabilmektedir. Kültür tanıtım günleri, farklı kültürlerin kaynaşmasını amaç edinen, yöresel ürünlerin tanıtıldığı faaliyetlerden oluşmaktadır. Bülten paylaşma, öğretmenlerin çocuklarla yapacakları etkinlikler hakkında ailelere bilgilendirme yapabilmelerini sağlayan haftalık mektupları içermektedir. Bu kodlar dışında çocukların okulda aileleri ile birlikte sağlıklı besinleri tanıttıkları mutfak etkinlikleri, okul öncesi dönem çocuklarının yaşına ve gelişimine uygun uygun fen etkinlikleri (deneyler, bitki yetiştirme) gibi kodlar da yer almaktadır. Öğretmenler bunun dışında aileleri okula meslek tanıtımı ya da kum seramiği/vazo boyama gibi atölye çalışmaları için davet ettiklerini belirtmişlerdir. 'Sene başı ve sonu veli toplantıları', 'çocuklarının gelişimi hakkında ailelere bilgi verilen bireysel görüşmeler' ve 'farklı temalarda (etkileşimli kitap okuma, davranış problemleri, vs.) gerçekleştirilen aile eğitimleri' kodları da 'okul içi etkinlikler' kapsamında yer almaktadır.

Tablo 3'te okul dışı etkinlikler temasında çalışma kağıtları, müze gezisi, ev etkinlikleri, piknik ve ev ziyaretleri kodları bulunmaktadır. Bu aile katılımı çalışmaları arasında öğretmenler tarafından o günün kazanımlarına ilişkin eve gönderilen "çalışma kâğıtları" daha çok tercih edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler yerinde öğrenmek için sınıfları ile yaptıkları müze ziyaretlerinde kendilerine destek olmaları için velileri de davet ettiklerini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler de ailelerin evde çocukları ile yapabilecekleri etkinlikler ile ilgili bilgi verdiklerini ve zaman zaman da okula yakın alanlarda çocukların aileleri ile katılabilecekleri piknik düzenlediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler yukarıda bahsedilen tüm aile katılımı çalışmalarına mülteci çocukların ailelerini de eşit bir şekilde davet etmesine rağmen mülteci ailelerin bu etkinliklere aynı oranda katılım sağlamadığını ifade etmiştir. Görüşmeye dâhil olan öğretmenlerden 10 kişi (n=10), mülteci ailelerin daha çok çocuklarıyla birlikte katılım sağlayabileceği çalışmalara geldiklerini söylemiştir. 'Anne-çocuk günü', 'mutfak etkinlikleri' ya da 'kültür tanıtım günleri' gibi çocuk ve ailenin birlikte olmasını gerektiren etkinliklerin, çocukların ailelerine dil desteği sağlayabileceğinden dolayı mülteci ailelerin okul öncesi dönemde en çok katılım sağladığı etkinlikler olduğunu iddia etmişlerdir. Çalışma kağıtları ise geleneksel öğretmenlerin (n=9) sık kullandığı okul dışı etkinliklerdir. Öğretmenlerin çalışma kağıtlarını eve gönderip ailelerin evde çocuklarının gelişimine ve eğitimine destek olmasını beklediğini ama mülteci çocukların diğer çocuklara göre evde aile desteğinden yoksun oldukları için daha dezavantajlı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçü (n=3) mülteci ailelerin paylaşılan bültenleri bile takip etmediğini, kendilerinin bundan olumsuz etkilendiğini bildirmiştir. Beş öğretmen, birçok bakımdan mülteci ailelere ev ziyaretlerinin güvenli ve anlamlı olmadığını, tek başına bu ziyaretleri yapmanın uygun olmadığını iddia etmiştir. Yorumlara işaret eden ifadeler aşağıdaki gibidir:

"Çocuk ve ailesi hakkında daha çok bilgi almak için bir niyetleniyorum ama İstanbul gibi bir şehirde bu hiç güvenli değil. Okul ortamında görüşmek daha makul ama ona bile gelmiyorlar" (Ö5).

"Anne-çocuk günü yapıyoruz rutin olarak ya da mutfak etkinlikleri bunlara daha çok katılıyorlar, çocukları ile olabilecekleri etkinliklere nedense daha çok katılım sağlıyorlar, illaki zorlanıyorlar ama çocuklarının dil desteği biraz iyi geliyor" (Ö15).

3.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımı Çalışmaları Sürecinde Mülteci Ailelerle Yaşadıkları Sorunlar

Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci ailelerle yaşadıkları sorunların yoğunlukla neler olduğunun anlaşılabilmesi için öğretmenlere "Aile katılımı çalışmalarında mülteci çocukların aileleri ile sorunlar yaşıyor musunuz? Yaşıyorsanız örnek verebilir misiniz?" soruları yöneltmiştir. Alınan cevapların analizinden elde edilen veriler Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Aile Katılımı Çalışmaları Sürecinde Mülteci Ailelerle Yaşadıkları Sorunlar

| TEMA | KOD | Kod | | Tema | |
|---|---|---------|-----------|---------|-----------|
| | | Frekans | Yüzdellik | Frekans | Yüzdellik |
| | | (f) | (%) | (f) | (%) |
| Ailelerden Kaynaklı Sorunlar | Türkçe Dil Yetersizliğinden Kaynaklı İletişim Sorunları | 51 | 73,91 | | |
| | Kültürel Uyuşmazlık | 7 | 10,14 | 69 | 81,19 |
| | Kişisel Özellikler | 6 | 8,69 | | |
| | Ekonomik Sıkıntılar | 2 | 2,89 | | |
| | Veliler arasında etnik gruplaşma olması | 3 | 4,34 | | |
| Eğitim Ortamından Kaynaklı Sorunlar | Güvenilir çeviri kaynaklarının eksik/işlevsiz olması | 5 | 38,46 | | |
| | Sınıf içerisinde etnik gruplaşmaların olması | 4 | 30,77 | 13 | 15,29 |
| | Sınıfların kalabalık olması | 1 | 7,69 | | |
| Eğitim Politikalarının Eksikliğinden Kaynaklı Sorunlar | Türkçe dil kurslarının yetersizliği | 2 | 66,67 | | |
| | Ailelerle iletişimde tercüman sağlanmaması | 1 | 33,33 | 3 | 3,52 |

Tablo 4'e göre aile katılımı çalışmaları sürecinde mülteci aileler ile yaşanan sorunlara bakıldığında "Mülteci Aileden Kaynaklı Sorunlar", "Eğitim Ortamından Kaynaklı Sorunlar" ve "Eğitim Politikalarının Eksikliğinden Kaynaklanan Sorunlar" olmak üzere 3 farklı tema ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler çocuklarla ve aileleriyle etkileşimlerinden deneyimlerine dayanarak, mülteci ailelerin çocuklarının gelişimine ve eğitimine katılımında çoğu zaman çekingen davrandıklarını ve ilgisiz kaldıklarını söylemişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre, öğretmenle yapılacak işbirliğinde ilgisiz davranmaları ve öğretmenle etkileşiminde çekingen tutumları, süreci çocukları için daha dezavantajlı hale getirebilmektedir. Ailelerin bu özelliklerinin arka planında, çok çocuklu olmaları, çalışma saatlerinin uygun olmaması gibi çeşitli sebepler bulunmaktadır. Bunun yanında bazı ailelerin öğretmenin istek ve ihtiyaçlarını göz ardı ettikleri görülmektedir. Bu durumu Ö2 şu şekilde açıklamıştır; "İşine geleni anlıyorlar. İşine gelmeyeni anlamıyorlar. Bazı şeyler belli, rutin açıklamaya gerek yok, onları da yapmıyorlar. Ama bazı isteyen mülteci velilerimin evde çalışma kağıtlarının takibini yaptığını ya da okulda görüşmeleri kaçırmadığını biliyorum." Ailelerin eğitim ortamına katılımında ilgisiz kaldığı diğer durumlara bakıldığında okul giriş çıkış saatlerini takip etmede isteksizlik, yapılan çalışmalara geri dönüt sağlamaya ilgi göstermemek, Türkçe öğrenmeye karşı isteksizlik, istenilen malzemeyi temin etmede isteksizlik olarak ifade edilmiştir. Ö16; "Her şey ailede bitiyor. Çocuğun entegre olması, Türkçeyi öğrenmesi... Aile ne kadar ilgili olursa ve ne kadar teşvik ederse çocuk okulda kendini o kadar rahat ifade eder." şeklinde ailenin çocuk üzerindeki ilgisinin önemi ve etkisini belirtmiştir.

Aileden kaynaklı sorunların başında Türkçe dil yetersizliğinden kaynaklı iletişim sorunları gelmektedir. Ailelerin Türkçeyi kullanmada yetersiz olmalarını ve kendini ifade etmede güçlük yaşamalarını ifade etmektedir. Bazı öğretmenler, bazı ailelerin Türkçe dil becerileri uzun yıllar Türkiye'de kalmasından ötürü gelişmiş olmasına rağmen anadilinde iletişim kurmakta ısrarcı olduğunu ifade etmiştir. Buna

ilişkin Ö17, “Bal gibi de biliyor, kaç senedir burada. Ama ortak iletişim dilimiz olan Türkçeyi kullanmamakta ısrar ediyor.” şeklinde ifade etmiştir. Mülteci ailelerin Türkçe dilini bilmemesi veya az bilmesi çocuklarının aile katılımı çalışmalarında olumsuzluklara neden olabilmektedir. Ö16 mülteci ailenin dil bilmesinin önemini “Eğer aile Türkçe bilmiyorsa o veli sadece bir gölge gibi çocuğunu alıyor, getiriyor ve kendi dilini bilen yabancı ailelerle sohbet ediyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ö26 ise “Hiç Türkçe bilmeyen velime Türkçe öğrettim. O da 4 çocuğuna öğretti.” ifadelerini kullanarak mülteci ailelerinin dil sorununun üstesinden nasıl geldiğini belirtmiştir. Öğretmenler, mülteci ailelerin okul öncesi öğretmeniyle sözel iletişim kurmada ve birbirlerini anlamada zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir. Mülteci ailelerin dil sorunları da iletişim sürecini doğrudan ve dolaylı olarak etkilemektedir.

Kültürel uyumsuzluk kodu mülteci ailelerin başta Türk kültürü olmak üzere okul kültürüne uyum sağlama, okuldaki yemekleri yiyememe, resmî tatillerin anlaşılması ve öğretmene mesai saatleri dışında ulaşma talebini ifade etmektedir. Mülteci ailelerin kendi ülkelerinin kültürü dışında farklı bir kültürü benimsemek istememeleri, Türk kültürüne olan uyumlarını olumsuz etkilemektedir. Bu durum üzerine Ö9; “Anne babadan birisinin Türk olmaması, ailenin farklı bir kültürden göç etmiş olması, kültür ve dil konusunda ciddi problemler yaşıyor.” şeklinde açıklama yapmıştır. Ayrıca öğretmenler bazı ailelerin kültür hakkında yetersiz bilgiye sahip olması nedeniyle okul idaresiyle de anlaşamadıklarını belirtmiştir. Ö8’in “Mülteci ailelerin idari ilişkileri zayıf.” cümlesi örnek olarak verilebilir. Ekonomik sıkıntılar kodu ailelerin maddi açıdan aile katılımı çalışmalarına katılım durumlarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bazı öğretmenler ekonomik kaynaklardan yoksunluğun mülteci ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine destek olamamasında ve okul ile iş birliği yapamamasında önemli bir boyut olduğu görüşündedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmına göre ekonomik kaynaklardan yoksunluk ya da bireylerin temel yaşam ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması, aile katılımının ve eğitimlerinin ikinci planda olmasının nedenleri arasındadır.

Tablo 4’e göre eğitim ortamından kaynaklı sorunlar teması incelendiğinde güvenilir çeviri kaynaklarının eksik/işlevsiz olması, sınıf içerisinde etnik gruplaşmaların olması, aileler arasında etnik gruplaşma olması ve sınıfların kalabalık olması kodları bulunmaktadır. Eğitim ortamından kaynaklı sorunlar temasında öğretmenler tarafından en çok “güvenilir çeviri kaynaklarının eksik ya da işlevsiz olması” cevabı verilmiştir. Güvenilir çeviri kaynaklarının eksik/işlevsiz olması, öğretmenin mülteci aile ile iletişim kurarken çeviri kaynaklarının ifade edilen cümleyi tam anlamıyla aktaramaması veya yanlış aktarmasını ifade etmektedir. Bu konuya ilişkin Ö23 “Ailelere çoğu zaman telefonda çeviri yaparak kendimi anlatmaya çalışıyorum ama süreç içerisinde yanlış çevirilerden kaynaklı yanlış anlaşılmalara yaşıyorum.” söylemiştir. Sınıf içerisinde etnik gruplaşmaların olması, mülteci çocukların kendisiyle aynı etnik köken ve dile sahip olan çocuklarla iletişime geçtiğini, oyun oynadığını ifade etmektedir. Bu durumu Ö16; “Çocuk ilk başlarda kendini güvende hissetmek için Arapça bilen arkadaşlarının yanına gidiyor. Türkçe konuşmak istemiyor.” ifadeleriyle açıklamıştır. Başka bir öğretmen ise sınıfta çok fazla çocuk olması ve bunların yaşlarının küçük olmasından dolayı mülteci çocuklara ve ailelerine ayrılması gereken vakti, gösterilmesi gereken ilgi ve özeni gösteremediğini ifade etmiştir.

Tablo 4’te eğitim politikalarının eksikliğinden kaynaklı sorunlar teması başlığında, öğretmenler Türkçe ’ye hakim olmayan mülteciler için Türk eğitim sistemine başarılı bir şekilde entegrasyonunu destekleyecek dil eğitimi programlarının eksikliğini ve Türkçe dil kurslarının yetersizliğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler mülteci ailelerle iletişim kurmakta zorluk yaşamalarından dolayı tercüman desteğinin önemini vurgulamışlardır. Mülteci ailelerle iletişimlerini ancak tercüman aracılığı ile sağlayabileceklerini bunun içinde okullarda her iki dili bilen tercümanlar olması gerektiğini söylemişlerdir. Bu durumu Ö6, “Suriyelileri aldık güzel tamam. Ee nerde tercüman? Burada sürekli bir tercüman olmalı, sürekli başvuracağımız birileri lazım. Bu sorunun çözümü daha üst düzeyde yetkililer tarafından yapılacak çalışmalarla bulunabilir. Böyle olmaz.” ifadeleri ile açıklamıştır.

3.4. Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmalarında Yaşanan Sorunlara İlişkin Önerileri

Öğretmenlerin aile katılımı çalışmalarında yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemek için öğretmenlere “Bu sorunların (örneklem grubunun verdiği cevaba göre) üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Alınan cevapların yoğunlukları incelenmiş ve analizi Tablo 5’te belirtilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Aile Katılımı Çalışmalarında Yaşanan Sorunlara İlişkin Önerileri

| TEMA | KOD | Kod | | Tema | |
|---|--|---------|-----------|---------|-----------|
| | | Frekans | Yüzdellik | Frekans | Yüzdellik |
| | | (f) | (%) | (f) | (%) |
| Çözüm Önerisi Olmayanlar | Kendini yeterli gördüğü için | 3 | 37,5 | 8 | 10,39 |
| | Çözüm üretmeye isteksiz olduğu için | 5 | 62,5 | | |
| Çözüm Önerileri Olanlar | Mülteci aileye destek vererek çözüm üretenler | 20 | 47,62 | | |
| | Sınıfındaki mülteci çocuğun gelişimini ve iyi oluşunu doğrudan destekleyerek çözüm üretenler | 12 | 28,57 | 42 | 54,55 |
| | Her iki dili bilen ailelerin desteğini alarak çözüm üretenler | 8 | 19,05 | | |
| | Okul yönetimi üzerinden çözüm üretenler | 2 | 4,76 | | |
| Çözümü Eğitim Politikalarından Bekleyenler | Tercüman desteği sağlanmalı | 12 | 44,44 | | |
| | Rehberlik servisi desteklemeli | 5 | 18,52 | | |
| | Halk Eğitim Merkezleri dil desteği sunmalı | 4 | 14,81 | | |
| | Aile eğitimleri yapılmalı | 2 | 7,41 | 27 | 35,06 |
| | Dil bilen yardımcı öğretmen olmalı | 1 | 3,7 | | |
| | Okulda dil eğitimi olmalı | 1 | 3,7 | | |
| | Görsel iletişim kartları verilmeli | 1 | 3,7 | | |
| | Kırtasiye desteği sağlanmalı | 1 | 3,7 | | |

Tablo 5’te öğretmenlerin, aile katılımı çalışmalarında yaşanan sorunlar için sunduğu öneriler incelenmiştir. Bu başlık altında öğretmenlerin yanıtlarının; “Çözüm Önerisi Olmayanlar”, “Çözüm

Önerileri Olanlar” ve “Çözümü Eğitim Politikalarından Bekleyenler” olarak üç temaya ayrıldığı görülmektedir. Çözüm önerisi olmayanlar teması kendini yeterli gördüğü için ve çözüm üretmeye isteksiz olduğu için şeklinde iki farklı kodla belirtilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara dayanarak, bazı öğretmenlerin (n=3) sınıf içerisinde ve ailelerle olan ilişkilerde kendilerini yeterli hissettikleri ve problem durumlarıyla karşılaşmadıkları için çözüm üretmeye ihtiyaç duymadıkları gözlemlenmiştir. Bu durumu öğretmenlerden bazıları şu şekilde aktarmıştır;

“Sorun yok çünkü velilerle olan iletişimim iyi.” (Ö1)

“Teşvike gerek yok hepsi istekli, katılıyor. Bu yüzden problem yaşamıyorum.” (Ö23)

Çözüm önerisi olmayanlar temasının çözüm üretmeye isteksiz olduğu gözlemlenmiştir. Aile katılımı çalışmalarına yeterince yer verilmemesinin, çocukların gelişimini desteklemede aile desteğinin alınamamasının ya da ailenin eğitim sürecine aktif katılımının sağlanamamasının bazı öğretmenler için problem olmadığı, bu sebeple de öğretmenlerin çözüm üretme konusunda isteksiz oldukları gözlemlenmiştir. Bu duruma Ö6'nın “Bu dönem bir adet aile katılımı çalışması verdim. Zaten bunun geri dönütü yapılmaz. Aile katılımının çocuğa etkisi az, olsa olsa kısıtlı şekilde vardır. Kısıtlı...”; Ö7 bu konu hakkında: “İzah ediyorum, çok teşvik etmiyorum. Uğraşmıyorum.” şeklinde yorumda bulunurken Ö15 aile teşviki hakkında çözüm önerisi sorusuna “Öğretmenin teşvikine gerek yok. Kendileri katılmalı. Çocuklarını başlarından atmak için okula göndermeyi biliyorlar, onu da bilecekler” yanıtını vermiştir.

Tablo 5'te çözüm önerileri olanlar teması; mülteci aileye destek vererek çözüm üretenler, sınıfındaki mülteci çocuğun gelişimini ve iyi oluşunu doğrudan destekleyerek çözüm üretenler, her iki dili bilen ailelerin desteğini alarak çözüm üretenler ve okul yönetimi üzerinden çözüm üretenler şeklinde 4 farklı kod ile ele alınmıştır. Mülteci aileye destek vererek çözüm üretenler başlığı altında, öğretmenler ailelerle doğrudan etkili iletişim kurabilmek için beden dilini etkili bir iletişim aracı olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bazıları, mülteci ailelerin dil öğrenmesi için teşvik ettiğini, motivasyon oluşturduğunu, bazı öğretmenler aileyle iletişimi sağlamak için çeviri programları kullandığını ve bunun yanında mülteci ailelerle iletişimlerini tercüman aracılığı ile sağladıklarını, her iki dili bilen çocuklardan ya da personelden destek aldığını, aileye özel olarak mesaj attığını ya da bilgilendirme mektupları gönderdiğini, görsellerden destek alarak aileyle konuşmaya çalıştığını ifade etmişlerdir. Bunun dışında mülteci ailelerle olan iletişimde ailelere yumuşak davranma, onlarla anlaşılır şekilde konuşma, aileyle beraber uygun iletişim kanalını belirleme, her aileye eşit davranma, aileyle yüz yüze iletişim kurma, aileye yönelik eğitimler yapma, aileleri sınıfa çağırma, ailede merak uyandırma gibi çözüm fikirleriyle yaşanan sorunları ortadan kaldırmayı amaçlamışlardır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

“İletişimi kuvvetli tutmaya çalışıp özellikle haber veriyorum ve yakın davranıyorum. Aileyi okula ısındırmaya çalışıyorum” (Ö8).

“Aile katılımını sağlamak için mülteci ailelerle iletişim kurabilmek için bazen pasta börek yaptırıyorum. Çok da güzel yapıyorlar. O çocuklar öyle mutlu oldular ki, yüzlerindeki gururu görmeliydiniz. Ben de çok duygulandım (Ö18)

“Ailelerle bir araya geldiğimde, ben onları anlamıyorum, onlar beni. O yüzden sürekli beden dilimi kullanıyorum (Ö7).”

Sınıfındaki mülteci çocuğun gelişimini ve iyi oluşunu doğrudan destekleyerek çözüm üretenler, aileyle doğrudan iletişim yerine çocukları üzerinden etkileşimde kalmalarını tercih etmektedirler. Öğretmenler çocukların etkinlik sırasında çekilmiş fotoğraflarını aileyle paylaştıklarını ve bu durumun aileyi motive ettiğini ifade etmişlerdir. Bu cevabı verenler dışında ayrıca öğretmenler çocukların gelişimlerine destek verme, Türkçe bilen diğer çocuklardan destek alma, çocuğun sınıftaki iyi oluşunu destekleme gibi çeşitli

yanıtlarla faydasını gözlemlediği çözüm önerilerini belirtmiştir. Ö5 bu durumu: “Çocuğun eğlendiğini ve öğrendiğini gören veliler mutlu oluyor, ben de öğretmen olarak bunu yapabilirim, ailelere yönelik kapsamlı politikalar üretecek vaktim, enerjim yok ne yazık ki.” şeklinde özetlemiştir. Her iki dili bilen ailelerin desteğini alarak çözüm üreten öğretmenlerin, sınıftaki diğer çocukların ailelerinde iki dili de anlayan kişiden yardım aldığını ve bu durumun yüz yüze ya da online şekilde gerçekleştiğini ifade ettikleri görülmüştür. Ö11 “İletişim konusunda destek sağlayabilecek ailelerle irtibata geçerek bilgi aktarımı sağlamaya çalışıyorum.” yanıtıyla bu duruma örnek olmuştur. Okul yönetimi üzerinden çözüm üretenler koduna verilen cevaplarda öğretmenlerin okuldaki müdürün dil bildiğini ve ondan yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Tablo 5’teki son tema çözümü eğitim politikalarından bekleyenler olmuştur. Burada öğretmenler, mülteci çocukların ve ailelerin yoğun bulunduğu okullara kısa vadede tercüman desteği sağlanması gerektiğini ve rehberlik servisinden destek alınması gerektiğini ifade etmiştir. Halk Eğitim Merkezleri’ne ya da okullarda bu ailelere dil desteği sunmalı, okullarda aile eğitimleri yapılmalı, bazı görsel iletişim kartları hazırlanıp okullara gönderilmeli ve ailelere kırtasiye desteği sağlanmalı şeklinde 8 koda ayrılmıştır. Alınan yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin mülteci ailelerle yaşadıkları en büyük problemin dil yetersizliği olduğu gözlemlenmiştir. Geçtiğimiz döneme kadar uygulanmakta olan PICTES’in sonlandırılmasıyla beraber öğretmenlerin tercüman desteğine ve ailelerin dil öğrenimine yönelik çalışmalara dair politika beklentisinin yanıtlar arasında baskın konumda olduğu ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili Ö18; “Çocuklar ve ailelere dil eğitimi verilmeli, dil problemi ortadan kalktıktan sonra çocuklar ve aileleri örgün eğitime dâhil edilmeli.” yorumunda bulunmuştur. Bununla birlikte yaşanan diğer sorunlara çözüm beklentisi olarak Halk Eğitim Merkezleri dil desteği sunmalı, rehberlik servisi desteklemeli şeklindeki yanıtların bir araya geldiği görülmüştür.

3.5. Öğretmenlerin Mülteci Çocukların Ailelerinden Beklentileri

Öğretmenlerin mülteci ailelerden beklentilerine dair görüşlerini almak amacıyla “Aile katılımı çalışmalarında mülteci çocukların ailelerinden beklentileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar Tablo 6’da incelenmiştir.

Tablo 6.
Öğretmenlerin Mülteci Çocukların Ailelerinden Beklentileri

| TEMA | KOD | Kod | | Tema | |
|---|--|---------|-----------|---------|-----------|
| | | Frekans | Yüzdellik | Frekans | Yüzdellik |
| | | (f) | (%) | (f) | (%) |
| Ailenin Çocuğunun Gelişiminin Evde Desteklemesini İsteyenler | Ailenin çocukların öğrenme süreçleriyle evde ilgilenmesi | 5 | 26,32 | | |
| | Ailenin çocuğa destek olması | 5 | 26,32 | | |
| | Ailenin çocuğa Türkçe öğretmesi | 5 | 26,32 | 19 | 33,93 |
| | Eve gönderilen çalışma kağıtlarının aileyle yapılması | 4 | 21,04 | | |
| Ailenin Okulla – Öğretmenle İş Birliği Yapmasını İsteyenler | Ailenin dil öğrenmesi ve evde kullanması | 13 | 35,14 | | |
| | Aile katılımı çalışmalarına katılması | 9 | 24,32 | | |
| | Öğretmeni dikkate alması/önemsemesi | 4 | 10,81 | | |
| | Sınıfa uyum sağlanmasına destek olması | 4 | 10,81 | 37 | 66,07 |
| | Okul – aile iş birliğine özen göstermesi | 4 | 10,81 | | |
| | Öğretmen ile samimi iletişim kurması | 2 | 5,41 | | |
| | Kültüre uyum sağlaması | 1 | 2,7 | | |

Tablo 6’da öğretmenlerin mülteci çocukların ailelerinin beklentileri “Ailenin Çocuğunun Gelişiminin Evde Desteklemesini İsteyenler” ve “Ailenin Okulla – Öğretmenle İş Birliği Yapması” olmak üzere iki temada incelenmiştir. Tablo 6’da ailenin çocuğun gelişimini evde desteklemesini isteyenler temasında ailenin çocukların öğrenme süreçleriyle evde ilgilenmesi, ailenin çocuğa destek olması, ailenin çocuğa Türkçe öğretmesi ve eve gönderilen çalışma kağıtlarının aileyle yapılması alt kodları yer almaktadır. Ailenin çocukların öğrenme süreçleriyle evde ilgilenmesini Ö20; “Eksikliklerini gidermeye yönelik evde çalışma yapılmalı, iş birliği yapılmalı” şeklinde ifade etmiştir. Ailenin okulla – öğretmenle iş birliği yapması teması; ailenin dil öğrenmesi/öğrendiği dili evde kullanması, aile katılım çalışmalarına katılması, öğretmeni dikkate alması/ önemsemesi, sınıfa uyum sağlanmasına destek olması, okul – aile iş birliğine özen göstermesi, öğretmen ile samimi iletişim kurması ve kültüre uyum sağlaması alt kodları incelenmiştir. Bu temada öğretmenlerin çoğunluğu “Çekiniyorlar, daha aktif katılım sağlamalarını bekliyorum.” (Ö3, Ö9, Ö15). “Ailenin çocuğa ve sınıfa değer verip etkinliklere katılmasını ve ortak çaba sarf etmesini isterim.” (Ö23). Öğretmenlerin yanıtlarına göre öne çıkan diğer bir kod ailenin dil öğrenmesi/ evde kullanması olmuştur. Bu konuya ilişkin Ö13; “Türkçe bilmeleri, dil öğrenmeleri şart” Ö24 ise “Velilerin Türkçe bilmesini, çocuğa Türkçe öğretmesini, evde Türkçe pratiği yapılmasını istiyorum” şeklinde ifade etmiştir. Alınan yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin ailelerden beklentisi ailelerin çocukları Türkçe dil öğrenimi konusunda desteklemesi yönündedir.

3.6. Mülteci Ailelerle Çalışan Öğretmenlerin Motivasyon Kaynakları

Öğretmenlerin motivasyon kaynaklarını araştırmak amacıyla “Mülteci ailelerle çalışırken sizi motive eden şeyler nelerdir?” sorusu öğretmenlere yöneltilmiştir. Alınan cevaplar Tablo 7’de incelenmiştir.

Tablo 7.
Mülteci Ailelerle Çalışan Öğretmenlerin Motivasyon Kaynakları

| TEMA | KOD | Kod | | Tema | |
|----------------------|--|---------|-----------|---------|-----------|
| | | Frekans | Yüzdellik | Frekans | Yüzdellik |
| | | (f) | (%) | (f) | (%) |
| İçsel Motivasyon | Çocukların gelişimini önemseme | 11 | 39,28 | | |
| | Çocukları sevme/önemseme | 5 | 17,86 | | |
| | Mültecilik kavramına ön yargılı olmama | 4 | 14,29 | 28 | 40,58 |
| | Kendi kültürünü aktarma arzusu | 4 | 14,29 | | |
| | Farklı kültürleri öğrenme motivasyonu | 3 | 10,71 | | |
| | Öğretmenlik algısı/meslek etiği | 1 | 3,57 | | |
| Dışsal Motivasyon | Emeğinin karşılığını alma | 12 | 29,27 | | |
| | Mülteci çocukların sınıfın uyumunu bozmaması | 7 | 17,07 | 41 | 59,42 |
| | Çocuklarda yaşanan olumlu gelişmeler | 6 | 14,63 | | |
| | Aile ile etkileşimin artması | 6 | 14,63 | | |
| | Aile memnuniyeti | 5 | 12,2 | | |
| | Ailelerde yaşanan olumlu gelişmeler | 3 | 7,32 | | |
| | Sınıfta çocukların iş birliği yapma talebi | 2 | 4,88 | | |

Tablo 7’de mülteci ailelerle çalışan öğretmenleri motive eden durumlar analiz edilirken öğretmenlerin “içsel motivasyonları” ve “dışsal motivasyonları” şeklinde iki tema oluşturulmuştur. İlk temada; çocukların yüksek yararını ve gelişimini önemseme, çocukları sevme/önemseme, mültecilik kavramına ön yargılı olmama, kendi kültürünü aktarma arzusu, farklı kültürleri öğrenme motivasyonu ve öğretmenlik algısı/meslek etiği kodları gösterilmiştir. Tabloya göre öğretmenler en çok “çocukların yüksek yararını ve gelişimini önemseme” cevabını vermiştir. Buna yönelik öğretmenlerin cevapları aşağıda sıralanmıştır:

“Meslek etiği; ırkçılık yapmamak, çocuklara faydalı olmak bunlar beni teşvik ediyor.” (Ö3)

“En önemli şey çocuklar. Çocukların yararına olan her çalışmayı öncelikli olarak görüyorum.” (Ö11)

“Çocukların okulu sevmesi, çocuğun mutlu olması, çocuğun sosyal gelişimi, iyilik hallerinin yüksek olması.” (Ö13)

Bu konu araştırılırken Ö19; “Farklı kültür öğreniyorum. Çocuklar dil öğreniyor. Farklılıklara saygı duyuyor. Barış içinde yaşama becerisi kazandırdığım için motivasyonum yüksek.” cevabıyla öğretmenlerin farklı kültürleri öğrenme içsel motivasyonunun önemine dikkat çekmiştir. İkinci tema sekiz alt koda ayrılmıştır. Bu kodlar şu şekilde sıralanmıştır; emeğinin karşılığını alma, mülteci çocuklarının sınıfın

uyumunu bozmaması, çocuklarda yaşanan olumlu gelişmeler, aile ile etkileşimin artması, aile memnuniyeti, ailelerde yaşanan olumlu gelişmeler ve sınıfta çocukların iş birliği yapma talebi. Tablo 7 incelendiğinde bu temada öğretmenlerden alınan cevaplara dayanarak, öğretmenlerin “emeklerinin karşılığını alma” motivasyonuna sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden bazılarının bu kodla ilgili yanıtları şu şekilde sıralanmıştır;

“Velilerin istekli ve ilgili oluşu, yaratıcılıkları.” (Ö1)

“Velilerin yeni fikirlerle gelmesi.” (Ö5)

“Anlaşılabilir olmak, değer vermeleri ve ilgili davranmaları.” (Ö10)

“Velinin ilgili olması, meraklı olmaları, velilerin katkı sağlamaları, çalışmaların sürdürülebilir olması.” (Ö14)

Sonuç olarak öğretmenlerin sahip olduğu içsel ve dışsal motivasyonlarının kaynakları incelendiğinde çocukların gelişimlerini destekleme, öğretmenin maddi ve manevi olarak çabalarının karşılığını alma yanıtlarının büyük bir yüzdelikte yer aldığı ortaya çıkmıştır.

3.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Ebeveynler ile Aile Katılımı Çalışmalarında Yetkinlik Algıları

Öğretmenlerin kendilerine dair yetkinlik algıları araştırılmak için öğretmenlere “Mülteci çocukların aileleriyle çalışma konusunda kendinizi rahat ve yeterli hissediyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlardan elde edilen sonuçlar Tablo 8’de incelenmiştir.

Tablo 8.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mülteci Ebeveynler ile Aile Katılımı Çalışmalarında Yetkinlik Algıları

| TEMA | KOD | Kod | | Tema | |
|--------------------|-----------------------|---------|----------|---------|----------|
| | | Frekans | Yüzdelik | Frekans | Yüzdelik |
| | | (f) | (%) | (f) | (%) |
| Yeterlik Düzeyleri | Yetersiz Hissediyorum | 18 | 64,29 | 28 | 100 |
| | Yeterli Hissediyorum | 10 | 35,71 | | |

Tablo 8’de sınıfında mülteci çocukları olan öğretmenlerin yeterlikleri hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin “Yeterlik Düzeyleri” teması oluşturulmuştur. Yeterlik düzeyleri incelenirken yetersiz hissediyorum ve yeterli hissediyorum kodları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler en çok “Yetersiz Hissediyorum” yanıtını vermişlerdir. Bununla ilgili bazı öğretmenlerin cevapları aşağıdaki gibidir:

“Yeterli hissetmiyorum, yeterli olabilmek için zaman, okumak ve tecrübeli öğretmenleri gözlemlemek gerekli.” (Ö4)

“Hayır hissetmiyorum. Aksine bazı durumlarda çaresiz hissediyorum. Bunun da tek taraflı çözülebileceğini düşünmüyorum. Karşı tarafın da çabalaması ve katkı sağlamaya çalışması gerektiği kanaatindeyim.” (Ö11)

“Dil sebebiyle yeterli hissetmiyorum. Öğretmenlere oryantasyon eğitimi verilmeli ya da velilere dil eğitimi verilmelidir.” (Ö13)

Alınan yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin yetersiz hissetme sebeplerinin çoğunlukla dil sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Nitel araştırmalarda, zaman zaman özellikle aranmayan verilerin rastgele elde edilebildiği gözlemlenmiştir. Bu tür veriler, genellikle önceden tahmin edilmeyen veya özellikle aranmayan bulguları içerebilir ve araştırmanın kapsamlılığını artırabilir. Bu bağlamda öğretmenler öz-yansıtma yaparak öğretmen kaynaklı sorunların çözümü için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bunlardan ilki, eğitim politikalarında iyileştirme (öğretmen ve aile eğitimi/hizmet içi eğitimlerde farkındalık ve bilinç artırılmalı) yapılmasıdır, ikincisi öğretmenin en azından hedef dildeki temel kelimeleri ve iletişim kalıplarını bilmesidir. Öğretmenin drama – oyun vb. çalışmalarla çocukları sınıfa ait hissettirmesi, beden dilini etkili kullanması, ev ziyaretleri yapması, öğretmenin empati becerisini geliştirecek adımlar atması, mülteci ailelere ilişkin eğitimler alması, çocukları ve ailelerini tanımaya ilişkin çalışmalar yapması, mülteci aileler ile tercüman aracılığı ile bireysel görüşmeler yapılması, mesleğini severek yapması bu öneriler arasındadır. Bu öneriler incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun “eğitim politikalarından destek/ öğretmen ve aile eğitimi/hizmet içi eğitim” cevabını verdikleri görülmüştür. Bazı öğretmenler bu konuyla ilgili şu açıklamaları yapmışlardır:

“Yeterli olabilmek için onların gelişmesi gerekir benim değil.” (Ö7)

“Devlet tarafından sahadaki öğretmenleri veya velileri eğitmeli.” (Ö9)

Yoğunluğuyla dikkat çeken diğer bir öneri ise “öğretmen hedef dildeki temel kelimeleri ve iletişim kalıplarını bilmeli” olmuştur. Bununla ilgili öğretmenler şu şekilde yanıtlar vermiştir:

“Basit düzeyde kelimeler öğrenilebilir ve bu çocukların aileleri ile iletişimde hayat kurtarabilir” (Ö2, Ö3, Ö21)

“Öğretmenin mülteci çocuğun ve ailesinin anadiline yönelik temel dil kalıbına hâkim olması.” (Ö17)

Araştırmada mülteci çocukların ve ailelerinin sosyal açıdan desteklenmesinin önemine dair Ö8; “Mülteci aileleri ait hissettirmeliyiz, sosyal hayata katmalıyız, yabancı ailelerle daha fazla bir araya gelerek onları anlamak, ön yargıları kırıp kültüre adapte etmek gerekli.” şeklinde vurgu yapmıştır.

4. TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmada temel olarak sınıflarında mülteci çocuklar bulunan öğretmenlerin okul öncesi dönemde aile katılımı çalışmalarına ilişkin görüşleri incelenmiş ve deneyimleri analiz edilmiştir. Çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin mülteci aileler ile iletişim kurarken yaşayabilecekleri sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ile öğretmenlerin mülteci aileler ile yaptıkları farklı türde aile katılımı çalışmaları ve öğretmenlerin bu çalışmaları sürdürmede motivasyon kaynakları hakkında bazı fikirler vermiştir.

Öğretmenlerin aile katılımı bağlamında mülteci ailelerle en çok mesajlaşma uygulamaları, yüz yüze, tercüman ve telefon kanallarını tercih ettikleri görülmüştür. Benzer olarak yapılan diğer çalışmalarda ise telefon görüşmesi, mesajlaşma, yüz yüze görüşme ve veli toplantılarının ortak olduğu fark edilmiştir (Abbak, 2008; Binicioğlu, 2010; Koyuncu Şahin, 2018; Ünüvar, 2010). Çıkan bütün sonuçlara bakıldığında ise yapılan çalışmaların araştırmamıza benzerlik gösterdiği ve onu desteklediği anlaşılmıştır. Yapılan bu çalışmadaki sonuçlar incelendiğinde çalışma grubunun tamamının mesajlaşmayı tercih ettiği dikkat çekmektedir. Bu durumun aile çekingenliği ve çevirinin kolaylığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Aile katılımı çalışmalarına bakıldığında, çoğunlukla anne – çocuk gününün, ailenin okula davet edilmesinin, kültür tanıtım günlerinin ve mutfak etkinliklerinin öğretmenler tarafından tercih edildiği görülmüştür. Derinlemesine analiz yapıldığında aile katılımı etkinliklerinin genellikle işlev ve nitelik bakımından zayıf olduğu, öneminin fark edilmediği, çocuk yerine aile odaklı olduğu görülmüştür. Bu uygulamaların “boş hediye paketi” gibi kullanılması, etkinliklerin yapılması gerektiği için yapıldığı düşüncesini akla getirmektedir; fakat bu aile katılımı çalışmaları bilişsel, sosyal ve duygusal olarak ne çocuğa ne de aileye yeterli düzeyde katkı sağlamaktadır. Bu bulgu nitelikli aile katılımı çalışmalarına duyulan ihtiyacın vurgulandığı Bozkurt ve Sönmez’in (2022) ve Tümkaya ve Çopur’un (2020) çalışmaları ile uyumludur. Sonuçlar değerlendirilirken istisnai olanlar göz ardı edilmemelidir. Tüm

imkânlarla/imkânsızlıklara rağmen çocuklar için çok fazla emek ve çaba sarf eden, nitelikli etkinlikler ortaya koymak için gayret gösteren öğretmenler de bulunmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mülteci ailelerle çalışırken yaşadıkları sorunlara bakıldığında kendini ifade etmede zorluk, ilgisizlik ve iletişimde yetersizliğin yanında Türkçe kullanmada yetersizliğin büyük farkla öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu mülteci ailelerin ve çocukların dil bilmemesi hakkında serzenişte bulunmaktadır. Bundan kaynaklı iletişim güçlüklerinin, uygulamaları da zor duruma düşürdüğünden bahsetmektedirler. Avcı (2019) mülteci öğrencilerle yaptığı çalışmada en büyük problemin dilin bilinmemesi ve iletişimin kurulamaması olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum yapılan araştırmayla örtüşmektedir. Öğretmenler, aile katılımı etkinliklerini uygulayamama olarak bu problemin altına sığınmaktadır fakat Almanya'da Gambaro vd. (2021) yaptığı çalışmada erken çocukluk eğitiminin hem çocuklara hem de ailelere (özellikle annelere) katkısının olduğundan ve bu çalışmadaki katılımcıların problem olarak gördükleri durumlara iyileştirici bir güç olarak bakıldığından bahsetmiştir. Buradan da bakış açısının değiştirilmesiyle problem olarak nitelendirilen durumların iyileştirilmeye/geliştirilmeye açık alanlar olarak görülmesi, aile, çocuk ve öğretmen açısından çözüm odaklı yaklaşımın benimsenmesini, hem de olumlu bir eğitim ortamının oluşturulmasını sağlayacaktır.

Bunların yanında Türkçe bilen ve çocuklarına öğreten mülteci aileler de bulunmaktadır. Birçok öğretmen, babaların annelerden daha iyi Türkçe bildiğini vurgulamaktadır. Anneler çocuğunun eğitimiyle iç içe olmasına rağmen babalardan daha az Türkçe bilmekte ve konuşmaktadır. Aksi olarak Almanya'ya göç etmiş mültecilerden okul öncesi dönemde çocuğu olan anneler, erken çocukluk eğitimi sayesinde babalara kıyasla çok daha fazla Almanca bilmekte ve eğitimin getirilerinden yararlanmaktadır (Brüker vd., 2019). Farklı eğitim sistemlerindeki bu farklılıkların çeşitli sebepleri olabilir. Örneğin, Almanya'daki eğitim günlük yaşama daha çok etki ve katkı sağlarken, Türkiye'deki eğitim sisteminin daha fazla gelişim fırsatına ihtiyaç duyulan alanlarını gösteriyor olabilmektedir. Bireylerin öğrenmeye karşı daha dikkatli ve istekli olmaları, bu durumu etkileyen faktörlerden biri sayılabilmektedir.

Belirtilen sorunların üzerine öğretmenlerden bunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunmaları istenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin genellikle mülteci aileler üzerinden çözüm çalışmalarına girdikleri görülmüştür. Bu bağlamda en çok iletişimin gücünden yararlanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Anthony Robbins'in "İletişim güçtür, iletişimi etkili kullanabilenler kendilerinin dünya deneyimlerini ve dünyanın onlar üzerindeki deneyimlerini değiştirebilirler." (1993, s.8) sözü öğretmenlerin kuvvetli iletişim becerileriyle çocuklarla ve ailelerle olan süreci yeni baştan nitelikli şekilde inşa edebileceklerinin göstergesidir. Tercüman desteği şüphesiz çoğu öğretmenin en büyük ihtiyacını oluşturmaktadır. Bu sebeple öğretmenler politika üreticilerinden en çok tercüman talebinde bulunmaktadır. Aile katılımı ve eğitimin temeli olan iletişimin ortak dilde daha sağlıklı gerçekleşmesi de bu yolla muhtemeldir. Yalnızca tercüman ve öğretmenlerin katkısıyla değil; diğer ailelerin de aracılığıyla iletişimin gücünden yararlanıldığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu durum okul – aile iş birliğinin daha nitelikli yürütülmesine, mülteci ailelerin entegrasyonun kolaylaşmasına, olumlu sınıf ikliminin oluşmasına etki ettiği düşünülmektedir. Ailelerle olan ilişkilerin yanında çocukların da sınıf içerisindeki iletişimlerinin önemine Yanık Özger ve Akansel (2019) Suriyeli çocuklar ve onların aileleriyle yaptığı çalışmada çocukların dil bilmelerinin; sosyalleşebilmelerine, kendilerine güvenmelerine ve etkinliklerde aktif rol almalarına fayda sağladığına değinmiştir.

Öğretmenlerin mülteci ailelerle çalışmalarında emeklerinin karşılığını aldıklarını görmeleri en büyük motivasyon kaynağını oluşturmaktadır. Bu durum öğretmenleri güdülediği kadar motivasyonlarının düşmesine de neden olabilir. Duruma, zamana ve bireysel özelliklere bağlı olarak çalışmaların etkisinin aile ve çocuklarda yansması her zaman kısa sürede gerçekleşmeyebilir. En büyük motivasyon kaynağı emeğinin karşılığını almak olan öğretmenler için bu durum hayal kırıklığına ve öğretmenin motivasyonunun düşmesine neden olabilir. Buna karşın birçok öğretmen de çocuğun yüksek yararını ve

gelişimini önemsemenin en büyük motivasyon kaynakları olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin çocuğun gelişimini asıl hedefte tutması, mesleki yıpranmışlığının oluşmasını engelleyerek mesleğini daha büyük hevesle icra etmesine katkı sunabilir. Öğretmen, her an çocuklara yarar sağlama arzusuyla kendisini yenileyerek eğitim yolculuğuna devam edebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci ebeveynler ile aile katılımı çalışmalarındaki yetkinlik algılarına bakıldığında kendini yetersiz hisseden öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Kanbay Ak vd. (2016) tarafından yetkinlik algısının öğretmenlerin zihinlerindeki şemaya bağlı olarak değiştiği belirtilmiştir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin yetkinlik kavramı altında dil bilmeleri, daha fazla deneyime sahip olmaları, ilgi duymaları, iletişim becerilerinin iyi olması, sorumluluğun kendisinde değil ailede olması gibi nedenler bulunmaktadır. Çalışma grubunun dezavantajlı bir bölgede yer alması nedeniyle sınıflardaki çocukların ve ailelerin durumları çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik ailenin ve öğrencinin dil bilme durumundan, sınıftaki oranından, aile katılımlarına olan ilgi/ilgisizliklerinden ve ekonomik durumlarından oluşmaktadır. Oluşan bu durumlar her yıl yenilenen öğrenci ve aile profiline göre değişkenlik gösterebilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendilerine olan yetkinlik algılarını da değiştirebilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin kendilik algılarına yönelik gerçekçi bir bakışın olmayışı ya da aile katılımı çalışmalarına gereken önemi vermeyişi kendilerini olduklarından daha yeterli görmelerine neden olabilir. Öğretmenlerin yeterlilik düzeylerindeki artışın sağlanabilmesi için verdikleri öneriler incelendiğinde en çok eğitim politikalarının geliştirilmesi ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekliliğinden bahsedildiği görülmüştür. Kardeş ve Akman (2018) okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerle ve mesleki gelişim faaliyetleriyle desteklenmesinin hem öğretmen yeterliklerinin gelişimini destekleyeceğini hem de motivasyonlarını artıracığını belirtmiştir.

Verilere bakıldığında sonuç olarak okul öncesi dönemde en büyük sorunun dil ve iletişim engeli olduğu görülmüştür. Bu bulgu mültecilerin dil konusundaki eksikliğinin iletişimi ve okula uyumu engelleyen en önemli problem olduğunu savunan Özer vd. (2016), Güngör (2015) ve Watkins vd.'nin (2012) çalışmalarını desteklemektedir. Yaklaşık 10 yılı aşkın bir süredir ülkemizde mülteci çocukların dil iletişim becerileri ve uyum süreçleri aktif bir şekilde tartışılmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'deki mültecilerin eğitimi ve dil öğrenimi konusunda uygulanan politikaların yeterli düzeyde olmadığı neticesine varılabilmektedir. Kayıp kuşakların oluşumunu engellemek için politika yapımcıların mülteci çocukların ihtiyaçlarına uzun vadede cevap verebilecek entegrasyon politikaları uygulamaları önemlidir (Şimşek, 2019). Araştırmanın en önemli bulgularından olan "mülteci çocukların ve ailelerin topluma ve eğitim sistemine başarılı bir şekilde entegrasyonunu destekleyecek dil eğitimi programlarının eksikliği" çocukların dil eğitimi tamamlandıktan sonra eğitim sistemine dahil edilmeleri gerekliliğine savunan Hos ve Cinarbas'ın (2018)'in bulguları ile paralellik göstermektedir.

PICTES ve ŞEY gibi bazı projeler ile mülteci çocuklar ve aileleri desteklenmeye çalışılsa da öğretmenlerin birçoğunun bu uygulamalardan habersiz olması, planlama ve uygulamada sıkıntıların olduğunu göstermektedir. Okullara görsel kelime kartları gönderiliyor olsa da öğretmenlerin bunları başarılı bir şekilde uygulayabilmesi yönünde bir yapılanması mevcut değildir. Öğretmenlerin bir kısmının okullarında uygulanan PICTES'ten dahi habersiz olduğu görülmüştür. Bunun yanında mülteci çocukların sınıflara gelişigüzel ve hatta çoğunlukla entegrasyona engel oluşturacak şekilde yerleştirilmiş olması plansızlığın en büyük göstergelerindedir. Uluslararası alana bakıldığında İzlanda, davet ettiği mültecilere yönelik uyum sağlamak adına farklı metotlarla İzlandacaya ısındırma ve onu öğretme çalışmaları yapmaktadır. Arapça, İzlandaca şarkılar ile çocukların dil edinimini sağlamakta ve uyumlarını kolaylaştırmaktadır (Ragnarsdóttir, 2021). Kanada'da da mülteci ailelerin desteklenmesi için bir çalışma yürütülmüş ve akran mentorluğu kullanılmıştır. Mülteci aileler kendilerinin durumuna benzer fakat deneyimli akranlarıyla çeşitli sorunlarını görüşerek okul öncesi eğitimden olabildiğince faydalanmışlardır ve şahsi problemlerine de bu mentorlar sayesinde çözüm üretebilmişlerdir (Stewart vd., 2018). Türkiye 2011 yılından itibaren Suriyeli mültecileri yoğunlukla alan bir ülke olarak gelecek yıllara parlak nesiller yetiştirme görevini daha planlı ve somut adımlarla gerçekleştirmelidir.

Öneriler

Mülteci çocukların gereksinimlerini temel düzeyde anlayarak yardımcı olabilmek için öğretmenlere online platformlar aracılığıyla nitelikli hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu eğitimler aracılığı ile bir yandan sınıflarında mülteci çocuklar bulunan öğretmenlere sosyal ve akademik etkinlikler ve kaliteli materyaller hazırlamalarına yönelik uygulamalı eğitimler planlanabilir. Diğer yandan nitelikli eğitimin ancak aile katılımıyla sağlanabileceği bilincini kazandırmaya dönük çalışmalar ile öğretmenlerin mülteci aileler ile işbirliği yapmaya ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirecek personel ve öğretmen eğitimleri ve destek eğitimleri yapılabilir. Ayrıca medya ve iletişim kanalları kullanılarak mülteci aileler ile çalışan öğretmenler deneyimlerini paylaşabilecekleri, bilgi alışverişinde bulunabilecekleri topluluklara dahil olmaya teşvik edilebilirler.

Dil eğitimi için zaman ve imkân kısıtlamalarıyla karşılaşan mülteci ailelere evde online dil eğitimi sunulabilir. Mülteci çocukların dil öğrenmeleri içinse devlet tarafından EBATV gibi bir özel bir televizyon kanalı veya TV programı oluşturularak çocukların kültüre uyum sağlayabilecekleri ve dil öğrenebilecekleri içeriklere yer verilebilir. Bu sistemin okul öncesi öğretmenleri tarafından takip edilerek aile katılımı şeklinde mülteci ailelere aktarılması sağlanabilir. PICTES'te olduğu gibi okullarda tercüman aracılığı ile mülteci çocukların eğitimden maksimum seviyede faydalanması ve öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması sağlanabilir. Erken çocukluk dönemindeki mülteci çocukların okul öncesi eğitimiyle senkronize bir şekilde dil eğitimi alması sağlanabilir.

Araştırmanın sonucuna göre mülteci aileler ve öğretmen arasındaki en büyük problemin dil sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için e-Okul sistemiyle bağlantılı, geniş tabanlı bir 'Online Tercüme Destek Hattı' oluşturulabilir. Online Tercüme Destek Hattı, e-Okul Yönetimi Bilgi Sistemi aracılığıyla öğretmenin mülteci aileyle iletişim kurmadığı durumlarda alanında uzman kişiler tarafından video konferans eşliğinde aile ve öğretmen arasındaki karşılıklı iletişimin sağlanmasına yönelik tercümelemlerde bulunarak destek veren bir sistemdir. Kullanılacak olan hat sadece öğretmenlerin erişimine açık olmalıdır. Pilot bölgelerde ilk olarak Arapça ile başlayıp daha sonrasında ihtiyaca göre farklı dillerin eklenmesiyle proje sürdürülebilir. Araştırma kapsamında sadece öğretmenlerle görüşülmüştür. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda ailelerin de görüşlerini içerisinde barındıran anket, gözlem gibi tekniklerle çalışmanın nicel kısmını destekleyen karma yöntemin kullanılması önerilebilir.

Kaynakça /Reference

- Abbak, B. S. (2008). *Okul öncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Alemin, E. ve Çavuş Bekce, F. Ö. (2021). Suriyeli göçmen çocukların eğitim gereksinimleri ve okula uyum süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 55-72.
- Albez, C. ve Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-8. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajeli/issue/33394/338942>
- Arabacı, N. (2018). Aile Katılımı. Aksoy, A. B. (Ed.), *Aile eğitimi ve katılımı* içinde (s. 125-148). Hedef CS Yayınları.
- Arslan, Ü. ve Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1-31. <https://doi.org/10.9779.pauefd.820780>
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57-80. <https://doi.org/10.35207/late.537817>
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, (2), 44-56.
- Biçer, N. ve Özaltun, H. (2020). Mülteci ortaokul öğrencilerinin Türkçe dil becerilerine ve okula uyum süreçlerine ilişkin Suriyeli ve Türk öğrencilerin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 348-364. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.668251>
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: öğretmen ve veli görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi], Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bozkurt, M. ve Sönmez, S. (2022, Haziran). *Suriyeli çocukların ebeveynlerinin gözünden okul öncesi eğitim*. IXth International Eurasian Educational Research Congress'te sunulan bildiri. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen ve T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 1643-1647, Oxford: Elsevier
- Brücker, H., Croisier, J., Kosayakova, Y., Kröger, H., Pietrantuono, G., Rother, N., ve Schupp, J., (2019). Language skills and the employment rate of refugees in Germany improving with time. *DIW Weekly Report*, 9 (4/6), 49-61.
- Cheung, C. ve Pomerantz, E. M. (2012) Why does parents' involvement enhance children's achievement? the role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820-832.
- Cırt Karaağaç, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466/opus.530733>

- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile- çocuk ve kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.
- Cunha, F. ve Heckman, J. J. (2006a). The Evolution of Labor Earnings Risk in the USA Economy, 2006 *Meeting Papers*, 665.
- Cunha, F. ve Heckman, J. J. (2006b). A New Framework for the Analysis of Inequality. *NBER Working Paper*, 12505. <https://doi.org/10.3386/w12505>
- Doğan, B. ve Ateş, A. (2018). MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği). *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitim Dergisi*, 1(1), 105-124.
- Duğan, Ö. ve Gürbüz, S. (2018). Suriyeli sığınmacıların sosyal entegrasyonuna yönelik bir araştırma. *Turkish Studies Social Sciences*, 13(26), 529-546. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14625>
- Elklit, A. (2001). Psycho-education with refugee children: torture. *Journal on Rehabilitation of Torture Victims and Prevention of Torture*, 11(3), 68-74.
- Erdoğan, M. M. (2022), *Suriyeliler barometresi – 2021 Suriyelilerle uyum içinde yaşamın çerçevesi*. Eğitim Kitap Yayıncılık.
- Feinstein, L. (2003). Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, 70(277), 73-97. <https://doi.org/10.1111/1468-0335.t01-1-00272>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, N. (2012). How to design and evaluate research in education. *McGraw-Hill Book Company*.
- Gambaro, L., Neidhöfer, G. ve Spiess, C. K. (2021). The effect of early childhood education and care services on the integration of refugee families. *Labour Economics*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2021.102053>
- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 838-851. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20175434652>
- Gözübüyük Tamer, M. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi*, 4(1), 119-152. <https://doi.org/10.33182/gd.v4i2.594>
- Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, S. ve İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1293-1308. <https://doi.org/10.26450/jshsr.485>
- Harris, A., and J. Goodall. (2008). Do parents know they matter? engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50 (3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>
- Hart, R. (2009). Child refugees, trauma and education: interactionist considerations on social and emotional needs and development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368. <https://doi.org/10.1080/02667360903315172>

- Henderson, A. T. ve Mapp K. L. (2002). *A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Hill, N. E. ve Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13,161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Kanbay Ak, G., Yıldırım, B. ve Kadioğlu Ateş, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının incelenmesi (Başakşehir ilçesi örneği). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 89-108.
- Kardeş, S. ve Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466333>
- Kiremit, R.F., Akpınar, U. ve Tüfekçi Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Kovacevic, Z., Klimek, B., ve Drower, I. S. (2018). Refugee children and parental involvement in school education: A field model. In K. Norris ve S. Collier (Eds.), *Social Justice and Parent Partnerships in Multicultural Education Contexts* (pp. 139-161). Hersley, PS: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3943-8.ch008>
- Koyuncu Şahin, M. (2018). Okul öncesi eğitimde aile iletişim etkinliklerine yönelik öğretmen ve yönetici bakış açıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 670-684. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537238>
- Kuziemko, I., (2014). Human capital spillovers in families: Do parents learn from or lean on their children? *Journal of Labor Economics*, 32 (4), 755–786. <https://doi.org/10.1086/677231>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Mattingly, D. J., Prislın, R., Mckenzie, T. L. ve Rodriguez, J. L. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72(4), 549-576. <https://doi.org/10.3102/00346543072004549>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitimi ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER)*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM). *2021 – 2022 eğitim – öğretim yılı verileri*. <https://hbogm.meb.gov.tr/> adresinden 10.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. *Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi (PİCTES)*. <http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36> adresinden 11.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2021–2022*. https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460 adresinden 10.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110 <https://doi.org/10.17679/inuefd.535845>

- Özlen Demircan, H. (2018). Okulöncesi eğitimde aile katılımı sistemini genişletmek: Aile “bağlılığı, ortaklığı, katılımı ve eğitimi. *İlköğretim Online*, 17(4), 1-19. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.507008>
- Özoruç, N., ve Dikici Sığırtmaç, A. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 237-258. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.779155>
- Packer, M. (2011). *Nitel araştırma bilimi*. Cambridge Üniversitesi Yayınları.
- Pilanci, H., Çalışır Zenci, S., ve Saltık, O. (2020). HEM’lerde Suriyeliler’e Türkçe öğreten öğretmenler üzerine bir araştırma. *Dil Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(1), 127-144. <https://doi.org/10.31464/jlere.672475>
- Ragnarsdóttir, H. (2021). Multilingual childhoods of refugee children in Icelandic preschools: educational practices and partnerships with parents. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(3), 410-423. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1928719>
- Robbins, A. (1993). *Sınırsız güç*. (M. Değirmenci, Çev.) İnkılap Kitabevi.
- Sallan Gül, S. ve Kâhya Nizam, Ö. (2021). Sosyal bilimlerde içerik ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42(1), 181-198. <https://doi.org/10.30794/pausbed.803182>
- 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.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Sarvan, S. ve Efe, E. (2019). Suriyeli çocuk mülteciler ve sorunları. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(1), 55-62.
- Sözer, M. A. ve Işiker, Y. (2021). Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 183-200 <https://doi.org/10.31592/aeusbed.803095>
- Stewart, M., Spitzer, D. L., Kushner, K. E., Shiza, E., Letourneau, N., Makwarimba, E., Dennis, C. L., Kariwo, M., ve Edey, J. (2018). Supporting refugee parents of young children: “Knowing you’re not alone”. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 14(1), 15-29. <https://doi.org/10.1108/IJMHS-04-2016-0018>
- Taşkın, P. ve Erdemli, O. (2018). Suriyeli mülteciler için eğitim: Türkiyede’ki öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.803095>
- Temel, Z. F., Aksoy, A. B. ve Kurtulmuş, Z. (2019). Erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları. Z. F. Temel (Eds.), *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılımı çalışmaları* (6. baskı, s. 218). Anı Yayıncılık.
- Tümkaya, S. ve Çopur, E. (2020). Suriyeli ailelerin aile katılımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(3), 368-386.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). *What is a refugee*. <https://www.unrefugees.org/refugee-facts/what-is-a-refugee/> adresinden 10.08.2023 tarihinde erişilmiştir.

- United Nations International Children's Emergency Found (UNICEF). *Şartlı eğitim yardımı programı (ŞEY)*. <https://www.unicef.org/turkiye/sartli-egitim-yardimi-programi-sey> adresinden 11.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ünüvar, P. (2010). Aile katılımı çalışmalarına yönelik ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), s. 719-730.
- Vatansever, M. ve Erden, G. (2018). Mülteci çocuklar ve ergenler ile yapılan psikolojik görüşme üzerine bir derleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 25(2), 175-186.
- Watkins, P. G., Razee, H. ve Richters, J. (2012). 'I'm telling you... the language barrier is the most, the biggest challenge': Barriers to education among Karen refugee women in Australia. *Australian Journal of Education*, 56(2), 126-141. <https://doi.org/10.1177/00049441120560020>
- White, M. D. ve Marsh, E. E. (2006). Content analysis: a flexible methodology. *Library Trends*, 55(1), 22-45. <https://doi.org/10.1353/lib.2006.0053>
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 213-232. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227345>
- Yalman Polatlar, D. (2023). Çokkültürlü erken çocukluk eğitiminde aile katılımı. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(116), 8778- 8788. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.723.96>
- Yanık Özger, B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: bu sınıfta biz de varız! *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966.
- Zengin, M. ve Ataş Akdemir, Ö. (2020). Teachers' views on parent involvement for refugee children's education. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 75-85. <https://doi.org/10.18009/jcer.649547>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The key point of school-parent cooperation is the parental involvement, and it has become particularly important in relation to the education of refugees in Turkey. Recent data indicates that 1.1 million out of over 3.6 million Syrians who are registered under “temporary protection status” in Turkey are the ages 0 to 8 and the enrollment rates of refugee children are the lowest during the preschool period (MEB HBÖGM, 2023). During this critical period, refugee children face substantial challenges including school adaptation, socio-cultural integration, and language barriers (Avcı, 2019; Özoruç and Dikici Sığırtaç, 2022; Vatanserver and Erden, 2018). In addressing and overcoming these challenges, the cooperation of home and school which are two proximal environmental contexts is an important factor contributing to preschooler’s linguistic, social-emotional, and academic development.

Previous research has found parental involvement activities conducted at school or at home and positive relationships between parent and school are paramount in the educational and social integration processes of refugee children (Kovacevic vd., 2018; Temel vd., 2019). Yet less attention has been paid to examining how parental involvement activities influence the social and educational process of the refugee’s children in the early childhood education. The literature reveals a limited number of studies that indicate refugee families do not actively and effectively participate in their children’s education and are often reluctant to cooperation (Aykırı, 2017; Gözübüyük Tamer, 2017; Zengin and Ataş Akdemir, 2020). This emphasizes the necessity of analyzing deficiencies, identifying needs, and gathering recommendations from stakeholders regarding parental involvement activities.

In line with this purpose, the following research questions were formulated:

- 1- How do preschool teachers communicate with refugee families?
- 2-What are the experiences of preschool teachers regarding parental involvement activities?
- 3- What are the motivation sources for preschool teachers in their interactions with the families of refugee children?
- 4- What are the views of preschool teachers on the problems they encounter with refugee families and their suggestions for solutions during parental involvement activities?
- 5- How do preschool teachers perceive their competency in working with refugee families?
- 6- What are the expectations and suggestions of preschool teachers regarding the problems that refugee families face during the adaptation process to preschool education?

2. METHOD

This study was conducted within the category of descriptive phenomenological research, one of the qualitative research methods. Face-to-face interviews were conducted with 28 volunteer teachers from 12 different schools located in regions of Istanbul with a high refugee population. The study group consisted of 27 female and 1 male preschool teachers working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in the Fatih district of Istanbul. The interview technique, which is a fundamental data collection method in qualitative research, was employed. With the permission of the participants, the interviews were recorded using an audio recording device, and each interview lasted approximately 35-40 minutes. The collected data were analyzed using content analysis.

3. FINDINGS AND RESULTS

According to the study, preschool teachers with refugee children in their classrooms most frequently use messaging apps, face-to-face meetings, interpreters, and phone calls for communication with refugee families. Preferred parental involvement activities include mother-child days, inviting families to the school, cultural introduction days, and cooking activities. Major challenges faced by teachers are difficulty in self-expression, lack of interest, inadequate communication, and a lack of proficiency in Turkish. In Avci's (2019) study with refugee students the critical problems have been defined as the language and communication barriers, which coincides with this research's results. Teachers most frequently proposed leveraging the power of communication as a solution.

The study determined that teachers' greatest source of motivation is getting and enjoying the fruits of their labors. However, it should be noted that the failure to meet this expectation may lead to disappointment and loss of motivation among teachers. It was observed that the majority of teachers feel inadequate in parental involvement activities with refugee families. Lack of language proficiency, lack of experience, lack of interest, and insufficient communication skills can be listed as the primary reasons for this sense of inadequacy.

When an in-depth analysis was made, it was seen that parental involvement activities were generally weak in terms of function and quality, their importance was not recognized, and they were family-oriented rather than child-oriented. As a metaphor "empty gift package" can be used to define the activities which were conducted as a matter of procedure because these studies have not provided sufficient cognitive, social and emotional contributions to either the child or the family. This finding is compatible within the studies of Bozkurt and Sönmez (2022) and Tümkaya and Çopur (2020) who asserts the need for qualified studies about parental involvement.

The main challenge identified during the preschool period is the language and communication barrier. Teachers express a critical need for interpreter support, highlighting it as the top requirement from policymakers. These findings underscore the inadequacy of current policies regarding the education and language learning of refugees in Turkey. Implementing more systematic and tangible measures, particularly in language integration can significantly contribute to the development of future generations.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 03.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/04

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Mevcut çalışmaya her araştırmacı eşit katkıda bulunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1678. – 1698. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1409639>



Okullarda Pozitif Eğitim Müdahale Programının Öğrencilerin Algılanan Yaşam Doyumu ve Öz Yeterlik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi *

Investigation of the Effect of Positive Education Intervention Program in Schools on Students' Perceived Life Satisfaction and Self-Efficacy Levels

Habibe YILDIZ YÜKSEL¹ ID, Ramin ALİYEV² ID,

Geliş Tarihi (Received): 25.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 29.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Amacı, Okullarda Pozitif Eğitim Müdahale Programı'nın (OPEMP) öğrencilerin algılanan yaşam doyumuna ve öz yeterlik düzeylerine etkisini incelemek olan araştırmada, ön test ve son test kontrol gruplu karışık deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, yaşam doyumunu ve akademik öz yeterlik ölçeklerinden aldıkları puanlara göre algılanan yaşam doyumunu ve öz yeterlilik düzeyi puanları ölçek ortalama puanlarının altında ya da ortalamaya yakın olan altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılardan tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Veriler, Demografik Bilgi Formu, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Akademik Öz Yeterlik Ölçeği formları kullanılarak elde edilmiştir. Deney grubuna Okullarda Pozitif Eğitim Müdahale Programı, kontrol grubuna da okul rehberlik çerçeve programı kapsamındaki etkinlikler yapılmıştır. Son test deneysel işlemin bitmesinden iki gün sonra uygulanmıştır. Verilerin analizi, karışık deneysel desenler için iki yönlü varyans analizi ve ANCOVA kullanılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. Görüşme formuyla elde edilen bilgiler araştırmanın destekleyici noktasını oluştururken ölçeklerle elde edilen nicel veriler araştırmanın temel noktasını oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda müdahale programının altıncı sınıf öğrencilerinin yaşam doyumunu ve öz yeterlik düzeylerini arttırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlik, Yaşam doyumunu, Pozitif eğitim

&

Abstract: In the study, which aimed to examine the effect of Positive Education Intervention Program in Schools (OPEMP) on students' perceived life satisfaction and self-efficacy levels, a mixed experimental design with pretest and posttest control groups was used. The sample of the study consisted of sixth grade students whose perceived life satisfaction and self-efficacy level scores were below or close to the average scale scores according to the scores they received from life satisfaction and academic self-efficacy scales. Experimental and control groups were formed by using random sampling method. Data were obtained using the Demographic Information Form, Semi-structured Interview Form, Satisfaction with Life Scale and Academic Self-Efficacy Scale. The experimental group received the Positive Education in Schools Intervention Program and the control group received the activities within the scope of the school guidance framework program. The post-test was administered two days after the end of the experimental process. Two-way analysis of variance and ANCOVA for mixed experimental designs were used to analyze the data. In addition, students' opinions were analyzed with a semi-structured interview form. While the information obtained through the interview form constitutes the supporting point of the research, the quantitative data obtained with the scales constitute the main point of the research. As a result of the study, it was found that the intervention program was effective in increasing the life satisfaction and self-efficacy levels of sixth grade students.

Keywords: Self-efficacy, Life satisfaction, Positive education

Atıf/Cite as: Yüksel Yıldız, H., & Aliyev, R. (2024) Okullarda pozitif eğitim müdahale programının öğrencilerin algılanan yaşam doyumunu ve öz yeterlik düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1678-1698, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1409639>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* (Gerekli ise) Bildiri ya da Tez olarak sunulmuşsa açıklama yapılabilir.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Habibe YILDIZ YÜKSEL, Hamiyet-İbrahim Gözeri Anadolu Lisesi, pdr.habibe@gmail.com, 0000-0002-7878-4437

² Prof. Dr. Ramin ALİYEV, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, ramin.aliyev@hku.edu.tr , 0000-0003-1983-6505

1. GİRİŞ

Mutluluk, literatürde değişik şekillerde tanımlanmıştır. İnsanlar tarafından iyi bir yaşam şekli olarak tanımlanan mutluluk, dünyada edinilmesi önemli bir hedef olarak görülmektedir (Türkdoğan, 2010). Tarih boyunca Sokrates, Platon ve Farabi gibi birçok filozof mutluluğun anlamını araştırmıştır (Kanat, 2023). Böylece mutluluk kavramı birçok açıdan ele alınmıştır. Bu açılardan birincisi mutluluğun; erdem, refah ve kutsallık gibi ölçütlerle açıklanması şeklindedir. İkincisi öznel iyi oluş kavramıyla tanımlanan ve bireyin yaşamından memnuniyeti ile ilgili değerlendirmelerini yani hoş duygusal deneyimlerini ifade ettiği şeklindedir. Üçüncüsü ise genel anlamda olumlunun olumsuzla baskın gelmesi durumunu ifade etmektedir. Burada ifade edilen öznel iyi oluş kavramı; olumlu duygular, olumsuz duygular ve yaşam doyumu olmak üzere üç kategoriden oluşur (Diener, 1984). Öznel iyi oluşun bilişsel boyutu yaşam doyumu olarak ele alınır ve bireyin yaşam deneyimleriyle ilgili değerlendirmelerini içerir (Myers ve Diener, 1995). Mutlulukla ilgili araştırmalar incelendiğinde mutluluğun daha çok öznel iyi oluşla ilişkili olarak açıklandığı görülmektedir (Myers ve Diener, 1995; Özbay ve diğerleri, 2012; Toprak, 2014). İncelenen araştırmalarda bireyin öznel iyi oluşunun, yani mutluluğunun çok yönlü olduğu vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında mutluluğun birçok kavramla beraber incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Özbay ve diğerleri 2012). Mevcut çalışmada öznel iyi oluş kavramı mutluluğu temsil edecek şekilde ele alınmaktadır.

Mutluluğa yaşam doyumu açısından bakıldığında aralarında pozitif bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Mutluluk arttıkça yaşam doyumu da artmaktadır (Kaya ve Orçan, 2019). Mahon vd. (2005) yaşam doyumunu, mutluluğu artırıcı bir faktör olarak tanımlamıştır. Literatürde çoğu zaman birbirinin yerine kullanılan yaşam doyumu ve mutluluk arasında bu tür bir ilişki olası görülmektedir (Kaya ve Orçan, 2019). Mutluluğu temsil eden öznel iyi oluş kavramı incelendiğinde bireyin birçok yönüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle öznel iyi oluş kavramının, bireyin yapısına ilişkin diğer birçok kavramla bir arada değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında yaşam doyumu, bireyin mutluluk algısından etkilenmektedir. Yani olumlu duyguları daha çok yaşayan ve iyimser tutumlar sergileyen kişiler yaşam deneyimlerinden daha fazla doyum alma eğilimi göstermektedir. Yaşam doyumu bireylerin kendilik algılarının olumlu olması ile ilişkili olmanın yanında, öz güven ve bireyin mutluluk algısına bağlı olarak şekillenebilmektedir (Özbay ve diğerleri, 2012).

Birey, yaşamında olumlu duyguları olumsuz duygulardan daha çok yaşıyorsa ve yaşam doyum düzeyi yüksekse mutluluk ya da öznel iyi oluş düzeyi de yüksek olur (Eryılmaz, 2011). Mutluluk ya da öznel iyi oluş kavramı incelendiğinde bireyin bazı yönleri vurgulanır (Özbay ve diğerleri, 2012). Örneğin, "İyimser insanlar, iyi olayları özellikler ve yetenekler gibi kalıcı nedenlerle açıklarlar. Kötümserler ise ruh hali ve çaba gibi geçici nedenler öne sürerek açıklarlar." (Seligman, 2019, s.147). Yaşadıkları iyi olaylar neticesinde olumlu duyguları daha fazla hisseden bireyler, bu sonucu daha çok içsel motivasyon kaynakları ile açıklar. Bu şekilde hem kendileri hem de yaşanan olayla ilgili değerlendirmeleri kendilerine daha kalıcı iyimser bir bakış açısı kazandırır (Seligman, 2019). İyimserlik, bireyin karşılaştığı tüm durumlara pozitif açıdan yaklaşması ve olumlu sonuçlar beklemeye eğilimli olması demektir. Bireyin bu olumlu yaklaşımı aynı zamanda öz yeterlik inancından da etkilenmektedir (Gillham ve Reivich, 2004). Hampton (2004), özyeterlik inancı ve öznel iyi oluş (mutluluk) arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bandura (1977) öz yeterlik kavramını, kişinin bir görevi yerine getirmek için gerekli yeteneğe sahip olduğuna ilişkin inancı olarak tanımlamaktadır. İlhan (2005), insanların öz yeterlik düzeylerinin "kendini geliştirici mizahı" kullanmalarına bağlı olarak artmakta olduğunu ve yüksek öz yeterlilik düzeyinin, öznel iyi oluş (mutluluk) düzeyini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.

Okullarda öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini, yani mutluluklarını arttırmak amacıyla akademik gelişim alanına ek olarak hayat boyu kendilerini geliştirme, başarılı olma ve kişisel sosyal ilişkilerde uyum sağlama gibi alanlarda da beceri kazanmaları sağlanabilir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını arttırmayı amaçlayan müdahalelerin faydalarını gösteren deneysel araştırmalar (Tekbaş, 2023; Yiğit, 2023) olmasına rağmen çok az eğitim kurumu gelecekteki akademik ve sosyal başarıyı arttırmak için bu alanları kapsayan eğitim programlarını benimsemiştir. Bu alanlar arasında kişisel hedef belirleme, yapılandırılmış rehberlik veya yaşam koçluğu, minnettarlığın artması, problem çözme becerisi ve kişilerarası beceriler bulunur. Bu bileşenleri içeren eğitim programlarının benimsenmesi gerekmektedir (Bird ve Markle, 2012). Bu alanların gelişimini sağlayan etkinliklerle oluşturulmuş Okullarda Pozitif Eğitim Müdahale Programı, öğrencilerin mutluluk düzeylerini yükselterek algılanan öz yeterlilik ve yaşam doyumunu da arttırmayı hedeflemektedir. Bunun yanında öznel iyi oluşun önemli göstergelerinden biri de çocukların okul doyumudur. Çünkü bir öğrencinin okulu sevmesi hem okul doyumunu hem de bütüncül doyumunu etkilemektedir (Altunkum ve diğerleri, 2023). Ek olarak öğretmenlerin öğrencilerin yeterlilik, özerklik ve sosyal ilişkiler gibi psikolojik ihtiyaçlarını desteklemeleri öz yeterlilik düzeylerinin artmasını da sağlamaktadır (Lee ve diğerleri, 2023).

Psikoloji alanında yapılan çalışmalar daha çok patolojiye odaklanmış olsa da pozitif psikoloji; olumlu öznel deneyimi, pozitif kişisel özellikleri, pozitif kurumların bilimini ve yaşam kalitesini iyileştirmeye yönelmiştir. Psikoloji çalışmalarının ruhsal bozukluklara eğilmiş olması normal bireyler üzerinde araştırmaların yapılamamasına neden olmuştur. Bu nedenle pozitif psikoloji; bunu bir eksiklik olarak tanımlayıp sadece patolojiye odaklanmanın, insanları hayatı yaşamaya değer kılan olumlu özelliklerinden yoksun bıraktığını belirtir. Pozitif psikoloji; mutluluk, umut, bilgelik, cesaret, maneviyat, sorumluluk bilinci ve sebat gibi konulara yönelmiştir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Epstein ve McPartland (1976) tarafından kavramsallaştırılan “okul yaşam kalitesi”, öğrencilerin okul memnuniyetleri, okul bağlılıkları ve öğretmenlerine olan tutumları şeklinde tanımlanır. Okullarda, eğitim gören çocukların geleceğinin temelleri atılmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin akademik ve psikososyal gelişimlerinin gerekliliklerinden biri de kendilerini “mutlu ve güvende” hissetmeleridir (aktaran Cenkseven Önder ve Sarı, 2009). Okulda zamanlarının en verimli kısmını geçiren öğrenciler için okulun mutluluk verici ve huzurlu bir yer olması önemlidir. Mutlu öğrencinin devamsızlığı az, akademik motivasyonu ve başarısı yüksek olacaktır. Vakitlerinin büyük bir kısmını okulda geçiren çocuklar, öğretmen ve arkadaşları tarafından önemsenmeyi isterler. Çocuklar kendilerini önemli ve değerli hissettikleri ölçüde kendilerine inanırlar. Öz güvenlerini etkileyen bu inanç; sosyal ilişkilerini, mutluluklarını ve yaşam standartlarını belirler (Sarı, 2012). Destekleyici öğretmen yaklaşımları, olumlu akran ilişkileri ve güvenli öğrenme ortamı gibi unsurları barındıran okul iklimi ile akademik ve duygusal öz yeterlilik çocukların mutluluk düzeyleri üzerinde oldukça etkilidir (Asıcı ve İkiz, 2019). Öğrencilerin mutluluğu; çevre şartları, okuldan beklentileri ve ihtiyaçları arasındaki uyumun yaşantıya dönüşmesine bağlıdır (Engels, Aelterman ve Petegem, 2004).

Hayatın kalitesi, kişinin mutluluğuyla ilişkilendirilmektedir. Çünkü kaliteli bir hayat, kişiye mutluluk ve doyumunu yaşatmaktadır. Hayat kalitesi; mutluluk ve doyum veren iyi yaşantılarla beraber sürmektedir (Türkoğlu, 2012). Öğrencilerin gelişiminde önemli bir yeri olan ve ayrıca zamanlarının büyük bir bölümünün geçirildiği okulların, çocukların mutluluk ve doyum düzeyleri üzerinde etkisi büyüktür. Psikolojinin genç bir alanı olan pozitif psikoloji, eğitim ortamlarında öğrencilerin mutluluk ve doyum düzeylerinin en az başarıları kadar önemli olduğunu ve bu nedenle pozitif eğitimin ilkelerine göre eğitim uygulamalarının yeniden yapılandırılması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu nedenle pozitif psikoloji; öğrencilerin benlik algıları, öz yeterlikleri, iyi oluşu, mutluluğu, doyumunu ve umudu gibi pozitif duygularının artırılarak başarının da artırılabilceğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin okul etkinliklerine katılmaları ve okulu benimsemeleri okul doyum düzeylerini de olumlu yönde etkilemektedir. Okul doyumunu yüksek bireyler, daha nitelikli sosyal ilişkiler geliştirir ve daha başarılı olabilirler (Kaplanlı, 2018). Öğrencilerin iyimser eğilimlerinin akademik başarıları ve yaşam doyumları üzerinde olumlu etkileri olabilmektedir (Bostan, 2021; Pak ve diğerleri, 2023). Doğan ve Eren Yavuz (2020) mutluluk, ilgi, sevgi gibi

olumlu çocukluk deneyimlerinin çocukların biyo-psikososyal gelişim düzeylerine de olumlu katkılar sağladığını belirtmektedir.

Durmaz ve Akkuş (2016)'un çalışması, okul doyumunu boyutunda mutluluğun bilişsel boyutu olan yaşam doyumundan yola çıkılarak "Öz Belirleme Kuramına" göre tasarlanmıştır. "Öz belirleme kuramı"; birey ve toplum arasındaki ilişkilere dayanarak eylem, deneyim ve gelişim konusunda çıkarımlar yapar (aktaran Öksüz ve diğerleri, 2018). Öz belirleme kuramına göre kişi kendi iradesiyle davranışlarını ve eylemlerini seçer ve bunları sürdürür (Yarkın, 2014). Kuram, bireyin üç temel psikolojik ihtiyacının özerklik, ilişkililik ve yeterlilik olduğunu ileri sürmektedir. Bu ihtiyaçların karşılanması ve bireyin iyi oluşu arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu üç temel ihtiyacı karşılanan birey kendi potansiyelini en üst seviyede ortaya koyabilir. Bireyin potansiyelini en üst seviyede ortaya koyabilmesi için içsel ve dışsal motivasyona da ihtiyacı vardır. Özellikle özerk bir şekilde düzenlenmiş olan davranış; kontrol edilen davranışa göre daha yüksek performans, olumlu yönde değiştirilen davranışın sürdürülmesi ve yüksek mutluluk düzeyi gibi çeşitli olumlu sonuçlar doğurur (Deci ve Ryan, 2000). Bu bağlamda duygusal zekâ ile ilişkili eğitim unsurlarını içeren ve öz yeterliliğin artırılmasını hedefleyen eğitim programlarının tasarlanarak uygulanması gerekli görülmektedir (Martínez-Pérez ve diğerleri, 2023). Üstün yetenekli öğrencilerin kariyer öz yeterliliği ile ilgili faaliyetlerinde algılanan güvenin etkili bir mekanizma olduğu görülmektedir (Datu ve diğerleri, 2022).

Bireyler, yaşam içerisinde mutluluğu yakalamak için çaba harcarlar. Eğitim-öğretim kurumları da gelecekte bireylere mutlu bir hayat yaşayabilecekleri koşulları kazandırmaya çalışırlar. Okullar; çocukların içinde buldukları toplumun kültürel özelliklerini edinmesinde, toplum normlarına alışmasında ve hayatlarını idame ettirecek yeterlilikleri edinmesinde önemli bir role sahiptir. Okulların bu görevlerini yerine getirebilmesi; çocukların okullarına karşı olumlu bir izlenime ve bu öğrenmeye imkân tanıyacak motivasyona sahip olmasına bağlıdır. Okulda bulunmaktan, öğrenmekten mutlu olan öğrenci; öğrenme sürecinde daha aktif rol alır. Okula bakış açısı olumlu yönde evrilen öğrenci; okulda bulunmaktan, eğitim öğretim süreci içerisinde aktif rol almaktan ve öğrenmekten zevk alır.

Dünyadaki gelişmeler hem hayatımızı hem de eğitim alanını etkilemektedir. Yaşanan gelişmeler eğitim alanındaki ihtiyaçları da değiştirebilmektedir. Okullar, öğrencilerin biyo-psikososyal ihtiyaçlarını gözetenek öğrencinin birçok yönden geliştirmesini ve beceri kazanmasını hedeflemektedir. Geleneksel psikoloji yaklaşımları bireylerin sorunlarını anlamayı, iyileştirmeyi hedeflerken gerçekleşen değişimlerle beraber psikoloji yaklaşımlarından bireylerin iyilik hallerini ve yaşam doyumlarını artırma gibi refah düzeyini geliştirici beklentiler de şekillenmeye başlamıştır. Bu bağlamda eğitimin de bireylerin ya da öğrencilerin öz yeterlik, mutluluk ve yaşam doyumlarını artırma gibi bir amacı olduğu söylenebilir. Bireylerin güçlü yönlerini geliştirme ve iyilik hallerini artırma çalışmalarına (Gilman ve Huebner, 2003; Huebner ve diğerleri, 2004) bakıldığında okul uygulamalarında pozitif psikoloji uygulamalarını kullanmanın öğrencilerin okula aidiyetlerini, okul ortamındaki mutluluklarını ve okul ortamındaki yaşantılarından aldıkları doyumlarını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Bu amaçla, bu çalışmada, Pozitif Psikoloji Kuramına dayalı Okullarda Pozitif Eğitim Müdahale Programıyla (OPEMP) algılanan yaşam doyumunu ve öz yeterlik düzeyi düşük ya da orta seviyede olan altıncı sınıf öğrencilerinin yaşam doyumunu ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Yüksek öz yeterlik algısı ve yaşam doyumunu; öğrencilerin daha başarılı, motivasyonlu, üretken ve okullara aidiyeti yüksek bireyler olmalarını sağlayabilir. Bu araştırma, öz yeterlik ve yaşam doyumunu orta ve düşük olan altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan mutluluk konulu grup rehberliği programının etkisinin araştırılarak pozitif eğitim alanında kullanılması ve yaygınlaştırılması açısından da önem taşımaktadır. Mevcut çalışmada pozitif psikolojiye dayalı OPEMP'nin öğrencilerin algılanan yaşam doyumunu ve öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda belirtilen hipotez incelenmiştir.

1. Deney ve kontrol grubuna katılan bireylerin algılanan öz yeterlik ve yaşam doyumu puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

Araştırmanın nicel verilerini desteklemek amacıyla deney grubundaki öğrencilerin görüşlerini almak üzere yapılandırılmış görüşme formuyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

2. Deney grubuna katılan bireylerin uygulanan Okullarda Pozitif Eğitim Müdahale Programıyla ilgili görüşleri nasıldır?
3. Deney grubuna katılan bireylerin bilim ve sanat merkezlerinde etkinlik temelli aldıkları eğitimle ilgili görüşleri nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, Pozitif Psikoloji Kuramına dayalı Okullarda Pozitif Eğitim Müdahale Programının altıncı sınıf öğrencilerinin algılanan öz yeterlik algısı ve yaşam doyumu düzeylerine etkisinin incelenmesi ile ilgili deneysel uygulamanın yapıldığı bir araştırmadır. Bu nedenle “ön-test, son-test” ölçümleri olan deney-kontrol gruplu (2x2)'lik, karışık gerçek deneysel desenin kullanılması tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Bu desende, birinci boyut bağımsız işlem gruplarını (deney ve kontrol), ikinci boyut ise bağımlı değişkene ilişkin farklı koşullardaki tekrarlı ölçümleri (ön-test ve son-test ölçümleri) kapsamaktadır. Bu desen tanımına göre bağımsız değişken; Pozitif Psikoloji Kuramına dayalı Okullarda Pozitif Eğitim Müdahale Programı, bağımlı değişkeni ise deneklerin algılanan “öz yeterlik ve yaşam doyumu” düzeyleridir.

Bu araştırmada ayrıca deney grubundaki öğrencilerin görüşlerini almak üzere yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak nitel araştırma desenlerinden “durum araştırması” kullanılmıştır. Bu araştırma deseninde araştırmaya katılan kişilerle görüşmeler yapılarak durum betimlemesi yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Hem nicel hem de nitel verilerin toplanıp incelenmesi nedeniyle bu araştırma karma desen bir araştırmadır (Creswell, 2013).

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmaya 8 kız, 12 erkek olmak üzere, Bilim ve Sanat Merkezinin altıncı sınıfına devam eden toplam 20 öğrenci katılmıştır. Araştırma örneklemi, ölçüt örnekleme yöntemiyle Yaşam Doyumu Ölçeği ve Akademik Öz yeterlik Ölçeği puanlarından algılanan öz yeterlik algısı ve yaşam doyumu düzeyi orta ve düşük olan farklı gruplardaki 6. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan deneklerin cinsiyetlerine göre dağılımları; deney grubunda 4 kız, 6 erkek ve kontrol grubunda 4 kız, 6 erkek öğrenci şeklinde oluşturulmuştur. Seçilen öğrencilerin cinsiyet dağılımları eşitlenene kadar rastgele seçim yöntemi kullanılmıştır.

Okullarda Pozitif Eğitim Müdahale Programının Öğrencilerin Algılanan Yaşam Doyumu ve Öz Yeterlik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

(Investigation of the Effect of Positive Education Intervention Program in Schools on Students' Perceived Life Satisfaction and Self-Efficacy Levels)

Çalışma grubu öğrencilerine ilişkin demografik bilgiler tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubu öğrencilerinin cinsiyete göre mutluluk ve okul ilişkisi ile ilgili ön test-son test değerlendirmelerinin karşılaştırılması

| Deney Grubu Sıra No | Hayatınız boyunca size yetecek kadar paranız olsa yine okula gelir miydiniz? | Sizce okul insanı mutlu eder mi? | Cinsiyet | Kod (Ö:Ön test-S:Son test) |
|---------------------|--|----------------------------------|----------|----------------------------|
| 1 | Evet | Evet | E | Ö1 |
| 2 | Evet | Evet | E | Ö2 |
| 3 | Evet | Hayır | K | Ö3 |
| 4 | Evet | Evet | E | Ö4 |
| 5 | Evet | Evet | K | Ö5 |
| 6 | Hayır | Evet | K | Ö6 |
| 7 | Evet | Evet | K | Ö7 |
| 8 | Evet | Hayır | E | Ö8 |
| 9 | Evet | Hayır | E | Ö9 |
| 10 | Evet | Hayır | E | Ö10 |
| 1 | Evet | Evet | E | S1 |
| 2 | Evet | Evet | E | S2 |
| 3 | Evet | Hayır | K | S3 |
| 4 | Evet | Evet | E | S4 |
| 5 | Evet | Evet | K | S5 |
| 6 | Evet | Evet | K | S6 |
| 7 | Evet | Evet | K | S7 |
| 8 | Evet | Evet | E | S8 |
| 9 | Evet | Hayır | E | S9 |
| 10 | Evet | Hayır | E | S10 |

Grupta toplanan nitel verilere göre öğrencilerin çoğu; verilen eğitimin eğlenceli ve kendilerini mutlu ettiğini belirtmişlerdir. Katılımcılara (Ö6-S6) eğitim öncesinde “Hayatınız boyunca size yetecek kadar paranız olsa yine de okula gelir miydiniz?” sorusu sorulduğunda “hayır” cevabı alınırken katılımcılar eğitim sonrasında bu soruya “evet” cevabını vermişlerdir. Aynı şekilde (Ö8-S8) eğitim öncesinde “Sizce okul insanı mutlu eder mi?” sorusuna “hayır” cevabı alınırken eğitim sonrasında cevap “evet” olarak değişmiştir.

Uygulama geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmaya katılan bireyler araştırma ortamında oldukları sebebiyle gerçek hayatta verdiklerinden farklı tepkiler verebilirler. Hawthorne Etkisinin önüne geçmek amacıyla deney ve kontrol grubuna çalışmanın içeriği ve hangi grupta olduklarına dair bilgi verilmemiştir. Hawthorne Etkisi, bu şekilde gözlemlenen bir tepkisel durumdur (Cook, 1967). Araştırmada uygulanan program alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapıp onaylandıktan sonra program uygulanmıştır. Ek olarak uygulayıcı faktöründen kaynaklı etkileri azaltmak için eş zamanlı olarak okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık programında bulunan etkinlikler uygulayıcı tarafından kontrol grubuyla çalışılmıştır.

Deney ve Kontrol Grubu

Araştırma grupları; Gaziantep İli, Şehitkamil İlçesinde Bilim ve Sanat Merkezi'nde altıncı sınıfta eğitim gören rastgele seçilmiş 40 öğrenciye "Yaşam Doyumu Ölçeği" ve "Akademik Öz yeterlik Ölçeği" uygulanarak oluşturulmuştur. Bu ölçeklerden yüksek puan alanlar gruptan çıkarılmış, yaşam doyumu ve akademik öz yeterlik ölçeklerinden aldıkları puanlara göre algılanan yaşam doyumu ve öz yeterlilik düzeyi puanları ölçek ortalama puanlarının altında ya da ortalamaya yakın olan altıncı sınıf öğrencilerinden 34 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerden gruplar eşitlenene kadar rastgele seçimler yapılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Daha sonra, çalışmaya katılmak isteyen öğrencilerin ebeveynlerinden gerekli izinler alınmıştır. Katılımcı 34 öğrenci kurayla seçilerek "random" olarak deney ve kontrol gruplarına atanmışlardır. Ancak grup devamlılığını sağlamayan öğrenciler araştırma kapsamına alınmadığından 10 deney ve 10 kontrol olmak üzere 20 öğrenciyle devam edilmiştir. Bu araştırmada tarama yöntemlerinden yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler, deney grubundaki 10 öğrenciden oturumlar sonunda değerlendirme yapılırken alınmıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

2.3.1 Yaşam doyumu ölçeği (YDÖ)

Yaşam Doyumu Ölçeği; Diener ve Arkadaşları (1985) tarafından geliştirilmiş ve Kökler (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, genel yaşam doyumunu ölçen bir ölçme aracıdır. Ölçekte kişinin hayatı ile ilgili memnuniyet düzeyini ölçen maddeler yer alır. Ölçeğin uygulanabilirlik açısından yaş aralığı ergen ve yetişkinler olarak belirlenmiştir. Ölçek yaşam doyumunu ölçmeye ilişkin 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek yedi dereceli likert tipi puanlanan bir ölçek olup ters madde içermemektedir. Ölçek puanlanması: "1-kesinlikle katılmıyorum.....7 kesinlikle katılıyorum" şeklindedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması test tekrar test yöntemiyle yapılmış ve iki uygulama arasındaki korelasyon .85 olarak ($p < .05$) bulunmuştur. Bu ölçeğin geliştirilmesinde yüzeysel geçerlik yöntemi kullanılarak A, B ve C kişilerinden uzman görüşleri Rutter Cümle Tamamlama Testi ile alınmıştır. Bu kişilerin testten aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu sonuca göre A-B puanlayıcısının korelasyon katsayısı .93, B-C puanlayıcısının korelasyon katsayısı .77 ve A-C puanlayıcısının korelasyon katsayısı .70 şeklinde bulunmuştur. Ölçeğin her bir maddesinden elde edilen Toplam puanlarla korelasyon yeterli bulunup, Toplam puan ve madde 1, .73 madde 2, .71 madde 3, .76 madde 4, .75 ve madde 5, .80 düzeyinde ilişkili bulunmuştur

2.3.2 Akademik Öz yeterlik Ölçeği (AÖYÖ)

Yılmaz, Gürçay, Ekici (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekteki ifadeler öğrencilerin başarı ve başarısızlıkla alakalı konulara ilişkin tutumları ile ilgilidir. Ölçek toplam 7 maddeden oluşup ölçeğin "Cronbach Alfa güvenilirlik değeri .79" olarak bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin puanlanması likert tipi olup "bana tamamen uyuyor: 4 puan" ve "bana hiç uyumuyor: 1 puan" aralığında puan almaktadır. Ölçekte bir ters madde bulunmaktadır.

2.3.3 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu form uygulanan OPEMP'nin etkisini ve bilim sanat merkezlerinde etkinlik temelli eğitim gören katılımcı grubun görüşlerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form alanında uzman iki kişi tarafından uygunluğu incelenmek amacıyla değerlendirilerek onaylanmıştır.

2.3.4 Deneysel İşlem Süreci

Bu çalışmanın bağımsız değişkeni, araştırmacıların geliştirdiği "Pozitif Psikoloji Kuramına" dayalı Okullarda Pozitif Eğitim Müdahale Programı'dır. Program, her bir oturumu 50 dakika süren altı hafta süren grup rehberliği oturumundan oluşmaktadır. Program, öğrencilerin okulunda haftada bir oturum şeklinde ders saatleri dışında uygulanmıştır. Uygulanan programın amacı, deney grubundaki katılımcıların mutluluk duygularıyla ilgili çalışarak algılanan yaşam doymu ve öz yeterlik düzeylerini arttırmaktır. OPEMP, araştırmacılar tarafından oluşturulduktan sonra alanda uzman iki kişi tarafından hedef, içerik, uygulanacak olan grubun ihtiyaçları ve etkinliklerin uygunluğu açısından değerlendirilmiş, dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra onaylanmıştır. Bu program, uygunluğu onaylandıktan sonra araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu uygulamalar sırasında bireylerin planlanan hedeflere ulaşması için; oyun oynama, soru sorma, canlandırma, senaryo tamamlama, imgeleme ve benzetme gibi yöntemler kullanılmıştır. Bu yöntemler; geliştirilen formlar, akıllı telefon, fotoğraf makinesi, oyun hamuru, bilgisayar gibi materyaller kullanılarak uygulanmıştır.

Bu çalışmada, uygulanan etkinliklerle aşağıda yazılan kazanımların kazandırılması hedeflenmiştir.

- I. Oturum
Mutluluğun tanımını yapabilece
- II. Oturum
Bireyin yaşadığı olumlu olumsuz duyguların tanımını yapabilece
- III. Oturum
Okul doyumunun tanımını yapabilece
- IV. Oturum
Mutluyken okuldan aldığı duyumuyla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade edebilece
- V. Oturum
Mutlu olmanın farklı yollarını öğrenebilece
- VI. Oturum
Mutluluğun insanların hayatına etkisini öğrenebilece

2.4. Verilerin analizi

Bu çalışmada, veri analizi yöntemini belirlemek için gruplarda uygulanan ölçeklerden alınan puanların dağılımı incelenmiştir. İki yönlü ANOVA analizinin normallik, varyans ve kovaryans matrislerinin homojenliği incelenmiştir. Box's M analizi kovaryans matrislerinin eşitliğini, Levene Testi de varyans homojenliğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu analizlerle ilgili sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.*Varsayımların analiz sonuçları*

| Bağımlı Değişken | Levene's Testi | | | | Skewness Kurtosis | | Box's M Testi | | | |
|------------------|----------------|-----|-----|-----|-------------------|-----------|---------------|-----|--------|-----|
| | F | Sd1 | Sd2 | p. | Statistic | Statistic | F | Sd1 | Sd2 | p. |
| AÖYÖ ÖN TEST | ,28 | 1 | 18 | ,60 | -,58 | -,27 | ,42 | 3 | 58320, | ,73 |
| YDÖ ÖN TEST | 1,36 | 1 | 18 | ,25 | -,80 | ,77 | | | 0 | |

Araştırma grupları için bağımlı değişkenler arasındaki dağılım Levene's Testi ve Box's M Testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına baktığımızda bağımlı değişkenlerin hata varyanslarının ve kovaryans matrislerinin eşit olduğu bulunmuştur ($p > .05$). Öz yeterlik ve yaşam doyumu değişkenleri için grupların ön test puan sonuçları Shapiro-Wilk testi ile incelenmiş ve dağılımın normal dağılım özelliği gösterdiği bulunmuştur ($p > .05$) Yapılan analizlerde normallik dağılımının incelenmesinde bağımlı değişkenlerin Skewness ve Kurtosis değerinin normallik varsayımını karşıladığı bulunmuştur. Gruplar arasında ön test sonuçlarına göre bir farklılık olmadığı ve grupların normal dağılım özelliği gösterdiği söylenebilir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Bu araştırmanın Hasan Kalyoncu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 28.06.2022 tarihli ve 2022-14 toplantı nolu etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında uygulanan program sonucunda deney ve kontrol gruplarından elde edilen puanlar karşılaştırılmıştır. Araştırma verilerinin etkililiği ile ilgili nicel veriler sunulduktan sonra nitel veriler sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapmaları ve t-testi sonuçları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.*AÖYÖ ve YDÖÖ puanlarının deney ve kontrol grubuna göre ilişkisiz t-testi sonuçları*

| | Ölçekler | Grup Türü | N | \bar{x} | S | t | Sd | p. |
|----------|----------------------------|-----------|----|-----------|------|-------|----|-----|
| ÖN TEST | Akademik Özyeterlik Ölçeği | DENEY | 10 | 22,3 | 3,02 | -,86 | 18 | ,40 |
| | | KONTROL | 10 | 23,6 | 3,68 | | | |
| | Yaşam Doyumu Ölçeği | DENEY | 10 | 25,2 | 7,33 | ,59 | 18 | ,55 |
| | | KONTROL | 10 | 23,0 | 9,10 | | | |
| SON TEST | Akademik Özyeterlik Ölçeği | DENEY | 10 | 23,9 | 3,54 | ,54 | 18 | ,59 |
| | | KONTROL | 10 | 23,1 | 3,07 | | | |
| | Yaşam Doyumu Ölçeği | DENEY | 10 | 31,8 | 6,40 | 2,263 | 18 | ,03 |
| | | KONTROL | 10 | 24,0 | 8,81 | | | |

* $p < .05$

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları puan ortalamalarının ön test son test puanları farklılık göstermektedir. Bu farklılığın deney grubunda bireyler lehine olduğu gözlemlenmiştir. Deney grubunun deney öncesi AÖYÖ ortalama puanı 22.3 iken deney sonrasında 23.9, YDÖ ortalama puanı 25.2 iken deney sonrasında 31,8 puan olmuştur. Kontrol grubuna katılan öğrencilerin aynı ortalama puanları sırasıyla 23.6

iken 23.1, 23.0 iken 24.0 şeklinde bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin Yaşam Doyumu Ölçeği puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılaşmanın deney grubu yönünde olduğu bulunmuştur ($F(18) = 2.263, p < .05$).

Çalışmaya Katılan Bireylerin Algılanan Öz Yeterlik ve Yaşam Doyumu Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Tablo 4'te araştırmanın "Deney ve kontrol grubuna katılan bireylerin algılanan öz yeterlik ve yaşam doyumu puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır" hipotezi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Bu araştırmadaki grupların ön-test ve son-test ölçümlerinden aldıkları ortalama puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "iki faktörlü ANOVA" sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve kontrol gruplarının aöyö ve ydö'nin ön-test ve son-test puanlarının iki faktörlü anova sonuçları

| Kaynak | KT | sd | KO | F | p |
|----------------|---------|----|--------|------|-----|
| Denekler arası | | | | | |
| Grup | 112,81 | 1 | 112,81 | 1,47 | ,24 |
| Hata | 1381,42 | 18 | 76,74 | | |
| Ölçüm | 301,43 | 3 | 100,47 | 4,11 | ,01 |
| Ölçüm * Grup | 227,23 | 3 | 75,74 | 3,09 | ,03 |
| Hata(ölçüm) | 1320,07 | 54 | 24,44 | | |

* $p < .05$

Tablo 4'te göre iki gruba katılan öğrencilerin öz yeterlik ve yaşam doyumu düzeylerinin deney öncesinden deney sonrasına ölçüm ve grup temel etkisi açısından anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F(3,54) = 3.099, p < .05$]. Bu bulgu, uygulanan mutluluk konulu programa katılımın öğrencilerin öz yeterlik ve yaşam doyumu düzeylerini arttırmadaki etkisinin değişkenliğini göstermektedir. Ancak tek başına grup temel etkisi açısından bakıldığında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [$F(1,54) = 1.470, p > .05$].

Araştırmanın bağımlı değişkenleri gruplar açısından incelendiğinde ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu nedenle AÖYÖ ve YDÖ düzeltilmiş ön test puanlarına göre son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ANCOVA analizi yapılmıştır. Grupların öz yeterlik ve yaşam doyumu puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı farklılık durumunu incelemek için "ANCOVA" sonuçları Tablo 5'te incelenmiştir.

Tablo 5.

Grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının Ancova sonuçları

| Kaynak | KT | Sd | KO | F | p. | η^2 |
|-----------------------------|----------|----|--------|-------|-----|----------|
| Grup | ,33 | 1 | ,33 | ,04 | ,83 | ,00 |
| Akademik Özyeterlik Ölçeği | 81,23 | 1 | 81,23 | 11,50 | ,00 | ,41 |
| Ön test | | | | | | |
| Hata | 112,97 | 16 | 7,06 | | | |
| Total | 11246,00 | 20 | | | | |
| Grup | 220,04 | 1 | 220,04 | 4,91 | ,04 | ,22 |
| Yaşam Doyumu Ölçeği Ön test | 308,00 | 1 | 308,00 | 6,87 | ,01 | ,28 |
| Hata | 761,60 | 17 | 44,80 | | | |
| Total | 16942,00 | 20 | | | | |

*p<.05

Ancova sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun yaşam doyumu son test puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur [F (1,17) =4.912, p<.05]. Yani öğrencilerin yaşam doyumu puanlarında gözlemlenen farklılık, içinde buldukları grupla ilişkilidir. Ancak akademik öz yeterlik açısından son test puanları açısından farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [F (1,16) =.047, p>.05].

Deney Grubuna Katılan Bireylerin Bilim ve Sanat Merkezlerinde Etkinlik Temelli Aldıkları Eğitimle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu kısımda “Deney grubuna katılan bireylerin bilim ve sanat merkezlerinde etkinlik temelli aldıkları eğitimle ilgili görüşleri nasıldır?” araştırma sorusuna verilen yanıtla incelenmiştir.

Katılımcıların, yapılandırılmış görüşme formu ile sorulan sorularla ilgili ifadeleri şu şekilde aktarılmıştır:

Eğitim grubuna “BİLSEM ’den mezun olacak olmanız sizin için ne ifade ediyor?” sorusu sorulduğunda şu bulgulara ulaşılmıştır. İlgili bulgular tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Deney grubuna katılan bireylerin BİLSEM ’den mezun olmaya ilişkin değerlendirme sonuçları

| | İyi bir yaşam sahibi olmak | İyi bir iş sahibi olmak | İyi bir arkadaş çevresi | İyi bir üniversite |
|---|----------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| Eğitim öncesi deney grubuna katılan öğrenciler tarafından ilgili maddenin değerlendirilme sayısı | 5 | 2 | 2 | 5 |
| Eğitim sonrası deney grubuna katılan öğrenciler tarafından ilgili maddenin değerlendirilme sayısı | 5 | 2 | 4 | 5 |

Tablo 6 incelendiğinde, eğitim öncesi deney grubuna katılan öğrenciler tarafından beş defa “iyi bir yaşam sahibi olmak”, iki defa “iyi bir iş sahibi olmak”, iki defa “iyi bir arkadaş çevresi” ve beş defa “iyi bir üniversite”

seçenekleri seçilmiştir. Eğitim sonrası deney grubuna katılan öğrenciler tarafından beş defa “iyi bir yaşam sahibi olmak” iki defa “iyi bir iş sahibi olmak”, dört defa “iyi bir arkadaş çevresi” ve beş defa “iyi bir üniversite” seçenekleri seçilmiştir. Eğitim sonrasında iyi bir arkadaş sahibi olma seçeneğinin seçilme oranı artmıştır.

Deney Grubuna Katılan Bireylerin Uygulanan Okullarda Pozitif Eğitim Müdahale Programıyla İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğrenciler genel olarak pozitif eğitim programı sürecinde mutluluk, mutlu insanlar ve kendileriyle ilgili çeşitli değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Bu eğitimde “Kendinizle ilgili ne öğrendiniz?” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde; iyimser tutumun önemi, duyguları tanımanın önemi, duyguları paylaşmanın önemi, mutlu eden faktörlerin kişiden kişiye değiştiği ve okulun önemi anlamlarına gelecek şekilde açıklamalarda buldukları gözlemlenmiştir. Bu yanıtlardan bazıları “duyguları bilmediğimi öğrendim”, “farklı şeylerden mutlu olduğumu öğrendim”, “benim birileriyle duygularımı paylaşmak istediğimi ve bundan mutlu olduğumu öğrendim” şeklindedir.

Bu eğitimde “Mutlulukla ilgili ne öğrendiniz?” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde; mutluluğun iyimser bakış açısından etkilendiği, sevdiklerinin varlığının mutlu ettiği, küçük şeylerin de mutluluk verebileceği, mutluluğun kişiden kişiye ve durumdan duruma değiştiği, mutluluğun farklı anlamlara da geldiği, mutluluğun çeşitlilik gösterdiği ve mutlu olmanın ne anlama geldiği anlamlarına gelecek şekilde açıklamalarda buldukları gözlemlenmiştir. Bu yanıtlardan bazıları “insan, sevdikleriyle birlikte olunca her zaman mutlu olur”, “mutluluğun kişiden kişiye kaynaklarının farklılık gösterdiğini”, “kişiden kişiye değiştiğini” şeklindedir.

Eğitim bitiminde sorulan “Sizce okul doyumunu yüksek öğrenciler ne yaparlar?” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde; yeni arkadaşlar edinecekleri, eğlenerek ve mutlu olarak öğrenebilecekleri, dersleri ve öğretmenlerini severek dinleyebilecekleri, derslere daha çok eğlenerek katılabilecekleri, okulu seven öğrencileri derslerinde de başarılı olabilecekleri, hobilere de zaman ayırabilecekleri, birlikte olmaktan mutlu olabilecekleri konuşmaları daha çok tercih edebilecekleri anlamlarına gelecek şekilde açıklamalarda buldukları gözlemlenmiştir. Bu yanıtlardan bazıları “Bence eğlenirler mutlu olurlar ve bilgiler öğrenirler”, “yeni arkadaşlar edinirler. Bütün öğretmenleri onu tanır ve ders işlemeyi sever”, “eğlenir ve ders işlerler”, “derslere katılırlar”, “derslere eğlenceli bakıyorlardır”, “çok çalışır”, “oyun oynuyor olabilir”, “genellikle okulu seven öğrenciler derslerinde başarılıdır” şeklindedir.

Eğitim bitiminde sorulan “mutlu bireyin özellikleri nelerdir?” sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde; mutlu bireylerin diğerlerini de mutlu edebildiği, dünya barışına katkı sağladığı, küçük sorunlara çok odaklanmadıkları, iyimser oldukları, olumlu duyguları olumsuz duygulardan daha fazla hissettikleri, zorluklarla iyi mücadele edebildikleri, umutlu oldukları, sosyal ilişkilerinin güçlü olduğu, iyi iletişim kurabildikleri, çevrelerindeki diğer bireyleri mutlu etmeyi de önemsedikleri anlamlarına gelecek şekilde açıklamalarda buldukları gözlemlenmiştir. Bu yanıtlardan bazıları *Bir insan çok mutluluysa mutluluk saçar. Başkalarını da mutlu eder. Dünyanın bir an için durmasını, barışa meyilli olmasını ister. Herkes mutlu olunca mutlu bir dünya oluşur.*, “her şeyde bir olumlu yön bulurlar”, “küçük sorunlara takılmayıp hayata devam eden”, “okuldan sınavdan 100 alması, baba ve annesi ile coşkuyla oturuyorlar”, “daha az kaygılıdır”, “mutludur, negatif duygular içermeyenler, etrafa neşe saçarlar, insanları etraflarına toplarlar”, “mutlu bireyler umutludur. Zorluk karşısında direnir ve her zaman hayata olumlu bakar. Bu özellikleri sayesinde hayatta ne olursa olsun mutlu olabilmektedirler” şeklindedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada Okullarda Pozitif Eğitim Müdahale Programının uygulandığı deney grubuna katılan öğrencilerin yaşam doyumu puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve bu farklılığının pozitif yönde anlamlı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin mutluluk düzeyi arttıkça yaşam doyum düzeylerinin de arttığı sonucu görülmektedir. Benzer şekilde Kaya ve Orçan (2019) yaptıkları çalışmada mutluluk ve yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki olduğunu gözlemlemişlerdir. Mutluluk arttıkça yaşam doyumunun da arttığını belirtmişlerdir. Doğan ve Çötök (2011) yaptıkları çalışma sonucunda mutluluk ve yaşam doyumu arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bu bulgu, yaptığımız mutluluk konulu eğitim programının yaşam doyumunu artırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Gilman ve Huebner (2003) tarafından yapılan araştırmada yaşam doyumu ile ilgili yapılan pozitif psikoloji temelli çalışmaların sorun odaklı çalışmalara göre daha geniş bir kitleye etki edebildiklerini, çocukların güçlü yönlerine odaklanmalarını sağladığını ve çocukların ruh sağlığını geliştirme çabalarını olumlu etkilediğini ve bireyin güçlü yönlerine odaklanan müdahalelerin bireyde umut, sevgi gibi olumlu duygulara ilişkin farkındalık geliştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Huebner, vd. (2004) yaptıkları çalışmada pozitif psikoloji temelli uygulamaların ergen ve çocukların güçlü yönlerini geliştirmelerine ve patolojilerin azalmasına olanak tanıdığı, yaşam memnuniyetlerini arttırdığı ve okul psikologlarının çalışmalarını bu yönde gerçekleştirmelerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Mevcut araştırmada deney grubuna uygulanan program içeriğinde öğrencilerin okula yönelik duygu ve yaşantılarının olumlu yönde şekillendirilmesi hedeflenerek araştırmacı tarafından uygulanan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan mutluluk konulu bu programın okula yönelik duyguları değiştirmede etkili olduğu söylenebilir. Bu uygulamalar yapılan diğer araştırma sonuçları dikkate alınarak değerlendirildiğinde pozitif psikoloji temelli hazırlanan programın, öğrencilerin yaşam doyum düzeyleri üzerinde olumlu etkiler sağladığını söylemek mümkündür. Mevcut araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında mutluluğun yaşam doyumlarını etkilediği anlamına gelebilecek yanıtlar verdikleri ve verilen yanıtların ele alınan diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgularda mutlu kişilerin iyimser, derslerinde başarılı oldukları, olumlu duyguları daha fazla hissettikleri, güçlü ilişkilerinin olduğu ve diğerlerinin mutluluğunu önemsedikleri anlamında cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir.

Deney grubunda olan öğrencilerin deney öncesine göre deney sonrasında akademik öz yeterlilik puanlarında artış olduğu gözlemlense de bu artışta anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Yani öğrencilerin mutluluk düzeyi arttıkça akademik öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı düzeyde artmadığı bulunmuştur. Can ve Cantez (2018) yaptıkları çalışma sonucunda mutluluk ve öz yeterlilik arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulduklarını belirtmişlerdir. Doğan ve Eryılmaz (2013) öz yeterlilik ve benlik saygısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Ergen mutluluğu ile öz yeterlilik arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ve ergen mutluluğunun %54'ü öz yeterlilik, akran ilişkileri ve sosyal onay ihtiyacı değişkenleri ile açıklandığı gözlemlenmiştir (Murtezaoğlu, 2022). Mevcut araştırmada mutluluk konusuyla ilgili Okullarda Pozitif Eğitim Müdahale Programının uygulandığı deney grubuna katılan öğrencilerin algıladıkları özyeterlilik puanlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulunmuştur. Benzer şekilde Bağcı (2018) gençlerde akademik öz yeterliği artırma amaçlı uyguladığı motivasyon içerikli müdahale programı sonucunda ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Huebner, vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada akademik öz yeterlilik ile mutluluk arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ek olarak mutluluk ve özyeterlilik algısının iyimserlik ve kişiler arası ilişkilerde uyum üzerinde de etkili olduğu ile bu sonuçların okul psikolojik danışmanları için pratik çıkarımlar içerdiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Saffari, vd. (2021) yaptıkları çalışmada mutluluk ve öz yeterlilik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu ve bu değişkenlerin artırılmasında okul programlarını geliştirmenin yararlarının ve çerçevesinin daha farklı çalışmalarda araştırılması gerektiğini belirtmiştir. Mevcut araştırmanın nitel verileri açısından bakıldığında öğrencilerin kendileri, mutlulukları ve okul yaşantılarıyla ilgili farkındalık düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Ön test-son test ölçümlerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı; akademik öz yeterlilik açısından baktığımızda yapılan görüşmelerde öğrencilerin ifadelerinde mutlu olan bireylerin daha az kaygılı, daha sosyal ve daha başarılı olduğu

yönünde bulgular edinilmiştir. Aynı zamanda mutlu bireylerin daha dirençli ve mutluluklarıyla çevreyi de olumlu yönde etkiledikleri belirtilmiştir. Bu sonuçlar mutluluk ve öz yeterlik arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi destekleyici niteliktedir. Genellikle mutlu olan öğrencilerle ilgili kullanılan *“yeni arkadaşlar edinirler. Bütün öğretmenleri onu tanır ve ders işlemeyi sever”, “eğlenir ve ders işlerler”, “derslere katılırlar”, “derslere eğlenceli bakıyorlardır”, “çok çalışır”, “oyun oynuyor olabilir”, “genellikle okulu seven öğrenciler derslerinde başarılıdır”* ifadelerinin doğrudan akademik öz yeterlikle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu ifadelerden hareketle öğrencilerin okulla ilgili mutlu yaşantı ve öğrenmelerinin onların yaşam doyumlarını ve akademik öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Kaya ve Sezgin (2017) “ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması” adlı çalışmalarında yapılan analiz sonuçlarına göre incelenen değişkenlerden “okula yönelik duygular ve öğretmen” değişkenlerinin ortaokul öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin %31’ini açıkladığını bulunmuştur. Benzer şekilde Kaya ve Sezgin (2017) yaptıkları çalışmada öğrenci mutluluğunun öğrencilerin okula yönelik geliştirdiği duygulardan, çalışma baskısından ve öğretmen boyutlarından (mesleki gelişim düzeyi ve iletişim becerileri) anlamlı düzeyde etkilendiğini ve bu faktörlerin öğrenci mutsuzluğunun %31’ini açıkladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda mutluluk düzeyleri ile çalışma baskısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve baskı arttıkça öğrencilerin başarılı olacaklarına ilişkin umutlarının azaldığı bulunmuştur.

Bu araştırmanın nicel sonuçlarına bakıldığında OPEMP’nin deney ve kontrol gruplarında yaşam doymu ve öz yeterlilik puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, grup ve tekrarlı ölçümlerin ortak etkisi açısından bakıldığında yaşam doymu değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmanın nitel bulguları değerlendirildiğinde mutluluğun hem yaşam doyumunu hem de öz yeterliliği olumlu yönde etkilediğine ilişkin sonuçlar elde edildiği gözlemlenmiştir.

Bu araştırma sonuçları ve alan yazın verileri değerlendirildiğinde pozitif psikoloji temelli eğitim uygulamalarının hem dünyada hem de ülkemizde yaşam doymu ve öz yeterlik gibi önemli birçok değişkeni etkilediği görülmektedir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının çalışmalarını pozitif psikoloji temelli büyük grupları kapsayan şekilde hazırlamaları önerilmektedir

Bu çalışmada hazırlanan program küçük sayıda bir gruba yönelik uygulanmıştır. Araştırmacılara benzer programların büyük sayıdaki gruplarla çalışılarak etkililiğinin sınanması önerilmektedir

Kaynakça/Reference

- Altunkum, S., Toğrul, T., & Çam, Z. (2023). Okul Doyumu: Kuramsal Bir Çözümleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 64-83. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1272045>
- Asıcı, E., & İkiz, F. (2019). Okulda Öznel İyi Oluşun Okul İklimi ve Öz-Yeterlik Açısından Yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621-638. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2674>
- Bağcı, S. Ç. (2018). Akademik Öz-yeterlik Arttırma: Erken Ergenler Arasında Uygulanmış Bir Müdahale Programının Etkinliği. (P. B. Işık Üniversitesi, Dü.) *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 164 - 178. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/386286/>
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 001-021. www.esosder.org
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bird, J. M., & Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *The American journal of orthopsychiatry*, 82(1), 61–66. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01127.x>
- Bostan, M. (2021). *Ergenlerde yaşam doyumu akademik öz yeterlilik ve ebeveyn kabul reddi arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel Desenler: Ön test-Son test Kontrol Grubu*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Can, M., & Cantez, K. (2018). Üniversite öğrencilerinin mutluluk, psikolojik sağlamlık ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 4(2), 61-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aitdergi/issue/43705/536156>
- Cenkseven Önder, F., & Sarı, M. (2009). Öğretmenlerde öznel iyi olmanın yordayıcıları olarak okul yaşam kalitesi ve tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1205 - 1236.
- Cook, D. L. (1967). *The impact of the Hawthorn Effects in experimental designs in educational research*. United States Office of Education, Cooperative Research Project, Washington, D.C., No. 1757
- Creswell, A. N. (2012). Evlilik ve aile hayatı (2. Baskı b.). İstanbul. <https://docplayer.biz.tr/7222962-Evlilik-ve-aile-hayati-azize-nilgun-canel.html> adresinden alındı J. (2013). What is mixed methods research [video file].
- Datu, J. A. D., Yuen, M., Fung, E., Zhang, J., Chan, S., & Wu, F. (2022). The Satisfied Lives of Gifted and Gritty Adolescents: Linking Grit to Career Self-Efficacy and Life Satisfaction. *The Journal of Early Adolescence*, 42(8), 1052–1072. <https://doi.org/10.1177/02724316221096082>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Doğan, T., & Çötök, N. A. (2011). Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formunun Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165-172.

- Doğan, T., & Eren Yavuz, K. (2020). Yetişkinlerde Psikolojik Sağlık, Olumlu Çocukluk Deneyimleri ve Algılanan Mutluluk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 12(1), 312-330. <https://doi.org/10.18863/pgy.750839>
- Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim*, 33(1), 107-117. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/664337>
- Engels, N., Aelterman, A., & Petegem, K. V. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30, 127-143. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159787>
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile yaşam amaçlarını belirleme açısından incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, (24), 44-51. <https://dusunenadamdergisi.org/storage/upload/pdfs/1587536567>
- Gillham, J., & Reivich, K. (2004). Cultivating Optimism in Childhood and Adolescence. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 146-163. <https://doi.org/10.1177/0002716203260095>
- Gilman, R. ve Huebner, S. (2003). Çocuklar ve ergenlerle yapılan yaşam memnuniyeti araştırmalarının gözden geçirilmesi. *Okul Psikolojisi Üç Aylık Bülten*, 18 (2), 192-205. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>
- Hampton, N. Z. (2004). Subjective Well-Being Among People with Spinal Cord Injuries: The Role of Self-Efficacy, Perceived Social Support, and Perceived Health. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(1), 31-37. <https://doi.org/10.1177/00343552040480010401>
- Huebner, ES, Suldo, SM, Smith, LC ve McKnight, CG (2004). Çocuklarda ve Gençlerde Yaşam Doyumu: Ampirik Temeller ve Okul Psikologları için Çıkarımlar. *Okullarda Psikoloji*, 41 (1), 81-93. <https://doi.org/10.1002/pits.10140>
- İlhan, T. (2005). *Öznel iyi oluşa dayalı mizah tarzları modeli*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kanat, M. (2023). Farabi ve Platon Felsefesinde Mutluluk. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 2023(1), 111-122. <https://doi.org/10.55543/insan.1091873>
- Kaplanlı, B. (2018). *İlkokul öğrencilerinin sorumluluk düzeylerinin okula bağlanma ve okul doyumunu bakımından incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kaya, A., & Sezgin, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (41), 245-264. <https://doi.org/10.21764/efd.42917>
- Kaya, Ö. S., & Orçan, F. (2019). Mutluluğun empati, affetme ve yaşam doyumunu arasındaki aracı rolü: bir yol analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 540-554. <http://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-584899>
- Huebner, ES, Suldo, SM, Smith, LC ve McKnight, CG (2003). *Academic Well-Being of Adolescent Girls: The Role of Academic Self-Efficacy and Happiness*. *Int J Med Invest*, 41(1), 81-93. doi:10.1002/pits.10140
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumunu düzeyinin karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Lee, S.L., Chan, H.S., Tong, Y.Y., & Chiu, C.Y. (2023). Growth mindset predicts teachers' life satisfaction when they are challenged to innovate their teaching. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 17. <https://doi.org/10.1177/18344909231167533>
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., & Yarcheski, T. J. (2005). Happiness as related to gender and health in early adolescents. *Clinical nursing research*, 14(2), 175–190. <https://doi.org/10.1177/1054773804271936>
- Martínez-Pérez, I., García-Rodríguez, A., Morales-Rodríguez, F., & Pérez-Mármol, J. (2023). Mindfulness Abilities Are Associated with Anxiety Levels, Emotional Intelligence, and Perceived Self-Efficacy. *MDPI*, 15(6), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su15064729>
- McCabe, K., Bray, M.A., Kehle, T.J., Theodore, L.A., & Gelbar, N.W. (2011). Promoting Happiness and Life Satisfaction in School Children. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(3), 177-192. <https://doi.org/10.1177/0829573511419089>
- Murtezaoğlu, Ç. (2022). *Ergenlerde mutluluk, öz-yeterlik, sosyal onay ihtiyacı ve akran ilişkilerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>
- Öksüz, Y., Güven Demir, E., & Baba Öztürk, M. (2018). Roman çocukların okul doyumları düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 256-268.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M., & Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal özyeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345 .
- Pak, M., Akgül Gök, F., & Özmete, E. (2023). Sosyal Hizmet Öğrencilerinin İyimserlik Eğilimleri ve Yaşam Doyumu İlişkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 34(2), 489-512. <https://doi.org/10.33417/tsh.1152491>
- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi. Okul yaşam kalitesi ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-335.html
- Saffari, M., Sanaeinasab, H., Cihan, H.R., & Pourtaghi, G. (2021). Happiness, Self-efficacy and Academic Achievement among Students of Baqiyatallah University of Medical Sciences. *SID.ir*, 13(7), 22-29. <https://www.researchgate.net/publication/353767834>
- Seligman, M. E. (2019). *Gerçek Mutluluk*. (S. Turgut, Dü., & S. Kunt-Akbaş, Çev.) İstanbul: Repar Tasarım Matbaa.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Tekbaş, U.(2023). *Yaratıcı drama ve orff temelli hazırlanan eğitim programının ergenler üzerinde sosyal görünüş kaygısı ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. KTO Karatay Üniversitesi .
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumunu*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Türkdoğan, T. (2010). *Üniversite öğrencilerinde temel ihtiyaçların karşılanma düzeyinin öznel iyi oluş düzeyini yordamadaki rolü*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Türkoğlu, G. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Okullarda Pozitif Eğitim Müdahale Programının Öğrencilerin Algılanan Yaşam Doyumu ve Öz Yeterlik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi

(Investigation of the Effect of Positive Education Intervention Program in Schools on Students' Perceived Life Satisfaction and Self-Efficacy Levels)

- Yarkın, E. (2014). *Temel psikolojik ihtiyaçların karşılanma düzeyinin ilişki doyum ve yaşam doyum düzeyine katkısının incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Yiğit, C. (2023). *İlkokul öğrencileri için geliştirilen öznel iyi oluşu artırma programının etkililiğinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 253-259.

EXTENDED ABSTRACT**1. INTRODUCTION**

Happiness has been defined in different ways in the literature. Happiness, which is defined by people as a good way of life, is seen as an important goal to be achieved in the world. (Türkdoğan, 2010). Throughout history, many philosophers have investigated the meaning of happiness. In general terms, the concept of happiness has been analyzed in three categories. Firstly, it is defined by external criteria such as prosperity, virtue or holiness. The second definition includes subjective well-being, that is, the individual's evaluation of his/her life and feelings about his/her life. The third definition of happiness refers to the dominance of "positive" over "negative" in general terms. Thus, the concept of subjective well-being emphasizes pleasant emotional experience. "Subjective well-being consists of three categories: positive emotions, negative emotions and life satisfaction" (Diener, 1984) "Life satisfaction is considered as the cognitive dimension of subjective well-being and includes the individual's evaluations of life experiences" (Myers & Diener, 1995). When happiness is analyzed in terms of life satisfaction, it is observed that there is a positive relationship between them. As happiness increases, life satisfaction also increases (Kaya & Orçan, 2019). Mahon, Yarcheski, and Yarcheski (2005) defined life satisfaction as a factor that increases happiness. Such a relationship between life satisfaction and happiness, which are often used interchangeably in the literature, seems possible (Kaya & Orçan, 2019).

Individuals strive to achieve happiness in life. Educational institutions also try to provide individuals with the conditions in which they can live a happy life in the future. Schools have an important role in helping children acquire the cultural characteristics of the society they live in, become accustomed to social norms and acquire the competencies to sustain their lives. The ability of schools to fulfill these tasks depends on children having a positive impression of their schools and the motivation to enable this learning. Students who are happy to be at school and learn take a more active role in the learning process. Students whose perspective on school evolves in a positive way enjoy being at school, taking an active role in the educational process and learning.

Developments in the world affect both our lives and the field of education. These developments can also change the needs in the field of education. Schools aim to develop students in many ways and gain skills by considering their bio-psychosocial needs. While traditional psychological approaches aim to understand and cure the problems of individuals, with the changes that have taken place, psychological approaches have begun to shape expectations that improve the welfare level of individuals such as increasing their well-being and life satisfaction. In this context, it can be said that education also aims to increase the self-efficacy, happiness and life satisfaction of individuals or students. Considering the studies on developing individuals' strengths and increasing their well-being (Gilman & Huebner, 2003; Huebner et al., 2004), it is known that using positive psychology practices in school practices positively affects students' school belonging, their happiness in the school environment and their satisfaction with their experiences in the school environment. High self-efficacy perception and life satisfaction can help students become more successful, motivated, productive and belong to their schools. This study is also important in terms of investigating the effect of the group guidance program on happiness applied to sixth grade students with moderate and low self-efficacy and life satisfaction, and its use and dissemination in the field of positive education. In the current study, it was aimed to examine the effect of the program prepared based on positive psychology on students' perceived life satisfaction and self-efficacy levels. For this purpose, the following hypothesis was examined.

2. METHOD

This research is an experimental study about examining the effect of Positive Education Intervention Programme in Schools based on Positive Psychology Theory on sixth grade students' perceived self-efficacy and life satisfaction levels. For this reason, it was preferred to use a mixed experimental design with an experimental-control group (2x2) with "pre-test, post-test" measurements. (Büyükoztürk, 2007). In

this design, the first dimension includes independent treatment groups (experimental and control) and the second dimension includes repeated measurements (pre-test and post-test measurements) of the dependent variable under different conditions. According to the definition of this design, the independent variable is the Positive Education Intervention Programme in Schools based on Positive Psychology Theory and the dependent variable is the perceived "self- efficacy and life satisfaction" levels of the subjects.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study, it was found that the life satisfaction scores of the students participating in the experimental group in which the Positive Education Intervention Programme was applied in schools differed significantly and this differentiation was significant in a positive direction. It is seen that as the happiness level of the students increases, their life satisfaction levels also increase. Although it was observed that there was an increase in the academic self-efficacy scores of the students in the experimental group after the experiment compared to the pre-experiment, it was observed that there was no significant difference in this increase. In other words, it was found that as the happiness level of the students increased, their academic self-efficacy levels did not increase significantly. In terms of the interview data analyzed in this study, it was observed that the awareness levels of the students about themselves, their happiness and their school life increased. There was no significant difference in the pre-test and post-test measurements; in terms of academic self-efficacy, it was found that happy individuals were less anxious, more social and more successful in the expressions of the students in the interviews. At the same time, it was stated that happy individuals are more resilient and positively affect the environment with their happiness.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Hasan Kalyoncu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.06.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-97105791-050.01.01-17944

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacılar, araştırmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda her bir yazarın katkı oranı %50'dir. Araştırmacıların araştırmanın hangi aşamalarına katkıda buldukları aşağıda açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık sunma.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1699 – 1728. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1437270>



Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin, Okuma Akıcılığının Geliştirilmesinde Kullanılan Müdahale Paketinin Etkisi

The Effect Of The Intervention Package Used In Developing The Reading Fluence Of Students With Learning Disabilities

Büşra BARAN¹ , Alpaslan KARABULUT² 

Geliş Tarihi (Received): 14.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 23.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu çalışmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuma akıcılığının geliştirilmesinde kullanılan müdahale paketinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya öğrenme güçlüğü tanısı almış ilkököl ikinci sınıfa devam eden üç öğrenci katılmıştır. Ayrıca öğrenciler okuma akıcılığı ve doğruluğu kazanırlarsa bu becerilerin 3, 5 ve 7 hafta sonra sürdürülmesine ilişkin izleme verileri, farklı metin türlerine beceriyi sergilemelerine yönelik genelleme verileri elde edilmiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri, öznel değerlendirme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden "Denekler Arası Çoklu Yoklama Modeli" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının ve doğruluğunun artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin üç öğrencide de etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin üçünde de okuma hızında ve doğruluğunda artış olmuş ve müdahale paketinin sonunda ulaşılan seviye izleme oturumlarında da korunmuş, ayrıca farklı metin türlerine genelleme sağlanmıştır. Sosyal geçerlilik bulguları incelendiğinde soruların geneline olumlu yönde görüş verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Model okuma, Tekrarlı okuma, Hata düzeltme, Grafiksel Dönüt, Hedef Koyma, Ödül, Öğrenme Güçlüğü, Okuma Akıcılığı, Okuma Doğruluğu

&

Abstract: In this study, the effect of the intervention package used in the development of reading fluency of students with learning disabilities was investigated. Three primary school second grade students who were diagnosed with learning disabilities participated in the study. In addition, if students gain reading fluency and accuracy, follow-up data on the maintenance of these skills after 3, 5 and 7 weeks, and generalization data on displaying skills to different text types were obtained. The social validity data of the research were determined by the subjective evaluation method. In the study, "A multiple probe design across participants", one of the single-subject research methods, was used. The findings of the study show that model reading, repeated reading, error correction, graphical feedback, goal setting and reward strategy package are effective in increasing the reading fluency and accuracy of students with learning disabilities. All three students had an increase in reading speed and accuracy, and the level reached at the end of the strategy package was maintained in the monitoring sessions, and they were also able to generalize to different text types. When the social validity findings were examined, it was determined that positive opinions were given to the questions in general.

Keywords: Model Reading, Repeated Reading, Error Correction, Graphical Feedback, Goal Setting, Reward, Learning Disability, Reading Fluency, Reading Accuracy

Atıf/Cite as: Baran, B., & Karabulut, A. (2024). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okuma akıcılığının geliştirilmesinde kullanılan müdahale paketinin etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1699-1728. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1437270>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim ABD’da Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur, 2023.

¹ Sorumlu Yazar: Büşra Baran, bayraktarb93@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5790-0366>

² Doç. Dr. Alpaslan Karabulut, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, karabulut_a@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7355-5109>

1. GİRİŞ

Okuma bireyin hayatı boyunca pek çok alanda kullanması gereken en önemli becerilerden biridir. Birey günlük hayatının her alanında yazılı dile maruz kalmaktadır. Çoğu yetişkin, günlük hayatının her anında karşılaştığı bu yazıları doğru ve hızlı bir şekilde çözümleyebilmektedir. Ancak bazı insanlara yazılar her ne kadar tanıdık gelse de sembollerden oluşan bu şifreyi doğru ve hızlı bir şekilde çözme becerisinde güçlükler yaşamaktadır. Tıpkı yetişkinler gibi bazı çocuklar da sembollerini hızlı ve doğru bir şekilde çözümlemeye güçlük yaşayabilmektedir. Okuma, akademik başarının en önemli unsurlarından biri olduğu için çocukluk çağlarında sembollerini hızlı ve doğru bir şekilde çözme becerisi kazandırılmalıdır. Öğrencilerin ortaokula geldiklerinde, metinleri hızlı ve doğru bir şekilde çözmeleri ve işlemeleri beklenmektedir (Morisoli, 2010). İlkokul üçüncü sınıfa kadar yeterli düzeyde okuma performansı sergilemekte güçlük yaşayan her altı çocuktan biri lise öğrenimini tamamlayamamaktadır (Hernandez, 2011). Bu nedenle öğrencilerin okuma performanslarına doğru müdahale edecek yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Okuma, yüksek bilişsel süreçler gerektiren bir beceri olduğu için bütün çocuklar istedik düzeyde okuma performansı sergileyememektedir (Sert, 2019). Okuma performansı düşük olan öğrencilerin bir kısmında okuma güçlüğü bulunabilmektedir. Okuma güçlüğü olan öğrencilerin %85'ini öğrenme güçlüğü olan öğrenciler oluşturmaktadır (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2006; Doğanay Bilgi, 2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrenme güçlüğü olan bireylerde doğru ve akıcı okumayı öğretmek oldukça önemlidir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler doğru okuma eğitimi almadıklarında her geçen yıl akademik performansları yaşlılarına oranla düşmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014).

Öğrenme güçlüğü üç akademik alanda görülmektedir: Okuma(disleksi), yazma(disgrafi) ve matematik(diskalkuli) (IDEA, 2004). Disleksi okuma güçlüğü'nün bir alt türüdür (Gough ve Tunmer, 1986; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Baydık, 2002; Tunmer ve Greaney, 2010). Okuma güçlüğü, bireyin metinlerdeki kelimeleri tanıma, yorumlama ve anlam çıkarma güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Lerner, 2000). Disleksi, okumaya istekli olma, akıcı okuma, okuduğunu anlama gibi pek çok alanda akranlarından beklenen performansın oldukça altında olma durumudur (Harris ve Sipay, 1990; Baydık, 2002; IDA, 2002, Doğanay Bilgi ve Güzel Özmen, 2010).

Okuma akıcılığının üç temel bileşeni, doğruluk, hız ve prozodiden oluşmaktadır (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Mercer ve Pullen, 2005; Rasinski, 2006; Bursuck ve Damer, 2007; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011; Baştuğ ve Akyol, 2012). Doğruluk, metindeki kelimelerin doğru bir şekilde okunmasıdır (Başaran, 2013). Okuma hızı, çaba sarf etmeden sözcüklerin hızlı bir şekilde tanınmasıdır (Nathan ve Stanovich, 1991; Rasinski, 2012). Prozodik okuma, metnin uygun bir ses tonu ile melodik bir şekilde tıpkı konuşuyormuş gibi okunmasıdır (Dowhower, 1991; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011; Baştuğ ve Keskin, 2012). Prozodik okuma, ancak metin doğru ve hızlı bir şekilde okunabildiğinde mümkün olmaktadır (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl, 2004).

Araştırmalara göre akıcı okumanın okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi oldukça büyüktür (Nathan ve Stanovich, 1991; Pikulski ve Chard, 2005; Wise vd., 2010). Birey akıcı okuduğunda sözcükleri doğru okumak için harcadığı tüm enerjisi, metni anlamaya ayırmakta ve böylece okuduğunu rahatlıkla anlamaktadır (Swanson ve O'Connor, 2009; Ribeiro, Cadime, Freitas ve Viana, 2016). Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile çeşitli stratejiler ve teknikler kullanılarak akıcı okuma ve doğru okuma çalışmaları yapmak oldukça önemlidir.

Okuma akıcılığını geliştirmek amacıyla bazı stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler beceri ve performans temelli olarak ikiye ayrılmaktadır (Eckert, Ardoin, Daly ve Martens, 2002; Çevik, 2006; Orçan, 2010). Beceri temelli stratejiler doğru okuma becerisini edindirmeyi amaçlarken performans temelli stratejiler bireyin motivasyonunu yükseltme, okumaya istekli hale getirmeyi amaçlamaktadır (Daly, Martens, Witt ve Dool, 1997). Okumadaki zorluk beceri kaynaklı olmaktan çok performans kaynaklıdır (Eckert vd., 2002). Okumada zorlanan öğrenciler çoğunlukla dikkat ve motivasyon sorunları yaşamaktadırlar, bunun yanında bu öğrenciler okuma becerisine sahiplerdir ancak beklenen düzeyde

akıcı okuyamamaktadırlar (Çakır, Özdemir 2015). Bu nedenle bu öğrencilerde performans temelli müdahale tekniklerinin kullanımı okuma akıcılığını arttırmada önemli bir yere sahiptir (Eckert vd., 2002). Okuma akıcılığına sahip olmayan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında beceri temelli ve performans temelli müdahale teknikleri ayrı ayrı kullanılabilirdiği gibi birlikte de kullanılabilir (Ulusal Okuma Paneli, 2000). Yapılan araştırmalarda, etkili olan tekniklerin öğrencilere göre değişiklik gösterdiği ve birlikte kullanılan müdahale tekniklerinin tek başına kullanılan müdahale tekniklerine göre okuma akıcılığı üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu görülmektedir (Eckert vd., 2002; Güzel-Özmen vd., 2009). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin, okuma performansları göz önüne alındığında hem beceri temelli hem de performans temelli stratejilerin bir araya getirilerek uygulanması gerekmektedir (Sanır vd., 2020).

Bu araştırma öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinin arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birlikte kullanımının etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır ve hem beceri temelli hem de performans temelli stratejiler bir araya getirilerek bir müdahale paketi oluşturulmuştur. Bu müdahale paketi ile bireylerin okuma akıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan beceri temelli müdahaleler metni dinleme (model okuma), tekrarlı okuma ve hata düzeltme aşamalarından oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan performans temelli müdahale teknikleri, dönüt verme, hedef koyma ve ödülüdür.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinin arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birlikte kullanımının etkisinin belirlenmesidir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinin arttırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül,

- 1- Müdahale paketinin birlikte kullanıldığı sağıltım paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasında etkili midir?
- 2- Müdahale paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasında 3, 5 ve 7 hafta sonra etkililiğini sürdürmekte midir?
- 3- Müdahale paketinin birlikte kullanıldığı sağıltım paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sesli okuma hızının arttırılmasında farklı metin türlerinde genellenebilir midir?
- 4- Müdahale paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasında etkili midir?
- 5- Müdahale paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasında 3, 5 ve 7 hafta sonra etkililiğini sürdürmekte midir?
- 6- Müdahale paketi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğunun arttırılmasında farklı metin türlerinde genellenebilir midir?

1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırmada kullanılacak stratejilerin ilkokul ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerle çalışılması alan yazına katkılarında en önemlisidir. Alan yazına bakıldığında okuma akıcılığı ile ilgili yapılan araştırmalarda hedef koyma stratejisi ile yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle de araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda okuma akıcılığı ile yapılan araştırmalarda genelleme verisi toplanan bir araştırmaya da rastlanılamamıştır. Bu nedenle araştırmanın ayırt edici özelliklerinden biri de genelleme verilerinin alınmasıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. (Tekrar eden cümle çıkarıldı) Denekler arası çoklu yoklama modeli bağımsız bir değişkenin etkisinin üç farklı denek üzerinde test edildiği bir araştırma desendir (Ledford & Gast,2009).

Bu araştırmanın bağımlı değişkeni; bir dakikada okunan doğru kelime sayısıdır. Okuma hızının ölçülmesi için iki yol önerilmektedir. Güneş (2011)'e göre okuma hızı harflerin sayımı ile yapılmalıdır. Ancak dakikada okunan kelime sayısına göre yapılan ölçmeler kullanım açısından daha kolaydır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında kullanılan müdahale paketidir. Bu müdahale paketi, model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül stratejilerini barındıran bir pakettir.

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya 2022-2023 öğretim yılında Bolu ilinde resmi okullarda öğrenimi devam eden ikinci sınıf öğrenme güçlüğü olan üç öğrenci katılmıştır. Katılımcılar seçilirken bazı ön koşul beceriler belirlenmiştir; Öğrenme güçlüğü tanısı almış olması, öğrenme güçlüğüne ek başka bir yetersizliğinin olmaması, okuma hızının 1 dakikada 60 kelimedenden az olması, 100-120 kelimelik bir metni en az %80 doğrulukta okuyor olması ve Wisc-r Zekâ Testi'nin genel puanından en az 90 puan alması ve sözel puan ile performans puanı arasında en az 15 puan standart sapma olması olarak belirlenmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik özellikleri

| Sıra | Yaş | Cinsiyet | Yetersizlik Türü | Wisc-r Genel Puanları | Wisc-r Sözel Puanları | Wic-r Performans Puanları |
|------|-----|----------|------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|
| 1 | 8 | Kız | ÖG | 110 | 98 | 122 |
| 2 | 8 | Erkek | ÖG | 112 | 100 | 124 |
| 3 | 8 | Erkek | ÖG | 102 | 95 | 110 |

Katılımcıların üçü de 8 yaşında, ikinci sınıfa devam etmekte ve ÖG tanılı öğrencilerdir. Katılımcıların her biri farklı okuldadır.

Araştırmanın katılımcılarını belirleyebilmek amacıyla araştırmacının çalışmakta olduğu Bolu merkezde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne (MEM) bağlı bir rehabilitasyon merkezindeki ÖG tanılı sekiz öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen sekiz öğrencinin ailesiyle görüşülerek önkoşul becerilerin ölçülmesi, eğer öğrenci önkoşul becerileri sağlarsa deney sürecine alınacağı için aileye yazılı olarak verilen veli onay formu imzalatılarak izin alınmıştır. Ardından önkoşul beceriler ölçülerek amaçlı örnekleme yoluyla üç katılımcı seçilmiştir.

Araştırmada okuma hızı ve okuma doğruluğu performansının belirlenmesi amacıyla kullanılan metinler YA-PA yayınları aracılığıyla yayımlanan Okuduğunu Anlama Seti (1.Baskı) içerisindeki metinlerden ve metinlerin 5N1K sorularından seçilmiştir (Güzel, 2000). Kullanılan metinler 2. Sınıf düzeyinde ve öyküleyici anlatıma sahip metinlerden oluşmaktadır. Bir dakikada okunan kelime sayısının kaydedilmesi için "Okuma Hızı Veri Kayıt Formu" kullanılmıştır. Öğrenci metnin ilk kelimesini okuduğunda kronometre çalıştırılmıştır. Kronometre bir dakikaya geldiğinde okunan son kelime işaretlenmiş ve doğru okunan kelimeler sayılıp kaydedilmiştir. Tüm metinde okunan doğru kelime sayısının kaydedilmesi için "Okuma Doğruluğu Veri Kayıt Formu" kullanılmıştır. Öğrenci tüm metni okuduktan sonra metin ile ilgili okuduğunu anlama soruları sorulmuş ve kaydedilmesi için "Okuduğunu Anlama Veri Kayıt Formu" kullanılmıştır. Değerlendirmeler sırasında ortamın uygunluğuna dikkat edilmiştir. Önceden havalandırılmış, iyi aydınlatılmış ve gürültülerden arındırılmış bir sınıf seçilmiştir. Öğrenci ortama gelmeden önce kronometre, okutulacak metin ve kayıt çizelgeleri hazır hale getirilmiştir. Öğrenciyle değerlendirmeye başlamadan önce neler yapılacağı anlatılmış ve materyaller tanıtılmıştır.

Kullanılan metinlere, Ateşman (1997)'in okunabilirlik indeksi hesaplama formülü ile okunabilirlik hesaplaması yapılmıştır. Kullanılan metinlere, Ateşman (1997)'in okunabilirlik indeksi hesaplama formülü ile okunabilirlik hesaplaması yapılmıştır. Okunabilirlik, Okunabilirlik Puanı = $198,825 - 40,175x$ (toplam hece/toplam kelime) - $2.610x$ (toplam kelime/toplam cümle) formülü ile hesaplanmaktadır. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri; Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Metinlerin Okunabilirlik İndeksi

| Metnin Adı | Okunabilirlik İndeksi | Okunabilirlik Düzeyi | Kelime Sayısı |
|------------------------------|-----------------------|----------------------|---------------|
| Dükkân Komşusu | 80.9 | Kolay | 117 |
| Misafir | 80.5 | Kolay | 89 |
| Ayşe Hemşire'nin Nöbeti | 78.2 | Kolay | 108 |
| Kayıp Cüzdan | 85.7 | Kolay | 121 |
| Göreve Bağlılık | 72.2 | Kolay | 103 |
| Yol Kenarına Dökülen Çöpler | 89.4 | Çok Kolay | 111 |
| Yaşlı Teyzenin Torbaları | 86.9 | Kolay | 115 |
| Burcu'nun Rüyası | 73.3 | Kolay | 110 |
| Canım Okulum | 71.4 | Kolay | 106 |
| Barış'a Verilen Ders | 79 | Kolay | 110 |
| Koridordaki Kaza | 55.7 | Orta Güçlükte | 92 |
| Yıldızlı Kalem Başlığı | 79.8 | Kolay | 106 |
| Okula Hazırlanma | 73.3 | Kolay | 107 |
| Servisteki Kaza | 84.3 | Kolay | 114 |
| İki Kardeş | 66.5 | Orta Güçlükte | 95 |
| Geçimsiz Ayla | 82.4 | Kolay | 109 |
| Kutlanamayan Doğum Günü | 71.2 | Kolay | 93 |
| Dağınık Oda | 85.6 | Kolay | 110 |
| Parktaki Sıra | 80.2 | Kolay | 110 |
| Canım Kardeşim | 80.3 | Kolay | 103 |
| Pahalı Giysiler | 85.7 | Kolay | 102 |
| Bahar Yağmuru | 87.7 | Kolay | 96 |
| Zor Yarış | 84.1 | Kolay | 115 |
| Bir Akşam Yemeği | 78.4 | Kolay | 107 |
| Fıstıklı Kurabiyeler | 74.6 | Kolay | 97 |
| Metin'in Ağzındaki Mikroplar | 68.6 | Orta Güçlükte | 114 |
| Horoz Şekerleri | 74.7 | Kolay | 94 |
| Bozuk Çamaşır Makinesi | 72.3 | Kolay | 116 |

Okuma metinleri seçiminde, okunabilirlik indeksleri göz önüne alınarak, okunabilirlik düzeyi kolay olan metinler seçilmiştir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Öğrencilerin okuma hızı belirlenmesi amacıyla Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi ve okuma doğruluğu belirlenmesi amacıyla Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi kullanılmıştır. Bu çizelgeler öğrenci ve oturum bilgilerini içeren, öğrencinin yanlış seslettiği sözcük sayısı, araştırmacının öğrencinin yerine okuduğu sözcük sayısı, öğrencinin sesletmeden atladığı ya da eklediği sözcük sayısı ve öğrencinin bir dakikada okuduğu doğru sözcük sayısının, öğrencinin tüm metni okuma süresi ve doğru okuma yüzdesinin kaydedilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış araçlardır. Okuduğunu anlama veri toplama aracı kullanılan metinlerin (Güzel Özmen,2000) 5N1K sorularından oluşmaktadır. Kullanılan sorular açık uçludur ve öğrencilere sorular araştırmacı tarafından okunmuş ve öğrenciden soruyu sözel olarak cevaplaması istenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama sorularına verdiği yanıtları kaydetmek için Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi kullanılmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin okuma düzeylerini (okuma akıcılığı, okuduğunu anlama, okuma doğruluğu) belirlemek amacıyla öğretimden sonraki 3., 5. ve 7. haftalarda izleme verileri toplanmıştır. Genelleme verilerini toplamak için 2.Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler kullanılmıştır. Metinler rastlantısal olarak seçilmiştir. Metinlerin seçilme amacı, öğrencilerin okul ortamında karşılaşılabilecekleri metinler olması nedeniyle seçilmiştir. Öğrencilerin genelleme verileri toplanmasında Öğrencilerin izleme ve genelleme verileri toplanmasında Okuma Hızı, Okuma Doğruluğu ve Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgeleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri, öğrencilerin okuma performanslarının artırılması amacıyla oluşturulan müdahale paketinin etkisine ilişkin görüşleri için öğrenci formu ve aile formu ile belirlenmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılar ve katılımcıların aileleri ile okuma becerileri üzerindeki gelişimi ile ilgili görüşlerini bildirmeleri amacıyla açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Uzman görüşü alınan forma uzmandan gelen görüşler doğrultusunda son hali verilmiştir.

2.4. Uygulama süreci

Araştırmanın uygulama süreci, hazırlık, pilot uygulama, deneysel süreçten oluşmaktadır. Araştırmanın hazırlık aşamasında müdahale paketi oluşturulmuş ve pilot uygulama yapılmıştır. Müdahale paketi için okuma metinleri, ölçme araçları ve hatırlatıcılar geliştirilmiştir.

Araştırmada deney süreci başlama düzeyi, öğretim oturumları, öğretim sonu değerlendirme, genelleme ve izleme olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Değerlendirme aşamalarında yapılan işlemler Tablo.3'de gösterilmiştir. Katılımcıların çalışma planları ise Tablo 4.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Değerlendirme aşamalarında yapılan işlemler

| Başlama Düzeyi | Öğretim Sonu | Genelleme | İzleme |
|--|--|---|--|
| Dükkân Komşusu Metni Okuduğunu Anlama Soruları ön test | Dükkân Komşusu Metni Okuduğunu Anlama Soruları son test | Akıcı okumayı Türkçe ders kitaplarındaki farklı metinlere (Sihirli Sözcükler) genelleme ön test- son test | Bir Akşam Yemeği metni 1 dakikada okunan kelime sayısı |
| Misafir metni 1 dakikada okunan kelime sayısı | Yıldızlı kalem başlığı metni 1 dakikada okunan kelime sayısı | | Fıstıklı Kurabiyeler metni 1 dakikada okunan kelime sayısı |
| Ayşe Hemşire'nin Nöbeti metni 1 dakikada okunan kelime sayısı | Servisteki Kaza metni 1 dakikada okunan kelime sayısı | | Horoz Şekerleri metni 1 dakikada okunan kelime sayısı |
| Kayıp Cüzdan metni 1 dakikada okunan kelime sayısı | Geçimsiz Ayla metni 1 dakikada okunan kelime sayısı | | |
| Göreve Bağlılık metni 1 dakikada okunan kelime sayısı | Dağınık Oda metni 1 dakikada okunan kelime sayısı | | |
| Yaşlı Teyzenin Torbaları metni 1 dakikada okunan kelime sayısı | Parktaki Sıra metni 1 dakikada okunan kelime sayısı | | |
| Burcu'nun Rüyası metni 1 dakikada okunan kelime sayısı | Canım Kardeşim metni 1 dakikada okunan kelime sayısı | | |
| | Pahalı Giysiler metni 1 dakikada okunan kelime sayısı | | |
| | Bahar Yağmuru metni 1 dakikada okunan kelime sayısı | | |
| | Zor Yarış metni 1 dakikada okunan kelime sayısı | | |

Tablo 4.

Katılımcıların müdahale planı

| | |
|----------------------------|---|
| Birinci Katılımcı | |
| Başlama Düzeyi | Başlama Düzeyi Verileri her hafta cumartesi günü saat 12.00'da öğretimin yapılacağı ortamda alınmıştır. Her başlama düzeyi verisi kararlı veri elde edilene kadar üst üste haftada 1 kez olacak şekilde alınmıştır. 1.katılımcı için başlama düzeyi sırasında Dükkân Komşusu, Misafir, Ayşe Hemşire'nin Nöbeti ve Kayıp Cüzdan metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının ön testi alınmıştır. |
| Öğretim Oturumları | Öğretim oturumları her hafta cumartesi günü saat 12.00'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. 1.katılımcı için öğretim sırasında Göreve Bağlılık, Yaşlı Teyzenin Torbaları, Burcu'nun Rüyası, Canım Okulum, Barış'a Verilen Ders, Okula Hazırlanma, Kutlanamayan Doğum Günü ve Bozuk Çamaşır Makinası metinleri kullanılmıştır. |
| Öğretim Sonu Değerlendirme | Öğretim sonu değerlendirmeleri her hafta cumartesi günü saat 12.00'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. 1.katılımcı için öğretim sonu değerlendirmeleri sırasında Yıldızlı Kalem Başlığı, Servisteki Kaza, Geçimsiz Ayla, Dağınık Oda, Parktaki Sıra, Canım Kardeşim, Pahalı Giysiler, Bahar Yağmuru ve Zor Yarış metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının son testi alınmıştır. |
| Genelleme Oturumu | Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir cumartesi günü saat 12.00'da öğretimin yapıldığı ortamda Türkçe ders kitabındaki Sihirli Sözcükler metni kullanılarak alınmıştır. |
| İzleme Oturumu | Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir, üç ve beş hafta sonraki cumartesi günleri saat 12.00'da öğretimin yapıldığı ortamda Bir Akşam Yemeği, Fıstıklı Kurabiyeler ve Horoz Şekerleri metinleri kullanılarak alınmıştır. |
| İkinci Katılımcı | |
| Başlama Düzeyi | Başlama Düzeyi Verileri her hafta perşembe günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda alınmıştır. Her başlama düzeyi verisi kararlı veri elde edilene kadar üst üste haftada 1 kez olacak şekilde alınmıştır. 2.katılımcı için başlama düzeyi sırasında Dükkân Komşusu, Misafir, Ayşe Hemşire'nin Nöbeti, Kayıp Cüzdan, Göreve Bağlılık ve Yaşlı Teyzenin Torbaları metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının ön testi alınmıştır. |
| Öğretim Oturumları | Öğretim oturumları her hafta perşembe günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. 2.katılımcı için öğretim sırasında Burcu'nun Rüyası, Canım Okulum, Barış'a Verilen Ders, Okula Hazırlanma, Kutlanamayan Doğum Günü Bozuk Çamaşır Makinası, Yıldızlı Kalem Başlığı ve Servisteki Kaza, metinleri kullanılmıştır. |
| Öğretim Sonu Değerlendirme | Öğretim sonu değerlendirmeleri her hafta perşembe günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. 2.katılımcı için öğretim sonu değerlendirmeleri sırasında Geçimsiz Ayla, Dağınık Oda, Parktaki Sıra, Canım Kardeşim, Pahalı Giysiler, Bahar Yağmuru ve Zor Yarış metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının son testi alınmıştır. |
| Genelleme Oturumu | Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir perşembe günü saat 17.40'da öğretimin yapıldığı ortamda Türkçe ders kitabındaki Sihirli Sözcükler metni kullanılarak alınmıştır. |

Tablo 4.'ün Devamı

| | |
|----------------------------|---|
| İzleme Oturumu | Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir, üç ve beş hafta sonraki cumartesi günleri saat 12.00'da öğretimin yapıldığı ortamda Bir Akşam Yemeği, Fıstıklı Kurabiyeler ve Horoz Şekerleri metinleri kullanılarak alınmıştır. |
| Üçüncü Katılımcı | Başlama Düzeyi Verileri her hafta salı günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda alınmıştır. Her başlama düzeyi verisi kararlı veri elde edilene kadar üst üste haftada 1 kez olacak şekilde alınmıştır. 3.katılımcı için başlama düzeyi sırasında Dükkân Komşusu, Misafir, Ayşe Hemşire'nin Nöbeti, Kayıp Cüzdan, Göreve Bağlılık, Yaşlı Teyzenin Torbaları, Burcu'nun Rüyası ve Canım Okulum metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının ön testi alınmıştır. |
| Başlama Düzeyi | Öğretim oturumları her hafta salı günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. Üçüncü katılımcı için öğretim sırasında Barış'a Verilen Ders, Okula Hazırlanma, Kutlanamayan Doğum Günü, Bozuk Çamaşır Makinası, Yıldızlı Kalem Başlığı, Servisteki Kaza, Geçimsiz Ayla ve Dağınık Oda metinleri kullanılmıştır. |
| Öğretim Oturumları | Öğretim sonu değerlendirmeleri her hafta perşembe günü saat 17.40'da öğretimin yapılacağı ortamda yapılmıştır. 3.katılımcı için öğretim sonu değerlendirmeleri sırasında Parktaki Sıra, Canım Kardeşim, Pahalı Giysiler, Bahar Yağmuru ve Zor Yarış metinleri kullanılmıştır. Ayrıca Dükkân Komşusu metninde okuduğunu anlama sorularının son testi alınmıştır. |
| Öğretim Sonu Değerlendirme | Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir salı günü saat 17.40'da öğretimin yapıldığı ortamda Türkçe ders kitabındaki Sihirli Sözcükler metni kullanılarak alınmıştır. |
| Genelleme Oturumu | Genelleme oturumu öğretim bittikten sonraki bir, üç ve beş hafta sonraki cumartesi günleri saat 12.00'da öğretimin yapıldığı ortamda Bir Akşam Yemeği, Fıstıklı Kurabiyeler ve Horoz Şekerleri metinleri kullanılarak alınmıştır. |
| İzleme Oturumu | |

2.5. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın etkililik verileri okuma hızı veri kayıt formu, okuma doğruluğu veri kayıt formu ve okuduğunu anlama veri kayıt formu kullanılarak toplanmıştır. Okuma hızı verileri analiz edilirken, bir dakikada doğru okunan kelime sayısını bulmak için toplam okunan kelime sayısından okunan hatalı kelimelerin çıkartılması şeklinde hesaplanmıştır. Okuma hızı verileri çizgi grafiği ile gösterilmiş ve veriler görsel olarak analiz edilmiştir.

Okuma doğruluğu yüzdesi hesaplanması amacıyla metnin tümü baz alınarak, "Doğru okunan kelime sayısının toplam okunan kelime sayısına bölünüp 100 ile çarpılması ile hesaplanmıştır (Hudson vd., 2005). Okuma doğruluğu verileri çizgi grafiği ile gösterilmiş ve veriler görsel olarak analiz edilmiştir.

İzleme verileri tüm katılımcılar için öğretim oturumları bittikten 3, 5 ve 7 hafta sonra birer izleme verisi alınarak veri kayıt formlarına kaydedilmiş ve grafiğe işlenmiştir. Genelleme verileri sütun grafiği ile gösterilmiş ve veriler görsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olmak üzere iki çeşit güvenilirlik verisi toplanmıştır. Bu araştırmada gerçekleştirilmiş oturum sayısının %30'undan güvenilirlik verileri elde edilmiştir. Gözlemcilerden alınan veriler "görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak gözlemciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır (House, House, & Campbell, 1981). Güvenirlik sonuçları birinci katılımcı için birinci gözlemciyle %97, ikinci katılımcı için %98, üçüncü katılımcı için %96, ortalama %97 tutarlılık sağlanmıştır. Hesaplanan gözlemciler arası güvenilirlik sonuçları birinci katılımcı için ikinci gözlemciyle %95, ikinci katılımcı için %96, üçüncü katılımcı için %95, ortalama %95

tutarlılık sağlanmıştır. Uygulama sonrasında uygulama güvenilirliği hesaplanmış en az üst üste üç oturum %90 ve üstü uygulama güvenilirliği sağlandığında uygulama ortamında gözlem sonlandırılmıştır. Uygulama güvenilirliği, “gözlenen uygulamacı davranışı / planlanan uygulamacı davranışı x 100” şeklinde hesaplanmıştır (Billingsley, White ve Munson, 1980). Birinci katılımcı için %97, ikinci katılımcı için %98, üçüncü katılımcı için %99 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada sosyal geçerlik verileri öznel değerlendirme yolu ile alınmıştır. Veriler hem katılımcılardan hem de katılımcıların ailelerinden toplanmıştır. Bu amaçla katılımcılar ve aileleri ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler için Öğrenciler İçin Müdahale Paket Programı Uygulama Görüş Formu, Aileler İçin Müdahale Paket Programı Uygulama Görüş Formu hazırlanmıştır. Formlarda hem ailelere hem de katılımcılara uygulanan okuma paket programı kullanıp kullanamayacaklarına ve paket programa dair görüşlerine ilişkin açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler yoluyla elde edilen sosyal geçerlik verileri betimsel olarak analiz edilmiş, bulgularda sonuçlar açıklanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi 27.07.2022

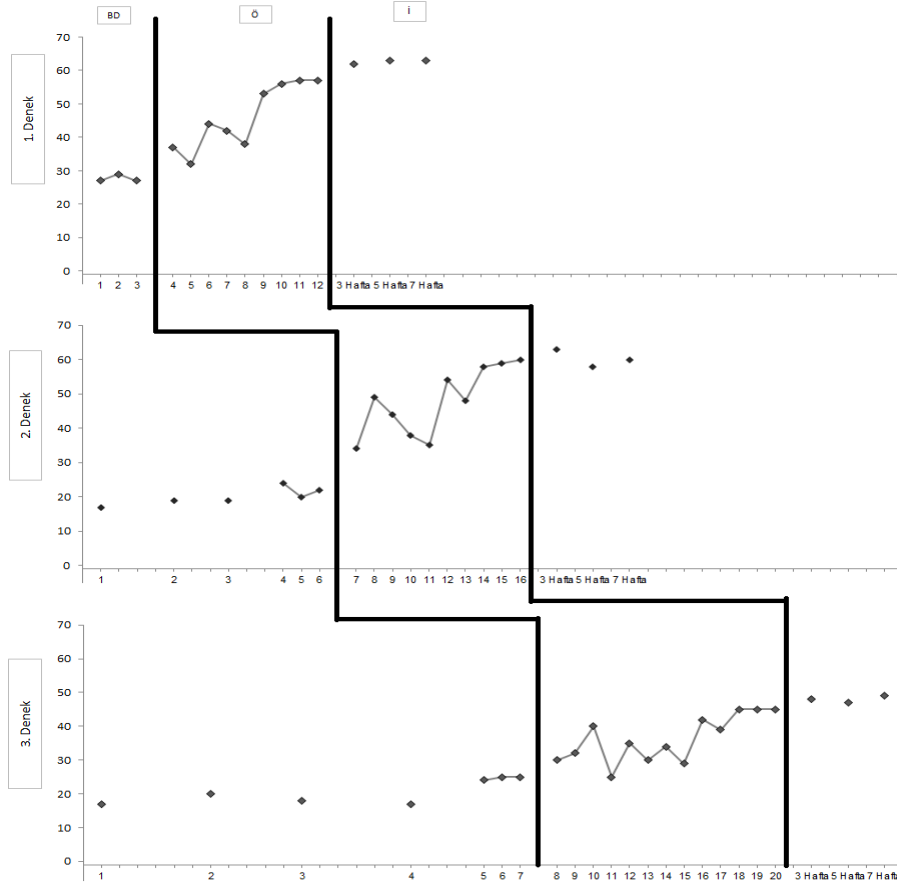
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/298

3. BULGULAR

Öğrenme güçlüğü olan 2. sınıf öğrencilerin okuma akıcılığı becerilerinin artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin etkisi araştırılmıştır. Bu bölümde araştırma sonunda ulaşılan (a) etkililik bulgular (b) genelleme bulguları (c) sosyal geçerlik bulguları olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

3.1. Müdahale paketinin okuma hızına olan etkililiğine ilişkin bulgular

Müdahale paketinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızına olan etkisi Şekil 1.'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Müdahale paketinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızına olan etkisi.

Şekil 1’de yer alan grafikteki yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcıların okuma hızını göstermektedir. Araştırmanın strateji öğretimi bölümünde birinci katılımcı için 18, ikinci katılımcı için 20, üçüncü katılımcı için 26 oturum öğretim oturumu yapılmıştır. Her iki oturum sonrasında bir yoklama oturumu verisi alınmıştır. Böylece birinci katılımcı için dokuz, ikinci katılımcı için on ve üçüncü katılımcı için on üç oturum yoklama verisi kaydedilmiştir. Öğretim oturumları bittikten sonra müdahale paketinin kalıcılığını belirlemek amacıyla 3, 5 ve 7 hafta sonra izleme verisi alınmaya başlanmıştır. 3 oturum izleme verisi alınmıştır.

Şekil 1’de görüldüğü gibi ilk katılımcıdan üç, ikinci katılımcıdan altı ve üçüncü katılımcıdan yedi başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre ilk katılımcının ortalama okuma hızı 1 dakikada 27,6, ikinci katılımcının 20,1 ve üçüncü katılımcının 20,2 kelimedir. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiği için tüm katılımcılar ile müdahale paketinin öğretimine geçilmiştir.

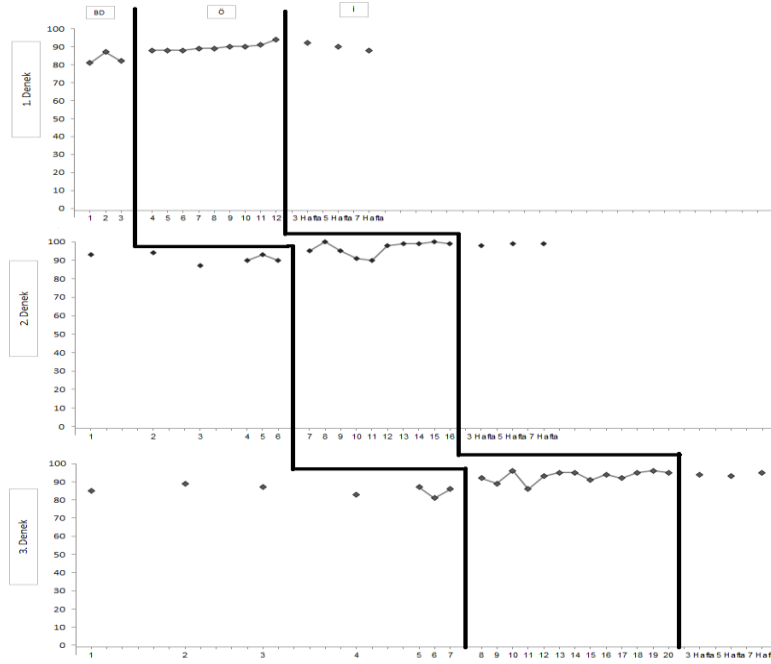
Birinci katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında 1 dakikada okuduğu en düşük kelime sayısı 32, en yüksek ise 57, ikinci katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında 1 dakikada okuduğu en düşük kelime sayısı 34 en yüksek ise 60 ve üçüncü katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında 1 dakikada okuduğu en düşük kelime sayısı 25 en yüksek ise 46 kelimedir. Yoklama oturumu verilerine bakıldığında inişler ve çıkışlar görülmektedir ancak katılımcıların 1 dakikada okuduğu kelime sayısında genel olarak bir artış görülmektedir. İlk yoklama oturumu verisine bakıldığında 1 dakikada okunan kelime sayısının tüm katılımcılar için arttığı görülmektedir. Bu, müdahale paketinin uygulama başındayken bile etkisini göstermektedir. Yoklama oturumlarının son üç verisine bakıldığında birinci katılımcı için ortalama okuma hızı 1 dakikada 56,6, ikinci katılımcı için 1 dakikada 59 ve üçüncü katılımcı için 1 dakikada 46 kelime olduğu görülmektedir. Birinci katılımcı için

başlama düzeyinde ortalama 27,6 olan okuma performansı öğretimin sonunda ortalama 56,6, ikinci katılımcı için ortalama 20,1 olan okuma performansı öğretimin sonunda 59 ve üçüncü katılımcı için ortalama 20,2 olan okuma performansı öğretimin sonunda ortalama 46 kelimeye yükselmiştir.

İzleme verilerine bakıldığında birinci katılımcı için ortalama okuma hızı 1 dakikada 62,6, ikinci katılımcı için 1 dakikada 60 ve üçüncü katılımcı için 1 dakikada 48 kelimedir. Yoklama verilerinin ortalaması birinci katılımcı için 56,6, ikinci katılımcı için 59 ve üçüncü katılımcı için 46 kelimedir. Bu da gösteriyor ki müdahale paketinin etkisi öğretim bittikten sonra da artarak devam etmektedir.

3.2. Müdahale Paketinin Okuma Doğruluğuna Olan Etkililiğine İlişkin Bulgular

Müdahale paketinin okuma doğruluğuna olan etkisi Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Müdahale paketinin okuma doğruluğuna olan etkisi.

Şekil 2’de yer alan grafikteki yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise katılımcıların doğru okuma yüzdelerini göstermektedir. Araştırmanın strateji öğretimi bölümünde birinci katılımcı için 18, ikinci katılımcı için 20, üçüncü katılımcı için 26 oturum öğretim oturumu yapılmıştır. Her iki oturum sonrasında bir yoklama oturumu verisi alınmıştır. Böylece birinci katılımcı için dokuz, ikinci katılımcı için on, üçüncü katılımcı için on üç oturum yoklama verisi kaydedilmiştir. Öğretim oturumları bittikten sonra müdahale paketinin kalıcılığını belirlemek amacıyla 3, 5 ve 7 hafta sonra izleme verisi alınmaya başlanmıştır. 3 oturum izleme verisi alınmıştır.

Şekil 2’de görüldüğü gibi ilk katılımcıdan üç, ikinci katılımcıdan altı ve üçüncü katılımcıdan yedi başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu verilere göre birinci katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %83,3, ikinci katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %91,1 ve üçüncü katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %85,4’tür. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiği için tüm katılımcılar ile müdahale paketinin öğretimine geçilmiştir.

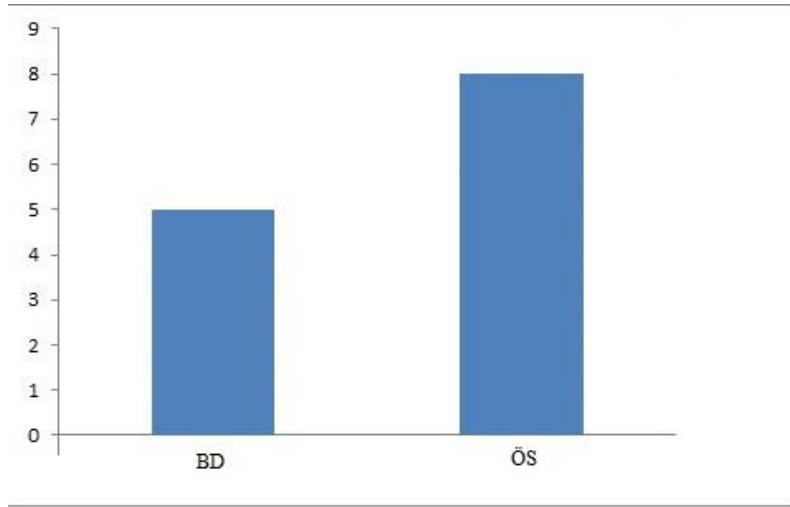
Birinci katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında okuma doğruluğu en düşük %88, en yüksek ise %94, ikinci katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında okuma doğruluğu en düşük %90, en yüksek ise %100 ve üçüncü katılımcının yoklama oturumu verilerine bakıldığında okuma doğruluğu en düşük %86, en yüksek ise %96’dır. Yoklama oturumu verilerine bakıldığında inişler ve çıkışlar görülmektedir ancak katılımcıların doğru okuma yüzdesinde genel olarak bir artış görülmektedir. İlk yoklama oturumu verisine bakıldığında birinci katılımcı için okuma doğruluğu %88, ikinci katılımcı için okuma doğruluğu %95 ve üçüncü katılımcı için okuma doğruluğu %92’ye çıktığı

görülmektedir. Bu, müdahale paketinin uygulama başındayken bile etkisini göstermektedir. Yoklama oturumlarının kararlılık gösteren son verilerine bakıldığında birinci katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %91,25, ikinci katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %99 ve üçüncü katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %94,4 olduğu görülmektedir. Birinci katılımcı için başlama düzeyinde ortalama %83,3 olan okuma doğruluğu performansı öğretimin sonunda ortalama %91,25'e, ikinci katılımcı için ortalama %91,1 olan okuma doğruluğu performansı öğretimin sonunda ortalama %99'a ve üçüncü katılımcı için ortalama %85,4 olan okuma doğruluğu performansı öğretimin sonunda ortalama %94,4'e yükselmiştir.

İzleme verilerine bakıldığında birinci katılımcı ortalama okuma doğruluğu %90, ikinci katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %98,6 ve üçüncü katılımcı için ortalama okuma doğruluğu %94'tür. Bu da gösteriyor ki müdahale paketinin etkisi öğretim bittikten sonra da devam etmektedir.

3.3 Müdahale paketinin okuduğunu anlamaya olan etkililiğine ilişkin bulgular

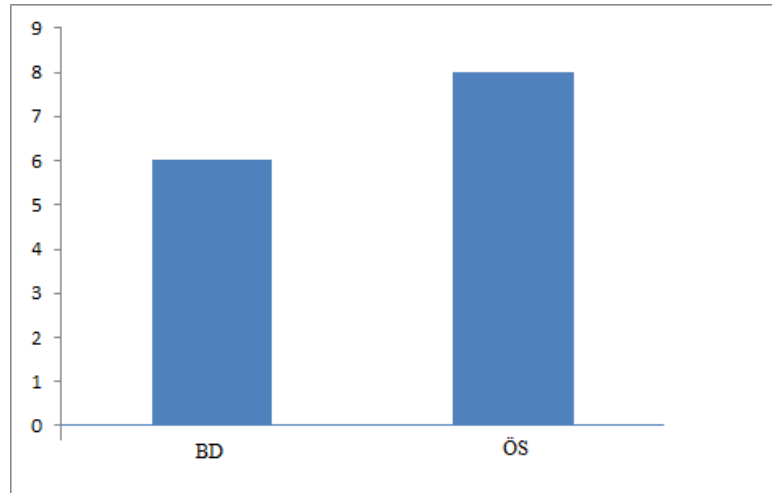
Müdahale paketinin birinci katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Müdahale paketinin birinci katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi.

Birinci katılımcı başlama düzeyi sırasında sözel olarak sorulan 8 adet 5N1K sorularından 5 tanesini doğru cevaplamış, öğretim sonu değerlendirmede ise 8 adet 5N1K sorularından 8'ine doğru cevap vermiştir.

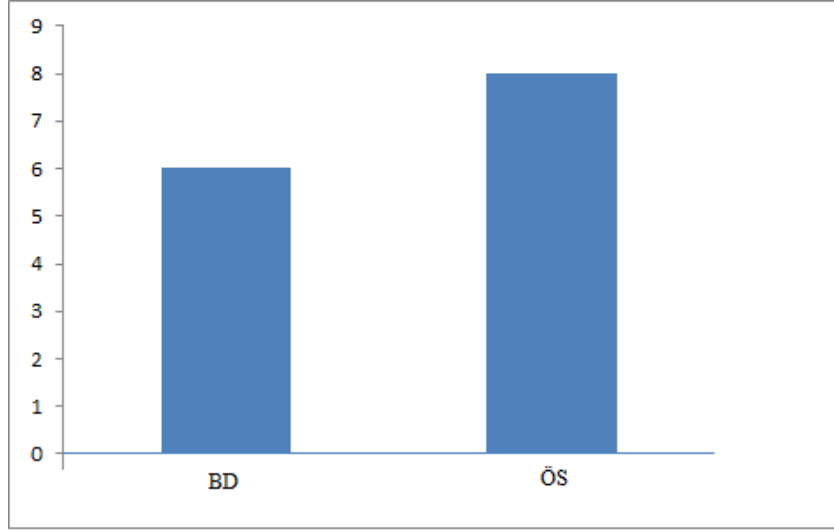
Müdahale paketinin ikinci katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Müdahale paketinin ikinci katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi.

İkinci katılımcı başlama düzeyi sırasında sözel olarak sorulan 8 adet 5N1K sorularından 6 tanesini doğru cevaplamış, öğretim sonu değerlendirmede ise 8 adet 5N1K sorularından 8'ine doğru cevap vermiştir.

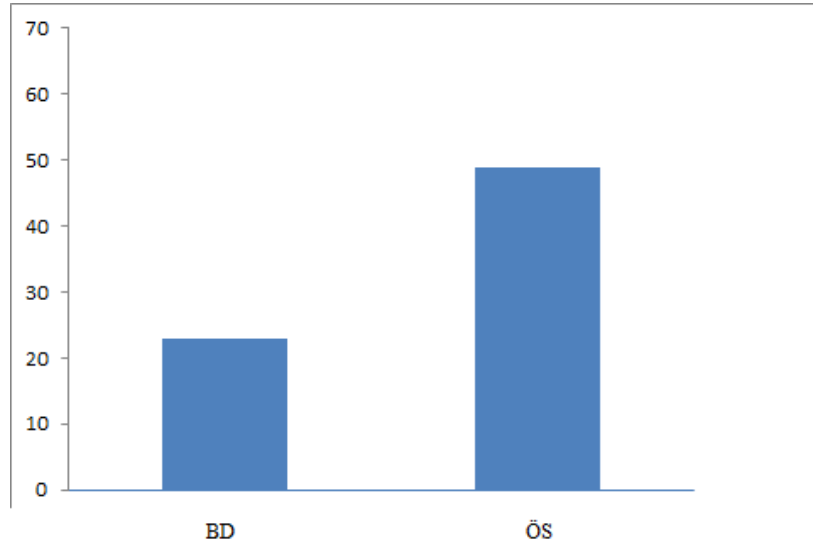
Müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi Şekil 5'te gösterilmiştir.

**Şekil 5.** Müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuduğunu anlamaya olan etkisi

Üçüncü katılımcı başlama düzeyi sırasında sözel olarak sorulan 8 adet 5N1K sorularından 6 tanesini doğru cevaplamış, öğretim sonu değerlendirmede ise 8 adet 5N1K sorularından 8'ine doğru cevap vermiştir. Müdahale paketinin amacı her ne kadar okuduğunu anlamayı içermese de strateji öğretiminden sonra katılımcıların okuduğunu anlama performanslarında artış görülmüştür.

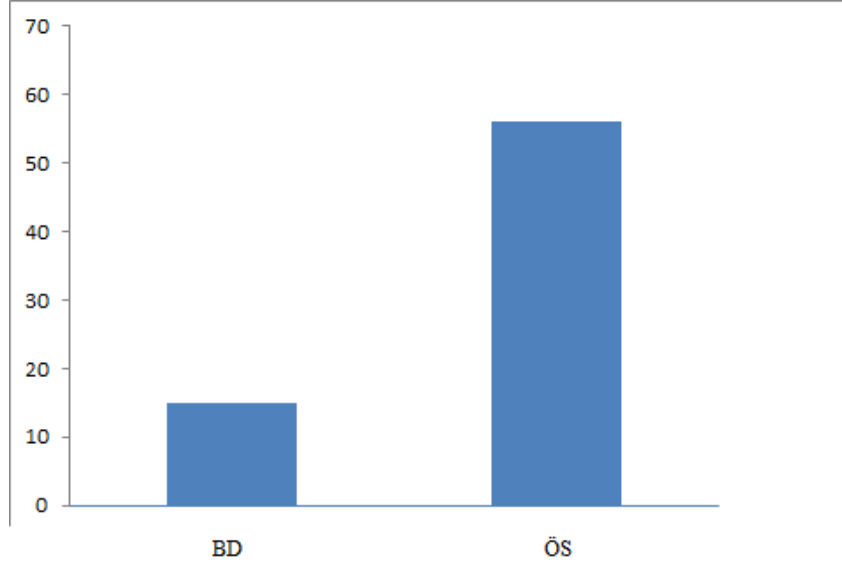
3.4 Müdahale paketinin okuma hızına olan genellenmesine ilişkin bulgular

Birinci katılımcının müdahale paketinin Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metinlerde okuma hızına olan öğretim öncesi ve sonrası genelleme bulguları Şekil 6'da gösterilmiştir.

**Şekil 6.** Müdahale paketinin birinci katılımcının okuma hızına olan genellemesine etkisi.

Birinci katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş 1 dakikada okuduğu kelime sayısı 23 kelime olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcı 1 dakikada 49 kelime okumuştur.

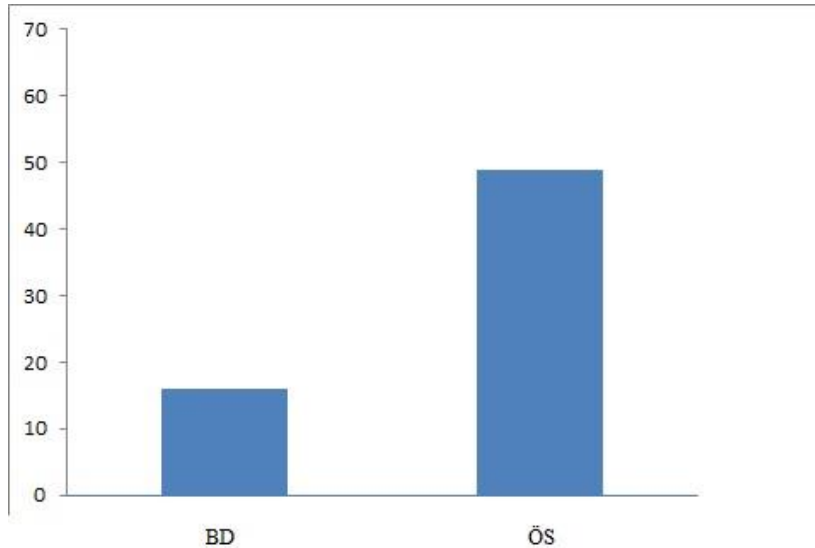
İkinci katılımcının müdahale paketinin Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metinlerde okuma hızına olan öğretim öncesi ve sonrası genelleme bulguları Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Müdahale paketinin ikinci katılımcının okuma hızına olan genellemesine etkisi.

İkinci katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş 1 dakikada okuduğu kelime sayısı 15 kelime olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcı 1 dakikada 56 kelime okumuştur.

Üçüncü katılımcının müdahale paketinin Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metinlerde okuma hızına olan öğretim öncesi ve sonrası genelleme bulguları Şekil 8’de gösterilmiştir.



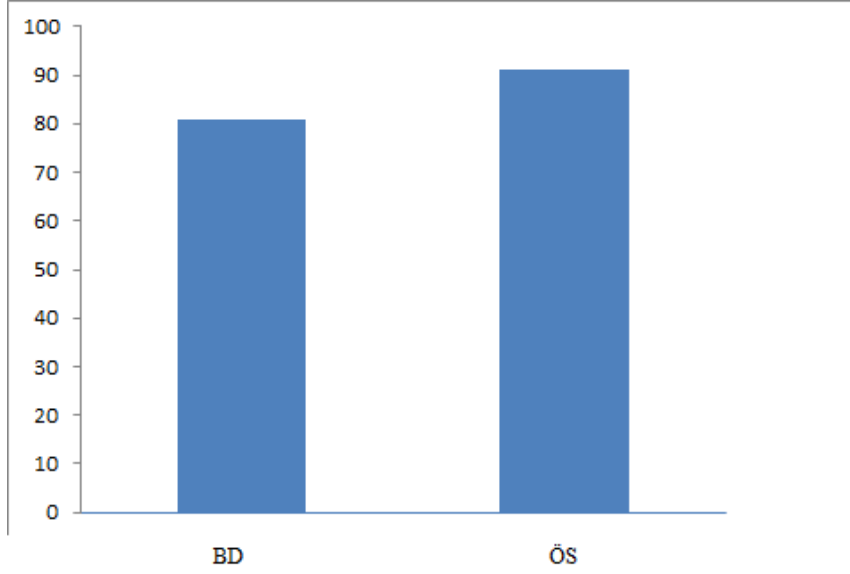
Şekil 8. Müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuma hızına olan genellemesine etkisi.

Üçüncü katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş 1 dakikada okuduğu kelime sayısı 16 kelime olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı

metin okutulduğunda katılımcı 1 dakikada 49 kelime okumuştur. Tüm genelleme verilerine bakıldığında müdahale paketinin genellenebilir olduğunu görülmektedir.

3.5 Müdahale paketinin okuma doğruluğuna olan genellenmesine ilişkin bulgular

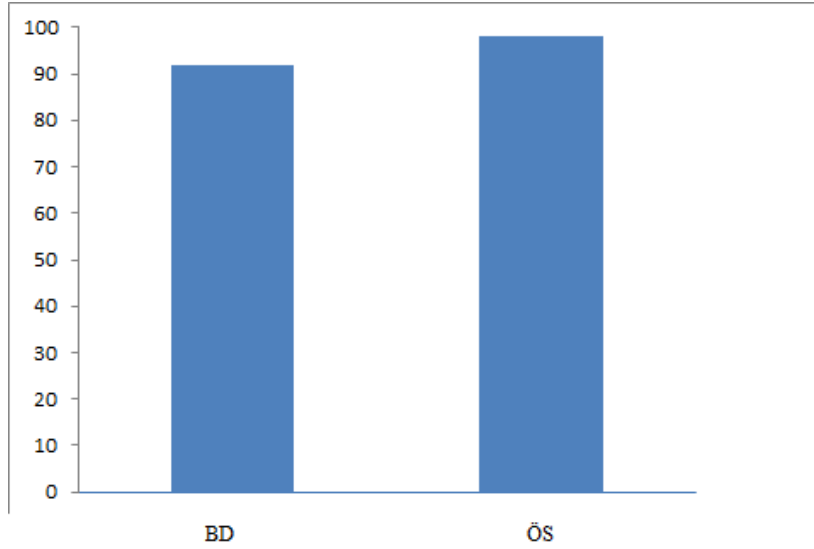
Birinci katılımcının müdahale paketinin Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metinlerde okuma doğruluğuna olan öğretim öncesi ve sonrası genelleme bulguları Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. Müdahale paketinin birinci katılımcının okuma doğruluğuna olan genellemesine etkisi.

Birinci katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş doğru okuma yüzdesi %81 olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcının doğru okuma yüzdesi %91 olarak bulunmuştur.

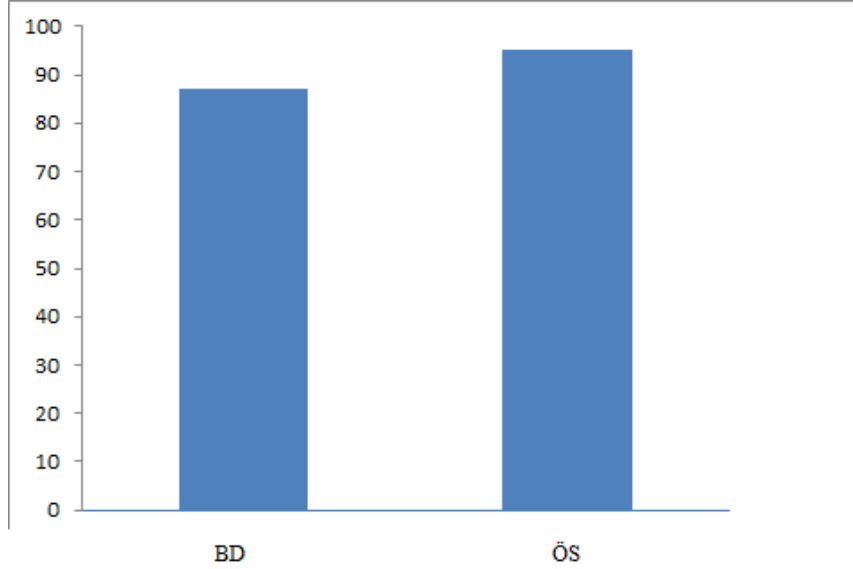
İkinci katılımcının müdahale paketinin Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metinlerde okuma doğruluğuna olan öğretim öncesi ve sonrası genelleme bulguları Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Müdahale paketinin ikinci katılımcının okuma doğruluğuna olan genellemesine etkisi

İkinci katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş doğru okuma yüzdesi %92 olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcının okuma doğruluğu %98 olarak bulunmuştur.

Üçüncü katılımcının müdahale paketinin Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metinlerde okuma doğruluğuna olan öğretim öncesi ve sonrası genelleme bulguları Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Müdahale paketinin üçüncü katılımcının okuma doğruluğuna olan genellemesine etkisi

Üçüncü katılımcıya başlama düzeyi sırasında Türkçe ders kitabındaki bilgi veren metin okutulmuş doğru okuma yüzdesi %87 olarak bulunmuştur. Öğretim sonu değerlendirmede ise aynı metin okutulduğunda katılımcının okuma doğruluğu %95 olarak bulunmuştur. Tüm bu verilere bakıldığında müdahale paketinin genellenebilir olduğu görülmektedir.

3.6 Sosyal geçerliğe ilişkin bulgular

Ailelerin ve katılımcıların çalışma sonrası genel olarak çocuklarının ve kendilerinin okuma performansına ilişkin görüşleri olumlu yönde olduğunu göstermiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı, okuma doğruluğu ve okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin birlikte kullanımının etkililiği, okuma ile ilgili hedeflenen becerilerin 3, 5 ve 7 hafta sonra sürdürülebilirliği, farklı araç arasında genellenebilirliği ve araştırmanın sosyal açıdan geçerliliği incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluğu, okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama becerilerinin artırılmasında müdahale paketinin etkili olması, okumaya ilişkin hedeflenen becerilerin uygulama sona erdikten 3, 5 ve 7 hafta sonra da sürdürmeleri, bu becerileri farklı araçta genellemeleri ve katılımcı ve velilerin uygulama ile ilgili olumlu görüşlere sahip olmalarıdır.

Araştırmalar akıcı okuma ile ilgili kullanılan stratejilerin bir arada kullanıldığında daha etkili olduğunu göstermektedir. (O'Connor, White ve Geraghty, 2007; Morris ve Gaffney, 2011; Russell, 2012; Swain, Leader Janssen ve Conley, 2013; Michaels, 2016; Powell ve Gadke, 2018; LaRose Flint, 2021). Alan yazına bakıldığında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül

müdahale paketinin bir arada kullanıldığı, bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aynı zamanda okuma akıcılığı ile yapılan araştırmalarda genelleme verisi toplanan bir araştırmaya da rastlanılmamıştır.

Araştırmanın ilk bulgusu, öğrenme gücü olan öğrencilerin okuma doğruluklarının, okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlama becerilerinin, uygulanan müdahale paketi ile arttığı yönündedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödülün oluşmuş müdahale paketi, okuma akıcılığının artırılmasına ilişkin alan yazında stratejilerin bir arada kullanıldığı araştırmaların (Akyol ve Yıldız, 2010; Özkara, 2010; Neddenriep, Fritz ve Carrier, 2011; Morris ve Gaffney, 2011; Uzunkol, 2013; Strong Hilsmier, Wehby ve Falk, 2016; Dinç, 2017; Akyol ve Ketenoglu Kayabaşı, 2018; Akyol ve Boyacı Altınoy, 2019; Sert, 2019; Akın, 2020; Akyol ve Çoban Sural, 2021; Ulu, 2022) bulguları ile örtüşmektedir.

Örneğin Morris ve Gaffney'nin (2011) yaptıkları araştırmada rehberli okuma, tekrarlı okuma ve evde ses kaydının dinlenmesinden oluşan stratejileri bir arada sunarak okuma akıcılığının geliştiği bulgusu bu araştırmanın etkililik bulgusu ile örtüşmektedir. Her ne kadar bu araştırmada örtüşen strateji sadece tekrarlı okuma olsa da stratejilerin bir arada kullanımının etkiyi arttırdığı söylenebilir. Padeliadu, Giazitidou ve Stamovlasis'in (2021), yapmış olduğu araştırmada kullandıkları strateji paketinde tekrarlı okuma, yardımcı tekrarlı okuma, kendini izleme ve pekiştirme bir arada kullanılmış; ancak etkililik bulguları açısından bakıldığında bu araştırmanın okuma akıcılığı bulguları ile örtüşmediği görülmektedir. Padeliadu, Giazitidou ve Stamovlasis'e göre bunun nedeni araştırmasının kısa sürmesidir. Okuma akıcılığı çalışmaları LaBerge ve Samuels'e (1974) göre uzun süre çalışılması gereken bir beceridir. Bu araştırmanın etkililik bulguları ile örtüşmeyen bir diğer araştırma da Russell'in (2012) yürüttüğü ve tekrarlı okuma, hedef belirleme, anında hata düzeltme stratejilerini bir arada kullandığı araştırmadır.

Araştırma bulgularına ve daha önce yapılmış olan araştırmalara bakıldığında en çok kullanılan stratejinin tekrarlı okuma stratejisi olduğu görülmektedir. Tekrarlı okuma stratejisi ilk olarak LaBerge ve Samuels'in (1974) okumanın akıcı (otomatikleşmesi) hale gelmesi için okunacak metnin sürekli tekrarlanması gerektiğini vurguladıkları makalelerinden beri yaygın olarak kullanılan bir stratejidir. Aynı araştırmada okuma gücü yaşayan öğrenciler okumayı öğrense bile tekrar etmedikleri sürece akıcılığa ulaşamayacaklarını vurgulamaktadır (LaBerge ve Samuels, 1974). Bu nedenle ilgili araştırmalara bakıldığında büyük bir çoğunlukta tekrarlı okuma stratejisi ya tek başına (Kaman, 2012; Okur ve Öztürk, 2018; Peksoy, 2018) ya da yanına başka stratejiler eklenerek paket halinde (Akyol ve Yıldız 2010; Özkara, 2010; Morris ve Gaffney, 2011; Russell, 2012; Therrien Kirk ve Graves, 2012; Swain, Leader ve Conley, 2013; Uzunkol, 2013; Dündar ve Akyol, 2014; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Yamaç, 2015; Kodan, 2015; Aktepe ve Akyol, 2015; Akyol ve Kodan 2016; Josephs ve Jolivet, 2016; Michaels, 2016; Strong, Wehby ve Falk, 2016; Ulu ve Aksoy, 2016; Çayır ve Balcı, 2017; Dinç, 2017; Akyol ve Ketenoglu Kayabaşı, 2018; Powell ve Gadke, 2018; Aksoy ve Boyacı Altınoy, 2019; Akyol ve Sever, 2019; Ege, 2019; Sağlam, 2019; Sert, 2019; Kuruoğlu ve Şen, 2018; Akın, 2020; Balıkcı, 2020; Başar, Güncü ve Baran, 2021; LaRose, 2021; Padeliadu, Giazitidou ve Stamovlasis, 2021; Ulu, 2022) çalışılmıştır.

Araştırmalara bakıldığında akıcılık ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu ya ortaokul öğrencisi ya da ilkokul üçüncü veya dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Okuma, tüm akademik hayatın temelini oluşturan (Moats, 1999; Russell, 2012) bir beceri olduğu için okumaya yapılacak müdahalenin erken yapılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle bu araştırma ilkokul ikinci sınıf düzeyi öğrenciler ile yapılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde bu araştırmada kullanılan stratejilerin her birinin farklı kombinasyonlar ile çalışıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların bulgularına bakıldığında yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmekte yani okuma akıcılığının arttığı görülmektedir (Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016; Sert, 2019).

Bir diğer strateji olan tekrarlı okuma stratejisi ise çok farklı kombinasyonlar ile çalışılmıştır. Tekrarlı okuma stratejisinin model okuma (Powell ve Gadke, 2018), soru oluşturma (Therrien, Kirk ve Woods Graves, 2012) ve sürekli okuma (Strong Hilsmier, Wehby ve Falk, 2016) stratejilerinden daha etkili bulunan araştırmalar olduğu gibi tekrarlı okuma stratejisini, model okuma ve metnin önceden dinlenmesi stratejilerinden daha

az etkili olduğunu bulan araştırmalar (Swain, Leader ve Conley, 2013) da mevcuttur. Tekrarlı okuma stratejisinin okumayı anlamaya etkisi varken okuma akıcılığına etkisi olmadığını savunan araştırmalar (Wexler, Vaughn, Roberts ve Denton, 2010) da mevcuttur. Bu bulgular gösteriyor ki stratejilerin bir arada kullanılması etkililiği arttırabilmektedir.

Diğer bir strateji olan hata düzeltme ile yapılan araştırma sayısı oldukça azdır. Araştırmalarında yalnızca hata düzeltme stratejisini kullanan O'Connor, White ve Geraghty (2007) bu araştırmada da etkili olduğu bulunan stratejinin okuma akıcılığı üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Diğer stratejilerde olduğu gibi hata düzeltme stratejisi de birçok stratejiyle bir arada kullanılmıştır (Neddenriep, Fritz ve Carrier, 2011). Bu sebeple farklı kombinasyonlar üzerinde araştırma yapmak oldukça önemlidir.

Bir diğer strateji olan grafiksel dönüt stratejisi ile yapılmış araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak araştırmada kullanılan grafiksel dönüt, öğrencinin kendi grafiğini çizmesi ve grafik üzerinden kendini izleme ve hedef koyması üzerine planlandığı için grafiksel dönütün de aslında kendini izleme stratejisi olduğu düşünülebilir ve Sert'in (2019) yapmış olduğu araştırmadaki kendini izleme stratejisi ile Padeliadu, Giazitzidou ve Stamovlasis'in (2021), yapmış olduğu araştırmalar buna örnek gösterilebilir. Grafiksel dönüt şeklinde olmasa da anında geri bildirim ya da dönüt stratejileri kullanan araştırmalar da mevcuttur (Neddenriep, Fritz ve Carrier, 2011; Strong Hilsmier, Wehby ve Falk, 2016). Araştırma sırasında katılımcıların en sevdiği bölümün grafiksel dönüt olduğu düşünülmektedir ve katılımcılar sosyal geçerlik sorularında en sevdikleri bölümün grafiksel dönüt olduğunu dile getirmişlerdir. Bu nedenle kullanılan müdahale paketinin okuma akıcılığında etkili çıkmasının en büyük parçalarından biri motivasyonu da sağladığı için grafiksel dönüt stratejisi olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Yalnızca tek bir araştırmada (Russell, 2012) rastlanan hedef koyma stratejisi ise bu araştırmanın farklılığını ortaya koymaktadır. Araştırmada birinci ve ikinci okumadan sonra olmak üzere iki kere hedef koyulmuştur. Hedef koyma stratejisi araştırma sırasında öğrencilerin en zorlandığı bölümlerden biri olmuştur. Bunun nedeni tam olarak bilinmese de araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce hiç kendini izleme, hedef koyma, pekiştirme gibi stratejiler ile eğitim almadıklarından dolayı zorlandıkları düşünülmektedir (Sanır vd., 2020).

Az sayıda araştırmada rastlanan bir diğer strateji ise ödül stratejisidir. Ödülü strateji olarak araştırmasına konu eden yalnızca iki araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalardan biri Padeliadu, Giazitzidou ve Stamovlasis'in (2021), yaptıkları araştırmadır. Diğer araştırma ise Akyol ve Çoban Sural'ın (2021), yaptıkları araştırmadır. Her iki araştırma da tıpkı bu araştırmada olduğu gibi kullanılan stratejilerin okuma akıcılığı üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretim sırasında ve bazı öğretim sonu değerlendirme verilerinde öğrencilerin okuma performanslarında iniş çıkışlar olduğu görülmektedir. Diğer araştırmalara (Sert, 2019; Strong Hilsmier, Wehby ve Falk, 2016) bakıldığında da bu durumu destekler niteliktedir. Bunun nedeni tam olarak bilinmese de öğrencilerin o günkü duygu durumları, yorgunluk seviyeleri, metnin konusunun ilgi çekici olmaması gibi durumlardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle okuma performansı pek çok faktörden etkilenmektedir. Okuma stratejilerinin çeşitlendirilerek paket halinde sunulması öğrencilerin motivasyonunu arttırabileceği düşünülmektedir. Stratejilerin birden fazla kullanılmasının nedeni öğrencilerin bireysel farklılıkları olduğunu göz önünde bulundurarak stratejilerden herhangi birini sevmeleri, motivasyonlarının artmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın ikinci bulgusu öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluklarının, okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlama becerilerinin, uygulanan müdahale paketi ile uygulama sona erdikten sonra da sürdürülebilir olmasıdır. Alan yazında okuma akıcılığını geliştirme amacı ile stratejilerin bir arada kullanıldığı araştırmalara bakıldığında birçok araştırmanın (Akyol ve Çoban Sural 2021; Padeliadu vd., 2021) tek denekli deneysel desende tasarlanmadığı, tek denekli deneysel desende tasarlanan araştırmalarda izleme verisi alınmış araştırmaların (Sert, 2019; Balıkçı, 2020; Strong Hilsmier, Wehby ve

Falk 2016; LaRose Flint 2021) az sayıda olduğu görülmektedir. İzleme verisi alınmış, okuma akıcılığı stratejilerinin kullanıldığı araştırmaların tümünün, izleme verisi bulguları ile bu araştırmanın izleme verisi bulguları örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma doğruluklarının, okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlama becerilerinin, uygulanan müdahale paketi ile farklı okuma metinlerine genelleyebilmekte olduklarıdır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında katılımcıların tümü okuma doğruluklarının, okuma akıcılıklarının ve okuduğunu anlama becerilerinin, uygulanan müdahale paketi ile farklı metin türüne genelleyebildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazında genelleme bulgusunun yer aldığı araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada genelleme bulgusunun alınmış olması, bu araştırmayı diğer araştırmalardan farklı kılan özelliklerinden biridir.

Bu araştırmanın sosyal açıdan geçerli olması, katılımcılardan ve velilerinden alınan uygulamaya ilişkin görüşlerin olumlu olması, araştırmanın son bulgusu olarak göze çarpmaktadır. Aileler ile yapılan görüşme sonrası çocuklarında okuma isteğinin arttığına, okuma hızının arttığına, okuma hatalarının azaldığına ve diğer derslerdeki başarının arttığına ilişkin görüşler beyan etmişlerdir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler sırasında ise okuma hızlarının arttığını, müdahale paketini sevdiklerini, okumaya olan ilgilerinin arttığını ve bu araştırmanın diğer çocuklar ile de yapılması gerektiğini düşündüklerini dile getirmişlerdir. Bu veri de alan yazında sosyal geçerlik verisi alınmış diğer araştırmalar (Sert, 2019; Balıkcı 2021; Strong Hilsmier, Wehby ve Falk, 2016) ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme, grafiksel dönüt, hedef koyma ve ödül müdahale paketinin etkili, kalıcı ve genellenebilir olduğu görülmüştür. Ayrıca üç katılımcıdan ikisinde okuma doğruluğunun artırılmasında müdahale paketinin etkili, kalıcı ve genellenebilir olduğu görülmüştür. Katılımcıların tümünde okuduğunu anlama performanslarının artırılmasında müdahale paketinin etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca katılımcıların ve velilerinin uygulamaya yönelik görüşlerinin olumlu sonuçları olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara ve araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara ve araştırmacının gözlemlerine dayalı olarak uygulamaya yönelik olarak; araştırmada kullanılan müdahale paketlerinin benzerlerinin genel eğitim ve destek eğitim sınıflarında okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde yaygın olarak kullanılması önerilir, bunun yanı sıra genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin okuma stratejileri hakkında bilgilendirilmesi, öğrencilerin akademik performansına olumlu katkı sağlayabileceği önerilebilir. İleri araştırmalara yönelik olarak; kullanılan müdahale paketinin okuma akıcılığı üzerindeki etkisinin diğer yetersizlik grupları üzerinde incelenmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra ileriki araştırmalarda, okuma stratejilerinin yanı sıra okumayı etkileyen diğer değişkenlerin de etkisi üzerinde durulabilir.

Kaynakça/Reference

- Akın, U. (2020). Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II yaklaşımı uygulaması [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aktepe, V., ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü ve giderilmesi: Tek örneklemlili bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Sciences*, 6(19), 111-126. https://www.ijoess.com/Makaleler/1309973448_111-126%20vedat%20aktepe.pdf
- Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğüünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 35(2), 7-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/omuefd/issue/26853/282414>
- Akyol, H., ve Boyacı Altınay, Y. (2019). Reading difficulty and its remediation: A case study. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1269-1286. <https://doi.org/10.12973/eu-er.8.4.1269>
- Akyol, H., ve Çoban Sural, Ü. (2020). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69-92. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8977>
- Akyol, H., ve Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7240>
- Akyol, H., ve Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 685-707. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040667>
- Akyol, H., ve Yıldız, M. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1690-1700. file:///C:/Users/tr/Downloads/okuma_bozukluu.pdf
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, (58), 71-74. <http://www.atesman.info/wp-content/uploads/2015/10/Atesman-okunabilirlik.pdf>
- Balıkçı, Ö. S. (2020). Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkililiği [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Başar, M., Göncü, A., ve Baran, M. S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348. <http://doi.org/10.9779/pauefd.687030>
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290. [10.12738/estp.2013.4.1922](https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1922)

- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/304199>
- Baştuğ, M., ve Keskin, H.K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri, basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1491698>
- Baydık, B. (2002). Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Billingsley, F., White, O. R., ve Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2(2), 229-241. <http://www.jstor.org/stable/41824058>
- Bursuck, W., ve Damer, M. (2007). Reading instruction for students who are at risk or have disabilities. Pearson Education Inc.
- Cortiella, C., ve Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *National Center for Learning Disabilities*, 25(3), 2-45.
- Çakır, S., ve Özdemir, S. (2015). Az gören öğrencilerin okuma akıcılığının arttırılmasında beceri temelli, performans temelli ve birleştirilmiş müdahale programlarının etkililiklerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(1), 75. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000220
- Çayır, A., ve Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkokul öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(1), 455-470. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/28090/298512>
- Çeliktürk Segin, Z. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2). <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A8%3A19943832/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A102600166&crl=c>
- Çevik, G. (2006). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sesli okuma hızlarının arttırılmasında okuma öncesi ve sonrası sağıltım tekniklerinin farklılaşan etkililiğı [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Daly, E. J. III, Witt, J. C., Martens, B. K., ve Dool, E. J. (1997). A model for conducting a functional analysis of academic performance problems. *School Psychology Review*, 26(4), 554-574. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085886>
- Dinç, R. (2017). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencide okuma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 320-334. <https://doi.org/10.5578/keg.27774>
- Doğanay Bilgi, A. (2017). Okuma yazmada öğretimsel stratejiler. E. R. Özmen (Ed.), *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti*. Eğiten Kitap.
- Doğanay Bilgi, A., ve Güzel Özmen, R. (2010). Okuma öğretimi. H. İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 362-397). Pegem Akademi.

- Doğuyurt, M. F., ve Doğuyurt, S. B. (2016). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: Bir eylem araştırması. 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(14), 275-286. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/32111/355986>
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, 30(3), 165-175. <https://doi.org/10.1080/00405849109543497>
- Dündar, H., ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1991>
- Eckert, T. L., Ardoin, S. P., Daly III, E. J., ve Martens, B. K. (2002). Improving oral reading fluency: A brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(3), 271-281. <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-271>
- Ege, B. (2019). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde akıcı okuma stratejilerinin etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., ve Barnes, M. A. (2006). *Learning disabilities: From identification to intervention* (1st ed.). The Guilford Publications.
- Gough, P. B., ve Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442528>
- Güzel Özmen, R. (Ed.). (2000). *Okuduğunu anlama seti* (1.baskı.). YA-PA Yayıncılık.
- Güzel Özmen, R., Karakoç, T., Çakmak, S., ve Özdemir, S. (2009). Uluslararası 5. Balkan eğitim ve bilim kongresi. In H. Asutay ve E. Bayır (Eds.), Vol.2. Kısa deneysel analizle az gören öğrencilerde okuma hızında etkili olan sağaltım yönteminin seçimi.
- Harris, A. J., ve Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods* (9th ed.). Longmans.
- Hernandez, D. J. (2011). How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation. Aec Foundation. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Study/90416>
- House, A. E., House, B. J., ve Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assessment*, 3(1), 37-57. <https://doi.org/10.1007/BF01321350>
- Hudson, R. F., Lane, H. B., ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Individuals with disabilities education improvement act- [IDEA], Pub. L. No. 2706 (2004). <https://sites.ed.gov/idea/>

- International Dyslexia Association [IDA], (2002). Definition of Dyslexia. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Josephs, N. L., ve Jolivette, K. (2016). Effects of peer mediated instruction on the oral reading fluency skills of high school aged struggling readers. *Insights into Learning Disabilities*, 13(1), 39-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103672.pdf>
- Kaman, Ş. (2012). Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kodan, H. (2015). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kuruoğlu, G., ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110. <https://dergipark.org.tr/pub/ekuat/issue/38280/448924>
- LaBerge, D., ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323. doi:10.1016/0010-0285(74)90015-2
- LaRose Flint, P. (2021). Effects of repeated reading plus systematic error correction on oral reading fluency and comprehension for students with disabilities (Doktora Tezi, Denton University). <https://twu-ir.tdl.org/bitstream/handle/11274/13040/FLINT-DISSERTATION-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ledford, J. R., ve Gast, D. L. (Eds.). (2009). *Single subject research methodology in behavioral sciences: applications in special education and behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203877937>
- Lerner, J. W. (Ed.). (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and correction*. Houghton Mifflin.
- Mercer, C. D., ve Pullen, P. C. (2005). *Students with learning disabilities*. Merrill-Prentice Hall.
- Michaels, L. (2016). Close reading as a reading intervention for students with learning disabilities [Yüksek Lisans Tezi, William Paterson University]. <https://www.proquest.com/>
- Moats, L. C. (1999). Teaching reading is rocket science: What expert teachers of Reading should know and be able to do. *American Federation of Teachers* <http://eric.ed.gov/PDFS/ED445323.pdf>
- Morris, D., Gaffney, M. (2011). Building reading fluency in a learning-disabled middle school reader, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54(5), 331-341. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.5.3>
- Morisoli, K. L. (2010). Effects of repeated reading on reading fluency of diverse secondary-level learners [Doktora Tezi, Arizona University]. https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/145364/azu_etd_11278_sip1_m.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Nathan, R. G. ve Stanovich, K. E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 176-184. <https://doi.org/10.1080/00405849109543498>
- Neddenriep, C. E., Fritz, A. M., ve Carrier, M. E. (2011). Assessing for generalized improvements in reading comprehension by intervening to improve reading fluency. *Psychology in the Schools*, 48(1), 14-27. <https://doi.org/10.1002/pits.20542>
- O'Connor, R. E., White, A., ve Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74, 31-46. <https://doi.org/10.1177/001440290707400102>
- Okur, A., ve Öztürk, D. (2018). Okuma becerisinin geliştirilmesinde grafiksel sembollerin kullanımına yönelik örnek olay çalışması. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 235-251. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.356872>
- Orçan, M. (2010). Kısa deneysel analiz ve genişletilmiş analiz ile zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında ayrı olarak sunulan beceri temelli sağaltım tekniği ile birleştirilmiş olarak sunulan beceri ve performans temelli sağaltım 128 paketlerinden etkili olanın belirlenmesi [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34716/383810>
- Padeliadu, S., Giazitzidou, S., ve Stamovlasis, D. (2021). Developing reading fluency of students with reading difficulties through a repeated reading intervention program in a transparent orthography. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 19(1), 49-67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1295344.pdf>
- Peksoy, M. (2018). Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma tekniğinin kullanımı üzerine bir durum çalışması [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pikulski, J. J., ve Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Powell, M. B., ve Gadke, D. L. (2018). Improving oral reading fluency in middle-school students: A comparison of repeated reading and listening passage preview. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1274-1286. <https://doi.org/10.1002/pits.22184>
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706. <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.10>
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01077>
- Ribeiro, I., Cadime, I., Freitas, T., ve Viana, L. F. (2016). Beyond word recognition, fluency, and vocabulary: The influence of reasoning on reading comprehension. *Australian Journal of Psychology*, 68, 107-115. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12095>

- Russell, J. M. (2012). The impact of fluency intervention on the oral reading fluency and comprehension of middle school students with learning disabilities [Doktora Tezi, Atlantic University]. <https://www.proquest.com/>
- Sağlam, Ö. (2019). Tekrarlı ve yankılayıcı okuma yöntemlerinin 3. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sanır, H., Akçayır, İ., & Özkubat, U. (2020). Zihinsel Yetersizliği Olan Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaları Üzerinde Müdahale ve Müdahale Paketlerinin Etkisinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(204). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8828>
- Schwanenflugel, P.J., Hamilton, A.M., Kuhn, M.R., Wisenbaker, J.M. ve Stahl, S.A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119–129. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.119>
- Sert, C. (2019). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında model okuma, tekrarlı okuma, hata düzeltme ve kendini izleme stratejisi sağaltım paketinin etkisi (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Snow, C. E., Burns, M. S., ve Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Academies. DOI: 10.17226/6023
- Strong Hilsmier, A., Wehby, J. H., ve Falk, K. B. (2016). Reading fluency interventions for middle school students with academic and behavioral disabilities. *Reading Improvement*, 53(2), 53–64. <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/rimp/2016/00000053/00000002/art00001>
- Swain, K. D., Leader-Janssen, E. M., ve Conley, P. (2013). Effects of repeated reading and listening passage preview on oral reading fluency. *Reading Improvement*, 50(1), 12-18. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=6eb44a31-38e7-40c3-b61f-ef91bd28ef5a%40redis>
- Swanson, H. L., ve O'Connor, R. (2009). The role of working memory and fluency practice on the reading comprehension of students. *Journal of Learning Disabilities*, 42(6), 548-575. <https://doi.org/10.1177/0022219409338742>
- Therrien, W. J., Kirk, J. F., ve Woods-Groves, S. (2012). Comparison of a reading fluency intervention with and without passage repetition on reading achievement. *Remedial and Special Education*, 33, 309–319. <https://doi.org/10.1177/0741932511410360>
- Tunmer, W., ve Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229–243. <https://doi.org/10.1177/00222194093450>
- Ulu, H., ve Akyol, H. (2016). The effects of repetitive reading and PQRS strategy in the development of reading skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 225-242. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.63.13>
- Ulu, G. (2022). Özel öğrenme güçlüğü bulunan ilköğretim 2. sınıf öğrencisine yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş okuma programının akıcı okuma becerilerine etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 70-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181537>
- Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G., ve Denton, C. A. (2010). The efficacy of repeated reading and wide reading practice for high school students with severe reading disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 25, 2–10. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00296.x>
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., ve Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41(3), 340-348. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0093\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0093))
- Yamaç, A. (2015). İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde bir öğrencinin sesli okuma akıcılığını artırmaya yönelik bir uygulama. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(2), 631-644. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22599/241427>
- Yıldırım, K., Yıldız, M., ve Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(3), 1531-1547. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/118873/>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Reading is an important skill that individuals need to use in many areas throughout their lives. However, some people may have difficulty understanding symbols. It is important to teach reading skills at an early age for academic success and self-confidence. Since reading skills require cognitive processes, not every child may perform at the same level. Many individuals with reading difficulties also have learning difficulties, which can negatively affect their academic achievements. Early and effective intervention is important for students with reading difficulties, especially those with dyslexia, as their academic performance may decline over time without proper reading instruction. Fluent reading consists of three basic components: accuracy, speed, and prosody (Bursuck & Damer, 2007; Yıldırım, Yıldız, & Ateş, 2011; Baştuğ & Akyol, 2012). Fluent reading can significantly affect reading comprehension. Therefore, it is important to improve fluent and accurate reading skills, especially in students with learning difficulties. Skill and performance-based strategies can be used to increase fluent reading. Using a combination of different techniques to improve students' reading fluency can be more effective than using a single technique alone.

The study examined the effectiveness of an intervention package that combines model reading, repeated reading, error correction, graphic feedback, goal setting, and reward strategies to improve reading fluency skills in students with learning difficulties. The intervention aimed to improve students' reading fluency. Three students attending second grade with a diagnosis of learning difficulties participated in the study. In addition, follow-up data were collected to determine if the students maintained their reading fluency and accuracy skills 3, 5, and 7 weeks after the intervention, and generalization data were obtained to assess their ability to demonstrate skills in different text types. The social validity data of the study were collected using student and family forms to determine the participants' and families' views on the effectiveness of the intervention package.

2. METHOD

In this study, the multiple-probe across subjects design, one of the single-subject research designs, was used to evaluate the effectiveness of the intervention package used to increase reading fluency in students with learning difficulties. The dependent variable was the number of correct words read in one minute, and the independent variable was the intervention package. This intervention package includes model reading, repeated reading, error correction, graphic feedback, goal setting, and reward strategies. Three students with learning difficulties attending second grade in public schools in Bolu during the 2022-2023 academic year participated in the study. Certain prerequisites were required for selecting participants, including having a diagnosis of learning difficulties, not having additional disabilities, reading at a rate of less than 60 words per minute, reading the specified text with at least 80% accuracy, and scoring at least 90 points on the Wisc-r Intelligence Test.

The readability levels of the texts used in the study were determined using the readability index calculation formula developed by Ateşman (1997). The readability index formula is $\text{Readability Score} = 198.825 - 40.175 \times (\text{total syllables} / \text{total words}) - 2.610 \times (\text{total words} / \text{total sentences})$.

Various record forms and 5W1H questions were used to determine students' reading speed, accuracy, and comprehension levels, and follow-up data were collected at 3, 5, and 7 weeks after the intervention. Randomly selected texts from the 2nd-grade Turkish textbook were used for generalization data. Social validity data were collected through individual interviews with participants and their families and analyzed descriptively to explain the findings.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The findings of the study indicate that the intervention package consisting of model reading, repeated reading, error correction, graphic feedback, goal setting, and reward strategies was effective in improving

the reading fluency and accuracy of students with learning difficulties. There was an increase in reading speed and accuracy in all three students, and the level achieved at the end of the intervention was maintained during follow-up sessions. Additionally, they were able to generalize to different text types. Social validity findings indicated that overall positive opinions were expressed by participants and families.

The findings of the study demonstrate that the intervention package was effective in improving the reading accuracy, fluency, and comprehension skills of students with learning difficulties, and these skills were sustainable after the end of the intervention and could be generalized to different materials. Similarly, in the literature supporting the effectiveness of using fluent reading strategies together, no research was found where model reading, repeated reading, error correction, graphic feedback, goal setting, and reward intervention package were used together.

The first finding of the study is that the intervention package consisting of model reading, repeated reading, error correction, graphic feedback, goal setting, and reward strategies was effective in increasing the reading accuracy, fluency, and comprehension skills of students with learning difficulties. The independent variable of the study, the intervention package, is in line with the findings of studies where fluent reading strategies were used together (Akyol & Yıldız, 2010; Özkara, 2010; Neddenriep, Fritz, & Carrier, 2011; Morris & Gaffney, 2011; Uzunkol, 2013; Strong Hilsmer, Wehby, & Falk, 2016; Dinç, 2017; Akyol & Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Akyol & Boyacı Altınoy, 2019; Sert, 2019; Akın, 2020; Akyol & Çoban Sural, 2021; Ulu, 2022).

The second finding of the study is that the reading accuracy, fluency, and comprehension skills of students with learning difficulties were sustainable after the intervention with the applied intervention package. In studies where strategies were used together to improve reading fluency, it is stated that there are generally few single-subject experimental designs and studies with follow-up data collection (Sert, 2019; Balıkçı, 2020; Strong Hilsmer, Wehby, & Falk 2016; LaRose Flint 2021). The follow-up data of this study are compatible with the follow-up data of other similar studies (Akyol & Çoban Sural, 2021; Padeliadu et al., 2021).

The third finding of the study is that students with learning difficulties were able to generalize their reading accuracy, fluency, and comprehension skills to different reading texts with the applied intervention package. This finding is one of the characteristics that differentiate this study from other similar studies.

The social validity of this study has been ensured by the positive views of the participants and parents, which stands out as the final finding of the study. Participants and parents stated that after the intervention, children's desire to read increased, their reading speed increased, and their success in other lessons increased, which is in line with other similar studies.

Based on the findings of the study and the observations of the researcher, it is recommended that similar intervention packages used to increase reading fluency in general education and support classes for students with reading difficulties be widely used. Furthermore, it is suggested that teachers in general education classes be informed about reading strategies, as this can positively contribute to students' academic performance. For future research, it is recommended to examine the effect of the intervention package on other disability groups. Additionally, in future studies, the effect of other variables affecting reading besides reading strategies can be investigated.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi 27.07.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/298

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir.

Yazar 1: Araştırmacının tezidir ve araştırmanın tüm süreçlerine katkı sağlamıştır.

Yazar 2: Araştırmacının danışmanıdır ve araştırmanın tüm süreçlerine katkı sağlamıştır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3),1729 – 1749. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1413735>



Türkçe Öğretmenlerinin Okul İçi Ortak Sınavlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Examining the Opinions of Turkish Teachers Regarding In-School Common Exams

Neslihan YILDIZ ATAM¹ , Devrim Murat GÜZELKÜÇÜK² 

Geliş Tarihi (Received): 03.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 27.08.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin okul içi ortak sınavlara ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Örneklemi, 16 Türkçe öğretmeninden oluşan çalışma, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen nitel verilere dayanmaktadır. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak ele alınmıştır. Çalışmanın verilerinin analizinde MAXQDA 18 programı kullanılarak kod haritaları çıkarılmıştır. Bulgular, Türkçe öğretmenlerinin okul içi ortak sınavlar hakkında çeşitli düşüncelere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonunda okul içi ortak sınavların Türkçe eğitime etkileri, madde türleri, yönetmelikte belirli tarihe bağlanmış olması, uygulama sınavlarıyla beraber sınav notu olarak değerlendirilmesi, konu soru dağılım tablosundaki senaryolara göre hazırlanması ve bu uygulamanın bulunduğu yönetmeliğe ilişkin genellikle olumlu görüşlerin olduğu gözlemlenmiştir. Ancak ortak sınavların okulların bulunduğu ortam, öğrencilerin seviyesi ve seviye sınıfı gibi değişkenler sebebiyle Türkçe eğitimi açısından olumsuzluk taşıyabileceği; Liselere Geçiş Sistemi sınavlarındaki madde türünün açık uçlu veya kısa cevaplı ve açık uçlu olmamasının öğrencilerin bu alan bakış açılarını olumsuz etkileyebileceği; konu soru dağılım tablolarının öğretmenlerin özerkliğini kısıtladığı ve senaryo sayılarının yetersiz olduğu; uygulama sınavlarının değerlendirilmesinin zaman aldığı, yönetmeliğin eğitim-öğretim başladıktan ve zümre toplantıları yapıldıktan sonra yayınlanmasının da uygun olmadığı yönünde olumsuz görüşler de tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme değerlendirme, Ortak sınavlar, Türkçe öğretmenleri.

&

Abstract: This study aims to examine the views of Turkish teachers on school-wide common exams. The sample of the study consists of 16 Turkish teachers. The study is based on qualitative data obtained through semi-structured interviews. The data is analyzed using content analysis methods. Code maps were drawn using the MAXQDA 18 program in the analysis of the study data. The findings reveal that Turkish teachers have various thoughts about school-wide common exams. At the end of the study, it was observed that there are generally positive opinions about the effects of school-wide common exams on Turkish education, types of items, being linked to a specific date in the regulation, being evaluated as a test grade together with application exams, being prepared according to the scenarios in the subject question distribution table, and the regulation in which this application is located. However, negative opinions have also been identified. Common exams may be negative for Turkish education due to variables such as the environment in which the schools are located, the level of the students, and the grade level. Additionally, the type of item in the LGS exam not being open-ended or short-answer may negatively affect students' perspectives in this area. Subject question distribution tables restrict teachers' autonomy, and the number of scenarios is insufficient. It takes time to evaluate application exams. Moreover, it is not appropriate to publish the regulation after the start of the educational year and after the department meetings.

Keywords: Assessment, Common exams, Turkish teachers

Atf/Cite as: Yıldız Atam, N. ve Güzelküçük, D. M. (2024). Türkçe öğretmenlerinin okul içi ortak sınavlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1729-1749, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1413735>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Neslihan YILDIZ ATAM, Millî Eğitim Bakanlığı, Konya, yildizneslihan42@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-8036-6701

² Dr., Devrim Murat GÜZELKÜÇÜK, Millî Eğitim Bakanlığı, Kırşehir, devrimmuratguzelkucuk@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9583-9102

1. GİRİŞ

Eğitim-öğretim, öğretim programlarına bağlı olarak çeşitli kazanımların bireylere öğretilmesi, bireylerin çeşitli becerilerle donatılması ve öğrenme süreçlerindeki eksikliklerinin tespit edilmesi gibi süreçleri içermektedir. Öğrenme süreçlerindeki eksikliklerin tespit edilmesinde ise ölçme değerlendirilmeden yararlanılır. Ölçme, varlıkların veya çeşitli nesnelere farklı özelliklerinin çeşitli kurallara göre herhangi bir sayısal değerle gösterilmesine verilen isimdir (Braun & Kanjee 2006; Reynolds, 2009; Scriven, 1991). Ölçümlerin veya gözlem verilerinin uygun ölçütlerle karşılaştırılması yapılarak herhangi bir yargıya ulaşılma sürecine ise değerlendirme denilir (Bachman, 1990; Gümüş, 1976; Tekin, 2003). Braun, Kanjee'ye (2006) göre değerlendirme; programlar, müfredatlar, organizasyonlar ve kurumlar gibi soyut varlıklar hakkında kararlar verme sürecini ifade eder. Reynolds, Livingston ve Willson'a (2006) göre ise değerlendirme, öğrencilerin neyi, ne kadar iyi öğrendiği, öğretimin ne kadar etkili olduğu ve hangi bilgilere, kavramlara ve hedeflere daha fazla dikkat gösterilmesi gerektiği hakkında objektif geri bildirim sağlar. İyi bir şekilde yapılmış bir değerlendirme, öğrencilerin düşünmeye teşvik eder ve böylece kendi kendini yönlendirebilen bireyler olmaları için onları daha etkili bir şekilde hazırlar (Angelo ve Cross, 1993).

Değerlendirme, öğretmenler için oldukça önemlidir. Stiggins ve Conklin'e (1992) göre öğretmenlerin eğitime ayırdıkları zamanın en az üçte birini değerlendirme ile ilgili faaliyetlere ayırdıkları tahmin edilmektedir. İş hayatında bu kadar çok zaman alan değerlendirme kavramı, öğretmenlerin üzerinde durması gereken önemli konulardandır. Reynolds, Livingston ve Willson'a (2006) göre 21. yüzyılda öğretmenler değerlendirmeye ilişkin birçok kavramı bilmeli, kullanmalı ve buna yönelik gelişimleri takip etmelidir. Örneğin öğretmenler öğretimsel karar alırken hangi değerlendirme türlerinden yararlanacağını, buna yönelik kararları nasıl alacağını, süreç içerisindeki dönütleri nasıl vereceğini, hangi etik kurallara dikkat ederek değerlendirme yapacağını öğrenmelidir. Bakken ve Dalmasso'ya (2021) göre bir eğitim ortamında değerlendirme yapmanın üç temel amacı vardır: (1) Öğrenci gelişimini izlemek, (2) Öğretimle ilgili kararlar almak ve (3) Öğrenci başarısını değerlendirmek. Eğitim-öğretim sürecinde bunun gibi çeşitli kararların alınmasında önem arz eden ölçme ve değerlendirme çeşitli teknikleri içermektedir. Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak'a (2008) göre geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri içerisinde yazılı/yoklamalar, kısa cevaplı testler, eşleştirme, doğru yanlış testleri, çoktan seçmeli testler ve çeşitli matematiksel problemleri yer almaktadır.

Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) 4-8. sınıf düzeylerinde süreç ve sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi ve bilişsel becerilerin ölçülmesinde ise yazılı sınavlardan yararlanılması gerektiğine yer verilmiştir. 9 Eylül 2023 tarihinde MEB tarafından yayınlanan Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinin 5. maddesinde temel eğitim (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ve ortaöğretimdeki bütün sınavların belirlenen sınav tarihlerinde ve ortak olarak yapılması kararı alınmış, sınavların farklı bilişsel seviyeleri ölçebilen yazılı yoklama şeklinde uygulanması konusunda bilgiler verilmiş ve Türkçe ve diğer dil dersi sınavlarının konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini ölçebilecek düzeyde uygulamalı ve yazılı olarak yapılması da karara bağlanmıştır. Okullarda gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların sorularının konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanması dile getirilmiştir (MEB, 2023). Ayrıca aynı yönergede bir dönemde yapılacak sınav sayısının 6 ders saatinden az olan dersler için 2 olarak belirlendiği de yer almaktadır. 12 Ekim 2023 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı tüm sınavların açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşması gerektiği tekrar belirtilip Türkçe dersine ilişkin uygulamalı ve yazılı yoklamaların ağırlığının ise yazılı sınavın %50'si, konuşma sınavının %25'i ve dinleme sınavının %25'i alınarak hesaplanacağı belirtilmiştir (MEB, 2023).

Bu yönetmelik ve yönergelerle birlikte Türkçe dersine ait değerlendirme sınavlarının yazılı/ yoklama şeklinde yapılması karara bağlanmıştır. Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak'a (2008) göre yazılı yoklamalar hazırlaması kolay olsa da değerlendirmesi zaman alan ve uzmanlık gerektiren ölçme değerlendirme tekniklerindedir. Ancak geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri içerisinde üst düzey becerilerin ölçülmesinde en güvenilir tekniklerdendir. Çakan'a (2011) göre yazılı/yoklamaların hazırlanması kolaydır

ancak değerlendirmesi zor olmakla beraber kapsam geçerliliği ve objektifliğin sağlanmasında da sorunlar çıkabilmektedir.

Bu nedenle, yazılı/yoklamaların etkili bir şekilde hazırlanması ve değerlendirilmesi konusunda literatürdeki önerilere dikkat etmek büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, yazılı/yoklamaların doğru bir şekilde tasarlanması, öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçme ve değerlendirmenin güvenilirliği ile geçerliliğini sağlama amacıyla özel bir dikkat gerektirir.

Bunların yanında yazılı yoklama ile gerçekleştirilen sınavlarda geçerlik ve güvenilirlik gibi kavramlara da dikkat edilmesi gerekmektedir. Mueller ve Knapp (2018) Güvenilirlik ve geçerlilik, bir ölçme aracındaki en önemli özelliklerdendir. Güvenilirlik, ölçümlerin tutarlılığı ile ilgilenir: zaman içinde, formdan forma, maddeden maddeye veya bir değerlendirenin bir başkasına geçişindeki tutarlılıkla ilgilidir. Öte yandan, bir aracın geçerliliği genellikle aracın gerçekten "ne ölçmeyi amaçladığına" veya "ne ölçmeyi iddia ettiğine" kadar olan derecesi olarak tanımlanır.

Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen görüşmelere veya anketlere dayanan çalışmaların (Benzer ve Eldem, 2012; Çerçi, 2015; Dilekçi, 2022; Dölek ve Demirel, 2022; Karatay ve Dilekçi, 2019; Kilmen ve Beyhan, 2011; Maden ve Durukan, 2012; Türkben, 2022; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009; Yiğit ve Kırımlı, 2014) Türkçe ders kitaplarının ölçme değerlendirme yeterlilikleri ve Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları sınavların niteliklerine ilişkin çeşitli çalışmaların da (Ünlü, Öztürk ve Tağa, 2014; Yiğit ve Kırımlı, 2014) bulunduğu görülmüştür. Gelbal ve Kalecioğlu'nun (2007) çalışmasında öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları konusunda eğitime ihtiyaç duydukları, sınıfların kalabalık olmasından dolayı geleneksel ölçme araçlarından daha çok yararlandığı belirlenmiştir. Ektem, Keçici ve Pilten'e (2016) göre de öğretmenlerin süreç odaklı ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda sorun yaşanmasının nedenleri ders saatlerinin yetersizliği, sınıf mevcudlarının fazlalığı, ev ödevlerinin veliler tarafından yapılması, ders araç-gereçlerinin yetersizliği, öğretmenin yükünü artırması, mevcut sınav sistemi olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum sadece bize özgü değildir. Öğretmen merkezli tekniklerin ve ölçme değerlendirmelerin derslerde kullanılması Afrika ülkelerinde de geçerlidir. Örneğin Afrika'da öğretmenler sıkça fiziksel kaynakların eksikliği, kalabalık sınıfları ve aşırı yüklenmiş bir müfredatı öğretmen merkezli sınıf stratejileri kullanma nedeni olarak ileri sürmektedirler (World Bank, 2008). Türkçe öğretiminde de öğretmenlerin çoğunun geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarından yararlandıkları belirlenmiştir. Bunu da öğretmenler Yiğit ve Kırımlı'nın (2014) çalışmasına göre alternatif ölçme yöntemlerini uygulama konusunda yetersiz olduklarını ve sınıf mevcudunun fazla olmasına dayandırdıkları görülmüştür. Yine Akata'nın (2009) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini anlamakta zorlandıkları buna yönelik ölçekleri hazırlamak veya düzenlemek için deneyime, bilgiye ve motivasyona ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2014) tarafından yapılan çalışmada alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının oldukça zor olduğu ve zaman aldığı; öğretmenlerin çoğunun buna rağmen bu yöntemlerden yararlandıkları ancak tutum ölçekleri ve akran değerlendirme formu ve öz değerlendirme kullanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Maden ve Durukan'ın (2011) çalışmasında sınavlarda kısa cevaplı, çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve açık uçlu soru tiplerini kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından pek yararlanmadıkları ortaya çıkmıştır. Çakan'a (2011) göre çoktan seçmeli testlerin bu kadar rağbet görmesinin sebebi puanlamanın kolay ve objektif olmasına dayanmaktadır. Ayrıca Pekcan ve Toraman'ın (2022) çalışmasında pandemi gibi dönemlerde öğretmenlerin çoğunun çoktan seçmeli testleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Sağlam'ın (2011) çalışmasında Türkçe derslerinde öğretmenlerin ürün değerlendirmeye yöneldikleri çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma ve eşleştirme sorularından yararlandıkları tespit edilmiştir. Türkmen'in (2022) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukla geleneksel ölçme araçlarından faydalandıkları, derslerde çoktan seçmeli testler, yazılı/yoklama veya sözlü sınav kullandıkları, Konuşma becerilerinin ölçülmesinde sözlü sınavlardan yararlandıkları ve genellikle rubriklerin kullanılmadığı, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanamama sebepleri ise konuya ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğu yönünde görüşler bildirmişlerdir.

Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ilk defa gerçekleştirilecek olan ortak yazılı uygulamalarına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşü merak edilmektedir. Okul içi ortak sınavlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Türkçe öğretmenleri ortak yazılı uygulamasının Türkçe eğitimi açısından ne gibi fayda veya zararları olacağını düşünmektedirler?
- 2) Türkçe öğretmenleri okullardaki yapılacak ortak yazılı sınavların yazılı/yoklama şeklinde gerçekleştirilmesini nasıl değerlendirmektedirler?
- 3) Türkçe öğretmenlerinin ortak yazılı uygulamasının önceden belirlenmiş takvime göre gerçekleştirilmesi hakkında düşünceleri nelerdir?
- 4) Okullarda gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların il zümresi ve Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri (ÖDM) ile birlikte hazırlanan konu soru dağılım tablosu temel alınarak oluşturulması hakkında Türkçe öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?
- 5) Yazılı ve uygulama sınavlarının sınav notu olarak belirlenen ağırlıkta karneye geçmesi hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- 6) Uygulama sınavlarının yönetmeliğe konulması ve bu sene uygulanması hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin bakış açılarını ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bir nitel araştırmanın sonuçlarını sunmaktadır. Merriam'a (2013) göre nitel araştırma, bireylerin derinlemesine anlaşılmasını amaçlar. Bu bağlamda, çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin okul içi ortak sınavlara yönelik görüşlerini anlamak ve değerlendirmektir.

Çalışmanın odak noktası, özellikle Türkçe eğitimine etkileri, madde türü açısından değerlendirilmesi, uygulama takvimi açısından değerlendirilmesi, konu soru dağılım tablosu açısından değerlendirilmesi, uygulama sınavlarının sınav notu olarak değerlendirilmesi ve 9 Eylül 2023 tarihli Ölçme Değerlendirme Yönetmeliği'nin etkileridir.

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini sistematik bir şekilde analiz ederek, okul içi ortak sınavların eğitim sistemine olan etkilerini anlamaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşlerini belirlemek, ortaya çıkan sorunları anlamak ve çözüm önerileri sunmak amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın önemi

Bu araştırma, okul içi ortak sınavların eğitim sistemine olan etkilerini Türkçe öğretmenlerinin perspektifinden açıklamayı amaçlamaktadır. Türkçe öğretmenlerinin bu sınavlarla ilgili görüşleri, eğitimdeki potansiyel iyileştirmeleri belirleme ve mevcut uygulamaların etkisini değerlendirme konusuna ışık tutmaktadır.

Bu çalışmanın önemi, öncelikle Türkçe öğretmenlerinin deneyimlerini ve bakış açılarını ortaya çıkararak ortak sınavların güçlü yönlerini ve zayıflıklarını belirleme yoluyla eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesinde rehberlik edebilmesidir. Ayrıca, Türkçe öğretmenlerinin ortaya koyduğu olumlu ve olumsuz unsurlar, gelecekteki okul içi ortak sınav uygulamalarının planlanması ve uygulanması konusunda öğretmenlere rehberlik edebilecek niteliktedir. Bu bağlamda, araştırmanın sonuçları, eğitimciler, okul yöneticileri ve eğitim politikası konusunda çalışma yapan araştırmacılar için bir kaynak olacaktır.

Araştırma Türkçe öğretmenlerinin deneyimlerini anlama, eğitim sisteminin iyileştirilmesine katkıda bulunma ve gelecekteki sınav uygulamalarını daha etkili hâle getirme amacı taşımaktadır. İlk olması bakımından da önem taşıyan bu çalışmanın, eğitimdeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları belirleme ve irdeleme yoluyla öğretmenlerin bu alandaki profesyonel gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, Merriam'a (2013) göre bireylerin bakış açılarının ve deneyimlerinin derinlemesine bir şekilde anlaşılmasına çalışıldığı bütüncül bir araştırma yöntemidir. Bu araştırma yöntemlerinin içerisinde fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Fenomenoloji deseni, çalışmaya katılan bireylerin deneyimlerini, gözlemlerini ve görüşlerini derinlemesine anlamaya ve yorumlamaya dayanan bir araştırma desendir (Merriam, 2013; Patton, 2005; Creswell, 2013). Bu araştırma deseninin tercih edilmesinde katılımcıların bakış açılarını görmek, onların deneyimlerini anlamlandırmak amaçlanmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir'de çeşitli ortaokullarda görev yapan 16 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu, tabakalı örneklemeyle seçilmiş Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Tabakalı örneklem, evrenin büyüklüğü göz önünde bulundurularak evrenin alt gruplarının çalışma içerisinde yer alması amacıyla oluşturulan örneklem modelidir (Büyüköztürk vd. 2014, Creswell ve Clark, 2017). Alt gruplardaki bireyler ise basit seçkisiz örneklem ile seçilmiş ve görüşmeler buna göre gerçekleştirilmiştir. Çalışmadaki bireylerin, cinsiyeti, hizmet yılı ve görev yaptığı bölgeler göz önünde bulundurulmuştur. Bu gruba ilişkin istatistiksel veriler ise Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin İstatistiksel Veriler

| Değişken | Kategori | F | % |
|---------------------|--------------|---|------|
| Cinsiyet | Erkek | 8 | 50 |
| | Kadın | 8 | 50 |
| Hizmet Yılı | 0-9 | 4 | 25 |
| | 10-19 | 6 | 37,5 |
| Görev Yaptığı Bölge | 20 ve üstü | 6 | 37,5 |
| | Kent Merkezi | 8 | 50 |
| | Kırsal Bölge | 8 | 50 |

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmada bireylerin duygu, düşünce, görüş ve inançlarının tespit edilmesi için görüşme yönteminden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Patten ve Newhart'a (2018) göre nitel araştırmalarda en sık

kullanılan tekniklerden biri de yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan formdan oluşmaktadır. Bu formdaki sorular, 9 Eylül 2023 tarihinde Resmî Gazete’de yayınlanan Ölçme Değerlendirme Yönetmeliği, MEB’in yayınladığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi ve literatür taraması sonucunda elde edilen veriler dikkate alınarak oluşturulmuştur. Daha sonra formda yer alan maddelerdeki ifadeler alanında uzman 5 Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda incelenmiş ve bazı maddeler eklenip bazı maddeler birleştirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ankette 6 soru yer almaktadır.

2.3.1. Görüşme formu

Açık uçlu olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form iki kısımdan oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara ilişkin cinsiyet, hizmet süreleri ve görev yaptığı bölge kısımları yer almaktadır. İkinci bölümde ise okul içi ortak sınavlara ilişkin görüşlerin tespit edilmesine yönelik sorulara yer verilmiştir.

- 1) Ortak yazılı uygulamasının Türkçe eğitimi açısından ne gibi fayda veya zararları olacağını düşünüyorsunuz?
- 2) Okullardaki yapılacak ortak yazılı sınavların yazılı/yoklama şeklinde gerçekleştirilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 3) Ortak yazılı uygulamasının önceden belirlenmiş takvime göre gerçekleştirilmesi hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- 4) Okullarda gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların il zümresi ve ÖDM’lerle birlikte hazırlanan konu soru dağılım tablosu baz alınarak oluşturulması hakkında düşünceleriniz nedir?
- 5) Yazılı ve uygulama sınavlarının sınav notu olarak belirlenen ağırlıkta karneye geçmesi hakkında görüşleriniz nedir?
- 6) Uygulama sınavlarının yönetmeliğe konulması ve bu sene uygulanması hakkında görüşleriniz nedir?

Çalışmaya katılan öğretmenlerin daha rahat ve bağımsız bir şekilde cevap vermelerini sağlamak amacıyla Google form kullanılmıştır. Google forma cevap verme süresi ise bir haftayla sınırlandırılmıştır. Sonrasında erişime kapatılan formdaki veriler araştırmacılar tarafından indirilmiş ve detaylıca incelenmiştir. 16 forma da eksiksiz cevap verildiğinden hepsi çalışmaya dâhil edilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Veriler, betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analizin ana hedefi, toplanan verileri açıklayıcı kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analiz süreci, dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeve doğrultusunda verilerin işlenmesi, elde edilen bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İçerik analizi, gözlem, görüşme, görsel malzeme ve çeşitli dokümanlardan elde edilmiş verilerin içeriğini sistematik bir şekilde incelemeye yarayan analiz biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Merriam, 2013). Büyüköztürk ve diğerlerine göre (2014) içerik analizinde oluşturulan kodlar çeşitli kategorilere kategoriler de çeşitli temalar altında birleştirilerek incelenebilir. Bu çalışmada da birbirine benzeyen kavramlardan kodlar, kodlardan da kategoriler ve çeşitli temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği formül kullanılmıştır. Bu formül şu şekilde ifade edilir: $Uzlaşma\ Yüzdesi = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100$. Araştırmada kodlar, kategoriler ve temalar üzerindeki görüş birliği ise %84 olarak hesaplanmıştır. Bu değer araştırmanın güvenilir olarak kabul edilebileceğini göstermektedir. Son aşamada iki araştırmacı bir araya gelerek kategorileri birlikte incelemişler ve mümkün olduğunca uyuşmazlıkları gidermeye çalışmışlardır. Buna göre görüşler arasındaki uyumun en az %80 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada elde edilen bazı görüşler, doğrudan alıntılanarak ilgili temanın olduğu bölüme yerleştirilmiş, temalar, kategoriler ve

kodlar için tablolar oluşturulmuş ve bu kodların sıklıkları da belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde çeşitli rumuzlar verilmiş, katılımcıların -kişisel verilerinin ihlal edilmemesine özen gösterilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

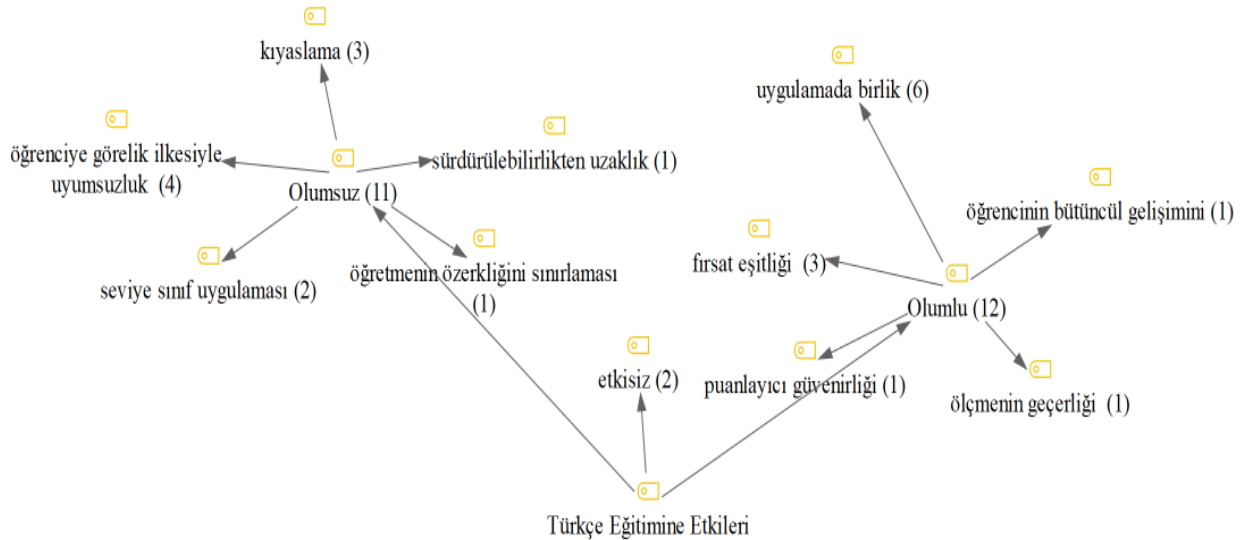
Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:10.11.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/526

3. BULGULAR

Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul içi ortak sınavların Türkçe eğitimine ilişkin etkilerine yönelik elde edilen veriler, Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Okul içi ortak sınavların Türkçe eğitimine etkilerine ilişkin görüşler

Şekil 1’deki analizlerde okul içi ortak sınavlara ilişkin görüşler 3 kategoride toplanmıştır. “Olumlu” kategorisinde 12 kod, “olumsuz” kategorisinde 11 kod ve “etkisiz” kategorisinde 2 kod bulunmaktadır. Olumlu kategorisinde en fazla görüş belirtilen kod, “uygulamada birliğin sağlanması”dır (f=6). Olumsuz kategorisinde en fazla görüş belirtilen kod, “öğrenciye görelilik ilkesiyle uyumsuzluk”tur (f=4). Türkçe öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Benzer sorular ve aynı kazanımlar öğrencilere fırsat eşitliği sunacaktır. Keyfi verilen düşük notların, herhangi bir ölçmeye dayanmayan değerlendirmelerin en azından önüne geçme çabası bir fayda sayılır (Ö1).”

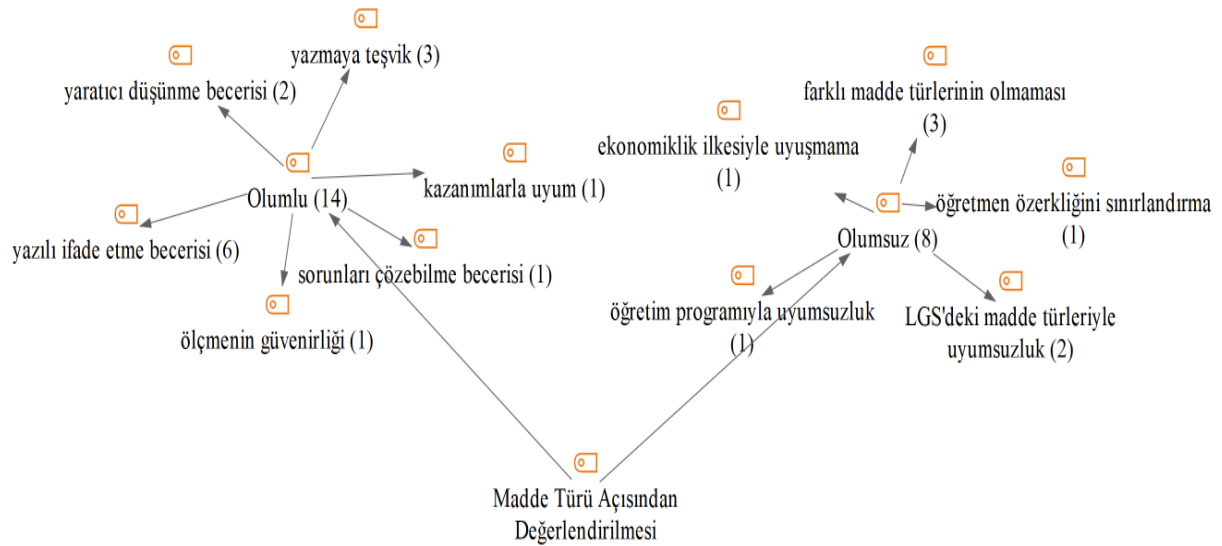
“Tüm öğrencilerin aynı konu çerçevesinde aynı zorluk derecesindeki sorularla sınav yapılıyor olması oldukça adaletli ancak realitede bu adalet aynı şekilde sirayet etmiyor. Çünkü okullarda seviye sınıf uygulaması var. Aynı sorular iyi sınıftaki öğrencilere kolay gelirken seviyesi düşük sınıflar için çok zor geliyor sorular. Ve iyi sınıfta görev yapan öğretmen konularda daha hızlı bir şekilde ilerlerken seviyesi düşük sınıflarda konu ilerlemesi yavaş oluyor. Doğal olarak aynı zaman diliminde bazı sınıflar geride kalabiliyor. Bu da ortak sınavlarda sıkıntı yaratıyor (Ö5).”

“Değerlendirmede bütünlük açısından olumlu çocukların bireysel farklılıklarını göz ardı ettiği için olumsuz buluyorum (Ö7).”

“Uygulamada birlik olmasının yararlı olacağını düşünüyorum. Öğretmenler meslektaşları ile bir kıyaslamaya düşebilir. Bu da zararlı yönü (Ö8).”

“Bir fayda veya zarar görmüyorum. Olmasa da olurdu (Ö15).”

Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul içi ortak sınavlarda açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı madde türlerinin kullanılmasına ilişkin veriler, Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Okul içi ortak sınavlarda yer alması istenilen madde türünün değerlendirilmesine ilişkin görüşler

Şekil 2’deki analizlerde okul içi ortak sınavlara ilişkin görüşler, 2 kategoride toplanmıştır. “Olumlu” kategorisinde 14 kod, “olumsuz” kategorisinde 8 kod bulunmaktadır. Olumlu kategorisinde en fazla görüş belirtilen kod, “yazılı ifade etme becerisi”dir (f=6). Olumsuz kategorisinde en fazla görüş belirtilen kod, “farklı madde türlerinin olmaması”dır (f=3). Türkçe öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

“Çocukların yaratıcılıklarını yani hayal güçlerine ilişkin becerileri geliştirme noktasında daha doğru buluyorum (Ö3).”

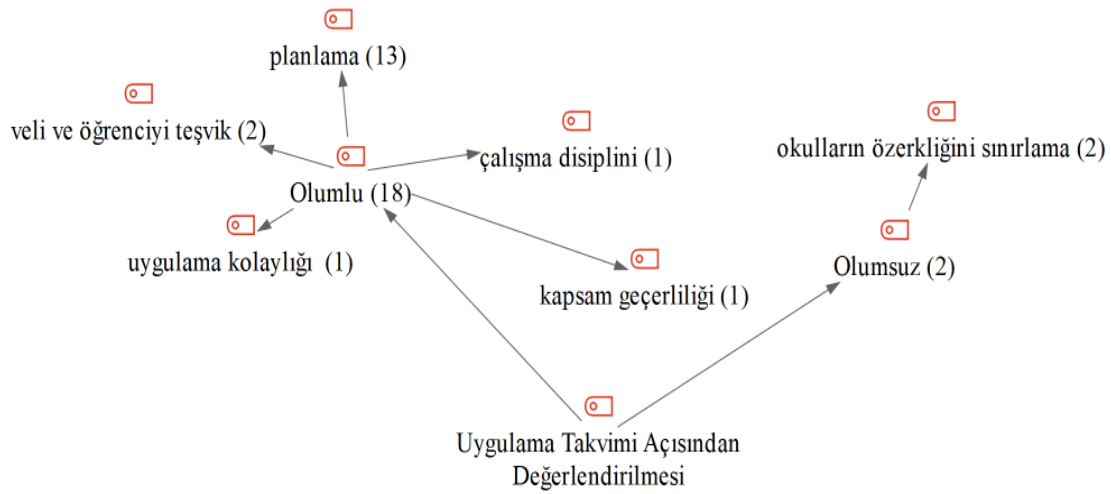
“Öğrencilerin yıllardır çoktan seçmeli sınavlara tabi tutulup bir anda tam tersi tarzda sınavlara tabi tutulmalarını doğru bulmuyorum (Ö4).”

“Ortak yazılı sınavların açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı maddelerden oluşacak şekilde gerçekleştirilmesi öğrencinin kendisini ifade etmeyi öğrenmesi açısından faydalı olacaktır. Seçenekler arasından cevabı bulmak yerine zihninden cevabı bulmaya çalışması öğrencinin üretkenliğini artıracaktır.

Hazırdan seçmek yerine, ortaya bir ürün çıkarmaya gayret eden öğrenci yeni ve farklı cevaplar bularak kendisini geliştirebileceğini de kavrayacaktır (Ö7).”

“Bir kere bu durum, 2018'deki Türkçe Öğretim Programıyla çelişiyor gibi. Çünkü orada öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini de ortaya çıkarmayı sağlayan çeşitli madde türlerinin kullanılmasına ilişkin ifadeler var. Bir de öğretmen, sınıf seviyesine göre belki doğru-yanlış, belki çoktan seçmeli, belki eşleştirmeli maddeleri de kullanmak isteyebilir. Biz sanki böyle yaparak öğretmeni sınırlandırıyoruz (Ö10).”

Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul içi sınavların belirli bir takvime bağlanmasına ilişkin elde edilen veriler Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Okul içi ortak sınavların yönetmelikte belirli tarihlere bağlanmasına ilişkin görüşler.

Şekil 3'teki analizlerde okul içi ortak sınavlara ilişkin görüşler, 2 kategoride toplanmıştır. “Olumlu” kategorisinde 18 kod, “olumsuz” kategorisinde 2 kod yer almaktadır. Olumlu kategorisinde en fazla görüş belirtilen kod, “planlama”dır (f=13). Olumsuz kategorisinde en fazla görüş belirtilen kod, “okulların özerkliğini sınırlama”dır (f=2). Türkçe öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

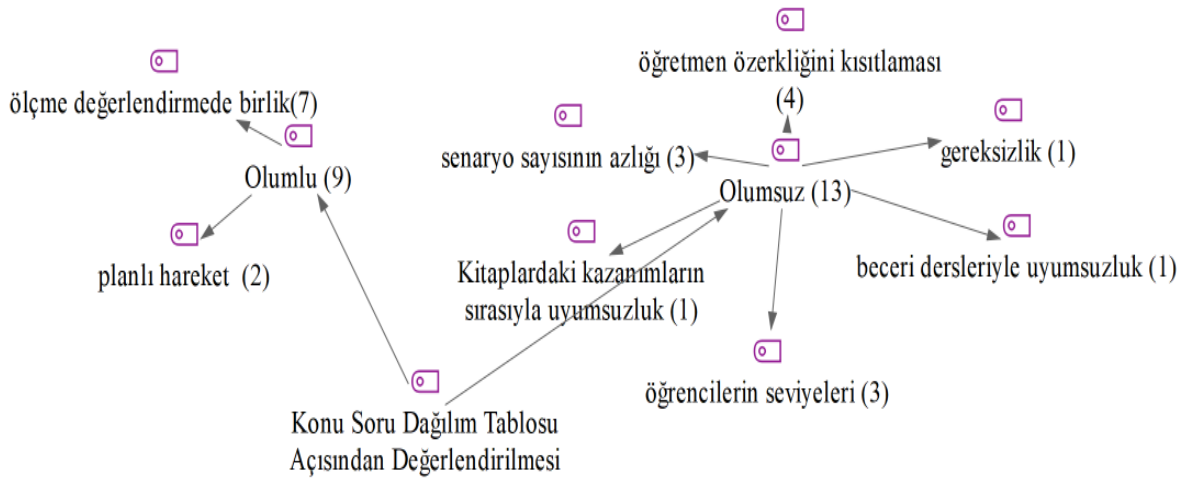
“Takvimin belirli olması öğrenci ile veli açısından hem iyi hem de yönlendirici. Zaten soru kazanımı da önceden belli. Dikkatli aileye bir tek takvime bakıp öğrencisini yönlendirmek kalıyor (Ö1).”

“Bu güzel bir uygulama öğrenci sorumluluk alır ve çalışır (Ö2).”

“Süreci planlayıp önceden duyurduğumuzda daha düzenli ve disiplinli bir çalışma ortamı için zemin hazırlandığını düşünebiliriz. Sınırları önceden belirlendiğinde öğrenci de kendisini bu yeni duruma adapte etmeye çalışacaktır (Ö6).”

“Herkesin bilgilenmesi adına faydalı ancak okulların tören görevleri ya da farklı planlamaları olabilir bu nedenle bu okullara bırakılabilir (Ö10).”

Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul içi ortak sınavların il ölçme değerlendirme merkezleri ile il alan zümresinin koordine hareket ederek oluşturduğu konu soru dağılım tablosundaki senaryolara göre hazırlanmasına ilişkin veriler Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Okul içi ortak sınavların konu soru dağılım tablosundaki senaryolara göre gerçekleştirilmesine ilişkin görüşler

Şekil 4'teki analizlerde okul içi ortak sınavlara ilişkin görüşler, 2 kategoride toplanmıştır. "Olumlu" kategorisinde 9 kod, "olumsuz" kategorisinde 13 kod yer almaktadır. Olumlu kategorisinde en fazla görüş belirtilen kod, "ölçme değerlendirilmede birlik"tir (f=7). Olumsuz kategorisinde en fazla görüş belirtilen kod, "öğretmen özerkliğini sınırlama"dır (f=4). Türkçe öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

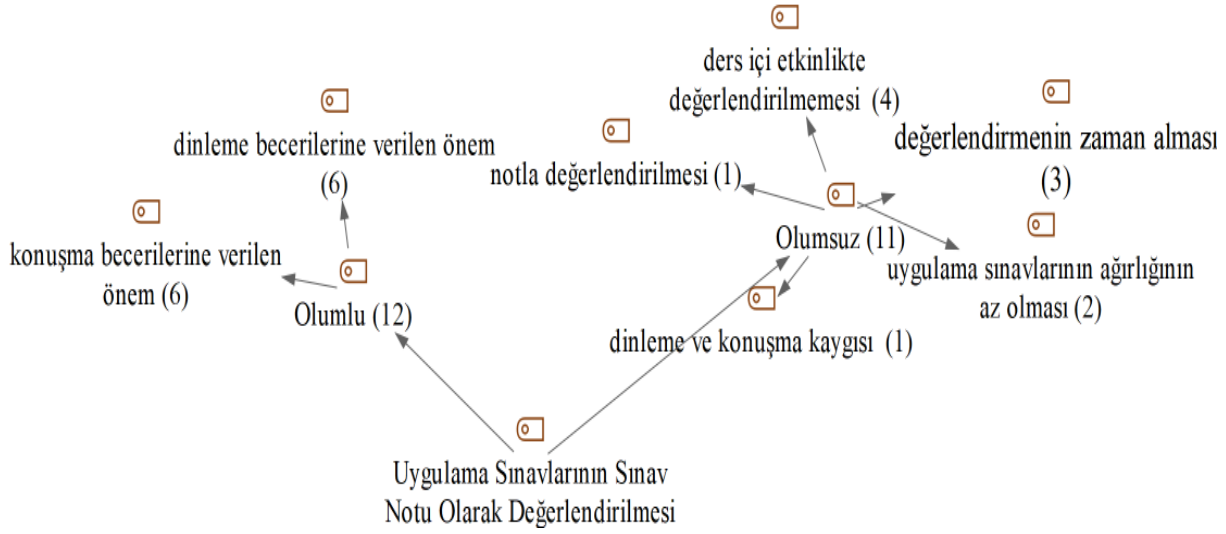
"Birliğin sağlanması açısından ve öğretmenlerin planlı hareket etmesini kolaylaştırması açısından doğru buluyorum (Ö2)."

"Bu sayede tüm öğretmenler aynı zamanda aynı konuları verebilecek dönem sonunda konu yetişmedi gibi söylemler ortadan kalkacağı için olumlu karşılıyorum (Ö9)."

"Bu durum öğretmeni sınırlandırmaktadır. Okullardaki öğrenci durumu göz önüne alındığında her grubun belirli senaryoya bağlı kalması zorlayıcı olabilmektedir (Ö11)."

"Yine bu uygulamada da okulların durumuna göre uygulama yapılmalı esneklik olmalıdır. Bir öğretmenin hastalık hâli ya da okul ile ilgili özel bir durum konunun bir sonraki sınavda sorulmasını gerektirecek özel nedenler olabilir (Ö14)."

Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul içi ortak sınavlardan elde edilen notların uygulama sınavlarından elde edilen notlarla belirlenmiş ağırlığa göre değerlendirilip sınav notu olarak e-okula işlenmesine ilişkin elde edilen veriler, Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Okul içi ortak sınav notlarının uygulama sınavlarından alınan beraber sınav notu olarak girilmesine ilişkin görüşler

Şekil 5'teki analizlerde okul içi ortak sınavlara ilişkin görüşler, 2 kategoride toplanmıştır. "Olumlu" kategorisinde 12 kod, "olumsuz" kategorisinde 11 kod yer almaktadır. Olumlu kategorisinde en fazla görüş belirtilen kod, "dinleme becerilerine verilen önem" ve "konuşma becerilerine verilen önem"dir (f=6). Olumsuz kategorisinde en fazla görüş belirtilen kod, "ders içi etkinlikte değerlendirilmemesi"dir (f=4). Türkçe öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

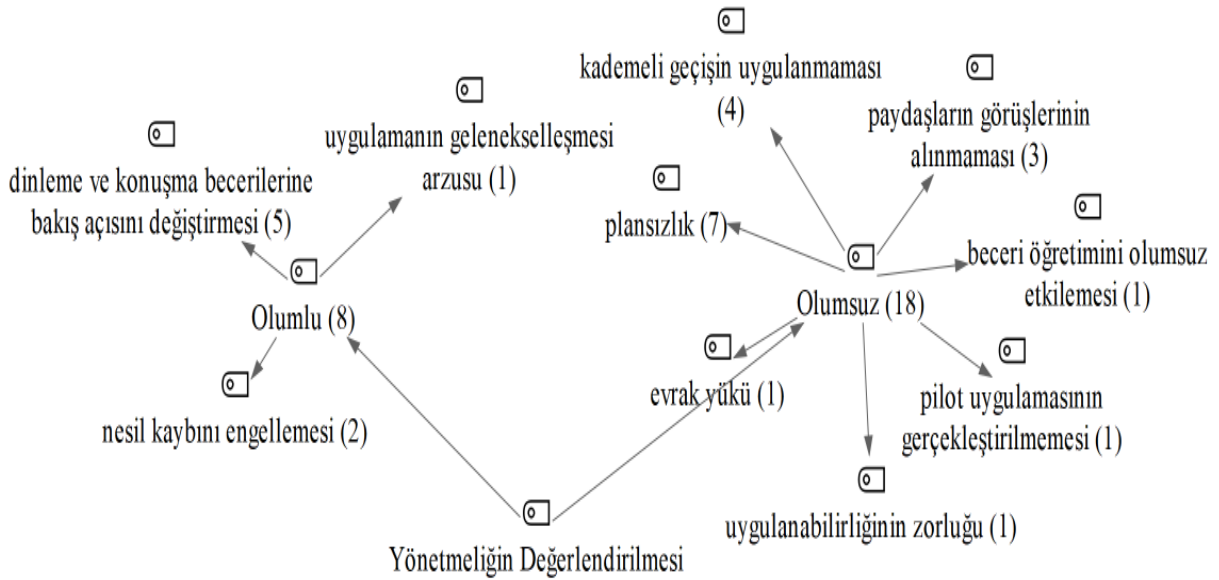
"Ders içi puanı olarak olabilir ama yazılıya etki etmesi tartışılır. Uygun bulmadım (Ö2)."

"Türkçe dersinin konuşma ve dinleme alanlarının da ön plana çıkması bence gayet mantıklı (Ö5)."

"Artık bizler de veliler de öğrenciler de hem konuşma becerilerine ilişkin etkinliklere hem de dinleme becerilerine ilişkin etkinliklere gereken önemi veririz, diye düşünüyorum. Gayet yerinde bir adım (Ö6)."

"Notla değerlendirilmemeli. Bir de bizim gibi 35-40 kişilik sınıflarda değerlendirmeler inanılmaz zaman alıyor. Benim 4 dersim gitti. Bilemiyorum (Ö10)."

Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde okul içi ortak sınavların ve uygulama sınavlarının da yer aldığı 9 Eylül 2023 tarihli Yönetmeliğin bu sene uygulanmaya konulmasına ilişkin elde edilen veriler Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Okul içi ortak sınavların da yer aldığı Yönetmeliğin değerlendirilmesine ilişkin görüşler.

Şekil 6'daki analizlerde okul içi ortak sınavlara ilişkin görüşler, 2 kategoride toplanmıştır. "Olumlu" kategorisinde 8 kod, "olumsuz" kategorisinde 18 kod yer almaktadır. Olumlu kategorisinde en fazla görüş belirtilen kod, "dinleme ve konuşma becerilerine bakış açısını değiştirmesi"dir (f=5). Olumsuz kategorisinde en fazla görüş belirtilen kod, "plansızlık"tır (f=7). Türkçe öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

"Madem bu sene uygulanacaktı. Kademeli geçiş sağlanarak uygulanmalıydı (Ö1)."

"Bunların son ana bırakılması, oldu bittiye gelmesi öğrenci, öğretmen, veliler ve okul idaresi açısından zorlayıcı bir durum. Eğitim ve öğretim bir anda değiştirilebilecek olgu ve süreçler değildir. Bunlar planlanıp paydaşlarla paylaşılıp olumlu ve olumsuz yanları değerlendirilerek yönetmeliğe girse daha işlevsel ve amacına uygun olurdu, diye düşünüyorum (Ö8)."

"Dinleme ve konuşma becerilerinin yıllardır müfredatta yer almasına rağmen sınavlarda ölçülmemesi geri planda kalmasına neden oluyordu yapılan yönetmelik değişikliği ile bu beceri alanlarında öğrencilerin daha da gelişeceklerini ve olumlu yansıtacağını düşünüyorum (Ö10)."

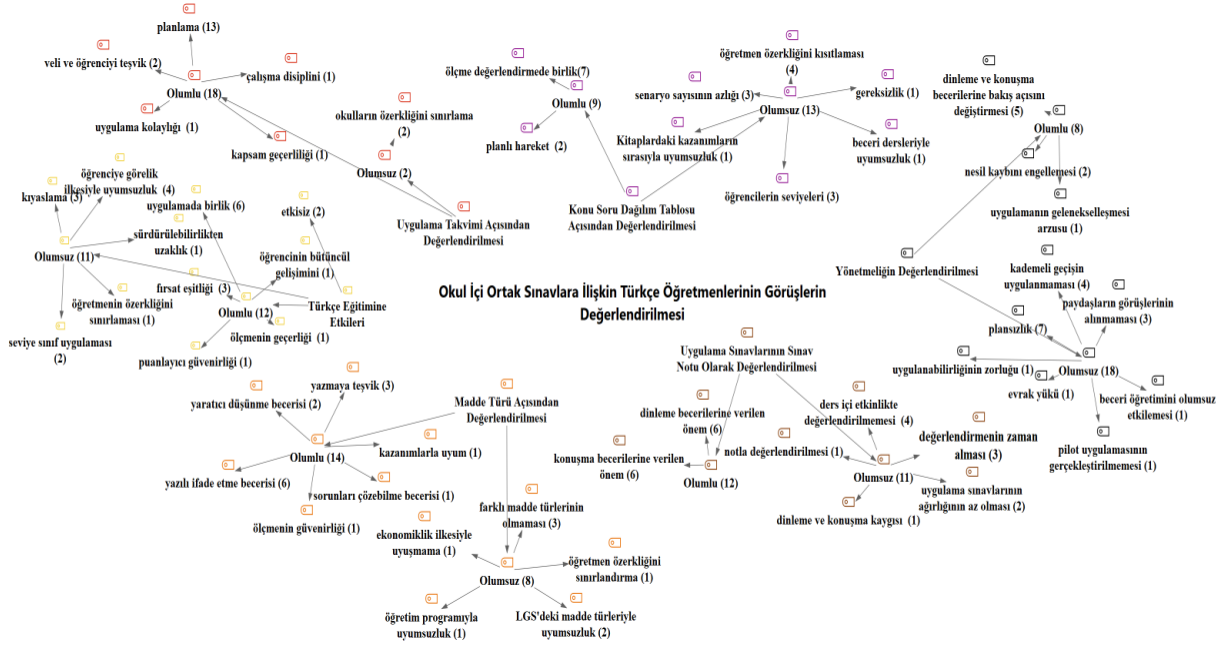
"Bakın, daha önce de dile getirdim. Bu tür uygulamalar için önce öğretim programlarında bir revizyon yaparsın, sonra sahada pilot uygulamayı gerçekleştirirsin, daha sonra sonuçlarını tahlil edip bunu uygulamaya koyarsın. Biz ne yaptık? İl zümreleri toplandı, okul başladı, ilçemizden tekrardan il zümresinin toplanacağı ve burada çeşitli kararların alınacağı haberi geldi. Yani, el insaf! Bence bu kadar acele yapılmamalı bu işler. Ya da yapılıyorsa önce okullar bilgilendirilmeli. Bakın il zümresine giden arkadaşlar da eminim ki olayı anlamamıştır. Daha uygulama başlayınca net olarak anlıyorlar. O nedenle her şey, planlı ve organize olmalı (Ö16)."

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul içi ortak sınavlara ilişkin Türkçe öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin genel bir kod haritası çıkarılmıştır. Bu kod haritası aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

Türkçe Öğretmenlerinin Okul İçi Ortak Sınavlara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

(Examining the Opinions of Turkish Teachers Regarding In-School Common Exams)



Şekil 7. Okul içi ortak sınavlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerin değerlendirilmesi.

Buna göre Türkçe öğretmenlerinin görüşleri, Türkçe eğitime etkileri, madde türü açısından değerlendirilmesi, uygulama takvimi açısından değerlendirilmesi, konu soru dağılımı tablosu açısından değerlendirilmesi, uygulama sınavlarının sınav notu olarak değerlendirilmesi ve yönetmeliğin değerlendirilmesi üst kategorileri altında incelenmiş, bu görüşlerin detaylarına inilmiştir.

Okul içi ortak sınavların Türkçe eğitime etkilerine ilişkin veriler incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin bu durumu olumlu buldukları göze çarpmaktadır. Uygulamada birliğin sağlanması ve fırsat eşitliği Türkçe öğretmenlerinin olumlu görüş bildirmesinde öne çıkan kodlardır. Ancak olumsuz olarak dikkat çeken unsurlardan öğrenciye yönelik ilkesiyle uyumsuzluk, öğretmenler arası kıyaslamaların önünün açılacağı ve bazı okullardaki seviye sınıf uygulamalarının dikkat çektiği görülmektedir. Vural, Yılmaz Özelçi, Çengel ve Gömleksiz'in (2016) yaptığı çalışmada da seviye sınıf uygulaması olan okullarda öğretmenlerin sınıf ayrımı yaptıkları ve öğrencilerin kendilerini aşağı gördüğü tespit edilmiştir. Yine Aslan, Küçükler ve Gürbüzler (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin seviye sınıf uygulaması olan okullarda öğretmenlerin sınıflara yönelik tutumlarında değişiklik olmaktadır. Köksal'a (2016) göre sınıf içinde gerçekleştirilecek sınavlar da dâhil bütün uygulamaların öğrenciye yönelik ilkesine uygun olması gerektiği belirtilir. Ama seviye sınıf uygulaması okul içinde yapılacak sınavlarda ortak soruların sorulması aşamasında Türkçe öğretmenlerini zorlamaktadır. Her ne kadar sınıfların homojen olması yönünde okul müdürlerine tebliğlerde bulunulsa da bu karara uymayan okullar bulunmaktadır. Ayrıca olumlu olarak dile getirilen ifadelerde kapsam geçerliliğini sağlama görüşü de önemlidir. Çünkü Ünlü, Öztürk ve Tağa'nın (2014) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı sınavlar incelenmiş ve dil bilgisi kazanımlarına sık bir şekilde yer verilirken aynı öğretim programında belirtilen kazanımlara ilişkin herhangi bir sorunun sorulmadığı tespit edilmiştir. Aydın ve Uçgun'un çalışmasında da Türkçe öğretmenlerinin sınav hazırlarken kapsam geçerliliğine dikkat etmediği belirlenmiştir. Bu durumun ortak sınavlar aracılığıyla değişeceği düşünülmektedir.

Okul içi ortak sınavların 9 Eylül 2023 tarihinde Ölçme Değerlendirme Yönetmeliği'nde yer alan ifadelerle göre "açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı" sorulardan oluşması gerektiği belirtilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin bu durumu "yazılı ifade etme becerisinin gelişmesi", "yazmaya teşvik" ve "yaratıcı

düşünme becerisi” kodlarında olumlu görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde Karatay ve Dilekçi'nin (2019) çalışmasında da Türkçe öğretmenleri daha çok okuma becerisinin ölçülmesine odaklandıkları ve çoktan seçmeli testleri daha çok kullandıkları ve geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine yöneldikleri gözlemlenmiştir. Özellikle üst düzey becerilerin ölçülmesinde yetersiz kalındığı belirtilmiştir. Üstüner ve Şengül'ün (2004) çalışmasında da çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin yorumlama becerilerini engellediği, düşünme becerilerini olumsuz etkilediği, yaratıcılıkların ortaya çıkarılmasında sorun yaşattığı tespit edilmiştir. Ayrıca Tok ve Ünlü'nün (2014) çalışmasında da ilkököl, ortaokul ve lisedeki öğretmenlerle görüşülmüş ve öğretmenlerin yazmaya yönelik derslere gerekli zaman ayırmadıkları tespit edilmiştir. Hem çoktan seçmeli testlerin değerlendirmelerde kullanılması hem de yazmaya yönelik alternatif değerlendirme araçlarına Türkçe derslerinde yeterince önem verilmemesi öğrencilerin yazma becerilerinin yeterince gelişmemesine neden olmakta, yaratıcılıklarının önüne ket vurulmasına yol açmakta ve bireylerin sorun çözme becerilerinin gelişmemesine sebep olmaktadır.

Okul içi ortak sınavların yönetmelikte belirlenmiş tarihlere göre gerçekleştirilmesi hakkında Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu olumlu görüş bildirmiştir. Özellikle “planlama” ve “veli ve öğrenciyi teşvik” kodlarında yığılmaların olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Göçer'e (2008) göre de ölçme değerlendirmede planlama oldukça önemlidir. Planlı olma sayesinde bireyler ne yapacaklarını neye yöneleceklerini bilirler. Yazılı tarihlerin doğru bir şekilde belirlenmesi, öğrencilerin öğrenmelerini daha iyi izlenmesine ve öğrenme eksikliklerini zamanında tespit edilmesine yardımcı olur. Ayrıca öğrencinin disiplinli bir şekilde çalışmasında ve konuların belirli bir tarihinde tamamlanmasında da önemli rol oynar. Bazı öğretmenler ise bu durumu olumsuz olarak nitelemiştir. Millî Eğitim Bakanlığının Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesinin 8. maddesinin i bendinde “Sınavların, beceri sınavlarının ve ortak sınavların planlanması” eğitim kurum eğitim kurumu sınıf/alan zümrelerinde yer almaktaydı. Bu hakkın okuldaki öğretmenlerin elinden alınması, eğitim kurumunda olumsuz olan herhangi bir durumda çeşitli sorunlara sebebiyet verebileceği yönünde algılara yol açmıştır.

Türkçe öğretmenleri, okul içi ortak sınavların İl/alan zümreleri ve ÖDM'ler koordinesinde hazırlanan konu soru dağılım tablosuna göre gerçekleştirilmesi hakkında “olumlu” ve “olumsuz” görüşlere sahiptir. Olumlu görüşler içerisinde “planlı hareket” ve “ölçme değerlendirmede birlik” kodlarında yığılmaların olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde Karatay ve Dilekçi'nin (2019) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin daha çok okuma becerisinin ölçülmesine odaklandıkları görülmektedir. Yine konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerine ilişkin kazanımların ölçülmesinde Türkçe öğretmenlerinin kapsam geçerliğine uymadıkları, öğretim programında belirtilen ilkeleri istenilen özelliklerde göz önünde bulundurmadıkları tespit edilmiştir (Aydın ve Uçgun, 2020; Çerçi, 2015). Konu soru dağılım tablolarında belirlenen senaryolarda il genelinde gerçekleştirilecek değerlendirmelere ilişkin kapsam geçerliğini sağlamak üzere kritik kazanımların göz önünde bulundurulduğu, konuşma, dinleme becerilerinde ise eğitim kurumundaki zümrelerin belirlediği kriterlerin göz önünde bulundurulması kararlaştırılmıştır. Olumsuz olarak görüş bildiren Türkçe öğretmenleri ise “öğretmen özerkliğinin sınırlandırılması”, “senaryo sayısının azlığı” ve “kitaplardaki kazanımların sıralamasıyla uyumsuzluk” gibi unsurları ön plana aldıkları görülmektedir. Bu durumun, bu dönem ilk defa uygulanan konu soru dağılım tablolarının hazırlanmasında il/alan zümrelerindeki öğretmenlerin tecrübesizliğinden kaynaklandığı, daha sonraki dönemlerde ise bu süreçte edinilen tecrübelerle her derste senaryo sayılarının artırılacağı düşünülmektedir.

Uygulama sınavlarının sınav notu olarak belirlenen ağırlıkta gerçekleştirilmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde olumlu kategorisinde 2 kodun bulunduğu ve bu kodların ortak noktasının dinleme ve konuşma becerilerine verilen önem olduğu göze çarpmaktadır. Alan yazın incelendiğinde dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yeterince özen göstermediği veya bu konudaki çalışmaların eksik kaldığı tespit edilmiştir (Dölek ve Demirel, 2022; Aydın ve Uçgun, 2020; Çerçi, 2015; Tabak ve Göçer, 2014; Karatay ve Dilekçi, 2009). Dinleme ve konuşma becerilerinin sınav notu olarak işlenmesi sayesinde bir farkındalık oluşacağı, Türkçe öğretmenlerinin

becerilerin ölçülmesinde, alternatif ölçme araçlarının geliştirilmesinde etkin rol oynayacağı düşünülmektedir. Olumsuz kategorisinde görüş bildiren Türkçe öğretmenleri ise ders içi etkinliklerde değerlendirilmesi ve değerlendirmenin zaman alması kodlarında yığılmaktadır. Özellikle alternatif ölçme araçlarının kullanılmasında becerilerin değerlendirilmesinde sınıfların kalabalıklığının bu süreci olumsuz etkilediğine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği diğer çalışmalar da bulunmaktadır (Türkben, 2022; Dölek ve Demirel, 2022; Kilmen ve Beyhan, 2011; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009). Bunların yanında Türkçe öğretmenlerinin uygulama sınavlarını gerçekleştirirken nasıl hareket edeceklerini bilemedikleri ve uygun ölçme aracını seçmede zorlandıkları dile getirilmiştir. Bu durum da alan yazındaki diğer çalışmaların bulgularıyla uyumludur (Türkben, 2022; Karatay ve Dilekçi, 2019; Çerçi, 2015; Benzer ve Eldem, 2012; Maden ve Durukan, 2012).

Okul içi ortak sınavların da içerisinde yer aldığı 9 Eylül 2023 tarihli Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinin bu sene uygulanmasına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde “olumlu” ve “olumsuz” kategorisinde çeşitli kodların olduğu görülmektedir. Olumlu kategorisinde özellikle “dinleme ve konuşma becerilerine bakış açısını değiştirmesi” ve “nesil kaybını önlemesi” kodlarında daha çok yoğunlaşıldığı görülmektedir. Özellikle yönetmeliğin zaman kaybedilmeden bu sene uygulanması öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi adına süreci hızlı bir şekilde olumlu etkilediği görüşü belirtilmiştir. Ancak öğretmenler, böyle bir yönetmeliğin, eğitim-öğretim yılı başladıktan ve il/alan zümreleri toplandıktan sonra uygulamaya konulması hakkında olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Bu yönetmeliğin yaz döneminde uygulamaya konulmasının daha uygun olacağı ve öğretmenlerin planlamalarını buna göre yapacağı bu durumun da bilinmezliklerin önüne geçeceği şeklinde görüşlerini toparlamışlardır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerine, okul içi ortak sınavlarda daha fazla senaryo sunularak onların daha özerk bir biçimde okullarına en uygun sınavı oluşturmaları sağlanabilir. Türkçe öğretmenlerinin özellikle yönetmeliğe uygulama sınavlarının eklenmesinden memnun oldukları görülmektedir. Ancak konuşma ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik sınavları nasıl gerçekleştirecekleri, kalabalık sınıflarda alternatif ölçme yöntemlerini nasıl kullanacaklarını bilemedikleri görülmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir, konuşma ve dinleme becerilerinin ölçülmesine ilişkin çeşitli rubrik örnekleri sunulabilir. Programlar, yönetmelikler veya yönergeler, eğitim-öğretim yılı başlamadan yaz döneminde sunulursa öğretmenler de buna yönelik çalışmalarını daha rahat bir şekilde tamamlayabilir, kaygılarını giderebilir. Açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı madde türünde sınavların hazırlanmasının öğrencileri olumlu bir şekilde etkileyeceği dile getirilmektedir. Ancak LGS gibi merkezî sınavlarda da bu tarz maddelerden yararlanılmasının hem öğretmenlerin kaygılarının önüne geçeceği hem de öğrencilerin daha rahat bir şekilde desteklenebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça /Reference

- Akar-Vural, R., Yılmaz-Özelçi, S. Çengel, M., Gömleksiz, M. (2016). Altıncı sınıfta elit sınıf uygulaması üzerine nitel bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 2060-2082.
- Akata, A. (2009). *Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. Jossey-Bass.
- Aslan, G., Küçükler, E., & Gürbüzler, A. (2014). Assessment of teachers' views regarding ability grouping. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 894-913.
- Aydın, M. ve Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının programdaki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (2), 343-356. <https://doi.org/10.16916/aded.678478>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bakken, J. P., & Dalmasso, E. A. (2021). *Traditional and innovative assessment techniques for students with disabilities: an introduction. in traditional and innovative assessment techniques for students with disabilities (Vol. 36, pp. 1-16)*. Emerald Publishing Limited.
- Benzer, A., & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Braun, H., Kanjee, A., Bettinger, E., & Kremer, M. (2006). *Improving education through assessment, innovation, and evaluation*. The American Academy of Arts and Sciences.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Çakan, M. (2011). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 91-126). Pegem Akademi.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe eğitiminde beceri temelli sorular. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2213-2232. . <https://doi.org/10.17152/gefad.1072936>
- Dölek, O., & Demirel, A. (2022). Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 28(1), 36-54. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1132506>
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 135-145.
- Gümüş, B. (1976). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Yayınevi belirtilmemiş.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kilmen, S., & Beyhan, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri (Düzce İli Örneği). *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 83-104.

- Knapp, T. R., & Mueller, R. O. (2010). Reliability and validity of instruments. In T. D. Little (Ed.), *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences*. Routledge (pp. 397-412).
- Köksal, O. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri çağdaş uygulamalarla yöntem ve teknikler*. Eğitim Yayınevi.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyle ilişkin algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 41(190), 212-233.
- Merriam, S.B. (2013) *Qualitative research: a guide to design and implementation*. John Wiley & Sons Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Ölçme değerlendirme uygulamaları yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130909-2.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi*. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/yazili-ve-uygulamali-sinavlar-yonergesi-yayimlandi/icerik/1083>
- Patten ML, Newhart M (2018) *Understanding research methods: an overview of the essentials*. Taylor & Francis.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research. Encyclopedia of statistics in behavioral science*. Wiley Online Library
- Pekcan, N., & Toraman, Ç. (2022). Covid-19 pandemisinde çevrimiçi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmen-öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 120-129. <https://doi.org/10.17556/erziefd.862654>
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V. L. (2006). *Measurement and Assessment in Education*. Pearson Education.
- Sağlam, F. (2011). *Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik öğretmen görüşleri*. [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). CA: Sage.
- Sönmez-Ektem, I., Erben-Keçici, S., & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (3), 661-680.
- Stiggins, R. J., & Conklin, N. F. (1992). *In teacher's hands: Investigating the practices of classroom assessment*. New York State University of New York Press.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın University Journal Of Faculty Of Education*, 3(2), 250-272.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınevi.
- Tok, M. & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (50) , 73-95.
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.
- Ünlü, S., Öztürk, H. Ve Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal Of Social Science*, 28(1), 513-523.

- Üstüner, A., Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- World Bank. (2008). *Curricula, examinations, and assessment in secondary education in sub-Saharan Africa*. The World Bank.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F., & Öztürk, B. K. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (37), 92-108.
- Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Electronic Turkish Studies*, 9(3). 64-86.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

This comprehensive research delved into the intricate nuances of Turkish teachers' perspectives on common in-school exams through an analysis of data derived from semi-structured interviews. The study encompassed a broad spectrum, including the general opinions of Turkish teachers, the impact of exams on Turkish education, and evaluations spanning item types, application calendars, subject question distribution tables, assessment as exam grades, and regulatory considerations, all categorized under overarching themes.

2. METHOD

The exploration of Turkish teachers' perspectives on common in-school exams is systematically detailed across six main categories: content of the exams, application schedule, subject question distribution table, evaluation as exam grades, and regulation evaluation. The research methodology involved semi-structured interviews, providing a nuanced understanding of teachers' views on various aspects of in-school exams. The findings are organized around these thematic categories, shedding light on the complexities and divergent opinions within the teaching community.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The prevailing sentiment among Turkish teachers towards common in-school exams is predominantly positive. This positivity is rooted in the notions of unity and equal opportunities that these exams purportedly offer. However, beneath this positive veneer lies a myriad of challenges emanating from negative elements such as the principle of student relativity, teacher comparisons, and the practices of level classes. These challenges underscore the inherent difficulties in impartially assessing student achievements within the current examination framework.

Positive opinions expressed by Turkish teachers revolve around the advocacy for incorporating open-ended or a combination of open-ended and short-answer questions in exams. Teachers emphasize the importance of these question types in developing students' written expression skills and fostering creative thinking. However, a critical examination of existing literature reveals certain inadequacies, particularly in the assessment of high-level skills, with a pervasive focus on multiple-choice tests among teachers.

Turning attention to the planning and implementation of exams in accordance with specified dates in the regulation, Turkish teachers predominantly convey positive sentiments. The adherence to predetermined schedules is viewed as a commendable practice. However, amidst the positivity, there exists a subset of teachers who harbor negative assessments, particularly concerning the perceived limitation of teacher autonomy. This paradox highlights the delicate balance between the necessity of planning and the autonomy teachers seek in crafting effective examination strategies.

The evaluations of the subject question distribution table reveal a nuanced landscape. Turkish teachers, on the whole, favor planned action and unity in measurement and evaluation. However, dissenting opinions surface, citing concerns about limitations on teacher autonomy, a perceived shortage of scenarios, and incompatibility with the order of achievements in textbooks. These nuances underscore the complexity of implementing a standardized approach that caters to diverse teacher perspectives.

In conclusion, this study emerges as a compendium of diverse opinions voiced by Turkish teachers regarding common in-school exams and regulatory changes. The multifaceted insights into exam content, application schedules, subject question distribution tables, and regulations offer a panoramic view of the

current challenges within the education system. Furthermore, these perspectives serve as a repository of potential solutions that can be considered in shaping future education policies, practices, and in-service training programs. The incorporation of these insights has the potential to contribute significantly to the effective development of teachers, ultimately enhancing the quality of education.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:10.11.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023/526

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60'dır, 2. yazarın katkı oranı%40'tır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, raporlaştırma.

Yazar 2: Veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1750 – 1769. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1444062>



Web 2.0 Scratch Uygulamasının İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersindeki Akademik Başarılarına Etkisi*

The Effect of Web 2.0 Scratch Application on Primary School 3rd Grade Students' Academic Achievement in Life Science Course*

Savaş YILMAZ¹, Yusuf CERİT²

Geliş Tarihi (Received): 27.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 29.08.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu araştırmanın amacı, Web 2.0 araçlarından Scratch programının ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersindeki akademik başarısına etkisinin incelenmesidir. Bu araştırmanın deseni ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 akademik yılı güz döneminde Bolu ilindeki bir ilkökölün 3. sınıfında öğrenim gören deney grubunda 16, kontrol grubunda 11 olmak üzere toplam 27 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen 21 maddelik Doğada Hayat Başarı Testi aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubuna 14 ders saati süresince Scratch temelli eğitim verilirken kontrol grubuna geleneksel eğitim verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test başarı puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi, deney grubunun ön test ve son test puanları ile kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek için ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, deney grubunun ve kontrol grubunun son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunun son test puanının kontrol grubunun son test puanından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, Scratch uygulamasının hayat bilgisi öğretiminde kullanılabilecek etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Güncellenecek öğretim programlarında Scratch uygulamaları daha fazla ön plana çıkartılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Scratch, Web 2.0, Hayat Bilgisi Öğretimi.

&

Abstract: The study aims to examine the effect of Scratch program, one of the Web 2.0 tools, on the academic achievement of 3rd grade primary school students in Life Science course. The design of this study was determined as a quasi-experimental design with pre-test post-test control group. The study group of the research consisted of 27 students, 16 in the experimental group and 11 in the control group, studying in the 3rd grade of a primary school in Bolu province in the fall semester of the 2023-2024 academic year. Data were collected through the 21-item Life in Nature Achievement Test developed by the researcher. Scratch-based education was given to the experimental group for 14 class hours, while traditional education was given to the control group. In order to determine the difference between the pre-test and post-test achievement scores of the experimental and control group students, an unpaired sample t-test was conducted, and a paired sample t-test was conducted to determine the difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group and the pre-test and post-test scores of the control group. As a result of the data analysis, it was determined that the pre-test scores of the experimental and control groups were equal to each other, and the post-test scores of the experimental and control groups were significantly higher than the pre-test scores. It was also concluded that the posttest score of the experimental group was significantly higher than the posttest score of the control group. The results show that the Scratch application is an effective application that can be used in Life Science teaching. Scratch applications can be emphasized more in the curricula to be updated.

Keywords: Scratch, Web 2.0, Life Science Teaching.

Atf/Cite as: Yılmaz, S. & Cerit, Y. (2024). Web 2.0 Scratch uygulamasının ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin Hayat Bilgisi dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1616-1648. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1444062>

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Sorumlu yazar: Savaş YILMAZ, Mengen Cumhuriyet İlkokulu, Okul Müdürü, ylmazsavas.4040@gmail.com, <https://orcid.org/009-0003-7526-4035>

* Prof. Dr. Yusuf CERİT, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, cerit_y@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4961-8667>

1. GİRİŞ

Teknoloji ve Eğitim

Günümüzde tüm dünyada toplumsal olarak ihtiyaçlar ve beklentiler her geçen gün farklılaşmaktadır. Yaşanan teknolojik gelişmeler ile birlikte günlük ihtiyaçlar, öncelikler ve beklentiler de değişime uğramaktadır (Hasegawa vd., 2007). Teknolojideki gelişmelerin ışığında günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümü için teknolojik ürünlerin kullanımı yaygınlaşmakta, teknolojideki gelişmelerin yönünü de günlük yaşam problemleri belirlemektedir (Schunk ve DiBenedetto, 2020). Teknoloji, günlük hayattaki problemleri gidermek amacıyla, hayatı kolaylaştırıcı bir uygulama olarak düşünüldüğünde (Bijker, 2010), günümüz toplumlarında, gelişmişliğin göstergesi olarak görülebilir. Teknoloji tüm alanlarda ihtiyaçları gidermek, iletişimi kolaylaştırmak, etkileşimi artırmak gibi toplumsal ihtiyaçlara göre gelişmekte ve ürüne dönüşmektedir (Thong, vd., 2006). Günümüzde toplumların evrensel bazda varlığını sürdürebilmesi ve gelişim düzeyi, ürettiği teknoloji ile paralellik göstermektedir. Teknolojinin tüm alanlara nüfuz ettiği ve etkisini de her geçen gün tüm alanlarda daha fazla hissettirdiği görülmektedir (Holling, 2001).

Eğitimde teknoloji kullanımı tüm dünyada her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Teknoloji, eğitim sürecinin de bir parçası niteliği taşımaktadır (Cloete, 2017). Bilim ve teknoloji alanlarında geliştirilen yeniliklerin eğitim - öğretim sürecinde kullanılması eğitim teknolojisi olarak tanımlanabilir (Lazar, 2015). Eğitimin ve teknolojinin insanın gelişimine katkı sağlamayı amaçladığı düşünülürse, eğitim teknolojisinin insanın gelişimi için ortaya çıkmış olması da beklenen bir durum olarak görülebilir (Amiel ve Reeves, 2008). Eğitimde teknoloji kullanımıyla, eğitimin verimliliğini artırma, öğrenimi bireyselleştirme, uygulamalı öğrenim gerçekleştirme, ulaşılamayacak bilgileri deneyimleme, bilgiye istenilen zamanda erişebilme, motivasyon ve ilgi sağlama, eğitim sürecini düzenleme, yetenek ve bireysel farklılıkları dahil etme fırsatları sağlanabilmektedir (Raja ve Nagasubramani, 2018). Yaşanan endüstri devrimlerine paralel olarak eğitim alanında da eğitim anlayışı bağlamında devrimlerin yaşandığı ifade edilebilir. Eğitim alanında yaşanan devrimler incelendiğinde Eğitim 1.0, bilginin kavramlar aracılığıyla öğretmen tarafından öğrenciye aktarılması ve öğrenci tarafından ezberlenmesi şeklinde bir anlayışla gerçekleşmiştir. Eğitim 2.0 ise endüstri alanında kullanılan teknolojinin eğitim sürecinde öğretilmesini amaç edinmektedir. Eğitim 3.0 ile internet ve Web 2.0 araçları eğitim sürecinde yer edinmeye başlamıştır. Öğretmen ve öğrenci rollerinde değişimlerin yaşandığı söylenebilir. Eğitim 3.0 ile birlikte eğitime bakış açısı farklılaşmış, öğretmenin bilgiyi aktaran olmaktan ziyade rehberlik rolü üstlendiği bir süreç benimsenmiştir (Kinal, 2021). Ayrıca bilginin her birey tarafından üretilebileceği vurgulanırken bireysel öğrenme anlayışı da ön plana çıkmaya başlamıştır. Eğitim 4.0 ile teknolojinin sadece eğitim sürecinde kullanılmasının dışında geliştirilmesi ve tasarlanmasının önem kazandığı ifade edilebilir. Eğitim 4.0 ile açık kaynak erişimi, dijital teknolojilerin etkin kullanımı, kişiselleştirilmiş veri, bulut bilişim gibi teknolojilerin yaygın şekilde kullanılmaya başlandığı ifade edilebilir (Thompson, 2007; Zeichner, 2016). Eğitim 3.0, yapılandırmacılık felsefesi ile birlikte eğitim anlayışında köklü bir değişim meydana gelmesine etken olmuştur. Aynı zamanda Eğitim 3.0 ile birlikte internetin de yaygın kullanımı aracılığıyla eğitimde yaygın şekilde teknoloji kullanımı sağlanmıştır (Kinal, 2021).

Eğitimde teknolojinin aktif şekilde kullanılması hedeflere ulaşmayı kolaylaştırıcı unsur olsa da genel hedefi farklılaştırmamaktadır. Dolayısıyla 21. yüzyıl becerilerine sahip bilim okuryazarı bireyler yetiştirmek eğitim sisteminin genel amacı olarak düşünülebilir (Valladares, 2021). Günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözebilecek beceriye sahip olabilmek için günlük hayata hazırlayan ve günlük yaşantıyı öğreten derslerin kilit rol oynadığı söylenebilir. İlgili içeriğe sahip en önemli derslerin başında hayat bilgisi dersi gelmektedir. Hayat bilgisi dersi bireyi hayata hazırlayan, yaşantısında ihtiyaç duyacağı temel bilgileri kazandıran içeriğe sahip bir ders olarak görülmektedir (MEB, 2023). Hayat bilgisi dersi ilkokul 1-3. Sınıflarda bulunmaktadır. Sonraki kademelerde içerikler bağlamında sosyal bilgiler ve fen

bilimleri dersleri bu misyonu sürdürmektedir. Hayat bilgisi dersi bağlamında kazandırılan kazanımlar sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerine altyapı oluşturmaktadır. Ayrıca kişilik özellikleri ve temel beceriler erken yaşlarda kazanılıp yaşam boyu sürdürülebilir olduğundan (Susar-Kırmızı, 2014) dolayı erken yaş döneminde yaşam temelli ders olan hayat bilgisi dersi sürdürülebilir yaşam becerileri kazanabilmek açısından büyük önem arz etmektedir.

Hayat bilgisi dersi öğrencileri hayata hazırlayan, 21. yüzyıl becerilerini kazandırabilecek nitelik taşıyan, öğrencilerin toplumla uyumlu iyi bir vatandaş olabilmelerini sağlayacak davranışları kazandırmayı amaçlayan bir derstir. Hayat bilgisi dersi öğrencinin hayata ilişkin bilgi, beceri, tutum, davranış, değer ve alışkanlık kazanmasında etkin rol oynamaktadır (Işık ve Tural, 2018). Hayat bilgisi dersi öğrencinin başta kendisi olmak üzere çevresini tanıyabilmesi, yaşadığı toplumun milli, manevi ve kültürel değerlere ulaşması ve öğrendiklerini yaşamına aktarabilmesi, öz farkındalık ve öz bakım becerilerini geliştirmesi, yaşamını sağlıklı ve güvenli şekilde devam ettirebilmesi, bilimsel süreç becerilerini kullanabilmesi, vatanını sevmesi, kültürel ve tarihi değerleri benimsemesi ve koruması, çevreye ve doğaya karşı olumlu tutum geliştirmesi ile bilgi ve iletişim teknolojilerini gerektiği şekilde kullanılabilmesini hedeflenmektedir (MEB, 2023). Hayat bilgisi öğretiminde akademik başarı açısından çeşitli zorluklar yaşansa da teknolojinin öğretime dahil edilmesiyle hayat bilgisi dersindeki akademik başarının yükselmesi ve olumsuz tutumun sönümlenmesine ilişkin değişimin söz konusu olduğu ifade edilebilir (Işık ve Tural, 2018). Değişen eğitim sistemlerinin gerekçelerinden birisi de değişen insan profilleridir. Yeni nesil öğrenciler teknoloji ile tamamen iç içe, tüm yaşantısında teknolojinin her anını şekillendirdiği bireylerdir. Teknoloji ile yaşayan bu bireyleri yaşantısının büyük bölümünü eğitim kurumunda geçirdiği düşünülürse, eğitim sürecinde teknolojiden uzak tutmak mümkün görünmemektedir (Zhou vd., 2010). Bu bağlamda çağın da gereklilikleri doğrultusunda öğrencilerin özellikle hayata hazırlayan hayat bilgisi dersinde teknoloji destekli zengin içerikle eğitim vererek tüm öğrenme çıktılarına sahip olmaları büyük önem arz etmektedir.

Ülkemizde 2010 yılı itibariyle eğitimde dijitalleşmeye yönelik gerçekleştirilen “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)” Projesi ile okullarda bulunan teknolojik altyapıyı geliştirmek, teknolojik bağlamda fırsat eşitliği oluşturabilmek ve eğitim öğretim sürecinde teknolojiyi etkin kullanabilmek amaç edinilmiştir. Teknolojik altyapının da güçlenmesiyle dijital kaynak gereksinimi de artmıştır. Bu ihtiyacı karşılayabilmek amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) tarafından dijital içerik üretimi zenginleştirilmeye çalışılmıştır (Ekici ve Yılmaz, 2013). Ayrıca birçok özel platform da zengin dijital içerik sunmaya başlamıştır (Değirmenci ve Ertem, 2014). Günümüzde eğitim öğretim sürecinin ölçme ve değerlendirme de dahil olmak üzere her aşamasında Web 2.0 araçları yaygın şekilde kullanılmaktadır. Pandemi salgını ve yaşanan deprem felaketi ile birlikte uzaktan eğitimin belli dönemlerde eğitimde uygulanması da teknoloji temelli eğitim içeriklerinin zenginleşmesine imkân sağlamıştır (Keskin ve Kaya, 2020).

Web 2.0 araçları da öğrencinin yapılandırabileceği, uygulayabileceği, gözlemleyebileceği çeşitli parametrelere göre kendi içerisinde farklılaşmaktadır. Bazı araçlarda öğrenci müdahalesi kısıtlı olabilmekle birlikte bazı araçlar aracılığıyla öğrenci içeriği tamamen kendisi yapılandırabilmektedir. Bu süreçte öğrencinin teknoloji kullanım becerisi, yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim, liderlik, sorumluluk, öz yönetim, esneklik gibi birçok 21. Yüzyıl becerisini geliştirebilme fırsatı sunulmaktadır (Ortiz-Colon ve Romo, 2016; Yamamori, 2019). Eğitimde teknoloji kullanımı öğrencinin derse ilişkin motivasyonu, olumlu tutum, öz yeterliği, akademik başarısı gibi birçok durumunu pozitif yönde etkileyebilmektedir. Buna karşın teknoloji kullanım yeterliği olması gereken seviyenin altında olan öğrencilerde ise kaygı, stres, olumsuz tutum, başarısızlık gibi olumsuz durumlara yol açabilir (Thieman, 2008).

Eğitimde kullanılabilecek farklı özellikler taşıyan çok fazla yazılım mevcuttur. Bu araçları birbirlerinden ayıran en önemli özellikleri kullanım şekilleridir. Yeni eğitim anlayışında bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesi beklenildiğinden dolayı öğrencinin bilgiyi kendisinin inşa edebileceği, teknolojiyi kendisinin

kullanabileceği, değişkenleri yönetebileceği teknolojik içerikler kullanmak daha faydalı olacaktır. İçeriğine hiçbir şekilde müdahale edilemeyen videolar da teknoloji niteliği taşımaktadır. Bununla birlikte parametreleri yönetebilmek, bilgiyi yapılandırabilmek, tasarımı kurgulayabilmek becerilerin gelişimi açısından büyük önem taşıyan özelliklerdir (Kobsiripat, 2015). Bu bağlamda parametreleri kurgulayabilmek için yazılım bilgisi de gerektirmektedir. Hayat bilgisi dersi ilkokul birinci kademe seviyesinde olduğu için öğrencilerin üst düzey yazılım bilgisine sahip olamayacağı beklenen bir durumdur. Dolayısıyla üst düzey yazılım bilgisi gerektirmeyen teknolojik araçların kullanımı oldukça önemlidir. İlgili yaş grubuna uygun ve etkileşimin fazla olduğu uygulamaların başında Scratch programı gelmektedir. Scratch, 8 yaş ve sonrası bireyler için hazırlanmış, görsel tabanlı bir programlama aracıdır. Ana odak grubu 8 yaş ve üzeri olsa da daha küçük yaşlardaki çocuklar da bu aracı kullanabilirler (Brennan ve Resnick, 2012). Scratch programının temel amacı, programlamaya yeni başlayanlara bu alanı tanıtmak ve onlara programlamayı sevdirmektir. Scratch, çocukların kullanımına uygun şekilde yapılandırılmış ve karmaşık olmayan bir ara yüz içeren programlama dilidir. Scratch, kod bloklarını sürükleyip bırakarak programlamayı kolaylaştıran bir yapıya sahiptir. Bu platform hem kullanım kolaylığı hem de ücretsiz erişim imkânı sunmaktadır. Scratch programı eğlenceli bir ortamda çeşitli medya araçlarının birleştirilebileceği, kendi animasyon, oyun tasarlayabilecek, interaktif hikayeler oluşturabilecek ve paylaşabilecek bir grafik programlama dilidir. Ayrıca, çeşitli ders içeriklerinin geliştirilmesinde kullanılarak disiplinler arası bir öğrenme ortamı sağlar (Brennan ve Resnick, 2012). Scratch'in başlıca özellikleri arasında kolay arayüz, blok kod yapısı, hata ayıklama özelliği, çoklu ortam desteği, tasarım odaklı yapı, paylaşım ve iş birliği imkanları ve programlama yapılarına uygunluk bulunmaktadır. Scratch programı, programlama öğrenimini kolaylaştırmak için sürükle-bırak mantığına dayanan renkli kod bloklarını kullanır. Bu bloklar, karmaşık programlama dillerindeki syntax yapısından ziyade, günlük konuşma diline benzer yapıdadır. Scratch programını diğerlerinden ayıran en önemli özellik hazır kodlar barındırması ve yazılıma ilişkin üst düzey bilgi ve beceri gerektirmeyen eğlenceli ara yüz barındırması sebebiyle çocuklar için tasarlanmış olmasıdır (Fagerlund vd., 2021; Kovalkov vd., 2021; Sáez-López, vd., 2016). Scratch, kullanım kolaylığı, pratikliği ve görsel ve işitsel içerikleri ile öğrencilerin disiplinler arası entegrasyon, ilgi, tutum, motivasyon, özyeterlik, özgüven ve bu medyatörlerin etkisiyle akademik başarılarının gelişmesinde etkin rol oynayabileceği ifade edilebilir. Hayat bilgisi dersi hayata hazırlık konusunda temel ders niteliği taşıması, hayat bilgisi dersine ilişkin öğrenci tutumları, başarıları, motivasyonlarının geleneksel yöntemlerle öğretiminde yetersiz olması sebebiyle (Işık ve Tural, 2018), alternatif öğretim uygulamaları ve teknoloji ağırlıklı öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Gelişen teknolojinin eğitime yansımalarından biri olan ve kullanımı kolay olan Scratch programı hayat bilgisi dersinde kullanılacak alternatif uygulama arayışlarında biri olabilir. Bu bağlamda Scratch programının hayat bilgisi dersine ilişkin akademik başarıya etkisinin incelenmesi büyük önem arz etmektedir. İlkokul kademesi göz önünde bulundurulduğunda, Scratch temelli hayat bilgisi eğitimi için okuma yazmanın öğrenilmiş olduğu ve psikomotor becerilerin diğer kademelere göre daha gelişmiş olduğu 3. sınıf düzeyi en ideal grup olarak düşünülebilir.

Hayat bilgisi dersi, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri durumlarla başa çıkabilmeleri için gerekli becerileri ve bilgileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu dersin başarılı bir şekilde öğretilmesi, öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından büyük önem arz etmektedir (Erikson, 1963; Piaget, 1952). Özellikle ilkokul düzeyinde, öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik başarılarını artırmak için çeşitli yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Çağın standartları doğrultusunda, bu yöntemler arasında teknolojinin etkin kullanımı önemli bir yer tutmaktadır (Prensky, 2001). Teknoloji kullanımı, özellikle bilgisayar destekli öğrenme araçları ile öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirebilir (Jonassen, 2000). Bu bağlamda, Scratch gibi kullanımı kolay programlama araçlarının kullanımı, öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık ve analitik düşünme becerilerini geliştirebilir (Resnick vd., 2009). Scratch, öğrencilere karmaşık kavramları anlamaları için görsel ve etkileşimli bir ortam

sağlayarak, ders içeriklerini daha anlaşılır ve uygulanabilir hale getirebilme özelliğine sahip bir uygulamadır (Brennan ve Resnick, 2012). Hayat bilgisi öğretiminde Scratch uygulamasının kullanımı, öğrencilerin ders materyallerini üretebilmelerini, etkileşimli şekilde deneyimleyebilmelerini ve böylece ders başarılarını artırmalarını sağlayabilir. Scratch, öğrencilerin teknolojiyi günlük hayatlarına entegre edebilme fırsatı sunarak 21. yüzyıl becerilerini geliştirebilmelerine imkân sağlayabilir (Trilling ve Fadel, 2009). Scratch uygulamasının kullanımı, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını ve katılımlarını da artırabilir. Bu durum akademik başarıya da olumlu bir etki yapabilir (Hwang ve Chang, 2011). Sonuç olarak, teknoloji temelli Scratch uygulamasının hayat bilgisi dersinde kullanımının, öğrencilerin ders içeriğini kavrama düzeyleri ve akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi araştırılmaya değer bir konu olarak düşünülebilir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, Web 2.0 araçlarından Scratch programının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersindeki akademik başarısına etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu araştırma ile Scratch programının ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinin Doğada Hayat ünitesindeki akademik başarılarını etkileme durumu araştırılacaktır. Bu sayede hayat bilgisi dersinde Scratch programının kullanımının etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi “Web 2.0 araçlarından Scratch programının İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersindeki akademik başarılarına etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

1. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın önemi

Teknoloji hayatın her alanında etkisini giderek artırmakta ve yaşamın temel ihtiyaçları arasında görülmektedir. Eğitimde de teknolojinin giderek etkisinin arttığı görülmektedir. Özellikle günümüz alfa kuşağı olarak ifade edilen çocukların, bireysel ve özgür ruhlu, teknolojiyi yakından takip eden, sosyal medyayı aktif kullanan, bilgiye çabuk erişim isteği olan, online platformlara ilgi gösteren bireyler olmaları da teknolojinin eğitimin niteliğini artırıcı unsur olabileceğine işaret etmektedir (Güzel, 2023).Günümüz eğitim sisteminde küresel bazda bilginin bireysel olarak inşa edilmesi ve keşfedilmesi istendiğinden, ilgili özellikleri uygulamalı şekilde deneyimleme imkanı sağlayacak teknoloji temelli eğitim önemli hale gelmektedir. Bireylerin hayata hazırlanması, topluma faydalı birey olarak yetişmesini hedefleyen eğitim sisteminde özellikle hayata hazırlayıcı rol oynayan hayat bilgisi dersinin de teknoloji temelli öğretimi gereklilik arz etmektedir (Işık ve Tural, 2018). Erken yaşlardan itibaren teknoloji uygulamaları eğitim sürecinde aktif kullanılmalıdır. Eğitimde teknoloji kullanılırken öğrencilerin teknolojiyi yapılandırabilecekleri, aktif şekilde tüm süreci planlayabilecekleri uygulamalar daha etkili bir öğrenme gerçekleştirilmesini desteklemektedir. Bu teknolojik uygulamaların erken yaş dönemlerinde kullanılabilmesi açısından ilkökul düzeyine en uygun programın Scratch programı olduğu ifade edilebilir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, genel olarak Scratch programının uygulanmasına ilişkin araştırmaların ortaokul düzeyinde, matematik, Türkçe ve fen bilimleri derslerinde kullanıldığı görülmektedir (Yılmaz, 2021). Doğan ve Koç (2017) çalışmalarında, sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun Web 2.0 destekli dijital oyun aracılığıyla öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlar, bulgular Web 2.0 destekli dijital oyunlarla deprem konusunun öğretildiği deney grubunun akademik başarı puanlarının, geleneksel yöntemlerle öğrenim gören kontrol grubunun akademik başarı puanlarına göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Süral ve Girmen (2019) hayat bilgisi dersinde Web 2.0 destekli değerlendirme uygulamalarının etkililiğini araştırmışlar, araştırma sonucunda öğrencilerin teknoloji kullanım becerisi açısından zorluklar

yaşadıkları tespit edilmekle birlikte uygulama sürecinde keyif aldıkları tespit edilmiştir. Teknolojiyle doğumundan itibaren iç içe olan çocukların erken eğitim düzeylerinde etkileşimde bulunmaları hayata hazırlanmaları açısından önemli hale gelmektedir (Erdoğan ve Ergenekon, 2021). Bu çalışmada, erken yaş dönemlerinde hayatı öğreten hayat bilgisi dersinde kullanılacak Scratch uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda erken yaşlardan itibaren günlük yaşama hazır donanımlı bireylerin yetiştirilmesinde kilit rol oynayan hayat bilgisi dersinin daha etkili bir şekilde işlenmesinde alternatif bir yöntem olarak Scratch uygulamasının kullanılabilirliği ortaya çıkarılmıştır. Bu sayede ilerleyen yıllarda hazır bulunuşluğu yüksek öğrencilerin eğitim ortamlarında yer alması sağlanabilecektir. Öğrencilerin erken yaşlardan itibaren bilgiyi inşa edebilme ve teknolojiyi etkin kullanabilme becerisi ve özgüveni gelişim gösterebilecektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma Scratch programının ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersindeki akademik başarısına etkisinin incelendiği deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmanın deseni ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Hazır gruplar üzerinden seçkisiz atama yapılarak oluşturulmuştur (Büyüköztürk vd., 2012). Deney ve kontrol grupları mevcut sınıflardan seçildiğinden ve seçkisiz atama yapılamadığından dolayı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine Scratch uygulamaları temelli hayat bilgisi öğretimi, kontrol grubu öğrencilerine mevcut öğretim programı müdahale edilmeden uygulanmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim – öğretim yılı güz döneminde Bolu ilinde yer alan bir ilkökulda iki farklı sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 27 ilkökul 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Genel ağırlıklı not ortalamaları birbirine yakın iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda toplam 16 öğrenci, kontrol grubunda ise toplam 11 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Deney grubunda 10 kız ve 6 erkek öğrenci gönüllü olarak çalışmaya dahil edilirken Kontrol grubunda 7 kız ve 4 erkek öğrenci çalışmaya katılmışlardır. Tüm öğrenciler uygulama sürecinin tamamına katılmış olup veri kaybı yaşanmamıştır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu çalışmada veriler çalışmacı tarafından geliştirilen “Doğada Hayat Başarı Testi” kullanılarak elde edilmiştir.

2.3.1. Doğada hayat başarı testi

Öğrencilerin hayat bilgisi dersinde yer alan 3. sınıf düzeyindeki Doğada Hayat ünitesine ilişkin akademik başarı düzeylerini belirlemek için çeşitli kaynaklardan (ders kitapları, soru bankaları, deneme sınavları gibi) ünite ile ilgili kazanımlara uygun çoktan seçmeli 33 soruluk başarı testi çalışmacı tarafından hazırlanmıştır. Testin kapsam geçerliliğinin sağlanması, soruların kazanımlara ve öğrencilerin seviyelerine uygunluğunun belirlenmesi amacı ile devlet okulunda görev yapan 5 sınıf öğretmeninden, üniversitede görev yapan 1 Sınıf Eğitimi Uzmanı ve 1 Sosyal Bilgiler Eğitimi Uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda öğrenci seviyesine uygun olmayan, açık ve anlaşılır olmayan, aynı kazanımları ölçen sorular testten çıkarılmıştır. 7 soru çalışma dışı bırakılarak başarı testindeki madde sayısı 26 olarak belirlenmiştir. 26 sorudan oluşan başarı testi bir önceki yıl ilgili konuya ilişkin eğitimini tamamlamış ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinden çalışmaya dahil olmaya gönüllü 50 öğrenciye uygulanmıştır. Testin güvenilirlik katsayısı ITEMAN programı ile hesaplanmış ve 0.77 olarak bulunmuştur. ITEMAN sonuçlarına göre sorunlu olduğu tespit edilen 5. ve 9. sorular testten çıkarılmıştır ve soru sayısı 24'e düşmüştür. Testin güvenilirlik çalışması KR 20 kullanılarak yapılmıştır. Yapılan analiz

sonucuna göre testin KR 20 değeri 0,78 olarak çıkmıştır ancak 13, 15, 21. soruların r-ncift değerleri 0.25'in altında olduğundan sorular testten çıkarılmıştır (Berk ve Griesemer, 1976) ve test 21 soruya düşürülmüştür. Testin 21 soruluk nihai halinin analizinde KR 20 değeri 0,826 olarak tespit edilmiştir. KR 20 değerinin ,80'den büyük olması ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Kalaycı, 2008). Akademik başarı testi, yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda 21 soru olacak şekilde hazırlanmış, ön test ve son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersinde Scratch yöntemi ve geleneksel yöntemle Doğada Hayat ünitesine ilişkin öğrenimlerinin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Verilerin analizinde hangi testlerin uygulanacağını belirleyebilmek amacıyla normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Normallik dağılımları için örneklem büyüklüğü 30 kişiden az olduğu için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2011). Normallik dağılımları incelendiğinde ön test puanları, son test puanları ve ilişkili örneklem testi gerçekleştirebilmek amacıyla fark puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre Shapiro-Wilk analizleri sonucunda ön test, son test ve fark puanlarının hem deney hem de kontrol grupları bağlamında p değerleri .05 değerinden büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerler normallik dağılımı varsayımlarına göre (Büyüköztürk, 2011), verilerin tüm değişkenlere göre normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, normallik varsayımına dayalı testler kullanılmıştır. Deney grubunun ve kontrol grubunun ön test puanları arasındaki farkları belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Benzer şekilde deney ve kontrol grubunun son test puanları arasındaki farkları belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkı ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi:27.05.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:2022/228

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilere ilişkin yapılan analizler, elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumlarına yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt probleminde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Doğada Hayat Başarı Testine ilişkin ön test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 1'de ifade edilmiştir.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına yönelik İlişkisiz Örneklem t - Testi Sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | SS | T | Sd | P |
|---------|----|-----------|------|------|----|------|
| Deney | 16 | 9.25 | 5.87 | | | |
| Kontrol | 11 | 8.64 | 5.04 | .282 | 25 | .780 |

Tablo.1 incelendiğinde Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t(25) = .282$; $p>.05$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının birbirine yakın olduğu, yani Doğada Hayat ünitesi hakkında bilgi düzeylerinin birbirine denk sayılabileceği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Doğada Hayat Başarı Testine ilişkin son test puanları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem t testi sonuçları Tablo 2'de ifade edilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarına yönelik İlişkisiz Örneklem t - Testi Sonuçları

| Grup | N | \bar{X} | SS | t | Sd | p |
|---------|----|-----------|------|------|----|-------|
| Deney | 16 | 17.19 | 3.54 | | | |
| Kontrol | 11 | 13.91 | 4.21 | 2.19 | 25 | .038* |

* $p<.05$

Analiz sonuçları deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu göstermektedir ($t(25) = 2.19$; $p<.05$). Deney grubu öğrencilerinin son test puanları kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarından daha yüksektir. Bu sonuca göre geleneksel yönteme kıyasla Scratch yönteminin Doğada Hayat ünitesinde yer alan kazanımların öğrencilerin öğrenmelerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde deney grubu öğrencilerinin Scratch uygulamaları sonrasında Doğada Hayat ünitesine ilişkin tamamladıkları öğretim sonrasında uyguladıkları Doğada Hayat Başarı Testi puanlarında ön test puanlarına kıyasla farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 3'te ifade edilmiştir.

Tablo 3.

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına yönelik İlişkili Örneklem t - Testi Sonuçları

| Test | N | \bar{X} | SS | t | Sd | P |
|----------|----|-----------|------|---------|----|-------|
| Ön Test | 16 | 9.25 | 5.87 | -10.914 | 15 | .000* |
| Son Test | 16 | 17.19 | 3.54 | | | |

* p<.05

Analiz sonuçları deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t(15) = -10.914$; $p < 0.05$). Deney grubunun son test puanları ön test puanlarından daha yüksektir. Bu sonuca göre Scratch yöntemiyle gerçekleştirilen öğretimin Doğada Hayat ünitesinde yer alan kazanımları öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde kontrol grubu öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığı'nun belirlemiş olduğu kitaplarla gerçekleştirilen Doğada Hayat ünitesine ilişkin tamamladıkları öğretim sonrasında uyguladıkları Doğada Hayat Başarı Testi puanlarında ön test puanlarına kıyasla farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem t testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen ilişkili örneklem t testi sonuçları Tablo 4'te ifade edilmiştir.

Tablo 4.

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına yönelik İlişkili Örneklem t - Testi Sonuçları

| Test | N | \bar{X} | SS | t | Sd | P |
|----------|----|-----------|------|---------|----|-------|
| Ön Test | 11 | 8.64 | 5.04 | -12.969 | 10 | .000* |
| Son Test | 11 | 13.91 | 4.21 | | | |

* p<.05

Tablo.4 incelendiğinde kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t(10) = -12.969$; $p < 0.05$). Kontrol grubunun son test puanları ön test puanlarından daha yüksektir. Geleneksel öğretim uygulamasının Doğada Hayat ünitesinde kazanımların öğrenciler tarafından edinilmesinde etkili olduğu ifade edilebilir.

4. TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Scratch kullanımının hayat bilgisi öğretimindeki akademik başarıya etkisinin incelendiği bu çalışmada deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hazır bulunuşluk düzeyleri her iki grupta düşük düzeyde olsa da öğretim öncesinde yapılan başarı testinde çıkan bu sonucun beklenen bir durum olduğu söylenebilir. İki farklı sınıf olsa da aynı coğrafi bölgede yaşayan, benzer yaşam standartlarına sahip, birbirine benzer eğitim sürecine sahip bireylerin ön bilgi düzeyi olarak birbirine denk çıkmış olması eğitimin belirli bir standart sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Hanbaba (2011) oyunla öğretimin ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersindeki başarılarını araştırdığı çalışmasında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı puanlarının birbirine yakın olduğu, anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucunda ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gençer ve Gezer (2022) Web 2.0 destekli sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini

inceledikleri araştırmalarında, aynı sınıf düzeyindeki ve benzer özelliklerdeki iki farklı sınıftan oluşan deney ve kontrol grubunun ön test başarı puanlarının birbirine denk olduğu ve akademik başarı düzeylerinin benzer seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Scratch uygulamaları ile eğitimin gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel eğitimin gerçekleştirildiği kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları karşılaştırıldığında Scratch temelli eğitim alan öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin akademik başarılarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Doğada Hayat konusunun öğretimine ilişkin Scratch uygulamalarının akademik başarıyı artırıcı bir yöntem olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Scratch uygulamasının mevcut öğretime kıyasla daha başarılı olması, öğrencilerin eğitim sürecine doğrudan katılmaları, aktif rol oynamaları, teknolojik donanımları kullanma istekleri, birçok duyu organına hitap edebilecek zengin içerik sunması, iş birliği ve iletişim gibi unsurlardan kaynaklı olabilir. Mevcut öğretime kıyasla günümüz eğitim felsefelerine daha uygun ve çağın gerekliliklerini karşılayan bir yöntem olarak Scratch, hayat bilgisi öğretiminde akademik başarının artmasını sağlamıştır. Kaynar (2020), hayat bilgisi dersinde kullanılan Scratch programıyla geliştirilen eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısına etkisini araştırdığı araştırmasını 3. sınıf düzeyinde 47 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmiştir. Elde edilen bu sonuç, bu araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Ayrıca farklı derslerde de Scratch uygulamasının akademik başarıyı geliştirdiği ifade edilebilir. Örneğin Şahbaz ve Arseven (2022) yapmış oldukları araştırmada Scratch temelli öğretimin akademik başarıya etkisini incelemişlerdir. 8 saatlik Scratch uygulamaları ve eğitim süreci sonunda yapmış oldukları son test başarı puanları karşılaştırıldığında Scratch uygulamalarının gerçekleştirildiği deney grubunun akademik başarı puanlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Hainey vd., (2020) yapmış oldukları araştırmada Scratch programı ile gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları ile birlikte, motivasyon, dijital okuryazarlık ve tasarım becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Görüldüğü üzere Scratch uygulaması akademik başarı ile birlikte eğitim öğretim sürecinde akademik başarıyı doğrudan veya dolaylı şekilde etkileyebilecek unsurların da gelişimine imkân sağlamaktadır. Al-Otaibi ve arkadaşları (2023), yapmış oldukları araştırmada matematik dersinde Scratch uygulaması ile öğrenim gören deney grubunun son test başarı puanlarının geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilerin son test başarı puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ve Scratch uygulamasının birçok duyu organına hitap ettiğini, öğrencilerin derse daha aktif katılımını sağladığını belirtmişlerdir. Dersler farklı olmakla birlikte araştırmaların sonuçları bu araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada Scratch programının uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum Scratch uygulamasının öğrencilerin hayat bilgisi dersi akademik başarılarını artırdığının göstergesi olarak düşünülebilir. Scratch uygulaması sonrasında deney grubunun ortalama puanlarında yaklaşık 7 puanlık bir artış görülmektedir. Bu artış Scratch uygulamasının dikkate değer düzeyde akademik başarıyı yükseltecek etki oluşturduğu şeklinde algılanabilir. Bu gelişimin nedeni Scratch uygulamasının etkileşimli, zengin içerikli, birçok duyu organına hitap eden yapıya sahip olmasından kaynaklı olabilir. Bununla birlikte öğrencilerin kendilerinin içerik üretmesi, süreçte daha aktif olmaları ve yaşantılarında teknolojiyle çok fazla etkileşimde olan öğrencilerin ders sürecinde de teknolojiyi aktif kullanmaları akademik başarılarının gelişimine katkı sağlayabilir. Ayrıca Scratch projesi üretebilmeleri için bilgi edinmeleri gerekliliği de akademik başarılarının artmasını sağlayıcı unsur olarak düşünülebilir. Bu araştırmanın bulgusuyla paralel şekilde Kaynar (2020) tarafından yapılan araştırmada, hayat bilgisi dersinde kullanılan Scratch programıyla geliştirilen eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısı, tutumları ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada, Scratch kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı bulunmuştur (Kaynar, 2020). Bu durumun kaynağını öğrencilerin

aktif katılımı, eğlenceli ortam, bilgi toplama süreci, dikkat çekici görsel unsurların bulunması gibi unsurlar olarak tanımlamıştır. Elde edilen sonuçlar, bu araştırmada elde edilen araştırma sonuçlarını ve gerekçelerini destekler niteliktedir. Benzer şekilde Costa vd., (2018) dil öğretimine ilişkin yapmış oldukları araştırmada, Scratch uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde değiştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin teknolojiye karşı olan ilgi ve tutumları, zengin uyaran içeriğine sahip bir program olması ve hazır kod blokları içermesinden kaynaklı olarak akademik başarıyı artırıcı rol oynadığı ifade edilmiştir. Scratch genel olarak uygulanabilirlik açısından pratik olması, öğrencinin birden fazla duyusuna eş zamanlı hitap etmesi ve öğrenciyi eğitim öğretim sürecinde aktif hale getirmesinden kaynaklı olarak hayat bilgisi dersi akademik başarısının gelişiminde etkili olmaktadır. Wan ve Khalid (2018) araştırmalarında, öğrencilerin Scratch deneyimlerine ilişkin yapmış oldukları analizler sonucunda öğrencilerin akademik başarı ile birlikte tutum, motivasyon ve 21. Yüzyıl becerilerinin gelişimini sağladığını belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuç ışığında Scratch uygulamasının hayat bilgisi dersinde öğrencilerin kazanımları edinmelerinde etkili bir uygulama olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Kontrol grubunda gerçekleştirilen mevcut eğitim süreci sonunda kontrol grubunun akademik başarı puanlarında yaklaşık 5 puanlık bir artış belirlenmiştir. Bu durum Doğada Hayat konusunda geleneksel öğretimin de akademik başarıyı artırıcı unsur olduğuna işaret etmektedir. Gerçekleştirilen eğitim sürecinin akademik başarıyı yükseltmesinin temel sebepleri, öğrencilerin daha fazla aşına oldukları bir eğitim anlayışı ile yürütülmüş olması, öğrencilerin yeni bilgi edinmelerine fırsat sağlanması, ön test uygulamasının derse karşı merak duygusunu tetikleme durumu olabilir. Doğan ve Koç (2017) yapmış oldukları araştırmada sosyal bilgiler öğretiminde geleneksel yöntemle işlenen dersin akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonucun öğrencilerin öğretmeni otorite olarak görmeleri, yeni bilgi edinmiş olmaları ve ders kitaplarının etkisiyle oluşabileceği ifade edilmiştir. Benzer şekilde Erkan ve Kerimgil-Çelik (2023) Web 2.0 temelli eğitsel ve dijital oyunların akademik başarı ve tutuma etkisini inceledikleri çalışmalarında geleneksel yöntemle işlenen dersin akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Geleneksel yöntemle sağlanan eğitimin öğrencinin bilgi kapasitesini artırdığı, ön test sorularının ders sürecinde hatırlanması gibi unsurların etken unsur oldukları ifade edilmiştir. Benzer şekilde Hapsari ve Hanif (2019) yapmış oldukları araştırmada kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ve geleneksel eğitimin akademik başarıyı artırdığını ifade etmiştir. Kullanılan teknikten bağımsız şekilde eğitim öğretim faaliyetlerinin akademik başarıyı yükseltmesi beklenen bir durum olarak düşünülebilir.

Sonuç olarak hayat bilgisi öğretiminde çağın gereklilikleri arasında yer alan teknoloji temelli uygulamalardan erken yaş grupları için en uygun yapıya sahip Scratch yönteminin akademik başarının artmasında etkili bir yöntem olduğu görülmektedir. Günümüz ilkökul öğrenci profillerinin teknolojiye ilgileri ve oyun ihtiyaçlarından hareketle Scratch gibi teknoloji temelli ve çoklu duyu organına hitap edebilen etkileşimli uygulamaların daha yaygın kullanılması gerekmektedir (Jukić ve Škojo, 2021). Arayüzünün ve hazır kod bloklarının ilkökul seviyesine uygun ve kullanılabilir olması (Brennan ve Resnick, 2012) da Scratch programının ilkökul kademesinde hayat bilgisi öğretiminde kullanılabilirliğini daha fazla ön plana çıkarmaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda Scratch programının hayat bilgisi dersinin Doğada Hayat konusunun öğretiminde etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ilkökul hayat bilgisi dersinde Scratch kullanımının sağlanması akademik başarıyı artıracaktır. Bu bağlamda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Mevcut öğretim programların güncellenme aşamasında olmasından dolayı, güncellenecek yeni öğretim programlarında teknoloji temelli Scratch gibi uygulamalara daha fazla yer verilebilir.
2. Hayat bilgisi dersinin devamı özelliği taşıyan sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinde de Scratch kullanımı sağlanabilir.
3. Scratch programı ile farklı teknoloji temelli programların hayat bilgisi öğretimindeki etkileri araştırılabilir.
4. Hayat bilgisi dersi öğretiminde sınıf öğretmenleri tarafından Scratch programı kullanılabilir.

Kaynakça/Reference

- Al-Otaibi, M. M., Al-Otaibi, H. M., ve Farghal, T. M. A. (2023). The Effect of Teaching Mathematics Using Scratch Software on the Achievement of 6th grade students in Kuwait. *Migration Letters*, 20(1), 288-304. doi: <https://doi.org/10.59670/ml.v20iS1.3581>
- Amiel, T., ve Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Journal of educational technology & society*, 11(4), 29-40.
- Berk, R. A., ve Griesemer, H. A. (1976). Itean: An item analysis program for tests, questionnaires, and scales. *Educational and Psychological Measurement*, 36(1), 189-191.
- Bijker, W. E. (2010). How is technology made? That is the question!. *Cambridge journal of economics*, 34(1), 63-76.
- Brennan, K., ve Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. American Educational Research Association.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (14.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri. (16.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cloete, A. L. (2017). Technology and education: Challenges and opportunities. *HTS: Theological Studies*, 73(3), 1-7. Doi: 10.4102/hts.v73i4.4589
- Costa, S., Santos, M., Abreu, P., Pessoa, T., ve Gomes, A. (2018, June). The role of computer programming as a partner in the English classroom. In *EdMedia+ Innovate Learning* (ss. 1113-1122). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Doğan, E., ve Koç, H. (2017). Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunla öğretiminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 90-100.
- Erdoğan, N. I., ve Ergenekon, E. (2021). Bebeklerin teknolojik araçları kullanmalarıyla ilgili anne görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 117-140. Doi: <https://doi.org/10.30964/auebfd.767338>
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erkan, A., ve Kerimgil-Çelik, S. (2023). İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Oyunun Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 668-685. Doi: <https://doi.org/10.37217/tebd.1174432>
- Fagerlund, J., Häkkinen, P., Vesisenaho, M., & Viiri, J. (2021). Computational thinking in programming with Scratch in primary schools: A systematic review. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(1), 12-28. Doi: <https://doi.org/10.1002/cae.22255>
- Gençer, Ö., ve Gezer, U. (2022). Web 2.0 Araçlarına Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 83-91. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7487384>
- Güzel, M. (2023). X ve Y Kuşaklarının Çocukları: Z ve Alfa Kuşakları. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 10(98), 1990-2001. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8306889>
- Hainey, T., Baxter, G., ve Ford, A. (2020). An evaluation of the introduction of games-based construction learning in upper primary education using a developed game codification scheme for Scratch. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(3), 377-402. Doi: 10.1108/JARHE-02-2018-0031

- Hanbaba, L. (2011). *Oyunla Öğretim Yönteminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı ve Tutumuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hapsari, A. S., ve Hanif, M. (2019). Motion graphic animation videos to improve the learning outcomes of elementary school students. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1245-1255.
- Hasegawa, K., Shinohara, C., ve Broadbent, J. P. (2007). The effects of 'social expectation' on the development of civil society in Japan. *Journal of Civil Society*, 3(2), 179-203.
- Holling, C. S. (2001). Understanding the complexity of economic, ecological, and social systems. *Ecosystems*, 4, 390-405.
- Hwang, G. J., ve Chang, H. F. (2011). A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students. *Computers & Education*, 56(4), 1023-1031.
- Işık, A. D., ve Tural, A. (2018). Hayat bilgisi öğretiminde teknoloji kullanımı. *The Journal of Limitless Education and Research*, 3(3), 19-33. Doi: <https://doi.org/10.29250/sead.475414>
- Jukić, R., ve Škojo, T. (2021, September). The Educational Needs of the Alpha Generation. In *2021 44th International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO)* (ss. 564-569). IEEE.
- Kalaycı, Ş. (2008). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaynar, B. (2020). Eğitsel ve dijital oyun tabanlı etkinliklerin hayat bilgisi dersindeki akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Keskin, M., ve Özer-Kaya, D. (2020). Evaluation of students' feedbacks on web-based distance education in the COVID-19 process. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kinal, J. (2021). From Education 1.0 to Education 4.0: teacher training models from the 19th Century to the present day. *From Education 1.0 to Education 4.0: teacher training models from the 19th Century to the present day.*, 555-565.
- Kobsiripat, W. (2015). Effects of the media to promote the Scratch programming capabilities creativity of elementary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 227-232. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.651>
- Lazar, S. (2015). The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(1), 111-114.
- MEB (2023). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Ortiz-Colon, A. M., & Romo, J. L. M. (2016). Teaching with Scratch in compulsory secondary education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 11(2), 67.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Raja, R., ve Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 33-35. Doi: <https://dx.doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.165>
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ... ve Kafai, Y. (2009). Scratch: Programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.

- Schunk, D. H., ve Di Benedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary educational psychology*, 60, 101832. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Süral, İ., ve Girmen, P. (2019). Hayat bilgisi dersinde dijital bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 289-304.
- Şahbaz, A. F., ve Arseven, Ü. İ. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde Scratch Programı Destekli Öğretimin Akademik Başarı He Öğrenmedeki Erişi ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi. *E-International Journal of Educational Research*, 13(1), 300-315.
- Thieman, G. (2008). Using technology as a tool for learning and developing 21st century skills: An examination of technology use by pre-service teachers with their K-12 students. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8(4), 342-366.
- Thong, J. Y., Hong, S. J., ve Tam, K. Y. (2006). The effects of post-adoption beliefs on the expectation-confirmation model for information technology continuance. *International Journal of human-computer studies*, 64(9), 799-810.
- Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass.
- Valladares, L. (2021). Scientific literacy and social transformation: Critical perspectives about science participation and emancipation. *Science & Education*, 30(3), 557-587. Doi: Vol.:(0123456789)<https://doi.org/10.1007/s11191-021-00205-2>
- Wan, L. S., ve Khalid, F. (2018). Primary School Students' Experiences during Game Development Project Using Scratch. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(4.21), 93-96.
- Yılmaz, F. (2021). *Türkiye'de Scratch Üzerine Yayımlanan Çalışmaların Sistemik İncelemesi ve Trend Analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Adıyaman.
- Zhou, X., Ren, L., Li, Y., Zhang, M., Yu, Y., ve Yu, J. (2010). The next-generation sequencing technology: a technology review and future perspective. *Science China Life Sciences*, 53, 44-57.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Technology and Education

In today's world, the needs and expectations of societies worldwide are evolving every passing day. Alongside technological advancements, daily needs, priorities, and expectations are also changing (Hasegawa et al., 2007). The use of technological products to solve everyday problems is becoming more widespread with the light of technological developments and also the directions of these advancements are influenced by daily life issues (Schunk & DiBenedetto, 2020). Technology can be seen as an indicator of advancement in modern societies, when it is thought as a practice to simplify life to remove our daily life problems (Bjker, 2010). Technology is turning into a product, and it develops according to societal needs such as satisfying requirements in all fields, facilitating communication, and enhancing interaction (Thong et al., 2006). The use of technology in education is increasingly prevalent globally. Technology is considered an integral part of the educational process (Cloete, 2017). Technology can be defined as educational technology when innovations in science and technology fields are applied to the educational process (Lazar, 2015). Considering that education and technology aim to contribute to human development, educational technology can be seen as an expected situation emerged for the development of humans (Amiel & Reeves, 2008). The use of technology in education provides opportunities to enhance educational effectiveness, personalize learning, conduct applied learning, experience inaccessible knowledge, access information at any time, provide motivation and interest, organize the educational process, and incorporate abilities and individual differences (Raja & Nagasubramani, 2018). Despite facilitating the achievement of educational goals, the active use of technology in education does not fundamentally alter these objectives. Therefore, educating individuals with 21st-century skills and scientific literacy remains a general objective of the education system (Valladares, 2021). "Hayat Bilgisi" (Life Knowledge) subject prepares individuals for life by equipping them with essential knowledge they will need in their lives (MEB, 2023). This subject is taught in grades 1-3 in primary school. The other levels sustain this mission through social studies and science courses. The skills acquired through "Hayat Bilgisi" subject provide a foundation for social studies and science courses. Furthermore, due to the fact that personality traits and basic skills can be acquired at an early age and sustained throughout life (Susar-Kırmızı, 2014), the life skills-based course called 'Hayat Bilgisi' holds great importance for acquiring sustainable life skills during early childhood. Web 2.0 tools vary in their ability for students to structure, apply, and observe various parameters. While some tools restrict student intervention, others allow students to entirely structure the content themselves by using some kind of tools. In this process, students have the opportunity to develop many 21st-century skills such as technology proficiency, creativity, critical thinking, communication, leadership, responsibility, self-management, and flexibility (Ortiz-Colon & Romo, 2016; Yamamori, 2019). The use of technology in education can positively impact many conditions such as students' motivation, good attitudes, self-efficacy, and academic achievement. Conversely, inadequate technology use among students below the required level can lead to anxiety, stress, negative attitudes, and failure (Thieman, 2008). The "Hayat Bilgisi" course aims to equip students with the necessary skills and knowledge to cope with situations they may encounter in their daily lives. The successful teaching of this course is of great importance for students' social, emotional, and cognitive development (Erikson, 1963; Piaget, 1952). Especially at the elementary school level, where various methods are necessary to improve students' success in "Hayat Bilgisi" course. In line with contemporary standards, effective use of technology holds a significant place among these methods (Prensky, 2001). In this context, the use of user-friendly programming tools like Scratch can enhance students' problem-solving, creativity, and analytical thinking skills (Resnick et al., 2009). Scratch is an application that provides students with a visual and interactive environment, enabling them to understand complex

concepts and make lesson content more understandable and applicable (Brennan and Resnick, 2012). The use of Scratch in life skills education can enable students to create and interactively experience lesson materials, potentially increasing their academic success. Scratch also offers students the opportunity to integrate technology into their daily lives, thereby enhancing their 21st-century skills (Trilling and Fadel, 2009). The use of Scratch application can also increase students' learning motivation and engagement, which can positively impact academic achievement (Hwang and Chang, 2011). In conclusion, the use of technology-based Scratch application in life skills education warrants investigation to determine its impact on students' comprehension of course content and academic achievement levels.

2. METHOD

In this research, the study involved a total of 27 3rd-grade students from two different classes in a primary school located in Bolu province during the fall semester of the 2023-2024 academic year. The classes were selected as experimental and control groups based on their closely matched overall weighted grade averages. The experimental group comprised 16 students, while the control group comprised 11 students. Among them, 10 girls and 6 boys volunteered for the experimental group, while the control group included 7 girls and 4 boys. All students participated fully in the application process without any data loss.

In this research, data was collected using the "The Success Test In Nature Life" developed by the researcher. It was prepared a 33-item multiple-choice achievement test based on the learning outcomes related to the "Life in Nature" unit at the 3rd grade level in life skills education. To ensure the content validity of the test, opinions were sought from 5 elementary school teachers from a public school, 1 primary education specialist from a university, and 1 social studies education specialist. Their input aimed to determine the alignment of the test questions with the learning outcomes and the appropriate level for the students. Based on expert opinions, questions that were deemed inappropriate for student level, unclear, or redundantly measuring the same learning outcomes were removed from the test. After excluding 7 questions, the achievement test comprised 26 items. This test, consisting of 26 questions, was administered to 50 volunteer 4th-grade elementary school students who had completed relevant education on the topic in the previous year. The reliability coefficient of the test was calculated using the ITEMAN program and found to be 0.77. Following this calculation, questions 5 and 9 were identified as problematic based on ITEMAN results and subsequently removed from the test. As a result, the number of questions in the test was reduced to 24. The reliability of the 26-item test was calculated using the ITEMAN program and found to be 0.77. Following identified issues with questions 5 and 9 were further removed, reducing the test to 24 items. The reliability study using KR 20 yielded a value of 0.78. According to the analysis, the KR 20 value of the test was found to be 0.78. However, due to item-to-total correlations (r_{ncift} values) below 0.25 for questions 13, 15 and 21, these questions were removed from the test following the guidelines (Berk & Griesemer, 1976) and the test was reduced to 21 questions. The KR 20 value for the 21-item final test was determined to be 0.826, indicating a high level of reliability for the measurement instrument (Kalaycı, 2008). The academic achievement test, prepared and validated with 21 questions, was administered as pre-test and post-test assessments to the experimental and control groups.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The research investigated the impact of using Scratch method versus traditional methods on the academic achievement of 3rd-grade elementary school students in the "Life in Nature" unit of life skills education. Normality tests were conducted to determine which tests to apply in the data analysis. Since the sample size was less than 30, Shapiro-Wilk tests were applied (Büyüköztürk, 2011). Upon examining normality distributions, Shapiro-Wilk analyses of pre-test scores, post-test scores, and associated samples test for difference scores revealed that the p-values for pre-test, post-test, and difference scores were greater than 0.05 for both experimental and control groups. According to the normality assumption (Büyüköztürk,

2011), this indicates that the data exhibited normal distribution for all variables. Therefore, tests based on normality assumptions were used. Independent samples t-tests were used to determine differences between pre-test scores of the experimental and control groups. Similarly, independent samples t-tests were employed to ascertain differences between post-test scores of the experimental and control groups. Paired samples t-tests were conducted to determine differences between pre-test and post-test scores of the experimental and control groups. In this research examining the effect of Scratch application on academic achievement in life skills education, no significant difference was found between the pre-test scores of the experimental and control groups. Despite low readiness levels in both groups, the outcome of the pre-test could be considered expected. Although the two classes were different, the similarity in their pre-knowledge levels suggests a standardization in education. Hanbaba (2011) found in their study investigating the academic achievements of 3rd grade students in life skills education through game-based teaching that the pre-test scores of students in both the experimental and control groups were similar and did not significantly differ. Similarly, in their study examining the impact of Web 2.0-supported social studies education on students' academic achievements, Gençer and Gezer (2022) found that the pre-test scores of both experimental and control groups were equivalent, indicating similar levels of academic achievement.

When comparing the post-test scores of students who underwent Scratch-based education in the experimental group and those who received traditional education in the control group, it was found that students in the Scratch-based education group achieved significantly higher academic achievements in life skills education compared to the control group. This result can be interpreted as an indication that Scratch applications in teaching the subject of Life Skills Education are an effective method for enhancing academic achievement. The success of Scratch applications compared to current education may be due to students' direct participation in the learning process, active role-playing, willingness to use technological devices, rich content that can appeal to multiple senses, collaboration, and communication. Scratch seems to be more suitable for current educational philosophies and meets the demands of the era by enhancing academic achievement in life skills education.

Kaynar (2020) conducted a study investigating the effects of educational and digital game-based activities developed using the Scratch program on students' academic achievements in a 3rd-grade class with 47 students. It was stated that the academic achievement scores of the experimental group students were significantly higher compared to the control group. This finding is parallel to the results of this study. Furthermore, it can be stated that Scratch applications enhance academic achievement in various subjects. For example, Şahbaz and Arseven (2022) examined the impact of Scratch-based instruction on academic achievement. In their study, Şahbaz and Arseven (2022) found that after comparing the final test scores of participants who underwent 8 hours of Scratch applications and training, the experimental group, which received Scratch applications, achieved significantly higher academic achievement scores compared to the control group. In their study, Hainey et al. (2020) indicated that activities conducted with the Scratch program not only enhanced students' academic achievements but also contributed to the development of motivation, digital literacy, and design skills among them. As seen, the Scratch application provides opportunities for the development of factors that can directly or indirectly influence academic success in the educational process. Al-Otaibi and his friends (2023), in their study conducted with the Scratch application in mathematics class, stated that the final test achievement scores of the experimental group students were significantly higher than those of the students trained with the traditional method, and Scratch appeals to many sense organs, the students' active participation in the course of lessons have contributed to it. Although the subjects of the studies vary, their results exhibit similarities with this research.

In this study, a significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the experimental group where the Scratch program was implemented. This suggests that Scratch application

enhances students' academic achievement in life skills courses. Following the Scratch application, there was an observed increase of approximately 7 points in the average scores of the experimental group. This increase can be perceived as indicative of the significant impact of Scratch on enhancing academic achievement. The interactive and rich content nature of Scratch may contribute to this development, appealing to multiple senses. Additionally, students' active engagement in content creation, increased activity during the process, and their familiarity with technology in their daily lives likely contribute to the improvement in academic performance. Parallel to the findings of this study, Kaynar (2020) conducted research investigating the impact of educational and digital game-based activities developed with the Scratch program in life skills courses. Kaynar (2020) found that the use of Scratch in these activities enhanced students' academic achievement, attitudes, and retention of learned information. This outcome attributes its success to factors such as students' active participation, engaging environment, information gathering process, and captivating visual elements. The findings support the results and rationale obtained in this study. Similarly, Costa et al. (2018) found in their study on language teaching that Scratch applications positively influence students' academic achievements by stimulating their interest in technology, offering rich stimuli, and including ready-made code blocks. Students' interest and attitudes towards technology, the program's rich stimulus content, and its inclusion of ready-made code blocks are cited as factors contributing to enhancing academic achievement. Overall, due to its practical applicability, simultaneous appeal to multiple senses, and activation of students in the educational process, Scratch proves to be effective in advancing academic achievement in life skills courses. Wan and Khalid (2018), in their research, also highlighted that analyses of students' experiences with Scratch indicated improvements in attitudes, motivation, and 21st-century skills along with academic success. In light of these findings, Scratch application can be considered an effective tool for enhancing student learning outcomes in life skills education.

In this study, a significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the control group. Following the current educational process in the control group, an increase of approximately 5 points in academic achievement scores was identified. This indicates that traditional teaching methods in the Natural Life topic also contribute to enhancing academic achievement. The primary reasons for the educational process increasing academic achievement could stem from conducting education in a familiar manner to students, providing opportunities for students to acquire new knowledge, and triggering curiosity towards the subject through the pre-test application. Doğan and Koç (2017) concluded in their research that the social studies course taught using traditional methods increased academic achievement. This result may be attributed to students viewing their teacher as an authority figure, acquiring new knowledge, and the influence of textbooks. Similarly, Erkan and Kerimgil-Çelik (2023), in their study examining the impact of Web 2.0-based educational and digital games on academic achievement and attitude, found that traditional teaching methods increased academic achievement. They noted that traditional education enhances students' knowledge capacity and factors such as recall of pre-test questions during the course process. Likewise, Hapsari and Hanif (2019) stated in their research that the final test scores of the control group students were higher compared to their pre-test scores, indicating that traditional education enhances academic achievement. Regardless of the technique used, educational activities are expected to enhance academic achievement.

As a result, Scratch, which has a structure suitable for early age groups among technology-based applications that are essential in contemporary life skills education, is seen as an effective method in enhancing academic achievement. Given the technological interests and play needs of today's elementary school students, interactive applications like Scratch, which appeal to multiple senses, should be more widely used (Jukić & Škojo, 2021). The user-friendly interface and ready-made code blocks of Scratch, which are suitable and usable for elementary school levels (Brennan & Resnick, 2012), further highlight its applicability in life skills (Hayat Bilgisi) education at the elementary school level.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27.05.2022

Etik Değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/228

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'tır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi, kurum veya kuruluşla bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1770 – 1790. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1410897>



Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Teachers' Psychological Resilience Levels and Lifelong Learning Competencies During the Pandemic

Metin ÖZSOY¹, Osman Nejat AKFIRAT²

Geliş Tarihi (Received): 27.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 03.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu araştırma, pandemi sürecinde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ve hayat boyu öğrenme yeterlilikleri değişkenleri arasında bulunan ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma İstanbul ili Tuzla ilçesinde görevine devam eden 414 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlilikleri Ölçeği ve Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizinde t testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen alt boyutlar için parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, öğretmenlik mesleğine devam eden kişilerin psikolojik sağlamlıklarının ve hayat boyu öğrenme yeterlilik düzeylerinin iyi durumda olduğunu göstermiş, eğitim düzeyi ve mesleki çalışmalara katılım geçmiş gibi faktörlerin bu yeterlilikleri etkilediğini ortaya koymuştur. Psikolojik sağlamlık açısından yaş ve medeni durumun etkisi belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasında korelasyonel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ve regresyon analizine göre öğretmenlerin hayat boyu yeterlilik düzeylerinin psikolojik sağlamlık düzeylerini yordadığı tespit edilmiştir. Hayat boyu öğrenme yeterliliği öğretmenler için psikolojik sağlamlıkları adına koruyucu bir faktör olarak nitelenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ilgili alan yazınıyla uyumlu olarak tartışılmıştır. Psikolojik sağlamlık kavramının günümüz dünyasında büyük önem kazandığı göz önüne alındığında mevcut koruyucu faktörlere bilimsel olarak yenilerini ekleyebilmek oldukça önemlidir. Öğretmenlere yönelik eğitim programları ve faaliyetler, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerilerini desteklemeye yönelik olarak tasarlanması ve uygulanması öneri olarak sunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Boyu Öğrenme, Psikolojik Sağlamlık, COVID-19, Koruyucu Faktör

&

Abstract: This study aims to examine the relationship between the variables of psychological resilience and lifelong learning competencies of teachers working during the pandemic. The research was conducted with 414 teachers who continue to work in Tuzla district of Istanbul province. Lifelong Learning Key Competencies Scale and Adult Psychological Resilience Scale were used as data collection tools. In data analysis, t-test, ANOVA, correlation and regression were applied. Nonparametric tests were used for sub-dimensions that did not show normal distribution. The results showed that the psychological resilience and lifelong learning competence levels of the people who continue their teaching profession are in good condition, and that factors such as education level and history of participation in professional studies affect these competencies. In terms of psychological resilience, the effect of age and marital status was determined. In addition, it was found that there was a significant correlational relationship between teachers' lifelong learning competencies and their psychological resilience and that teachers' lifelong learning competence levels predicted their psychological resilience levels according to regression analysis. Lifelong learning competence can be characterized as a protective factor for teachers' psychological resilience. The results of the study were discussed in accordance with the related literature. Considering that the concept of psychological resilience has gained great importance in today's world, it is very important to add new ones to the existing protective factors scientifically. In this context, suggestions are listed.

Keywords: Lifelong Learning, Psychological Resilience, COVID-19, Protective Factor

Atıf/Cite as: Özsoy, M. & Akfırat, O. N. (2024). Pandemi sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1770-1790. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1410897>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma – Özsoy, M. (2021) tarafından -Doç. Dr. Osman Nejat Akfırat danışmanlığında hazırlanan "COVID-19 salgını sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Metin Özsoy, MEB, metinozsoy05@gmail.com ORCID: 0000-0003-3548-4386

² Doç. Dr. Osman Nejat Akfırat, Kocaeli Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, nejat.akfirat@kocaeli.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6748-9539

1. GİRİŞ

Yeni Koronavirüs Hastalığı (Covid-19) pandemisi tüm dünyada 2023 yılı itibari ile yaklaşık yedi milyon insanın hayatını kaybetmesine neden olmuştur (WHO, 2023a). Mayıs 2023'te Dünya Sağlık Örgütü başkanının yaptığı açıklama ile küresel acil durum olmaktan çıkarılmıştır (WHO, 2023b). Pandemi olarak geçen süre içerisinde insanlık başta sağlık olmak üzere sosyal ve ekonomik alanlarda önemli sorunlar yaşamıştır. Salgın süreci, bireysel ilişkilerde farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmuş ve sosyal bağları zayıflatmıştır. İnsanlar arasında mesafe koyma gerekliliği, sosyal bağları koparmış ve bu da psikolojik problemlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Salgın döneminde yaygın olarak görülen psikolojik temelli problemler arasında stres, depresyon, yabancılaşma, temel inançların sarsılması, korku, yalnızlık, benmerkezcilik ve yalıtılmışlık bulunmaktadır (Bekaroğlu & Yılmaz, 2020; Özçevik & Ocakçı, 2020; Zeybek vd., 2020). Bu problemler, insanların günlük yaşamlarını etkilemiş ve zorlayıcı bir süreç yaşamalarına neden olmuştur.

İnsanlar, ortak bir süreçten geçmelerine rağmen, bu süreçlerin bireyler üzerindeki etkileri farklılık gösterebilmektedir. Davranışsal ve duygusal sorunlar yaşayan bireylerle yapılan çalışmalar, onları olumsuz etkileyen psikolojik ve fizyolojik faktörleri anlamaya yönelik olmuştur. Yapılan çalışmalarda eksik kalan husus, aynı yaşantılar içerisinde bulunan ama farklı düzeylerde etkilenen kişilerin incelenmesinin göz ardı edilmesidir. Daha sonraki yapılan boylamsal çalışmalar ise, birçok bireyin çocukluk döneminde benzer streslere maruz kalsalar bile, sadece az sayıdaki bireyin derin duygusal ve davranışsal problemler gösterdiğini göstermiştir (Werner, 2005). Bu tür çalışmalar, bireylerin farklı tepkiler verme potansiyeline sahip olduklarını ve yaşadıkları deneyimlerin sonuçlarının bireysel farklılıklara bağlı olarak değişebileceğini ortaya koymaktadır.

Bu farklılığın anlamlandırılabilmesi bir kavram psikolojik sağlamlıktır. Psikolojik sağlamlığı, olumsuz olaylar ve yaşantılarla başa çıkabilme ve uyum sağlayabilme süreci olarak tanımlayan Block & Kremen (1996), bu kavramın kişilerde kalıcı bir özellik olmadığını ve zamanla değişebileceğini vurgulamışlardır. Son dönemde, Luthar, Cicchetti & Becker (2000) gibi araştırmacılar da benzer bir perspektifle psikolojik sağlamlığı ele almışlardır. Bu bağlamda, daha önce düşük düzeyde psikolojik sağlamlığa sahip olan bireyler ilerleyen süreçlerde sağlamlık gösterebilirken, tam tersi şekilde, önceden yüksek düzeyde psikolojik sağlamlığa sahip olan bireylerde zaman içerisinde düşüşler görülebilir (Irmak Yılmaz, 2008).

Bu nedenle, psikolojik sağlamlık kişilik özelliği olmaktan daha çok öğrenilme imkânı bulunan ve geliştirilebilen bir nitelik şeklinde değerlendirilmektedir (Alikashişoğlu & Ercan, 2009; Gürkan, 2006; Kararımak, 2007; Masten, 2001). Bu şekilde bakıldığında, psikolojik sağlamlık, bireylerin olumsuz olaylarla başa çıkma becerilerini geliştirebilecekleri, uyum ve dayanıklılık kapasitelerini arttırabilecekleri bir süreç olarak anlaşılmaktadır. Araştırmalar, psikolojik sağlamlığın esnek bir özellik olduğunu ve kişilerin yaşam süreci boyunca bu özelliği arttırabileceğini göstermektedir.

Yaşam boyunca geliştirilebilen bir özellik oluşu, öğrenilebilir niteliğe sahip oluşu psikolojik sağlamlık kavramı ile hayat boyu öğrenme kavramları arasında bir bağlantı kurulmasına olanak sağlamaktadır. Çolakoğlu (2002) tarafından ifade edildiği üzere, öğrenme hayat boyu sürekli devam eden bir süreçtir ve zaman ve mekanla sınırlı değildir. Bireyler, günümüzde yaşanan hızlı değişimlerle başa çıkabilmek ve günün koşullarına uyum sağlayabilmek için farklı bilgi kaynaklarına erişmeli ve bilgilerini güncellemelidirler. Aksi takdirde, önceki yıllarda edinilen bilgiler, günün koşullarına uygun olmaktan çıkabilir ve fayda sağlamayabilir (Kıvrak, 2007).

Değişimler, belirli bir alanla sınırlı olmayan ve kaçınılmaz dinamik değişimler olarak görülmektedir. Bu nedenle, bireylerin en etkili önlem alabileceği yolun öğrenme olduğu vurgulanmaktadır (Altın, 2018). Bu sürekli öğrenme ve bilgi güncelleme süreci, bireylerin değişen dünya şartlarına uyum sağlamalarını ve başarıyla ilerlemelerini sağlamada önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir. Öğrenme, bireylerin

kendilerini sürekli geliştirmelerini, yeni bilgilerle donanmalarını ve yaşam boyu bilgi birikimi elde etmelerini sağlayan bir süreçtir.

Pandemi süreci insanlık için büyük bir değişim anı yaratmış ve toplumun tüm kesimi bundan etkilenmiştir. Tüm dünyada alınan ilk tedbirlerden biri okulların kapatılması ve ilk fırsatta online eğitim imkanlarının sunulması olmuştur. Buna bağlı olarak pandeminin yarattığı diğer değişimlere ek olarak mesleki bir değişim yaşamak zorunda kalan meslek gruplarından biri öğretmenler olmuştur. Öğretmenler, toplumu bilinçlendirme ve eğitim görevine sahip önemli aktörlerdir ve dolayısıyla, psikolojik sağlamlıkları üzerine yapılan bir araştırma büyük önem taşımaktadır. Bu tür bir araştırma, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini anlamamızı sağlayarak, eğitim ortamında daha sağlıklı ve başarılı bir atmosferin oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Öğretmenler için bu iki değişken arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğunun belirlenmesi, psikolojik sağlamlık için yeni bir koruyucu faktör kazandıracaktır. Bu ilişki, öğretmenlerin sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler öğrenmeleri ve geliştirmeleri sayesinde, değişen koşullara uyum sağlamalarını ve stresle daha iyi başa çıkmalarını destekleyebilecektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

1. Pandemi sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme (HBÖ) yeterlilikleri hangi düzeydedir?
2. Pandemi sürecinde öğretmenlerin HBÖ yeterlilikleri cinsiyete, eğitim fakültesi mezuniyetine, mesleki kıdeme ve eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Pandemi sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları hangi düzeydedir?
4. Pandemi sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri cinsiyete, eğitim fakültesi mezuniyetine, mesleki kıdeme ve eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Pandemi sürecinde öğretmenlerin HBÖ yeterlilikleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında korelasyonel ilişki bulunmakta mıdır? HBÖ yeterlilikleri psikolojik sağlamlık düzeylerini yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmada nicel yaklaşım tarama modellerinden ilişkisel tarama kullanılmıştır. Tarama modelleri var olan olgunun, herhangi bir müdahale gerçekleştirilmeksizin tanımlanmasını amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeli ise değişkenler arası var olabilecek olası bağlantının yönü ve etkisinin anlaşılması adına kullanılan modeldir (Karasar, 2009). Bu araştırmada, pandemi sürecinde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilikleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişki katılımcılara müdahale edilmeksizin nicel yaklaşımlar kullanılarak analiz edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma İstanbul ili Tuzla ilçesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 414 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Tuzla ilçesi tipik örneklem olarak değerlendirilmiştir. Tipik örneklem, evrende yer alan çok sayıda farklı durumu analiz edebilmek adına benzerlikler taşıyan, olguyu açıklayabilecek bilgilere sahip olan yapıya karşılık gelmektedir (Patton, 2005). Tuzla ilçesinin örneklem olarak seçilmesinin gerekçeleri; demografik yapısının karma oluşu ve farklı sosyo ekonomik grupları barındırması olarak ifade edilebilir.

Tablo 1.

Araştırmanın Katılımcıları

| | | Frekans | Yüzde |
|---------------------------------|------------------|---------|-------|
| Cinsiyet | Erkek | 137 | 33,1 |
| | Kadın | 277 | 66,9 |
| Yaş | 22-30 | 101 | 24,4 |
| | 31-45 | 243 | 58,7 |
| | 45+ | 70 | 16,9 |
| Medeni Hal | Bekar | 107 | 25,8 |
| | Evli | 307 | 74,2 |
| Mezun Olunan Fakülte Bilgisi | Eğitim Fakültesi | 343 | 82,9 |
| | Diğer Fakülteler | 71 | 17,1 |
| Mesleki Kıdem | 1-5 Yıl | 40 | 9,7 |
| | 6-10 Yıl | 131 | 31,6 |
| | 11-15 Yıl | 99 | 23,9 |
| | 15-20 Yıl | 67 | 16,2 |
| | 21+ Yıl | 77 | 18,6 |
| Eğitim Durumu | Lisans | 340 | 82,1 |
| | Lisansüstü | 74 | 17,9 |

Tablo 1 araştırmaya katılan 414 öğretmenin demografik bilgilerini göstermektedir. Cinsiyet dağılımında kadın öğretmenlerin daha fazla olduğu, 31-45 yaş arasında daha fazla katılımcı öğretmen bulunduğu buna paralel olarak en yoğun mesleki kıdem aralıklarının 11-15 ile 16-20 yıl arası olduğu ifade edilebilir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010)'un geliştirdiği Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlilikleri Ölçeği (YBÖAYÖ) ve Arslan (2015) tarafından geliştirilen Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (YPSÖ) kullanılmıştır. YBÖAYÖ sekiz alt boyuttan oluşmakta olup bu alt boyutlar; okuma yazma yetkinliği, çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği, girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği şeklinde sıralanmaktadır. YBÖAYÖ'ye ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri ile Cronbach alpha 0,88, KMO testi 0,86 olarak belirlenmiştir. YPSÖ dört alt boyuttan oluşmakta olup bu alt boyutlar; ilişkisel kaynaklar, ailesel kaynaklar, bireysel kaynaklar ve kültürel kaynaklar şeklinde sıralanmaktadır. Uyarlama çalışmasında Cronbach Alpha .94, test-tekrar test katsayısı .85 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi de ölçeğin uyum değerlerinin yeterli olduğunu göstermiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın pandemi koşullarında gerçekleştirilmesi dolayısıyla ölçekler online form olarak hazırlanmıştır. Bağlantı adresi oluşturularak okulların öğretmen mesajlaşma gruplarına iletilmiştir. Gelen yanıtlar sonucunda elde edilen verilerin analizi aşağıda belirtildiği sıra ile gerçekleştirilmiştir.

- Verilerin normallik dağılımı incelenmiştir. YBÖAYÖ alt boyutlarından okuma yazma yetkinliği dışında normal dağılım olduğu görülmüştür.
- Normal dağılım göstermeyen alt boyuta ilişkin yapılan analizler non-parametrik testlerle gerçekleştirilmiştir.
- Diğer boyutlarda ise t testi, ANOVA, Pearson korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır.
- p anlamlılık değeri olarak <.05 esas alınmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.01.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/01- 21 sayı numaralı

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlilik düzeyleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, eğitim fakültesi mezuniyet durumu değişkenlerine ilişkin bulgular ve hayat boyu öğrenme yeterliliği ile psikolojik sağlamlık düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi adına gerçekleştirilen analizler sırasıyla sunulmuştur. Gerçekleştirilen normallik dağılımında okuma yazma yetkinliği alt başlığında normal dağılım olmaması gerekçesi ile Mann Whitney U testi/Kruskal Wallis H testi diğer alt boyutlarda ise t testi ve ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular sunulurken öncelikle Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlilikleri Ölçeği sonuçları sırasıyla aktarılacak, devamında ise Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği sonuçları verilecektir. En son ise korelasyon ile regresyon bulguları sunulmuştur.

Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlilikleri Ölçeği ile elde edilen bulgular

Makalenin tezden üretilmesi sebebi ile çok sayıda değişkene ilişkin bulgular mevcuttur. Bulguların tablolara ilişkin genel yorumları ilgili tablolara işaret edecek biçimde ifade edilmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlilikleri (YBÖAYÖ) alt boyutları sırasıyla okuma yazma yetkinliği, çoklu dil yetkinliği, matematiksel yetkinlik ve bilim teknoloji mühendislikte yetkinlik, dijital yetkinlik, kişisel ve sosyal öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği, girişimcilik yetkinliği, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği olarak sıralanmaktadır.

Ölçeğe ilişkin betimsel istatistiklere (Tablo 2) göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme (HBÖ) yeterlilik düzeyleri yüksektir. Cinsiyet değişkeni için yapılan analizler (Tablo 3/ Tablo 4) HBÖ yeterlilik düzeyinde cinsiyetler arası anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Eğitim fakültesi mezuniyeti olma durumu için yapılan analizlere göre (Tablo 5/ Tablo 6) bu değişkenle ilişkili olarak HBÖ yeterliliklerinden Kişisel Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği ile Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma vardır. Mesleki kıdem bulguları incelendiğinde (Tablo 7/ Tablo 8) HBÖ yeterliliklerinde kıdem bir farklılaşma yaratmadığını bulgusuna ulaşılmıştır. Lisansüstü mezuniyet değişkeni birçok alt boyut ve toplam değerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmaktadır (Tablo 9/ Tablo 10). Okuma Yazma Yetkinliği, Çoklu Dil Yetkinliği, Kişisel-Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği, Vatandaşlık Yetkinliği, Girişimcilik Yetkinliği alt boyutlarında ve toplam değerinde lisansüstü mezuniyeti olanların daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

Tablo 2.

YBÖAYÖ'ye Ait Betimsel İstatistikler

| | n | Mn. | Mdyn | Max. | \bar{x} | ss |
|--|-----|-----|------|------|-----------|----------|
| Okuma Yazma Yetkinliği (OYY) | 414 | 4 | 20 | 20 | 19,058 | 2,0112 |
| Çoklu Dil Yetkinliği (ÇDY) | 414 | 4 | 9 | 20 | 9,9976 | 5,04339 |
| Matematiksel Yetkinlik ve Bilim, Teknoloji ve Mühendislikte Yetkinlik(MBTMY) | 414 | 3 | 12 | 15 | 12,3043 | 2,39433 |
| Dijital Yetkinlik (DY) | 414 | 2 | 8 | 10 | 8,2174 | 1,64268 |
| Kişisel, Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği (KSÖÖY) | 414 | 2 | 9 | 10 | 8,5725 | 1,47893 |
| Vatandaşlık Yetkinliği (VY) | 414 | 4 | 13 | 15 | 12,7415 | 2,21449 |
| Girişimcilik Yetkinliği (GY) | 414 | 4 | 16 | 20 | 16,4614 | 2,81163 |
| Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği (KFİY) | 414 | 1 | 4 | 5 | 3,9203 | 1,00888 |
| YBÖAYÖ-Toplam | 414 | 47 | 92 | 115 | 91,2729 | 11,51966 |

Min, max ve \bar{x} değerlere bakıldığında çoklu dil yetkinliği dışında tüm alt boyutların max değere yakın ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Tablo 2'ye göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3.

YBÖAYÖ Cinsiyete Değişkenine Ait Mann Whitney U Testi

| | Cinsiyet | n | S.Ort | S.Top | u | z | p |
|-----|----------|-----|--------|-------|-------|-------|------|
| OYY | Erkek | 137 | 196,44 | 26912 | 17459 | -1,68 | ,092 |
| | Kadın | 277 | 212,97 | 58993 | | | |

Okuma yazma yetkinliği alt boyutu normal dağılım göstermediği için her değişkende non parametrik testler uygulanmıştır. OYY yeterlilik düzeyinde yapılan Mann Whitney U Testine göre cinsiyetler arası anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Tablo 3'e göre cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Tablo 4.

YBÖAYÖ Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi

| | Cinsiyet | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|-------|----------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| ÇDY | Erkek | 137 | 2,45 | 1,17 | 412 | -,49 | ,625 |
| | Kadın | 277 | 2,52 | 1,30 | | | |
| MBTMY | Erkek | 137 | 4,08 | ,83 | 412 | -,33 | ,738 |
| | Kadın | 277 | 4,11 | ,78 | | | |
| DY | Erkek | 137 | 4,13 | ,78 | 412 | -,46 | ,647 |
| | Kadın | 277 | 4,10 | ,84 | | | |
| KSÖÖY | Erkek | 137 | 4,21 | ,82 | 412 | -1,30 | ,193 |
| | Kadın | 277 | 4,32 | ,69 | | | |
| VY | Erkek | 137 | 4,26 | ,78 | 412 | -,30 | ,763 |
| | Kadın | 277 | 4,24 | ,72 | | | |

| | | | | | | | |
|--------|-------|-----|------|------|-----|-------|------|
| GY | Erkek | 137 | 4,14 | ,78 | 412 | -,55 | ,583 |
| | Kadın | 277 | 4,10 | ,66 | | | |
| KFİY | Erkek | 137 | 3,84 | 1,07 | 412 | -1,15 | ,252 |
| | Kadın | 277 | 3,96 | ,97 | | | |
| Toplam | Erkek | 137 | 3,94 | ,51 | 412 | -,66 | ,506 |
| | Kadın | 277 | 3,98 | ,50 | | | |

HBÖ yeterlilik düzeyinde cinsiyetler arası anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Tablo 4'e göre cinsiyet değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Tablo 5.

YBÖAYÖ Eğitim Fakültesi Mezuniyeti Değişkenine Ait Mann Whitney U Testi

| | | n | S.Ort | S.Top | u | z | p |
|-----|-------------|-----|--------|---------|---------|-------|------|
| OYY | Eğitim Fak. | 343 | 207,56 | 71194,5 | 12154,5 | -,030 | ,976 |
| | Diğer | 71 | 207,19 | 14710,5 | | | |

OYY yeterlilik düzeyinde eğitim fakültesi mezuniyetine sahip olma değişkeni için anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Tablo 5'e göre eğitim fakültesi mezuniyeti değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Tablo 6.

YBÖAYÖ Eğitim Fakültesi Mezuniyeti Değişkenine Ait t Testi

| | | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|--------|-------------|-----|-----------|------|-----|-------|-------|
| ÇDY | Eğitim Fak. | 343 | 2,48 | 1,25 | 412 | -,547 | ,585 |
| | Diğer | 71 | 2,57 | 1,31 | | | |
| MBTMY | Eğitim Fak. | 343 | 4,09 | ,79 | 412 | -,293 | ,769 |
| | Diğer | 71 | 4,13 | ,84 | | | |
| DY | Eğitim Fak. | 343 | 4,08 | ,80 | 412 | ,510 | ,610 |
| | Diğer | 71 | 4,12 | ,92 | | | |
| KSÖÖY | Eğitim Fak. | 343 | 4,34 | ,71 | 412 | 2,272 | ,024* |
| | Diğer | 71 | 4,27 | ,84 | | | |
| VY | Eğitim Fak. | 343 | 4,30 | ,73 | 412 | 1,929 | ,054 |
| | Diğer | 71 | 4,23 | ,77 | | | |
| GY | Eğitim Fak. | 343 | 4,14 | ,70 | 412 | 1,335 | ,183 |
| | Diğer | 71 | 4,10 | ,69 | | | |
| KFİY | Eğitim Fak. | 343 | 3,91 | ,97 | 412 | 2,121 | ,035* |
| | Diğer | 71 | 3,92 | 1,14 | | | |
| Toplam | Eğitim Fak. | 343 | 3,99 | ,50 | 412 | 1,148 | ,252 |
| | Diğer | 71 | 3,96 | ,49 | | | |

$p<.05$

Tablo 6'ya göre Kişisel Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği ile Kültürel Farkındalık ve İfade Yetkinliği alt boyutlarında eğitim fakültesi mezuniyeti anlamlı bir fark yaratmaktadır ($p<.05$).

Tablo 7.

YBÖAYÖ Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Kruskal Wallis H Testi

| | Kıdem (Yıl) | n | S. Ort | Ki-Kare | p |
|-----|-------------|-----|--------|---------|------|
| OYY | 1-5 | 40 | 193,98 | 2,502 | ,644 |
| | 6-10 | 131 | 213,30 | | |
| | 11-15 | 99 | 204,61 | | |
| | 16-20 | 67 | 199,23 | | |
| | 21+ | 77 | 215,57 | | |

Tablo 7'ye göre OYY alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Tablo 8.

YBÖAYÖ Mesleki Kıdem Değişkenine Ait ANOVA Testi

| Yeterlilik | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark |
|------------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|--------------|
| ÇDY | G.arası | 10,325 | 4 | 2,581 | 1,634 | ,165 | |
| | G.içi | 646,237 | 409 | 1,581 | | | |
| | Toplam | 656,562 | 413 | | | | |
| MBTMY | G.arası | ,879 | 4 | ,220 | ,343 | ,849 | |
| | G.içi | 262,194 | 409 | ,641 | | | |
| | Toplam | 263,072 | 413 | | | | |
| DY | G.arası | 1,429 | 4 | ,357 | ,527 | ,716 | |
| | G.içi | 277,180 | 409 | ,658 | | | |
| | Toplam | 278,609 | 413 | | | | |
| KSÖÖY | G.arası | 1,474 | 4 | ,368 | ,672 | ,612 | |
| | G.içi | 224,358 | 409 | ,549 | | | |
| | Toplam | 225,832 | 413 | | | | |
| VY | G.arası | 1,856 | 4 | ,464 | ,850 | ,494 | |
| | G.içi | 223,183 | 409 | ,564 | | | |
| | Toplam | 225,038 | 413 | | | | |
| GY | G.arası | 4,375 | 4 | 1,094 | 2,240 | ,064 | |
| | G.içi | 199,681 | 409 | ,488 | | | |
| | Toplam | 204,055 | 413 | | | | |
| KFİY | G.arası | 2,368 | 4 | ,592 | ,579 | ,678 | |
| | G.içi | 418,002 | 409 | 1,022 | | | |
| | Toplam | 420,370 | 413 | | | | |
| Toplam | G.arası | ,349 | 4 | ,087 | ,346 | ,847 | |
| | G.içi | 103,254 | 409 | ,252 | | | |
| | Toplam | 103,603 | 413 | | | | |

HBÖ yeterlilikleri için mesleki kıdem farklılaşma yaratmamaktadır. Tablo 8'e göre mesleki kıdem değişkenine ilişkin anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Tablo 1.*YBÖAYÖ Eğitim Durumu Değişkenine Ait Mann Whitney U Testi*

| | | n | S.Ort | S.Top | u | z | p |
|-----|------------|-----|--------|-------|-------|--------|-------|
| OYY | Lisans | 340 | 202,34 | 68795 | 10825 | -2,393 | ,017* |
| | Lisansüstü | 74 | 231,22 | 17110 | | | |

p<.05

Lisansüstü öğretmenlerin OYY puanları daha yüksektir, bu alt boyut bağlamında daha yetkin oldukları söylenebilir. Tablo 9'a göre eğitim durumu değişkenine ilişkin lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05).

Tablo 20.*YBÖAYÖ Eğitim Durumu Değişkenine Ait t Testi*

| | | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|--------|------------|-----|-----------|------|-----|--------|-------|
| ÇDY | Lisans | 340 | 2,41 | 1,27 | 412 | -3,467 | ,001* |
| | Lisansüstü | 74 | 2,92 | 1,12 | | | |
| MBTMY | Lisans | 340 | 4,08 | ,79 | 412 | -1,151 | ,250 |
| | Lisansüstü | 74 | 4,20 | ,81 | | | |
| DY | Lisans | 340 | 4,07 | ,83 | 412 | -1,952 | ,052 |
| | Lisansüstü | 74 | 4,28 | ,77 | | | |
| KSÖÖY | Lisans | 340 | 4,22 | ,75 | 412 | -3,756 | ,000* |
| | Lisansüstü | 74 | 4,57 | ,63 | | | |
| VY | Lisans | 340 | 4,21 | ,75 | 412 | -2,042 | ,042* |
| | Lisansüstü | 74 | 4,40 | ,67 | | | |
| GY | Lisans | 340 | 4,08 | ,71 | 412 | -2,333 | ,020* |
| | Lisansüstü | 74 | 4,29 | ,63 | | | |
| KFİY | Lisans | 340 | 3,91 | 1,01 | 412 | -,495 | ,621 |
| | Lisansüstü | 74 | 3,97 | ,99 | | | |
| Toplam | Lisans | 340 | 3,94 | ,51 | 412 | -3,811 | ,000* |
| | Lisansüstü | 74 | 4,16 | ,43 | | | |

p<.05

Tablo 10'a göre Çoklu Dil Yetkinliği, Kişisel-Sosyal ve Öğrenmeyi Öğrenme Yetkinliği, Vatandaşlık Yetkinliği, Girişimcilik Yetkinliği alt boyutlarında ve toplam değerde eğitim durumu değişkenine ilişkin lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.05).

Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ile elde edilen bulgular

Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (YPSÖ) ile elde edilen betimsel istatistiklere göre (Tablo 11) öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin tüm alt boyutlarla beraber yüksek olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri (Tablo 12) İlişkisel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar alt boyutlarında erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Eğitim fakültesi mezuniyeti değişkenine bakıldığında ise (Tablo 13) eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ilişkisel kaynaklar alt boyutunda anlamlı daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Mesleki kıdemin öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyi üzerindeki etkisi incelendiğinde (Tablo 14) Kültürel Kaynaklar ve İlişkisel Kaynaklar alt boyutlarında farklılaşma tespit edilmiştir. Yapılan post hoc analizleri İlişkisel Kaynaklar alt boyutunda 21 yıl üzeri görev yapan öğretmenlerin 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden, Kültürel Kaynaklar alt boyutunda 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı yüksek sonuçlar elde ettiğini göstermektedir. Öğretmenlerin lisansüstü mezunu olup olmaması (Tablo 15) ise psikolojik sağlamlık açısından herhangi bir farklılaşma yaratmamaktadır.

Tablo 11.

YPSÖ'ye Ait Betimsel İstatistikler

| | n | Mn. | Mdyn | Max. | \bar{x} | ss |
|--------------------------|-----|-----|------|------|-----------|---------|
| İlişkisel Kaynaklar (İK) | 414 | 12 | 27 | 30 | 26,1329 | 3,32926 |
| Kültürel Kaynaklar (KK) | 414 | 5 | 21 | 25 | 20,1208 | 4,37358 |
| Bireysel Kaynaklar (BK) | 414 | 13 | 23 | 25 | 22,7681 | 2,21908 |
| Ailesel Kaynaklar (AK) | 414 | 10 | 23 | 25 | 22,1739 | 2,94398 |
| YPSÖ-Toplam | 414 | 54 | 92 | 105 | 91,1957 | 9,53256 |

Min, max ve \bar{x} değerlere bakıldığında tüm alt boyutların max değere yakın ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Tablo 11'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 12.

YPSÖ Cinsiyet Değişkenine Ait t Testi

| | Cinsiyet | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|--------|----------|-----|-----------|-----|-----|--------|-------|
| İK | Erkek | 137 | 4,26 | ,61 | 412 | -2,333 | ,020* |
| | Kadın | 277 | 4,40 | ,52 | | | |
| KK | Erkek | 137 | 4,12 | ,84 | 412 | 1,614 | ,107 |
| | Kadın | 277 | 3,98 | ,89 | | | |
| BK | Erkek | 137 | 4,50 | ,46 | 412 | -1,757 | ,080 |
| | Kadın | 277 | 4,58 | ,43 | | | |
| AK | Erkek | 137 | 4,32 | ,60 | 412 | -2,747 | ,006* |
| | Kadın | 277 | 4,49 | ,58 | | | |
| Toplam | Erkek | 137 | 4,30 | ,47 | 412 | -1,369 | ,172 |
| | Kadın | 277 | 4,36 | ,44 | | | |

p<.05

Tablo 12'ye göre İlişkisel Kaynaklar ve Ailesel Kaynaklar alt boyutlarında cinsiyet değişkenine ilişkin kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar vardır (p<.05). Kadın öğretmenlerin ilişkisel kaynaklar ve ailesel kaynaklar alt boyutlarına bağlı psikolojik sağlamlık düzeylerinin erkek öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 13.

YPSÖ Eğitim Fakültesi Mezuniyeti Değişkenine Ait t Testi

| | | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|--------|-------------|-----|-----------|-----|-----|-------|-------|
| İK | Eğitim Fak. | 343 | 4,38 | ,54 | 412 | 2,340 | ,020* |
| | Diğer | 71 | 4,22 | ,60 | | | |
| KK | Eğitim Fak. | 343 | 4,05 | ,87 | 412 | 1,300 | ,194 |
| | Diğer | 71 | 3,90 | ,91 | | | |
| BK | Eğitim Fak. | 343 | 4,55 | ,45 | 412 | ,090 | ,928 |
| | Diğer | 71 | 4,55 | ,44 | | | |
| AK | Eğitim Fak. | 343 | 4,45 | ,57 | 412 | ,901 | ,368 |
| | Diğer | 71 | 4,38 | ,66 | | | |
| Toplam | Eğitim Fak. | 343 | 4,36 | ,44 | 412 | 1,712 | ,088 |
| | Diğer | 71 | 4,29 | ,50 | | | |

p<.05

Tablo 13'e göre İlişkisel Kaynaklar alt boyutunda eğitim fakültesi mezuniyeti değişkenine ilişkin eğitim fakültesi mezunlarının lehine anlamlı farklılık vardır ($p<.05$). Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ilişkisel kaynaklara dayalı psikolojik sağlamlılığı daha yüksektir.

Tablo 14.*YPSÖ Mesleki Kıdem Değişkenine Ait ANOVA Testi*

| Yeterlilik | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ort. | F | p | Anlamlı Fark |
|------------|-------------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------|--------------|
| İK | G.arası | 2,964 | 4 | ,741 | 2,440 | ,046* | 1<5 |
| | G.içi | 124,195 | 409 | ,304 | | | |
| | Toplam | 127,158 | 413 | | | | |
| KK | G.arası | 7,593 | 4 | 2,219 | 2,955 | ,020* | 2<3 |
| | G.içi | 308,406 | 409 | ,751 | | | |
| | Toplam | 315,998 | 413 | | | | |
| BK | G.arası | 1,231 | 4 | ,341 | 1,742 | ,140 | |
| | G.içi | 80,119 | 409 | ,196 | | | |
| | Toplam | 81,350 | 413 | | | | |
| AK | G.arası | 2,438 | 4 | ,718 | 2,093 | ,081 | |
| | G.içi | 140,741 | 409 | ,343 | | | |
| | Toplam | 143,179 | 413 | | | | |
| Toplam | G.arası | 1,837 | 4 | ,341 | 1,664 | ,158 | |
| | G.içi | 83,263 | 409 | ,205 | | | |
| | Toplam | 85,100 | 413 | | | | |

$p<.05$

Tablo 14'e göre Kültürel Kaynaklar ve İlişkisel Kaynaklar alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine ilişkin anlamlı farklılıklar vardır ($p<.05$). Yapılan post hoc testi ile İlişkisel Kaynaklar alt boyutunda 21 yılı üzeri görev yapan öğretmenlerin 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden, Kültürel Kaynaklar alt boyutunda 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı yüksek sonuçlar elde ettiği görülmüştür.

Tablo 15.*YPSÖ Eğitim Durumu Değişkenine Ait t Testi*

| | | n | \bar{x} | ss | sd | t | p |
|--------|------------|-----|-----------|-----|-----|--------|------|
| İK | Lisans | 340 | 4,34 | ,54 | 412 | -,815 | ,415 |
| | Lisansüstü | 74 | 4,40 | ,62 | | | |
| KK | Lisans | 340 | 4,04 | ,85 | 412 | ,702 | ,483 |
| | Lisansüstü | 74 | 3,95 | ,98 | | | |
| BK | Lisans | 340 | 4,54 | ,45 | 412 | -1,748 | ,081 |
| | Lisansüstü | 74 | 4,63 | ,39 | | | |
| AK | Lisans | 340 | 4,43 | ,57 | 412 | -,006 | ,995 |
| | Lisansüstü | 74 | 4,43 | ,65 | | | |
| Toplam | Lisans | 340 | 4,34 | ,44 | 412 | -,370 | ,712 |
| | Lisansüstü | 74 | 4,36 | ,51 | | | |

Lisans veya lisansüstü eğitim mezunu olmak öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları için anlamlı bir farklılaşma yaratmamaktadır. Tablo 15'e göre eğitim durumu değişkenine ilişkin anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

YBÖAYÖ ve YPSÖ ile elde edilen bulgular

Yapılan korelasyon analizinde (Tablo 16/ Tablo 17) her iki ölçeğe verilen yanıtların kendi alt boyutları ile paralel yönlü orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. İki ölçek arasında ise paralel yönlü orta düzey bir ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle öğretmenlerin HBÖ yeterlilikleri ile psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Yapılan regresyon analizinde ise (Tablo 18) araştırmanın amaçlarından biri olan öğretmenlerin HBÖ yeterliliği psikolojik sağlamlıkları için bir koruyucu faktör olabilir mi sorusunun yanıtını vermektedir. Regresyon analizine göre HBÖ yeterliliği psikolojik sağlamlığı %25 oranında yordamaktadır. Bu oran önemli bir karşılığa işaret etmekte olup, HBÖ yeterliliğinin psikolojik sağlamlık için bir koruyucu faktör olabileceği ileri sürülebilir.

Tablo 16.

Ölçekler Arası Pearson Korelasyon Analizi

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | İ | J | K | |
|------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---|
| ÇDY (A) | 1 | | | | | | | | | | | | |
| MBTMY (B) | ,14 | 1 | | | | | | | | | | | |
| DY (C) | ,14 | ,44* | 1 | | | | | | | | | | |
| KSÖÖY (D) | ,14 | ,43* | ,53* | 1 | | | | | | | | | |
| VY (E) | ,05 | ,34* | ,42* | ,61* | 1 | | | | | | | | |
| GY (F) | ,09 | ,40* | ,44* | ,60* | ,67* | 1 | | | | | | | |
| KFİY (G) | ,12 | ,25 | ,30* | ,41* | ,47* | ,53* | 1 | | | | | | |
| YBÖAYÖ (H) | ,57* | ,62* | ,62* | ,71* | ,69* | ,73* | ,54* | 1 | | | | | |
| İK (I) | ,06 | ,33* | ,36* | ,51* | ,53* | ,50* | ,33* | ,51* | 1 | | | | |
| KK (İ) | -,08 | ,10 | ,18 | ,18 | ,28 | ,24 | ,15 | ,18 | ,35* | 1 | | | |
| BK (J) | ,11 | ,34* | ,39* | ,52* | ,54* | ,56* | ,43* | ,58* | ,64* | ,17 | 1 | | |
| AK (K) | ,09 | ,23 | ,22 | ,33 | ,33 | ,26 | ,22 | ,34 | ,57* | ,28 | ,44* | 1 | |
| YPSÖ (L) | ,04 | ,31* | ,38* | ,48* | ,54* | ,50* | ,36* | ,50* | ,83* | ,71* | ,67* | ,74* | 1 |

Tablo 16'ya göre Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlilikleri Ölçeğine verilen yanıtlar, alt boyutları ile paralel yönlü orta ve yüksek düzeyde ilişki taşıdığı, Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine verilen yanıtların da benzer şekilde, alt boyutları ile paralel yönlü ve yüksek düzeyde ilişki taşıdığı görülmektedir. Yapılan korelasyon analizi iki ölçek arasında paralel yönlü orta düzey bir ilişki olduğu sonucunu göstermektedir.

Tablo 17.

Okuma Yazma Yetkinliği Alt Boyutu Spearman Korelasyon Analizi

| | İlişkisel Kay. | Kültürel Kay. | Bireysel Kay. | Ailesel Kay. | YPSÖ Top |
|-----|----------------|---------------|---------------|--------------|----------|
| OYY | ,306* | ,062* | ,393* | ,297* | ,300* |

Tablo 17'de Pearson korelasyon analizi sonucu ile benzer olarak paralel yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 18.
Ölçekler Arası Regresyon Analizi

| Değişken | B | Standart Hata B | β | T | P |
|--------------------------------------|-------|--------------------|------|--------|------|
| Sabit | 2.547 | .155 | | 16.46 | .000 |
| Hayat Boyu Öğrenme Yeterliliği | 0.452 | .039 | .499 | 11.695 | .000 |
| R = ,499 | | R²= ,249 | | | |
| F= 136,765 | | p= .000 | | | |

Tablo 18 incelendiğinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlik düzeyleri, öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerini %25 oranında yordamaktadır ($r=.499$; $r^2=.249$). Regresyon analizi sonuçlarında ulaşılan yordama düzeyine ilişkin matematiksel model şu şekildedir: Psikolojik Sağlık= $2.547+0.452$ Hayat boyu öğrenme yeterliliği

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre, Yaşam Boyu Öğrenme Anahtar Yeterlikleri Ölçeği kullanılarak katılımcıların hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, çoklu dil yetkinliği alanında öğretmenlerin yetkinlik düzeyinin düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç, literatürde yapılan diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Abbak (2018) yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin yabancı dilde iletişim anlamında kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Babanlı & Akçay (2018), Evin Gencil (2013), Şahin vd. (2010) tarafından yapılan araştırmalar öğretmenlik mesleğine sahip kişilerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin yüksek değerlere sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin genel anlamda hayat boyu öğrenme konusunda başarılı olduklarını gösterirken, çoklu dil yetkinliği alanında gelişime ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır.

Cinsiyete göre yapılan incelemede, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu, birçok araştırma sonucuyla uyumlu olduğu gözlemlenmiştir (Arslan, 2019; Doğan & Kavtelek, 2015; Oral & Yazar, 2013; Yaman & Yazar, 2015). Ancak, cinsiyete göre anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Demirel & Akkoyunlu (2010) hayat boyu öğrenme yeterliklerinin kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, İleri (2017) hayat boyu öğrenme eğilimlerinin kadın öğretmenler de erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Herkesin öğrenme ihtiyacının bulunduğu düşüncesinden hareketle, bu çalışmada cinsiyetler arasında bir farklılık tespit edilmemesi, cinsiyet fark etmeksizin öğretmenlerin gelişim gayreti içerisinde olduklarını gösteren pozitif bir sonuçtur. Bu durum, eğitim alanında cinsiyet eşitliği ve fırsat eşitliği konusunda yapılan çalışmaların önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin yetkinliklerini geliştirmeye odaklanırken, cinsiyet ayrımı gözetmeksizin tüm öğretmenlere eşit fırsatların sunulması, eğitim sisteminin kalitesini ve etkinliğini artırmada kritik bir rol oynamaktadır.

Bir diğer değişken olarak eğitim fakültesi mezunu olma kriterine göre öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri incelenmiş ve HBÖ yeterlikleri ile altı alt boyut yeterlikleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin kişisel sosyal ve öğrenmeyi öğrenme alt boyutunda, ayrıca kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği alt boyutunda, diğer gruplara kıyasla anlamlı bir farka sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuç, literatürde yapılan diğer çalışmalarla da uyumlu bir şekildedir. Örneğin, Kaya (2018) yaptığı bir çalışmada, dijital yeterlik alt boyutu ve HBÖ yeterlikleri toplam değer açısından eğitim fakültesi

mezunlarının diğer gruplara göre anlamlı bir üstünlüğe sahip olduğunu bulmuştur. Bu durumun, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğrenme ve öğretim süreçlerine dair daha fazla sayıda ders almış olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Eğitim fakültelerinde alınan derslerin öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gözlemlenmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemek ve eğitim fakültelerindeki ders içeriklerini zenginleştirmek, hayat boyu öğrenme yeterliklerinin güçlenmesine ve gelişmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmanın öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre HBÖ yeterliklerini incelediği sonuçlara göre, hayat boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyut yeterlikleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgular, Ayaz (2016) tarafından yapılan çalışmayla uyumlu bir şekilde desteklenmektedir. Ayrıca, Kaya (2018) ise dijital yeterlik alt boyutunda düşük kıdemi bulunan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir.

Salgın sürecinde öğretmenlerin canlı dersler yürütmesi, özellikle dijital yeterliklerinin gelişimine işaret edebilir. Bu durum, öğretmenlerin teknolojiyi daha etkin kullanarak uzaktan eğitim sürecinde dijital yeterliliklerini artırdıkları anlamına gelebilir. Dijital yeterlik, modern eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır ve salgın dönemi öğretmenlerin bu alandaki yetkinliklerini geliştirmeye teşvik etmiş olabilir.

Araştırmanın öğretmenlerin eğitim durumlarına göre hayat boyu öğrenme yeterliklerini incelediği sonuçlara göre, lisansüstü mezunları ile diğer eğitim durumları arasında belirli alt boyutlarda anlamlı farklar bulunmuştur. Lisansüstü mezunları, okuma yazma yetkinliği, çoklu dil yetkinliği, kişisel-sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, vatandaşlık yetkinliği ve girişimcilik yetkinliği alt boyutlarında diğer gruplara göre daha üstün bir durumdadır. Ancak diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Abbak'ın (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin HBÖ yeterlikleri için eğitim durumlarının anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Lisansüstü öğrenim mezunu öğretmenlerin daha yüksek yeterlik düzeylerine sahip olmalarının birkaç olası açıklaması bulunmaktadır. Öncelikle, lisansüstü eğitimin daha ileri düzeyde uzmanlık ve bilgi gerektiren bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bu öğrencilerin öğrenmeye daha yatkın olmaları anlaşılabilir. Ayrıca, lisansüstü eğitimlerin yabancı dil bilgisini daha fazla gerektirebileceği ve bu sebeple dil becerilerindeki üstünlüğünü açıklayabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Son olarak, lisansüstü eğitimlere katılmak için birtakım girişimlerde bulunulması gerektiği, bu da lisansüstü mezunlarının aktif öğrenme yaşantılarına katkıda bulunabilir.

Psikolojik sağlamlık düzeyleri incelendiğinde, katılımcıların genel olarak psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, literatürde yapılan diğer çalışmalarla da uyumlu görünmektedir. Örneğin, Sezgin (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğunu gösteren benzer sonuçlara ulaşmıştır. Damran Akyıldırım'ın (2017) çalışması yine benzer sonuçları taşımaktadır. Kırandi (2020) ise öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyinin orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yalçın (2013) benzer olarak ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeyini orta düzey olarak saptamıştır. Bu farklı sonuçların altında çeşitli etmenlerin rol oynayabileceği düşünülebilir, örneğin araştırma örneklemi, ölçüm aracı ve kullanılan ölçütler gibi. Bu sonuçlar, öğretmenlerin zorlu ve stresli çalışma koşullarına rağmen psikolojik sağlamlık gösterme kapasitesine sahip olduklarını göstermektedir.

Cinsiyete göre psikolojik sağlamlık incelendiğinde ve ilişkisel kaynaklar ile ailesel kaynaklar alt boyutlarında kadınların lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak, psikolojik sağlamlık toplam değer açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Toplam değere ilişkin bakıldığında, Yılmaz (2019) tarafından yapılan bir çalışmayla uyumlu olup, öğretmenlerin cinsiyet bakımından psikolojik

sağlamlık düzeyinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sezgin (2012) paralel yönde bulgulara ulaşmıştır. Ancak, Uçar (2013) ise psikolojik sağlamlık düzeyinin kadın öğretmenlerde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırma bulgularında, ilişkisel kaynaklar ve ailesel kaynaklar alt boyutlarının kadınlar lehine anlamlı çıkması, kadınların duygusal ve ilişkisel bağlarının daha kuvvetli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kadınların sosyal ilişkilerine ve aile bağlarına verdikleri önem, psikolojik sağlamlık düzeylerini etkileyebilir. Duygusal destek ve sosyal bağların güçlü olması, stresle başa çıkma ve zorluklarla mücadele etmede kadınlara daha fazla kaynak sağlayabilir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini anlamak ve onların psikolojik refahını artırmak için cinsiyetin önemini göstermektedir. Öğretmenlerin duygusal ve sosyal desteklerine yönelik destekleyici çalışmaların tasarlanmasında bu bulgular dikkate alınabilir.

Araştırmanın eğitim fakültesi mezunu olma durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeyini incelediği sonuçlara göre yalnızca ilişkisel kaynaklar alt boyutunda eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Benzer bir araştırma sonucuna literatürde rastlanmamıştır. Bu sonuçlar, eğitim fakültesi mezunu olma durumunun öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde genel olarak etkili olmadığını göstermektedir. Ancak, ilişkisel kaynaklar alt boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının diğer gruplara göre daha yüksek puan alması, üniversite eğitimi içerisinde aldıkları pedagojik formasyon eğitimi ile ilişkilendirilebilir. Pedagojik formasyon eğitimi, öğretmen adaylarının iletişim becerilerini, ilişki kurma yeteneklerini ve sosyal ilişkilerini geliştirmeye yönelik önemli bilgiler ve deneyimler sağlamaktadır. Bu da ilişkisel kaynaklar alt boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının daha üstün performans sergilemelerine neden olabilir.

Araştırmanın mesleki kıdemlere göre psikolojik sağlamlık düzeyini incelediği sonuçlara göre, kültürel kaynaklar ve ilişkisel kaynaklar alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak, psikolojik sağlamlık düzeyi toplam puan açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, Yılmaz (2019) tarafından yapılan araştırma bulguları ile uyumlu olup, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre psikolojik sağlamlık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sönmezer (2015) de benzer sonuçlara ulaşarak bu bulguları desteklemiştir. Ancak, Karataş (2016) özel eğitim öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada kıdem ve psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Mesleki kıdem artışının öğretmenlere yönelik olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülebilir ancak, özellikle tükenmişlik gibi psikolojik etmenlerin mesleki kıdemle birlikte olumsuz etkileşim içerisinde olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri ve alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Sönmezer (2015) bu bulguya paralel olarak, yaptığı araştırmasında öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğunu fakat eğitim düzeyleri değişkeninin anlamlı bir farklılaşma yaratmadığını ifade etmektedir. Bu sonuç, psikolojik sağlamlığı artırmaya yönelik stratejilerin belirlenmesi ve öğretmenlerin psikolojik refahının desteklenmesi için eğitim düzeyinin tek başına yeterli bir gösterge olmadığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin psikolojik sağlamlığının etkileyen daha geniş kapsamlı çalışmaların yapılması önemlidir.

Araştırmanın öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelediği sonuçlara göre, iki ölçek sonuçları içinde geçerli olarak kendi alt boyutları ile doğru orantılı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yani, her iki ölçek alt boyutları arasında güçlü bir uyum ve tutarlılık gözlenmiştir.

Ayrıca, psikolojik sağlamlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme yeterlilikleri arasında genel olarak doğru orantılı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyi arttıkça, hayat boyu öğrenme yeterlilikleri de artma eğilimi göstermiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme yeterlilikleri arasında önemli bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir. Psikolojik sağlamlık düzeyinin artması, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde hayat boyu öğrenmeye yönelik motivasyon ve beceri geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Aynı şekilde, hayat boyu

öğrenme yeterliliklerine sahip olmak da öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir.

Bu bulgular, öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerini artırmak ve hayat boyu öğrenme becerilerini desteklemek için bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin psikolojik refahını artırmaya yönelik programlar ve eğitimler, aynı zamanda hayat boyu öğrenmeyi teşvik edici içerik ve aktivitelerle desteklenmelidir. Böylece, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri desteklenerek daha verimli bir eğitim süreci sağlanabilir.

Araştırmanın odaklandığı "öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri, psikolojik sağlamlık düzeylerini yordamakta mıdır?" sorusu incelendiğinde, elde edilen sonuçlar öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin, psikolojik sağlamlık düzeylerini yüzde 25 oranında açıkladığını göstermiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin, psikolojik sağlamlık düzeylerini tahmin etmede önemli bir rol oynadığı anlamına gelmektedir. Hayat boyu öğrenme yeterliklerinin yüksek oluşunun psikolojik sağlamlığın koruyucu faktörlerden biri olabileceği düşünülebilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliklerinin güçlendirilmesinin, psikolojik sağlamlığı artırıcı bir etki yapabileceği görülmektedir. Bu bağlamda, eğitim programları ve destekleyici faaliyetler, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerilerini desteklemeye yönelik olarak tasarlanabilir ve uygulanabilir. Böylece, öğretmenlerin hem mesleki gelişimleri hem de psikolojik sağlamlıkları desteklenmiş olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça /Reference

- Abbak, Y. (2018) *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Alikaşifoğlu, M. & Ercan, O. (2009). Ergenlerde riskli davranışlar. *Türk Pediatri Arşivi*, 44, 1-6.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Arslan, G. (2015). Yetişkin psikolojik sağlık ölçeği'nin (YPSÖ) psikometrik özellikleri: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2): 344-357
- Arslan, F. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: karma yöntem (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi.
- Babanlı, N. & Akçay, R. C. (2018). Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 89-104.
- Bekaroğlu, E., & Yılmaz, T. (2020). COVID-19 ve psikolojik etkileri: Klinik psikoloji perspektifinden bir derleme. *Nesne dergisi*.
- Block, J. & Kremen, A. M. (1996). IQ and Ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.349>
- Çolakoğlu, J. (2002). Yaşam boyu öğrenmede motivasyonun önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 127-134.
- Damran-Akyıldırım, P. (2017). *Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı algılanan sosyal destek ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi.
- Demirel, M. & Akkoyunlu, B. (2010). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik alguları* [Bildiri]. 10 th. International Educational Technology Conference, (26-28 Nisan, 2010). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Proceedings Book, Volume 2, 1126-1133.
- Doğan, S. & Kavtelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 82-104.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Gürkan, U. (2006). Yılmazlık ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74.
- Irmak, Y. T. (2008). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi.
- İleri, S. (2017). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri (Karşıyaka/Bayraklı Örnekleme)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik Sağlık, Risk Faktörleri ve Koruyucu Faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayınları.
- Karataş, R. (2016). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Kaya, K. (2018). *Öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kırandi, O. (2020). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarında psikolojik sağlık ve serbest zaman sıkılma algısı ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi.
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de yaşam boyu öğrenme politikaları ve istihdam ilişkisinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.

- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56, 227-239.
- Oral, B. & Yazar, T. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Bildiri]. Öğretmen Eğitiminde Öğrenmeye Uluslararası Yeni Bakış Açılımları Konferansı (International Perspectives on New Aspects of Learning in Teacher Education) 2-4 Ekim 2013, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Bildiri Özetleri Kitabı.
- Özçevik, D., & Ocakçı, A. F. (2020). Covid-19 ve ev hapsindeki çocuk: Salgının psikolojik etkileri ve hafifletme yolları. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 19(1), 13-17.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20, 489-502.
- Sezgin, K. (2016). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve dindarlık düzeylerinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi.
- Sönmezer, B. (2015). Öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi.
- Şahin, M., Akbaşlı, S., & Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*, 5 (10), 545-556.
- Uçar, T. (2013). Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- WHO. (2023a). COVID istatistikleri. <https://covid19.who.int/table>
- WHO. (2023b). Basın açıklaması. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing---5-may-2023>
- Werner E. (2005). Resilience and recovery: Findings from the kauai longitudinal study. *Research, Policy and Practice in Children's Mental Health*, 19(1), 11-14.
- Yalçın, S. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yaman, F. & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553- 1566.
- Yılmaz, M. (2019). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Zeybek, Z., Bozkurt, Y., & Aşkın, R. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The novel coronavirus disease (Covid-19) pandemic has caused approximately seven million people to die worldwide as of 2023 (WHO, 2023a). The pandemic process has led to the emergence of differences in individual relationships and weakened social ties. Psychological-based problems commonly seen during the pandemic include stress, depression, alienation, shaken core beliefs, fear, loneliness, self-centeredness, and isolation (Bekaroğlu & Yılmaz, 2020; Özçevik & Ocağcı, 2020; Zeybek et al., 2020). Although people go through a common process, the effects of these processes on individuals may differ. One concept that can make sense of this difference is psychological resilience. Block & Kremen (1996), who defined psychological resilience as the process of coping with and adapting to negative events and experiences, emphasized that this concept is not a permanent feature in individuals and can change over time.

The fact that it is a characteristic that can be developed throughout life and that it has a learnable quality enables a connection to be established between the concept of psychological resilience and the concepts of lifelong learning. As stated by Çolakoğlu (2002), learning is an ongoing process throughout life and is not limited by time and space. This continuous learning and knowledge updating process is considered an important tool for individuals to adapt to changing world conditions and ensure their successful progress. Teachers are important actors with the task of educating and raising public awareness, and therefore, a study on their psychological resilience is of great importance. This kind of research can contribute to the creation of a healthier and more successful atmosphere in the educational environment by enabling us to understand the psychological resilience levels of teachers.

2. METHOD

Relational screening, one of the quantitative approach screening models, was used in the study. The relationship between teachers' lifelong learning competencies and psychological resilience levels during the pandemic process was analyzed using quantitative approaches without intervening with the participants. The research was conducted with 414 teachers working in the Tuzla district of Istanbul province in the 2019–2020 academic year. The Lifelong Learning Key Competencies Scale developed by Şahin, Akbaşlı, and Yanpar Yelken (2010) and the Adult Psychological Resilience Scale developed by Arslan (2015) were used as data collection tools.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

According to the descriptive statistics of the scale, teachers' lifelong learning competency levels are high. It was seen that there was no significant difference between genders in lifelong learning efficacy levels. Being a graduate of the faculty of education creates a significant difference in the sub-dimensions of personal social and learning-to-learn competence and cultural awareness and expression competence. Professional seniority does not create a significant difference in teachers' lifelong learning competencies. Postgraduate education status creates a significant difference in literacy competence, multilingual competence, personal-social and learning-to-learn competence, citizenship competence, entrepreneurship competence sub-dimensions, and total value.

According to the descriptive statistics obtained with the Adult Psychological Resilience Scale, the psychological resilience levels of teachers are high. The psychological resilience levels of female teachers are significantly higher than those of male teachers in the Relational Resources and Familial Resources sub-dimensions. Teachers who graduated from the faculty of education had significantly higher scores in the relational resources sub-dimension. Professional seniority creates a significant difference in the cultural resources and relational resources sub-dimensions. There is no significant difference in the level of psychological resilience for the sub-dimension of postgraduate graduation among teachers.

It is seen that the responses to the Lifelong Learning Key Competencies Scale have a parallel, moderate, and high level relationship with its sub-dimensions, and similarly, the responses to the Adult Resilience

Scale have a parallel, moderate, and high level relationship with its sub-dimensions. The correlation analysis shows that there is a parallel, moderate-level relationship between the two scales. According to the regression analysis, teachers' lifelong learning efficacy levels predicted teachers' psychological resilience levels by 25% ($r = .499$; $r^2 = .249$).

According to the results of the study examining the relationship between teachers' levels of psychological resilience and their lifelong learning competencies, a high-level and directly proportional relationship was found between the two scales and their sub-dimensions. In other words, strong agreement and consistency were observed between the sub-dimensions of both scales. In addition, it was found that there was a generally directly proportional relationship between psychological resilience levels and lifelong learning competencies. In other words, as the psychological resilience level of teachers increased, their lifelong learning competencies tended to increase. These results show that there is an important relationship between teachers' psychological resilience levels and their lifelong learning competencies. Increasing the level of psychological resilience may contribute to the development of teachers' motivation and skills towards lifelong learning more effectively. Likewise, having lifelong learning competencies may positively affect teachers' psychological resilience levels.

As a result, it is seen that strengthening teachers' lifelong learning competencies may have an impact on increasing psychological resilience. In this context, training programs and supportive activities can be designed and implemented to support teachers' lifelong learning skills. Thus, it is thought that both the professional development and psychological resilience of teachers will be supported.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.01.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2021/01- 21 sayı numaralı

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma için 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir. Araştırma yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve 2. Yazar 1. Yazarın tez danışmanıdır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, raporlaştırma.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education



2024, 24(3), 1791 – 1812. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1352699>

Öğretmen Eğitiminde Ses Eğitimi ve Diksiyon

Voice Training and Diction in Teacher Education

Elif DOĞRU¹ , Zafer DOĞRU² 

Geliş Tarihi (Received): 30.08.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 03.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu çalışmanın amacı, Ses Eğitimi ve Diksiyon (SED) dersinin öğretmenlik mesleği için gerekliliğini ve öğretmenlik mesleğine katkısını ortaya koymaktır. Betimsel tarama modelinde bir çalışma olup, 2016-2017 akademik yılında öğrenim görmekte olan, SED dersi alan öğrenciler ile SED dersini henüz almamış öğrenciler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmada 538 öğrencinin gönüllü olarak katıldığı veriler değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Ses Eğitimi ve Diksiyon Dersi Tutum Ölçeği" (SEDDTÖ) ve bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans tabloları ile çoklu grup karşılaştırmalarında Kruskal-Wallis H testi ve ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır ve anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Bulgulardan bazıları, genel olarak ($n=538$) Ses Eğitimi ve Diksiyon dersi ile ilgili olarak öğrencilerin %71,6'sı zorunlu ders olması, %63,8'i bir dönem okutulması ve %63,8'i eğitimlerinin birinci yılında okutulması gerektiğini belirtmişlerdir. SED dersini almamış öğrenciler, alan öğrencilere göre bu dersin mesleğe olan katkısına daha fazla katılmaktadırlar. Bu dersi daha önce almış olan öğrenciler, almamış öğrencilere göre daha fazla gerekli görmekteydir. Sonuç olarak, ses eğitimi ve diksiyon, prozodi ve tonlama konularında iyi yetişmiş öğretmenlerin bu becerileri öğrencilerine de kazandırabileceği düşünülmektedir. Gerek öğretmen adayları gerekse öğretmen adayı olmayan lisans öğrencilerinin olumlu görüşleri dikkate alınarak, öğretim programlarında önerilen değişiklikler yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Ses Eğitimi, Tonlama, Telaffuz, Prozodi, Öğretim Programı.

&

Abstract: The study aims to demonstrate the need for and the contributions of the course of Voice Training and Diction (VTD) in the teaching profession. Using descriptive research methodology, the study group consisted of students that had already completed the course of VTD, and those that had not yet taken the course in the 2016-2017 educational year. Data was compiled from a total of 538 students voluntarily participating in the study, for which an information form and "the Attitude Scale for the Course of Voice Training and Diction (ASCVTD)" created by the researcher was used. Data analyses were conducted through percentage and frequency tables, Kruskal-Wallis H Test for multiple group comparisons, and Mann-Whitney U Test for binary comparisons, with a designated significance threshold of $p < 0.05$. The results showed that the majority of the study participants stated that VTD should be made compulsory for all teaching departments (71.6%), VTD should be provided for at least one semester (63.8%), and VTD should be included in the curriculum of the first year of teacher training (63.8%). While participants not having taken the course tended to agree more with the professional contributions of the course, those that had already taken the course agreed more with the professional necessity for this course. The findings of the study point to the fact that teaching professionals well-trained in voice, diction, prosody, and intonation may convey these skills to their students better. The positive views of both prospective teachers and those studying in departments other than teaching that participated in the present study in terms of the contributions of this course to the verbal skills of teachers may be taken into account in the creation of curricula.

Keywords: Voice Training, Intonation, Pronunciation, Prosody, Teaching Curricula

Atıf/Cite as: Doğru, E. & Doğru, Z. (2024). Öğretmen eğitiminde ses eğitimi ve diksiyon. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1791-1812. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1352699>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

*Bu çalışma 2016 yılında Muğla'da yapılan 2. Uluslararası Müzik ve Dans Kongresinde, "Ses Eğitimi ve Diksiyon Dersi Alan Öğrenciler ile Bu Dersi Almayan Öğrencilerin Ses Eğitimi ve Diksiyon Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" başlığı ile yazarlar tarafından özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr. Öğr. Üyesi Elif DOĞRU, Hitit Üniversitesi, Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Müzik Bölümü, elifdogru@hitit.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4789-3219

² Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Zafer DOĞRU, Hitit Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, zaferdogru@hitit.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8902-0301

1. GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği için iletişim oldukça önemlidir, öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili işleri yaparken kullandıkları en önemli enstrüman dildir. Dil insanlar arası iletişimi sağladığı gibi öğretmen ve öğrencileri arasındaki iletişimde en önemli araçlarından birisidir. Dil; konuşma, ses ve sesin kullanımı ile ilgilidir. İlgili dersin kazanımlarının davranışa dönüşmesinde önemli etkileri vardır. Öğrencilerin ilgilerini canlı tutmak, anlatılanların öğrenciler tarafından tam ve amacına uygun şekilde anlaşılmasını sağlamak, öğrencilerin gelecekteki iş yaşantılarında veya sosyal rolleri gereği yaşam becerisi olarak etkili konuşabilmeleri gibi beceriler sıralanabilir. Bu bakımdan ses eğitimi ve diksiyon öğretmen eğitiminde üzerinde önemle durulması gereken bir etkinlik alanıdır.

Günümüze gelinceye kadar ülkeler eğitim sistemlerini gözden geçirmişlerdir. 2000’li yıllarda, başta ABD olmak üzere pek çok gelişmiş ülke, öğretmen yetiştirme sistemini ve öğretmenliği yeniden gözden geçirmeye başlamış, yenilik adımları atma çabası içerisine girmişlerdir. Bu gözden geçirme ve yenilik girişimlerinin temel gerekçesi ise 21. yüzyılda öğretmenliğin giderek daha fazla önem kazanacağı beklentisidir (Baskan, 2001). Dünyadaki gelişmeler ve değişimler ve beklentilere bağlı olarak ülkemizde de yenilik çabalarının olduğu görülmektedir. Bu çabalardan birisi de Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) 2018 yılında öğretmenlik lisans programlarını güncellemesidir (YÖK, 2018). Programlardaki değişiklik, değişen ihtiyaçları karşılayabilmek ve zamanın şartlarına uygun yeterliklere sahip öğretmenler yetiştirme ihtiyacının bir sonucu olarak görülebilir. Öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı ve istendik şekilde değiştirmek nitelikli ve yeterlikleri tam öğretmenlerle mümkün olabilir. Öğretmenlerin rolleri ve sorumlulukları değişen politikalara, sosyoekonomik ihtiyaçlara, öğrenci profillerine ve onların ihtiyaçlarına göre değişmektedir, öğretim programlarının güncellenmesi de bunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Sesin uygun şekillerde kullanılması ve yönetilmesi iletişimi olumlu yönde etkiler. Ergun (2015) çalışmasında, İsviçre programlarında konuşma eğitimi dersi bulunduğunu ve konuşma sanatı, ses eğitimi, söz sanatı veya diksiyon gibi derslerin Türkiye’deki sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında olmadığını dolayısıyla bu derslerin öğretim programlarına eklemesini önermektedir. Bunun konuşma becerilerine yardımcı olacağını ortaya koymuştur. Öğretim programlarına yapılacak bu eklemelerin dolaylı olarak öğretmenlerin iletişim becerilerinin gelişmesine de yardımcı olabileceği düşünülmektedir. İletişim kurma becerisi, öğretmen adaylarının %19,5’ine göre olması gereken becerilerdendir. (Ubuz & Sarı, 2009).

Etkili öğretmenlik 6 boyutta ele alınabilir, bunlar; mesleki bilgi, öğretim becerileri, öğrenci ilişkileri, sunuş becerileri, sınıf yönetimi ve kişisel nitelikler ve tutumlardır. Öğretmen adaylarının etkili sunuş, sınıf yönetimi gibi alanlarda da gerekli becerileri bizzat uygulama yaparak ve kendi performansları hakkında geribildirimler alarak geliştirebilmelerine olanak sağlanması gerekmektedir (Karakelle, 2005). Sesin uygun kullanılması sunuş becerileri ile ilgilidir ve öğretmenlik mesleğinde anahtar role sahiptir. Ses eğitimi ve diksiyon dersinin kazanımları branş farkı gözetmeksizin her öğretmen aday için önemlidir.

Avrupa’daki yeni eğitim reformu projelerinin ve özellikle de hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminin çözmesi gereken başlıca sorunlar bulunmaktadır. Toplumlar değişiyor ve yeni öğretmenleri geleceğin zorluklarıyla yüzleşmeye hazırlamak için öğretmen eğitimi programlarının yeniden şekillendirilmesi gerekiyor. Bu zorluklardan bazıları; öğretmenlerden talep edilen yeni sorumluluklar, okul dışı kurumların engelleyici etkileri, kitle iletişim araçları ve yeni ve ilginç öğrenme imkanları, çok kültürlü yapılar, öğretimde tartışmalar ve çelişkiler, eğitimin toplumsal değerindeki değişim, öğretmene karşı toplumsal yargı (eğitimin genel olarak eleştirilmesi), öğretmenin sosyal statüsü, öğretim programlarının iyileştirilmesi ihtiyacı, okul ihtiyaçları ve kaynaklar arasındaki uyumsuzluk, sınıfta ve okulda disiplin sorunları ve son olarak öğretmenin aşırı iş yüküdür (Eacute & Esteve, 2000). Bunlar Avrupa ülkelerinin de tartıştıkları konulardır, muhtemelen her ülkenin sözü edilen konularla ilgili farklı açıklamaları da olabilir. Öğretim programlarında farklı ve etkili standartların oluşturulması, öğretmen eğitimi standartlarının değişmesine sebep olabilir. Böylece öğretmenlerin mesleki yeterliklerine olumlu katkılar sağlanabilir. Dil, konuşma becerileri eğitimin dikkat çekilmeyen ama en önemli ve anahtar role sahip olan becerilerdendir.

Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD) tarafından 2003 yılında yapılan Uluslararası Öğrenci Performansı Değerlendirme Programı (PISA/Programme for International Student Assessment) araştırmasında ortaya çıkan sonuçlardan bazıları ilgi çekicidir. Etkili öğrenmenin önünde daha az sıklıkla dile getirilen engeller arasında personelin değişime direnmesi (%26), öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmaya teşvik edilmemesi (%23) gibi sorunların varlığına işaret edilmektedir (OECD, 2004). Öğretmenlerin, öğretme davranışlarının, tutumlarının ve öğrencileri ile olan etkileşimlerinin öğrenmede etkili olduğu, öğretmen sayısının yetersiz olması ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olmasının da öğrenmeyi engellediği ortaya konulmuştur. Bunun yanında, nitelikli öğretmen eksikliğinin de önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Okul idarecileri nitelikli öğretmen arayışı içinde olduklarını belirtmişlerdir. Etkili konuşma, iletişim ve dinlenebilir bir öğretmen olmak önemli bir öğretmen niteliği olarak değerlendirilebilir. Ses eğitimi ve diksiyon dersleri bu niteliği sağlamada bir role sahip olabilir.

Öğrenci başarısında (program hedeflerini gerçekleştirme düzeyinde) öğretmenlerin etkisi ve önemi oldukça fazladır, öğretmenlerin nasıl yetiştirildiği bu başarıda önemli anahtar role sahiptir. Öğrencilerin kalitesi ve yetiştirme düzeyi doğrudan öğretmenlerin yetiştirme düzeyine bağlıdır (Mentiş Taş, 2004) öğretmenlerin yeterliklerinin artmasıyla toplumun ihtiyaç duyduğu daha nitelikli öğrenciler yetiştirilebilir. Öğrenci başarısında öğretmen kalitesi (nitelikleri), öğretmen ücretleri, hayat pahalılığı veya kalabalık sınıf gibi değişkenlerden daha fazla etkilidir. Sertifikalı öğretmen olma ile öğrenci başarısı arasında da ilişkiler bulunmaktadır (Darling-Hammond, 2000). Öğretmen niteliğini artırmaya yönelik atılan adımların olumlu çıktılar üreteceği düşünülebilir. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk adımı gereksinim duyulan öğretmenin yeterliklerini belirlemektir. Ses tonunu etkili kullanma bunlardan birisidir. Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin mesleki yeterlikler alanında yer alan “ses tonunu etkili kullanma” ifadesine çok katılmaktadırlar (Karacaoğlu, 2008).

Öğretmenin kazanması gereken yeterlikler genel olarak; öğretmenlik meslek bilgi ve becerisi, konu alanı bilgisi ve genel kültürle ilişkilidir (Alkan, 2000; Erden, 2007; Oğuz, 2009). Öğretmenlik meslek bilgisi ve becerilerine, yenilenen öğretim programlarındaki karşılığı ile meslek bilgisi yeterlik alanında öğretmen adaylarına ses eğitimi ve diksiyon konusunda bir nitelik kazandırmak öğrenci başarısında etkili olabilir. Örneğin, Fransızca öğretmenlerinin konuşma becerilerini ölçen bir testin, öğrencilerin konuşma ve dinleme başarıları ile anlamlı bir korelasyona sahip olduğu bulunmuştur (Carroll, 1975). Öğretmede bulunması gereken mesleki niteliklerden birisi de etkili iletişim kurma becerisidir (Demirel, 2021). “Öğretmen adaylarının kendi dillerinde etkili bir iletişim becerisine sahip olmaları amaçlanmıştır. Etkili iletişim becerisi her öğretmen için vazgeçilemez öneme sahiptir. Gerek yazılı gerekse sözlü iletişimde öğretmenin okul ve sınıf ortamına iyi bir model olması beklenir. Bu beceriye sahip öğretmenin sınıf içi öğretimde daha etkili olacağı açıktır. Dili kullanma becerisinin aynı zamanda etkili düşünmeyi ve öğrenmeyi önemli ölçüde belirlediği dikkate alınır, öğretmenlikte anadilin düzgün, doğru, akıcı ve etkili kullanımının ne derece önemli olduğu ortaya çıkar” (YÖK, 1998). Dolayısı ile öğretmen adaylarının işe yerleştirilmelerinde, konuşma, tonlama, vurgu ve akıcılık gibi iletişimde önemli rolü olan birtakım becerilerin test edildiği bir ölçüt kullanılabilir. Öğretme ve öğrenme bir bakıma iletişim süreci sonunda gerçekleşir. İletişim kurma becerisi de bir öğretimde olması gereken önemli becerilerden birisidir, çünkü öğrenme ve kalıcı davranış değişikliklerini yaratabilmek için öğretmenlerin fikirleri ve bilgileri (ders içeriklerini) sunarken ortaya koydukları öğretim süreci performanslarının ancak sağlıklı bir iletişim sonucunda ortaya çıkabileceğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin (branş fark etmeksizin) seslerini (konuşmalarını) kullanma biçimleri iletilerin öğrenciler tarafından alınmasını ve anlaşılır kılmasını sağlar ve bu eğitimin her iki aktörü (öğretmen ve öğrenci) içinde oldukça önemlidir. Açık ve kolay anlaşılabilir bir dil kullanmaları öğretmenlerin iyi bir iletişim kurabilmeleri için gereklidir (Demirel, 2021). Öğretmenin duygu ve düşüncelerini öğrencilerine sözlü ya da yazılı olarak sunması anlatma becerileriyle gerçekleşmektedir. Bu becerilerden birisi de konuşmadır. (Aktaş & Gündüz, 2021). İletişim bu yolla kurulur. Özbay (2005) anlama (okuma-dinleme) ve anlatma

(konuşma-yazma) becerilerinin dil sanatları olarak adlandırıldığını ve bir bütün olarak geliştirilmesi gerektiğini ortaya koyarak, sözlü iletişim olarak da adlandırılan konuşmanın, insanların yaşamlarını önemli ölçüde etkilediğini ve güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmanın başarılı iletişimin kurulmasında anahtar işlevi olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenin dili etkili kullanamaması, öğrencilerin yanlış anlamalarına, öğrenme eksikliklerine neden olabilir ve bu durum, öğrencilerin performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretmenin, anlatma becerilerinin geliştirilmesi de gerekmektedir (Oğuz, 2009) .

Öğretmenler ders ortamında öğrenme-öğretme sürecinin aktörleri olarak sürekli iletişim halindedirler ve iletişim halinde olmak, öğretmenlik mesleği için aranan bir özelliktir. Öğretmenler, ses tonları, seslerinin yüksek ya da alçak oluşları, akıcı ve anlaşılır konuşmaları ile öğrenme-öğretme sürecini yönetirler. Zaman zaman işin içerisine jestleri ve mimikleri de katarak öğrencilerine faydalı olma çabası içerisinde olurlar. Sesi kullanmak, özellikle de etkili kullanmak, birtakım kuralları ve ilkeleri anlamış ve beceri haline getirmiş olmakla mümkün olabilir.

Bir ders ortamında, (öğrenme-öğretme süreci içerisinde) öğretmenler; konuşma hızı, ses tonu, jest ve mimikler aracılığı ile konuşmalarını etkili hale getirebilirler. Etkili konuşma becerileri de onların başarılarına (yürütülen programın hedeflerine ulaşma düzeyi açısından) önemli ölçüde katkı sağlar. Bu bakımdan konuşma becerileri ile ilişkili olduğu düşünülen ses eğitimi ve diksiyon dersleri, bu becerilerle ilgili birtakım ilkelerin öğrenilmesini ve uygulanmasını sağlayabilir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Ses Eğitimi ve Diksiyon (SED) dersinin öğretmenlik mesleği için gerekliliğini ve öğretmenlik mesleğine katkısını ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın önemi

Eğitim sistemleri, bilgi ve becerileri teşvik ederek, genç yetişkinlerin okul dışında da öğrenmeye devam etme kapasitelerini ve motivasyonlarını güçlendirerek, öğrencilerin mesleki gelişimleri için güçlü temeller atmalıdır. Ses eğitimi ve diksiyon dersinin öğretim programlarına eklenmesi ve öğretim programlarının güncellenmesi konusunda kanıtlar ortaya koyması açısından, öğretmen adaylarının ve diğer lisans eğitimi alan öğrencilerin konuşma ve iletişim becerilerine katkı sağlaması bakımından bu çalışma önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Betimsel tarama modelinde bir çalışmadır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

2016-2017 akademik yılında öğrenim görmekte olan öğrenciler, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri (Seçmeli SED dersi alan öğrenciler) ile Hitit Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri (SED dersini henüz almamış öğrenciler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubuna yönelik betimsel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Özellikleri

| | Kadın | | Erkek | | Toplam | |
|---|------------|-------------|------------|-------------|------------|------------|
| | f | % | f | % | f | % |
| SED dersi alan öğretmen adayları | 93 | 73,8 | 33 | 26,2 | 126 | 100 |
| SED dersi almayan öğretmen adayları | 38 | 48,7 | 40 | 51,3 | 78 | 100 |
| Öğretmen adayı olan öğrenciler (Toplam) | 131 | 64,2 | 73 | 35,8 | 204 | 100 |
| Öğretmen adayı olmayan öğrenciler | 125 | 37,4 | 209 | 62,6 | 334 | 100 |
| Toplam | 256 | 47,6 | 282 | 52,4 | 538 | 100 |
| SED dersi almış olan öğrenciler | 93 | 73,8 | 33 | 26,2 | 126 | 100 |
| SED dersi almamış olan öğrenciler | 163 | 39,6 | 249 | 60,4 | 412 | 100 |
| Toplam | 256 | 47,6 | 282 | 52,4 | 538 | 100 |

Tablo 1. 'in Devamı
Çalışma Grubunun Özellikleri

| | Kadın | | Erkek | | Toplam | |
|--------------------------------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|------------|
| | f | % | f | % | f | % |
| Sınıf Öğretmenliği Bölümü | 93 | 73,8 | 33 | 26,2 | 126 | 100 |
| Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü | 38 | 48,7 | 40 | 51,3 | 78 | 100 |
| Antrenörlük Eğitimi Bölümü | 55 | 35,7 | 99 | 64,3 | 154 | 100 |
| Spor Yöneticiliği Bölümü | 54 | 36,0 | 96 | 64,0 | 150 | 100 |
| Spor Yöneticiliği Bölümü (İÖ) | 16 | 53,3 | 14 | 46,7 | 30 | 100 |
| Toplam | 256 | 47,6 | 282 | 52,4 | 538 | 100 |
| I. Sınıf | 78 | 52,0 | 72 | 48,0 | 150 | 100 |
| II. Sınıf | 40 | 33,6 | 79 | 66,4 | 119 | 100 |
| III. Sınıf | 19 | 24,4 | 59 | 75,6 | 78 | 100 |
| IV. Sınıf | 119 | 62,3 | 72 | 37,7 | 191 | 100 |
| Toplam | 256 | 47,6 | 282 | 52,4 | 538 | 100 |

Çalışma grubunun %47,6'sı kadın ve %52,4'ü erkeklerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun %23,4'ünü SED dersini alan öğrenciler oluştururken %76,6'nı bu dersi daha önce almamış olan öğrenciler oluşturmaktadır. Öğretmen adayı olmayan öğrencilerin çalışma grubuna oranı %62,1'dir. Bölümlere göre oranlara bakıldığında %28,6'nın antrenörlük eğitimi bölümü öğrencileri, sınıf düzeylerine göre bakıldığında ise %35,5'inin dördüncü sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir (Tablo 1).

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Ses Eğitimi ve Diksiyon Dersi Tutum Ölçeği" (SEDDTÖ) (Doğru, 2023) ve bilgi formu kullanılmıştır. Ölçek "Pamukkale Üniversitesi I. Uluslararası Sanat Eğitimi Sempozyumu"nda sözel bildiri olarak sunulmuştur (Doğru, 2017). Geliştirilen ve 8 maddeden oluşan ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha $\alpha=0,878$ 'dir. Ölçek 8 maddeden oluşmaktadır. Ses Eğitimi ve Diksiyon Dersinin gerekliliği (3 madde) ve Ses Eğitimi ve Diksiyon Dersinin mesleğe olan katkısı (5 madde) olmak üzere iki boyutludur. Ölçek tek boyutlu olarak da genel tutumu ölçmek için kullanılabilir. Ölçeğin gerçek aralıkları; 1-1,80 hiç katılmıyorum, 1,81-2,60 katılmıyorum, 2,61-3,40 orta derecede katılıyorum, 3,41-4,20 katılıyorum, 4,21-5,00 tamamen katılıyorum şeklindedir. Ölçek ile ilgili yapılan analizler bundan sonraki bölümde yer almaktadır. Çalışmada, "Ses Eğitimi ve Diksiyon" (SED) dersi alan (n=126); Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, (veriler, Doğru'nun (2017) çalışmasında toplanmıştır ve bu çalışmada da kullanılmıştır) ve SED dersini henüz almamış olan Hitit Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü ile aynı üniversitenin Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği Bölümleri Öğrencilerinden (n=412) gönüllü katılım sağlayan geçerli formlar değerlendirilmiştir.

2.3.1. Ses eğitimi ve diksiyon dersi tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik analizler

Tablo 2.

Güvenirlik Analizleri

| | Madde Sayısı | Ölçek α^* | Ölçek α^{**} |
|------------------------------|--------------|------------------|---------------------|
| SED Dersinin Gerekliliği | 3 | 0,910 | 0,859 |
| SED Dersinin Mesleğe Katkısı | 5 | 0,863 | 0,884 |
| Toplam | 8 | 0,878 | 0,899 |

*Doğru, (2023); **Mevcut çalışma

Gerek önceki çalışmada gerekse bu çalışmada güvenilirlik düzeyleri yüksektir (Tablo 2).

Verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan KMO ve Bartlett's Testi istatistiksel olarak anlamlı olduğundan verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3.

KMO ve Bartlett's Testi

| | | Doğru, (2023)* | Mevcut Çalışma |
|--|---------------------------|----------------|----------------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | 0,804 | 0,871 |
| Bartlett's Test of Sphericity | <i>Approx. Chi-Square</i> | 674,684 | 2694,166 |
| | <i>df</i> | 28 | 28 |
| | <i>P</i> | 0,000* | 0,000* |

*p<0,001.

Yapılan faktör analizi sonucunda 2 boyutlu bir yapıyı önceki çalışmada (Doğru, 2023) olduğu gibi desteklemektedir. Açıklanan toplam varyans ve başlangıç özdeğerleri Tablo 4'te yer almaktadır

Tablo 4.

Başlangıç Özdeğerleri ve Açıklanan Toplam Varyans

| Maddeler | Doğru, (2023) | | | Mevcut Çalışma | | |
|----------|---------------|-----------|------------------|----------------|-----------|------------------|
| | Toplam | Varyans % | Toplam Varyans % | Toplam | Varyans % | Toplam Varyans % |
| 1 | 4,363 | 54,535 | 54,535 | 4,719 | 58,993 | 58,993 |
| 2 | 1,514 | 18,931 | 73,466 | 1,109 | 13,866 | 72,859 |
| 3 | 0,658 | 8,221 | | 0,555 | | |
| 4 | 0,519 | 6,484 | | 0,485 | | |
| 5 | 0,399 | 4,989 | | 0,420 | | |
| 6 | 0,288 | 3,598 | | 0,316 | | |
| 7 | 0,172 | 2,156 | | 0,268 | | |
| 8 | 0,087 | 1,084 | | 0,128 | | |

Geçerlik güvenilirlik çalışmasında çıkan sonuçlara (Doğru, 2023) yakın sonuçlar ortaya çıkmıştır, iki faktörün toplam varyansın %72,859'unu açıkladığı görülmektedir. Her iki faktör de birden büyük değer almıştır, bu da kendisinden daha fazla bilgi içerdiğini göstermektedir. Çalışmada kullanılan ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

2.4. Verilerin analizi

Çalışmada verilerin değerlendirilmesi sırasında hangi istatistiklerin kullanılacağı konusunda karar vermek için verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Yapılan Shapiro-Wilk istatistiği sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir (Tablo 5).

Tablo 5.

Normallik Testi

| Shapiro-Wilk | ÖA ¹ | | | DA ² | | | DAÖ ³ | | | Toplam | | |
|------------------------|-----------------|-----|--------|-----------------|-----|--------|------------------|-----|--------|--------|-----|--------|
| | İ ⁴ | df | p | İ | df | p | İ | df | p | İ | df | p |
| Dersin Gerekliliği | 0,798 | 204 | 0,000* | 0,760 | 126 | 0,000* | 0,843 | 412 | 0,000* | 0,826 | 538 | 0,000* |
| Dersin Mesleğe Katkısı | 0,923 | 204 | 0,000* | 0,942 | 126 | 0,000* | 0,896 | 412 | 0,000* | 0,909 | 538 | 0,000* |
| Tüm Ölçek (Tek Boyut) | 0,930 | 204 | 0,000* | 0,933 | 126 | 0,000* | 0,894 | 412 | 0,000* | 0,903 | 538 | 0,000* |

*p<0,001; ¹Öğretmen Adayları; ²Dersi Alan Öğretmen Adayları; ³Dersi Almayan Öğrenciler; ⁴İstatistik

Çalışma grubundan elde veriler betimsel ("SED dersi zorunlu mu yoksa seçmeli ders olarak mı okutulmalıdır?", "SED dersi kaç dönem okutulmalıdır?" ve "SED dersi eğitimin hangi yılında okutulmalıdır?" sorularının yüzde ve frekanslarına bakılmıştır) ve istatistiksel olarak çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden farklara ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney U ve çoklu grup karşılaştırmalarda ise Kruskal-Wallis H testi (farkın hangi iki grup arasında olduğunu bulmak için yapılan ikili karşılaştırmalarda Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve yeni anlamlılık düzeyi referans alınmıştır) ile bakılmıştır ve anlamlılık düzeyi p<0,05 olarak belirlenmiştir. Verilerin istatistiksel analizi için SPSS 22.0 (IBM Corp., ABD; Lisans: Hitit Üniversitesi) paket programı kullanılmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu çalışma 2016-17 akademik yılında toplanan veriler ile yapılmıştır. Bu yıllarda etik kurul izni zorunluluğu bulunmadığından etik kurul izni alınmamıştır. Aynı zamanda bu çalışma 2016 yılında Muğla'da yapılan 2. Uluslararası Müzik ve Dans Kongresinde, Ses Eğitimi ve Diksiyon Dersi Alan Öğrenciler ile Bu Dersi Almayan Öğrencilerin "Ses Eğitimi ve Diksiyon" Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, başlığı ile yazarlar tarafından özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, Ses Eğitimi ve Diksiyon (SED) dersine ilişkin frekans ve yüzde tabloları, ortalamalar, standart sapmalar ve karşılaştırma istatistikleri verilmiştir. İlk olarak dersi alan ve almayan öğretmen adayları ile ilgili bulgular değerlendirilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının SED Dersi ile İlgili Görüşleri

| Sorular | Seçenekler | SED dersi almış öğretmen adayları | | SED dersi almamış öğretmen adayları | | Toplam | |
|--|---------------|-----------------------------------|-------|-------------------------------------|-------|--------|-------|
| | | f | % | f | % | f | % |
| SED dersi zorunlu mu yoksa seçmeli ders olarak mı okutulmalıdır? | Zorunlu | 80 | 63,5 | 55 | 70,5 | 135 | 66,2 |
| | Seçmeli | 46 | 36,5 | 23 | 29,5 | 69 | 33,8 |
| | Bir Dönem | 92 | 73,0 | 58 | 74,4 | 150 | 73,5 |
| SED dersi kaç dönem okutulmalıdır? | İki Dönem | 31 | 24,6 | 15 | 19,2 | 46 | 22,5 |
| | Diğer (...)* | 3 | 2,4 | 5 | 6,4 | 8 | 3,9 |
| SED dersi eğitimin hangi yılında okutulmalıdır? | Birinci Yılda | 74 | 58,7 | 53 | 68,0 | 127 | 62,3 |
| | İkinci Yılda | 40 | 31,8 | 16 | 20,5 | 56 | 27,4 |
| | Diğer (...)** | 12 | 9,5 | 9 | 11,5 | 21 | 10,3 |
| | Toplam | 126 | 100,0 | 78 | 100,0 | 204 | 100,0 |

*İki dönemden daha fazla; **Üçüncü, Dördüncü, Her Yıl

Ses eğitimi ve diksiyon dersi almış öğretmen adayları ile bu dersi almamış olan öğretmen adaylarının hem kendi grupları içerisinde hem de dersi almış (%63,5) ve almamış olan (%70,5) öğretmen adaylarının çoğunluğunun zorunlu ders olması yönünde bir görüş ortaya koyduğu görülmektedir ve henüz bu dersi almamış olan öğretmen adaylarının oranı alanlardan daha yüksektir. Ses eğitimi ve diksiyon dersi almış olan öğretmen adaylarının bu dersin bir dönem okutulması gerektiğini belirtenlerin oranı %73'tür. Bu dersi henüz almamış öğretmen adaylarının yaklaşımının da dersi almış olan öğrenciler gibi %74,4 ile yüksek olduğu görülmektedir. Bütün öğretmen adayları da %73,5 ile ses eğitimi ve diksiyon dersinin bir dönem okutulması gerektiği yönünde bir görüş ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının ses eğitimi ve diksiyon dersinin eğitimlerinin ilk yılında verilmesi gerektiği konusundaki görüş oransal olarak öne çıkmıştır. Bu dersi alan öğrencilerin %58,7'si birinci yıl okutulması gerektiğini ve henüz bu dersi almamış beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının %67,9'u da birinci yıl okutulması gerektiğini belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmen adaylarının %62,3 birinci yılda okutulmasını gerektiğini düşünürken %27,4'ü ikinci yıl olması gerektiğini düşünmektedir (Tablo 6).

Tablo 7.

SED Dersini Alan ve Almamış Olan Öğretmen Adaylarının Tutumları

| | Öğretmen Adayları SED Dersi Alma Durumları | n | X̄ | SS | Sıra | Sıralar | U | Z | p |
|------------------------|--|-----|------|-------|--------|---------|--------|--------|--------|
| | | | | | Ort. | Top | | | |
| Dersin Gerekliliği | Dersi Alanlar | 126 | 4,39 | 0,809 | 105,79 | 13329,0 | | | |
| | Dersi Almamış Olanlar | 78 | 4,36 | 0,647 | 97,19 | 7581,0 | 4500,0 | -1,066 | 0,286 |
| Dersin Mesleğe Katkısı | Dersi Alanlar | 126 | 3,93 | 0,745 | 88,98 | 11212,0 | | | |
| | Dersi Almamış Olanlar | 78 | 4,37 | 0,580 | 124,33 | 9698,0 | 3211,0 | -4,196 | 0,000* |

*p<0,01

Ses eğitimi ve diksiyon dersi alan öğretmen adayları ile bu dersi almamış olan öğretmen adaylarının dersin mesleğe katkısı boyutunda farklı düşündüğü (U=3211,0; p<0,05) farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Henüz bu dersi almamış olan beden eğitimi ve spor öğretmen adayları ($X=4,37\pm 0,580$) bu

dersi almış olan sınıf öğretmeni adaylarından ($X=3,93\pm0,745$) Ses eğitimi ve diksiyon dersinin mesleğe katkısının daha fazla olduğunu düşünmektedirler. Dersin gerekliliği boyutunda ise iki grup arasında fark yoktur ($U=-1,066$; $p>0,05$). Ortalamalara bakıldığında sınıf öğretmeni adayları ($X=4,39\pm0,809$) ve beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları ($X=4,36\pm0,647$) ile her iki grubun da "4,21-5,00 tamamen katılıyorum" aralığında değerlendirdikleri görülmektedir (Tablo 7).

Tablo 8.

Kadın ve Erkek Öğretmen Adaylarının Karşılaştırılması

| | Cinsiyet | n | X | SS | Sıra Ort. | Sıralar Top | U | Z | p |
|------------------------|----------|-----|------|-------|-----------|-------------|--------|--------|--------|
| Dersin Gerekliliği | Kadın | 131 | 4,31 | 0,775 | 96,53 | 12646,0 | 4000,0 | -2,040 | 0,041* |
| | Erkek | 73 | 4,52 | 0,687 | 113,21 | 8264,0 | | | |
| Dersin Mesleğe Katkısı | Kadın | 131 | 4,05 | 0,679 | 96,95 | 12700,5 | 4054,5 | -1,816 | 0,069 |
| | Erkek | 73 | 4,18 | 0,782 | 112,46 | 8209,5 | | | |

* $p<0,05$

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının ses eğitimi ve diksiyon dersini alıp almadıklarına bakılmaksızın yapılan karşılaştırmada dersin gerekliliği boyutunda ($U=-2,040$; $p<0,05$) fark vardır ancak dersin mesleğe katkısı boyutunda ($U=-1,816$; $p>0,05$) fark yoktur. Erkek öğretmen adayları ($X=4,52\pm0,687$) kadın öğretmen adaylarından ($X=4,31\pm0,775$) bu dersi daha fazla gerekli bulmaktadırlar (Tablo 8).

Öğretmen adaylarının dersi alıp almama ve cinsiyet değişkeni açısından gruplandırılarak yapılan karşılaştırmalarda hem dersin gerekliliği hem de dersin mesleğe katkısı boyutlarında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Dersin gerekliliği boyutunda; ses eğitimi ve diksiyon dersini almış olan kadın öğretmen adayları ($X=4,37\pm0,815$) bu dersi almamış olan kadın öğretmen adaylarından ($X=4,14\pm0,647$) bu dersi daha fazla gerekli bulmaktadırlar ($U=1329,5$; $p<0,05$). Ses eğitimi ve diksiyon dersini almamış olan erkek öğretmen adayları ($X=4,58\pm0,580$) bu dersi almamış olan kadın öğretmen adaylarından ($X=4,14\pm0,647$) bu dersi daha fazla gerekli bulmaktadırlar ($U=473,0$; $p<0,01$), farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Ses eğitimi ve diksiyon dersinin mesleğe katkısı boyutunda; ses eğitimi ve diksiyon dersini almamış olan kadın öğretmen adayları ($X=4,35\pm0,550$) bu dersi almış olan kadın öğretmen adaylarından ($X=3,93\pm0,693$) bu dersin mesleğe katkısının daha fazla olduğunu ($U=1168,0$; $p<0,01$) ve yine ses eğitimi ve diksiyon dersini almamış olan erkek öğretmen adayları ($X=4,40\pm0,613$) bu dersi almış olan erkek öğretmen adaylarından ($X=3,92\pm0,887$) bu dersin mesleğe katkısının daha fazla olduğunu düşünmektedirler ($U=446,0$; $p<0,05$) farklar istatistiksel olarak anlamlıdır (Tablo 9).

Tablo 9.*SED Dersi Alan Kadın ve Erkek Öğretmen Adayları ile Almayan Öğretmen Adayların Karşılaştırılması*

| | Öğretmen Adayları ve Cinsiyet | n | X | SS | Sıra | Sıralar | U | Z | p |
|-------------------------------|-------------------------------|------|-------|-------|--------|---------|--------|--------|---------|
| | | | | | Ort. | Top. | | | |
| Dersin Gerekliliği | Kadın (SED dersi alan) | 93 | 4,37 | 0,815 | 62,31 | 5795,0 | 1424,0 | -0,655 | 0,512 |
| | Erkek (SED dersi alan) | 33 | 4,45 | 0,803 | 66,85 | 2206,0 | | | |
| | Kadın (SED dersi alan) | 93 | 4,37 | 0,815 | 70,7 | 6575,5 | 1329,5 | -2,318 | 0,02* |
| | Kadın (SED dersi almamış) | 38 | 4,14 | 0,647 | 54,49 | 2070,5 | | | |
| | Erkek (SED dersi almış) | 33 | 4,45 | 0,803 | 36,65 | 1209,5 | 648,5 | -0,138 | 0,89 |
| | Erkek (SED dersi almamış) | 40 | 4,58 | 0,580 | 37,29 | 1491,5 | | | |
| | Kadın (SED dersi almamış) | 38 | 4,14 | 0,647 | 31,95 | 1214,0 | 473,0 | -2,985 | 0,003** |
| Erkek (SED dersi almamış) | 40 | 4,58 | 0,580 | 46,68 | 1867,0 | | | | |
| Dersin Mesleğe Katkısı | Kadın (SED dersi alan) | 93 | 3,93 | 0,693 | 62,61 | 5822,5 | 1451,5 | -0,464 | 0,643 |
| | Erkek (SED dersi alan) | 33 | 3,92 | 0,887 | 66,02 | 2178,5 | | | |
| | Kadın (SED dersi alan) | 93 | 3,93 | 0,693 | 59,56 | 5539,0 | 1168,0 | -3,069 | 0,002** |
| | Kadın (SED dersi almamış) | 38 | 4,34 | 0,550 | 81,76 | 3107,0 | | | |
| | Erkek (SED dersi almış) | 33 | 3,92 | 0,887 | 30,52 | 1007 | 446,0 | -2,403 | 0,016* |
| | Erkek (SED dersi almamış) | 40 | 4,40 | 0,613 | 42,35 | 1694 | | | |
| | Kadın (SED dersi almamış) | 38 | 4,34 | 0,550 | 37,47 | 1424 | 683,0 | -0,785 | 0,433 |
| Erkek (SED dersi almamış) | 40 | 4,40 | 0,613 | 41,43 | 1657 | | | | |

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

Ses Eğitimi ve Diksiyon (SED) dersi alan ve almayan öğretmen adayları ile ilgili bulguların tamamlanmasından sonra “SED dersi alan ve almayan öğrenciler” ile ilgili istatistikler yapılmıştır. Bu bölümde yapılan istatistikler ve bulgular sunulmuştur.

Tablo 10.*Genel Olarak Öğrencilerin SED Dersi ile Görüşleri*

| Sorular | Seçenekler | SED dersi almış öğrenciler | | SED dersi almamış öğrenciler | | Toplam | |
|--|---------------|----------------------------|-------|------------------------------|-------|--------|-------|
| | | f | % | f | % | f | % |
| SED Dersi zorunlu mu yoksa seçmeli ders olarak mı okutulmalıdır? | Zorunlu | 80 | 63,5 | 305 | 74,0 | 385 | 71,6 |
| | Seçmeli | 46 | 36,5 | 107 | 26,0 | 153 | 28,4 |
| SED dersi kaç dönem okutulmalıdır? | Bir Dönem | 92 | 73,0 | 251 | 60,9 | 343 | 63,8 |
| | İki Dönem | 31 | 24,6 | 131 | 31,8 | 162 | 30,1 |
| | Diğer (...)* | 3 | 2,4 | 30 | 7,3 | 33 | 6,1 |
| SED dersi eğitimin hangi yılında okutulmalıdır? | Birinci Yılda | 74 | 58,7 | 269 | 65,3 | 343 | 63,8 |
| | İkinci Yılda | 40 | 31,7 | 100 | 24,3 | 140 | 26,0 |
| | Diğer (...)** | 12 | 9,5 | 43 | 10,4 | 55 | 10,2 |
| | Toplam | 126 | 100,0 | 412 | 100,0 | 538 | 100,0 |

*İki dönemden daha fazla; **Üçüncü, Dördüncü, Her Yıl

Çalışma grubunun tamamı SED dersini alanlar ve almayanlar olarak iki kategoriye ayrılarak dersle ilgili ortaya çıkan görüşlere bakıldığında; SED dersi almamış olan öğrencilerin %74'ünün bu dersin zorunlu bir ders olması yönünde görüş ortaya koydukları görülmektedir. Her iki grup birlikte değerlendirildiğinde bu oranın %71,6 olduğu görülmektedir. Bu dersin kaç dönem okutulması gerektiği ile ilgili soruya verilen cevaplara bakıldığında bu dersi alan öğrencilerin %73'ü bir dönem olmalı derken, çalışma grubunun

%63,8'i de bir dönem okutulması gerektiğini düşünmektedir. Bu dersin öğrencilerin eğitime başladıkları ilk yılında olması gerektiği yönünde grubun %63,8'i görüş ortaya koyarken dersi henüz almamış öğrencilerin oranının ise %65,3 olduğu görülmektedir (Tablo 10)

Tablo 11.

SED Dersini Alan ve Almamış Olan Öğrencilerin Tutumları (Genel Olarak Öğrenciler)

| | SED Dersi Alan ve Almayan Öğrenciler | n | X | SS | Sıra | Sıralar | U | Z | p |
|------------------------|--------------------------------------|-----|------|-------|--------|----------|---------|--------|---------|
| | | | | | Ort. | Top. | | | |
| Dersin Gerekliliği | SED dersi almış öğrenciler | 126 | 4,39 | 0,809 | 304,80 | 38405,0 | | | |
| | SED dersi almamış öğrenciler | 412 | 4,11 | 0,978 | 258,70 | 106586,0 | 21508,0 | -3,015 | 0,003* |
| Dersin Mesleğe Katkısı | SED dersi almış öğrenciler | 126 | 3,93 | 0,745 | 245,67 | 30955,0 | | | |
| | SED dersi almamış öğrenciler | 412 | 4,05 | 0,850 | 276,79 | 114036,0 | 22954,0 | -1,980 | 0,048** |

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

Ses eğitimi ve diksiyon dersi almış olan öğrenciler ile bu dersi henüz almamış olan öğrenciler arasında dersin gerekliliği boyutunda (U=21508,0; p<0,01) fark vardır, dersi daha önce almış olan öğrenciler (X=4,39±0,809) bu dersi almamış öğrencilerden (X=4,11±0,978) bu dersi daha gerekli bulmaktadırlar. Dersin mesleğe olan katkısı boyutunda (U=22954,0; p<0,05) dersi henüz almamış olan öğrenciler (X=4,05±0,850) bu dersi daha önce almış olan öğrencilere (X=3,93±0,745) göre bu dersin mesleğe katkısının daha fazla olduğu yönünde görüş ortaya koymuşlardır (Tablo 11).

Tablo 12.

Çalışma Grubunun SED Dersin ile İlgili Tutumlarının Cinsiyetler Açısından Karşılaştırılması

| | Cinsiyet | n | X | SS | Sıra | Sıralar | U | Z | p |
|------------------------|----------|-----|------|-------|--------|---------|---------|--------|-------|
| | | | | | Ort. | Top. | | | |
| Dersin Gerekliliği | Kadın | 256 | 4,18 | 0,894 | 266,13 | 68129,0 | 35233,0 | -0,496 | 0,620 |
| | Erkek | 282 | 4,17 | 0,996 | 272,56 | 76862,0 | | | |
| Dersin Mesleğe Katkısı | Kadın | 256 | 4,08 | 0,756 | 276,25 | 70721,0 | 34367,0 | -0,967 | 0,333 |
| | Erkek | 282 | 3,98 | 0,886 | 263,37 | 74270,0 | | | |

Çalışma grubu genel olarak cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında gruplar arasında dersin gerekliliği boyutunda (U=35233,0; p>0,05) ve dersin mesleğe katkısı boyutunda (U=34367,0; p>0,05) fark yoktur. Her iki boyut için gerçek aralıklara bakıldığında katılıyorum ile tamamen katılıyorum düzeyinde ortalamalara sahip oldukları görülmektedir (Tablo 12).

Son olarak Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu (BESYO) öğrencileri ile ilgili istatistikler yapılmıştır. Bu bölümde yapılan istatistikler ve bulgular sunulmuştur.

Ses eğitimi ve diksiyon dersi ile ilgili sorulan sorulara BESYO öğrencilerinin bölüm düzeyinde verdikleri cevapların oranlarına bakıldığında, bu dersin zorunlu ders olması gerektiği konusunda spor yöneticiliği bölümü öğrencileri %75,6 ile en yüksek orana sahipken diğer bölümlerin oranlarının da yakın olduğu görülmektedir. Diğer iki bölümün oranları, beden eğitimi ve spor bölümü %70,5 ve antrenörlük eğitimi bölümü %74'tür. Ses eğitimi ve diksiyon dersinin bir dönem okutulması gerektiği konusunda oranlara bakıldığında beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin oranı %74,4'tür. Bu dersin eğitimin birinci yılında okutulması gerektiği konusunda da yine beden eğitimi ve spor bölümü öğrencileri %67,9 ile en yüksek orana sahiptirler (Tablo 13).

Tablo 13.*BESYO Öğrencilerinin SED dersi ile İlgili Görüşleri*

| Sorular | Seçenekler | Beden Eğitimi ve Spor | | Antrenörlük Eğitimi | | Spor Yöneticiliği | | Toplam | |
|--|---------------|-----------------------|--------------|---------------------|--------------|-------------------|--------------|------------|--------------|
| | | f | % | f | % | f | % | f | % |
| SED dersi zorunlu mu yoksa seçmeli ders olarak mı okutulmalıdır? | Zorunlu | 55 | 70,5 | 114 | 74,0 | 136 | 75,6 | 305 | 74,0 |
| | Seçmeli | 23 | 29,5 | 40 | 26,0 | 44 | 24,4 | 107 | 26,0 |
| SED dersi kaç dönem okutulmalıdır? | Bir Dönem | 58 | 74,4 | 83 | 53,9 | 110 | 61,1 | 251 | 60,9 |
| | İki Dönem | 15 | 19,2 | 59 | 38,3 | 57 | 31,7 | 131 | 31,8 |
| | Diğer (...)* | 5 | 6,4 | 12 | 7,8 | 13 | 7,2 | 30 | 7,3 |
| SED dersi eğitimin hangi yılında okutulmalıdır? | Birinci Yılda | 53 | 67,9 | 98 | 63,6 | 118 | 65,6 | 269 | 65,3 |
| | İkinci Yılda | 16 | 20,5 | 42 | 27,3 | 42 | 23,3 | 100 | 24,3 |
| | Diğer (...)** | 9 | 11,5 | 14 | 9,1 | 20 | 11,1 | 43 | 10,4 |
| Toplam | | 78 | 100,0 | 154 | 100,0 | 180 | 100,0 | 412 | 100,0 |

*İki dönemden daha fazla; **Üçüncü, Dördüncü, Her Yıl

BESYO öğrencilerinin bölüm değişkeni açısından yapılan çoklu grup karşılaştırmasında gruplar arasında dersin gerekliliği boyutunda [$X^2(2)=14,082$; $p<0,01$] ve dersin mesleğe katkısı boyutunda [$X^2(2)=15,502$; $p<0,01$] fark vardır (Tablo 14). Farkların hangi iki grup arasında olduğunu anlamak için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Üç grup olduğundan Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve yeni anlamlılık düzeyi $p=0,0167$ olarak alınmıştır.

Tablo 14.*BESYO öğrencilerinin SED Dersi Hakkındaki Tutumları (KW)*

| | BESYO Bölümler | n | X | SS | Sıra | | X ² | p |
|------------------------|------------------------------|-----|------|-------|--------|----|----------------|--------|
| | | | | | Ort. | sd | | |
| Dersin Gerekliliği | Beden Eğitimi ve Spor Bölümü | 78 | 4,36 | 0,647 | 227,55 | 2 | 14,082 | 0,001* |
| | Antrenörlük Eğitimi Bölümü | 154 | 3,86 | 1,090 | 178,96 | | | |
| | Spor Yöneticiliği Bölümü | 180 | 4,22 | 0,953 | 220,94 | | | |
| Dersin Mesleğe Katkısı | Beden Eğitimi ve Spor Bölümü | 78 | 4,37 | 0,580 | 249,65 | 2 | 15,502 | 0,000* |
| | Antrenörlük Eğitimi Bölümü | 154 | 3,89 | 0,915 | 185,01 | | | |
| | Spor Yöneticiliği Bölümü | 180 | 4,05 | 0,856 | 206,19 | | | |

* $p<0,01$

BESYO öğrencileri için bölüm değişkeni açısından gruplandırılarak yapılan karşılaştırmalarda hem dersin gerekliliği hem de dersin mesleğe katkısı boyutlarında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Dersin gerekliliği boyutunda; beden eğitimi ve spor bölümü öğrencileri ($X=4,36\pm0,647$) antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinden ($X=3,86\pm1,09$) bu dersi daha fazla gerekli bulmaktadırlar ($U=4526,0$; $p<0,01$) ve aynı zamanda spor yöneticiliği bölümü öğrencileri ($X=4,22\pm0,953$) antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinden ($X=3,86\pm1,09$) bu dersi daha fazla gerekli bulmaktadırlar ($U=11100,0$; $p<0,01$). Dersin mesleğe katkısı boyutunda, beden eğitimi ve spor bölümü öğrencileri ($X=4,37\pm0,580$) antrenörlük eğitimi bölümü öğrencilerinden ($X=3,89\pm0,915$) bu dersin mesleğe katkısının daha fazla olduğunu ($U=4083,0$; $p<0,01$) ve yine beden eğitimi ve spor bölümü öğrencileri ($X=4,37\pm0,580$) spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinden ($X=4,05\pm0,856$) bu dersin mesleğe katkısının daha fazla olduğunu ($U=5577,5$; $p<0,01$) düşünmektedirler. Bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır (Tablo 15).

Tablo 15.
BESYO öğrencilerinin SED Dersi Hakkındaki Tutumları (MWU)

| | BESYO Bölümler | n | X | SS | Sıra Ort. | Sıralar Top. | U | Z | p |
|----------------------------|------------------------------|------|-------|-------|-----------|--------------|---------|-------|--------|
| Dersin Gerekliliği | Beden Eğitimi ve Spor Bölümü | 78 | 4,36 | 0,647 | 135,47 | 10567 | 4526,0 | -3,13 | 0,002* |
| | Antrenörlük Eğitimi Bölümü | 154 | 3,86 | 1,09 | 106,89 | 16461 | | | |
| | Beden Eğitimi ve Spor Bölümü | 78 | 4,36 | 0,647 | 131,58 | 10263 | 6858,0 | -0,31 | 0,760 |
| | Spor Yöneticiliği Bölümü | 180 | 4,22 | 0,953 | 128,6 | 23148 | | | |
| | Antrenörlük Eğitimi Bölümü | 154 | 3,86 | 1,09 | 149,57 | 23034,5 | 11100,0 | -3,22 | 0,001* |
| Dersin Mesleğe Katkısı | Spor Yöneticiliği Bölümü | 180 | 4,22 | 0,953 | 182,84 | 32910,5 | | | |
| | Beden Eğitimi ve Spor Bölümü | 78 | 4,37 | 0,580 | 141,15 | 11010 | 4083,0 | -4,02 | 0,000* |
| | Antrenörlük Eğitimi Bölümü | 154 | 3,89 | 0,915 | 104,01 | 16018 | | | |
| | Beden Eğitimi ve Spor Bölümü | 78 | 4,37 | 0,580 | 147,99 | 11543,5 | 5577,5 | -2,65 | 0,008* |
| | Spor Yöneticiliği Bölümü | 180 | 4,05 | 0,856 | 121,49 | 21867,5 | | | |
| Antrenörlük Eğitimi Bölümü | 154 | 3,89 | 0,915 | 158,5 | 24409 | 12474,0 | -1,59 | 0,113 | |
| Spor Yöneticiliği Bölümü | 180 | 4,05 | 0,856 | 175,2 | 31536 | | | | |

*p<0,0167 Bonferroni düzeltmesi ve yeni anlamlılık düzeyi

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Ses eğitimi ve diksiyon dersi almış öğretmen adayları ile bu dersi almamış olan öğretmen adaylarının hem kendi grupları içerisinde hem de dersi almış ve almamış olan öğretmen adaylarının çoğunluğunun zorunlu ders olması yönünde bir görüş ortaya koyduğu görülmektedir ve henüz bu dersi almamış olan öğretmen adaylarının oranı alanlardan daha yüksektir. Bu dersi almış öğretmen adayları da almamış olan öğretmen adayları da ses eğitimi ve diksiyon dersinin bir dönem okutulması gerektiği konusunda görüş ortaya koymuşlardır. Doğru (2023) çalışmasında yalnızca bir dönem ses eğitimi ve diksiyon dersini seçmeli olarak alan öğrencilerin cinsiyetler arasında anlamlı fark bulunmadığını her iki grubun da hem dersin gerekliği hem de dersin mesleğe katkısı boyutunda ortalamanın üzerinde (katılıyorum veya tamamen katılıyorum) skora sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada hem dersi almamış hem de farklı bir özel yetenek alanında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları dahil edilmiştir. Ses eğitimi ve diksiyon dersinin öğretmenlik mesleğindeki yeri hem dersin gerekliği hem de dersin mesleğe katkısı açısından değerlendirilmiştir.

Öğretmen adayları, ses eğitimi ve diksiyon dersini, eğitimlerinin ilk yılında almak istemektedirler. Bu dersi alan öğretmen adayları da almamış olan öğretmen adayları da birinci yılda bu dersin okutulması gerektiğini düşünmektedirler ve henüz dersi almamış öğretmen adaylarının oranı almış olan öğretmen adaylarından daha fazladır. Özel yetenekle öğrenci alan bölümlerde ses eğitimi ve diksiyon dersi ile ilgili akademik çalışma olmamasına rağmen Türkçe öğretmenliği bölümleri ve Türkçe öğretimi ile ilgili akademik çalışmalarda araştırıldığı ve tartışıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda da dile getirildiği üzere (ses eğitiminden çok diksiyon eğitimine daha çok vurgu yapılmakla birlikte) ses eğitimi ve diksiyon derslerinin önemi ve öğretmen adaylarının bu alanda bir eğitim almaları gerektiği konusunda ortak bir görüş ortaya çıkmaktadır (Çelik, 2020; Vargelen Akcin & Keray Dinçel, 2022; Yalap vd., 2020). Bu çalışma sonucunda önemli karşılaştırmalardan birisi olan dersin gerekliği ve mesleğe katkısı boyutlarında ortalamaların tamamen katılıyorum düzeyinde olduğu ve dersin mesleğe katkısı boyutunda ise bu dersi

henüz almamış öğretmen adaylarının dersi almış olan öğretmen adaylarından daha fazla mesleğe katkısı olabileceğini düşünmeleri ve bu şekilde puanlamaları bu öğrencilerin mesleki yeterliklerine katkı sağlayabileceği konusunda pozitif bir tutuma sahip oldukları ve beklentilerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada hem öğretmen adaylarının olması hem de öğretmenlik dışındaki bölümde öğrenim görmekte olan öğrenciler olması ve bu dersi öğretmen adaylarının mesleki gelişim ve yeterlikleri açısından gerekli bulmaları ve katkılarının olacağını düşünmektedirler. Ek olarak kadın ve erkek öğretmen adayları katılıyorum ile tamamen katılıyorum arasında bir görüş ortaya koymuşlardır. Erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarından bu dersi daha fazla gerekli bulmaktadırlar. Daha detaylandırılarak dersi alan öğretmen adaylarının kendi içinde ve almamış olan öğretmen adaylarının cinsiyetler açısından farklı düşünüp düşünmediklerini anlamak üzere de karşılaştırmalar yapılmıştır. Ses eğitimi ve diksiyon dersi alan kadın öğretmen adayları almamış olan kadın öğretmen adaylarından ve dersi almamış olan erkek öğretmen adayları, dersi almamış kadın öğretmen adaylarından bu dersi daha gerekli bulmaktadırlar. Dersin mesleğe olan katkısı boyutunda ise dersi henüz almamış kadın öğretmen adayları, dersi almış olan kadın öğretmen adaylarından ve bu dersi henüz almamış öğretmen adayları, bu dersi almış olan öğretmen adaylarından daha fazla mesleğe katkısı olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgulara dayanarak, dersi henüz almamış öğretmen adaylarının bu derse yükledikleri anlam ve beklentilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin olumlu tutum içerisinde olmaları, dersin gerekliliği ve mesleğe katkısı açısından bir kanıt olabilir.

Dersi almış öğrenciler ile bu dersi henüz almamış öğrencilerin ses eğitimi ve diksiyon dersi ile ilgili görüşleri ve tutumları ile ilgili olarak ortaya çıkan bulgular da önemlidir. Ses eğitimi ve diksiyon dersinin zorunlu olması ve bu dersin eğitimlerinin birinci yılında verilmesi gerektiği konusunda bu dersi almamış öğrencilerin oranının daha yüksek olduğu, bu dersin bir dönem okutulması gerektiği konusunda ise ses eğitimi ve diksiyon dersini daha önce almış olan öğrencilerin oranının daha fazla olduğu görülmektedir. Ses eğitimi ve diksiyon dersini alan ve almamış olan öğrencilerin tutumlarının karşılaştırılması sonucunda dersin gerekliliği boyutunda dersi alan öğrencilerin almamış olan öğrencilerden daha çok gerekli gördükleri ve ses eğitimi ve diksiyon dersinin mesleğe olan katkısı boyutunda ise bu dersi daha önce almamış olan öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun tamamı cinsiyetler açısından karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark olmamakla birlikte kadın ve erkek öğrencilerin her iki boyutu da yüksek puanladıkları görülmektedir.

Dersi almamış, ders ile henüz karşılaşmamış öğrenciler ses eğitimi ve diksiyon dersine karşı nasıl bir tutum göstermektedirler, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencileri bu derse nasıl yaklaşmaktadırlar, sorularına cevap bulunmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan sonuçların, dersi alan öğrencilerden çok farklı olmadığı görülmektedir. Bölümler arasında bir fark olup olmadığı da değerlendirilmiştir. Her üç bölümün öğrencileri tarafından yüksek oranda zorunlu ders olması gerektiği, benzer şekilde yüksek oranda bir dönem okutulması gerektiği ve son olarak eğitimlerinin birinci yılında bu dersin okutulması gerektiği yönünde bir görüş ortaya çıkmıştır. Bu üç bölüm (Beden eğitimi ve Spor: BES, Antrenörlük Eğitimi: ANE ve Spor Yöneticiliği: SPY) arasında ses eğitimi ve diksiyon dersine yönelik tutumları arasında farklar olduğu görülmektedir. BES bölümü öğrencileri ANE bölümü öğrencilerinden ve ANE bölümü öğrencileri SPY bölümü öğrencilerinden daha fazla bu dersi gerekli bulmaktadırlar. BES bölümü öğrencileri ANE bölümü ve SPY bölümü öğrencilerinden daha fazla bu dersin mesleğe katkısı olduğunu düşünmektedirler.

Tüm bağımsız değişkenlerin ortalamalarına bakıldığında en düşük 3,86 ortalama (katılıyorum) ile ANE öğrencileri tarafından dersin gerekliliği boyutu puanlanmış ve en yüksek puanlama ise 4,58 ortalama (tamamen katılıyorum) ile bu dersi almamış erkek öğrenciler tarafından puanlanmıştır.

Yenilenen öğretmenlik lisans programlarından (25 program) müzik öğretmenliği öğretim programı dışında yalnızca Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe öğretmenliği lisans programlarından alan seçmeli ders grubu içerisinde yer aldığı görülmektedir (YÖK, 2018). Yalap vd. (2020) çalışmalarında, dinleme, okuma, yazma ve konuşma ile ilgili derslerin uygulama kredilerinin artırılması gerektiğini belirtmektedirler ve

tasarladıkları yeni öğretim modelinde ise ses eğitimi ve diksiyon dersine 2018 programında olduğu gibi genel kültür seçmeli grubunda yer vermişlerdir. YÖK 2018’de yaptığı güncelleme ile aslında ses eğitimi ve diksiyon dersini alan eğitimi dersi olarak değerlendirmiş ancak bu ders seçmeli olarak kalmıştır. Yalap vd. (2020) çalışmasında bu derse genel kültür dersi olarak programda yer vermiş olmaları tartışmaya açıktır. Ses eğitimi ve diksiyon dersi, meslek bilgisi dersleri içerisinde olması gereken bir derstir. Bir başka çalışmada, diksiyon eğitimine önem verilmesi gerektiği, ses eğitimi diksiyon dersinin önerildiği görülmektedir (Vargelen Akcin & Keray Dinçel, 2022). Ses eğitimi ve diksiyon ile ilgili olarak öğretmen adaylarına diksiyon dersi verilmesini ve öğretmen adaylarının bir enstrüman çalması gerektiğini önermiştir (Çelik, 2020). Ses eğitimi ve diksiyon dersi konuşma ve dinleme eğitimi derslerinin tamamlayıcısıdır (Topuzkanamış, 2021).

Prozodi ve prozodik unsurlar öğretim programlarının temelini oluşturmaktadır (Mert Duran, 2023). Bu bağlamda ses eğitimi ve diksiyon dersi zorunlu en az bir yarıyıl ve eğitimin ilk yılında öğretmenlik lisans programlarına eklenmelidir. Her ne kadar Yükseköğretim Kurulu eğitim fakültelerine (öğretmen yetiştiren lisans programlarına) öğretim programlarını değiştirme imkanı vermiş olsa da bazı ilkeleri koruduğu görülmektedir (YÖK, 2020). Üç grup olarak belirlenen dersler ile ilgili olarak, “ders sayısı, ders saati / kredi sayısı ve yoğunluğu konusunda da yine bu gruptandırımadaki sıralamaya dikkat edilmesi şartıyla öğretmenlik programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesinde, yükseköğretim kurumlarının ilgili kurullarının yetkilendirilmesine karar verilmiştir.” bir serbestlik tanınmaktadır. Bu çerçevede öğretmenlik eğitimi veren programlar öğretim programlarını güncelleyerek “Ses Eğitimi ve Diksiyon” dersini ekleyebilirler.

Çocukların (öğrencilerin) dilbilgisi yapılarını tanınmasında ve bu yapıları edinmesinde dilin prozodik olarak işlenmesi anahtar role sahiptir. 5-13 yaş aralığı yaşa bağlı değişikliklerin yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir (Wells & Peppé, 2003). Sesin doğru ve etkili kullanılması yalnızca bir dil kullanma becerisine indirgenmemelidir. Dilin gramatik yapılarının ve seslendirmelerinin ötesinde bir yeri olduğu göz önünde tutulmalıdır. İletişimde, kendini ifade etmede ve günlük yaşam becerilerinin arasında olması gereken önemli bir beceridir. Sesin doğru kullanılması ve bunun eğitiminin verilmesi ise ayrıca bir uzmanlık alanıdır. Öğretim programlarının multidisipliner özellikleri göz önünde tutularak öğretmen yetiştirme programlarında ses eğitimi ve diksiyon konusunda uzmanlaşmış öğretim elemanlarının alana kazandırılması gerekmektedir.

Öğrenciler, ancak karşılarında uygun modeller bulduklarında (bu modelin prozodik açıdan da uygun bir model olması gerekir), doğru öğrenmeleri gerçekleşebilir. Bu bakımdan çocuklar aile ortamında veya okul ortamına girmeden önce yanlış öğrenmeler gerçekleştirmiş olabilir. Bu yüzden öğretmen adaylarının ses eğitimi ve diksiyon eğitimi yoluyla uygun prozodik model olmaları sağlanabilir. Böylece çocukların (öğrencilerin) kendilerini uygun şekilde ifade etmelerini ve iletişim problemlerini azaltılabilir veya ortadan kaldırılabılır. 5-13 yaşlar arasında yaşa bağlı tonlama farklılıkları olduğu düşünüldüğünde özellikle bu yaş grubu öğrencilerle çalışacak öğretmen adaylarının ses eğitimi ve diksiyon dersleri almaları önerilebilir.

Konuşma, dinleme, anlama ve anlatma gibi beceriler yaşam boyu insanları çevreleyen ve etkileyen becerilerdir ve becerilerin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için sesin uygun şekilde kullanılması gerekmektedir. Bunun da eğitimle kazandırılacağı düşünülmektedir.

Eğitimin ilk yıllarında üzerinde önemle durulan, vurgu, tonlama, telaffuz, akıcı okuma becerileri üniversite hayatı da dahil yaşantının tamamına yayılması ve üzerinde önemle durulması gereken beceriler arasında olmalıdır. Bu da öğretmenlerin bu konuda ne kadar donanımlı oldukları ile ilgili bir konudur. Ses eğitimi ve diksiyon, prozodi ve tonlama konularında iyi yetişmiş öğretmenlerin bu becerileri öğrencilerine de kazandırabileceği düşünülmektedir.

Eğitim sistemleri, bilgi ve becerileri teşvik ederek ve genç yetişkinlerin okul dışında da öğrenmeye devam etme kapasitelerini ve motivasyonlarını güçlendirerek bunun için güçlü temeller atmalıdır. Ses eğitimi ve diksiyon dersinin öğretim programlarına eklenmesi ve öğretim programlarının güncellenmesi önerilebilir.

Bu değişikliğin öğretmenlerin konuşma becerilerine katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Bu alışma grubu için ortaya çıkan sonuçlara dayanarak gerek öğretmen adayları gerekse öğretmen adayı olmayan (diğer bölümlerde öğrenim görmekte olan öğrenciler) lisans öğrencilerinin olumlu görüşleri dikkate alınarak, öğretim programlarında önerilen değişiklikler yapılabilir. Lisans eğitimi ile farklı meslek alanlarında yetişmiş nitelikli insan kaynağı topluma kazandırılmaktadır. Sosyalleşme ve kaliteli iletişim için önemli bir beceri olarak sesin doğru ve uygun şekilde kullanılması gerekir. Ses eğitimi ve diksiyon dersleri sözü edilen becerilerin kazanılacağı/kazandırılacağı bir ders olarak lisans (program/bölüm fark etmeksizin) eğitimin içerisine alınabilir.

Daha büyük bir örneklem ile çalışılabilir böylece bu çalışmanın sonuçlarını destekleyip desteklemediği konusunda yeni kanıtlar ortaya konulabilir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin olumlu tutumları, ses eğitimi ve diksiyon konusunda öğrenmeye ve kendilerini bu konuda kendilerini geliştirmeye açık oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Kaynakça / Reference

- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2021). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (28. bs). Akçağ Yayınları.
- Alkan, C. (2000). Öğretmenlik Mesleğindeki Yeterlik ve Nitelikler. İçinde V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Anı Yayıncılık.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi - Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Carroll, J. B. (1975). *The Teaching of French as A Foreign Language in Eight Countries*. John Wiley and Sons.
- Çelik, Y. (2020). Mezunlarının Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenliği Programlarının Değerlendirilmesi (OMÜ Örneği). *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(3 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı), 329-349.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Demirel, Ö. (2021). *Öğretim İlke ve Yöntemleri "Öğretme Sanatı"* (23. bs). Pegem A Yayıncılık.
- Doğru, E. (2017). "Ses Eğitimi ve Diksiyon" Dersi Alan Öğrencilerin Tutumları ve Bu Dersin Öğretmen Eğitimindeki Yeri ve Önemi. *Sürdürülebilir Gelecek İçin Sanat Eğitimi*. Pamukkale Üniversitesi 1. Uluslararası Sanat Eğitimi Sempozyumu, Denizli.
- Doğru, E. (2023). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin "Ses Eğitimi ve Diksiyon" Dersine Yönelik Tutumları. *Journal of Global Sport and Education Research*, 6(1), 53-66. <https://doi.org/10.55142/jogser.1235568>
- Eacute, J., & Esteve, M. (2000). The Transformation of the Teachers' Role at the End of the Twentieth Century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207. <https://doi.org/10.1080/713664040>
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Arkadaş Yayınevi.
- Ergun, M. (2015). İsviçre ve Türkiye Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 35-54.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), Article 1.
- Karakelle, Ş. S. (2005). Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), Article 135.
- Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartlarının Belirlenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(1), Article 1. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000091
- Mert Duran, C. N. (2023). 2019 Türkçe Öğretim Programında Prozodi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 1-32. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1233675>
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World First Results from PISA 2003*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264063556-de>
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), Article 30.
- Özbay, M. (2005). *Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi* [Resmi Web Sayfası]. Millî Eğitim Dergisi. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-ozbay.htm

- Topuzkanamış, E. (2021). Yeni Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının Ortaokula Uygunluğu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 563-580.
- Ubuz, B., & Sarı, S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Öğretmen Olma ile İlgili Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28. <https://avesis.metu.edu.tr/yayin/dd03dc30-c02d-43f2-b43e-dd8e33c41293/sinif-ogretmeni-adaylarinin-iyi-ogretmen-olma-ile-ilgili-gorusleri>
- Vargelen Akcin, H., & Keray Dinçel, B. (2022). Türkçe Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 872-909. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1082262>
- Wells, B., & Peppé, S. (2003). Intonation Abilities of Children With Speech and Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 5-20. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2003/001\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/001))
- Yalap, H., Demirgüneş, S., & Akay, A. (2020). Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Eğitim Programı Nasıl Olmalıdır? *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 230-254.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Yükseköğretim Kurumu. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>
- YÖK. (2018). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları* [Resmi Web Sayfası]. YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- YÖK. (2020). *Yükseköğretim Kurulu* [Resmi Web Sayfası]. YÖK'ten Eğitim Fakültelerine Önemli Yetki Devri Kararı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Language is the most important instrument that teachers use when doing teaching-related work, and in general, it can be said that communication is very important for the teaching profession. Language is one of the most important means of communication between teachers and their students as well as communication between people. Language is related to speech, sound and the use of sound. It has important effects on the transformation of the achievements of the related course into behavior. Keeping the students' interest alive, ensuring that what is explained is fully and appropriately understood by the students, and enabling students to speak effectively as a life skill in their future work life or social roles are important skills. In this respect, voice training and diction is an area of competence that should be emphasized in teacher education. Appropriate use of voice is related to presentation skills and has a key role in the teaching profession. The learning outcomes of voice training and diction course are important for every teacher candidate regardless of his/her specialization area.

The impact and importance of teachers on student achievement (at the level of achieving program objectives) is considerable, and how teachers are trained plays a key role in this achievement. The quality level of students directly depends on the quality of teachers (Mentiş Taş, 2004), high-quality students that society needs can be educated by increasing the competencies of teachers.

In a learning environment (within the learning-teaching process), teachers can make their speech effective through speaking speed, tone of voice, gestures and facial expressions. Effective speaking skills also contribute significantly to their success (in terms of achieving the objectives of the program). In this regard, voice training and diction courses, which are thought to be related to speaking skills, can provide the learning and application of some principles related to these skills.

This study aims to reveal the necessity of the Voice Training and Diction (VTD) course and its contribution for the teachers.

2. METHOD

The research is in the descriptive survey model. The study group consists of students studying in the 2016-2017 academic year (Giresun University Faculty of Education, Department of Classroom Teaching students (students who have taken the elective VTD course) and Hitit University School of Physical Education and Sports students (students who have not yet taken the elective VTD course)). The data of 538 students who participated voluntarily in the study were evaluated.

In the study, the "Voice Training and Diction Course Attitude Scale" (VTDAS) (Doğru, 2023) developed by the researcher and the personal information form were used. The scale consists of 8 items. In the study, valid forms obtained from Giresun University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching students (n=126) who took the "Voice Training and Diction" (VTD) course and Hitit University, School of Physical Education and Sports (Department of Physical Education and Sports, Department of Coaching Education and Department of Sports Management) students (n=412) who had not yet taken the VTD course were evaluated. Since the data were not normally distributed, Mann-Whitney U test was used for pairwise comparisons and Kruskal-Wallis H test was used for multiple group comparisons and the significance level was determined as $p < 0.05$.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When the students who have taken voice training and diction course and the students who have not taken this course are evaluated together, it is seen that 66.2% of the students think that it should be a compulsory course, 73.5% think that it should be taught for one semester, and 62.3% think that this course should be taught in the first year.

The physical education and sports teacher candidates who have not yet taken this course think that this course contributes more to the profession than the classroom teacher candidates who have taken the course. There is no difference between the two groups in the dimension of necessity of the course.

Regardless of whether male and female teacher candidates have taken voice training and diction course or not, male teacher candidates find this course more necessary than female teacher candidates. There is no difference in the dimension of the contribution of the course to the profession.

Female teacher candidates who have taken the voice training and diction course find it more necessary than female teacher candidates who have not taken this course, and male teacher candidates who have not taken this course find it more necessary than female teacher candidates who have not taken this course.

Female teacher candidates who have not taken the voice training and diction course think that the voice education and diction course contributes more to the profession than the female teacher candidates who have taken this course, and male teacher candidates who have not taken this course think that the voice education and diction course contributes more to the profession than the male teacher candidates who have taken this course.

When the students who have taken voice training and diction lessons are compared with those who have not yet taken this course, the students who have taken the course before consider it more necessary than the students who have not taken this course. Students who have not yet taken the voice training and diction course have expressed the opinion that they contribute more to the profession than the students who have taken this course before.

When the study group is generally compared in terms of gender variable, there is no difference between the groups in terms of the necessity of the course and the contribution of the course to the profession.

In the comparisons made by grouping the students of the School of Physical Education and Sports in terms of the department variable, differences were observed in the dimensions of both the necessity of the course and the contribution of the course to the profession. In the dimension of the necessity of the course, students of physical education and sports department find this course more necessary than students of coaching education department, and students of sports management department find this course more necessary than students of coaching education department. In the dimension of the contribution of the course to the profession, the students of the department of physical education and sports think that this course contributes more to the profession than the students of the department of coaching education and the students of the department of physical education and sports think that this course contributes more to the profession than the students of the department of sport management.

Teacher candidates want to take voice training and diction courses in the first year of their education. Both teacher candidates who have taken this course and those who have not taken it think that this course should be taught in the first year, and the rate of teacher candidates who have not yet taken the course is higher than the rate of teacher candidates who have taken it.

It can be said that the meaning and expectations that prospective teachers, who have not yet taken the course, attach to this course are high. The fact that all students participating in the study had positive attitudes may be evidence of the necessity of the course and its contribution to the profession.

Emphasis, intonation, pronunciation, and fluent reading skills, which are emphasized in the early years of education, should be among the skills that should be spread throughout life, including university life, and should be emphasized. This is an issue related to how well-equipped teachers are in this regard. It is thought that teachers who are well-trained in vocal training and diction, prosody and intonation can provide these skills to their students.

Education systems should lay strong foundations for this by promoting knowledge and skills and strengthening young adults' capacity and motivation to continue learning outside school. It should be

recommended to add voice training and diction courses to the curricula and to update the curricula. It is thought that this change will contribute to teachers' speaking skills.

Based on the results obtained for this study group, suggested changes can be made in the curriculum, considering the positive opinions of both prospective teachers and undergraduate students who are not teacher candidates (students studying in other departments).

With undergraduate education, qualified human resources trained in different professional fields are brought to the society. As an important skill in socialization and quality communication, voice must be used correctly and appropriately. Voice training and diction courses can be included in undergraduate education as a course in which the aforementioned skills will be acquired.

It can be studied with a larger sample. Thus, new evidence can be revealed as to whether the results support the results of this study.

The positive attitudes of the students in the study group can be evaluated as their openness to learning and improving themselves in voice training and diction.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu çalışma 2016-17 akademik yılında toplanan veriler ile yapılmıştır. Bu yıllarda etik kurul izni zorunluluğu bulunmadığından etik kurul izni alınmamıştır. Aynı zamanda bu çalışma 2016 yılında Muğla’da yapılan 2. Uluslararası Müzik ve Dans Kongresinde, Ses Eğitimi ve Diksiyon Dersi Alan Öğrenciler ile Bu Dersi Almayan Öğrencilerin “Ses Eğitimi ve Diksiyon” Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi, başlığı ile yazarlar tarafından özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazarın katkı oranı %60’tır (Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, raporlaştırma).

İkinci yazarın araştırmaya katkı oranı %40’tır (Yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması, analizlerin yapılması).

ÇATIŞMA BEYANI

Makalenin yazarlar arasında çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)



Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1813 –1837. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1435465>



Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları

The United Nations 2030 Sustainable Development Goals in Türkiye the Social Studies Curriculum

İlker DERE¹ , Emine DEMİRCİ DÖLEK² 

Geliş Tarihi (Received): 12.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 03.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma amaçları, dünya üzerinde yoksulluğu önlemek, dünyayı korumak, bireylerin barış ve refah içerisinde yaşamlarını sürdürmelerini sağlamak için tüm insanların yaşamını ilgilendiren toplamda 17 ana ve bunlara bağlı alt amaçların bulunduğu evrensel bir çağrıdır. Öğrencileri çevre ve topluma karşı duyarlı, sorumluluklarını yerine getiren ve temel vatandaşlık becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler, sürdürülebilir kalkınma amaçları ile doğrudan ilişkilidir. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretim programını Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından değerlendirmektir. Doküman analizi yöntemiyle yapılan değerlendirmede 2018 sosyal bilgiler öğretim programı'nın yetkinlikleri, becerileri, değerleri ve kazanımları ile Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma amaçları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonuçlarına göre; sosyal bilgiler öğretim programında en çok "insana yakışır iş ve ekonomik büyüme", "barış, adalet ve güçlü kurumlar" ve "amaçlar için ortaklıklar" adlı amaçlara yer verildiği görülmüştür. Bunun yanında "yetkinler" bölümünde en çok "nitelikli eğitim"e, beceriler bölümünde en çok "insana yakışır iş ve ekonomik büyüme", "sanayi, yenilikçilik ve altyapı", "nitelikli eğitim" ve "amaçlar için ortaklıklar", değerler bölümünde ise "barış, adalet ve güçlü kurumlar" adlı amaçlara değinildiği tespit edilmiştir. Ayrıca amaçlar en çok "üretim, dağıtım ve tüketim" öğrenme alanıyla ve 5. sınıf kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA), Türkiye Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Yetkinlik, Beceri, Değer.

&

Abstract: The United Nations 2030 sustainable development goals are a universal call to action to end poverty, protect the planet, and ensure that individuals live in peace and prosperity, with 17 main goals and sub-goals that concern the lives of all people. The social studies course aims to raise students' sensitivity to the environment and society, fulfill their responsibilities, and have basic citizenship skills directly related to sustainable development goals. This study aims to evaluate the social studies curriculum regarding the United Nations 2030 sustainable development goals. The study employed document analysis to compare the competencies, skills, values, and learning outcomes outlined in Turkey's 2018 Social Studies Curriculum with the United Nations' Sustainable Development Goals for 2030. The analysis revealed that the social studies curriculum mostly included the goals of "decent work and economic growth," "peace, justice, and strong institutions," and "partnerships for the goals." Besides, it was found that the competencies in the curriculum were mostly related to the "quality education" goal, skills were mostly associated with the goals of "decent work and economic growth," "industry, innovation, and infrastructure," "quality education," and "partnerships for the goals," and values were mostly related to the "peace, justice, and strong institutions" goal. In addition, it was determined that the goals were mostly associated with the "production, distribution, and consumption" learning area and 5th-grade learning outcomes. On the other hand, some competencies, skills, values, history topics, and subjects about Türkiye were not found to be related to the sustainable development goals. Based on the findings, the UN's sustainable development goals can be recommended to be included in the 2018 Türkiye social studies curriculum.

Keywords: UN 2030 Sustainable Development Goals (SDG), Türkiye Social Studies Curriculum, Competence, Skill, Value.

Atıf/Cite as: Dere, İ. ve Demirci-Dölek, E. (2024). Türkiye sosyal bilgiler öğretim programında Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma amaçları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1813.-1837. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1435465>.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışmanın bir bölümü, 20-22 Aralık 2021 tarihlerinde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleşen 9. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Doç. Dr. İlker DERE, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Tarih Bölümü, ilkerdere@nku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0993-7812

² Arş. Gör. Emine DEMİRCİ DÖLEK, Aksaray Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, eminedemirci@aksaray.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4818-0621

1. GİRİŞ

Yüzyıllardır biriken sorunlar, günümüzde önlenemez seviyelere ulaşmıştır. Özellikle sanayi devriminden sonra nüfus artışı, çarpık kentleşme, bitki örtüsü ve biyoçeşitlilikte meydana gelen değişimler, sıcaklık artışı, iklim değişikliği, ozon tabakasının incelmeye başlaması, buzulların erimesi, okyanusların asitlenmesi, bilinçsiz tüketim, yoksulluk, eşitsizlik, işsizlik ve niteliksiz eğitim gibi toplumsal, çevresel ve ekonomik açıdan birçok problem yaşanmaktadır (Baykal & Baykal, 2008, s. 2; Korkmaz, 2020, s. 112; Rockström vd., 2009, s. 472). Bu küresel sorunların gittikçe karmaşıklaşması, ülkelerin birlikte hareket etmesi ve çözüm aramasını gerektirmiştir. Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED) tarafından 1987 yılında "Ortak Geleceğimiz" başlıklı yayınlanan "Brundtland Raporu"nda küresel boyuta ulaşan çevre problemlerinin dünyadaki yoksulluktan ve sürdürülemez üretim-tüketim anlayışından kaynaklandığı bildirilmiştir (Brundtland, 1987). Benzer şekilde günümüzde de çevre problemlerinin kaynağını yoksulluk (Singh & Singh, 2017, s. 16) ve insanların sürdürülemez üretim-tüketim anlayışları oluşturmaktadır. Bu durum; kıtlık ve kirlilik gibi çevre problemlerine neden olmaktadır (Dunlap & Jorgenson, 2012, s. 2). Mevcut problemlerin çözümü, kaynakların sürekliliğinin sağlanması, insanların refaha ulaşması ve çevrenin korunması konularında "sürdürülebilirlik" kavramı ön plana çıkmaktadır (Göcen & Şahin, 2021; 1360; Korkmaz, 2020, s. 112).

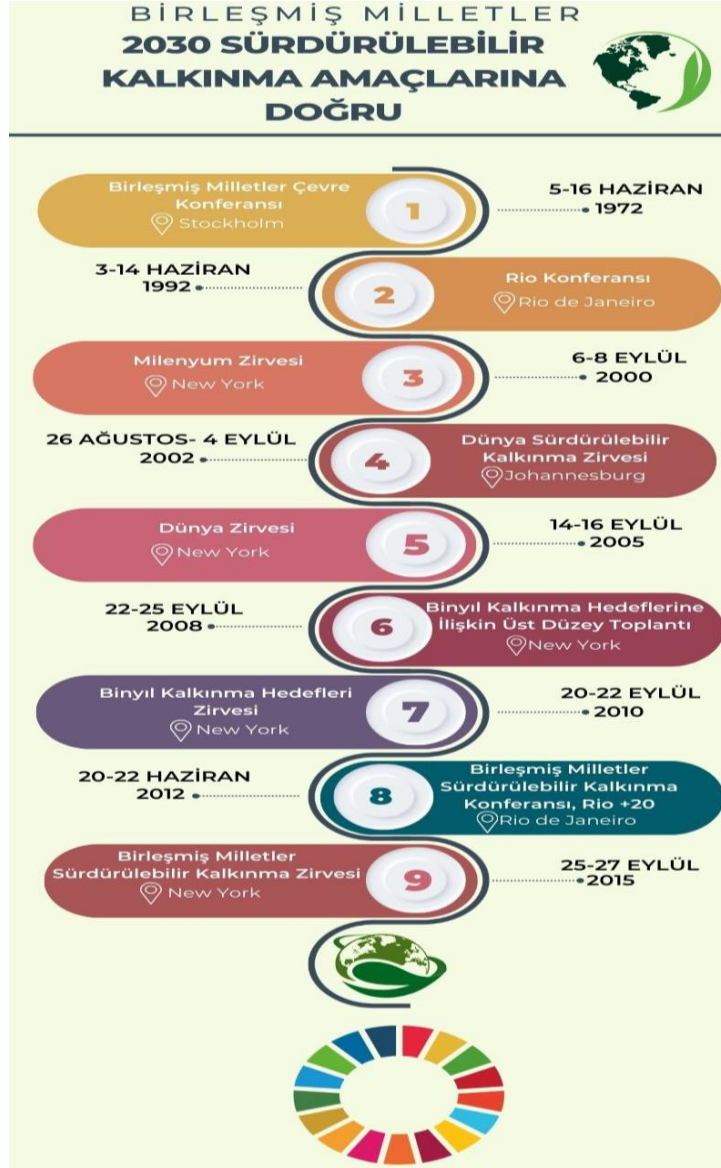
Sürdürülebilirlik ve Sürdürülebilir Kalkınma

21. yüzyıldaki toplumsal, çevresel ve ekonomik problemler, devletleri sürdürülebilirlik kavramını gündemine almaya ve küresel alanda ortak bir politika takip etmeye zorlamıştır (Korkmaz, 2020, s. 111). Sürdürülebilirlik; doğaya ve çevreye karşı duyarlı, sosyal adalet odaklı, yeryüzünde bulunan tüm canlıların eşitliğini savunmayı temsil eden disiplinler arası bir kavramdır (Barak & Avcı, 2022, s. 108-109). Sürdürülebilirlik, yalnızca bugünde yaşayanlarla ilgili değil, gelecek kuşaklara bırakılacak dünya mirasını nasıl yönettiğimizle de ilgilidir (Roosa, 2010, s. 417).

Sürdürülebilirliğin ekonomik, sosyal ve çevresel üç boyutu bulunmaktadır. Ekonomik sürdürülebilirlik; mal ve hizmetlerin daimî üretimi, devlet yönetimi ve dış borç seviyelerinin sürdürülebilirliği, tarım veya endüstrideki üretime zarar verici dengesizlikleri önlemeyi içerir (Harris, 2000, s. 5-6). Sosyal sürdürülebilirlik; dağıtım, cinsiyet, temel hizmetlere erişim ve nesiller arası eşitliği, sosyal hizmetlerin yeterliğini, siyasi hesap verilebilirliği, siyasi faaliyetlere katılımı, toplulukların güçlü yönlerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi için gerekli mekanizmaları kapsar (Harris, 2000, s. 6; McKenzie, 2004, s. 12). Çevresel sürdürülebilirlik ise yenilenebilir ve yenilenemez kaynakların aşırı kullanımından kaçınmayı ve yenilenemeyen kaynakları yalnızca yeterli ikame yatırımlar yapıldığı ölçüde tüketmeyi ifade eder (Harris, 2000, s. 5-6). Sürdürülebilirlikle doğrudan bağlantılı olan bir diğer kavram, sürdürülebilir kalkınmadır. Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED) tarafından yayınlanan Brundtland Raporu'nda sürdürülebilir kalkınma, "günümüzdeki ihtiyaçların gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama kapasitesine zarar vermeden giderilmesini sağlayan kalkınma" olarak tanımlanmıştır (Brundtland, 1987). Birleşmiş Milletlerde (BM) düzenlenen zirve ve konferanslara ülke temsilcileri tarafından atılan imzalar, sürdürülebilir kalkınma konusunda bağlayıcıdır (Göcen & Şahin, 2021, s. 1360).

Birleşmiş Milletler Tarafından Düzenlenen Zirve ve Konferanslar

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarına (SKA) giden yolda BM tarafından uluslararası alanda ülkelerin ve ülke temsilcilerinin katılımları ile pek çok toplantı yapılmış, zirve ve konferanslar düzenlenmiştir. Tüm bunlar sürdürülebilir kalkınma politikalarının küreselleşmesinde önemli rol oynamıştır. BM tarafından düzenlenen zirve ve konferanslara, Dere ve Demirci-Dölek tarafından hazırlanan İnfografik 1'de yer verilmiştir:



İnfografik 1. BM tarafından düzenlenen zirve ve konferanslar

BM 2030 SKA'lara giden yolda düzenlenen konferanslardan biri "BM Çevre Konferansı"dır. Dünyadaki çevre sorunlarının ele alındığı konferans sonucu BM Çevre Programı (UNEP) oluşturulmuştur (United Nations [UN], 1973, s. 31). Bir diğer konferans olan "Rio Konferansı" sonucu yayınlanan "Rio Deklarasyonu"nda, çevresel hak, politikalar ve sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması için devlet sorumluluklarını içeren 27 temel prensip belirlenmiştir (UN, 1993, s. 3-8). "Milenyum Zirvesi" sonucu ilan edilen "Binyıl Deklarasyonu"nda açlık ve yoksullukla mücadele, eğitimde fırsat eşitliği, cinsiyet eşitliği, anne ve çocuk ölüm oranlarının azaltılması kararları alınmıştır (UN, 2000, s. 1-9). Düzenlenen bir diğer zirve, "Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi"dir. Amacı, bireylerin temiz su, sağlık, barınma gibi temel ihtiyaçlara erişimini arttırmak (UN, 2002a, s. 1-3) olan zirvede, eğitim sürdürülebilir kalkınmanın vazgeçilmez unsuru olarak belirlenmiş ve 1 Ocak 2005 tarihinden itibaren başlayan 10 yıllık süre "Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On Yılı" olarak ilan edilmiştir (UN, 2002b). Kararın ilanından sonra eğitimde sürdürülebilirlik çeşitli ülkelerin örgün ve yaygın eğitim programlarında yer edinmiştir (Öztürk, 2017, s. 2).

“Dünya Zirvesi”nde 2015 yılına kadar dünyanın daha barışçıl, refah içerisinde ve demokratik olması için “kalkınma, barış ve toplum güvenliği, insan hakları ve hukukun üstünlüğü, BM’nin güçlendirilmesi” olmak üzere dört temel alana dair somut önlemler alınacağı belirtilmiştir (UN, 2005, s. 1-3). Zirve sonrası gerçekleştirilen “Binyıl Kalkınma Hedeflerine İlişkin Üst Düzey Toplantı”nın amacı, hedeflere ulaşmak için küresel alandaki ilerlemeyi, eksiklikleri ve hedefin gerçekleşmesine yönelik somut eylemleri belirlemektir (UN, 2008, s. 2). Toplantı sonrası düzenlenen “Binyıl Kalkınma Hedefleri Zirvesi”nde ise kalkınma hedeflerine ulaşmak için yapılması gerekenlerin eksik kaldığı belirtilmiş, bu eksikliğin giderilmesi için iş birliği ve ilerlemeyi hızlandırma kararları alınmıştır (UN, 2010). SKA’lara giden yolda düzenlenen ve “Rio+20” adıyla da anılan “Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Konferansı”nda, sürdürülebilir üretim ve tüketim modellerinin 10 yıllık bir program çerçevesi belirlenmiştir (UN, 2012, s. 2, 4-5). Sürdürülebilir kalkınma için 2030 planı ilk kez “Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi”nde belirlenmiştir. Amaç, belirlenen planın ülkeler tarafından uygulanmasını sağlamak ve dünyayı daha sürdürülebilir kılmaktır (UN, 2015a). BM tarafından tüm dünyada yoksulluğun sona erdirilmesi, sağlık ve eğitim alanlarının iyileştirilmesi, eşitsizliğin azaltılması, ekonomik büyümenin teşvik edilmesi ve iklim değişikliği ile mücadele edilmesi için 169 hedefi içeren ve toplamda 17 ana hedeften oluşan 2030 SKA tanımlanmıştır (UN, 2015b). Tanımlanan SKA’lara Görsel 1’de yer verilmiştir:



Görsel 1. BM 2030 SKA

SKA’ların başarısı, ülkelerin ulusal müfredatlarında 2030 yılına kadar “küresel vatandaşlık”, “sürdürülebilir kalkınma” ve “iklim değişikliği” eğitimine ne kadar yer verdiğiyle de ölçülecektir (Leite, 2022, s. 401). Bu değerlendirme, SKA’ların başarıya ulaşmasında eğitimin rolüne dikkat çekmektedir.

Eğitim ve Sürdürülebilir Kalkınma

Bireylerin yaşamlarını adaletli ve sürdürülebilir bir şekilde devam ettirmelerini, gelecek nesillere yaşanılabilir bir dünya bırakmalarını sağlayacak bilgi, beceri, değer, hazırbulunuşluk, tutum ve farkındalığa sahip olmalarında eğitim önemli bir roledir (Maidou vd., 2019, s. 1; Wolff vd., 2017, s. 5; Yüzbaşıoğlu & Kurnaz, 2022, s. 187). Eğitim, bireylerin sürdürülebilir kalkınma anlayışına katkı sağladığı için (Haubrich vd., 2007, s. 244) eğitim politikalarında mutlaka sürdürülebilir kalkınmaya yer verilmesi gerekmektedir. Sürdürülebilir kalkınma, bireylerin mevcut ve gelecekteki sosyal, kültürel, çevresel ve ekonomik etkilerini dikkate alarak kendi eylemleri üzerine düşünmelerini sağlayacak yetkinlikler geliştirmeyi hedefler ve öğrencilerin öğrenme-öğretme kalitesini artırır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2017). Bu öneminden dolayı günümüzde sürdürülebilir kalkınma konusu birçok ülkenin eğitim politikasında erken çocukluk eğitiminden yükseköğretim

kademesine kadar ele alınmaktadır. Buna rağmen sürdürülebilir kalkınmanın eğitim sistemlerine tam olarak entegrasyonunun sağlandığını söylemek mümkün değildir. Bu gerekçeyle sürdürülebilir kalkınma eğitimi yönelik iyi uygulamaların etkinliğini geliştirmek için konu ile ilgili daha çok araştırma, izleme, yenilik ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır (UNESCO, 2014, s. 3).

İlgili Araştırmalar

Alanyazın taramasında farklı ülkelerin müfredatlarının sürdürülebilir eğitim ve SKA açısından incelendiği araştırmalar görülmüştür. Bu araştırmalarda lisans düzeyinde Türkiye'nin öğretmen yetiştirme programları (Korkmaz, 2020), Nijerya'nın sosyal bilgiler eğitimi müfredatı (Ifegbesan vd., 2017); ilkököl ve ortaokul düzeyinde Türkiye'nin fen bilimleri (Ateş, 2019; Bulut & Çakmak, 2018), görsel sanatlar (Mamur & Köksal, 2016), sosyal bilgiler (Bulut & Çakmak, 2018; Kaya & Tomal, 2011), okul öncesi ve Türkçe (Bulut & Çakmak, 2018) müfredatları; ortaokul ve lise düzeylerinde Amerika ve Çin'in coğrafya müfredatı (Miao vd., 2022) incelenmiştir. Türkiye'de yürütülen araştırmalarda ilköğretim (Aktaş, 2019) çevre ve iklim değişikliği (Dere & Çinikaya, 2023), fen bilimleri (Tatlılıoğlu, 2019; Yüzbaşıoğlu & Kurnaz, 2022) İngilizce (Arslan & Curle, 2021) programları SKA açısından değerlendirilmiştir. Yurtdışındaki araştırmalarda, Belçika'nın Flaman bölgesinin ortaöğretim (Van Doorselaere, 2021), Kanada'nın Yeni İskoçya bölgesinin lise (Williams, 2022), Çin'in Hong Kong bölgesinin lise (Lei & Tang, 2023), Japonya, Slovenya (Fiel'ardh vd., 2023) ve İspanya'nın (Poza-Vilches vd., 2022) öğretmen eğitimi ve İzlanda'nın üniversite (Pálsdóttir & Jóhannsdóttir, 2021) müfredatlarında SKA'nın yansımaları incelenmiştir. Bu çalışmalarda SKA'nın programlarda çeşitli düzeylerde yer bulduğuna dikkat çekilmiştir.

Eğitimde SKA ilgili yapılan araştırmalar arasında öğrencilerin bilgileri (Jati vd., 2019; Koçulu & Topçu, 2024; Krishna vd., 2022; Leiva-Brondo vd., 2021; Noviestari vd., 2022); algıları (Krishna vd., 2022; Noviestari vd., 2022); farkındalıkları (Jati vd., 2019; Krishna vd., 2022; Noviestari vd., 2022; Yuan vd., 2021); öğretmen adaylarının algıları (Çokçalışkan vd., 2024; García-González vd., 2020) ve bilgilerini (García-González vd., 2020) belirlemeye yönelik çalışmalar tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda SKA'lara yönelik öğrenci ve öğretmen adaylarının çoğunlukla bilgi sahibi olduğu, algılarının olumlu yönde olduğu, farkındalıklara ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, BM SKA'ların Türkiye Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki (SBDÖP) yansımalarını incelemektir. Bu amaçla tasarlanan araştırmada, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- 1- BM 2030 SKA ile 2018 SBDÖP yetkinlikleri arasındaki bağlantı nasıldır?
- 2- BM 2030 SKA ile 2018 SBDÖP becerileri arasındaki bağlantı nasıldır?
- 3- BM 2030 SKA ile 2018 SBDÖP değerleri arasındaki bağlantı nasıldır?
- 4- BM 2030 SKA ile 2018 SBDÖP kazanımları (4-7. Sınıflar) arasındaki bağlantı nasıldır?
- 5- BM 2030 SKA ile 2018 SBDÖP arasındaki bağlantı nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Eğitimde SKA'lara yer vermek, öğrencilerin ve gelecek nesillerin SKA hakkında bilgi sahibi olmalarını ve sorumluluk almalarını sağlayarak toplum geleceğini daha güvenli hale getirir. Bu nedenle SKA'lara eğitimde yer vermek oldukça önemlidir. Örnek verecek olursak; Yunanistan'da yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının çoğunluğunun yükseköğretim eğitimleri boyunca sürdürülebilir kalkınmaya dair herhangi bir ders almadıkları (Maidou vd., 2019, s. 1) belirlenmiştir. Nijerya'da yapılan bir diğer araştırmada ortaokul kademesinde sürdürülebilir kalkınma konularına öğretim programlarında yer verilmediği, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalıklarının düşük düzeyde olduğuna (Njoku, 2016, s. 29) vurgu yapılmıştır. SKA'lara eğitimde yer verilmemesi ve öğrencilere yeterli farkındalığın kazandırılmaması, belirlenen amaçlara ulaşmayı zorlaştıracaktır. Bu araştırmada ise

SKA'ların Türkiye'deki en yakın ilişki içerisinde olduğu SBDÖP incelenmiştir. Bu inceleme, Türkiye'de SBDÖP'de SKA'nın nasıl temsil edildiğini program geliştirmecilere, araştırmacılara ve öğretmenlere gösterecektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın deseni

Bu çalışmada, doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Doküman incelemesi; kitap, makale, rapor gibi çeşitli belge türlerini içeren (Morgan, 2022, s. 64), bir olgunun altında yatan örüntüleri keşfeden ve tanımlayan (Sankofa, 2022, s. 2), basılı ve elektronik verilerin gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi için sistematik bir prosedürü içeren (Bowen, 2009, s. 27) araştırma desendir. Bu özellikleri göz önünde bulundurularak çalışmada doküman incelemesi deseni tercih edilmiştir.

2.2. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada veri toplama kaynakları, 2018 Türkiye SBDÖP (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ve Birleşmiş Milletler 2030 SKA dokümanlarıdır. İlgili dokümanlara kurumların internet sitesinden ulaşılmıştır. Doküman incelemesi aracılığıyla toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. İçerik analizi; veri içeriklerini kodlama ve kategorilere ayırma işlemleri için inceleme, kod ve kategorileri oluşturma, sözcük, kod ve kategorilerin tekrar frekanslarını sayma ve kaydetme, kategoriler arasında bağlantı kurma ve sonuçları belirleme sürecidir (Cohen vd., 2021, s. 675). Bu doğrultuda araştırma kapsamında belirlenen iki temel doküman incelenmiş, dokümanların içerikleri belirlenen başlıklara göre analiz edilmiş, değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bulgulardaki bahsedilme sıklıklarını göstermek için frekanslar (f), kanıt göstermek için doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

2.3. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Doküman incelemesi yapılan bu çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

3. BULGULAR

Araştırma sorularına ilişkin ulaşılan bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

3.1. Yetkinliklerde BM 2030 SKA'nın Yer Alma Durumu

Araştırmanın birinci sorusunda, BM 2030 SKA ile SBDÖP'nin yetkinlikleri arasındaki bağlantı incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Yetkinliklerde SKA'nın yer alma durumu

| BM 2030 SKA | f |
|--|-----------|
| Nitelikli eğitim | 6 |
| Sanayi, yenilikçilik ve altyapı | 2 |
| Amaçlar için ortaklıklar | 2 |
| Eşitsizliklerin azaltılması | 1 |
| Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar | 1 |
| Toplam | 12 |

Tablo 1'de yer verildiği gibi, yetkinliklerle 17 SKA'dan yalnızca beşiyle bağlantı kurulmuştur. Yetkinliklerle en çok ilişki kurulan SKA "nitelikli eğitim" (6); en az ilişki kurulan SKA "eşitsizliklerin azaltılması" (1) ve "sürdürülebilir şehirler ve topluluklar" (1) olmuştur. Buna karşın "ana dilde iletişim"

ve “yabancı dillerde iletişim” yetkinlikleriyle SKA arasında herhangi bir bağlantı kurulamamıştır. Yetkinliklerle en çok ilişkili olan nitelikli eğitim amacının yer aldığı programdaki yetkinliklere ve bu yetkinliklerle nitelikli eğitimin hangi alt amacı arasında bağlantı kurulduğuna Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Yetkinlikler ve nitelikli eğitim ilişkisi

| Yetkinlikler | SKA |
|--|----------------------------------|
| Matematiksel yetkinlik/bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler | 4.B |
| Dijital yetkinlik | 4.B |
| Öğrenmeyi öğrenme | 4 no’lu SKA’nın tüm alt amaçları |
| Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler | 4.7 |
| İnisiyatif alma ve girişimcilik | 4.4 |
| Kültürel farkındalık ve ifade | 4.7 |

Tablo 2’de görüldüğü üzere “nitelikli eğitim” amacı, bağlantı kurulmayan iki yetkinlik dışındaki tüm yetkinliklerde yer almıştır. Özellikle “öğrenmeyi öğrenme” yetkinliği, nitelikli eğitimin tüm alt amaçlarını kapsamaktadır.

Yetkinliklerle en az bağlantı kurulan SKA’lar arasında yer alan “eşitsizliklerin azaltılması” amacının “10.2 ve 10.4” alt amaçlarının “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler” ile bağlantılı olduğu, “sürdürülebilir şehirler ve topluluklar” amacının “11.4” alt amacının “kültürel farkındalık ve ifade” yetkinliği ile bağlantılı olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

3.2. BM 2030 SKA’nın Becerilerle İlişkisi

Araştırmanın ikinci sorusunda, BM 2030 SKA ile SBDÖP’nin becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

BM 2030 SKA’nın becerilerle ilişkisi

| BM 2030 SKA | f |
|--|----|
| Amaçlar için ortaklıklar | 13 |
| Nitelikli eğitim | 13 |
| Eşitsizliklerin azaltılması | 12 |
| İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme | 12 |
| Sanayi, yenilikçilik ve altyapı | 12 |
| Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar | 12 |
| Barış, adalet ve güçlü kurumlar | 11 |
| Sorumlu üretim ve tüketim | 11 |
| Toplumsal cinsiyet eşitliği | 11 |
| Yoksulluğa son | 11 |
| Açlığa son | 10 |

Tablo.3'ün Devamı

| | |
|------------------------------|------------|
| Erişilebilir ve temiz enerji | 10 |
| Sudaki yaşam | 10 |
| Temiz su ve sanitasyon | 10 |
| İklim eylemi | 9 |
| Karasal yaşam | 9 |
| Sağlık ve kaliteli yaşam | 9 |
| Toplam | 185 |

Tablo 3'e göre SKA'nın tamamıyla beceriler arasında ilişki kurulmuştur. Becerilerle en çok ilişkilendirilen SKA "amaçlar için ortaklıklar" (13) ve "nitelikli eğitim" (13) olurken; en az ilişkilendirilen SKA "iklim eylemi" (9), "karasal yaşam" (9) ve "sağlık ve kaliteli yaşam" (9) olmuştur. Programda yer alan "araştırma, eleştirel düşünme, empati, gözlem, kanıt kullanma, politik okuryazarlık ve problem çözme" becerileri SKA'nın tamamıyla ilişkilendirilirken; "tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, harita okuryazarlığı, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, medya okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, zaman ve kronolojiyi algılama" becerileri herhangi bir SKA ile ilişkilendirilememiştir.

SBDÖP becerileri ile en çok ilişkilendirilen SKA'lar arasında olan "nitelikli eğitim" ve "amaçlar için ortaklıklar"ın hangi alt amacının hangi beceri ile bağlantısının kurulduğuna dair elde edilen bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Nitelikli eğitim ve amaçlar için ortaklıkların becerilerle ilişkisi

| Beceriler | SKA |
|-----------------------|-------------------------------|
| Dijital okuryazarlık | 4.B, 17.6, 17.8 |
| Finansal okuryazarlık | 17.1, 17.2, 17.3, 17.4, 17.5 |
| Girişimcilik | 4.4 |
| İletişim | 4.B, 17.8 |
| İş birliği | 4.C, 17.6, 17.9, 17.16, 17.17 |
| Sosyal katılım | 4.1, 4.2, 4.3, 4.5, 4.A |
| Yenilikçi düşünme | 17.6, 17.8 |

Tablo 4'te görüldüğü üzere, "nitelikli eğitim" amacı SBDÖP'de yer alan "dijital okuryazarlık, girişimcilik, iletişim, iş birliği, sosyal katılım" becerileri ile "amaçlar için ortaklıklar" ise "dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, iletişim, iş birliği, yenilikçi düşünme" becerileri ile ilişkilendirilmiştir.

Becerilerle en az bağlantı kurulan SKA'lar arasında yer alan "iklim eylemi"nin 13.1 no.lu alt amacının "çevre okuryazarlığı" ve "mekânı algılama"; "sağlık ve kaliteli yaşam" amacının 3.B no.lu alt amacının "finansal okuryazarlık" ve "yenilikçi düşünme"; 3.8 ve 3.C no.lu alt amaçlarının "finansal okuryazarlık" becerisi ile bağlantılı olduğu tespit edilmiştir.

3.3. BM 2030 SKA'nın Değerlerle İlişkisi

Araştırmanın üçüncü sorusunda, BM 2030 SKA ile SBDÖP'nin değerleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

BM 2030 SKA'nın değerlerle ilişkisi

| BM 2030 SKA | f |
|--|-----------|
| Barış, adalet ve güçlü kurumlar | 8 |
| Amaçlar için ortaklıklar | 7 |
| Nitelikli eğitim | 7 |
| İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme | 6 |
| Eşitsizliklerin azaltılması | 4 |
| Sanayi, yenilikçilik ve altyapı | 4 |
| Sorumlu üretim ve tüketim | 4 |
| Temiz su ve sanitasyon | 4 |
| Toplumsal cinsiyet eşitliği | 4 |
| Yoksulluğa son | 4 |
| Açlığa son | 3 |
| Erişilebilir ve temiz enerji | 3 |
| Karasal yaşam | 3 |
| Sağlık ve kaliteli yaşam | 3 |
| Sudaki yaşam | 3 |
| Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar | 3 |
| İklim eylemi | 2 |
| Toplam | 72 |

Tablo 5'te görüldüğü gibi tüm SKA ile SBDÖP değerleri arasında bağlantı kurulmuştur. Değerlerle en çok ilişkilendirilen SKA "barış, adalet ve güçlü kurumlar" (8) olurken bu amacı "amaçlar için ortaklıklar" (7) ve "nitelikli eğitim" (7) takip etmektedir. Değerler ile en az ilişkilendirilen SKA "iklim eylemi" (2) olmuştur. SBDÖP'de yer alan "duyarlılık" ve "sorumluluk" değerleri SKA'nın tamamı ile ilişkilendirilmiştir. Buna karşın "dürüstlük", "estetik", "sevgi" ve "vatanseverlik" değerleri ile SKA amaçları arasında herhangi bir bağlantı kurulamamıştır.

SBDÖP değerleri ile en çok ilişkilendirilen SKA'lar arasında olan "nitelikli eğitim", "barış, adalet ve güçlü kurumlar" ve "amaçlar için ortaklıklar"ın hangi alt amacının hangi değerle bağlantısının kurulduğuna dair elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Nitelikli eğitim, barış, adalet ve güçlü kurumlar, amaçlar için ortaklıkların değerlerle ilişkisi

| Değerler | SKA |
|-----------------|-----------------------------------|
| Adalet | 16 no'lu SKA'nın tüm alt amaçları |
| Bağımsızlık | 16.10 |

Tablo 6.'nın Devamı

| | |
|------------------|----------------------------------|
| Barış | 16 nolu SKA'nın tüm alt amaçları |
| Bilimsellik | 4.B, 17.6, 17.8 |
| Çalışkanlık | 4.4 |
| Dayanışma | 4.C, 16.A, 17.6, 17.9 |
| Eşitlik | 4.3, 4.5, 4.7, 4.A, 16.3, 17.10 |
| Özgürlük | 16.10 |
| Saygı | 4.7, 17.15 |
| Yardıms severlik | 17.2, 17.4 |

Tablo 6'da görüldüğü üzere, "nitelikli eğitim" amacı SBDÖP'de yer alan "bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, eşitlik ve saygı" değerleri ile "barış, adalet ve güçlü kurumlar" amacı "adalet, bağımsızlık, barış, dayanışma, eşitlik ve özgürlük" değerleri ile "amaçlar için ortaklıklar" amacı ise "bilimsellik, dayanışma, eşitlik, saygı ve yardıms severlik" değerleri ile ilişkilendirilmiştir. SBDÖP değerleri ile en az bağlantı kurulan SKA'lar arasında yer alan "iklim eylemi" amacının, tüm amaçlarla ilişkilendirilen "duyarlılık" ve "sorumluluk" değerleri ile bağlantılı olduğu tespit edilmiştir.

3.4. BM 2030 SKA'nın SBDÖP Kazanımlarında Yer Alma Durumu

Araştırmanın dördüncü sorusunda, BM 2030 SKA ile SBDÖP'nin kazanımları arasındaki bağlantı incelenmiştir. Değerlendirme yapılırken sınıf düzeyleri ayrı ayrı ele alınmış ve yorumlanmıştır.

3.4.1. SBDÖP 4. Sınıf Kazanımlarında BM 2030 SKA

Bu başlık altında BM 2030 SKA ile SBDÖP'de yer alan 4. sınıf kazanımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.*Dördüncü sınıf kazanımlarında BM 2030 SKA*

| BM 2030 SKA | f |
|--|-----------|
| Nitelikli eğitim | 4 |
| Açlığa son | 3 |
| İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme | 3 |
| Sorumlu üretim ve tüketim | 3 |
| Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar | 3 |
| Yoksulluğa son | 3 |
| Barış, adalet ve güçlü kurumlar | 2 |
| Eşitsizliklerin azaltılması | 1 |
| İklim eylemi | 1 |
| Karasal yaşam | 1 |
| Sağlık ve kaliteli yaşam | 1 |
| Sudaki yaşam | 1 |
| Temiz su ve sanitasyon | 1 |
| Toplumsal cinsiyet eşitliği | 1 |
| Toplam | 28 |

Tablo 7’de sunulduğu üzere SBDÖP 4. sınıf kazanımları ile en çok bağlantı kurulan SKA “nitelikli eğitim” (4) olmuştur. SKA’lardan “amaçlar için ortaklıklar”, “erişilebilir ve temiz enerji”, “sanayi, yenilikçilik ve altyapı” ile 4. sınıf kazanımları arasında herhangi bir bağlantı kurulamamıştır. SBDÖP 4. sınıf kazanımları ile en çok ilişkilendirilen SKA olan “nitelikli eğitim”in hangi kazanım, öğrenme alanı ve alt amaçla bağlantılı olduğuna dair bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Nitelikli eğitimin 4. sınıf kazanımlarıyla ilişkisi

| Kazanım | Öğrenme Alanı | SKA |
|---|----------------------------|--------------------|
| “SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.” | Birey ve toplum | 4.5, 4.A |
| “SB.4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.” | Bilim, teknoloji ve toplum | 4.4 |
| “SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.” | Etkin vatandaşlık | 4.1, 4.2, 4.5, 4.A |
| “SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir.” | Küresel bağlantılar | 4.7 |

Tablo 8’de görüldüğü gibi, “nitelikli eğitim” amacının ilişkilendirildiği kazanımlarda “empati, eleştirel düşünme ve girişimcilik, yenilikçi düşünme” becerileri ile “saygı” değerine vurgu yapılmaktadır.

Öte yandan 4. sınıf düzeyinde SKA’lar ile en çok ilişkilendirilen öğrenme alanı, “üretim, dağıtım ve tüketim” olmuştur. Öğrenme alanında yer alan kazanımların tamamı, “sorumlu üretim ve tüketim” SKA ile ilişkilendirilmiştir. Elde edilen bulguların bazıları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanının sorumlu üretim ve tüketimle ilişkisi

| Kazanım | SKA |
|---|--|
| “SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.” | 12.3, 12.C |
| “SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.” | 12.2, 12.3, 12.4, 12.5, 12.8, 12.A, 12.C |
| “SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.” | 12.2, 12.3, 12.4, 12.5, 12.C |

Tablo 9’da görüldüğü gibi, “sorumlu üretim ve tüketim” amacıyla “sorumluluk ve tasarruf” değerlerine vurgu yapılmaktadır.

3.4.2. SBDÖP 5. Sınıf Kazanımlarında BM 2030 SKA

Bu başlık altında BM 2030 SKA ile SBDÖP’de yer alan 5. Sınıf düzeyindeki kazanımlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Beşinci sınıf kazanımlarında BM 2030 SKA

| BM 2030 SKA | f |
|--|---|
| İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme | 7 |
| Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar | 6 |
| Açlığa son | 4 |
| Barış, adalet ve güçlü kurumlar | 3 |
| Nitelikli eğitim | 3 |
| Toplumsal cinsiyet eşitliği | 3 |
| Yoksulluğa son | 3 |

Tablo 10.'nun Devamı

| | |
|---------------------------|-----------|
| Amaçlar için ortaklıklar | 2 |
| İklim eylemi | 2 |
| Sağlık ve kaliteli yaşam | 2 |
| Sudaki yaşam | 2 |
| Karasal yaşam | 1 |
| Sorumlu üretim ve tüketim | 1 |
| Temiz su ve sanitasyon | 1 |
| Toplam | 40 |

Tablo 10 incelendiğinde, SBDÖP 5. sınıf kazanımları ile en çok bağlantı kurulan SKA “insana yakışır iş ve ekonomik büyüme” (7) olmuştur. Buna karşın “eşitsizliklerin azaltılması”, “erişilebilir ve temiz enerji” ve “sanayi, yenilikçilik ve altyapı” SKA ile 5. sınıf kazanımları arasında herhangi bir ilişki kurulamamıştır. SBDÖP 5. sınıf kazanımları ile en çok ilişkilendirilen SKA olan “insana yakışır iş ve ekonomik büyüme”nin hangi kazanım, öğrenme alanı ve alt amaçla bağlantılı olduğuna dair elde edilen bulguların bazıları Tablo 11’de özetlenmiştir.

Tablo 11.

İnsana yakışır iş ve ekonomik büyümenin 5. sınıf kazanımlarıyla ilişkisi

| Kazanım | Öğrenme Alanı | SKA |
|---|----------------------------|-----------|
| “SB. 5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.” | Birey ve toplum | 8.7 |
| “SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder.” | Üretim, dağıtım ve tüketim | 8.9, 8.10 |
| “SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.” | Üretim, dağıtım ve tüketim | 8.8 |
| “SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.” | Üretim, dağıtım ve tüketim | 8.3 |
| “SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.” | Etkin vatandaşlık | 8.10 |
| “SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.” | Etkin vatandaşlık | 8.7, 8.8 |
| “SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.” | Küresel bağlantılar | 8.9 |

Tablo 11’de görüldüğü gibi kazanımlarda “insana yakışır iş ve ekonomik büyüme” amacıyla “çocuk hakları, insan hakları, ekonomik faaliyetler” ön plana çıkmaktadır. SKA’ların SBDÖP öğrenme alanı ile ilişkisi değerlendirildiğinde, 5. sınıf düzeyinde SKA’lar ve “kültür ve miras” öğrenme alanı ile herhangi bir ilişki kurulamadığı, en az ilişkilendirilen öğrenme alanının “birey ve toplum” olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. “Birey ve toplum” öğrenme alanında yer alan “SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.” (MEB, 2018, s. 16) kazanımı ile ilişkilendirilen SKA’lar ve alt amaçlar numaralarıyla birlikte aşağıda sunulmuştur:

Yoksulluğa son: 1.2

Açlığa son: 2.1

Sağlık ve kaliteli yaşam: 3.2

Nitelikli eğitim: 4.1, 4.2, 4.5, 4.A

Toplumsal cinsiyet eşitliği: 5.1, 5.2, 5.3, 5.C

Temiz su ve sanitasyon: 6.2

İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme: 8.7

Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar: 11.2, 11.7

Barış, adalet ve güçlü kurumlar: 16.2

Yukarıda sunulduğu gibi “birey ve toplum” öğrenme alanında yer alan bir kazanımla 9 SKA ve 16 alt amaç arasında bağlantı kurulmuştur.

3.4.3. SBDÖP 6. Sınıf Kazanımlarında BM 2030 SKA

Bu başlık altında BM 2030 SKA ile SBDÖP’de yer alan 6. Sınıf düzeyindeki kazanımlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Altıncı sınıf kazanımlarında BM 2030 SKA

| BM 2030 SKA | f |
|--------------------------------------|-----------|
| Barış, adalet ve güçlü kurumlar | 3 |
| İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme | 3 |
| Sorumlu üretim ve tüketim | 3 |
| Toplumsal cinsiyet eşitliği | 3 |
| Açlığa son | 2 |
| Eşitsizliklerin azaltılması | 2 |
| Nitelikli eğitim | 2 |
| Sağlık ve kaliteli yaşam | 2 |
| Sudaki yaşam | 2 |
| Temiz su ve sanitasyon | 2 |
| Yoksulluğa son | 2 |
| Diğer SKA’lar | 6 |
| Toplam | 32 |

Tablo 12’ye göre, SBDÖP 6. sınıf kazanımlarında SKA’ların daha dengeli dağıldığı ve hemen hemen tüm SKA’larla ilişki kurulduğu görülmektedir. Örneğin; “bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanında yer alan “SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer” (MEB, 2018, s. 20) kazanımıyla kurulan bağlantılara ait bulgular, aşağıda sunulmuştur.

Erişilebilir ve temiz enerji: 7.2, 7.3, 7.A, 7.B

Sanayi, yenilikçilik ve altyapı: 9.4, 9.5, 9.A, 9.B, 9.C

Amaçlar için ortaklıklar: 17.6, 17.7, 17.8

Son olarak 6. Sınıf kazanımları ile en az ilişki kurulan SKA’lar arasında yer alan “karasal yaşam”ın “15.2, 15.3, 15.5, 15.7, 15.C” alt amaçlarının “üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanında yer alan “SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.” (MEB, 2018, s. 20) kazanımı ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Öte yandan SKA’ların SBDÖP öğrenme alanı ile ilişkisi değerlendirildiğinde, 6. sınıfta en çok “üretim, dağıtım ve tüketim”; en az “bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanlarıyla bağlantılı olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Buna karşın SKA’lar ile “kültür ve miras”,

“insanlar, yerler ve çevreler” ve “küresel bağlantılar” öğrenme alanları ile herhangi bir ilişki kurulamamıştır.

3.4.4. SBDÖP 7. Sınıf Kazanımlarında BM 2030 SKA

Bu başlık altında BM 2030 SKA ile SBDÖP’de yer alan 7. sınıf düzeyindeki kazanımlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

Yedinci sınıf kazanımlarında BM 2030 SKA

| BM 2030 SKA | f |
|--------------------------------------|-----------|
| İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme | 5 |
| Açlığa son | 3 |
| Erişilebilir ve temiz enerji | 3 |
| Sanayi, yenilikçilik ve altyapı | 3 |
| Temiz su ve sanitasyon | 3 |
| Yoksulluğa son | 3 |
| Amaçlar için ortaklıklar | 2 |
| Barış, adalet ve güçlü kurumlar | 2 |
| Eşitsizliklerin azaltılması | 2 |
| Nitelikli eğitim | 2 |
| Sorumlu üretim ve tüketim | 2 |
| Toplumsal cinsiyet eşitliği | 2 |
| Diğer SKA’lar | 5 |
| Toplam | 37 |

Tablo 13 incelendiğinde, SBDÖP 7. sınıf kazanımları ile en çok bağlantı kurulan SKA “insana yakışır iş ve ekonomik büyüme” (5) olmuştur. “Küresel bağlantılar” öğrenme alanında yer alan “SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.” (MEB, 2018, s. 24) kazanımının tüm SKA’larla doğrudan bağlantılı olduğu tespit edilmiştir.

SBDÖP’nin 7. sınıf kazanımları ile en çok bağlantı kurulan 8 numaralı SKA olan “insana yakışır iş ve ekonomik büyüme”nin ilişkilendirildiği kazanım, öğrenme alanı ve alt amaçlara ait bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14.

İnsana yakışır iş ve ekonomik büyümenin 7. sınıf kazanımlarıyla ilişkisi

| Kazanım | Öğrenme Alanı | SKA |
|---|------------------------------|----------|
| “SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.” | İnsanlar, yerler ve çevreler | 8.8 |
| “SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.” | Üretim, dağıtım ve tüketim | 8.2 |
| “SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.” | Üretim, dağıtım ve tüketim | 8.2 |
| “SB.7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.” | Etkin vatandaşlık | 8.7, 8.8 |

Tablo 14'te görüldüğü gibi “insana yakışır iş ve ekonomik büyüme” ile ilişkili kazanımlarda Bloom Taksonomisinin analiz, değerlendirme ve sentez basamakları ön plana çıkmaktadır. SKA’ların SBDÖP öğrenme alanı ile ilişkisi incelendiğinde, 7. sınıf düzeyinde SKA’lar ile en çok “üretim, dağıtım ve tüketim” öğrenme alanıyla ilişki kurulduğu; buna karşın “kültür ve miras”, “birey ve toplum” ve “bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanları ile herhangi bir ilişki olmadığı görülmektedir.

3.5. SBDÖP’nin BM 2030 SKA Açısından Genel Görünümü

Bu başlık altında SBDÖP’de incelenen yetkinlik, değer, beceri ve kazanımların tamamının BM 2030 SKA ile bağlantısı değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.

BM 2030 SKA’nın SBDÖP’de yer alma sıklığına göre değerlendirilmesi

| BM 2030 SKA | f |
|--|------------|
| Nitelikli eğitim | 37 |
| İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme | 36 |
| Barış, adalet ve güçlü kurumlar | 29 |
| Sağlık ve kaliteli yaşam | 28 |
| Amaçlar için ortaklıklar | 27 |
| Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar | 26 |
| Yoksulluğa son | 26 |
| Açlığa son | 25 |
| Sorumlu üretim ve tüketim | 24 |
| Toplumsal cinsiyet eşitliği | 24 |
| Eşitsizliklerin azaltılması | 22 |
| Sanayi, yenilikçilik ve altyapı | 22 |
| Temiz su ve sanitasyon | 21 |
| Sudaki yaşam | 19 |
| Erişilebilir ve temiz enerji | 17 |
| İklim eylemi | 16 |
| Karasal yaşam | 16 |
| Toplam | 415 |

Tablo 15’te görüldüğü üzere BM 2030 SKA’ların tamamı ile 2018 SBDÖP arasında bağlantı kurulmuştur. SBDÖP ile en çok bağlantı kurulan SKA, “nitelikli eğitim” (37) olmuştur. Bu amacı sırasıyla “insana yakışır iş ve ekonomik büyüme” (36), “barış, adalet ve güçlü kurumlar” (29) ve “sağlık ve kaliteli yaşam” (28) takip etmektedir. SBDÖP ile en az bağlantı kurulan SKA arasında “iklim eylemi” (16) ve “karasal yaşam” (16) yer almaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

SKA’lara ulaşılabilmesi ve sürdürülebilirliğin sağlanması için bu amaçların okullardaki müfredatlara entegre edilmesi gerekmektedir. Sürdürülebilirlik konularının ve SKA’ların tüm kademelerdeki müfredatlarda yer almasının önemi alanyazında belirtilmiştir (Anyolo vd., 2018, s. 64; Laurie vd., 2016, s. 226; Maidou vd., 2019, s. 1; Yüzbaşıoğlu & Kurnaz, 2022, s. 194). SKA’ların özellikle küçük yaşlardan itibaren öğrencilere öğretilmesi amaçlara ulaşmada önemli rol oynamaktadır. Bu süreçte öğrenciler; bilgi, beceri,

farkındalık, değer ve yeterliklerini geliştirerek sürdürülebilir dünya için sorumluluk alan küresel vatandaşlar olabilirler (Koçulu & Topçu, 2024). Bu önemle SKA'ların temel eğitimden yükseköğretime kadar yayılması esastır.

Bu çalışmada ortaokul kademesini kapsayan Türkiye SBDÖP, BM 2030 SKA açısından değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda ilk değerlendirme, SBDÖP yetkinlikleri açısından yapılmıştır. Yapılan değerlendirmede yetkinliklerin tüm SKA'lar ile bağlantılı olmadığı, SKA'lar arasında "nitelikli eğitim" dışında kısıtlı bir bağlantı içinde olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit, programda yer alan yetkinliklerin sürdürülebilir kalkınmanın geniş kapsamlı hedefleriyle uyumlu olmadığını göstermektedir. "Nitelikli eğitim", SKA'nın anahtar unsurlarından biri olmakla birlikte, diğer amaçlarla uyum içinde olmayan bir eğitim programı, Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarına ulaşılması açısından yetersiz kalabilir.

Araştırmanın ikinci sorusunda, SBDÖP becerilerinin SKA'lar ile uyumu incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda Türkiye 2018 SBDÖP'deki becerilerin, SKA'lar ile genel olarak güçlü bir bağlantı içinde olduğu ancak "iklim eylemi", "karasal yaşam" ve "sağlık ve kaliteli yaşam" amaçlarıyla güçlü bir bağlantının olmadığı belirlenmiştir. Bu tespit, programdaki becerilerin SKA'nın tüm yönlerini kapsamada tam bir entegrasyon sağlayamadığını göstermektedir. Özellikle, iklim değişikliği gibi küresel ölçekteki önemli sorunlarla ilgili farkındalık ve bilinçlendirme eksikliği, gençlerin bu konularda etkili bir şekilde hareket etme ve çözüm üretme kapasitelerini olumsuz yönde etkileyebilir. Benzer şekilde, sağlık hizmetlerine erişim gibi konularda da güçlü bir eğitim ve farkındalık oluşturulması önemlidir. Araştırmanın bir diğer sonucu, programdaki becerilerin bazılarıyla SKA'lar arasında herhangi bir bağlantı bulunmamasıdır. "Değişim ve sürekliliği algulama, harita okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, zaman ve kronolojiyi algulama" becerilerinin SKA'lar ile direkt bir ilişkisinin olmaması, programda yer alan becerilerin sürdürülebilirlik boyutunu tam olarak kapsamadığını göstermektedir. Bu tespit, eğitim programlarının SKA'lara daha iyi entegre edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Beceri gelişiminin, sürdürülebilir kalkınmanın temel bir ön koşul olduğu (Comyn, 2018) göz önüne alındığında, 2030 yılına kadar gerçekleştirilmesi hedeflenen SKA'ların uygulamaya dönüşmesinde ve gelecek nesillere daha yaşanabilir bir dünya bırakılmasında SBDÖP'de yer alan becerilere sahip vatandaşların yetiştirilmesinin önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın üçüncü sorusunda, SBDÖP değerleri ile SKA'lar arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda SKA'ların tamamı ile değerler arasında bağlantı kurulmuştur. SBDÖP'de vurgulanan "adalet, bağımsızlık, barış, eşitlik ve özgürlük" değerlerinin, "barış, adalet ve güçlü kurumlar" SKA ile doğrudan ilişkilendirilmesi, programın sürdürülebilirlik boyutunu güçlendirdiğini göstermektedir. Bu tespit, eğitim programlarının sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda toplumsal değerlerin geliştirilmesini de hedeflemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Toplumsal değerler, güçlü kurumlar, adil ve barışçıl bir toplumun inşası için temel bir unsurdur. Vatandaşlık eğitiminin kavramları ile bağlantılı olan değerlerden yola çıkarak Soto-Lillo & Vásquez-Leyton (2022) Şili'nin vatandaşlık eğitimi müfredatını inceledikleri çalışmalarında benzer şekilde müfredatla en çok bağlantılı olan SKA'nın "barış, adalet ve güçlü kurumlar" olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmadan elde edilen bir başka sonuç, SBDÖP'nin "duyarlılık" ve "sorumluluk" değerlerinin SKA'ların tamamı ile ilişkilendirilmesi, "vatanseverlik" değerinin ise herhangi bir SKA ile ilişkilendirilememesidir. Bu durumun SKA'ların ve alt amaçlarının tamamında belirlenen hedeflere ulaşılması için bireylerin küresel sorunlara karşı duyarlı olmaları ve üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmeleri gerektiğini vurgulamasından ve SKA'ların evrensel olmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın dördüncü sorusunda, SBDÖP kazanımları (4, 5, 6 ve 7. sınıf) ile SKA arasındaki bağlantı incelenmiştir. Tüm sınıf düzeylerindeki kazanımlarla SKA'lar arasında en çok "insana yakışır iş ve ekonomik büyüme" ile bağlantı kurulmuştur. Bu durum, programın ekonomik kalkınma ve istihdam alanlarında öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaya odaklandığını göstermektedir. Ancak, "erişilebilir ve temiz enerji", "sanayi, yenilikçilik ve altyapı" ve "karasal yaşam" SKA ile bağlantının daha zayıf olması, programın çevresel sürdürülebilirlik, yenilikçilik ve altyapı geliştirme gibi alanlara yeterince

odaklanmadığını göstermektedir. SBDÖP’de yer alan öğrenme alanları açısından yapılan değerlendirmede, öğrenme alanlarının tamamı ile SKA’lar arasında bağlantı yalnızca 4. sınıf düzeyinde kurulmuştur. Bu durum, 5. sınıf “kültür ve miras” öğrenme alanı kazanımlarının Türkiye ve Anadolu-Mezopotamya uygarlıkları, 6. sınıf “insanlar, yerler ve çevreler”, “kültür ve miras” ve “küresel bağlantılar” öğrenme alanları kazanımlarının Türk tarihi ve Türkiye coğrafyası, 7. sınıf “birey ve toplum”, bilim, teknoloji ve toplum” ve “kültür ve miras” öğrenme alanı kazanımlarının Osmanlı Devleti, Türk-İslam medeniyeti gibi ulusal konuları içermesinden kaynaklanmaktadır. Özellikle belirtilen öğrenme alanlarında yer alan kazanımların sadece belirli ulusal konulara odaklanması, sürdürülebilirlik perspektifini genişletmek ve öğrencilere küresel sorunlara duyarlılık kazandırmak açısından yetersiz kalacağı ifade edilebilir.

Araştırmanın son sorusunda, SBDÖP ile BM 2030 SKA arasındaki ilişkinin genel görünümü incelenmiştir. Bu inceleme, Türkiye'nin SBDÖP ile BM 2030 SKA arasındaki ilişkinin derinlemesine ele alınması açısından son derece önemlidir. Araştırma sonucunda SBDÖP’de BM 2030 SKA’ların tamamı ile ilişki kurulmuştur. Alanyazındaki çalışmalarda aksi sonuçlar bulunmaktadır. Ateş (2019) Türkiye’nin fen bilimleri dersi öğretim programını incelediği araştırmasında, programda 17 SKA içerisinden yalnızca 6 SKA’ya yer verildiğini tespit etmiştir. Soto-Lillo & Vásquez-Leyton (2022) Şili’nin vatandaşlık eğitimi müfredatında 17 SKA içerisinden 7’sinin (SKA 2, 3, 6, 7, 9, 14, 15) yer almadığını belirlemişlerdir. Lei & Tang (2023) araştırmalarında, Hong Kong lise müfredatının SKA konularını kapsamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunların aksine bizim araştırmamıza benzer sonuçlar elde eden İspanya’nın öğretmen eğitimi müfredatını SKA açısından inceleyen Poza-Vilches vd. (2022) müfredatta SKA’lara yer verildiğini ve özellikle SKA’lardan “nitelikli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, eşitsizliklerin azaltılması, barış, adalet ve güçlü kurumlar ve amaçlar için ortaklıklar”a (4, 5, 10, 16, 17) odaklanıldığını belirlemişlerdir. Bu sonuçlar, farklı ülkelerde uygulanan çeşitli müfredatlarda SKA’ların ağırlığının farklı düzeylerde programlara yansıtıldığını göstermektedir.

SBDÖP ile BM 2030 SKA’nın genel görünümünün incelendiği araştırmada, SKA arasından "nitelikli eğitim" ile en çok uyumunun tespiti, eğitim sisteminin SKA’lara ulaşmada ne kadar kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Nitelikli eğitim, sadece bireylerin gelişimi için değil, aynı zamanda toplumsal dönüşüm ve sürdürülebilir kalkınma için de hayati öneme sahiptir. Ancak, SBDÖP ile "iklim eylemi" ve "karasal yaşam" SKA arasında en az uyumunun bulunması, günümüzde küresel bir sorun haline gelen “iklim, çölleşme, kuraklık sel, doğal yaşam alanlarının bozulması, ormanların tahribi” gibi konulara daha fazla vurgu yapılması ve öğrencilere çevre bilinci ve doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımı konularında daha kapsamlı bir eğitim verilmesi gerekliliğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Fiel’ardh vd. (2023) tarafından Japonya ve Slovenya öğretmen eğitimi müfredatlarının SKA açısından incelendiği araştırmada “nitelikli eğitim” amacının müfredatlarla güçlü, “iklim eylemi” amacının ise daha zayıf bir uyuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, nitelikli eğitim amacının sürdürülebilir kalkınmada temel bir role sahip olduğunu göstermektedir.

UNESCO (2020) tarafından yayınlanan sürdürülebilir kalkınma için eğitim yol haritasında, SKA’ların öğrenme ortamları, müfredat, öğretmen eğitimi olmak üzere eğitim politikalarına entegre edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda araştırmadan elde ettiğimiz sonuçlara göre “iklim eylemi” amacının SBDÖP’de yeterince yer almadığı, programın “insanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanındaki kazanımlar ile SKA’lar arasında yer alan “iklim eylemi” (iklim değişiklikleri, küresel ısınma, kuraklık, orman yangınları, seller) arasında daha fazla ilişki kurulmasını önermek yerinde olacaktır. Nitekim Türkiye’nin fen bilimleri (Ateş, 2019) ve çevre ve iklim değişikliği (Dere & Çinikaya, 2023) müfredatlarında bu konulara önem verilmektedir. Ayrıca SBDÖP’de yer alan “küresel bağlantılar” öğrenme alanındaki konular daha çok Türkiye eksenli olduğu için (Dere & Uçar, 2020) küresel sorunlar da Türkiye merkezli olarak ele alınmıştır. SBDÖP’ye SKA’larla uyumlu yeni küresel sorun kazanımları eklenmelidir. Ayrıca bu sorunların öğretimi sırasında SKA’lar ile ilişki kurularak küresel sorunlara daha çok yer verilmelidir. Yapılacak düzenlemeler programın küresel sorunlarla daha bütünleşik hale gelmesini sağlayacaktır. Ayrıca SBDÖP’ye “sağlık ve kaliteli yaşam”, “erişilebilir ve temiz enerji”, “iklim eylemi” ve “karasal yaşam” SKA ile uyumlu yeni beceriler ve

kazanımlar eklenebilir. Nitekim 2024 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (4-7. sınıflar) “sürdürülebilirlik” kavramına ve yeni bir beceri olarak “sürdürülebilirlik okuryazarlığı”na yer verildiği görülmektedir (MEB, 2024). Bu durum, sosyal bilgiler derslerinde sürdürülebilirliğin daha fazla ele alınacağına ve vurgulanacağına işaret etmektedir.

Kaynakça/Reference

- Aktaş, F. (2019). *İlköğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından, çevre eğitimi ve iklim değişikliği boyutunda incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Anyolo, E. O., Kärkkäinen, S. & Keinonen, T. (2018). Implementing education for sustainable development in Namibia: School teachers' perceptions and teaching practices. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 64–81. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0004>
- Arslan, S. & Curle, S. (2021). Sustainable development goals in the English language high school curriculum in Turkey. *European Journal of Education*, 56(4), 681-695. <https://doi.org/10.1111/ejed.12473>
- Ateş, H. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından analizi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 101-127. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/50700/660343>
- Barak, B. & Avcı, G. (2022). Comparative analysis of Turkey and Germany (Bavaria) secondary education curricula in terms of education for sustainable development. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 13(2), 108-132. <https://doi.org/10.2478/dcse-2022-0022>
- Baykal, H. & Baykal, T. (2008). Küreselleşen Dünya'da çevre sorunları. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-17. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19561/208526>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brundtland, G. H. (1987). *Report of the world commission on environment and development: 'Our common future.'* Oslo: United Nations.
- Bulut, B. & Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2680-2697. <https://doi.org/10.7884/teke.4371>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Çev. E. Dinç & K. Kiroğlu). Pegem.
- Comyn, P. J. (2018). Skills, employability and lifelong learning in the Sustainable Development Goals and the 2030 labour market. *International Journal of Training Research*, 16(3), 200-217. <https://doi.org/10.1080/14480220.2018.1576311>
- Çokçalışkan, H., Okulu, H. Z. & Yorulmaz, A. (2024). Perceptions of the sustainable development goals: A Q-methodology study with Turkish preservice teachers. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2309589>
- Dere, İ. & Çinikaya, C. (2023). Tiflis Bildirgesi ve BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programına yansımaları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 1343-1366. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1218188>
- Dere, İ. & Uçar, A. (2020). Küresel bağlantılar öğrenme alanının sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 212-240. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342189>
- Dunlap, R. E. & Jorgenson, A. K. (2012). Environmental problems. G. Ritzer (Eds). In *The Wiley-Blackwell encyclopedia of globalization*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470670590.wbeog174>
- Fiel'ardh, K., Torkar, G., Rožman, H. & Fujii, H. (2023). Sustainable development goals in teacher education: Comparing syllabi in a Japanese and a Slovenian university. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1215500>
- García-González, E., Jiménez-Fontana, R. & Azcárate, P. (2020). Education for sustainability and the sustainable development goals: Pre-service teachers' perceptions and knowledge. *Sustainability*, 12(18). <https://doi.org/10.3390/su12187741>
- Göcen, C. & Şahin, S. (2021). Sürdürülebilir kalkınma amaçları bağlamında coğrafya eğitimi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12(46), 1355-1370. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3034>

- Harris, J. (2000). Basic principles of sustainable development. *Dimensions of Sustainable Development*, 21-41. <https://sites.tufts.edu/gdae/files/2019/10/00-04Harris-BasicPrinciplesSD.pdf>.
- Haubrich, H., Reinfried, S. & Schleicher, Y. (2007, July 29-31). *Lucerne declaration on geographical education for sustainable development*. Geographical Views on Education for Sustainable Development. Proceedings of the Lucerne-Symposium, Switzerland.
- Ifegbesan, A. P., Lawal, M. B. & Rampedi, I. T. (2017). The Nigeria teachers social studies training curriculum and sustainable development goals: A content analysis. *Journal of International Social Studies*, 7(1), 92-122.
- Jati, H. F., Dorsono, S. N. A. C., Hermawan, D. T., Yudhi, W. A. S. & Rahman, F. F. (2019). Awareness and knowledge assessment of sustainable development goals among university students. *Jurnal Ekonomi & Studi Pembangunan*, 20(2), 163-175. <https://doi.org/10.18196/jesp.20.2.5022>
- Kaya, M. F. & Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-65. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44649/554597>
- Koçulu, A. & Topçu, M. S. (2024). Development and implementation of a sustainable development goals (SDGs) unit: Exploration of middle school students' SDG knowledge. *Sustainability*, 16(2), 581. <https://doi.org/10.3390/su16020581>
- Korkmaz, G. (2020). Yenilenen öğretmen yetiştirme lisans programlarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim bağlamında incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 111-132. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejaes/issue/56678/742200>
- Krishna, S. H., Ilankumaran, G., Balakrishnan, C., Aute, K. & Patil, S. R. (2022). Knowledge, perception, and awareness about Sustainable Development Goals (SDGs) among students of Indian Public University. *Journal of Positive School Psychology*, 6(5), 2501-2511.
- Laurie, R., Nonoyama-Tarumi, Y., McKeown, R. & Hopkins, C. (2016). Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: A synthesis of research. *Journal of Education for Sustainable Development*, 10(2), 226-242. <https://doi.org/10.1177/0973408216661442>
- Lei, C. U. & Tang, S. (2023). An analysis of Hong Kong high school curriculum with implications for United Nations sustainable development goals. *Smart Learning Environments*, 10(47). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00267-5>
- Leite, S. (2022). Using the SDGs for global citizenship education: Definitions, challenges and opportunities. *Globalisation, Societies and Opportunities*, 20(3), 401-413. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1882957>
- Leiva-Brondo, M., Ramos, A., Nebauer, S. G. & Noguera, C. L. (2021, November 8-9). *A comparative study on the sustainable development goals knowledge by primary school and university students*. Proceedings of the 14th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, Online Conference.
- Maidou, A., Plakitsi, K. & Polatoglou, H. M. (2019). Knowledge, perceptions and attitudes on education for sustainable development of pre-service early childhood teachers in Greece. *World Journal of Education*, 9(5), 1-15. <https://doi.org/10.5430/wje.v9n5p1>
- Mamur, N. & Köksal, N. (2016). Görsel sanatlar dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi bağlamında incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 732-747. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i3.5000197591>
- McKenzie, S. (2004). *Social sustainability: Towards some definitions* (Hawke Research Institute Working Paper Series No. 27).
- Miao, S., Meadows, M. E., Duan, Y. & Guo, F. (2022). How does the geography curriculum contribute to education for sustainable development? Lessons from China and the USA. *Sustainability*, 14(17), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su141710637>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: TTKB.

- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Njoku, C. (2016). Awareness of climate change and sustainable development issues among junior secondary school (JSS) students in Port Harcourt Metropolis, Nigeria. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 8(2), 29-40.
- Noviestari, E., Pujasari, H., Abdurrahman, L. O., Ganefianty, A. & Rerung, M. P. (2022). Knowledge, perception, and awareness about Sustainable Development Goals (SDGs) among students of a public university in Indonesia. *International Journal of Health Promotion and Education*, 60(4), 195-203. <https://doi.org/10.1080/14635240.2022.2066557>
- Öztürk, M. (2017). Sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim: Kuramsal çerçeve, tarihsel gelişim ve uygulamaya dönük öneriler. *İlköğretim Online*, 16(4), 1-11. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342997>
- Pálsdóttir, A. & Jóhannsdóttir, L. (2021). Signs of the United Nations SDGs in university curriculum: The case of the University of Iceland. *Sustainability*, 13(16). <https://doi.org/10.3390/su13168958>
- Poza-Vilches, F., García-González, E., Solís-Espallargas, C.,..... & Gutiérrez-Pérez, J. (2022). Greening of the syllabus in faculties of education sciences through sustainable development goals: the case of public Andalusian universities (Spain). *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(5), 1019-1044. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2021-0046>
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., Lambin, E. F., ... & Foley, J. A. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(7263), 472-475. <https://doi.org/10.1038/461472a>
- Roosa, S. A. (2010). *Sustainable development handbook*. The Fairmont Press.
- Sankofa, N. (2022). Critical method of document analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13645579.2022.2113664>
- Singh, R. L. & Singh, P. K. (2017). Global environmental problems. In: Singh, R. (eds). *Principles and applications of environmental biotechnology for a sustainable future. Applied environmental science and engineering for a sustainable future*. 13-41, Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-1866-4_2
- Soto-Lillo, P. & Vásquez Leyton, G. (2022). *Sustainable development goals in the citizenship education programme. Analysis of the Chilean Curriculum*. The Future of Education 2022.
- Tatlıhoğlu, E. (2019). *Analysis of science curriculum and textbooks in terms of sustainable development goals: A case study* [Master Thesis, Middle East Technical University]. <https://hdl.handle.net/11511/44253>
- United Nations [UN]. (1973). *Report of the United Nations Conference on the Human Environment*. United Nations Publication. ABD: New York
- United Nations [UN]. (1993). *Report of the United Nations Conference on Environment and Development*. United Nations Publication. ABD: New York
- United Nations [UN]. (2000). "United Nations Millennium Declaration". Accessed: 06.06.2023. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-millennium-declaration>
- United Nations [UN]. (2002a). *Report of the world summit on sustainable development*. United Nations Publication. ABD: New York.
- United Nations [UN]. (2002b). *United Nations decade of education and sustainable development*. Accessed: 23.03.2023 <http://www.un-documents.net/a57r254.htm#fn-2>
- United Nations [UN]. (2005). *2005 world summit outcome: Resolution adopted by the general assembly [without reference to a main committee (A/60/L.1)]*. Accessed: 06.06.2023 <https://www.refworld.org/docid/44168a910.html>
- United Nations [UN]. (2008). *Arrangements for the high-level event on the millennium development goals*. Accessed: 06.06.2023 <https://digitallibrary.un.org/record/636389>
- United Nations [UN]. (2010). *Keeping the promise: United to achieve the millennium development goals: Draft resolution referred to the high-level plenary meeting of the general assembly/by the general assembly at its 64th session*. Accessed: 06.06.2023 <https://digitallibrary.un.org/record/690079>

- United Nations [UN]. (2012). *Letter dated 18 June 2012 from the permanent representative of Brazil to the United Nations addressed to the secretary-general of the United Nations Conference on Sustainable Development*. Accessed: 07.06.2023 <https://digitallibrary.un.org/record/730380?ln=fr>
- United Nations [UN]. (2015a). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 [without reference to a Main Committee (A/70/L.1)]. Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable development*. Accessed: 07.06.2023 https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- United Nations [UN]. (2015b). *Sustainable development goals*. 27.02.2023 tarihinde <https://sdgs.un.org/goals> adlı adresten alınmıştır.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [UNESCO]. (2014). *Shaping the future we want. UN decade of education for sustainable development (2005–2014); Final report*. UNESCO: Paris, France.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [UNESCO]. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [UNESCO]. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO: Paris, France.
- Van Doorselaere, J. (2021). Connecting sustainable development and heritage education? An analysis of the curriculum reform in Flemish public secondary schools. *Sustainability*, 13(4), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su13041857>
- Williams, K. (2022). *A curriculum analysis: Evaluating the 17 United Nations Sustainable Development Goals within the Nova Scotia Grade 10 curriculum* [Doctoral Thesis, At Dalhousie University]. <http://hdl.handle.net/10222/81596>
- Wolff, L. A., Sjöblom, P., Hofman-Bergholm, M. & Palmberg, I. (2017). High performance education fails in sustainability? – A reflection on Finnish primary teacher education. *Education Sciences*, 7(1), 1-22. <https://doi.org/10.3390/educsci7010032>
- Yuan, X., Yu, L. & Wu, H. (2021). Awareness of sustainable development goals among students from a Chinese senior high school. *Education Sciences*, 11(9), 458. <https://doi.org/10.3390/educsci11090458>
- Yüzbaşıoğlu, M. K. & Kurnaz, M. A. (2022). A review of Turkish science course curriculum in terms of sustainable development goals. *Acta Didactica Napocensia*, 15(1), 187-199. <https://doi.org/10.24193/adn.15.1.16>

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

There are numerous environmental, economic, and social problems in the world. The concept of sustainability is needed as a solution to these problems. Sustainability is a concept that is sensitive to nature, justice-oriented, and advocates the equality of all creatures. This concept pertains to those living today and encompasses the world heritage that future generations will inherit. On the other hand, sustainable development considers future generations' needs while meeting current needs. The United Nations has declared sustainable development goals, consisting of 17 main goals and 169 sub-goals to end poverty, improve health and education, reduce inequality, promote economic growth, and combat climate change in 2015. The UN expects that all countries implement the goals for a more sustainable world. Education plays a significant role in achieving sustainable development goals, their implementation by governments, and individuals' understanding of sustainable development. Therefore, education policies should include sustainable development goals. By integrating these goals into education, students can develop knowledge, skills, values, and awareness, thus becoming responsible global citizens for sustainable development. Therefore, sustainable development goals should be included at every education stage, from basic to higher education. Despite the education policies of many countries that have included sustainable development, it is impossible to say that sustainable development is fully integrated into education policies. Some studies worldwide show that students do not receive any education on sustainable development. Some countries need to include sustainable development topics in their curricula, and students' awareness of sustainable development could be higher. Considering these circumstances, this study aims to examine the reflections of the United Nations' 2030 Sustainable Development Goals on the 2018 Türkiye Social Studies Curriculum.

2. METHOD

The research utilized the document analysis design to examine the reflections of the United Nations 2030 sustainable development goals in Türkiye's 2018 social studies curriculum. The data was collected from the 2018 Türkiye social studies curriculum and the United Nations 2030 Sustainable Development Goals. The content analysis method was preferred to evaluate the data. In the analysis process, the two main documents were examined, and the contents of the documents were analyzed, evaluated, and interpreted according to the analysis units. Frequencies (*f*) were used to demonstrate the frequency of mention in the findings, and direct quotations were used to show evidence.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The first research question evaluated the connection between the competencies in the curriculum and the sustainable development goals. The evaluation revealed that not all competencies were fully aligned with the SDGs; instead, they had limited connections with goals other than quality education. These results indicate that the social studies curriculum competencies must be fully compatible with sustainable development goals.

The second research question evaluated the connection between the skills of the curriculum and the goals. The evaluation revealed that some skills aligned with all goals, while others had no connection with sustainable development goals. Consequently, the study concluded that the skills in the social studies curriculum needed to integrate fully with all aspects of the SDGs. Considering that skill development is a basic prerequisite for sustainable development (Comyn, 2018), fostering individuals with skills aligned with the SDGs is crucial for translating these goals into action and leaving a more livable world for future generations.

The third research question evaluated the connection between the values in the curriculum and the SDGs. The evaluation revealed that achievements across all class levels were most connected with decent work

and economic growth. However, they were the least connected with affordable and clean energy, industry, innovation, infrastructure, and terrestrial life goals. Similarly, Soto-Lillo and Vásquez-Leyton (2022), in their research on Chile's citizenship education curriculum, concluded that the SDGs most associated with the curriculum were "peace, justice, and strong institutions."

The third research question evaluated the connection between the objectives and the outcomes in the curriculum. The evaluation revealed that learning attainments across all class levels were most connected with decent work and economic growth. However, they were the least connected with affordable and clean energy, industry, innovation, infrastructure, and terrestrial life goals. This weaker connection with relevant goals indicates a need for more focus on environmental sustainability, innovation, and infrastructure development within the curriculum.

The last research question evaluated the general view of the connection between the curriculum and the goals. The evaluation revealed that a relationship was established with all of the objectives of the curriculum. However, Lei & Tang's (2023) study shows that Hong Kong high school curricula need to cover sustainable development goal topics. Different results have been noted in other studies. These results indicate that the weight of SDGs in various curricula implemented in different countries is reflected in the curricula at different levels.

Depending on the results, it is recommended that new global issue achievements compatible with the SDGs be incorporated into the social studies curriculum and that the relationship with sustainable development goals be emphasized during their teaching. In this respect, new skills and attainments aligned with SDGs, such as "health and well-being," "affordable and clean energy," "climate action," and "terrestrial life," could be added to the social studies curriculum.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Doküman incelemesi yapılan bu çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacılar, araştırmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda her bir yazarın katkı oranı %50’dir. Araştırmacıların araştırmanın hangi aşamalarına katkıda buldukları aşağıda açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Yazar 1: %50

Yazar 2: %50

ÇATIŞMA BEYANI

Bu araştırmada yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3) 1838 – 1859. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1408975>



Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi*

Examination of Teachers' Metaphorical Perceptions Regarding 21st Century Skills

Ali BAŞ¹ , Zehra KESER ÖZMANTAR² 

Geliş Tarihi (Received): 24.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 24.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemektir. Çalışma, nitel betimsel araştırma olarak desenlenmiştir. Çalışmada veriler Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan 200 öğretmenden çevrim içi ortamda doldurulabilen bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde tümdengelimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz çerçevesi olarak 21. yüzyıl becerilerinin anlam, kullanım ve değer boyutlarını ortaya çıkaracak kavramsal bir çerçeveden yararlanılmıştır. 200 öğretmen toplam 179 geçerli metafor üreterek 21. yüzyıl becerilerini tanımlamıştır. Bulgulara göre öğretmenler en sık; "su", "teknoloji" ve "anahtar" metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Metaforlar anlam, kullanım ve değer boyutlarıncı incelendiğinde; becerilerin sözel yönünü vurgulayan metaforların anlam kategorisinde, eyleme dönük yönünü vurgulayan metaforların kullanım kategorisinde ve gereklilik yönünü vurgulayan metaforların ise değer kategorisinde ele alındığı saptanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin en fazla değer boyutu üzerinde durdukları; aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerini hayati, vazgeçilmez ve birçok konuda sorun çözücü olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Çalışmanın sonunda, 21. yüzyıl becerilerinin eğitim stratejileri ve öğretim programlarına etkin bir şekilde dahil edilmesi için eğitimciler ve politika yapıcılara öneriler sunulmuştur. Ayrıca araştırmacılara da ilgili konunun derinlemesine incelenmesi ve farklı boyutlarının ortaya çıkması için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, Anlam, Kullanım, Değer, Metafor

&

Abstract: The purpose of this study is to examine teachers' perceptions of 21st-century skills through the lens of metaphors. The research was designed with a qualitative descriptive research approach. Data were collected through an online questionnaire from 200 teachers working in various regions of Turkey. Deductive content analysis was employed to examine the data, utilizing a conceptual framework that would reveal the dimensions of meaning, usage, and value of 21st-century skills. Out of the 200 teachers, 179 produced valid metaphors to define 21st-century skills. The findings indicate that the most frequently used metaphors by teachers are "water," "technology," and "key." Upon further examination of the metaphors across the three dimensions, it was found that metaphors emphasizing the verbal aspect of skills were categorized under meaning, those highlighting the action-oriented aspect were classified under usage, and metaphors underlining the necessity aspect were considered under value. The results of the study show that teachers place the greatest emphasis on the value dimension, also perceiving 21st-century skills as vital, indispensable, and problem-solving in many respects. In conclusion, the study offers recommendations for educators and policymakers on effectively integrating 21st-century skills into educational strategies and curricula. It also provides suggestions for researchers to conduct in-depth analyses and uncover different dimensions of the topic.

Keywords: 21st century skills, Meaning, Usage, Value, Metaphor

Atıf/Cite as: Baş, A. ve Keser Özmantar, Z. (2024). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1838-1859. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1408975>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Ali BAŞ, MEB, Abas26.ytu@gmail.com, ORCID:0000-0001-5343-5508

² Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zehrakeser@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6753-2621

1. GİRİŞ

Toplumsal olaylar incelendiğinde her yeni dönemin o günkü şartlara ve gelişmelere bağlı olarak bireyleri ve bireylerin sahip olması gereken özellikleri şekillendirdiği görülmektedir. 19. ve 20. yüzyılda bireylerin şartlara uyum sağlayabilmesi için çalışkan olmak, ticaret yapabilmek, hızlı hareket edebilmek gibi birtakım yeterliklere sahip olması gerekirken 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan insani niteliklerin; teknolojik, ekonomik, siyasi ve toplumsal faktörlere bağlı olarak değişmiştir. Dolayısıyla bireylere yeni yüzyılın gerektirdiği yeterliliklerin kazandırılması için süregelen anlayışta bazı değişimlerin yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Cansoy, 2018). 21. yüzyılda bireylerin ihtiyaç duyduğu beceriler; eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı, iletişim, yaratıcı düşünme, medya okuryazarlığı, problem çözme, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, iş birliği, üretkenlik ve hesap verilebilirlik, esneklik ve uyum, kendini yönetme, sosyal beceriler ve liderliktir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Daha genel bir ifade ile bireylerin; teknolojik gelişmeleri takip edebilmesi, analiz ve değerlendirmeler ile doğru bilgiyi elde edebilmesi ve işlevsel olarak günlük hayatta kullanabilmesi için temel becerilerden ziyade 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan üst düzey yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Tuğluk ve Özkan, 2019). Aşağıda 21. yüzyıl becerileri ve çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Tight'in (2020) 21. yüzyıl becerilerini sınıflandırdığı anlam, kullanım ve değer boyutları açıklanmıştır.

1.1. 21. yüzyıl becerileri

Toplumların tarih boyunca Toplum 1.0 (Avcı-Toplayıcı Toplum), Toplum 2.0 (Tarım Toplumu), Toplum 3.0 (Sanayi Toplumu), Toplum 4.0 (Bilgi Toplumu) gibi modelleri aşarak Toplum 5.0 olarak adlandırılan, insanı merkeze alan dijital bir dönüşümden geçtiği bahsedilmektedir. Toplum 5.0, dünya üzerindeki dijital dönüşümün etkilerini finansal, demografik, sosyolojik ve etik yönlerini göz önünde bulundurarak insanların makineler ve robotlarla oluşan ilişkisini başarılı şekilde sürdürebileceği zeminin hazırlanmasıdır (Arı, 2021). Bu yeni döneme dair yapılan diğer adlandırmalar ise "Süper Akıllı Toplum", "Yaratıcı Toplum" ve "Dijital Toplum" dur.

Bahsedilen dönemlere dair incelemeler yapıldığında, toplumların ve bireylerin bu değişimlere uyumlu bir şekilde yaşamlarını kolaylaştırılabilmesi için sahip olmaları gereken birtakım becerilerin olduğu görülmektedir. İçinde bulunulan zamanın beklentileri, gereklilikleri ve koşullarına göre şekillenen bireysel beceriler, kişilerin yaşamlarını daha etkili bir şekilde sürdürmelerine imkân tanımıştır. Dönemin karakteristik yapısına göre değişen bu beceriler; daha verimli, daha etkin bir yaşam sürmek isteyen bireylerde farkındalık yaratmış ve bu yönde araştırmalar yapmaya yönlendirmiştir. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki; içinde bulunulan dönemde belli bir beceriden ziyade sahip olunması gereken beceri setleri vardır (Hamarat, 2019). Sahip olunması gereken beceri setleri de farklılaşmaktadır.

21. yüzyılda durağan bir sistem bütününden durağan olmayan bir sisteme geçildiği ve bu durumdan dolayı artık önceki yüzyıllarda ihtiyaç olan beceri setleri açısından değişim görüldüğü söylenebilir. WEF (World Economic Forum) 2016 yılında düzenlediği olağan toplantısında, "İşlerin Geleceği" (The Future of Jobs) raporunu yayımlamıştır. Raporda, geleceğin iş dünyası için bireylerin sahip olması gereken beceriler karmaşık sorunları çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, insan yönetimi, başkalarıyla uyum içinde hareket etme, muhakeme ve karar verme, hizmet sektörüne uyum, müzakere, duygusal zekâ ve bilişsel esneklik şeklinde sıralanmıştır (Soffel, 2016).

Bireylere kazandırılması hedeflenen bu yeterlilik ve beceriler alanyazına "21. Yüzyıl Becerileri" olarak geçmiştir (Silva, 2009; Trilling ve Fadel, 2009). 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yapılan birçok tanımda öne çıkan bazı özellikler şu şekildedir: 21. yüzyıl becerileri; öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi ve teknoloji becerileri, yaşam ve mesleki beceriler olmak üzere üç başlık halinde incelenirken öğrenme ve yenilenme becerileri iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi konuları, bilgi ve teknoloji becerileri ise

medya okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı konularını, yaşam ve mesleki beceriler ise bireylerin uyum ve girişimciliği gibi konuları kapsamaktadır (Şahin, Arslan Namlı ve Schreglmann, 2016; Ekici, Abide, Canbolat ve Öztürk, 2017; Görkaş, Otuz ve Ekici, 2017). Kısaca 21. yüzyıl becerileri, küreselleşen dünyada bireylerin çağın gerekliliklerini yakalayabilmesi için bilimsel ve teknolojik açıdan kendilerini geliştirerek başarılı olmaları adına sahip olması gereken beceriler (P21, 2009, s.1) olarak tanımlanmaktadır.

OECD üyesi ülkeler, 21. yüzyıl becerilerinin kavranması ve kazandırılması yönünde ciddi çalışmalar yapmaktadır. Hamarat (2019) araştırmasında OECD ülkelerinin attığı adımları ve yürüttüğü politikaları ele almıştır. Araştırmaya göre birçok OECD ülkesi öğretmen eğitimi konusunda çeşitli uygulamalar başlatmıştır. 21. yüzyıl becerilerini okullarda kazandırmak için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler üzerine yapılan araştırma sonucu Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) tarafından yayımlanmış ve öğretmenlerin mesleki anlamda bilgi, uygulama ve katılım yönlerinden yeterliklerini ele alan birtakım standartlar belirlenmiştir (Özdemir, 2021).

Mesleki bilgi alanında, öğretmenlerin her bir öğrencinin bireysel farklılıklarına göre durumlarından haberdar olma ve buna uygun bir eğitim ve öğretim stratejisi seçebilme standartlarına dayanmaktadır. Mesleki uygulama alanında, öğretmenler öğretimdeki hedef kazanıma uygun olarak öğretim yolunu seçebilme, bunu teknolojik materyaller ile destekleyebilme, öğrenciler ve çevre ile olumlu bir iletişim ve iş birliği içerisinde süreci devam ettirebilme ve sonuçta süreç ile ilgili olumlu geribildirimlerde bulunarak raporlayabilme standartlarını içermektedir. Mesleki katılım alanında, öğretmenlerin gelişimleri için eğitimlere katılabilmeleri ve yine gelişimleri sürecinde gerek toplum gerekse meslektaşları ile olumlu iletişim ve iş birliğine girebilme standartlarını içermektedir (AITSL, 2011).

1.2. 21. yüzyıl becerilerinin anlam, kullanım ve değer boyutları

Eğitim alanında yapılan çalışmalar, 21. yüzyıl becerilerinin teorik temellerini ve pratikteki önemini irdelemişlerdir. Bu çerçevede yapılan analizler, bu becerilerin her birinin yazılı teorik bir altyapıya dayandığını ve bu altyapının, becerilerin uygulama zeminini oluşturduğunu ortaya koymuştur. Böylece, her bir beceri kendi değerini bulmakta ve eğitimdeki yerini almaktadır. Özellikle Tight (2020) çalışmasında, 21. yüzyıl becerileri kavramının kökeni, anlamı, gelişimi, geçerliliği ve kullanımı kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Tight'a göre bu beceriler, geniş ve birbirine benzeyen tanımlarla ifade edilmekte ve küresel bir yaygınlık kazanmaktadır; bu da onların çağımızın gerekliliklerini karşılayan yeterlilikler olarak nitelendirilmesine yol açmaktadır. Bu çalışma sayesinde, 21. yüzyıl becerilerinin anlam, kullanım ve değer olmak üzere üç temel başlık altında değerlendirilebileceği ve bu temel üzerinden sınıflandırılabileceği fikri ortaya çıkmıştır. Aşağıda bu üç boyut ele alınmıştır.

1.2.1. Anlam boyutu

21. yüzyıl becerilerinin eğitimdeki rolü ve anlamı üzerine yoğunlaşan alanyazın, bu becerilerin çok yönlü tanımlarına ve sağladığı geniş perspektiflere ışık tutar. Goleman (2006), bu becerilerin sosyal zekâ ve insan ilişkilerinin temelini oluşturduğunu, bireylerin zor durumlarla başa çıkabilme kapasitesini artırdığını vurgulamıştır. Freire (1993), eğitimdeki eksikliklerin aşılmaması halinde karşılaşılan ciddi problemlere dikkat çekerken, Goleman bu sorunların üstesinden gelmede 21. yüzyıl becerilerinin anahtar rol oynadığını belirtmiştir. OECD (2005, 2016), Griffin ve Care (2015) ile Dishon ve Gilead (2020) çalışmalarında geleceğin belirsizliğine ve öngörülemezliğine dikkat çekerek, 21. yüzyıl becerilerinin bireyleri bu belirsizliğe karşı hazırlama anlamını taşıdığını ifade etmiştir. Chalkiadaki (2018) ise bu becerilerin öğrencilerin gelecekteki değişen ihtiyaçlara uyum sağlamasını desteklediğini, teknolojik gelişmeler karşısında adaptasyonu sağlayan yeterlilikler olduğunu öne sürmüştür.

Rotherham ve Willingham (2009) yaratıcılık, eleştirel düşünme ve bilgi okuryazarlığı gibi temel becerilerin yanı sıra, 21. yüzyılın özgün ihtiyaçlarını karşılama kapasitesine de vurgu yapmaktadır. Ahonen ve Kinnunen (2014) ise bu becerilerin bireysel ve ekonomik başarıya giden yolda merkezi role sahip olduğunu belirtir. Bununla birlikte, Lai ve Viering (2012) ve Gordon ve diğerleri (2009) araştırmalarında, becerilerin net bir tanımının olmadığını, fakat ATC21S ve Avrupa çalışmalarında beceri ve yeterliliklerin iş ve eğitimdeki pratik uygulamalar üzerinden tanımlandığını gözlemlemiştir. Bu

tanımların bir kısmı OECD'nin tanımıyla uyumlu olup, becerilerin problem çözme ve bilginin pratik uygulanabilirliği açısından değerlendirilmesi gerektiğini önerir. Dishon ve Gilead (2020) gibi araştırmacılar ise tanımlar arasında ortak özellikler bulmuş, ancak 21. yüzyıl becerilerinin tanımı üzerinde genel bir mutabakat olmadığını kabul etmiştir. Bu kavramsal arayış, eğitimde ve iş hayatında sürekli bir gelişim ve uyum ihtiyacını yansıtır.

1.2.2. Kullanım boyutu

Alanyazın taraması, 21. yüzyıl becerilerinin eğitimdeki uygulamalarına yoğun bir şekilde odaklanıldığını göstermektedir. Jacobson ve Lundeberg (2016), bu becerilerin eğitim programlarına entegre edilmesinin ve Personal Development Education (PDE) atölyeleri aracılığıyla öğretilmesinin, öğrenci motivasyonunu ve okulda alınan eğitimin kalitesini artıracaklarını savunmuştur. Etkin öğrenme yöntemleri olarak gösteri, simülasyon, sorgulama ve proje tabanlı öğrenme gibi metodların yanı sıra iş birlikli öğrenme ve yansıtmanın önemli olduğu belirtilmiştir (Ahonen ve Kinnunen, 2014).

Uluslararası alanda, İngiltere'nin temel standartların öğretimine ve öğrencilerin bilgiyi uygulamalarına odaklandığı; Finlandiya'nın ise ilköğretim düzeyinde 21. yüzyıl becerilerine uygun uygulamalar geliştirdiği kaydedilmiştir (Lai ve Viering, 2012; Kartovaara, 2009; Siekkinen ve Saastamoinen, 2010). Ayrıca, Dishon ve Goodman'ın (2017) çalışması, beceri öğretiminin ahlaki çerçeveden çok, performans ve uygulama odaklı değerlere dayandığını vurgulamıştır. Bu bağlamda, 21. yüzyıl becerilerinin eğitimdeki uygulamalarının değerlerle nasıl iç içe geçtiği ve bu entegrasyonun öğrenci performansına nasıl katkı sağladığı ön plana çıkmaktadır.

1.2.3. Değer boyutu

21. yüzyıl becerilerinden söz edilirken onun içerdiği anlama, kullanım alanına ve şekline değinilirken aynı zamanda ifade ettiği değere ve önem de vurgu yapılmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin değeri günümüzde her birey için büyük önem arz etse de bir nevi hayata hazırlık sürecinde bulunan öğrenciler için ifade ettiği önem çok daha kritiktir. Jacobson ve Lundeberg (2016) bu becerilerin öğrenci başarısına katkısını vurgularken, Ahonen ve Kinnunen (2014) öğrencilerin bu becerileri gelecek hayatlarına hazırlık olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu beceriler arasında bir değer sıralaması yapma eğilimi üzerine geniş çaplı araştırmalar yetersiz olmakla birlikte ATC21S en kapsamlı çalışmayı sunmuş ve 21. yüzyıl becerilerini dört ana kategoriye ayırmıştır: organizasyon, bilgi, tutum ve değer ve etik (Binkley ve diğerleri, 2012; Greenstein, 2012). Değer ve etik kapsamında, kültürel farkındalık ve kişisel sosyal sorumluluk gibi konulara değinilmiştir (Mutiani ve Faisal, 2019). Ayrıca, 21. yüzyıl becerilerinin nasıl kullanılacağına dair katı sınırlar yerine, bunların uygulanabilirliğini ve esnekliğini destekleyen yaklaşımların önemli olduğu vurgulanmış ve eleştirel düşünme, açıklık, izleme ve ısrar gibi unsurların uygulamada ön planda tutulması gerektiği ifade edilmiştir (Binkley ve diğerleri, 2012; Dishon ve Gilead, 2020).

1.3 Araştırmanın amacı

21. yüzyıl becerilerinin, öğrencilere kazandırılabilmesi için öncelikli olarak öğretmenler tarafından doğru anlaşılması ve özümsemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin daima kendilerini günün koşulları doğrultusunda güncellemeleri ve becerilerini diri tutmaları gerekmektedir (Cemaloğlu, Arslangilay, Üstündağ ve Bilasa, 2019). 21. yüzyıl becerilerine sahip bir öğretmenin bulunduğu sınıftaki öğrenciler derse karşı yüksek motivasyon gösterecek iken, üst düzey becerilere sahip öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamlarında öğretmen eğer bu becerilere sahip değil ise öğrencileri yönlendirmekte ve organize etmekte yetersiz kalacak ve bu durum sınıf içerisinde motivasyonun düşmesine sebep olacaktır (Orhan Göksün, 2016). Öğretmenler için mesleki anlamda önemli olan 21. yüzyıl becerilerinin, öğretmenler tarafından nasıl anlaşıldığı ve yorumlandığının bilinmesi de bu becerilerin kazandırılması için önemli bir aşamadır.

Dolayısıyla çalışmanın gerekçesi; öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini nasıl algıladığı ve anlamlandırdığı konusunda bilgi sahibi olmaktır.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilere ilişkin algılarının incelenmesinde metaforlardan faydalanmanın çalışmanın ruhuyla bağdaşacağı düşünülmektedir. Çünkü metaforlar kuvvetli bir bellek temelli haritalama ve modelleme yoludur (Selçuk, 2020). Metaforlar soyut düzeydeki bir bilgiyi somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştıran bir düşünme biçimidir (Selçuk, 2020). Bu bağlamda çalışmanın temel problem cümlesi şudur: "21. yüzyıl becerilerine ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları nelerdir?" Araştırmanın temel problem cümlesi dikkate alınarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları hangi metaforlarla ifade edilmektedir?
- 2- Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik oluşturdukları metaforlar, 21. yüzyıl becerilerinin anlam, kullanım ve değer boyutlarından hangileri ile ilişkilidir?

1.4. Araştırmanın önemi

Konuya yönelik alanyazın incelendiğinde; öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile olan ilişkisini pek çok farklı açıdan ele alan araştırmalar olduğu görülmektedir. İncelenen birçok araştırmada öncelikli olarak öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri düzeylerinin tespit edilmeye çalışıldığı; çalışma grubunun genellikle öğretmen adaylarından oluştuğu, çoğu araştırmada ise branş sınırlamasının olduğu ve belirli şehirlerle sınırlı tutulduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmayı önemli kılan ilk faktör katılımcı grubudur. Çalışmada branş, eğitim kademesi, okul türü ve öğrenim durumları gibi demografik sınırlılıklar olmaksızın Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde görev yapan öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Böylece 21. yüzyıl becerileri hakkında ile ilgili geniş bir profile ulaşılmış ve genel görünüm ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmayı önemli kılan ikinci faktör de veri analizi yöntemidir. Metaforik çalışmalarda belirli grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici) algılarının betimlendiği ve sonuçların ayrıntılandırılmadığı görülmüştür. Fakat gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik metaforik algılarının sınıf içindeki uygulamalara nasıl etki ettiğini/edeceğini gösteren bir analiz yaklaşımı takip edilmiştir. Tight'ın (2020) çalışmasında yer alan anlam, kullanım ve değer boyutlarından yararlanılarak yapılan veri analizi sonucunda öğretmenlerin genel eğilimleri belirlenmeye çalışılmış ve sınıf içi uygulamalarının seyri konusunda bir çıkarımda bulunulmaya çalışılmıştır. Böylece uygulamalarındaki öne çıkan ve eksik kaldığı düşünülen boyutlara ilgili öneriler geliştirilmiştir. Bu sayede teori ve pratik arasında bir köprü kurulmaya çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin metaforik algılarını incelemek isteyen bu çalışma, nitel araştırmalarda kullanılan nitel betimsel araştırmaya göre modellenmiştir. Nitel betimsel araştırmalar, bir olay veya olguyu en basit hali ile açıklamaya ve betimlemeye çalışır (Sandelowski, 2010). Öğretmenlerin zihinlerindeki 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarını en basit hali ile ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmada metaforlardan yararlanılmıştır. Metaforlar, araştırmalarda bir veri toplama aracı olarak kullanılabilirler (Berg ve Lune, 2015). Metaforların amacı bir kavrama dair duygu, düşünce ve görüşleri tek bir kavramla açıklayabilmektir (Şentürk, 2015). Metaforlar aklımızdan geçenleri açığa çıkarma ve olayları dahi iyi anlamlandırabilmemize yarar sağlar (Saban, Saban ve Koçbekir, 2006).

2.2. Çalışma grubu

Çalışma grubunun seçilmesi sürecinde, Türkiye'de görev yapan tüm öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ilgili veri tabanından sayısal olarak belirlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, hedeflenen kitleye ulaşabilmek için kota örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Kota örnekleme; inceleme ve araştırma konusu olan topluluğun belli özelliklerini yansıtabilme için, topluluğun içinde yalnız belli özelliklerde olan örneklerin alınmasını gerektiren araştırma yöntemidir. Özellikler sıklıkla coğrafi bölge, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf gibi kriterlere göre oluşturulur. Seçilen örneklerin belirlenmesi olasılıklı olmadan araştırmacı tarafından belirlenen sayıda bireyin seçilmesi ile olur. (Kılıç, 2013).

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının İncelenmesi
(Examination of Teachers' Metaphorical Perceptions Regarding 21st Century Skills)

Çalışma grubu içerisinde yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları coğrafi bölgeler, cinsiyet, kıdem, okul kademesi gibi demografik özelliklerine göre oluşturulan bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

| | | N | % |
|-----------------------|-----------------------------------|----------|----------|
| Cinsiyet | Kadın | 109 | 54,5 |
| | Erkek | 91 | 45,5 |
| Mesleki Kıdem | 1-4 Yıl | 38 | 19 |
| | 5-9 Yıl | 41 | 20,5 |
| | 10-14 Yıl | 45 | 22,5 |
| | 15-19 Yıl | 29 | 14,5 |
| | 20-24 Yıl | 28 | 14 |
| | 25 Yıl ve Üzeri | 19 | 9,5 |
| Coğrafi Bölge | Akdeniz Bölgesi | 35 | 17,5 |
| | Doğu Anadolu Bölgesi | 16 | 8 |
| | Ege Bölgesi | 71 | 35,5 |
| | Güney Doğu Anadolu Bölgesi | 13 | 6,5 |
| | İç Anadolu Bölgesi | 16 | 8 |
| | Karadeniz Bölgesi | 14 | 7 |
| | Marmara Bölgesi | 35 | 17,5 |
| Okul Kademesi | Okul Öncesi | 26 | 13 |
| | İlköğretim | 126 | 63 |
| | Ortaöğretim | 48 | 24 |
| Öğrenim Durumu | Ön Lisans | 2 | 1 |
| | Lisans | 152 | 76 |
| | Yüksek Lisans | 44 | 22 |
| | Doktora | 2 | 1 |
| Branş | Sınıf Öğretmenliği | 36 | 18 |
| | Okul Önce Öğretmenliği | 24 | 12 |
| | Türkçe-Edebiyat Grubu | 24 | 12 |
| | Fen Bilimleri Grubu | 19 | 9,5 |
| | Sosyal Bilimler Grubu | 19 | 9,5 |
| | Mesleki ve Teknik Bilimler Grubu | 19 | 9,5 |
| | Matematik Öğretmenliği Grubu | 18 | 9 |
| | Din Kültürü ve A. B. Öğretmenliği | 12 | 6 |
| | Yabancı Dil Grubu | 9 | 4,5 |
| | Rehberlik ve Özel Eğitim Grubu | 8 | 4 |
| | Beden Eğitimi Öğretmenliği | 8 | 4 |
| | Sanat Öğretmenliği Grubu | 4 | 2 |
| Okul Türü | Devlet Okulu | 173 | 86,5 |
| | Özel Okul | 27 | 13,5 |
| Toplam | | 200 | 100 |

2.3. Verilerin toplanması

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik metaforik algılarını araştıran bu çalışmada veriler toplanmaya başlamadan önce etik kurul onayı alınmış, daha sonrasında MEB içerisinde bilimsel bir çalışma yürütebilmek için gerekli olan araştırma uygulama izninin alınabilmesi amacıyla istenen evraklar ile ilgili makamlara talepte bulunulmuştur. Gerekli olan yasal izinlerin alınmasından sonra veri toplama aracı çevrim içi ortamda öğretmenlere gönderilmiştir.

Veri toplama aracını gönüllülük esasına göre dolduran öğretmenlerin yanıtları çalışmanın verilerini oluşturmuştur. Çevrim içi cevaplar gelmeye başladığında öğretmenlerin demografik dağılımları (cinsiyet, kıdem, coğrafi bölge vb.) göz önünde bulundurularak sayılar kontrol edilmiştir. Veri sayısı 200'e ulaştığında ise çalışmanın demografik dağılım açısından Türkiye genelini yansıttığı görülmüş ve böylece bu çalışma için katılımcı sayısının ideal seviyede olduğu anlaşılmıştır. Çalışma kapsamında öğretmenlere verecekleri tüm bilgilerin gizli kalacağına ilişkin güvence verilerek veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

2.3.1. Veri toplama aracı

Çalışmanın veri toplama aracı, katılımcılara elektronik ortam üzerinden gönderilebilen ve çevrim içi ortamda doldurulması gereken yarı yapılandırılmış sorular içeren açık uçlu bir anket formudur. Veri toplama aracı katılımcıların demografik özelliklerinin bulunduğu ve metafor üretme sorusunun yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Metafor üretme bölümünde, katılımcılardan "21. yüzyıl becerileri benim için ... gibidir. Çünkü ..." cümlesiyle söz konusu kavrama yönelik metafor oluşturmaları ve bu metaforu kullanmalarındaki sebebi açıklamaları istenmiştir. Metafor aracılığı ile veri toplanan çalışmalarda "gibidir" ve "çünkü" ifadeleri önemlidir. "gibidir" kelimesi metaforu meydana çıkaran, "çünkü" kelimesi de katılımcıların neden bu metaforu kullandıklarını gerekçeleriyle açıkladıkları bölümdür (Saban, 2008). Katılımcıların serbestçe yanıtlamasını istediği sorularda tercih edilen bu tür, gelen cevaplar ile araştırmacıyı şaşırtabilmekte ve bu sayede konu hakkında daha kapsamlı ve detaylı bilgi edinmeye imkân tanımaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008, s.127).

Veri toplama aracının hazırlanması sürecinde öncelikle çalışmaya yönelik alanyazın taranmış, benzer çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra veri toplama aracı çalışmaya özgün olacak şekilde araştırmacı tarafından oluşturularak süreç devam etmiştir. Tüm bu aşamalarda, veri toplama aracının kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması için bir öğretim elemanı ve bir Türkçe öğretmeni olmak üzere konusunda uzman iki kişiden görüş alınmıştır. Veri toplama aracının, istenilen verileri toplayabilecek türde güçlü bir içeriğe sahip olması ve yazılı anlatımının açık ve anlaşılır olmasında uzman görüşleri etkili olmuştur.

2.4. Verilerin analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler önceden belirlenen bir çerçevenin kullanıldığı tümdengelimsel içerik analizine (Krippendorff, 2004; Patton, 2002) tabi tutulmuştur. Çalışmada katılımcı öğretmenler tarafından oluşturulan metaforlar; Tigh'tın (2020) 21. yüzyıl becerilerinin anlam, kullanım ve değer boyutları göz önüne alınarak analiz edilmiştir. Yapılan araştırmada veri büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda, verilerin açık, anlaşılır ve düzenli olması daha da önem kazanmıştır (Berg ve Lune, 2015). Metaforların çözümlenmesinde kullanılan analiz yöntemleri ile ilgili alanyazın taranmasına (Saban,2008; Saban 2009; Coşkun, 2010; Eraslan Çapan, 2010; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011; Güven, 2014) göre verilerin; kodlama ve ayıklama, örnek metafor derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, verilerin bilgisayar ortamına aktarılması olmak üzere beş başlık altında incelenmesi uygun bulunmuştur.

2.4.1. Kodlama ve ayıklama aşaması

Katılımcılardan gelen cevaplar gizliliği sağlamak için Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö200 şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra çalışmada kullanılmayacak veriler tespit edilmiştir. Çalışmada toplanan 200 veriden 21'i geçersiz kabul edilmiş ve çalışma kapsamına alınmamıştır. Söz konusu yanıtların geçersiz kabul edilme sebepleri;

üretilen metaforun gerekçelendirilmemesi, metafor ve gerekçesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması, metafor üretmek yerine 21. yüzyıl becerilerine yönelik cümle kurulmasıdır.

2.4.2. Örnek metafor derleme

Çalışma sürecinde, 21. yüzyıl becerilerini en iyi temsil ettiği düşünülen metaforlar seçilerek bir "örnek metafor listesi" oluşturulmuştur. Bu listenin iki temel amacı bulunmaktadır: (1) veri analizi sürecine rehberlik edecek bir kaynak sağlamak ve (2) analiz sürecinin geçerliliğini artırmaktır. İncelemeler sonucunda, seçilen metaforların 21. yüzyıl becerilerinin anlam, kullanım ve değer boyutlarıyla ilişkileri belirlenmiştir.

2.4.3. Kategori geliştirme

Bu aşamada, katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlar detaylı bir şekilde değerlendirilmiş ve bu metaforların ifade ettikleri, ilişkili oldukları konular ve kullanım sebepleri göz önünde bulundurularak ortak özellikleri belirlenmiştir. Belirlenen bu ortak özelliklere dayanarak kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Çalışmanın niteliğiyle uyumlu ve güçlü temsil edebilirlik özelliğine sahip kategorilerin oluşturulması önemsenmiştir ve oluşturulan kategorilerin, 21. yüzyıl becerilerinin anlam, kullanım ve değer boyutlarını içermesi kararlaştırılmıştır. İlk etapta ayıklanan 179 metafor, 3 ana kategoriye ayrılmış ve daha sonra bu kategoriler uzman görüşlerine sunulmuştur. İki uzmanın incelemesi sonucunda 170 metafor üzerinde fikir birliği sağlanırken, 9 metafor görüş ayrılığına neden olmuş ve kategorize edilememiştir. Bu süreçte, metaforların yerleştirilmesi konusunda uzmanların görüş birliği ve ayrılıkları çalışmanın güvenilirliğini artırmak için dikkate alınmıştır.

2.4.4. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için önerilen bir strateji toplanan verilerin detaylı rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanmasını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.270). Buradan hareketle, çalışmada verilerin toplanması ve analiz süreci açıkça rapor edilmiştir. Bu yaklaşımla çalışmanın geçerliğine büyük ölçüde katkıda bulunulmuştur. Araştırma güvenilirliğini artırmak için, çalışma birden fazla araştırmacı tarafından incelenmiş ve yorumlanmış, elde edilen metaforların kategorilere yerleştirilme yeterliliği iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve test edilmiştir. Uzman yorumlarından elde edilen görüş birlikleri ve ayrılıkları dikkate alınarak Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmış ve çalışmanın güvenilirliği %94,97 olarak hesaplanarak yüksek düzeyde güvenilirlik sağlandığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, nitel çalışmalarda aranan %90 ve üzeri uyum düzeyini aşarak çalışmanın güvenilirliğini teyit etmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Saban, 2008).

2.4.5. Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması

Çalışmanın bu bölümünde, katılımcılar tarafından oluşturulan metaforlar ve ulaşılan anlam, kullanım, değer kavramsal kategorileri düzenlenerek tablo haline getirilmiştir. Anlam, kullanım ve değer olmak üzere üç ayrı kavramsal kategorileri temsil eden metaforlar, sayıları ve bu sayılara bağlı olarak ifade ettikleri yüzdelik sayısal değerleri ile tabloya eklenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. 21. yüzyıl becerilerine ilişkin metaforlara yönelik bulgular

Katılımcı verilerinin analizleri sonucunda 179 öğretmenin uygun standartlarda metafor ürettikleri; geriye kalan 21 öğretmenin yanıtlarının geçersiz olduğu görülmüştür. Geçerli kabul edilen 179 yanıt 137 farklı metafor üretmiştir. 179 farklı metafor arasından en sık tekrarlananlar %5, 58'lik oran ile su (10) daha sonrasında %3,35'lik oran ile teknoloji (6) bunun arkasından %2,23'lik oran ile anahtar (4) olmuştur. Devamında her birinin yüzdelik dağılımı %1,67 olan ve 3 kez tekrarlanan 6 farklı metafor sıralanmıştır.

Bunlar; hızlı tren, vazgeçilmez, oksijen, iletişim, pusula ve güneştir. Daha sonrasında %1,11 yüzdeline dağılıma sahip 13 farklı metafor ikişer kez kullanılmıştır. Bu metaforlar; ihtiyaç, olmazsa olmaz, hayat, rüya, çağa ayak uydurmak, kitap, tohum, sanal oyun, ekme, uzay, ışık, eleştirel düşünme ve problem çözme ve hayaldir. Geriye kalan 115 farklı metafor ise sadece birer katılımcı tarafından üretilmiştir En sık tekrar eden metaforlardan bazıları gerekçeleri ile aşağıda verilmiştir:

"21. yüzyıl becerileri benim için su gibidir. Çünkü hayatın devamı için zorunlu ihtiyaçtır." (Ö12)

"21. yüzyıl becerileri benim için teknoloji gibidir. Çünkü her geçen gün yenilenip gelişmektedir." (Ö165)

"21. yüzyıl becerileri benim için anahtar gibidir. Çünkü hayatımızı oldukça kolaylaştırmaktadır." (Ö11)

"21. yüzyıl becerileri benim için oksijen gibidir. Çünkü birçok beceri yaşamımızı devam ettirebilmemiz ve gelişebilmemiz için oksijen gibi gereklidir." (Ö122)

"21. yüzyıl becerileri benim için yönlü pusula gibidir. Çünkü cevapları bulmak için farklı çözüm yolları üretmeyi gerektirir ve bize yön verir." (Ö144)

"21. yüzyıl becerileri benim için güneş gibidir. Çünkü bu becerilere sahip insanlar hayatın aydınlık yüzünü görebilirler. (Ö151)

Örnek metafor ve gerekçelendirmeler incelendiğinde öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin olumlu bir yargıya sahip oldukları, doğadan ve günlük yaşantıdan önemli, vazgeçilmez ve kıymetli gördükleri kavramlara benzettikleri görülmektedir. Bu becerilerin öğrenim hayatı için vazgeçilmez olduğu ifade edilmiştir. Bu becerileri su gibi elzem görmekte, aynı zamanda becerilerin geliştirilebilir yönünü vurgulayarak teknoloji ile bağdaştırmakta ve anahtar gibi sorun çözücü olarak nitelendirmektedirler.

3.2. 21. yüzyıl becerilerine ilişkin metaforların anlam, kullanım ve değer boyutuna yönelik bulgular

Katılımcı öğretmenler tarafından gelen metaforların 21 adeti geçersiz sayılmış ve çalışma kapsamında yer almamıştır. Geçerli kabul edilen 179 adet metafor anlam, kullanım ve değer olmak üzere üç ayrı alt kategoride sınıflandırılmıştır. Kategoriler, kategorilerin içerdikleri metaforlar, metaforların sayıları ve yüzdelerine ilişkin bilgilerin bulunduğu dağılım Tablo 2'de verilmiştir. İçerdiği metafor sayısı itibarı ile en yaygın kategorinin değer, daha sonra kullanım, en sonda ise anlam olduğu söylenebilir. Katılımcıların verdikleri yanıtlardan hareketle, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin metaforik algılarının daha çok değer kategorisi altında toplandığı görülmüştür.

Tablo 2'ye göre anlam kategorisine 32 adet metaforun %18,83 oranla yer aldığı görülmektedir. Öğretmenler 21. yüzyıl becerilerinin anlam boyutunu; becerileri tanımlamak, onlara dair teorik bilgiler üretmek ve sözel olarak sınırlarını çizmek olarak görmektedirler. Becerilere yönelik değişim, yaratıcılık, çağa uyum sağlamak, aydınlanma dönemi gibi kullanılan metaforlar öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin ve yeterliliklerinin anlamına dair farkındalık sahibi olduklarına işaret etmektedir. Anlam kategorisinde yer alan örnek metaforlar ve gerekçeleri aşağıdaki gibidir:

"21. yüzyıl becerileri benim için kitap gibidir. Çünkü bilgi okuryazarlığı temel hedeflerimizdendir." (Ö184)

"21. yüzyıl becerileri benim için matematik gibidir. Çünkü karmaşıktır." (Ö24)

"21. yüzyıl becerileri benim için topraktan yeni yetişen bir çiçek gibidir. Çünkü günümüz teknolojinin hâkim olduğu üretken ve yaratıcı düşüncenin çağıdır." (Ö155)

"21. yüzyıl becerileri benim için yaratıcılık gibidir. Çünkü sağlıklı iletişim ve iş birliği, girişimcilik, liderlik, üretkenlik yaratıcılığa bağlıdır." (Ö157)

Tablo 2.

Anlam, kullanım ve değer kategorisine ait metaforlar, sayıları ve yüzdeleri

| Anlam kategorisindeki metaforlar | Kullanım kategorisindeki metaforlar | Değer kategorisindeki metaforlar |
|--|---|---|
| Kitap (2), Matematik, Rehber, Yaşam, Hızlı Tren, Cennet, Bahçıvanın bitkileri biçimlendirmesi, Kilit model, Eğitimin miladı, Bir bebeğin yürümeye başlaması, Yeni bir çiğrın habercisi, Zekâ Küpü, Hayal kırıklığı, Bulmaca çözmek, Topraktan yeni yetişen bir çiçek, Yaratıcılık, Karmaşık bir ip, Denizde keşfedilmeyi bekleyen canlı hayatı, Teknoloji, Tren, Değişim, Karadelik, Gökkuşığı, Yıldız, Hayal, Uzay, Aydınlanma dönemi, Bulut, Rüya, Durmadan çoğalan kanser hücresi, Çağa ayak uydurmak | Pusula(3), Anahtar(2), Sanal Oyun(2), Tohum(2), Dijital Okuryazarlık, Deneyim, Elektrik, İdeal, Bir anda yanıp sönen ışık, Alışılmışın dışında, Çocuk zihni, Zor, Bilgisayar destekli olmak, Hesap makinası, Bilgisayar programları, Ahtapot, İnsanlardan bir adım önde olmak, Fabrikadaki makinaları çalıştırmaya yarayacak yönerge, Keyif verici, Işık, Rengarenk ceketler, Mobil aplikasyon, Güneş, Araba kullanmak, Ekmek yapma makinası, Problem çözme, Dijital canavarlıkların özel güçleri, Sanal, Formula 1, Yarış atı, Arama motorları, Çağa ayak uydurmak, Aktif yaşantı, Yüzmek, Dev kapıları aralamaya yarayan anahtar, Suyun akışına yön verme, Teknoloji, Su, Bir çocuğun etrafını yeni yeni keşfetmesi, özgürlük, hayat, koltuk değnekleri, yeni öğrenilen oyun, Lokomotif vagon, Samanlıkta aranan iğneyi bulmak, Devasa kapı, Puzzle (Yapboz), Elmas, Bukalemunun renk değiştirmesi, Sosyal medya, Akaryakıt istasyonu, İletişim, Gökyüzüne kanatlanıp uçmak, Teknolojiyi kullanabilme, Geleceği yakalamak | Su(7), Teknoloji(3), Vazgeçilmez (3), Oksijen(3), İhtiyaç(2), İletişim(2), Olmazsa olmaz(2), Güneş(2), Ekmek ile su(2), Hızlı Tren, Kum saatinin dökülen tarafı, Uzay, Boş bir okul, Modern Eğitime Geçiş, Yeni bir yeri keşif, Başarı, Yanlış Yolda giden birine yol tarif etmek, Verimlilik etiketleri, Soğuk iklimdeki kaban, Anahtar, Gündemi takip etmek, Ağaçların budanıp yeniden filizlenmesi, Bülbül, Sürekli öğrenme, Oyun Hamuru, Işık hızını yakalamaya çalışmak, Temel ilke, Denizdeki midye, Sonu olmayan bir yol, Hayat, Kozada uyuyan tırtıl, Kilit taşı, Fiyasko, Doğru yol, Eleştirel düşünme ve problem çözme, Savaşta zırh, Sürdürülebilirlik, Yemek yemek, Amaç, Toplumların kendilerini geleceğe fırlatması, Altın, Robotlaşmış ruhsuz dünya, Bayrak, İlaç, |
| Toplam: 32 | Toplam: 60 | Toplam: 78 |
| Yüzde: %18,83 | Yüzde: %35,29 | Yüzde: %45,88 |

Tablo 2'de Ö184 kodlu katılımcı 21. yüzyıl becerilerini kitap metaforu ile ifade etmiştir. Sebebini açıklarken, temel hedeflerimizin tanımlanmasına yönelik ifadede bulunmuştur. Bu sebepten ötürü anlam kategorisindeki yerini almıştır. Ö24 kodlu katılımcının öznel bir yargı ile ürettiği matematik metaforu, becerilerin karmaşık yönüne değinmiştir. Becerileri tanımlama cümlesi içeren bu gerekçe nedeniyle söz konusu metafor anlam kategorisine dahil edilmiştir. Ö155 kodlu katılımcı topraktan yeni yetişen bir çiçek üzerinden, günümüz teknoloji çağına yönelik ifadelerde bulunmuştur. Ö157 kodlu katılımcı ise 21. yüzyıl becerilerini yaratıcılık üzerinden tasvir etmiştir. Yaratıcılıktan hareketle sağlıklı iletişim ve iş birliğinin tanımlaması yapmıştır. Gösterilen gerekçeden dolayı metafor anlam kategorisine eklenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin kullanım kategorisine yönelik 55 tanesi farklı olmak üzere 60 metafor (%35,29) ürettiği görülür. En sık tekrar edilen metaforlar; Pusula (3), Anahtar (2), Sanal Oyun (2), Tohum (2) iken geriye kalan metaforlar sadece 1 kez kullanılmıştır.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin olarak ürettikleri ve kullanım kategorisinde ele alınan metaforlar incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin günlük hayattaki işlevsel ve uygulanabilir olduğu yönüne, bu becerilerin eyleme dönüşebilir halde olduğuna, eğitimde sınıf içi etkinlik tabanlı kullanımlarda kilit rol oynayacağına dair algılara sahip oldukları anlaşılmıştır. Üretilen metaforlardan örnek olanlar aşağıda verilmiştir:

"21. yüzyıl becerileri benim için anahtar gibidir. Çünkü hayatımızı oldukça kolaylaştırmaktadır." (Ö11)

"21. yüzyıl becerileri benim için sanal oyun gibidir. Çünkü her şey sanal dünyada gerçekleşecek. Analitik kritik düşünme yeteneğine de sahip olmak gerekiyor." (Ö48)

"21. yüzyıl becerileri benim için ekmek yapma makinası gibidir. Çünkü her bir malzemeyi doğru kullandığımızda ortada muhteşem bir ürün çıkar." (Ö182)

"21. yüzyıl becerileri benim için arama motorları gibidir. Çünkü kullanmayı her türlü bilgiye ulaşmada sana yardımcı olurlar ama öncelikle kullanmayı bilmen gerekir." (Ö161)

Ö11 kodlu katılımcı 21. yüzyıl becerilerinin kolaylaştırıcı yönüne vurgu yaparak anahtar metaforunu üretmiştir. Anahtarın günlük hayattaki işlevi kilitleri açmaktır. Kullanım alanı kilit açmak olan anahtar, becerilerin işlevsel yönüne temas etmesi itibari ile bu kategoriye dâhil edilmiştir. Ö48 kodlu katılımcı, 21. yüzyıl becerilerini sanal oyun metaforu ile açıklamıştır. Oyunlar birtakım materyallerin kullanımı ile gerçekleşirler. Sanal oyunlar ise teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkmışlardır. Bu yüzyılda teknolojik aletlerin verimli kullanımı becerilerden bir tanesini yansıtmaktadır. Ö182 kodlu katılımcı becerileri, ekmek yapma makinasına benzetmiştir. Ekmek yapabilmek için makinarya birtakım malzemeleri doğru oranda ve doğru zamanda koymak gerekir. Burada malzeme ile kastedilen her bir beceridir. Becerilerin kullanılabilir mekanik bir aletle tasvir edilmesi metaforun kullanım kategorisinde değerlendirilmesinde etken olmuştur. Ö161 kodlu katılımcı becerileri arama motorlarına benzetmiştir. Arama motorlarının doğru kullanımını bilmek, istenilen bilgiye ulaşmada işlevsel rol oynamaktadır. Aynı şekilde becerilerin kullanımı da bilgiye ulaşmada etkin hizmet etmektedir. Söz konusu metafor bu sebeplerden ötürü kullanım kategorisine yerleştirilmiştir.

Tablo 2'de değer kategorisinde, 61'i farklı olmak üzere 78 (%45,88) metafor üretildiği elde edilen bulgular arasındadır. En sık tekrarlanan metafor Su (7)dir. Ardından frekans değeri 3 olan 3 adet metafor vardır. Bunlar; Teknoloji, Vazgeçilmez ve Oksijendir. Devamında İhtiyaç (2), İletişim (2), Olmazsa Olmaz (2), Güneş (2), Ekmek ile Su (2) metaforları gelmektedir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik ürettikleri metaforlar arasından değer kategorisinde ele alınan ve en sık tekrar edilenler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini önemli ve gerekli olarak algıladıkları bunun yanında günümüzde hayati bir ihtiyaç haline geldiğini vurguladıkları bulgusuna ulaşılmaktadır. Üretilen metaforlardan örnekler aşağıda gerekçeleri ile verilmiştir:

"21. yüzyıl becerileri benim için su gibidir. Çünkü hayatın devamı için zorunlu ihtiyaçtır." (Ö12)

"21. yüzyıl becerileri benim için ekmek ile su gibidir. Çünkü günümüz koşullarında yaşamımızı idame ettirmemiz, geleceğimiz için aktif, üretken, problem çözen, eleştirel-özgün-esnek düşünen, teknoloji okuryazarlığı, dijital vatandaşlık gibi becerilere sahip olmalıyız." (Ö43)

"21. yüzyıl becerileri benim için altın gibidir. Çünkü altın değerlidir. Bu yüzyılda yaptığım işler edindiğim beceriler altın gibi değerli olacak." (Ö200)

"21. yüzyıl becerileri benim için yemek yeme gibidir. Çünkü bu becerilere hem ihtiyacım var hem de bu becerileri kazanmaktan mutluluk duyuyorum." (Ö185)

Ö12 kodlu katılımcının verdiği yanıt incelendiğinde, 21. yüzyıl becerilerini su metaforu ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Sebebini de, suyun nasıl ki hayatın devamı için zorunlu bir ihtiyaç ise bu becerilerin de aynı su da olduğu gibi hayatın devamı için zorunlu bir ihtiyaç olduğunun ifadeleri ile açıklamıştır. Dolayısıyla burada becerilerin hayatın devamını sağlamadaki önemine, bireyler için değerine vurgu yapılmıştır. Ö43 kodlu katılımcı becerileri ekmek ve su metaforu ile ifade etmiştir. Çünkü ekmek ve su

yaşamın idame edilmesinde önemlidir, aynı biçimde 21. yüzyıl becerileri de hayatın idame edilmesinde önemlidir. Ekmek ve su ihtiyacı karşılanmandan hayatın devamı zorluğa gireceğinden bu becerilerin kazanımının gerçekleşmemesi durumunda da benzer zorluk meydana gelecektir. Dolayısıyla ekmek ve su metaforu; 21. yüzyıl becerilerinin kazanılmasındaki öneme, onların bizler için ifade ettiği değere değinmektedir. Ö200 kodlu katılımcı 21. yüzyıl becerilerinin altın gibi olduğunu belirtmiştir. Çünkü günümüzde değerli bir şeyden bahsederken “altın gibi” ifadesi kullanılmaktadır. Altın aynı zamanda bir yatırım aracıdır. Katılımcı metaforun açıklamasını yapar iken, becerilerin kazanılmasının aynı zamanda kişilerin kendilerine yaptığı bir yatırım olarak görmesi gerektiğini belirtmiştir. Gerek maddi gerek manevi yatırımlar bireylerin hayatları için değerli ve önemlidirler. Dolayısıyla bu metaforda becerilerin değer yönüne temas edilmiştir. Ö185 kodlu katılımcı yemek yeme metaforu ile diğer katılımcılarda olduğu gibi becerilerin ihtiyaç yönüne vurgu yapmıştır. Çünkü yemek yeme faaliyeti insanların hayatlarını sürdürmede temel ihtiyaçtır, dolayısıyla önemlidir. Bu denli önemli olan bir şey de aynı oranda değerlidir.

4. TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. 21. yüzyıl becerilerine ilişkin üretilen metaforlara yönelik tartışma

Bireylerin çağın koşullarına uyum sağlayabilmeleri ve bu sayede mevcut düzende konumlanabilmeleri için 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gerekli görülmektedir (Sütçü ve Sütçü, 2022). 21. yüzyıl becerilerinin kazanılması ise eğitim vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Başar, 2018). Öğretmenlerin becerileri öğretmede öncü ve örnek olacakları düşünüldüğünde, 21. yüzyıl becerilerine kendilerinin ne seviyede hâkim olduğunun bilgisi de önem teşkil etmektedir (Uyar ve Çiçek, 2021). Alanyazında öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin düzeylerinin farklı değişkenler üzerinden saptanmasına yönelik çalışmalar mevcuttur. Fakat gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri seviyeleri değil becerilere yönelik metaforik algıları tespit edilmeye çalışılmış ve bu sayede öğretmenlerin becerileri nasıl algıladığının irdelenmesi yapılmıştır. Çalışmanın içeriği alanyazındaki diğer araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda özgündür. Çünkü 21. yüzyıl becerileri kavramının eğitim bünyesinde çalışıldığı araştırmalarda çalışma grubu genellikle öğretmen adaylarıdır. Bahsedilen bilgiyi doğrular nitelikte, Kalemkuş ve Bulut Özek (2021) 2000-2020 seneleri arasında 21. yüzyıl becerileri konusunda yapılmış olan araştırmaların eğilimlerini incelediği çalışmasında söz konusu araştırmaların örneklem grupları ele alındığında öğretmen adayları öğretmenlere oranla yaklaşık üç kat çalışmada tercih edilmişlerdir. Bir diğer çalışmada ise Düzgüner, Karabulut ve Kariper (2021) 21. yüzyıl becerilerinin hedef alındığı araştırmalarda, algı düzeylerinin konu edinildiği araştırmaların az sayıda olduğunu ortaya koymuştur. Oysa ki Yıldızlı, Erdol, Baştuğ ve Bayram (2018), öğretmene yönelik yapılan metafor çalışmalarının genelini incelediği araştırmasında ise kişisel algıların ortaya koyulduğu araştırmaların yoğunlukta olduğunu ifade etmiştir. Tüm bu çalışma bulgularındaki eksiklik ve ihtiyaçlar doğrultusunda, bu çalışmada doğrudan sahada görev yapan öğretmenlerin algıları metaforlar aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu açıdan çalışma alandaki önemli bir eksikliği giderme adına bir adım atmıştır.

Çalışmanın bulguları göstermektedir ki, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik ürettiği metaforlar yoğunlukla; su (10), teknoloji (6), anahtar (4), hızlı tren (3), vazgeçilmez (3), oksijen (3), iletişim (3), pusula (3) ve güneş (3) şeklindedir. Üretilen metaforlar açısından değerlendirme yapıldığında öğretmenler ve öğretmen adaylarının benzer metaforlar ürettiği çalışmalara rastlanmıştır. Selçuk (2020) çalışmasında, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik metaforik algılarını incelemiştir. Söz konusu çalışmada “oyun hamuru”, “lastik”, “araba kullanmak” metaforları öğretmen adayları tarafından en sık kullanılan metaforlar olmuştur. “Oyun hamuru” ve “araba kullanmak” metaforları, bu çalışmada da geçen metaforlardan olması yönüyle çalışmaların ortak noktalarının olduğu kanısına varılabilir. Bunun yanında her iki çalışmada da geçen ve birbirini destekler nitelikte olan ortak

metaforlar ise “satranç” ve “pusuladır”. Bunun yanında benzer bulgular içermesi açısından Güneş’in (2017) çalışmasında, 21. yüzyıl vatandaşlığı kavramına yönelik alan uzmanlarından metafor üretmelerini istemiştir. Üretilen metaforların birtakımı ile yürütülen bu çalışmada gelen metaforlar aynıdır. “Anahtar”, “kitap”, “maraton” ve “gökyüzü” metaforları her iki çalışmada da göze çarpan metaforlardır. Bunun yanında “oyun hamuru” metaforu ortak olarak bu çalışmada da geçmektedir. “Oyun hamuru” bahsedilen üç çalışmada da geçmesi nedeniyle becerilere yönelik güçlü bir veri kaynağı teşkil etmektedir. Çalışmalara yönelik değinilmesi gereken bir diğer detay ise “bukalemun” metaforuna dairdir. Hem Selçuk (2020) hem de Güneş’in (2017) çalışmasında geçerken, yürütülen bu çalışmada “bukalemunun renk değiştirmesi” olarak geçmektedir. Birbirini destekler nitelikte olan bu metaforlar da çalışmanın amacına hizmet edilebilirliğinin sorgulanması noktasında dayanak olmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinden olan eleştirel düşünme, eleştirel bakış açısı perspektifi şüphesiz hem öğretmenler hem de öğretmen adayları için önemlidir. Topçuoğlu Ünal ve Tekin (2013) Türkçe öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirdiği bilimsel çalışmasında eleştirel yazmaya ilişkin metaforik algıları tespit etmeye çalışmıştır. Konumuzla temas ettiği düşüncesiyle alanyazında incelenmesi gereken bu çalışma içerdiği bulgular ile tartışmaya dahil edilmiştir. Araştırmacıların bulgusuna göre öne çıkan metaforlardan bazıları “farklı bakış açısı” ve “özgür düşünce” olmuştur. Yürütülmekte olan bu çalışmada da paralel olarak “eleştirel düşünme ve problem çözme” ile “özgürlük” metaforları üretilmiştir. Her iki çalışmada da ortak olarak üretilen metaforlar ise “gökkuşağı”, “gökyüzü” ve “pusula” olmuştur. Bahsedilen diğer alanyazındaki çalışmalar da düşünüldüğünde “pusula” ve “gökyüzü” metaforlarının da beceriler için sık kullanılan metaforlar olduğu görülmektedir. O halde tüm bulguların bir sentezi olarak hem bu çalışmada hem de diğer akademik çalışmalarda üretilen 21. yüzyıl becerilerine yönelik metaforların en çok kullanılanları “oyun hamuru”, “bukalemun”, “pusula” ve “gökyüzü” olmuştur. Hem bu çalışmaya tüm Türkiye’den dahil olan öğretmenlerin, hem de farklı eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının benzer metaforlar üretmeleri hizmet içi ve hizmet öncesi alanlarda 21. yüzyıl becerileri konusunda ortak çalışmaların yapılması gerektiği konusunda düşünülmesi gerektiği konusunda aydınlatmıştır.

4.2. 21. yüzyıl becerilerine ilişkin oluşturulan metaforların; anlam, kullanım ve değer boyutlarına göre incelenmesine yönelik tartışma

Öğretmenlerin bakış açısına göre 21. yüzyıl becerilerinin incelendiği bu araştırma, öğretmenlerin bu becerilere yükledikleri anlamın zenginliğini ve çeşitliliğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, literatürdeki kavramsal belirsizlikler ve genel kabullerle uyum içerisinde değerlendirildiğinde, bu becerilerin çok boyutlu ve dinamik bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazında geçen konuya yönelik çalışmalar incelendiğinde, Selçuk (2020) çalışmasında becerileri P21’in sınıflandırmasında geçen öğrenme ve yenilik becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri kategorileriyle ele almıştır. Benzer olarak Çınar (2019) ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarını ve görüşlerini incelemiş, P21’in sınıflandırmasından bulgular bölümünde yararlanarak sonuçlara ulaşmıştır. P21 çizdiği beceri çerçevesiyle pek çok araştırmaya arka plan oluşturmuştur, bununla beraber OECD’nin ortaya koyduğu beceri çerçevesinin ana hatları da bu çalışmada geçen anlam, kullanım ve değer kavramlarıyla örtüştüğü görülmektedir. OECD (2018) 21. yüzyıl becerilerini; bilgi, beceri, tutum ve değerler olmak üzere 3 başlıkta sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmada bilgi başlığının anlam kategorisiyle, beceri başlığının kullanım kategorisiyle, tutum ve değerler başlığının ise değer kategorisiyle uyduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin ürettiği metaforların yer aldığı kategoriler sırayla değer, kullanım ve anlam başlıklarıyla ilişkili olarak tartışılacaktır.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların %45,88’i değer boyutunu öne çıkaran metaforlar üretmişlerdir. Özellikle değer kategorinde sıklıkla tekrarlanan "su", "teknoloji", "vazgeçilmez" ve "oksijen" gibi metaforlar, öğretmenlerin bu becerileri yaşamsal ihtiyaçlarla eşdeğer gördüğünü ve günümüz dünyasında hayati bir öneme sahip olduklarını ifade etmektedir. Alanyazında da (Jacobson ve Lundeberg, 2016; Ahonen ve Kinnunen, 2014), bu becerilerin öğrencilerin gelecekteki başarıları için önemli olduğunun altı çizilmektedir. Öğretmenlerin becerileri "altın" ve "ekmek ile su" gibi temel ihtiyaçlar ve değerli varlıklarla ilişkilendirerek kullandıkları metaforlar, 21. yüzyıl becerilerinin eğitimde

uzun vadede yalnızca akademik başarı için değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel ve toplumsal gelişimleri için de değer taşıdığını göstermektedir. Dolayısıyla, bu metaforlar ve alanyazındaki çalışmalar, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırırken, bu becerilerin anlamını ve değerini vurgulayan bir eğitim yaklaşımının olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Mutiani ve Faisal (2019) tarafından yapılan detaylı çalışma da bu becerilerin eğitimdeki değerinin çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Araştırmada üretilen 78 farklı metafor bu alandaki çeşitliliği ve çok yönlülüğü yeniden göstermiştir. Binkley ve arkadaşları (2012) tarafından belirtilen uyarılama, esneklik, eleştirel yaklaşım gibi boyutlar 21. yüzyıl becerilerine atfedilen değer gerçekte yerini bulması için uyarı niteliğindedir. Öğretmenlerin kullandıkları “yanlış yolda giden birine yol tarif etmek”, “ağaçların budanıp yeniden filizlenmesi”, “soğuk iklimdeki kaban” ve “eleştirel düşünme ve problem çözme” metaforları yeni ve zor bir duruma karşı uyum sağlamayı ve geleceğe daha emin adımlarla ilerlemeyi temsil etmektedir. Bu çalışma metaforların, 21. yüzyıl becerilerini teorik bir çerçevenin ötesinde geçerek uygulamaya da işaret ettikleri görülmüştür.

21. yüzyıl becerilerinin eğitimdeki kullanım boyutu hem literatürdeki çalışmalarla hem de bu araştırmanın bulgularıyla ele alındığında, bu becerilerin teoriden pratiğe aktarılmasının önemi öne çıkmaktadır. Jacobson ve Lundeberg (2016) tarafından geliştirilen PDE atölyeleri, bu becerilerin öğretilebilir ve diğer becerilerle bütünleştirilebilir olduğunu vurgulamıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin kullandığı “araba kullanmak”, “yeni öğrenilen oyun” metaforları da kullanım alanındaki öğrenmeyi destekler niteliktedir. Ahonen ve Kinnunen (2014) 21. yüzyıl becerilerini öğrencilerin motivasyonunu artıran ve eğitimin saygınlığını yükselten faktörler arasında göstermiştir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre, öğretmenlerin ürettiği “insanlardan bir adım önde olmak” metaforu 21. yüzyıl becerilerinin kullanılmasının bir ayrıcalık olduğunun altını çizmektedir. İngiltere ve Finlandiya’da uygulamada olan programlar, 21. yüzyıl becerilerinin öğretimdeki uygulanışının, öğrencilerin okuma ve yazma gibi temel becerilerine ek olarak eleştirel düşünme ve kanıt oluşturma gibi yüksek düzey becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığını göstermiştir (Lai ve Viering, 2012; Kartovaara, 2009; Siekkinen ve Saastamoinen, 2010). Bu çalışmada “dev kapıları aralamaya yarayan anahtar”, “devasa kapı ve “gökyüzüne kanatlanıp uçmak” metaforları 21. yüzyıl becerileri kullanılarak öğrencilerin başarabileceklerinin sınırının olmadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin “pusula”, “anahtar”, “sanal oyun” gibi metaforlarla bu becerilere atfettikleri uygulama kolaylıkları ve günlük yaşamdaki işlevselliği yansıtmaktadır. Öğretmenlerin metaforlarında vurgulanan “ekmek yapma makinesi” ve “puzzle (yapboz)” gibi ifadeler, becerilerin bütünleşik ve uygulamaya dönük yönlerini sergilerken, “arama motorları” metaforu, bilgiye erişimde becerilerin rolünü güçlendirmektedir. Dishon ve Goodman (2017) 21. yüzyıl becerilerinin pratikte değerlerle nasıl iç içe geçebileceğini, performans ve verime odaklı bir yaklaşımın öğrencilerin ahlaki ve etik gelişimini destekleyebileceğini vurgulamaktadır. Ancak bu çalışmada araştırma bulguları arasında kullanım boyutunda becerilerin sadece bilişsel değil, aynı zamanda ahlaki ve etik yönlerinin de geliştirilmesi gerektiğini gösteren metaforlara doğrudan ulaşılamamıştır. Bu durum kullanım konusundaki ciddi bir eksiklik olarak yorumlanabilir.

Anlam kategorisinde öğretmenlerin kullandıkları “yeni bir çığırın habercisi” ve “denizde keşfedilmeyi bekleyen canlı hayatı” gibi metaforlar gelecek (OECD, 2005; OECD, 2016) ve geleceğe hazırlık (Griffin ve Care, 2015) kavramlarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Dishon ve Gilead’ın (2020), geleceğin belirsizliğine karşı nesilleri hazırlama gerekliliğini vurguladığı çalışması öğretmenlerin çağa uyum ve yaratıcılık gibi kavramlarla ilişkilendirdikleri becerileri destekler niteliktedir. Chalkiadaki’nin (2018) çalışmasında bahsettiği yeni çağın getirdiklerinin farklı profillerdeki öğrenciler için de farklılık göstereceği düşüncesi bu çalışmada da öğretmenlerin kullandıkları “eğitimin miladı” veya “toprakтан yeni yetişen çiçek” gibi metaforlarla uyumlu bir bakış açısı sunmaktadır. Rotherham ve Willingham (2009), gelecek yüzyıl için ön plana çıkan yaratıcılık, eleştirel düşünme gibi becerileri vurgularken;

araştırmaya katılan öğretmenler de “değişim” ve “yaratıcılık” metaforlarını kullanmışlardır. Son olarak Ahonen ve Kinnunen (2014) makro ve mikro düzeydeki ekonomik gelişmeleri takip etme yeteneğinin bu yüzyıla özgü yeni bir beceri olarak tanımlaması anlam boyutundaki “aydınlanma dönemi” metaforuyla doğrudan ilişkili görülmüştür.

Bu çalışma, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin metaforik algıları ile alanyazındaki genel kabullerin ve belirsizliklerin eğitimdeki becerinin bütünleştirilmesi konusunda önemli ipuçları sağladığını göstermektedir. Eğitim politikaları ve uygulamalarının bu becerileri daha etkin bir şekilde programlara dahil etmesi gerektiği ve öğretmenlerin bakış açılarından yararlanılarak eğitimde bu becerilerin işlenmesi konusunda stratejik düzenlemeler yapılması gerekli görülmektedir. Bu çalışmanın, alanyazının desteklediği bir çerçevede, eğitimcilerin ve politika yapımcıların 21. yüzyıl becerilerini eğitimde nasıl konumlandırmaları gerektiğine dair önemli bir kaynak oluşturabileceği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik metaforik algılarını araştıran bu çalışmada önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda cevap aranan sorulardan ilki, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının hangi metaforlar ile ifade edildiğidir. Bu soru çerçevesinde ulaşılan sonuç; öğretmenlerin büyük kısmı becerileri “su”, “teknoloji”, “anahtar”, “hızlı tren”, “vazgeçilmez”, “oksijen”, “iletişim”, “pusula”, “güneş” metaforları ile ifade etmektedirler. Bu metaforlar göz önünde bulundurulduğunda becerilere ilişkin algıları; su gibi, oksijen gibi vazgeçilmez ve hayati olduğu, bunun yanında anahtar gibi birçok kilit konuda kolaylaştırıcı işlevi olduğu, teknolojik ile bütünleşik yönünün bulunduğu, pusula ve güneş gibi yön gösterici aydınlatıcı etkisinin var olduğu, iletişimin önemli bir parça görevinde bulunduğu ve de tüm bunların hızlı bir süreç içerdiği yönündedir.

Çalışmanın diğer araştırma sorusu ise öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik metaforik algılarının toplandığı kavramsal kategorilere yöneliktir. Üretilen metaforlar incelendiğinde becerilerin; anlam, kullanım ve değer boyutları altında sınıflandırılabilmesi ve bu boyutların kavramsal kategoriler olabileceği düşünülmüştür. Bu kavramsal kategoriler arasında; en yoğun değer kategorisinde daha sonra kullanım kategorisinde, en sonda da anlam kategorisinde metaforların yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili önem sıralaması yapılmamasına rağmen araştırma bulgularına göre katılımcıların %45,88’i değer boyutunu öne çıkaran metaforlar üretmişlerdir.

Öğretmenlerin ürettikleri metaforların, 21. yüzyıl beceri boyutları (anlam, kullanım ve değer) ile ilişkilendirilmesinde temel sebeplere yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu değer kategorisinde yer alabilecek türden bir metafor üretirken becerilerin önemi ve gerekliliğini ele aldığını, çünkü becerilerin günümüzde hayati bir ihtiyaç haline geldiğini savunmuşlardır. Bununla beraber kullanım kategorisinde yer alan metaforlar, becerilerin işleve dayalı, uygulanabilir formda, eyleme dönük ve etkinlik temelli yönü ile ilişkilendirildiği sonucuna varılmıştır. Anlam boyutunda değerlendirilen metaforların; becerilerin tanımına yönelik ifadelerine yer verdiği, teorik sayılabilecek bilgiler sunduğu ve böylece esasında kavramsal olarak becerilerin sınırlarını çizen ilişkilendirmelerin yapıldığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmacılara yönelik öneriler

Yürütülen bu çalışmada veriler, çevrim içi ortamda doldurulabilen yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular içeren bir anket formu aracılığı ile toplanmıştır. Farklı nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasıyla, farklı veri toplama araçlarının kullanımı ile benzer içerikte bir çalışma yürütülerek öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları farklı şekillerde ve farklı boyutları ortaya çıkaracak şekilde tespit edilebilir. Bu sayede saptanan yeni bulgu ve sonuçlarla alanyazının zenginleşmesine fayda sağlanabilir. Araştırmanın çalışma süreci göstermiştir ki, 21. yüzyıl becerilerin anlam, kullanım ve değer boyutları becerilerin algılanmasında üç önemli bileşendir. Alanyazında bu boyutların çalışılmasına ilişkin araştırmaya rastlanılmamıştır. Araştırmacılar tarafından 21. yüzyıl becerilerinin algısı ele alınırken, bu üç boyut üstünde durmaları algının yönünün tespit edilmesinde yararlı olacaktır. Aynı türden ilerleyen

zamanlarda yapılacak olan çalışmalar, öğretmenlerin becerilere ilişkin algılarının zaman içinde değişimini karşılaştırmalı olarak gözlemlemeye fırsat sunacak ve bu değişimden hareketle uygulayıcılara dönütler verilebilecektir. Bu çalışma tüm Türkiye'deki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar bulunmakla birlikte ulusal anlamda genel ilgiyi ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmen ve öğretmen adaylarının algılarının doğrudan araştırıldığı çalışmalar yapılması gelecekteki eğilimler konusunda fikir sahibi olunmasının yolunu açabilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

21. yüzyıl becerilerine yönelik kazanımların edinebilmesi için ulusal ve uluslararası düzeydeki güncel çalışmalar takip edilmeli, yayımlanan kaynaklar incelenmeli ve sunulan bilgilere göre sınıf içi etkinlikler yeniden gözden geçirilmelidir. Becerilerin; anlam, kullanım ve değer boyutları öğretmenler tarafından farklı derecelerde değerlendirildiği ve anlamlandırıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmada özellikle değer boyutunun vurgulandığı ancak kullanım ve anlam boyutunda yeterince tanımlama yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Bu noktada görülen eksikliğin giderilmesi için öğretmenlerin ders içerisindeki uygulamalarında kullanım ve anlam boyutunu somutlaştıracak örnekler geliştirilmelidir. Farklı okul türlerindeki farklı branşlar için hazırlanan iyi örnek uygulamaları, etkinlik videoları, ders tasarımları ve farklı ölçme-değerlendirme araçları öğretmelerin erişimine açılmalıdır. Bu kaynaklara öğretmen adaylarının da ulaşması kolaylaştırılmalıdır. Özellikle 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında etik boyutların göz önüne alınması ve öğretim programlarına bu şekilde yerleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça/References

- Ahonen, A. K. & Kinnunen, P. (2014). How do students value the importance of twenty first century skills? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), 395-412. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904423>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). Australian professional standards for teachers. Melbourne: Ministerial Council for Education.
- Arı, E.S. (2021). Süper akıllı toplum: Toplum 5.0. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 455-479.
- Aydın, E. & Sulak, S.E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “değer” kavramına yönelik metafor algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 482-500. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000148420>
- Ayvaz Can, A. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik oyunu kavramına ilişkin metaforik algıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(Haziran 2020), 482-504. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.683137>
- Başar, S. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançları, 21. yy becerileri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Çev. H. Aydın). Eğitim Yayınevi.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp.17–66). Dordrecht, Springer.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (14. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112- 3134.
- Cemaloğlu, N., Arslangilay A. S., Üstündağ, T. M. & Bilasa P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874.
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1–16. http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2018_3_1.pdf
- Coşkun, M. (2010). Lise Öğrencilerinin “iklim” kavramıyla ilgili metaforları (Zihinsel İmgeleri). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 919-940.
- Çınar, F.S. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının ve görüşlerinin incelenmesi (Çorum ili örneği). [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dishon, G. & Gilead, T. (2020). Adaptability and its discontents: 21st-century skills and the preparation for an unpredictable future. *British Journal of Educational Studies* 69 (4),393-413. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1829545>
- Dishon, G. & Goodman, J. F. (2017). No-excuses for character: a critique of character education in no-excuses charter schools. *Theory and Research in Education*, 15 (2), 182–201.
- Dokumacı Sütçü, N. & Sütçü, K. (2022) Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının C&RT analizi ile incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 18-38.
- Düzgüner, T.T., Karabulut, H. & Kariper, İ.A. (2021). 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılmış olan çalışmaların incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 12(1), 179-199.
- Ekici, G., Abide, F., Canbolat, Y. & Öztürk, A. (2017). 21. yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 124-134.

- Eraslan Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Eryılmaz, S. & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında Fatih Projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209- 229.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam Books.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz E. & Wiśniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. CASE Network Reports No. 87 (Warsaw, CASE – Center for Social and Economic Research).
- Görkaş, B., Otuz, B. & Ekici, G. (2017). İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sahip olmaları gereken 21. yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 421-435.
- Greenstein, L. (2012). *Assesing 21st century skills: A guide to evaluating mastery and authentic learning*. Corwin a SAGE Publications Company.
- Griffin, P. & Care, E. (2015) *Assessment and teaching of 21st-century skills: methods and approach*. Springer.
- Güneş, A. (2017). 21. yüzyıl vatandaşlığının geliştirilmesinde açık ve uzaktan öğrenme: Bir metafor analizi araştırması. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Gürültü, E., Aslan, M. & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798. doi: 10.16986/HUJE.2019051590
- Güven, E. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen ve öğretmen adaylarının çevre eğitimine ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 26-37.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. & Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: metafor analiz örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 97-121.
- Hamarat, E. (2019). 21. Yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/0394f43b-e65b-46e1-8a19-dbd80b288879/21-yuzuyil-becerileri-odaginda-turkiyenin-egitim-politikalari>
- Jacobson-Lundeberg, V. (2016). Pedagogical implementation of 21st century skills. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 27, 82-100.
- Kalemkuş, F. & Bulut Özek, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri konusunda araştırma eğilimleri: 2000-2020 (ocak ayı). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 878-900.
- Kartovaara, E. (2009). Eğitim sağlayıcıların ve müdürlerin ilköğretimde 2004 müfredat reformuna ilişkin görüşleri ve deneyimleri [Müfredat değişikliğine dayalı deneyimler]. *Ulusal Eğitim Kurulu, Finlandiya*.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1).
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lai, E.R. & Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: Integrating research findings* [Paper Presented]. National Council on Measurement in Education, Vancouver, B.C.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mutiani, M. & Faisal, M. (2019). Urgency of the 21st century skills and social capital in social studies. *The Innovation of Social Studies Journal*, 1(1), 1-11.

- OECD (2005). The definition and selection of key competencies. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD (2016). Trends Shaping Education 2016. https://www.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2016_trends_edu-2016-en
- OECD (2018). The future of education and skills: Education2030. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Orhan Göksün, D. (2016). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Özdemir, P. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin incelenmesi (Bursa ili örneği) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Partnership for 21st Century Skills (P21). (2009). Framework for 21st century learning. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods. Thousand Oaks. Cal.: Sage Publications, 4.
- Rotherham, A. & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. Teaching for the 21st Century, 67(1), 16–21.
- Saban, A., Koçbekir, B. N. & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55(55), 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 281-326.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. Research in Nursing & Health, volume 33, issue 1 pages: 77-84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
- Selçuk, G. (2020). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik metaforik algıları. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(4); 184-208.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. The Phi Delta Kappan, 90(9), 630– 634.
- Silverman, T. (2001). Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction. SAGE Publications.
- Soffel, J. (2016). What are the 21st-century skills every student needs? [Bildiri]. Dünya Ekonomik Forumu.
- Şahin, M. C., Arslan Namlı, N. & Schreglmann, S. (2016). Kırsal kesimlerde okuyan 21. yüzyıl öğrencilerinin teknolojiye yararlanma düzeyleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 311-319.
- Şentürk, Z. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları metaforların karma yöntem aracılığıyla incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].
- Tight, M. (2020). Twenty-first century skills: meaning, usage and value. European Journal of Higher Education, 11(2), 160-174.
- Topçuoğlu- Ünal, F. & Tekin, M.T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(13), 1595-1606.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. CA: Jossey-Bass.
- Tuğluk, M. N. & Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. Temel Eğitim Dergisi, 1(4), 29-38.
- Uyar, A. & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, 2021(9), 1-11.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı). SeçkinYayıncılık.
- Yıldızlı, H., Erdol, T.A., Baştuğ, M. & Bayram, K. (2018). Türkiye’de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. Eğitim ve Bilim, 43(193), 1-43.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In this paper, we explore the metaphorical perceptions of teachers regarding 21st-century skills, delving into their meanings, usages, and values within the educational context. The study is motivated by the growing emphasis on 21st-century skills in education, necessitating a comprehensive understanding of these skills among teachers. Central to this research is the exploration of how teachers conceptualize and apply these skills in diverse learning environments.

Our exploration focuses on three core dimensions: the meaning of 21st-century skills as broad, multifaceted competencies crucial for individual and societal progression; their application in pedagogical practices, highlighting methods such as collaborative learning and project-based instruction; and the value of these skills, particularly in preparing students for an unpredictable future and fostering essential life and career competencies.

This research is significant for its inclusive approach, encompassing a wide range of teachers across Turkey, thus providing a diverse perspective on the interpretation of 21st-century skills. By employing a metaphorical framework for analysis, the study offers novel insights into teachers' cognitive and affective engagement with these skills, thereby contributing to a more nuanced understanding of their role and impact in contemporary education.

2. METHOD

This study adopts qualitative descriptive research to investigate teachers' metaphorical perceptions of 21st-century skills. The study aims to capture the essence of teachers' conceptualizations through metaphors, an effective means to distill complex thoughts and emotions into tangible expressions (Saban, Saban, & Koçbekir, 2006).

The sample includes 200 teachers from across Turkey, representing a balanced cross-section of regions, genders, experience levels, and educational backgrounds. Data were collected via an online open-ended questionnaire after obtaining ethical approval and the necessary permissions from the Ministry of Education. The survey facilitated the collection of metaphors relating to 21st-century skills, providing insights into the teachers' views on their meaning, usage, and value.

The responses were analyzed using deductive content analysis, categorizing the metaphors according to their meaning, usage, and value dimensions (Tight, 2020). This process involved coding responses, compiling exemplary metaphors, developing categories, and ensuring the validity and reliability of the analysis. The study's reliability was confirmed through an agreement calculation among expert reviewers. This approach not only streamlined the vast array of data but also ensured a rigorous validation process through expert consensus, thus enhancing the study's credibility.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The findings present an analysis of metaphors produced by 200 participating teachers regarding 21st-century skills. Of these, 179 metaphors were deemed valid and covered a diverse range of 137 unique metaphors. The most frequently occurring metaphors included 'water,' symbolizing necessity for life, 'technology,' representing constant evolution and adaptability, and 'key,' denoting the unlocking of potential and ease of life's challenges. These metaphors and their associated justifications indicate a positive valuation of 21st-century skills, likening them to essential, indispensable elements that are integral to education and daily life.

In terms of categorization, metaphors were sorted into three dimensions: meaning, usage, and value. The 'value' category was the most populated, suggesting that teachers predominantly view 21st-century skills as vital and indispensable. This aligns with the metaphors indicating that such skills are as necessary as 'water' for survival, underpinning their critical role in current and future educational processes. The 'usage' category was the second most referenced, with metaphors illustrating the practical application of 21st-century skills in everyday life and education, emphasizing their functionality. Finally, the 'meaning' category contained the fewest metaphors, reflecting teachers' understanding of the theoretical and conceptual boundaries of these skills.

Overall, the metaphors indicate that teachers regard 21st-century skills as crucial for adapting to the modern era, equating them to life-sustaining elements that support growth, innovation, and the continuation of life and education. The emphasis on 'value' suggests that teachers perceive these skills as non-negotiable necessities for students' success and societal progress.

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This study contextualizes the metaphorical perceptions of teachers regarding 21st-century skills within the rapid pace of contemporary change and development. While previous research has focused on determining teachers' levels of 21st-century skills, our study identifies their metaphorical perceptions, thus providing insights into how they internalize and interpret these skills. The originality of this work is highlighted by its contrast with the majority of existing literature, which often targets pre-service rather than in-service teachers (Kalemkuş & Bulut Özek, 2021).

The metaphors produced by teachers in this study reflect essential and invaluable elements in education, relating 21st-century skills to water, technology, keys, and oxygen – all fundamental for life and progress. These metaphors reveal that teachers perceive these skills as indispensable for student success, a notion supported by Jacobson & Lundeberg (2016) and Ahonen & Kinnunen (2014). Teachers' use of metaphors such as "gold" and "bread with water" underscores the vital and indispensable nature of 21st-century skills, which are seen as crucial not just for academic success but also for personal and societal development.

Our findings suggest that teachers place the highest emphasis on the value dimension of 21st-century skills, which align with the significance and necessity of these skills in the modern world. This emphasis on value highlights the critical role of these skills in education and their potential to prepare students for an uncertain future, underscoring the importance of a comprehensive educational approach that emphasizes both the meaning and value of 21st-century skills.

We propose that policymakers and curricula developers should give more importance to teachers' perspectives and the practical application of 21st-century skills. The metaphors indicate that these skills should be integrated into education not merely as theoretical constructs but as tools for everyday problem-solving and innovation.

Recommendations for researchers include employing various qualitative methods and data collection tools to enrich the existing body of research with additional insights into teachers' perceptions of 21st-century skills. For practitioners, the study suggests the organization of workshops, seminars, and training sessions to enhance teachers' understanding of these skills. It also recommends staying abreast of national and international developments regarding 21st-century skills to keep educational practices current and relevant.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 18/10/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-87841438-302.08.01-100598

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Mevcut çalışmaya her iki araştırmacıda eşit katkıda (%50-%50) bulunmuştur.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışma ile ilgili olarak yazarlar araştırmada çıkar çatışmasının bulunmadığı beyan ederler.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3) 1860 – 1877. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1438248>



Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Okul Aidiyeti Duygusu Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma* A Phenomenological Study on the Middle and High School Students' Sense of School Belonging

Canan KALKAN ÇELİK¹ ID, Ferudun SEZGİN² ID

Geliş Tarihi (Received): 16.02.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 29.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu çalışmanın amacı okul aidiyeti olgusunu bütüncül bir yaklaşımla inceleyerek ortaokul ve lise öğrencilerinin duygu, düşünce ve görüşleri bağlamında çok yönlü bir değerlendirme sunmaktır. Çalışma nitel araştırma temelinde ve fenomenoloji deseniyle tasarlanmıştır. Katılımcılar, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde öğrenim görmekte olan 20 ortaokul ve lise öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme ve maksimum çeşitlilik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunun kendilerini buldukları okula ait hissettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin okul aidiyetleri üzerinde okulda öğretmenleri, akranları ve yöneticilerden gördükleri değer, destek ve başarıların teşvik edilmesinin etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin iletişim tarzları ve kullandıkları öğretim yöntem teknikler ve materyaller öğrencilerin okul aidiyetlerini etkilemektedir. Öğrencilerin çoğu buldukları okulda öğrenciliği devam ettirmek istemektedir. Öğrenciler, okul aidiyetlerine okulu benimseme, okulda tanınma, gurur duyma ve güvende hissetme anlamlarını yüklemektedir. Öğrencilerin okul aidiyetlerinde, okulda bulunan yetişkinler ve akranlarla ilişkilerin önemi düşünüldüğünde, öğrencilere yönelik akran ve sosyal beceriler eğitimlerinin yapılması önerilmektedir. Öğrencilerin birlikte çalışabilecekleri iş birliği öğrenme yöntemlerinin kullanılması ve proje çalışmalarına önem verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul aidiyeti, Okula bağlılık, Sosyal destek, Öğrenci.

&

Abstract: This study aims to present a multidimensional evaluation of the feelings, thoughts, and opinions of middle and high school students by examining the phenomenon of school belonging with a holistic approach. The study was designed using a phenomenological approach based on qualitative research. The participants consisted of 20 middle and high school students studying in the central districts of Ankara province in the 2023-2024 academic year. Purposive sampling and maximum diversity methods were used to determine the participants. Data were collected using a semi-structured interview form and were analyzed using the descriptive analysis method. As a result of the research, it was determined that most students felt a sense of belonging to their respective schools. The study also found that the value, support, and encouragement of achievements from teachers, peers, and administrators have a significant impact on students' school belonging. Additionally, teachers' communication styles, teaching methods, techniques, and materials were identified as factors affecting students' sense of belonging. Students attributed the meanings of adopting the school, being recognized at the school, feeling proud, and feeling safe to their sense of school belonging. It is recommended that peer and social skills training be provided for students. The study also suggests the use of cooperative learning methods where students can work together and emphasizes the importance of project work.

Keywords: School belonging, School engagement, Social support, Student.

Atıf/Cite as: Kalkan Çelik, C. & Sezgin F. (2024). Ortaokul ve lise öğrencilerinin okul aidiyeti duygusu üzerine fenomenolojik bir çalışma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3) 1860-1877. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1438248>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışmanın verilerinin bir kısmı 3-7 Mayıs 2023 tarihinde düzenlenen 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Canan KALKAN ÇELİK, Millî Eğitim Bakanlığı, canankalkancelik@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1957-1738>

² Prof. Dr. Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, ferudun@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7645-264X>

1. GİRİŞ

Okul aidiyeti duygusu son zamanlarda üzerinde çok sayıda araştırma yapılan (Ahn & Davis, 2023; Allen vd., 2021; Kalkan & Dağlı, 2021; Suna vd., 2021) salgın dönemiyle birlikte öğrencilerin okuldan uzaklaşmalarının bir sonucu olarak önem kazanan bir kavram haline gelmiştir. Okul aidiyeti, öğrencilerin eğitim ve gelişimlerinde etkili olması bakımından araştırmacılar ve uygulayıcıların üzerinde durdukları bir konudur (Allen, vd., 2021; Arslan, 2018; Arslan & Duru, 2017; Cemalcılar, 2010; Kalkan Çelik & Sezgin, 2023). Bu anlamda okul aidiyeti; öğrencilerin akademik başarısından (Broker, 2004; Goodenow, 1993a; Newmann, 1992) motivasyonuna (Anderman, 2003; Goodenow, 1992; Goodenow & Grady, 1993), psikolojik iyi oluştan (Suna vd., 2021; Ümmet vd., 2019) okul terkine (Finn, 1989; MEB, 2013), yalnızlık (Bakır Ayğar & Kaya, 2017) ve umutsuzluk duygusuna (Altınsoy & Karakaya Özyer, 2018) kadar geniş bir ölçekte araştırmaya konu edilen güçlü bir kavramdır.

Okul aidiyeti duygusu; öğrencilerin akademik başarı ve psikolojik durumları üzerinde etkili olan, onların kabul görme, saygı, katılım ve destek ihtiyaçlarının okulun sosyal bağlamını oluşturan öğretmenler ile okulda görevli diğer çalışanlar tarafından karşılanma düzeyini anlatan sosyal bir unsur olarak değerlendirilebilir (Goodenow, 1992; Goodenow & Grady, 1993; Sarı, 2015). Goodenow (1993a) okul aidiyetini, öğrencilerin sınıf ortamında akranları ve öğretmenleri tarafından kabul edilme, değer görme, katılım gösterme ve teşvik edilme duygusu ile kendilerini sınıf yaşamının bir parçası hissetme dereceleri olarak görmektedir. Finn (1989) ise okul aidiyetinin çocuk için önemli olduğunu vurgulamış ve okul aidiyeti yüksek olan öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak hissettiklerini belirtmiştir. Bu kavram, öğrencilerin okul ortamına bağlılıklarını algılamalarıyla ilgili psikolojik bir süreç olarak karşımıza çıkmakta (Nichols, 2003) ve bu süreçte okula ait hisseden öğrenciler kendilerini okulun önemli ve saygı duyulan bir üyesi olarak hissetmektedir (Broker, 2004).

Okula ait olduğunu ve okulda bulunan bireyler tarafından önemsendiğini hisseden öğrenciler, öğrenmeye karşı istek duymakta ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmak istemektedir (Combs, 1982). Öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle kurdukları olumlu ve teşvik edici ilişkiler, onların okula karşı daha fazla bağlılık geliştirmelerinde etkili olmaktadır (Broker, 2004; Cemalcılar, 2010; Goodenow, 1993a; Ümmet vd., 2019; Suna vd., 2021). Okula bağlılığı yüksek olan öğrenciler, okulun değerli ve fark edilir bir parçası olduklarını hissetmekte, okula önem vermekte ve okulun hedeflerini benimseyerek başarılı olmak için çaba göstermektedir (Finn, 1989).

Konuyla ilgili araştırmalarda, öğrencilerin okula aidiyet duygusunun, akademik başarılarında kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Ahn & Davis, 2023; Broker, 2006; Goodenow, 1993b). Öğrencilerin akademik başarıları ile okul aidiyetlerinin doğru orantılı olarak arttığı belirtilmektedir (Anderman, 2003; Arslan & Tanhan, 2019; Finn, 1989; Goodenow, 1992, 1993a; Newmann, 1992; Sarı, 2013). Okula aidiyet duygusu aynı zamanda öğrencilerin motivasyonları (Anderman, 2003; Broker, 2006), öğrenmeden zevk alma, akademik yeterlilik, akademik doyum ve prososyal davranışları (Arslan & Tanhan, 2019) ve sebatla çalışmaları (Goodenow, 1992) üzerinde etkili olmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin geleceğe yönelik başarı beklentileri ve kendilerine verilen görevleri ilgi çekici ve faydalı bulmaları da okula aidiyet duygusu geliştirmelerinde etkili olmaktadır (Anderman, 2003). Okulun üyesi olduğunu hisseden öğrencilerin, okulun amaçlarını daha fazla benimsedikleri ve daha fazla çalıştıkları ifade edilmektedir. Bu öğrencilerin başarılı olduklarında ise okulda daha çok saygı ve kabul gördükleri belirtilmektedir (Goodenow, 1992, 1993a; Goodenow & Grady, 1993).

Okula aidiyet duygusu, riskli öğrenciler açısından daha çok önem arz etmektedir (Goodenow, 1992, 1993b). Sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda, bu öğrencilerin okula bağlılıklarının düşük olduğu belirlenmiştir (Özgök, 2013; Sarı, 2013). Okulda, herhangi bir sebep (özel eğitim gereksinim ihtiyacı olma ya da sosyal beceriler açısından düşük seviyede olma) dolayısıyla sosyal destek görmeyen öğrencilerin, okul aidiyetlerinin düşük olduğu belirtilmektedir (Broker, 2004). Bu

öğrenciler okula karşı umutsuzluk (Combs, 1982) ve yalnızlık hissetmektedir (Altınsoy & Karakaya Özyer, 2018). Aynı zamanda söz konusu öğrencilerin, öğrenme sürecine karşı ilgilerinin düşük olduğu ve süreçten kaçmak istedikleri (Combs, 1982), okula karşı olumsuz tutumlar geliştirdikleri ve okul terki yaşadıkları bilinmektedir (Finn, 1989).

Öğrencilerin okula aidiyet duygusu geliştirmelerinde sosyal katılımın önemi üzerinde durulmaktadır (Ahn & Davis, 2020). Okulda güvenli bir öğrenme ortamının yaratılması (Sarı, 2013), akran ilişkileri ve öğretmenlerin destekleyici tutum ve davranışları öğrencilerin okul aidiyeti duygusu kazanmalarında etkili olmaktadır (Bakır Ayğar & Kaya, 2017; Broker, 2006; Günalan, 2018; Kalkan & Dağlı, 2021). Bu anlamda, okul lideri tarafından; öğrencilerin, öğretmen ve akranları ile etkileşimlerini geliştirebilecekleri olumlu bir okul iklimi oluşturulması önem arz etmektedir (Allen vd., 2021; Cemalcılar, 2010; Suna vd., 2021). Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının doyurulduğu (Eryılmaz & Altınsoy, 2017), saygının teşvik edildiği, herkes için başarının ve kişisel gelişimin vurgulandığı ve hedeflerin bireyselleştirildiği destekleyici eğitim ortamlarında, öğrenciler kabul görüldüklerini hissetmekte ve okula olan aidiyet duygularını pekiştirmektedirler (Anderman, 2003). Bu tür ortamlarda okul aidiyeti yüksek olan öğrenciler akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmekte ve akran zorbalığına daha az başvurmaktadır (Balak, 2017).

Okul aidiyetini en çok etkileyen unsurlardan birinin ise öğrencilerin öğretmenlerinden gördükleri destek olduğu belirtilmektedir (Allen vd., 2018; Broker, 2006). Bu anlamda, öğrenci-öğretmen arasındaki etkili iletişim önem kazanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin öğretmenleriyle olan etkileşimlerinin artırılması gerekmektedir (Allen vd., 2022; Cemalcılar, 2010; Goodenow, 1993a; Özdemir vd., 2010; Suna vd., 2021; Ümmet vd., 2019). Öğretmenlerin akademik destekleri (Stevens vd., 2007), kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler, sınıf yönetimi ve iletişim biçimleri öğrencilerin okula aidiyetlerini etkileyebilmektedir. Farklı yöntem ve teknikler kullanarak dersi eğlenceli hale getiren, sınıf içi kurallar oluşturarak takibini yapan, öğrencilere motive edici, samimi ve nazik yaklaşan öğretmen davranışları okul aidiyetinin artmasına etki etmektedir (Ümmet vd., 2019).

Dewey ve Vygotsky, eğitimin sosyal bir süreç olduğunu ve öğrenmenin sosyal bir ortamda gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Dewey öğrencilerin kişilerarası ihtiyaçlarının karşılanması ve deneyimleyerek öğrenmenin gerçekleşmesi için iş birlikli öğrenmenin önemi üzerinde durmuştur. Öğrenci ve öğretmenler bir topluluğun üyesi olduklarında ve kendilerini bir grubun parçası hissettiklerinde iş birlikli öğrenme gerçekleşmektedir (Osterman, 2000). Bandura ise sosyal öğrenme kuramında, öğrencilerin başkalarının davranış, tutum ve duygusal tepkilerini gözlemleyerek, model alarak ve taklit ederek öğrendikleri savunmaktadır (Bandura, 1977). Okulda olumlu doğru rol modellerle karşılaşan ve bir gruba ait hisseden öğrencilerin öz yeterliklerinin ve okul aidiyetlerinin artması beklenmektedir.

Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) Sosyal ve Duygusal Beceriler Raporu'nda (2021) öğrencilerin okul aidiyetlerinin önemi üzerinde durulmuştur. Okul aidiyetinin, öğrencilerin akademik başarılarından psikolojik iyi olma durumlarına kadar pek çok açıdan kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. Raporda, okul aidiyetinin başkalarıyla etkileşimde olma, iyimserlik, güven, birlikte çalışma, sosyallik gibi becerilerle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanında okula aidiyet duygusunun, öğrencilerin öz yeterlik ve başarıya motivasyonları ile anlamlı ilişki gösterdiği belirtilmiştir (Suna vd., 2021).

Eğitim alanında uluslararası araştırmalar yapan kuruluş Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Küresel Eğitim İzleme Raporu'nda (2020) okulun tüm paydaşlarının katılımı ve okul aidiyetinin artırımını destekleyen kapsayıcı eğitim yaklaşımına odaklanmıştır. Kapsayıcı eğitimin; okul lideri, öğretmenler, okul personeli, öğrenci ve velilerin iş birliği yaptığı, okulun tüm üyelerinin birbirlerine karşı saygılı davranmalarının teşvik edildiği, öğrenci çeşitliliğine önem verilen, öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri ve birbirlerine değer verdikleri bir okul kültürünün oluşturulması ile sağlanacağı vurgulanmıştır. Bu yaklaşım ile öğrencilerin okul aidiyetlerinin ve motivasyonlarının artması ve akran zorbalığının azalması beklenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) sınıf tekrarı, okul terki yaşayan ve örgün eğitimin dışında kalan çocuklar ile ilgili gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, öğrencilerin okula karşı tutumlarının onların okul terkleri, devamsızlıkları ve sınıf tekrarı yaşamaları üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Türkiye’de yaşanan bu sorunların nedenleri arasında okul yönetimi, öğretmen, aile, çevre, akademik kaygıdan kaynaklanan sorunların yanında bireysel nedenlerin olduğu ve bu sorunların öğrencilerin okula karşı bağlılıklarının azalmasında rol oynadıkları bilinmektedir. Okula karşı bağlılığı düşük olan, okulu sevmeyen öğrenciler, öğrencilik rollerini yerine getirmekte zorlanmakta, sorumluluk almamakta, devamsızlık, sınıf tekrarı ve okul terki riski yaşamaktadır. Öğrencilerin okula karşı bağlılıklarının ve aidiyetlerinin düşük olmasında, okul yöneticilerinin izledikleri disiplin politikaları, sosyal ve sportif etkinliklerin örgütlenmesinde yaşanan aksaklıklar, okulda demokratik bir okul kültürünün olmaması gibi sorunlar etkili olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışları, iletişim tarzlarının yanı sıra öğrencilerin içinde buldukları arkadaş grubunun özellikleri onların söz konusu sorunları yaşamalarını belirleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Bu öğrenciler, kendilerini okulun bir parçası olarak görmemekte, arkadaş edinmekte zorlanmakta, arkadaşlarıyla iletişim sorunu yaşamakta, öğretmenleri ve okul yöneticileriyle samimi ilişkiler geliştirememektedir (MEB, 2013).

Erken ergenlik ve ergenlik dönemi, öğrencilerin kimlik geliştirmesi açısından önemli bir süreçtir. Erikson’un sosyal gelişim dönemlerinden kimlik geliştirmeye karşı rol karmaşası sürecinde yer alan öğrenciler, bu dönemde yetişkinlik dönemleri için kimlik arayışına girmekte ve sosyal çevrelerinde bulunan kişileri taklit etmekte ve onlarla özdeşleşmektedir (Erikson, 1959). Erken ergenlik dönemiyle birlikte öğrencilerin öz-bilinçlerindeki artış, akran ilişkilerine verilen önemin artması ve ortaokula geçişle birlikte branş öğretmenleriyle kişisel temasın azalması gibi etkenler, öğrencilerin aidiyet duygularının azalmasına neden olabilmektedir (Goodenow, 1993b). Öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal becerileri açısından kritik bir öneme sahip olan okul aidiyeti konusunun bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine incelenmesi önemli görülmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada okul aidiyeti kavramı, öğrencilerin okulun sosyal ortamında bulunan yetişkinler (öğretmenler, okul yöneticileri) ve akranları tarafından kabul edilme, değer görme, desteklenme, kendilerini sınıf ve okul ortamının bir parçası olarak hissetme duygusu olarak ele alınmış, bu bağlamda okul aidiyetini etkileyen unsurlar araştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, okul aidiyeti olgusunu ortaokul ve lise öğrencilerinin bakış açısından derinlemesine incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1- Öğrenciler, öğrenim gördükleri okula karşı kendilerini ne düzeyde ait hissetmektedir?
- 2- Öğrenciler, okul paydaşlarının kendilerine verdiği değer hakkında ne düşünmektedir?
- 3- Öğrenciler, okulda yaşadıkları sorunlar ya da karşılaştıkları problemlerde kendilerine nasıl davranıldığını düşünmektedirler?
- 4- Öğrenciler başarılı olduklarında kendilerine nasıl davranıldığını düşünmektedirler?
- 5- Öğrenciler genel olarak öğretmenlerin iletişim tarzını nasıl değerlendirmektedirler?
- 6- Öğrenciler, öğretmenlerin genel olarak ders anlatım tarzını nasıl değerlendirmektedirler?
- 7- Öğrencilerin buldukları okulda öğrenciliği devam ettirmeye yönelik görüşleri nelerdir?
- 8- Öğrencilerin okul aidiyetlerine yükledikleri anlama ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın önemi

Erken ergenlik ve ergenlik dönemi, öğrencilerin kimlik arayışında oldukları ve sosyal çevrelerinde bulunan yetişkinleri taklit ederek onlarla özdeşleştikleri önemli bir dönemdir (Erikson, 1959). Bu dönemde, öğrencilerin öz-bilinçlerinde artış olmakta, akran ilişkilerine verilen önem artmakta ve branş öğretmenleriyle olan kişisel temasları azalmaktadır (Goodenow, 1993b). Bu etkenler, erken ergenlik ve ergenlik döneminde okul aidiyetinin öneminin artmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin okul aidiyetiyle

ilgili çalışmalar incelendiğinde, Batı'da konuyla ilgili çok sayıda araştırma yapıldığı ancak Türkiye'de konunun yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Bunun yanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, çok sayıda niceliksel çalışmaya (Ahn & Davis, 2023; Allen vd., 2018; Balak, 2017; Eryılmaz & Altınsoy, 2017; Goodenow, 1993a) rastlanmıştır ve bu çalışmaların öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini kendi perspektiflerinden ve derinlemesine yansıtmakta yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Okullar sadece öğretimin gerçekleştirildiği kurumlar değil çok yönlü bir ekosistemdir ve bu ekosistemde öğrencilerin çok yönlü olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin akademik becerilerinden sosyal ve duygusal becerilerine kadar birçok açıdan kritik öneme sahip olan okul aidiyeti konusunun bütüncül bir yaklaşımla ele alınması konunun derinlemesine incelenmesi açısından önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin zamanlarının çoğunu geçirdikleri okul ortamında yaşadıkları deneyimler ve onların okul aidiyetlerini etkileyen unsurların belirlenmesi öğrencilerin akademik başarıları ve genel anlamda iyi oluşları açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın deseni

Araştırma, okul aidiyeti duygusunu derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, bireylerin ya da grupların bir probleme yüklemiş oldukları anlamları keşfetmeye yönelik bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2017). Araştırma, fenomenoloji deseniyle tasarlanmıştır. Fenomenoloji, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olguları araştırmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerden oluşan küçük bir örneklem oluşturmak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu kapsamda, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara'nın merkez ilçelerinde bulunan ortaokul ve liselerde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından cinsiyet, sınıf ve okul başarısı özellikleri dikkate alınarak örnekleme çeşitlenmesi yapılmıştır. Çalışmaya ortaokulda öğrenim gören 10 ve lisede öğrenim gören 10 olmak üzere toplam 20 öğrenci dahil edilmiştir. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencileri O kodu ile lise öğrencileri ise L kodu ile belirtilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler

| Öğrenci | Cinsiyet | Sınıf Seviyesi | Görüşme Süresi |
|---------|----------|----------------|----------------|
| O1 | Kız | 6. sınıf | 30 dakika |
| O2 | Kız | 6. sınıf | 35 dakika |
| O3 | Erkek | 6. sınıf | 25 dakika |
| O4 | Erkek | 6. sınıf | 27 dakika |
| O5 | Erkek | 7. sınıf | 30 dakika |
| O6 | Erkek | 7. sınıf | 34 dakika |
| O7 | Kız | 7. sınıf | 28 dakika |
| O8 | Kız | 8. sınıf | 32 dakika |
| O9 | Kız | 8. sınıf | 30 dakika |
| O10 | Erkek | 8. sınıf | 34 dakika |
| L1 | Kız | 10. sınıf | 40 dakika |
| L2 | Kız | 10. sınıf | 32 dakika |
| L3 | Erkek | 10. sınıf | 37 dakika |
| L4 | Kız | 10. sınıf | 42 dakika |

Tablo 1. Devamı

Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler

| Öğrenci | Cinsiyet | Sınıf Seviyesi | Görüşme Süresi |
|---------|----------|----------------|----------------|
| L5 | Erkek | 11. Sınıf | 36 dakika |
| L6 | Kız | 11. sınıf | 33 dakika |
| L7 | Erkek | 11. sınıf | 30 dakika |
| L8 | Erkek | 12. sınıf | 32 dakika |
| L9 | Kız | 12. sınıf | 35 dakika |
| L10 | Erkek | 12. sınıf | 30 dakika |

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 10 kız ve 10 erkek öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerden 4'ü altıncı, 3'ü yedinci, 3'ü sekizinci, 4'ü onuncu, 3'ü on birinci ve 3'ü de on ikinci sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmanın verileri görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcılara araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgiler sunulmuştur. İkinci bölümde, katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise, araştırma problemlerine ilişkin sorular ve sonda sorulara yer verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlama aşamasında, konuyla ilgili detaylı literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda, taslak görüşme formu hazırlanmış ve bu form Eğitim Yönetimi alanında iki uzman ve rehberlik ve psikolojik danışmana gönderilerek görüşleri alınmıştır. Soruların kapsamı ve anlaşılabilirliği uzman görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin toplanması için ilk olarak okullar belirlenmiş ve okul yönetiminden izin alınmıştır. Sonrasında, sınıf rehber öğretmenlerinden yardım alınarak örneklem çeşitlemesi yapılmak suretiyle görüşme yapılabilecek öğrencilerin listesi oluşturulmuştur. Öğrenciler, araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve katılım için davet edilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin velilerinden Veli İzin Formu kullanılarak izin alınmıştır. Katılımcılar ile görüşmeler uygun olan ders saatlerinde planlanmıştır. Görüşmeler okul rehber öğretmenin odasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere görüşme hakkında bilgi verilmiş, istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri belirtilmiştir. Görüşmelerin ses kayıtlarını almak için öğrencilerden izin talep edilmiş, tamamından olumlu cevap alınmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilerek ve görüşme formu üzerine notlar alınarak görüşme süreci sonlandırılmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, belirli bir çerçeve doğrultusunda nitel verilerin işlenerek, bulguların tanımlanması ve yorumlanması adımlarından oluşan nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme sonrası elde edilen veriler bilgisayar ortamında deşifre edilmiştir. Deşifreler üzerinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra deşifreler öğrencilere gösterilerek katılımcı teyidi alınmıştır. Deşifre edilen metinler üzerinde kod ve kategori oluşturulmuştur. Elde edilen kod ve kategoriler ilgili alt probleme uygun olarak başlıklar halinde değerlendirilmiş ve başlıkların altında katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.12.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-77082166-604.01.01-830138

3. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere uygun olarak aşağıda verilmiştir.

3.1. Öğrencilerin Okul Aidiyet Düzeyi

Katılımcılara ilk olarak öğrenim gördükleri okula kendilerini ne derece ait hissettikleri sorulmuştur. Öğrencilerin çoğu okul aidiyetlerinin yüksek olduğunu ifade ederken, öğrencilerin bir kısmı okul aidiyetinin orta seviyede ya da düşük düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bu okulda iyi hissediyorum. Okul güzel yani. Okulun bir parçası hissediyorum. Bu okulun öğrencisi olduğumu dışarda söylüyorum çünkü bu okulun öğrencisi olmak iyi bir şey.” [O3]

“Evet, orta derecede ait olduğumu hissediyorum. Okulum gelmeyi seviyorum yani evde durmaktan iyidir diye düşünüyorum.” [O4]

“Okula kendimi çok ait hissetmiyorum aslında mutsuz gidiyorum okula. Çok istediğim ortam yok, arkadaşlarım tarafından sevilmiyorum ama öğretmenlerimin bana verdiği değerden dolayı gidiyorum. Öğretmenlerim beni seviyor.” [L6]

3.2. Değer Görme

Katılımcılara okulda birey olarak ne derece değer gördüklerine ilişkin görüşleri; öğretmenleri, akranları ve okul yöneticileri için ayrı ayrı sorulmuştur. Katılımcıların öğretmenlerinden değer görmelerine ilişkin görüşleri *ders dışında sohbet etme ve ilgilenme, yardım etme, teşvik etme, adil olma, fikirlerini önemseme ve gülümseme* olmak üzere altı temada toplanmıştır. Katılımcılar en çok öğretmenlerin; kendileriyle ders dışında iletişim kurması, onları dinlemesi, ihtiyaç duyduklarında yardım etmeleri ve kendilerini teşvik etmelerinin onları değerli hissettirdiğini vurgulamışlardır. Bunun yanında katılımcılar, öğretmenlerin fikirlerini önemsemelerinin ve adil olmalarının kendilerini değerli hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlerim değer veriyor bana. Ben değer verdiklerini hissediyorum. Bana iyi yaklaşımlarından, şaka yapmalarından anlıyorum. [O3]

Öğretmenlerim sadece ben dersimi anlatıp çıkayım değil derste ara ara sohbet ediyorlar, özel hayatımızla ilgili bizimle sohbet ediyorlar ya da kötü görüldüğümüzde bir derdin mi var diye sorup bizlere yardımcı oluyorlar. Bizi dinliyorlar, tavsiye veriyorlar o yüzden ben öğretmenlerim tarafından bana değer verildiğini hissediyorum. [L1]

Katılımcıların akranlarından gördükleri değere ilişkin görüşleri ise *bir gruba ait olma, dışlanmama, yardım etme ve destek olma, tebrik etme* olmak üzere dört temada toplanmıştır. Katılımcılar, en çok bir arkadaş grubuna ait olduklarında kendilerini değerli hissettiklerini belirtmiştir. Bunun yanında katılımcılar, akranları tarafından yardım ve destek gördüklerinde, dışlanmadıklarında ve başarıları tebrik edildiğinde değerli hissettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların konuya ilişkin bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Arkadaşlarım, bir şey söylersem dinliyorlar. Ben de onları dinliyorum sağlıklı bir iletişim kuruyoruz. [O5]

Bir arkadaş grubunun parçasıyım. Genel olarak çoğuyla aram iyidir, bu yüzden değer verildiğini düşünüyorum. [L9]

Katılımcıların okul yönetiminden gördükleri değere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin yarıya yakını okul yönetimiyle iletişim kurmadıklarını ya da kendilerine değer verdiğini düşünmediklerini ifade etmiştir. Okul yönetiminin kendilerine değer verdiğini ifade eden katılımcıların görüşleri ise öğrencilerle iletişim kurma ve onları tanıma, sorunlarla ilgilenme, fikirleri önemseme ve başarıları tebrik etme olmak üzere dört temada toplanmıştır. Öğrenciler en çok okul yöneticilerinin kendilerini tanımaları ve onlarla iletişim kurmalarının, ihtiyaç duyduklarında kendilerine yardımcı olmalarının, okul törenlerinde başarılarını duyurmalarının ve tebrik etmelerinin onlara değerli hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Müdür yardımcılarını karşılarına çıktığım zaman beni tanıyorlar, nasıl biri olduğumu biliyorlar bu yüzden daha değerli hissediyorum. [O2].

Okul yönetiminin öğrencilere birer birey olarak değil sadece işlerinin bir parçası olarak değer verdiklerini düşünüyorum. [L7]

3.3. Sosyal Destek Algısı

Katılımcılara, okulda bir problem yaşadıklarında okulun paydaşları tarafından kendilerine nasıl yaklaşıldığına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen veriler, bireysel destek ve destek sağlamama/talep etmeme olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Bireysel destek teması altında katılımcılar önem sırasına göre; akran desteği, öğretmen desteği, okul yönetimi desteği ve rehberlik servisi desteği aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamına yakını bir sorun yaşadıklarında bunu akranları ile çözdüklerini belirtirken; katılımcıların çoğu sorunları çözme konusunda ihtiyaç duyduklarında öğretmenlerinden de destek aldıklarını, az sayıda öğrenci ise okul yönetiminden ve rehberlik servisinden destek aldıklarını belirtmiştir. Bağımsız sorun çözme, teması altında ise katılımcıların yarıdan fazlası okul yönetiminin kendilerine sorunları olduğunda destek olmadığını ya da kendilerinin okul yönetiminin desteğini talep etmediğini belirtmiştir. Az sayıda öğrenci ise öğretmenlerin sorunlarına destek olmadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

"Sorunum olduğunda önce rehberlik hocasına gidiyorum. Rehberlik öğretmeni çok iyi bir hoca, çok ilgili. Tanıyor beni, benimle ilgileniyor." [L3]

"Bir problemim olduğunda öğretmenlerim çözüm bulmaya çalışıyorlar. Şefkatle yaklaşıyorlar. Arkadaşlarımla ve öğretmenlerimle sorunu konuşuyoruz ve bir çözüm bulamadığımızda okul idaresine söylüyoruz." [L2]

"Okul yönetimine açıklamıyorum problemlerimi ama çok desteklediklerini düşünmüyorum doğrusu." [O9]

3.4. Başarının Teşvik Edilmesi

Katılımcılara bir başarı elde ettiklerinde (yüksek not alma, sporda başarılı olma, törende görev alma, koroya katılma vs.) okullarında kendilerine nasıl yaklaşıldığına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, konuya ilişkin öğrencilerin başarılarını fark etme ve takdir etme ve başarıları görmezden gelme olmak üzere iki tema oluşmuştur. Öğrencilerin başarılarını fark etme ve takdir etme teması altında öğretmenler, akranlar ve okul yönetimi kodları elde edilmiştir. Katılımcıların çoğu başarılarının öğretmenler ve akranları tarafından fark edildiği belirtmiştir. Bu öğrenciler, öğretmenlerin başarılarını tebrik ettiğini, bu öğrencileri gezilere ve projelere dahil ederek ödüllendirdiğini ifade etmiştir. Katılımcılar, akranlarının ise kendilerini tebrik ettiğini ve başarıları için sevindiklerini bildirmiştir. Katılımcılar, okul yönetiminin ise öğrenci başarılarını okul törenlerinde ilan ettiklerini, madalya ya da belgeler ile ödüllendirdiklerini belirtmişlerdir. Başarıları görmezden gelme teması altında ise öğretmenler, akranlar ve okul yönetimi kodları oluşmuştur. Az sayıda öğrenci başarılarının

öğretmenleri, akranları ve okul yönetimi tarafından fark edilmediği yönünde görüş bildirmiştir. Konuyla ilgili katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Deneme sınavında birinci olduğum için bir cuma günü törende, bana bir tane kart verdiler, birincilik ödülü kartı. Onu ailem çerçeveletecekmiş, o gün çok mutlu olmuştum.” [O1]

“Öğretmenlerin gözüne giriyorsunuz bu tür durumlarda. Proje okulu da olduğumuz için öğrencilerin aktifliği okul yönetimi için çok önemli. Bu yüzden sizi unutmuyorlar ve siz bir sonraki projelerde o hocanın aklında oluyorsunuz. Okul yönetimi ve öğretmenler açısından bizim başarılı olmamız çok önemli, o yüzden çok seviyorlar.” [L4]

“Okul yönetimi bu zamana kadar başarılarımızı fark etmedi. Çok da fark edeceklerini düşünmüyorum.” [O8]

3.5. Öğretmenlerin İletişim Tarzı

Katılımcılara, öğretmenlerinin genel olarak iletişim tarzlarını nasıl buldukları ve öğretmenlerinin iletişim tarzlarının onların derslere karşı tutumunu nasıl etkilediği sorulmuştur. Öğrenciler, öğretmenlerinin iletişim tarzlarını *etkili iletişim* ve *olumsuz iletişim* olmak üzere iki temada değerlendirmişlerdir. Öğrenciler, kendileriyle olumlu iletişim kuran öğretmenlere ve onların derslerine karşı olumlu tavır geliştirdiklerini, kendileriyle olumsuz iletişim kuran öğretmenler ve onların derslerine karşı ise olumsuz tavır geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, etkili iletişim kuran öğretmenlerin onları dinleme, anlama, sohbet etme, espri yapma ve kendilerine isim ile hitap etme davranışı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, kendileriyle olumsuz iletişim kuran öğretmenlerin ise, sert davrandıklarını ve caza verdiklerini ve kendilerine yeterli vakit ayırmadıklarını, öğrenciler arasında ayırım yaptıklarını ifade etmişlerdir.

“Öğretmenler bizimle ilgileniyorlar, sohbet ediyorlar. Bu bizim başarımız etkiliyor.” [O7]

“Bizimle daha arkadaş gibi konuşan bir öğretmenin dersinde daha rahat oluyoruz. Derste daha sessiz olmamızı isteyen hocanın dersinde çok rahat olamıyoruz. İyi davranan hocanın dersini çok sevdiğimi söyleyemem ama daha rahat hissediyorum.” [L3]

“Öğretmenlerin iletişim tarzları benim motivasyonumu en çok etkileyen şey. Bir hocayla aram iyi olduğu zaman, kendimi yakın hissettiğim zaman o dersi sevmesem bile çalışmak için motive oluyorum çünkü o hoca benim gururlandırmam gereken birisiymiş gibi hissediyorum. Hocam bana dersi anlatıyor bu kadar çaba gösteriyor benim de bu derse çalışmam gerekiyor diye düşünüyorum.” [L4]

“Öğretmenlerim genelde dersi iyi olanlarla daha iyi diyalog kuruyor. Ama ben her öğrenciye aynı yaklaşılması gerektiğini düşünüyorum. Bu hem mental hem başarı açısından önemli.” [L10]

3.6. Öğretimsel Yöntem, Teknik ve Materyaller

Katılımcılara, öğretmenlerinin ders anlatım tarzları, kullandıkları teknikler ve materyallere ilişkin değerlendirmeleri sorulmuştur. Öğrenciler dersleri *verimli* ve *verimsiz* olarak iki kategoride ele almışlardır. Öğrencilerin, verimli olarak nitelendirdikleri derslerde sırasıyla öğretmenlerin akıllı tahta kullanma, konu tekrarı yapma ve soru çözme, konuyla ilgili örnekler verme, hikayeler anlatma ve görseller kullanma, oyun oynatma, deney yapma ve dersi eğlenceli hale getirme ve gerektiğinde mola verme davranışlarını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin verimsiz olarak nitelendirdikleri derslerde ise öğretmenlerin dersi çok hızlı ya da yavaş anlattıkları, yeterli materyal kullanmadıkları, dersi yüzeysel anlattıkları ve yeterli sayıda soru çözmedikleri ve çok yazı yazdırdıkları ifade edilmiştir. Konuya ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

“Matematiği beğeniyorum. Bizimle oyunlar oynuyor, komik bir şekilde anlatıyor.” [O6]

“Fen dersinde deney yapıldığında ilgimi çekiyor.” [O7]

“Matematik öğretmenimiz iyi anlatıyor. Çünkü dersten sıkıldığımız zaman bırakabiliriz, isterseniz mola verebiliriz diyor. Uygulamalı olarak gösteriyor.” [O10]

"Okulumuzda akıllı tahta olmadığı için fotokopi kullanıyorlar. Sosyal medya kullanıyorlar. Çok fazla materyal kullanamıyorlar kısıtlı kalıyor." [L5]

"Branşa ve öğretmene göre değişiyor tabii ama genel olarak ben öğretmenlerimin ders anlatım tarzını beğeniyorum. Düz bir anlatım yapmıyorlar, bilgiyi örneklerle, sorularla, görsellerle destekliyorlar. Bir şey anlatırken bir yerde koptuğumuzu fark ettiğinde küçük bir mola veriyorlar, toparlıyorlar ve sonra devam ediyorlar." [L1]

3.7. Bulunulan Okulda Öğrenci Olmayı Sürdürme İsteği

Katılımcılara, imkanları olsa farklı bir okulda okumak isteyip istemedikleri ve okulda bulunmalarına öğretmenlerinin, arkadaşlık ilişkilerinin ve okul yönetiminin ne yönde katkıda bulduklarını sorulmuştur. Ortaokul öğrencilerin tamamı farklı bir okulda okumak istemediklerini ifade ederken lise öğrencilerinin yarısı farklı bir okulda okumak istediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda konuya ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

"Hayır aslında ben bursluluk sınavlarına girince seni koleje alalım diyorlar ama ben kazansam da oralara gitmek istemem çünkü burada iyi arkadaşlar buldum ve şimdi tekrar onlardan ayrıлып yeni bir yere alışmak istemiyorum." [O1]

"Hayır, ailem zaten beni başka bir okula almak istiyorlar ama ben arkadaşlarım burada olduğu için tercih etmiyorum." [O2]

"Açıkçası hayır çünkü okulumdan memnunum. Okulun eğitimi, yaptığımız projeler beni oldukça memnun ediyor ve diğer okullardan çok daha fazla etkinlik yaptığımızı düşünüyorum. Hocalarımdan memnunum. Başka bir okulda olmak istemezdim. İyi ki bu okuldayım." [L2]

"Kesinlikle evet. Dersi önemseyen ve ders dinlemek isteyen arkadaşlarımdan olduğu bir okulda okumak isterdim." [L6]

Öğrencilerin okulda bulunmalarına katkı sağlayan unsurlar dört temada toplanmıştır. Bunlar sırasıyla arkadaşlık ilişkileri, öğretmenler, okulun çevrede algısı ve okul yönetimi olarak sıralanmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin tamamı okulda bulunmalarına en çok arkadaşlık ilişkilerinin katkıda bulunduğunu ifade ederken lise öğrencilerinin yarısından fazlası arkadaşlık ilişkilerinin önemi üzerinde durmuştur. Öğrencilerin çoğu, öğretmenlerin okulda bulunmalarına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Az sayıda öğrenci ise okul yönetiminin katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Konuya ilişkin öğrenci ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

"Arkadaşlarımdan dolayı bu okuldayım. Öğretmen ve idarenin katkısı yok." [O4]

"Hocaların ders anlatımları güzel. Bize değer veriyorlar, iyi yaklaşıyorlar. Kendinizi kötü hissettiğinizde destek oluyorlar. Bu yüzden bu okuldayım." [O6]

"Okulda bulunmama en çok arkadaşlık ilişkileri katkıda bulunuyor. Arkadaş ortamım çok sıcak. Öğretmenler derslerini anlatıyor ekstra bir şey yapmıyorlar. İdareye de söylediğim gibi pek yolum düşmüyor." [L3]

"Öğretmenlerin birer arkadaş gibi davranışları, arkadaşlarımla yaptığım aktiviteler okulda bulunmama oldukça katkı sağlıyor." [L7]

3.8. Okul Aidiyet Duygusunun Anlamı

Katılımcılara, okula ait olmanın ve okulun bir parçası olmanın onlar için ne ifade ettiği sorulmuştur. Bu konuda öğrencilerin verdikleri cevaplar okulu benimseme, okulda tanınma, gurur duyma, güvende hissetme ve aidiyet duymama olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin yarıya yakını okula ait olmanın onlar için okulu benimsemek olduğunu, okulun değerli bir üyesi olarak hissettiklerini ve okulda evlerinde gibi rahat hissettiklerini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler ise okula ait olmayı okulda arkadaşları ve öğretmenleri tarafından tanınmak olarak betimlemiştir. Bunun yanında katılımcılar, okula ait olmanın

okulun bir parçası oldukları için gurur duymak olduğunu ifade etmişlerdir. Güvende hissetme teması altında ise katılımcılar, okula ait olmanın okulda güvende hissetmek olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise okula aidiyet duymadıkları için bunun kendileri için bir şey ifade etmediğini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Okula ait olmak benim için okulum sevilen bir bölümünde olmak gibi bir şey." [O1]

"Okula ait olmak, burada okuduğum için gurur verici hissetmek, mutlu ve güvende hissetmek benim için." [O6]

"Bir kurumunu sahiplenmek anlamına geliyor. Ait hissediyorsam ben olmuyorum o kurum oluyorum." [O3]

"Köklü bir okulun parçası olduğumu düşünüyorum. Okul, öğretmenlerim ve arkadaşarımla iyi kötü birçok anı biriktirdim. Yıllardır var olan bu yerde benim de bir izim oldu." [L10]

"Okulun parçası olmak benim için bir şey ifade etmiyor çünkü kendimi bu okula ait hissetmiyorum." [L8]

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, okul aidiyeti olgusu kendi içinde bütüncül bir yaklaşımla incelenmiş, ortaokul ve lise öğrencilerinin duygu, düşünce ve görüşleri bağlamında bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunun kendilerini buldukları okula ait hissettikleri belirlenmiştir. Okul aidiyeti duygusu, öğrencilerin okul ortamında bulunan bireyler tarafından kabul görme, saygı duyulma ve kendilerini ortamın bir parçası olarak hissetmeleri olarak kavramsallaştırılmıştır. Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmeleri, onların öğrenme süreçleri ve psikolojik anlamda iyi oluşlarını etkilemektedir. Okula ait hissedenden öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli oldukları (Combs, 1982), başarıya değer verdikleri (Finn, 1989) ve bu öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu (Anderman, 2003; Arslan & Tanhan, 2019; Finn, 1989; Goodenow, 1992, 1993a; Newmann, 1992; Sarı, 2013) yapılan araştırmalar sonucu ortaya konmuştur. Okul aidiyeti aynı zamanda öğrencilerin psikolojik iyi oluşları açısından da önemlidir (Suna vd., 2021). Öğrencilerin motivasyonları (Anderman, 2003; Broker, 2006), öğrenmeden zevk alma, akademik yeterlilik, akademik doyum ve prososyal davranışları (Arslan & Tanhan, 2019) ve sebatla çalışmaları (Goodenow, 1992) üzerinde etkisi bulunmaktadır.

Öğrencilerin okula aidiyet hissetmelerinde; öğretmenleri, okul yöneticileri ve akranlarının onlara verdiği değer etkili olmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ders dışında öğrencilerle sohbet etmeleri, güler yüzlü olmaları, onların sorunlarıyla ilgilenmeleri, ihtiyaç duyduklarında öğrencilere yardım etmeleri, onları motive etme ve başarılarını teşvik etme davranışları, fikirlerini önemsemeleri ve öğrencilere karşı adil davranmaları öğrencilere birey olarak öğretmenlerinden değer gördüklerini hissettirmektedir. Öğrenciler, akranlarından gördükleri değeri ise bir arkadaş grubuna dahil olmak olarak betimlemiştir. Öğrenciler akranları, kendilerine yardım ettiğinde, destek olduğunda, başarılarını tebrik ettiğinde değerli hissetmektedir. Öğrencilerin yarıya yakınının okul yönetimiyle iletişimi olmadığı ve değer gördüklerini hissetmedikleri belirlenmiştir. Okul yönetiminden değer gördüğünü düşünen öğrenciler ise; okul yöneticilerinin onları tanımalarına ve onlarla iletişim kurmalarına, ihtiyaç duyduklarında kendilerine yardımcı olmalarına, okul törenlerinde başarılarını duyurmalarına ve tebrik etmelerine önem verdikleri ve bu davranışların onlara değer gördüklerini hissettirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul aidiyeti ile ilgili literatür incelendiğinde, öğrencilerin okulda bulunan yetişkinler ve akranlardan gördükleri değer okul aidiyetini etkilediği ifade edilmektedir (Finn, 1989; Goodenow, 1993a; Goodenow, 1993b). Ümmet ve diğerleri (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmeleri, sorunlarını dinlemeleri ve motive etmelerinin öğrencilerin okul aidiyetlerini etkilediğini belirtmiştir. Bir diğer çalışmada, öğrencilerin algıladıkları sosyal ilişkilerin okul aidiyeti geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cemalçılar, 2010). Öğrencilerin, okulda bulunan yetişkinler ve akranlarından gördükleri değer, onlara kendilerini okulun değerli ve önemli bir üyesi olduklarını hissettirmekte ve okula aidiyet hislerinin artmasına etki etmektedir.

Öğrencilerin okulda karşılaştıkları sorunlar karşısında algıladıkları sosyal destek, okul aidiyetlerini etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamının, okulda karşılaştıkları problemleri öncelikle akranları ile çözmeye çalıştıkları ve çoğunun gerek duyduğunda

öğretmenlerinden destek aldıkları belirlenmiştir. Az sayıda öğrencinin ise okul yönetiminden ve rehberlik servisinden destek aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunun okul yönetiminden destek almadıkları ya da talep etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde, öğrencilerin okul ortamında aldıkları sosyal desteğin okul aidiyetlerini etkileyen önemli bir etken olduğu yapılan çalışmalarla desteklenmektedir (Goodenow, 1992; Goodenow, 1993a; Goodenow, 1993b; Goodenow & Grady, 1993; Sarı, 2015).

Okul aidiyeti, öğrencilerin öğrenme süreçleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Okulda öğrencilerin başarılarının teşvik edilmesi, onların motivasyon süreçlerini olumlu olarak etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin, elde ettikleri başarılar karşısında okulda karşılaştıkları tutumlara ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Öğrencilerin çoğunun başarıları öğretmenleri ve akranları tarafından fark edilmektedir. Öğretmenlerin, başarılı olan öğrencileri proje ve gezilere dahil ederek ödüllendirdikleri, akranların ise birbirlerinin başarıları için mutlu oldukları ve birbirlerini tebrik ettikleri belirlenmiştir. Okul yönetiminin, başarılı öğrencileri okul törenlerinde ilan ederek ve madalya ve başarı belgeleri vererek ödüllendirdikleri ve bu tür davranışların öğrencilerin motivasyonlarının artmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Az sayıda öğrencinin başarılarının ise öğretmenleri, akranları ve okul yönetimi tarafından fark edilmediğini belirlenmiştir. Okula aidiyet duygusu ile öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonları literatürde çokça ilişkilendirilen konulardır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda, okul aidiyeti yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının (Anderman, 2003; Arslan & Tanhan, 2019; Finn, 1989; Goodenow, 1992, 1993a; Newmann, 1992; Sarı, 2013) ve motivasyonlarının (Anderman, 2003; Broker, 2006) yüksek olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin başarılarının okulda bulunan yetişkinler ve akranları tarafından fark edilmesi ve ödüllendirilmesi onların motivasyonlarının ve başarılarının artmasında önemli bir etkiye sahiptir.

Öğrencilerin okula aidiyet duygularının oluşmasında en önemli unsurlardan biri öğrenci-öğretmen ilişkileridir. Bu anlamda öğretmenlerin iletişim tarzları ve derste kullandıkları öğretim yöntem teknik ve materyaller, öğrencilerin okula ve derslere karşı tutumlarının belirlenmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu çalışmada, öğrencilerin kendileriyle olumlu iletişim kuran öğretmenlere ve onların derslerine karşı olumlu tavır geliştirdikleri, kendileriyle olumsuz iletişim kuran öğretmenler ve onların derslerine karşı ise olumsuz tavır geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencileriyle etkili iletişim kuran öğretmenlerin, öğrencileri dinledikleri, anladıkları, onlarla sohbet ettikleri, espri yaptıkları, öğrencilere isimleri ile hitap ettikleri, belirlenmiştir. Öğrencileriyle olumsuz iletişim kuran öğretmenlerin ise öğrencilere sert davrandıkları ve ceza verdikleri, yeterli vakit ayırmadıkları ve öğrenciler arasında ayırım yaptıkları belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin destekleyici ve olumlu bir iletişim tarzına sahip olmalarının, öğrencilerin okul aidiyetleri üzerinde etkili olduğunu ortaya konmuştur (Osterman, 2000; Özdemir vd., 2010; Özgök, 2013; Ümmet vd., 2019). Öğretmenlerin kullandıkları yöntem, teknik ve materyallere ilişkin değerlendirmede ise öğrencilerin farklı yöntem, teknik ve materyallerle zenginleştirilen dersleri verimli olarak nitelendirdikleri diğer derslerin ise verimsiz olarak gördükleri belirlenmiştir. Verimli olarak nitelendirilen derslerde, öğretmenlerin akıllı tahta kullanma, konu tekrarı yapma, soru çözme, konuyu örneklerle, hikayeler ve görsellerle zenginleştirme davranışlarını gösterdikleri belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin ayrıca oyun oynatma ve deney yaptırma gibi uygulamaya dönük aktivitelerle dersi eğlenceli hale getirdikleri ifade edilmiştir. Verimsiz olarak nitelendirilen derslerde ise öğretmenlerin dersi çok hızlı ya da yavaş anlattıkları, materyal kullanımının ve soru çözümünün yetersiz olduğu ve çok fazla yazı yazdırdıkları belirlenmiştir. Ümmet ve diğerleri (2019) yaptıkları çalışmada farklı yöntem ve teknikler kullanan ve dersi eğlenceli hale getiren öğretmenlerin, öğrencilerin okul aidiyetlerinin artmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar, olumlu öğretmen- öğrenci ilişkilerinin öğrencilerin okula aidiyet hissi geliştirmelerinde önemli bir rolü olduğunu desteklemektedir (Allen vd., 2022; Cemalçılar, 2010; Goodenow, 1993a; Özdemir vd., 2010; Suna vd., 2021).

Öğrencilerin, buldukları okulda öğrenciliği devam ettirme konusunda en çok akranlarının sonrasında ise öğretmenlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okula aidiyet duymalarında en çok okulu benimseme, okulda tanınma, okulun öğrencisi olmaktan gurur duyma, güvende hissetme ve aidiyet duymama duygularının etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini güvende ve rahat hissettikleri, okulda bulunan yetişkinler ve akranları tarafından önemsendikleri ve kabul edildikleri bir okul ikliminde okula aidiyetlerinin arttığı söylenebilir. Yapılan çalışmalarda, öğrencilerin akranları ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler geliştirebildikleri (Allen vd., 2021; Bakır vd., 2017; Broker, 2006; Cemalcılar, 2010; Günalan, 2018; Kalkan & Dağlı, 2021; Suna vd., 2021), saygının teşvik edildiği (Anderman, 2003), güvenli bir okul ikliminde (Sarı, 2013; Özdemir vd., 2010) öğrencilerin kabul gördüklerini hissettikleri ve okul aidiyetlerinin pekiştiği belirtilmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, okulda öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerinin okul aidiyetlerine önemli ölçüde etki ettiği görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin akranlarıyla olan ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda öğrencilere yönelik, okul rehberlik servislerinin akran eğitimi ve sosyal beceriler eğitimleri sağlaması önerilmektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin, öğrencilerin birlikte çalışmalarına olanak tanıyan iş birliğine dayalı öğrenme yöntemleri kullanmaları ve çok sayıda öğrencinin birlikte çalışabilecekleri projeler üretmeleri etkili yöntemler olabilir.

Öğrencilerin okul aidiyetini etkileyen bir diğer önemli unsur ise öğretmen-öğrenci ilişkileridir. Öğrenciler kendileriyle olumlu iletişim kuran, kendilerini dinleyen ve anlayan öğretmenlere ve derslerine karşı olumlu tutum geliştirmektedir. Bu nedenle öğretmenlere, etkili iletişim becerileri eğitimi düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve materyallerin okul aidiyeti üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere, öğrenci odaklı yaklaşımlar (araştırma temelli öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve proje temelli öğrenme) kullanmaları önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoklu zekâ türlerine hitap eden eğitim materyalleri kullanmalarının öğrencilerin okul aidiyetlerini artırma noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticilerine, öğretmen ve öğrencilerin etkileşimlerini geliştirebilecekleri, saygının teşvik edildiği güvenli bir okul ortamı geliştirmeleri önerilmektedir. Okulda, öğrenci odaklı yaklaşımların uygulanmasına ve iş birlikli çalışmalara olanak sağlayan projelerin desteklenmesi ve öğretmenlere gerekli kaynakların sağlanması tavsiye edilmektedir. Bu ortamda öğrencilerin okul aidiyetlerinin ve onunla ilişkili birçok değişkenin gelişmesi beklenmektedir. Araştırmanın daha geniş örneklerde karma desenler kullanılarak tekrar edilmesi önerilmektedir.

Kaynakça/Reference

- Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2023). Students' sense of belonging and their socio-economic status in higher education: A quantitative approach. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 136-149.
- Allen, K. A., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G., & May, F. (2022). Impact of school-based interventions for building school belonging in adolescence: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 229-257.
- Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1-34.
- Allen, K. A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationship. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 525-550). Palgrave Macmillan: Switzerland.
- Altınsoy, F., & Karakaya Özyer, K. (2018). Liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: Umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri. *Elementary Education Online*, 17(3), 1751-1764.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.
- Arslan, G. (2018). Understanding the association between school belonging and emotional health in adolescents. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 21-41.
- Arslan, G., & Duru, E. (2017). Initial development and validation of the school belongingness scale. *Child Indicators Research*, 10, 1043-1058.
- Arslan, G., & Tanhan, A. (2019). Ergenlerde okul aidiyeti, okul işlevleri ve psikolojik uyum arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 318-332.
- Bakır Ayğar, B., & Kaya, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okul aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 14-27.
- Balak, D. (2017). İlkokul öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile akran zorbalığı ve okula aidiyet arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (2020). *Küresel eğitim izleme raporu*.
- Broker, K. C. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
- Broker, K. C. (2006). School belonging and the African American adolescents: What do we know and where should we go? *The High School Journal*, 89(4), 1-7.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272.
- Combs, A. W. (1982). Affective education or none at all. *Educational Leadership*, 39(7), 494-497.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Erikson, E. (1959). *Theory of identity development*. Nueva York: International Universities. Retrieved from <https://www.bpi.edu/ourpages/auto/2018/11/21/57748242/theory%20of%20identity%20erikson.pdf>.
- Eryılmaz, A., & Altınsoy, F. (2017). Okula aidiyet ve ihtiyaç doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 111-118.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.

- Goodenow, C. (1992). School motivation, engagement and sense of belonging among urban adolescent students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Goodenow, C. (1993a). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Goodenow, C. (1993b). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Günalan, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul yaşam kalitesini, okula aidiyet duygusunu ve okul iklimini neler etkilemektedir?* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Kalkan, F., & Dağlı, E. (2021). The relationship between school climate, school belonging and school burnout in secondary school students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 59-79.
- Kalkan Çelik., C. & Sezgin, F. (2023, Mayıs 2-7). *Ortaokul ve lise öğrencilerin okul aidiyetine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Sözlü bildiri]. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, Türkiye.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaöğretimde sınıf tekrarı, okul terk sebepleri ve örgün eğitim dışında kalan çocuklar politika önerileri raporu*.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College.
- Nichols, S. L. (2003). *The role of belongingness in the middle school students' motivational adaptation to new school settings: Do fresh starts make a difference?* Doctoral Dissertation, The University of Arizona.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sarı, M. (2015). Adaptation of psychological sense of school membership scale to Turkish. *Global Journal of Human Social Science: G Linguistics & Education*, 15(7), 59-64.
- Suna, H. E, Taşkireç, B., Özkan Yaşaran, Ö., & Eroğlu, E. (2021). *OECD sosyal ve duygusal beceriler araştırması Türkiye ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Ümmet, D., Doğan, S., & Kemahlı, H. P. (2019). Lise öğrencilerinin okula aidiyet duyguları ve sosyal iyi oluşları üzerine bir karma araştırma. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 1625-1663.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

School belonging is an issue that has attracted the attention of researchers and practitioners and is considered important in terms of its influence on students' educational and developmental outcomes (Allen et al., 2021; Arslan, 2018; Arslan & Duru, 2017; Cemalçılar, 2010). School belonging is seen as the extent to which students feel accepted, valued, included, and encouraged by their peers and teachers in the classroom environment and feel a part of classroom life (Goodenow, 1993a). School belonging is a psychological process in which students perceive their commitment to the school environment (Nichols, 2003). Students with high school belonging feel as important and respected member of the school during this process (Broker, 2004). These students are enthusiastic about learning, want to be involved in the process (Combs, 1982), and develop more commitment to school (Broker, 2004; Cemalçılar, 2010; Goodenow, 1993a; Ummet et al., 2019; Suna et al., 2021).

Researches show that school belonging significantly affects students' academic achievement. Students with high academic achievement also have high levels of school belonging (Anderman, 2003; Arslan & Tanhan, 2019; Finn, 1989; Goodenow, 1992, 1993a; Newmann, 1992; Sari, 2013). School belonging has an impact on students' motivation (Anderman, 2003; Broker, 2006), enjoyment of learning, academic competence, academic satisfaction and pro-social behaviours (Arslan & Tanhan, 2019) and perseverance studies (Goodenow, 1992). In addition, students' expectations of success in the future and the fact that they find the tasks assigned to them interesting and useful are also effective in the development of a sense of belonging to school (Anderman, 2003).

Peer relationships and the supportive attitude of teachers are also effective in the development of students' sense of belonging to school (Bakır Ayğar & Kaya, 2017; Broker, 2006; Günalan, 2018; Kalkan & Dağlı, 2021). In this sense, effective communication between students and teachers has become increasingly important (Allen et al., 2022; Cemalçılar, 2010; Goodenow, 1993a; Özdemir et al., 2010; Suna et al., 2021; Ummet et al., 2019). Teachers' teaching methods and techniques, classroom management and communication styles have an impact on students' school belonging (Ummet et al., 2019).

The OECD Social and Emotional Skills Report assessed the importance of school belonging. The report emphasizes that school belonging is crucial in many ways, from students' academic performance to their psychological well-being. It states that school belonging is associated with skills such as interacting with others, optimism, trust, cooperation, and sociability (Suna et al., 2021).

Early adolescence and adolescence are critical stages in which students participate in the period of role confusion versus identity development. During this period, students imitate and identify with the people around them (Erikson, 1959). In this sense, it is important to examine the issue of school belonging, which has an impact on students' academic, social and psychological development, through student assessments with a holistic approach. An extensive number of studies have been found on this topic in the West, but it has been noted that this topic has not been adequately studied in Turkey. Many quantitative studies have been carried out on this topic, but it is believed that these studies are not sufficient to reflect in depth the thoughts of students from their own perspective. In this sense, a qualitative study is needed. By examining the phenomenon of school belonging with a holistic approach, the study aims to present a multifaceted assessment in the context of the feelings, thoughts, and opinions of the students.

2. METHOD

The qualitative research method was used in the research to explore the sense of school belonging in depth. The research was designed in the phenomenological pattern. Purposeful sampling method was

used to determine the participants of the research. A total of 20 students enrolled in middle and high schools in the central districts of Ankara province in the academic year 2023-2024 participated in the research. The research data was collected using the interview technique. In the research, a semi-structured interview form was used to gather the data. The descriptive analysis method was used to analyse the data.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the research, the phenomenon of school belonging was examined in a holistic approach. An evaluation was made in the context of the feelings, thoughts, and opinions of middle and high school students. As a result of the research, it was found that most students have a sense of belonging to the school they are in. The research found that teachers talking to students outside of class, being friendly, caring about their problems, helping students when they need it, motivating them and encouraging them to succeed, caring about their ideas, and treating students fairly make students feel that they are valued by their teachers as individuals. Students feel that they are valued when their peers help them, support them, and congratulate them on their achievements.

It was found that all the students in the study tried to solve the problems they faced at school primarily with their peers. Most of them received support from their teachers when necessary. Teachers and peers noticed the achievements of most of the students. It was noted that teachers reward successful students by involving them in projects and trips, while peers celebrate and congratulate each other's achievements. It was found that the school administration rewards successful students by announcing them at school ceremonies and giving them medals and certificates of achievement and that such behavior is effective in increasing student motivation. It was concluded that students develop positive attitudes towards teachers who communicate positively with them and their Lessons. It was found that the students consider courses that are enriched with different methods, techniques and materials to be efficient.

As a result, it can be said that belonging to school is important for academic, psychological, and social development. Relationships with teachers and peers at school influence students' sense of belonging. The methods, materials, and techniques used by teachers also have an impact on students' sense of belonging.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.12.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-77082166-604.01.01-830138

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışmanın verilerinin bir kısmı 3-7 Mayıs 2023 tarihinde düzenlenen 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Araştırmacılar, araştırmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. Bu doğrultuda her bir yazarın katkı oranı %50’dir. Araştırmacıların araştırmanın hangi aşamalarına katkıda buldukları aşağıda açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri toplama, veri analizi, raporlaştırma

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, verilerin analizi, danışmanlık sunma.

ÇATIŞMA BEYANI

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.





Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1878 –1899. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1413336>



Avrupa Birliği Projelerinin Okulların Yenileşme İklimine Katkısına İlişkin Öğretmen Görüşleri* Teachers' Opinions on the Contribution of European Union Projects to the Innovative Climate in Schools

Gülnur ÇAT¹ , A. Faruk LEVENT² 

Geliş Tarihi (Received): 03.01.2024

Kabul Tarihi (Accepted): 23.07.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Bu çalışmada, Avrupa Birliği projelerinin okulların yenileşme iklimine katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıyla yürütülmüştür. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme deseni ile belirlenen çalışma grubu, İstanbul ilinde Avrupa Birliği projesi yürüten ve projenin başından sonuna kadar okulda görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Çalışmanın verileri, yüz yüze ve online görüşme yoluyla yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre tüm katılımcılar, okulların yenileşme ihtiyacının Avrupa Birliği projeleriyle karşılanabilir olduğunu ileri sürmüşlerdir. Avrupa Birliği projeleriyle tanışma süreçlerini yeni bilgi üretme, yeni uygulama yapma isteği ve kartopu etkisi olarak açıklayan öğretmenler, Avrupa Birliği projelerinin yenilikçiliği teşvik ettiğini vurgulamışlardır. Katılımcı öğretmenler; Avrupa Birliği projelerinin okulların yenileşme iklimine faydalı olması için ulus ötesi hareketliliğin amaç dışı kullanılmaması, iş birlikçi/paylaşımçı takım ruhuna sahip olunması, destekleyici yönetici tutumu, bürokratik engellerin aşılması, fonlarda artış olması ve risk yönetimi becerisine sahip olunması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, Avrupa Birliği projeleri, Okul yenileşme iklimi, Öğretmen.

&

Abstract: In this study, it is aimed to examine the opinions of teachers about the contribution of European Union projects to the innovative climate in schools. The research was designed with a case study, one of the qualitative research designs. The study group, which was determined by the criterion sampling pattern, which is one of the purposive sampling methods, consisted of teachers who carried out the European Union project in Istanbul and worked at the school from the beginning to the end of the project. The data of the study were obtained by using a semi-structured interview form through face-to-face and online interviews. The data collected in the research were analyzed by content analysis. According to the findings of the study, all the participants stated that the renovation needs of the schools could be met with European Union projects. Explaining the process of getting acquainted with European Union projects as the urge to create new knowledge, new practice and a snowball effect, the teachers emphasized that European Union projects encourage innovation. Participant teachers pointed out that in order for European Union projects to be beneficial for the innovation climate of schools, transnational mobility should not be misused, collaborative/sharing team spirit, supportive administrative attitude, overcoming bureaucratic obstacles, increase in funds and having risk management skills.

Keywords: European Union, European Union projects, Innovative climate in schools, Teacher.

Atıf/Cite as: Çat, G. & Levent, A. F. (2024). Avrupa Birliği projelerinin okulların yenileşme iklimine katkısına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3) 1878-1899 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1413336>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuelt>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu makale, 2. Yazar danışmanlığında yazılan 1. Yazar'ın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Gülnur Çat, Millî Eğitim Bakanlığı, gulnur_cat@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-1586-1378

² Doç. Dr. A. Faruk Levent, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, faruk.levent@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3429-6666

1. GİRİŞ

Eğitimde; projeler, müfredat çalışmaları, uluslararası çalışmalar kapsamında kaliteye ulaşma çabaları çok boyutlu şekilde sürdürülmektedir (Berg, 2014). Bu ortamda öğretmenler, kendine özgü sosyal ve kültürel bağlamıyla çok kültürlü dünyayı kucaklayarak kültürlerarası yetkin vatandaşlar olma sorumluluğuna sahip olmalıdır (Kulaksız, 2010). Gelecekte öğretmenlerin başlangıçta kendilerini dilbilimsel ve kültürel heterojenliğin olduğu sınıflarda bulma olasılıkları daha yüksektir (Aguado, Ballesteros & Malik, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin sınıftaki kültürel çeşitliliği kabul etmeleri ve öğrencilerine ötekilere saygı duymaları gerektiğini öğretmeleri oldukça önemlidir (Baydar & Levent, 2023).

Avrupa Birliği'nin (AB) Avrupa'daki araştırma ve yenileşmesi için temel finansman araçları, birbirini takip eden çok yıllık mali çerçeve programlarıdır. 20. yüzyılın ortalarından beri yapılanmakta olan AB ulus üstü devleti; serbest dolaşım, ekonomik uyum, kültürel çeşitliliğe saygı, iki yönlü bir strateji olarak Avrupalıların kültürel niteliklerini korumak ve ortak Avrupa kimliğini oluşturmaya dayanmaktadır (David, Schwedler, Reiber, Tolonen, Andersson, Esteban López, Joas, Schöpel, Polcher & Kolossa-Gehring 2020). Bu bağlamda Avrupalı eğitim paydaşları, etkin ulus ötesi hareketlilik planları da dâhil olmak üzere bir dizi girişimde bulunmuştur (Papatsiba, 2006).

Dünyadaki globalleşme süreci; kültürü, ekonomiyi, teknolojiyi etkilediği gibi eğitimi de etkilemiştir (Levent, 2016a). Küreselleşmeyi eğitim sistemine dâhil etmenin yollarından biri, AB Eğitim Programları gibi uluslararası eğitim programlarıdır (Türkoğlu, 2004). AB Projeleri ise *"Erasmus+ Programı adıyla eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarının yanı sıra bireysel olarak da başvurulabilecek bir program"* olarak tanımlanmaktadır (Dolapçioğlu ve Girişken, 2022). Bu programlara ve projelere katılan ülkelere AB Komisyonu tarafından AB üyelikleri sürecinde, siyasi, ekonomik, yasal ve idari tedbirler çerçevesinde AB müktesebatına uyumları için mali yardımlar yapılmaktadır.

Avrupalı öğrencilerin değişimine yönelik program 1987'de Roma Konferansı'nda *"Üniversite Öğrencilerinin Hareketliliği için Avrupa Bölgesi Eylem Planı"* başliğıyla bir Avrupa geleneği olarak başlatılmıştır (Kurulgan & Atıl Yörü, 2013). Erasmus Programı, Avrupa Komisyonu tarafından *"en iyi bilinen AB düzeyindeki eylemlerden biri"* ve *"AB'nin Avrupa genelinde ulus ötesi hareketlilik ve iş birliğinde amiral gemisi"* olarak nitelendirilmektedir. Bu program, tüm Avrupa'daki öğretmen yetiştiren kurumların Erasmus ağları için değerli bir araçtır (Papatsiba, 2006).

Türkiye, 1 Nisan 2004 yılında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının tam üyesi olmuş ve 2006 yılına kadar süren Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik adlarıyla bilinen eğitim programlarını yürütmeye başlamıştır. 2007-2013 dönemi içerisinde Hayat Boyu Öğrenme ve Gençlik Programları da Türkiye Ulusal Ajansı tarafından başarıyla yürütülmüştür. 2014-2020 yıllarını kapsayan yeni program, Erasmus+ Programı da yine Türkiye Ulusal Ajansı unvanıyla, AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanliğı tarafından yürütülmüştür (Avrupa Birliği Başkanliğı, 2021). Programlar; eğitim, gençlik ve spor alanında faaliyet gösteren kurum/kuruluşlar, işletmeler, eğitim çalışanları, sivil toplum örgütleri, örgün eğitim öğrencileri, gençler ve gençlik çalışanları gibi geniş yelpazeden bir hedef kitleye hitap etmektedir. Türkiye, 34 program üyesi ülke içinde *"en fazla proje başvurusu alan ülkeler"* arasında ilk sırada yer almaktadır (Avrupa Birliği Başkanliğı, 2019).

Örgütler, yaşamlarını sürdürebilmek için değişimlere ayak uydurmak ve kendilerini yeniliklere uyarlamak durumundadır (Levent, 2016b). Günümüzde yenileşmeyi tetikleyen önemli unsurların başında bilgi ve teknolojiadaki gelişmeler gelmektedir. Bu gelişmeler, örgütlerin mevcut durumunu iyileştirme ve yenilik yapma gereksinimini doğurmuştur (Chen, Huang & Hsiao, 2010; Somech & Drach-Zahavy, 2004). Eğitim örgütlerinde; öğretimin kalitesini artırmaya ilişkin artan talepler, çevredeki

sürekli değişim ve okul kaynaklarında azalmaların yaşanması okulları yenileşmeye zorlamaktadır (Pihie, Asimiran & Bagheri, 2014).

Yenileşme, problemin tanımlanması ile başlayan yeni fikir ve düşüncelerin oluşturulmasıyla devam eden (Scott & Bruce, 1994), yeni düşünce ve davranışların örgüt tarafından benimsenmesiyle sonuçlanan aşamalı bir süreçtir (Damanpour, 1992). Yeniliklere ayak uydurabilen ve değişime karşı istekli olan okulların daha başarılı olduğu görülmektedir (Levent, 2016c). Okullarda yenileşme ikliminin oluşması büyük ölçüde okul müdürü ve öğretmenlerin yaratıcı fikirleriyle ilişkilidir (West & Sacramento, 2012). Bu bağlamda okullardaki yenileşme ikliminin merkezinde öğretmen ve okul müdürleri bulunmaktadır (Baumard & Starbuck, 2005).

Eğitim sisteminde küresel çapta görülen değişim ve yenileşme hareketlerini takip etmek ve dahil olmak isteyen Türkiye'nin bu anlamda aktive ettiği en etkin araçlardan biri AB Eğitim Programları ve bu mahiyette temellendirilen AB projeleridir. Genel anlamda okul ortaklıkları ya da stratejik ortaklıklar olarak bilinen bu projelerin okullara, paydaşlarına ve doğal olarak eğitim sistemine büyük katkısı vardır (Kesik, 2016). Küreselleşme birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük önem arz etmektedir (Levent ve Karaevli, 2013). Eğitimde küreselleşmenin yollarından biri de AB projeleri ile uluslararası eğitimlere dahil olmaktan geçmektedir (Türkoğlu, 2004). AB programlarının hepsinde birbirinden farklı amaçlar, öncelikler ve hedefe yönelik çalışma grupları vardır; bu programlar ülkeler arası iş birliğini geliştirerek, yenilikçilik anlayışının yerleşmesini desteklemektir (Kesik, 2016). AB projeleri, okuldaki öğretmenleri küresel dünyada gerçekleşen her türlü yeniliği araştırmaya sevk ederek kendilerini geliştirmeye ve yeniliklere uyum sağlamaya yardımcı olmaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, AB projelerinin okulların yenileşme iklimine katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Okulların yenileşme ihtiyacına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
- 2- AB projeleriyle sağlanan bilgi transferinin okullara sağladığı katkılara ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
- 3- AB proje çıktılarının okulların yenileşme iklimine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın önemi

Literatür incelendiğinde okullarda yürütülen AB projeleriyle ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Özdemir & Akbaş, 2002; Türkoğlu & Türkoğlu, 2006; Bahadır, 2007; Haspolat & Özkılıç, 2007; Yalçın İncik & Yanpar Yelken, 2009; Abacı, 2014; Kesik & Balcı, 2014; Kesik, 2016; Bardakçı, 2017). Ancak bu çalışmalar içerisinde, AB projelerinin okulların yenileşmesine ve okul yenileşme iklimine katkısına yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın literatürdeki boşluğu doldurması ve AB projelerinin okul yenileşme iklimine katkısına yönelik farkındalık oluşturarak, öğretmenler ve okul yenileşme iklimi için gerekli eğitim hazırlıklarının yapılmasına yön vermesi beklenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışmaları, "nasıl" ve "niçin" sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışmada ele alınan "durum" AB projelerinin okul yenileşme iklimine olan katkısıdır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde resmî kurumlarda görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, AB projesi yazan/yürüten/görev alan ve projenin başından sonuna kadar

aynı okulda çalışan öğretmenler arasından amaçlı ölçüt örnekleme metoduyla belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Katılımcı | Yaş | Cinsiyet | İl/İlçe | Öğrenim Düzeyi | Mesleki Kıdem | Branş | Okulda Çalışma Süresi | Okul Türü | AB Projesi Deneyim Süresi |
|-----------|-----|----------|-----------------|----------------|---------------|---------------------|-----------------------|---------------------|---------------------------|
| K1 | 60 | Erkek | Ank./Çankaya | Lisans | 25 | İngilizce | 10 | Genel Lise | 16 |
| K2 | 44 | Kadın | İst./Kağıthane | Yüksek Lisans | 22 | Sınıf Öğr. | 5 | İlköğretim | 5 |
| K3 | 48 | Kadın | Muğla/Ortaca | Lisans | 26 | Türkçe | 7 | Ortaokul | 6 |
| K4 | 42 | Kadın | İst./Tuzla | Yüksek Lisans | 19 | İngilizce | 5 | Ortaokul | 11 |
| K5 | 32 | Kadın | İst./Tuzla | Lisans | 7 | Ulaştırma Hiz. | 7 | Mesleki Tek. Lise | 3 |
| K6 | 50 | Erkek | İst./Pendik | Yüksek Lisans | 25 | Sınıf Öğr. | 10 | İlköğretim | 16 |
| K7 | 53 | Kadın | Rize/Pazar | Lisans | 30 | İngilizce | 7 | Mesleki Tek. Lise | 10 |
| K8 | 43 | Kadın | İst./Tuzla | Yüksek Lisans | 18 | Muhasebe ve Finans | 5 | Mesleki Tek. Lise | 5 |
| K9 | 38 | Kadın | Adana/Sarıçam | Lisans | 15 | İngilizce | 5 | Mesleki Tek. Lise | 8 |
| K10 | 41 | Kadın | Urfa/ Karaköprü | Doktora | 18 | Matematik | 5 | Genel Lise | 4 |
| K11 | 46 | Erkek | Konya/Merem | Lisans | 24 | İngilizce | 5 | Genel Lise | 16 |
| K12 | 47 | Erkek | İst./Beykoz | Lisans | 23 | Elektrik Elektronik | 23 | Mesleki Tek. Lise | 18 |
| K13 | 40 | Erkek | İst./Ümraniye | Lisans | 17 | İngilizce | 13 | İlköğretim | 17 |
| K14 | 36 | Kadın | Antalya/Kepez | Lisans | 13 | Bilişim Teknoloji | 5 | Ortaokul | 5 |
| K15 | 36 | Erkek | İst./Başakşehir | Lisans | 12 | Bilişim Teknoloji | 8 | Ortaokul | 11 |
| K16 | 44 | Erkek | İst./Tuzla | Yüksek Lisans | 21 | İngilizce | 9 | Mesleki Tek. Lise | 12 |
| K17 | 40 | Kadın | Ankara/Mamak | Lisans | 20 | İngilizce | 10 | Mesleki Tek. Lise | 8 |
| K18 | 43 | Erkek | Erzurum/Oltu | Lisans | 15 | Sınıf Öğr. | 7 | İlköğretim | 5 |
| K19 | 45 | Erkek | Samsun/Merkez | Lisans | 20 | İngilizce | 7 | Mesleki Teknik Lise | 10 |
| K20 | 40 | Kadın | İzmit/Gebze | Lisans | 15 | İngilizce | 9 | Ortaokul | 8 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 20 öğretmenin 11'inin kadın, 9'unun erkek olduğu görülmektedir. Yaş olarak küçük katılımcı 32 yaşında, en büyük katılımcı ise 60 yaşındadır. 30 ila 40 yaş aralığında 4 katılımcı, 40 ila 50 arasında 14 katılımcı, 50 ila 60 yaş arasında 2 katılımcı bulunmaktadır.

2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Bu araştırmada görüşme soruları hazırlanmadan önce AB projeleri ile alakalı mevzuat, uluslararası rapor, tez ve makaleler taranarak, AB projelerinin yenileşme fikri ile çıkışı, yeni dönem (2021-2027 yılları arası) 51 çeşit hibe programı, bu programların temaları, araştırmacılara sağlanan kaynaklar okul yenileşme iklimi açısından incelenmiştir. Araştırmada Ğretmenlere ait bazı demografik bilgileri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Görüşme sorularının oluşturulması aşamasında eğitim yönetimi alanında uzman olan iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Görüşme formuna son hali verildikten sonra öğretmenlerle görüşmek için randevu alınmıştır. Görüşmeler ortalama 40 dk. srmştir.

Araştırmanın verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu çalışmada görüşme soruları hazırlanmadan önce araştırma konusuna ilişkin kaynaklar incelenerek oluşturulan taslak sorular alan uzmanı olan iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşüyle belirlenen sorularla iki Ğretmen ile pilot görüşme yapıldıktan sonra sorular tekrar gözden geçirilerek görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin başında katılımcılara araştırmayla ilgili bilgiler verilmiş ve yapılan görüşmelerde katılımcıların açık rızası alınmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, yazılı, sözlü veya görsel iletişim mesajlarını analiz etme yöntemidir (Cole, 1988). Sosyal bilimlerde kullanılan içerik analizi, bir araştırmada elde edilen transkript ya da kayıtların ya da medyadaki yazılı veya görsel mesajlardan anlamlar çıkarılarak uygulanan biçimci bir araştırma tekniğidir (Olgun, 2008). Babbie ve Benaquisto'ya (2001) göre içerik analizi, "*kayıtlı insan iletişimlerinin incelenmesi*" olarak tanımlanmaktadır. Katılımcıların görüşlerinden içerik analizi sonucunda kodlar oluşturulmuş ve bu kodlardan da kategoriler ortaya konmuştur.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Marmara Üniversitesi EĞitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 04-10

3. BULGULAR

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutularak temalar belirlenmiştir. Bu temalar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Temalar

| Temalar | |
|----------------|--|
| 1 | Yeniliğın Tanımı |
| 2 | Okul Yenileşme İkliminin Tanımı |
| 3 | Okulların Yenileşme İhtiyacı |
| 4 | Katılımcıların AB Programlarıyla Tanışma Süreci |
| 5 | AB Projelerinin Sağladığı Yenilik Alanları |
| 6 | AB Projeleriyle Yeni Modellerin Tanınması ve Uygulanması |
| 7 | AB Transfer Odaklı Yeniliğın Boyutu |
| 8 | AB Projelerinde Kaynak Dinamiğı |
| 9 | AB Proje Çıktılarının Yenileşme İklimine Yansıması |
| 10 | AB Projelerinin Okul Yenileşme İklimine Faydalı Olması İçin Öneriler |

3.1. Yeniliğın Tanımına İlişkin Görüşler

Yeniliğın tanımı temasında katılımcı öğretmenlerin görüşleri; icat, yenileşme ve yenileme olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır. Katılımcıların yeniliğın tanımına ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Yeniliğın Tanımına İlişkin Görüşler

| Tema 1 | Yeniliğın Tanımı | |
|------------------|-------------------------------|----------------------|
| Alt Tema | Kod | Katılımcılar |
| İcat | Daha önce hiç yapılmamış olan | K14, K16 |
| | Yeni fikir | K6, K13 |
| Yenileşme | Dönüşüm | K4, K8, K9, K17, K19 |
| | Uygulama | K2, K3, K18 |
| Yenileme | Mevcut durumun gelişimi | K5, K7, K11, K20 |
| | Mevcut durumun değışimi | K12, K15 |
| | Mevcut duruma adaptasyon | K1, K10 |

İcat alt temasında “daha önce hiç yapılmamış olan” ve “yeni fikir” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

K6: “Tabii yenilik derken bir çözüm, bir icat, yeni bir fikir kazandırma ile ilgili olması gerekiyor. Aslında yeni bir çözüm amaçlı yeni bir görüş kazandırmaktır.”

K14: “Yenilik bence daha önce hiç olmayan bir şeydir. Daha önce hiç yapılmamış ilk kez olan şeylerdir.”

Yenileşme alt temasında “uygulama” ve “dönüşüm” kodları ortaya çıkmıştır. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

K3: “Genel anlamda yenilik ihtiyaçlar dahilinde yapılan olumlu değışikliklerin yapılması, hayatta uygulanır olması anlamına geliyor.”

K4: “Yenilik eskimiş yetersiz kalan bir durumu daha yeterli bir durumla değıştirme çabasıdır. Var olan eskileri gelişmiş olanlarla işlevsel bir uygulamayla değıştirme dönüştürme.”

K8: “Bence yenilik, var olana olumlu eklemeler yaparak daha iyiye ulaşmak ya da var olanı tamamen değıştirerek daha iyi sonuçlara dönüştürmektir.”

Yenileme alt temasında “mevcut durumun değişimi”, “mevcut durumun gelişimi” ve “mevcut duruma adaptasyon” kodları elde edilmiştir. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

K12: “Bir Şeyin değişimi, o değişimden doğan sinerjiyle yeni eğitim ğretim tekniklerinin çıkmasıdır.”

K7: “Eğitimde kalite ve verimliliği artırmak için zaten var olan öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesidir.”

K1: “Bir hedef kitlenize daha önce yapılış bir projenin farklı bir kitleye veya coğrafyaya uyarlanması yeniliktir.”

3.2. Okul Yenileşme İklimi Tanımına İlişkin Görüşler

Katılımcı ğretmenlerin okul yenileşme iklimi tanımına yönelik görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Okul Yenileşme İklimi Tanımına İlişkin Görüşler

| Tema 2 | Kod | Katılımcılar |
|-------------------------------------|---|--------------------------------|
| Okul Yenileşme İklimi Tanımı | Okulun yenileşme sürecine adaptasyonu | K3, K4, K9, K10, K15, K17, K18 |
| | Okulun proje ekosistemini deneyimlemesi | K1, K11, K12, K19, K20 |
| | Paylaşılan iş birlikçi algı | K2, K6, K7, K13, K16 |
| | Yaratıcı düşünme ortamı | K5, K8, K14 |

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların okul yenileşme iklimine görüşleri dört kod altında toplandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

K4: “Okul yenileşme iklimi ise okullarımızın dünya gelişimine ayak uydurmasıdır. Hedef kitlemiz sürekli değişirken bizim bunlara kayıtsız kalmamız imknsız buradaki mevcut durumumuzu yenileme, okul yenileşme iklimini ortaya koyuyor aslında.”

K8: “Okul yenileşme iklimi denilince aklıma ilk gelen okuldaki eğitim ve ğretim sisteminin daha iyi olması için yaratıcı görüş ve düşünceyle yenilikçi havanın oluşmasıdır.”

K9: “Okul yenileşme iklimi aynı Şekilde ağa uyak uydurmak, okulunda özellikle öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek Şekilde tasarlanması eğitim ğretim programı gibi...”

K13: “Yeniliği herkesin istemesi ve uygulaması lazım. Bu ortak duyguya, algıya sahip olan okullar yenileşme iklimine sahiptir.”

3.3. Okulların Yenileşme İhtiyacına İlişkin Görüşler

Katılımcı ğretmenlerin okulların yenileşme ihtiyacına ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Okulların Yenileşme İhtiyacına İlişkin Görüşleri

| Tema 3 | Kod | Katılımcılar |
|-------------------------------------|--|--|
| Okulların Yenileşme İhtiyacı | Yenileşme ihtiyacı AB projeleriyle karşılanabilir | K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K14, K16, K14, K15, K18, K19, K20 |
| | Okulların yenileşme ihtiyacı çok yüksektir | K3, K5, K8, K10, K13, K14, K17, K16, K18, K20 |
| | Her kurum gibi okulların da yenileşme ihtiyacı vardır | K1, K2, K4, K6, K9, K7, K11, K12, K15, K19 |
| | Okulların yenileşme ihtiyacı AB projeleriyle kısmen karşılanabilir | K1, K11, K12, K17 |

Tablo 5’te görüldüğüne katılımcıların okulların yenileşme ihtiyacına ilişkin görüşleri dört kod altında toplanmıştır. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

K1: "Tüm yenileşme ihtiyacı AB projeleri ile karşılanamaz. Yalnızca katkı sağlar, tavsiye ederim."

K2: "Yani her kurumun her an yenileşme ihtiyacı vardır. Yenileşme içinde olan kurumlarında yenileşme ihtiyacı vardır. Hep farklı bir şey görmeye ihtiyaçları vardır. Oldukları gibi kalmamaları için yani..."

K6: "Avrupa Birliği projeleri ile karşılanabilir okullarda yenileşme ihtiyacı."

K8: "AB projelerinin faydalı olacağını düşünüyorum ve kesinlikle tavsiye ediyorum."

3.4. Katılımcıların AB Programlarıyla Tanışma Sürecine İlişkin Görüşler

Katılımcı öğretmenlerin AB programlarıyla tanışma sürecine ilişkin görüşleri Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Katılımcıların AB Programlarıyla Tanışma Süreci

| Tema 4 | Kod | Katılımcılar |
|--|---|--------------------------------|
| Katılımcıların AB Programlarıyla Tanışma Süreci | Yenilenme arzusu | K3, K7, K9, K10, K11, K14, K18 |
| | Kartopu etkisi | K8, K12, K15, K16, K17, K20 |
| | Yeni bilgi üretme, yeni uygulama yapma isteği | K1, K2, K4, K6, K13, K19 |
| | Probleme çözüm arayışı | K15 |

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların okulların yenileşme ihtiyacına ilişkin görüşlerinin dört kod altında toplandığı görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

K3: "...İlk projemi kendim için yazdım, 18 öğretmenimle birlikte ortak bir hedef doğrultusunda projeyi tamamladık. Okulumuzun ciddi bir ihtiyacını çözmeye yönelik bir çalışmaydı. O ilk deneyim hepimize çok şey kazandırdı. Her şeyden önce öğrencisine farklı bir açıdan bakan ve onunla daha etkin iletişim kuran 18 öğretmen kazandı."

K15: "...Okulumda bir arkadaş proje yapıyordu. Benim de hoşuma gitti biraz baktım ben zaten TÜBİTAK, Bu Benim Eserim projelerini de yapıyordum. Ama Erasmus projeleri farklıydı. İçinde en çok fırsat sunan, yenilik veren, kaynak sağlayan projelerdir. Projelerim kabul edilmeye başlayınca, beni İlçe Milli Eğitim ARGE'ye aldılar Erzurum'da. O zamandır, farklı şehirlerde olsam da devam ediyorum projelere."

K19: "Ben farklı olmaya çalışıyorum, bir fazla daha ne yapabilirim diye düşünen biriyim. Klasik olmayan, yeni işler yapmak için çalışan, kritik olmayı düşünen biriyim. Bu bakış açısıyla projelerle ilk çıktığı yıllarda 2004'te 2005'te tanıştım."

3.5. AB Projelerinin Sağladığı Yenilik Alanlarına İlişkin Görüşler

Katılımcı öğretmenlerin AB projelerinin sağladığı yenilik alanlarına yönelik görüşlerine Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7.

AB Projelerinin Sağladığı Yenilik Alanlarına İlişkin Görüşler

| Tema 5 | Kod | Katılımcılar |
|---|---------------|---|
| AB Projelerinin Sağladığı Yenilik Alanları | Kişisel alan | K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K16, K17, K18, K19, K20 |
| | Mesleki alan | K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K14, K16, K18 |
| | Kurumsal alan | K4, K10, K11, K12, K17 |
| | Akademik alan | K5, K8, K14 |
| Yetişkin eğitimi alanı | K1, K9 | |

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların AB projelerinin sağladığı yenilik alanlarına ilişkin görüşleri beş kod altında toplanmıştır. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

K3: “Bakış açımı, vizyonumu değiştirdi. Çok daha büyük düşünen, büyük ama ayakları yer basan değişimlere liderlik edebilme becerisi kazandırdı. Mesleki anlamda kazandırdıkları zaten tartışılmaz.”

K4: “Kişisel olarak öz tatmin sağlıyor, kendinizde iyi görmediniz yönleri iyileştirmeye çalışıyorsunuz”

K5: “Akademik, mesleki, kişisel alanlarda yenilikçi yaklaşım sağladı bana. Mesleki anlamda edindiğim bilgilerle özel kurumlarda eğitim verme fırsatı yakaladım. Öğrencilerle proje üretme noktasında inovatif çalışmalar yaptım. Okulumuzda öğrenci koçluğu, akran danışmanlığı, sertifikasyon eğitimleri gibi farklı uygulama örneklerini uyguladım.”

K9: “Akademik olarak aldığımız belgeler işimize yaramıyor. Ben onları daha çok manevi kazanç olarak görüyorum ama mesleki olarak çok fazla faydasını gördüm.”

3.5. AB Projeleriyle Yeni Modellerin Tanınması ve Uygulanmasına İlişkin Görüşler

Katılımcı öğretmenlerin AB projeleriyle yeni modellerin tanınması ve uygulanmasına ilişkin görüşlerine Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

AB Projeleriyle Yeni Modellerin Tanınması ve Uygulanmasına İlişkin Görüşler

| Tema 6 | Kod | Katılımcılar |
|--|--|------------------------|
| AB Projeleriyle Yeni Modelleri Tanınması ve Uygulanması | Etkili iletişimle yenilik sürecine örgüt üyelerinin katılımı | K5, K10, K14, K17, K20 |
| | Sürekli kendilerini geliştirme | K1, K4, K6, K7, K8 |
| | Yaratıcı olmaya teşvik edilme | K1, K11, K17, K19 |
| | Kıyaslama fırsatı sağlama | K3, K6, K8, K16 |
| | Yenilikçi uygulamaları tanıma fırsatı | K7, K8, K15 |

Tablo 8’de görüldüğü üzere katılımcıların AB projeleriyle yeni modellerin tanınması ve uygulanmasına ilişkin görüşleri beş kod altında toplanmıştır. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

K8: “Farklı ülkelerdeki meslektaşlarımızın tekniklerini öğrendik. Yeniliğe açık bir düşünce kattığımı düşünüyorum. Farklılıkları görmek ve bilmek, kıyaslama yaparak, sisteminde farklılaşabileceğini gösterdi. Bu da bize yeni sistemleri ortaya çıkarabileceğimize inancımızı arttırdı, kendimizi geliştirme fırsatı verdi.”

K15: “Proje tabanlı eğitim varsa üretkenlik vardır, 21. yüzyıl becerilerini araştırma olsun, Avrupa Birliği projesi olmuş olsun bu üretkenliğin tamamlanmasına geçmek için, ülkelerdeki yenilikçi ürün ve hizmetleri görmek için Avrupa Birliği projeleri çok iyi bir araçtır uygulamaya yönelik olarak da katkıları tartışılmazdır.”

K20: “Öğretmenlerimizin yenilikçi iklimin artırılması konusundaki isteklerinin artmasını, velinin yenilikçi çalışmalara aktif katılım sağlamasını, öğrenci performansının artmasını sağladık. Akran ilişkisinin kurulması, staj çalışmalarında koçluk faaliyetleri, okul-öğrenci-iş hayatı arasında yenilikçi iklimin yaygınlaştırılmasına katkı sağladı.”

3.7. AB Transfer Odaklı Yeniliğin Boyutuna İlişkin Görüşler

Katılımcı öğretmenlerin AB transfer odaklı yeniliğin boyutuna ilişkin görüşlerine Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9.

AB Transfer Odaklı Yeniliğin Boyutuna İlişkin Görüşler

| Tema 7 | Kod | Katılımcılar |
|--|-------------------|--|
| AB Transfer Odaklı Yeniliğin Boyutu | Vizyon | K2, K3, K4, K5, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K17, K18, K19 |
| | Yinelenebilirlik | K6, K7, K14 |
| | Döngüsellik | K1, K16 |
| | Sürdürülebilirlik | K20 |

Tablo 9'da görüldüğü üzere AB transfer odaklı yeniliğin boyutuna ilişkin görüşleri dört kod altında toplanmıştır. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

K3: "Bu tamamen proje yöneticisinin vizyonu ve becerisi ile ilgili. Maalesef çoğu proje turistik bir gezi kıvamında yapılıp geliniyor. Dönüşte uygulamaya yansıyan pek bir değişiklik de olmuyor."

K9: "İsteseniz de fazla dönüştüremiyorsunuz. Bir sürü engelle karşılaşıyorsunuz. Bir şeyleri düzeltmek istiyorsunuz uğraşıyorsunuz önünüze başka engeller çıkabiliyor. İdarecinin desteklemesi lazım, idarecinin bakış açısında değiştirmesi lazım."

K20: "Yenilikçi ürün ve hizmete dönüştü tabi ki. AB projeleri hakkında seminerler düzenledik. Sürdürülebilirliği sağlamak için öğretmenlerimizi AB projesinde eğitimini aldığımız öğrenci koçluğu, oyun temelli öğrenme vb. konularında eğitimler vererek öğrencilerle çalışmalara başladık. Kurumlar arasında kaynak akışında bulunarak yenilikçi çalışmalarımızın yaygınlaşmasını sağladık..."

3.8. AB Projelerinde Kaynak Dinamiğine İlişkin Görüşler

Katılımcı öğretmenlerin AB projelerinde kaynak dinamiğine ilişkin görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Katılımcıların AB Projelerinde Kaynak Dinamiğine İlişkin Görüşler

| Tema 8 | Kod | Katılımcılar |
|--|-----------------|---|
| AB Projelerinde Kaynak Dinamiği | Finansal kaynak | K1, K2, K3, K4, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20 |
| | Yenilik kaynağı | K3, K5, K7, K15 |
| | İnsan kaynağı | K1, K10, K4 |
| | Zaman kaynağı | K2, K15 |
| | Bilgi kaynağı | K1, K6 |

Tablo 10'da görüldüğü üzere AB projelerinde kaynak dinamiğine ilişkin görüşleri beş kod altında toplanmıştır. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

K3: "AB projelerinin kurumsal destek bütçe kalemi, yaygınlaştırma çalışmalarında etkin olarak kullanılabilir. Bence fazlasıyla yeterli."

K5: "Yenileşme çalışmalarında kaynakların etkin ve verimli kullanımı çok önemli. AB projelerinin bizlere vermiş olduğu bütçe ile yenilikçi çalışmalar yapabildik."

K8: "AB Projelerinin türlerine göre maddi kaynağın miktarı değişebiliyor ancak genel itibarıyla yeterli kaynak verilmektedir."

3.9. AB Proje Çıktılarının Yenileşme İklimine Yansımaya İlişkin Görüşler

Katılımcı öğretmenlerin, AB proje çıktılarının yenileşme iklimine yansımaya ilişkin görüşlerine Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11.

AB Proje Çıktılarının Yenileşme İklimine Yansımaya İlişkin Görüşler

| Tema 9 | Kod | Katılımcılar |
|---|---------------------------------|---|
| AB Proje Çıktılarının Yenileşme İklimine Yansımaya İlişkin Görüşler | Basılı materyal | K1, K2, K4, K5, K6, K7, K9, K14, K15, K19 |
| | Sosyal ağ grupları | K2, K4, K5, K6, K8, K11, K14, K17, K20 |
| | Mobil uygulamalar | K2, K4, K6, K7, K14, K15 |
| | Kurumsal tanınırlık | K1, K2, K5, K6, K7, K8 |
| | Eğitim alanı | K4, K8, K10, K19 |
| | Görsel materyal | K4, K6, K11, K15 |
| | Sözlü materyal | K2, K4, K11 |
| | Model, modül, müfredat, program | K2, K8, K15 |
| | Erasmus köşesi | K6, K14 |

Tablo 11'de görüldüğü üzere katılımcıların AB proje çıktılarının yenileşme iklimine yansımaya ilişkin görüşleri dokuz kod altında toplanmıştır. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

K10: "Projedeki somut çıktığımız STEM atölyesiydi. Öğrencileri bu atölyede, kodlama, yapay zekâ alanında yeni projeler için çalıştırıyoruz. Yeni farklı gelişmeleri ve yenilikleri öğrencilerine gösteriyoruz."

K16: "Bizim üç boyutlu bir modelimiz var somut çıktı olarak Ayrıca beş dilde eğitim hizmeti veren bir web sayfamızı var Üç boyutlu yazıcı eğitimi insanların alabileceği elimizde hazırlanmış bir model var ve bir de bir modül hazırlandı..."

3.10. AB Projelerinin Okul Yenileşme İklimine Faydalı Olması için Öneriler

Katılımcı öğretmenlerin AB projelerinin okul yenileşme iklimine faydalı olması için öneriler temasına ilişkin görüşleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

AB Projelerinin Okul Yenileşme İklimine Faydalı Olması için Öneriler

| Tema 10 | Kod | Katılımcılar |
|--|--|---|
| AB Projelerinin Okul Yenileşme İklimine Faydalı Olması için Öneriler | Ulus ötesi hareketliliğin amaca hizmet etmesi | K7, K6, K10, K12, K13, K14, K16, K17, K20 |
| | Destekleyici yönetici tutumu | K2, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K12, K15 |
| | İşbirlikçi tutumun hâkim olması | K1, K7, K8, K15, K18 |
| | Proje yazma ve yönetme kalitesinin güçlendirilmesi | K3, K6, K15, K18 |
| | Risk yönetim becerisi | K1, K11, K12, K16 |
| | Fon artışı | K7, K11, K12 |
| Bürokratik engellerin aşılması | K4, K7, K9 | |

Tablo 12'de görüldüğü üzere katılımcıların AB projelerinin okul yenileşme iklimine faydalı olması için öneriler temasına görüşleri yedi kod altında toplanmıştır. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

K8: "... Ayrıca idarenin yerel yönetimlerle iletişimi kuvvetli olmalı ki birlikte işler daha güzel yürütülebilir."

K9: "İl milli eğitim izin süreçlerinde sorun yaşıyoruz, öğretmenler için izin alırken. İl milli eğitimdeki çalışanların bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığını düşünüyorum. Onlarla yaşadığım sıkıntı dışında başka bir sıkıntı yaşamadım."

K10: “Projeyi yazan yükünü çekiyor ancak diğer katılımcıların sadece amaçları gezmek, hoşça vakit geçirmek. Yani diğer katılımcılardan büyük destek bekliyoruz. Yani projenin yaygınlaştırma safhasında diğer katılımcıların proje koordinatörü kadar daha aktif olmasını, işe dahil olmasını bekliyoruz.”

K12: “Benim çalıştığım okul müdürleri bu konuda yardımcı oldular, hatta teşvik ettiler. Yönetici desteği çok önemli. Bazı sorunlar yaşanıyor, imza atmıyor, ben karışmam diyor. Risk yönetimi sorun olabiliyor.”

K13: “Alguların değişmesi lazım önce, bunlara gezi projesi olarak bakılmamalı. Çalışmak güzel bir şey ama iyi niyetli olmak lazım. Gerçekten fayda eksenli gitmek lazım ve sonuç odaklı olmak lazım.”

K18: “Her okulun bu deneyimi yaşaması gerektiğini düşünüyorum. Kendi projesini kendi yazmalı, yönetmeli, kalitesini ortaya koymalı. Ama il akreditasyon çatısı altında değil; başlı başına projeyi üreterek, sahip çıkarak, düşerek, kalkarak ama en sonunda biz başardık diyerek yapmalılar projeyi. Bir başkasının hayalinde figüran olmadan...”

4. TARTIŞMA

İçinde bulunduğumuz küresel bilgi çağında AB projelerinin sunduğu okul personelinin eğitimi, mesleki eğitim, staj eğitimi, stratejik ortaklıklar gibi birçok farklı program öğretmenlere ve öğrencilere Avrupa’daki okullardaki uygulamaları gözlemlene imkânı vermektedir. Yenilikçi öğretim metotlarının geliştirilmesi, kültürlerarası diyalog, eğitimde iyi örneklerin paylaşılması, gerçek tecrübeler kazanılması AB projeleriyle mümkün olabilmektedir. Nitekim Erasmus Program Rehberine göre proje çıktıları yeni öğretim metotlarını desteklemeli, erişilebilir ve uygulanabilir olmalıdır. Proje çıktıları, proje bitiminde son anda çıkarılan sonuçlar değildir. Proje yazım aşamasından başlayarak; proje içeriğine, döngüsüne, bütçesine, katılımcı profiline, ortak kurumlarına, etki ve sürdürülebilirliğine kadar derinlemesine projeye hâkim olan ürünlerdir.

Avrupa Birliği projelerinin okul yenileşme iklimine katkısına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda toplam 10 tema ortaya çıkmıştır. Yeniliğin tanımı temasında katılımcı görüşleri; icat, yenileşme, yenileme olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır. Enos’un (1962) çalışmasında da yenilik “*orijinal ve icat edilmiş olan, gerçeklere daha uygun hale getirme amacıyla değiştirilebilir ve yenilenebilir olan*” olarak tanımlanmıştır. Yenilikle ilgili çalışmaların ortak odak noktası yeni bilgi üretme potansiyeline sahip olmasıdır (Moolenaar, Daly & Slegers, 2011). Yeni fikir; yeni olarak algılanan fikir, süreç, ürün ve hizmet üretimidir (Zhou, Chi & David, 2005). Yenilik, kişi veya gruplar açısından yeni olan ve benimsenerek kullanılmasıyla birlikte değişimi getiren nesne veya fikirdir (Goldsmith & Foxall, 2003). Yenilik çalışmalarının en göze çarpan ve tutarlı özelliklerinden biri, mevcut bilginin aktarılması yerine yeni bilginin yaratılmasına yapılan vurgudur (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Yenileşme, problemin tanımlanması ile başlayan yeni fikir ve düşüncelerin oluşturulmasıyla devam eden, yeni düşünce ve davranışların örgüt tarafından benimsenmesi ile sonuçlanan aşamalı bir süreçtir (Scott & Bruce, 1994). Damanpour’a (1992) göre ise yenileşme, yeniliğin uygulama ve dönüşüm sürecidir. Bu araştırmada da katılımcılar yeniliği “uygulama ve dönüşüm” süreci olarak tanımlamıştır. Eğitim sisteminde yeniliklere doğru bir dönüşüm yapılması zorunludur. Bu nedenle değişimler eğitimciler tarafından yorumlanıp öncelikle okullara entegre edilmelidir. Okulların yeniliklere uyum sağlayabilmesi ve değişen ihtiyaçların karşılanabilmesi için istenilen niteliklere sahip okul iklimine dönüşümü gerekmektedir (Bülbül, 2012).

Katılımcı görüşlerine göre proje yapan okullarda yenilikçiliğin hâkim olacağı ve proje çıktılarının yenileşmeye katkı sunacağı vurgulanmıştır. Gerçek yeniliklerin geliştirilmesi, benimsenmesi ve uygulanması okul gelişimini anlamak için önemlidir (Geijsel, Slegers, van den Berg & Kelchtermans, 2001). Öğretmenlerin geçmişin dünyasıyla seçilmiş eğitim programları, ders planları ve ders kitaplarıyla

boş levhalara (tabula rasa) bilgi dayatmak, geçmişte makul görülebilirdi; ancak günümüz dünyasında eğitim yeni gelişmeler ışığında topyekn yenileşmelidir (Yılmaz, 2016). Katılımcı ğretmenlere göre yenileşme, yapılan değişimin hayata dönüşmesi ile gerçekleşebilen bir kavramdır.

Katılımcıların “yenileme” kavramını mevcutta var olanı değiştirme, geliştirme, adaptasyon olarak tanımlandığı grlmştir. Bu tanımlama Yorgancıoğlu’nun ifadesiyle paralellik göstermektedir. Yorgancıoğlu’na (2011) göre var olan ürünleri daha iyi ve daha kaliteli olacak şekilde yenilemek, değiştirmek ve farklılaştırmak, rekabet üstünlüğünü sürdürebilir kılar. Ayrıca bu çalışmada katılımcılar yeniliği “mevcut duruma adaptasyon” olarak tanımlanmıştır. Abbak’a (2018) göre toplumu oluşturan bireylerin değişim ve yeniliklere ayak uydurabilmesi için kendilerini geliştirmeye ve yenilemeye ihtiyaı vardır. “Yenilik adaptasyondur ve gelişen dünyaya ayak uydurmaktır” görüşü Abbak’ın çalışması ile benzerlik göstermektedir. Eğitim kurumlarının kendilerini yenilemesi ve provizyonlarını genişletmesi bakımından sürekli olarak değişimleri takip etmeleri ve kendilerini bu yenilenme sürecine uyum sağlamaları gerekmektedir.

Katılımcıların okul yenileşme iklimini “okulun yenileşme sürecine adaptasyonu”, “yaratıcı düşünme ortamı”, “okulun proje ekosistemini deneyimlemesi” ve “paylaşılan iş birlikçi algı” şeklinde tanımladıkları grlmştir. Katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan görüş “okulun yenileşme sürecine adaptasyonu” iken en az vurgulanan görüşün “yaratıcı düşünme ortamı” olduğu belirlenmiştir. Karpuzoğlu’na (2001) göre çağın mecbur bıraktığı, ihtiyaç hsil olan gelişimlerde kendilerini geliştiremeyen kurumlar geride kalır. Yenilik örgütün etrafındaki yeniliklere uyum sağlaması ve çevreyi de yenilikleriyle buluşturmasıdır. Bu da ancak örgütün yenilik odaklı olmasıyla mümkündür (ğt, Aygen & Demirsel, 2007).

Katılımcı ğretmenlere göre okulda yaratıcı düşünce ortamının oluşturulması, yaratıcılığı desteklenmesi, kaynakların ve olanakların geliştirilmesi okul yenileşme iklimine katkı sağlamaktadır. West ve Sacramento (2012) tarafından yapılan bir araştırmada da okullardaki yenileşme ikliminin büyük ölçüde müdür ve öğretmenlerin yaratıcı fikirleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre araştırmanın bu bulgusu, West ve Sacramento’nun yaptığı araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Bu bağlamda okullardaki yenileşme ikliminin merkezinde, ğretmen ve okul müdürleri bulunduğu için ğretmen ve okul müdürlerinin okul yenileşme iklim sürecine yönelik motivasyonlarını yüksek tutmak gerekmektedir. AB projesi yazarken, proje yazarının başvuru formunda “Projeyi yenilikçi yapan nedir?” sorusuna cevap vermesi beklenmektedir. Projenin neden yenilikçi olduğunun ve Avrupa’nın o konudaki stratejisine neden katkı sağlayacağının ifade edilmesi gerekmektedir (Kesik, 2016). Buna göre yenilik ve yenilikçilik kavramı AB projelerinin karakterini yansıtılmaktadır.

Katılımcılar yenileşme fikrinin okul idaresi, öğretmenler, hatta çalışan personel tarafından topyekn takım ruhu ile istenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yeni bilgi ve yeni uygulamaların kullanımı örgüt çalışanlarının paylaşılan algısı ile ilgilidir (Moolenaar, Daly & Slegers, 2010). Bu çalışmada, tüm katılımcılar yenileşmeye açık ve istekli duruş sergilenmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte yenileşme ikliminin olması için bunu örgütteki herkesin istemesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Demircioğlu (2016) da bu çalışmanın bulgusuyla paralel olarak yenileşme ihtiyaı için “rgtn çevresi sıklıkla değiştiğinden, kurumların hayatta kalmak ve gelişmek için yenilikçi olmaları gerekir” ifadesini kullanmıştır. Damanpour (1991) ise yeniliği benimsemiş çalışanlardan oluşan bir örgütün performansının daha yüksek ve etkili olduğuna dikkat çekmiştir.

Katılımcıların tamamı “yenileşme ihtiyaı AB projeleriyle karşılanabilir” görüşünü vurgulamıştır. AB projeleri; ülkeler arası staj ve çalışma ziyaretleri gibi ulus ötesi hareketlilik faaliyetleri sayesinde iş bağlantılı deneyimlerle eğitim olanağı, dil öğrenme, başarılı uygulamaların paylaşımı ve eğitim alanındaki tüm sosyal ortakların biraraya gelmesini sağlayarak hem lkelerarası iş birliğinin hem de iş dünyası ile eğitim kurumları arasındaki ilişkilerin gclendirilmesi için faydalıdır (ztrk, 2015). Katılımcılar tarafından en çok vurgulanan ve hemfikir olunan görüş, projelerin tavsiye edilebilirliği olmuştur. Yenilik ihtiyaı AB projeleriyle kısmen karşılanabilir ya da tamamen karşılanabilir görüşünde olan katılımcılar AB projelerini “tavsiye merkezi” olarak ifade etmiştir. Teknolojinin hızlı gelişimi ve bu

gelişimin insanlardaki dönüşümü, insan yapısını, kültürel, sosyal, bilimsel bakışı ve örgütlerin işleyişini derinden etkilemiştir. Tüm bunların bir sonucu olarak örgütlerde değişim ihtiyacı kaçınılmazdır (Gündüz & Balyer, 2013). AB projeleriyle tanışma sürecini “yeni bilgi üretme ve yeni uygulama yapma isteği” olarak tanımlayan katılımcılar önceliklerinin kendi gelişimleri olduğunu belirtmişlerdir. Nitekim kişinin kendinden başlayan yenileşme, çevresine kurumuna yansımaktadır. Yenilikçi örgüt oluşumu, örgütte insan kaynağının yenilikçi ve yaratıcı çalışmasına bağlıdır (Öğüt, Aygen & Demirsel, 2007).

AB tarafından geliştirilen proje hibe programları üye ülkelerdeki mesleki eğitimleri geliştirmeyi hedef almaktadır (Bardakçı, 2017). Bu araştırmada katılımcılar, AB projelerinin mesleki boyuttaki yeniliğe faydalarına değinmişlerdir. Günbayi ve Vezne (2016) yaptıkları araştırmada da benzer olarak AB projelerine öğretmenlerin katılmasının ana hedefi mesleki gelişimlerini arttırmaktır. Öğretmenlerin hızla değişen dünyada farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli becerilere sahip olmaları gerekir. Katılımcılar mesleki gelişimlerini destekleme hususunda AB projelerinin yenilikçiliği desteklediğine dikkat çekmişlerdir.

Etkili iletişim kavramı, katılımcılar tarafından farklı branşlarla ve yurtdışındaki meslektaşlarla tanışma, planlama yapma, ortak etkinlik yürütme, sonuçlandırma, yurtdışındaki ortak kurumlarla bilgi ve deneyim paylaşımı ifade edilmiştir. Katılımcılar “sürekli kendini geliştirme” kavramını; bilgilenmiş/tazelenmiş olmak, kendini güncellemek, gelişmek, proje yazarken araştırma yapmak, makale okumak, öğrenmek, öğrendikçe daha çok öğrenecek şeyin olduğunu düşünmek olarak açıklamışlardır. Katılımcıların bu ifadeleri, Bodur’un (2019) araştırmasını destekler niteliktedir. Bodur da araştırmasında katılımcıların sürekli kendini geliştirmek kavramını yenilenmek ve kendini geliştirmek şeklinde olduğunu bulgulamıştır.

Katılımcılardan biri sürdürülebilirliği; edinilen bilgilerin aktarılması, uzun vadede kullanılabilir ve görünür kılınması, ayrıca ülkemizdeki iyi uygulama örneklerinin Avrupa’daki ortaklarla paylaşılması, uzun vadede uygulanabilir ve görünür kılınması olarak tanımlamıştır. Faydalı bir proje, sürdürülebilir bir projedir. Bayraktaroğlu, Ersoy Yılmaz ve Çetinel’in (2015) araştırmasında da projede geliştirilen ve uygulanan çok aşamalı yenilikçi eğitim modellerinin sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Projenin sürdürülebilirliğinin, yürütülen faaliyetlerin takvimsel olarak uygulanabilir olması ve hem eğitimcilere hem de katılımcılara sağladığı bilgi ve beceri artışı açısından değerlendirilmesi gerekmektedir.

Katılımcılar, yenileşme için projelerin zaman sağladığını ve bu sağlanan zaman çerçevesinde kurumlarından resmi izinle yurt dışına gidip eğitim alma imkânı bulduklarını vurgulamışlardır. Proje yürütücüleri, proje kaynaklarını verimli kullanmak için doğru zaman planlamaları yapmaları gerekir (Konur, 2018). Katılımcılar bilgi kaynağını; daha akılcı, daha paylaşımcı olan ve etrafınızdaki insanlardan bilgi alma-verme kaynağı olarak tanımlamışlardır. Yenilikçilik ikliminde kaynak akışının (bilgi, deneyim vb.) hız, kolaylık ve tutarlılığının birleşimi önemlidir. Çünkü bilgi, fikir ve etkileşim fırsatlarının paylaşılması yenilikçi iklimler için kritik öneme sahiptir (Mumford, Scott, Gaddis & Strange, 2002). Bu çalışmada, AB projelerinin katılımcılara yeni bir çalışma ve bakış açısı olarak bilgi kaynağı sağladığı görülmüştür.

Katılımcılar, sosyal ağ gruplarını; Avrupa okul ağı, proje iş birliği, WhatsApp grupları, takım çalışması, bilgi paylaşım platformu olarak açıklamışlardır. Katılımcılar, sosyal ağ gruplarının faydalı olduğunu ve okula yenilik kattığını özellikle de pandemi döneminde önemli katkı sağladığını, yabancı meslektaşlarına dersleri uzaktan hangi program ve yöntemlerle işlediklerini sorup öğrenebildiklerini bunun da mesleki açıdan önemli olduğunu vurgulamışlardır. Xafakos vd. (2020) de araştırmalarında, iş birliği ağı türlerinin öğretmenlerin yenilikçi okul iklimini ve bireysel yenilikçiliklerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların iştirak ettikleri sosyal ağlar ve yenileşmeye olan faydalarına ilişkin

belirttikleri görüşlerin bu araştırma ile benzerlik gösterdiği, sosyal ağ gruplarının okul yenileşme iklimine katkı sunduğu belirlenmiştir.

Katılımcılara göre AB projelerinin okul yenileşme iklimi sürecine yeterince dahil edilememe sebebi; ulus ötesi hareketliliğin amaç dışı kullanılması, eğitimlere düzenli katılmama ve aktarılacak öğrenilmiş yenilik olmamasıdır. Oysa uluslararası hareketlilik, proje eğitimlerinde yenilik ve gelişimden bilgi sahibi olmayı gerektirir. Eğitimde yenileşme; en geniş anlamda toplumsal değişim, en dar anlamda ise kişinin tavırlarını değiştirmesiyle mümkündür. Ulus tesi hareketliliğin amacına uygun yerine getirilmemesinin ve gezi amaçlı kullanılmasının okul yenileşme iklimi önünde engel olduğu söylenbilir.

Araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; okullarda AB projelerini destekleyici yönetici tutumunun gelişmesi için okul idarecilerine projelerin etkililiğini artırma, teknik ve bürokratik süreçlerden meydana gelebilecek sorunların üstesinden gelme, risk yönetim becerisi gibi destekleyici hizmet içi eğitimlere ihtiyaç olduğu söylenbilir. Bununla birlikte AB projelerinde hibe paylarının akreditasyon nedeniyle azaltılması ve projeyi yürütürken verilen hibe dışında kaynak bulmada zorluk yaşanmasından dolayı, AB'nin projelerin türlerine göre ayırdığı hibe paylarını düzenlenmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça/Reference

- Abacı, H. (2014). *AB projelerinin kurumsal kapasite gelişimi ve bölgesel kalkınmaya etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi], Erciyes Üniversitesi.
- Aguado, T., Ballesteros, B., & Malik, B. (2003). Cultural diversity and school equity. A model to evaluate and develop educational practices in multicultural education contexts. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 50-63. <https://doi.org/10.1080/10665680303500>.
- Avrupa Birliği Başkanlığı. (2019). *AB Başkanlığı Projeleri*. https://www.ab.gov.tr/ab-bakanligi-projeleri_46008.html
- Avrupa Birliği Başkanlığı. (2021). *Fasıl 26-Eğitim ve Kültür*. <https://www.ab.gov.tr/91.html>
- Babbie, E. & Benaquisto, L. (2001). Qualitative field research. *The Practice of Social Research*, 9, 298-300.
- Bahadır, H. (2007). *Comenius projelerinden faydalanma konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri*. [Yüksek lisans tezi], Kırıkkale Üniversitesi.
- Bardakçı, V. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre Avrupa Birliği Projelerinin okula katkı düzeyi ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi
- Baumard, P. & Starbuck, W. H. (2005). Learning from failures: why it may not happen. *Long Range Planning*, 38, 281-298. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2005.03.004>
- Baydar, F., & Levent, A. F. (2023). Ethical review on teachers' relations with the school environment. *International Journal of Educational Research Review*, 8(4), 932-946.
- Bayraktaroğlu, S., Ersoy Yılmaz, S., & Çetinel, E. (2015). İnsan kaynakları yönetimi bağlamında işkoliklik davranışı üzerine bir değerlendirme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 107-129.
- Berg, V. (2014). Evaluation of the outcome of european students-teachers' participation in the Erasmus Exchange Programme (2008-2011): A survey of students' knowledge, thoughts and feelings before and after their erasmus exchange. *Journal of the European Teacher Education Network*, 9, 33-45.
- Bodur, E. (2019). *Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri (Bolu ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bülbül, T. (2012). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 45-68.
- Chen, C., Huang, J., & Hsiao, Y. (2010). Knowledge management and innovative: The role of organizational climate and structure. *International Journal of Manpower*, 31(8), 848-870. <https://doi.org/10.1108/01437721011088548>.
- Cole, F. L. (1988). Content analysis: process and application. *Clinical Nurse Specialist*, 2, 53-57.
- Damanpour, F. (1992). Organizational size and innovation. *Organization Studies*, 13(3), 375-402. <https://doi.org/10.1177/017084069201300304>.
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 34, 555-590.
- David, M., Schwedler, G., Reiber, L., Tolonen, H., Andersson, A. M., Esteban López, M., Joas, A., Schöpel, M., Polcher, A., & Kolossa-Gehring, M. (2020). Learning from previous work and finding synergies in the domains of public and environmental health: EU-Funded Projects Bridge Health and HBM4EU. *Archives of Public Health*, 78, 1-13.
- Demircioğlu, M. A. (2016). Organizational innovation. In: Farazmand, A. (Eds) *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance* (pp. 1-5). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_3017-1

- Dolapçioğlu, S. ve Girişken, M. C. (2022). Avrupa Birliği projeleri: Erasmus+ programı ve eylem planları, *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(49), 296-317.
- Enos, J. (1962). Invention and innovation in the petroleum refining industry. In Universities-National Bureau Committee for Economic Research, Committee on Economic Growth of the Social Science Research Council (Ed.) *The rate and direction of inventive activity: Economic and social factors* (pp. 299-322). Princeton University Press.
- Geijsel, F., Sleegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166. <https://doi.org/10.1177/00131610121969262>.
- Goldsmith, R. E. & Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovative. In L. V. Shavinina (Ed.), *The international handbook on innovation* (pp. 321-330). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Günbayı, I. & Vezne, R. (2016). Opinions of teachers on Erasmus+ Key Action 1: A case study. *Online Submission, International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(1), 1-12.
- Gündüz, Y. & Balyer, A. (2013). Yükseköğretim örgütlerinde değişim ve yenileşmeye ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 47-66.
- Haspolat, E. & Özkılıç, R. (2007). Comenius okul ortaklığı proje koordinatörlerinin proje süreçleri konusundaki görüşleri. *Eurasian Journal of Education Research*, 7(27), 163-177.
- Karpuzoğlu, E. (2001). Aile şirketlerinde stratejik planlama ve aile şirketlerine özgü planlar. *Öneri Dergisi*, 4(15), 115-124. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.735498>.
- Kesik, F. (2016). *Avrupa Birliği projelerinin okul sağlığına katkılarına ilişkin öğretmen görüşleri*. [Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kesik, F. & Balci, E. (2016). AB projelerinin okullara sağladığı katkılar açısından değerlendirilmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1621-1640.
- Konur, S. (2018). *Örgütlerde proje yönetimi yaklaşımının çalışanların yönetim kararlarına katılım etkisinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Kurulgan, M. & Atıl Yörü, H. (2013). Erasmus öğrenci hareketliliği ile Anadolu Üniversitesi'ne gelen öğrencilerin kütüphane memnuniyet düzeyleri. *Bilgi Dünyası*, 14, 114-140.
- Kulaksız, E. (2010). *Avrupa Birliği Comenius programlarının Türkiye'deki uygulamasına ilişkin katılımcı görüşleri*. [Doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Levent, F. & Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası öğrencilerin eğitimine yönelik politikalar ve Türkiye için öneriler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 97-119.
- Levent, F. (2016a). The economic impacts of international student mobility in the globalization process. *Journal of Human Sciences*, 13, 3853-3870.
- Levent, A. F. (2016b). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 117-134. <https://doi.org/10.15285/ebd.09059>
- Levent, A. F. (2016c). Değişim yönetimi. (Ed.: A. Bakioğlu) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (pp.340-362), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Long, T. & Johnson, M. (2000). Rigour, reliability and validity in qualitative research. *Clinical Effectiveness in Nursing*, 4(1), 30-37. <https://doi.org/10.1054/cein.2000.010>.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Sleegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670. <https://doi.org/10.1177/0013161X10378689>.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Sleegers, P. J. (2011). Ties with potential: Social network structure and innovative climate in Dutch schools. *Teachers College Record*, 113(9), 1983-2017. <https://doi.org/10.1177/016146811111300906>
- Mumford, M. D., Scott, G. M., Gaddis, B., & Strange, J. M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 705-750. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00158-3](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00158-3)

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Olgun, C. K. (2008). Nitel araştırmalarda içerik analiz tekniği. *Sosyoloji Notları*, 4-5, 66-71.
- Öğüt, A., Aygen, S., & Demirsel, M. T. (2007). Personel güçlendirme inovasyonu hızlandırır mı? Antalya ili beş yıldızlı konaklama işletmelerine yönelik görgül bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 163-172.
- Özdemir, M. & Akbaş, O. (2002). Avrupa Birliği tarafından eğitim alanında uygulanan projeler ve Türkiye'nin katılımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 65-84.
- Öztürk, E. (2015). *Avrupa Birliği Comenius Programı'na katılan öğretmenlerin hareketlilik programının etkililiğine ilişkin algılarının değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Papatsiba, V. (2006). Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process. *Comparative Education*, 42(1), 93-111.
- Pihie, Z. A. L., Asuimiran, S., & Bagheri, A. (2014). Entrepreneurial leadership practices and school innovative. *South African Journal of Education*, 34(1). <https://doi.org/10.15700/201412120955>
- Polatcan, M. (2019). Okullarda Yenileşme İklimi Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 364-383. <https://doi.org/10.26466/opus.533385>.
- Rolfe, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 304-310. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03727.x>.
- Sandelowski, M. (1993). Rigor or rigor mortis: The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 16(2), 1-8. <https://doi.org/10.1097/00012272-199312000-00002>
- Scott, S. G. & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607. <https://doi.org/10.2307/256701>.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2004). Exploring organizational citizenship behaviour from an organizational perspective: The relationship between organizational learning and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 281-298. <https://doi.org/10.1348/0963179041752709>.
- Toloie-Eshlaghy, A., Chitsaz, S., Karimian, L., & Charkhchi, R. (2011). A classification of qualitative research methods. *Research Journal of International Studies*, 20(20), 106-123.
- Türkoğlu, Ş. (2004). *Türkiye'deki okulların Comenius Projelerine etkin bir şekilde katılımının sağlanması üzerine araştırmalar ve Comenius 1-1 Fen Proje Başvurusu*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi
- Türkoğlu, Ş., & Türkoğlu, R. (2006). Comenius 1 okul ortaklıkları projelerine başvuruda bulunan yönetici ve koordinatör öğretmenlerin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 125-154.
- Xafakos, E., Kaldi, S., Vassiou, A., Stavropoulos, V., Papadimas, L., Maratos, A., ... & Mastrothanasis, K. (2020). The effect of teachers' collaborative networks on innovative school climate and their individual innovative. *European Journal of Education Studies*, 7(11). <https://doi.org/10.46827/ejes.v7i11.3347>.
- West, M., & Sacramento, C. (2012). Creativity and innovation: The role of team and organizational climate. In M. D. Mumford (Ed.), *Handbook of organizational creativity* (pp. 359-385). Academic Press.
- Yalçın İncik, E., & Yanpar Yelken, T. (2009). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin Avrupa Birliği eğitim projelerine yönelik görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(3), 923-940.
- Yılmaz, E. (2016). 21. yüzyıl becerileri kapsamında dönüşen okul paradigması, In E. Yılmaz, M. Çalışkan, S. A. Sulak (Ed.) *Eğitim bilimlerinden yansımalar* (ss. 6-16). Konya: Çizgi Yayıncılık.
- Yorgancılar, F. N. (2011). Sürdürülebilir rekabet anlayışı olarak yenilik yeteneği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 379-426.

Zhou, K. Z., Yim, C. K., & Tse, D. (2005). The effects of strategic orientations on technology- and market-based break through innovations. *Journal of Marketing*, 69, 42-60.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The process of globalization in the world has influenced not only culture, economy, and technology but also education. One way to incorporate globalization into the education system is through international education programs such as the European Union (EU) Education Programs (Türkoğlu, 2004). The European Union has three fundamental education programs: Socrates, Leonardo Da Vinci, and Youth. Countries participating in these programs receive financial assistance from the EU Commission during the accession process to align with the EU *acquis* in political, economic, legal, and administrative measures.

In educational organizations, the increasing demands to enhance the quality of instruction, coupled with ongoing environmental changes and resource constraints, compel schools to undergo innovative (Pihie, Asimiran & Bagheri, 2014). It has become essential for teachers to possess a shared vision and diverse knowledge for the process of innovative. Innovative climate in schools is largely achievable through the creative ideas of school principals and teachers (West & Sacramento, 2012). In this context, teachers and school principals are at the core of the innovative climate in schools (Baumard & Starbuck, 2005). One of the most effective tools activated by countries aspiring to follow and engage in the global change and innovative movements in the education system is the EU Education Programs and projects grounded in this context. Generally known as school partnerships or strategic partnerships, these projects contribute significantly to schools, their stakeholders, and, naturally, the education system (Kesik, 2016).

Upon reviewing the literature, it is evident that numerous studies have been conducted on EU projects implemented in schools. However, among these studies, there is no specific research focusing on the contribution of EU projects to school renewal and the innovative climate in schools. The purpose of this study is to examine the opinions of teachers about the contribution of European Union projects to the innovative climate in schools. It is expected that this research will create awareness regarding the contribution of EU projects to the innovative climate in schools, guiding the necessary educational preparations for teachers and the innovative climate in schools.

2. METHOD

This research was conducted using the qualitative research method of a case study design. The focus of this study is the contribution of EU projects to the innovative climate in schools. The study group consists of 20 teachers purposefully selected through the criterion sampling method, who work in official institutions in Istanbul, are involved in EU project writing/implementation/coordination and have been working at the same school throughout the entire project. To collect the research data and determine some demographic information about the participants, the researchers prepared a Personal Information Form and a semi-structured interview form. In the development of the interview questions, the opinions of two academics specialized in educational management were sought. The interview form includes nine questions to gather the views of participant teachers on the contribution of European Union projects to the innovative climate in school. The data obtained in this research were subjected to content analysis.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In this study examining teachers' opinions on the contribution of European Union projects to the innovative climate in schools, the analysis of the data resulted in the identification of 10 main themes. The first of these main themes, the definition of innovation, comprises three sub-themes: invention,

innovative, and rejuvenation. In this research, participants defined innovation as a process of "implementation and transformation". Furthermore, participants identified the concept of "rejuvenation" as changing, improving, and adapting what already exists. In terms of educational institutions renewing themselves and expanding their provisions, it is crucial for them to continuously monitor changes and adapt themselves to this process of innovative.

Participants defined the innovative climate in schools as the "adaptation of the school to the innovative process", "creation of a creative thinking environment", "school experiencing the project ecosystem" and "shared collaborative perception". According to participant teachers, creating an environment for creative thinking, supporting creativity, and developing resources and opportunities contribute to the innovative climate in schools. In this study, all participants emphasized the need for an open and willing attitude towards innovative. Additionally, according to participant views, innovation will prevail in schools that undertake projects, and project outputs will contribute to innovative.

All participants expressed the view that the need for renewal could be met through EU projects. The most emphasized opinions by the participants were the recommendability and sustainability of these projects. Additionally, participants highlighted the benefits of EU projects in terms of professional innovation. Teachers need to have the skills to meet the needs of different student groups in a rapidly changing world. In this context, participants drew attention to the positive effects of EU projects on supporting their professional development. Participants explained the concept of "continuous self-improvement" as being informed/refreshed, keeping oneself updated, developing, conducting research while writing projects, reading articles, learning, and believing that there is always more to learn as they learn.

Participants emphasized that the projects provided time resources for innovation and within the framework of this time, they had the opportunity to go abroad and receive training with official permission from their institutions. In this research, it was observed that EU projects serve as a source of new perspectives and knowledge for participants. Participants defined this knowledge source as obtaining and sharing information from more rational and collaborative individuals. Participants highlighted the usefulness of social network groups related to EU projects and their contribution to bringing innovation to the school.

According to the participants, the reasons for insufficient involvement of EU projects in the school the innovative climate process include the misuse of transnational mobility, non-participation in trainings, and the absence of transferable learned innovations. However, innovative in education is possible at the broadest level through societal change and, at the narrowest level, by changing individual attitudes. In this research, participants emphasized that the misuse of transnational mobility, not aligning with its purpose, and using it solely for travel purposes pose a serious obstacle to the innovative climate in schools.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 21.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 04-10

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısını yüzde biçiminde belirtiniz. Örneğin iki yazar varsa 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır. Bunun yanı sıra hangi araştırmacı araştırmanın hangi aşamalarına katkıda bulunduysa bunu açık bir şekilde ifade ediniz. Örneğin;

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı, ya da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of
Education

2024, 24(3), 1900 – 1916. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1407391>



Öğretmen Milletvekilleri: Türkiye Büyük Millet Meclisi I. Dönemi (1920 – 1923)*

Teacher Deputies: Grand National Assembly of Türkiye's 1st Period (1920 – 1923)

Yakup OFLAR¹ ID, Cemal AVCI² ID

Geliş Tarihi (Received): 25.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 27.08.2024

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2024

Öz: Tarihimizde ilk parlamento 1876'da Kânûn-i Esâsî'nin kabulüyle açılmıştır. 93 Harbi'nin de etkisiyle bu parlamento 1877 yılında süresiz tatil edilmiştir. Bu kısa dönem I. Meşrutiyet olarak adlandırılmaktadır. II. Meşrutiyet ise 1908 yılında parlamentonun tekrar açılmasıyla başlayan süreçtir. I. Dünya Savaşı sonrasında kapatılan bu parlamento, Sivas Kongresinin ardından yeni üyelerle tekrar açılmıştır. Aynı parlamento 11 Nisan 1920'de, 12 Ocak ile 18 Mart 1920 arasındaki kısa süreli faaliyetlerinin ardından çalışmalarına resmi olarak son verilmiştir. 23 Nisan 1920'de Ankara'da açılan Büyük Millet Meclisiye Türk demokrasi tarihinin en önemli adımlarından biri olmuş ve faaliyetleri bu tarihten itibaren başlayarak günümüze kadar devam ettirmiştir. Mustafa Kemal Paşa'nın 19 Mart 1920 tarihli genelgesiyle, memleketin her köşesinden, açılacak meclise vekiller gönderilmesi istenmiştir. 1923'te Cumhuriyet'in ilanına giden yolu hazırlaması sebebiyle bu meclis "Kurucu Meclis" hüviyetini de taşımaktadır. Büyük Millet Meclisi'ne avukatından öğretmenine, doktorundan müderrisine, tüccarından çiftçisine her meslekten katılımlar olmuştur. Farklı meslek gruplarının Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne katılımı Büyük Millet Meclisi'nin başlangıç tarihi olan 1920'den günümüze devam etmektedir. TBMM I. Dönem Öğretmen Milletvekilleri adlı bu çalışmada, 1920 seçimleriyle Türkiye Büyük Millet Meclisine giren öğretmen kökenli milletvekilleri tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili kaynaklar tarama yöntemiyle incelenmiş, doküman inceleme tekniğiyle veriler toplanmış ve bir sistem dâhilinde düzenlenmiştir. TBMM'nin I. döneminde Meclis'e süreç içerisinde 436 milletvekili katılmıştır. Bu vekillerin 93'ü (% 21.33) öğretmen kökenli milletvekillerdir. Öğretmen milletvekilleri 47 farklı seçim bölgesinden meclise katılmakla beraber 26'sı daha sonraki dönemlerde de vekilliklerine devam etmişlerdir. TBMM çatısında öğretmenlik mesleğini icra etmiş milletvekillerinin bulunması hem Türk parlamento tarihi hem de Türk Eğitim Tarihi açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen milletvekili, TBMM, I. Dönem TBMM

&

Abstract: The first parliament in our history was opened in 1876 with the adoption of the Kânûn-i Esâsî. With the effect of the "93 War", the same parliament was indefinitely suspended in 1877. This short period is called the First Constitutional Monarchy. The Second Constitutional Monarchy is the process that started with the reopening of the parliament in 1908. The same parliament was officially terminated on April 11, 1920, after a short period of activity between January 12 and March 18, 1920. On April 23, 1920, the Grand National Assembly was inaugurated in Ankara, which has been one of the most important steps in the history of Turkish democracy and its activities have continued from this date until today. With Mustafa Kemal Pasha's circular dated March 19, 1920, it was requested that deputies from all regions of the country be sent to the parliament. This assembly also carries the identity of "Founding Assembly" as it prepared the way for the declaration of the republic in 1923. Members from all professions, from lawyers to teachers, doctors to scholars, merchants to farmers, participated in the Grand National Assembly. The participation of different professions in the Grand National Assembly of Türkiye has continued since the beginning of the Grand National Assembly in 1920. In this study titled Teacher Deputies of the Grand National Assembly of Türkiye I. Period, it is aimed to identify the deputies of teacher origin who entered the Grand National Assembly of Türkiye with the 1920 elections. In line with this purpose, the relevant sources were examined with the scanning method, data were collected with the document analysis technique and organized within a system. In the first period of the Grand National Assembly of Türkiye, 436 deputies participated in the Assembly during the process. Of these deputies, 93 (21.33%) were of teacher origin. Teacher deputies participated in the parliament from 47 different electoral districts. 26 of them continued to serve as deputies in the following periods. The presence of deputies who practiced the teaching profession under the roof of the Turkish Grand National Assembly is important both in terms of Turkish parliamentary history and the history of Turkish education.

Keywords: Teacher deputy, TGNA, 1st period of TGNA

Atıf/Cite as: Ofar, Y. & Avci, C. (2024). Öğretmen milletvekilleri: Türkiye Büyük Millet Meclisi I. Dönemi (1920 – 1923). *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1900-1916. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1407391>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Bu çalışma Prof. Dr. Cemal AVCI danışmanlığında, Yakup OFLAR tarafından hazırlanan "Atatürk Dönemi Öğretmen Milletvekilleri" adlı doktora tezinin bir bölümünden türetilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Yakup OFLAR, Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, yakupoflar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4014-3754

² Prof. Dr. Cemal AVCI, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cemelavci@yahoo.com ORCID: 0000-0001-7357-0790

1. GİRİŞ

Bilinçli ya da bilinçsiz, kendi kendimize keşfederek ya da dış etkenler aracılığıyla, resmî veya gayri resmî durumlarla, direkt etkileşim hâlinde ya da dışarıdan gözlemleyerek, bizimle alakalı ya da alakasız doğumdan ölüme kadar hayatın her safhasında birçok şeyi öğreniriz. Öğrenme bunlarla da kalmayıp yaşam boyu ihtiyaç olmayı da sürdürmektedir. İnsanoğlunun yaşamının devamı için zihinde ve davranışlarda ortaya çıkardığı durum bu ihtiyacın bir sonucudur. İnsanlığın hem fikri hem de maddi olarak gelişmesi öğrenmenin bir ihtiyaç olarak görülmesinin sonuçlarındandır.

Öğretmenlik mesleği dünyanın kadim mesleklerinden birisidir. Öğretmenlik, geçerliliğini hâlâ sürdürmekle beraber her geçen gün gerekliliğini artıran bir meslektir. Öğretmenlik mesleği zamanın içerisinde, devrine göre ihtiyaç duyduğu özellikleri kendisine katmıştır. Bunun yanında özellikle son iki asırda daha profesyonelleşmiştir. Yine öğretmenlik mesleği, eğitimin toplumların her kesimine yayılması ve mecburi hale getirilmesiyle de yaygın bir şekle bürünmüştür. Bu kutsal addedilen mesleğe, dinin de içerisinde yer aldığı kültürler ve medeniyetler doğrudan ya da dolaylı olarak katkılar sağlamıştır. Günümüzde ülkemizde öğretmenlik mesleğinin toplum bakış açısında gördüğü itibar tartışma konusudur. Buna rağmen öğretmenlik mesleği gerçek vicdanlardaki yerini en üstlerde tutmaya da devam etmektedir.

Talim eden, ilim öğreten manasında muallim; ilim ve edep öğreten, terbiye eden, eğitici manasında müeddep (müeddip); ders okutan icazetli âlim manasında müderris; ders okutan, öğreticilik yapan, üstat manasında hoca (Kubbealtı Lügati, t.y.) öğretmen kelimesinin karşılığında kullanılabilir. Bunların yanında camilerde halka açık ders veren hoca ve müderrislere de dersiâm denilmektedir. Aynı zamanda Özellikle hoca kelimesi öğretmene karşılık kullanılan bir kelimedir. Ancak bu kelimenin öğretmenlik kelimesinin yanında resmî bir durumu yoktur. Tüm bunlara rağmen özellikle ilköğretim ikinci kademe, ortaöğretim ve yükseköğretimde öğrencilerce öğretmenlere karşı oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Yalın ve sade şekliyle “öğretmen” kelimesinin özellikle resmîyette kullanılıyor olması farklı bir tartışma konusudur. Bu kadar kelime ve anlam bolluğunun içerisinde de yetersiz olduğu düşünülmektedir.

Osmanlı Devleti'nde dolayısıyla Türk demokrasi tarihinde mutlaki monarşiden meşruti monarşiye geçiş 1876 yılında Kanun-i Esasî'nin kabulü ile olmuştur. Bu noktaya geliş ise Sened-i İttifak ve Tanzimat gibi modernleşme adımlarının sonuçlarından bir tanesidir. Osmanlı Devletinde ilk Meb'ûsân Meclisi Kanun-i Esasî'nin 19 Mart 1877 tarihinde ilanından sonra toplanmıştır. İlk Meb'ûsân Meclisi 28 Haziran 1877'de kapanmış ve yapılan seçimlerin ardından 13 Aralık'ta ikinci toplantısını yapmıştır. İlk Osmanlı Meclisi (Lewis, 2017, s. 231) beş aylık zaman içerisinde iki oturum gerçekleştirmiştir. 1877 – 1878 Osmanlı – Rus Harbi'nin (93 Harbi) getirdiği şartlar içerisinde süresiz tatil edilmiştir. Aynı meclis 1908 yılında tekrar açılmış ve II. Meşrutiyet denilen döneme girilmiştir.

Meşrutiyetin II. kez ilanından sonra Meclis-i Meb'ûsân için 1908, 1912, 1914 ve 1919 yıllarında seçimlere gidilmiştir. 1913'teki tarihe “Bâb-ı Ali Baskını” olarak geçen (Ünlü, 2017) hadisenin ardından yapılan 1914 seçimleri İttihat ve Terakki'nin tek parti döneminde yapılmıştır. Padişah Sultan Vahdettin'in mevcut meclisi 1918 feshetmiştir. Akabinde 1919'daki seçimlerle gelen son Osmanlı Meclis-i Meb'ûsân'ı İstanbul'da 12 Ocak 1920 tarihinde açılmıştır (Kaya, 2002, s. 30) ve son birleşimini 18 Mart 1920'de yaparak tarih sahnesindeki yerini almıştır. Mîsâk-ı Millî'yi kabul etmek, İstanbul'un 16 Mart 1920'deki işgalinin ardından çalışmalarını durduran bu meclisin en önemli icraatı olmuştur.

Son Osmanlı Meb'ûsân Meclisinin kapatılmasından ardından, Mustafa Kemal Paşa'nın 19 Mart 1920'de yayınladığı genelgeyle (Karpat, 2017, s.123) tarihler 23 Nisan 1920'yi gösterdiğinde, Anadolu'nun merkezi sayılabilecek bir konumda, Ankara'da Büyük Millet Meclisi toplanmıştır. 23 Nisan 1920'de açılan Büyük Millet Meclisininin 127 üyesininin 104'ü yeniden seçilirken 23'ü de İstanbul'dan gelmiştir (Uygun, 2011, s. 185)

İstanbul'un yanı sıra Anadolu'nun diğer vilayetlerinden gelmeye devam eden üyelerle bu sayı her geçen gün artacaktır. 23 Nisan 1920'de Ankara'da toplanmaya başlayan Büyük Millet Meclisi, Mustafa Kemal'in liderliğinde Millî Mücadele'yi gerçekleştirmiştir (Avcı, 2013). Seçimler sonucunda ve Meb'ûsân Meclisinde gelenlerle Büyük Millet Meclisi'ne katılımlar devam etmiştir. Meclis-i Meb'ûsân'dan gelenlerin artması sonucunda Meclis içerisindeki dağılımların değişmesi üzerine 5 Eylül 1920'de Nisab-ı Müzakere Kânun'u kabul edilmiş ve kapatılan İstanbul Meclisinden katılımlar engellenmek istenmiştir (Avcı & Oflar, 2020, s. 196).

Yapılan seçimlerle 297, ara seçimle 41, sırayla 11 ve kapatılan İstanbul Meclisinden 88 katılımla 437 üye sayısına ulaşılmıştır. 39 üyenin Nisab-ı Müzakere Kânunu'ndan önce ayrılması ve sonrasında da 61 üyenin ayrılmasıyla bahse konu kanun akabinde meclis üye sayısı netleşmiş ve 337 olarak belirlenmiştir (Demirel, 2017). Demirel Birinci Mecliste Muhalefet (2003, s. 86) adlı eserinde ise üye sayılarının Yılmaz Altuğ'a göre 383, Mahmut Goloğlu'na göre 390, İhsan Güneş'e göre 378, Suna Kili'ye göre 376, Ahmet Mumcu'ya göre 390, Sabahattin Selek'e göre 300, Falih Rıfki Atay'a göre 381, Kurt Steinhaus'a göre 441 gibi farklı sayılarla telaffuz edildiğini belirtmektedir.

Türk Dil Kurumu (TDK, t.y.) milletvekilini, Anayasa'ya göre millet meclisine seçimle giren millet temsilcisi; sayılab, mebus, vekil, parlamenter olarak tanımlamaktadır. Milletvekilliğine giden yol tabiiyetinde bulunulan devletin vatandaşları tarafından seçilmekten geçmektedir. Bunun için öncelikle seçimlere katılabilmek için Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na göre milletvekili olabilme şartlarını taşımak gerekmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Türkiye Büyük Millet Meclisi I. dönemi, bugün 100. yaşını geride bırakan Türkiye Cumhuriyeti için kurucu niteliktedir. Bu hüviyet içerisinde Meclis çatısı altında bulunan milletvekillerinin yeri bu nitelik içerisinde yadsınamaz bir konumdadır.

Bu çalışmada Türkiye Büyük Millet Meclisinin 1920 – 1923 yılları arasını kapsayan birinci döneminde milletvekili olarak seçilenlerden öğretmen kökenli olanlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen milletvekilleri tespit edilirken TBMM Genel Sekreterliği tarafından yayınlanan TBMM Albümü'nde (2010) yer alan milletvekilleri kısa biyografilerinden yararlanılmıştır. Milletvekilinin sadece mesleğinin öğretmenlik ya da ilgili bir meslek olanların yanında hayatlarının bir döneminde dahi bu meslekleri yapmış olanlar da listeye dâhil edilmiştir. Burada bu meslekleri icra etme süreleri göz önünde bulundurulmamıştır. Öğretmenlik mesleğinin farklı birçok meslek erbabı tarafından icra edilebilmiş olması ve farklı meslek sahiplerinin de öğretmenlik yapmış olmaları bu duruma gerekçedir.

Çalışmaya konu olan milletvekillerin doğum ve ölüm tarihleri, doğum yerleri, vekillik yaptıkları dönemler ile milletvekili oldukları seçim bölgeleri de tablolar halinde verilmiştir.

Türkiye Büyük Millet Meclisi Milletvekilleri Albümleri, Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Cerideleri, Kanunlar Dergisi ve Türk Parlamento Tarihi kitapları çalışmanın esas kaynaklarını teşkil etmektedir. Bu kaynaklarla beraber ilgili yazılan kitaplar, makaleler ve tezler de çalışma içerisine dâhil edilip kaynaklar kısmında sunulmuştur. Öğretmen milletvekilleriyle ilgili doğrudan yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Büyük Millet Meclisi birinci döneminde görev yapan öğretmen kökenli milletvekillerini tespit etmek için amaç kısmında bahsedilen kaynaklar tarama yöntemi ile incelenmiştir. İncelemenin ardından bir sistem ekseninde düzenlenmiştir. Karasar (2005, s. 77) tarama modelini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Tarama modelinin de bir gerekçesi olarak çalışmanın konusuyla ilgili vaka ve durumlar, içerisinde buldukları koşul, konum ve mahiyetleri çerçevesinde yer aldıkları şekliyle sunulmuştur.

2.2. Araştırmanın Veri Kaynağı

Çalışmanın konusuyla ilgili bilgiler, bu model çerçevesinde konunun kaynaklarına ulaşılarak elde edilmektedir. Konunun kaynaklarından edinilen bilgiler araştırılan durum ve araştırılan zaman süreci göz önünde bulundurularak bir sistem içerisinde aktarılmaktadır. Bu noktada verilerin toplanma tekniği olarak da doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması istenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 187). Kaynaklardaki verilerin taranmasıyla toplanan bilgilerin aktarılması sebebiyle bu çalışma nitel bir araştırmadır.

Çalışmanın evreniyle ilgili dokümanlar TBMM albümleri, TBMM Zabıt Cerideleri, Kanunlar Dergisi ve Türk Parlamento Tarihi kitapları, Resmi Gazeteler çalışmanın esas kaynaklarını teşkil etmektedir. Bunların dışında konuyla ilgili kitaplar, makaleler ve tezler de çalışmanın kaynakları arasında yer almaktadır.

3. BULGULAR

3.1. TBMM I. Dönemde Görev Yapan Öğretmen Milletvekilleri

23 Nisan 1920'de açılan Büyük Millet Meclisi üç yıllık çalışmalarının ardından 1923 yılında tekrar seçime gitmiştir. 1923 seçimleri sonrasında 11 Ağustos 1923'te Meclis tekrar açılmıştır. 1920 ile 1923 arasındaki bu dönem Meclis'in birinci dönemini oluşturmaktadır. Meclisin ilk açıldığı tarihte Ankara'da 115 milletvekili hazır bulunmuştur. 115 milletvekilin içerisinde en yaşlı durumda olan Maarif Müdürlüğünden emekli olan Sinop Milletvekili Serif Bey'in (1845 doğumlu) konuşması (Güneş, 2017) ile meclis açılmış ve çalışmalarına başlamıştır.

Bu dönem içerisinde öğretmen kökenli (öğretmen, muallim, dersiâm, müderris, akademisyen vb.) 93 milletvekili tespit edilebilmiştir. Son İstanbul meclisinde gelerek meclis çalışmalarına katılan öğretmen kökenli milletvekili sayısı 16'dır. Bunların haricinde 76 milletvekili ise 1920 seçimleri sonucu seçtikleri yerlerden Meclis'e dâhil olmuşlardır. 1920 seçimlerinin bir özelliği, meclis çalışmalarına başladıktan sonra da seçimlerin devam etmesi (Güneş, 2017, s. 121) olmuştur. İlk dönemdeki öğretmen kökenli milletvekillerinin listesi Tablo 1'dedir.

Tablo 1.

Türkiye Büyük Millet Meclisi 1. Döneminde Öğretmen Milletvekilleri

| | Milletvekili ve Mesleği | Doğ. - Öl. | Doğum Yeri | 1920-1923 |
|---|--|-------------------|-------------------|------------------|
| 1 | Ali Rıza Efendi (Özdarende) Müderris | 1873 - 1952 | Amasya | Amasya |
| 2 | Hacı Mustafa Beynamlı Müderris | 1866 - 1931 | Ankara | Ankara |
| 3 | Taşpınarlı Hacı Atf Müderris | 1858 - 1926 | Ankara | Ankara |
| 4 | Halil İbrahim Özkaya Hukuk Bilgisi Öğretmeni | 1892 - 1972 | Antalya | Antalya |
| 5 | Hamdullah Suphi Tanrıöver Öğretmen | 1886 - 1966 | İstanbul | Antalya |
| 6 | Cami Baykut Fransızca Öğretmeni | 1877 - 1944 | İstanbul | Aydın |
| 7 | Mehmet Emin Erkut Medrese Müderrisi | 1873 - 1929 | Aydın | Aydın |
| 8 | Mehmet Esat İleri Orta, Lise Düzeyinde Öğretmen | 1882 - 1957 | Gümölcine | Aydın |

Tablo 1.'in Devamı

| | | | | |
|----|--|-------------|-----------------------|----------------------|
| 9 | Abdullah Lami Ersoy Müderris | 1875 - 1930 | Kilis | Ayıntab ³ |
| 10 | Hafız Mehmet Şahin Medrese Müderrisi | 1877 - 1959 | Antep | Ayıntab |
| 11 | Hahutzade Ahmet Nuri Efendi Dârülhilâfe Medresesi Muallimi | ? | | Batum ⁴ |
| 12 | İbrahim Refik Bey Tıbbiye Müderrisi | 1881 - 1942 | İstanbul | Bayazıt ⁵ |
| 13 | Mehmet Atif Bayazıt Askeri Ortaokulu Öğretmeni | 1882 - 1960 | Rodos | Bayazıt |
| 14 | Hacı Mehmet Öney Müderris | 1844 - 1923 | Doğubayazıt | Bayazıt |
| 15 | Abdullah Sabri Aytaç Müderris | 1870 - 1950 | Devrek (Zonguldak) | Bolu |
| 16 | Abdulvahap Öner Dâru'l-hilâfeti'l-âliye'de Öğretmen | 1869 - 1920 | Bolu | Bolu |
| 17 | İsmail Fazıl Paşa Tâbiye-i Cesime Muallimi | 1856 - 1921 | Girit Kandiye | Bozok ⁶ |
| 18 | Mehmet Hulusi Akyol Dersiâm | 1888 - 1964 | Yozgat | Bozok |
| 19 | Halil Ermiş Medrese Müderrisi | 1877 - 1920 | Burdur | Burdur |
| 20 | Mehmet Akif Ersoy Darülfünûn Müderrisi, Muallim | 1873 - 1936 | İstanbul | Burdur |
| 21 | Veli Saltıkgil Darülfünûn Hukuk Tarihi Öğretmeni | 1880 - 1935 | Burdur | Burdur |
| 22 | Mustafa Fehmi Gerçeker Müderris, Medrese Öğretmeni | 1868 - 1950 | Karacabey | Bursa |
| 23 | Muhittin Baha Pars Sultanî Edebiyat, Mantık ve Felsefe Öğr. | 1884 - 1954 | Bursa | Bursa |
| 24 | Abdullah Servet Akdağ Müderris | 1880 - 1962 | Tosya (Kastamonu) | Bursa |
| 25 | Ahmet Nafiz Özalp Nevşehir İdadisi Resim Öğretmeni | 1889 - 1955 | Konya | Canik ⁷ |
| 26 | Emin Gevelioğlu Bağdat Hukuk Mektebi Öğr. | 1889 - 1934 | Bafra | Canik |

³ Ayıntap adı 8 Şubat 1921 tarih ve 93 sayılı "Ayıntap Kasabasının (Gaziantep) Tesmiyesi Hakkında Kanun"la Gaziantep olmuştur (TBMM Zabıt Ceridesi, 1945, s. 132).

⁴ 1564'te Osmanlı hakimiyetine giren Batum, 93 Harbi sonrası 1878'de Çarlık Rusyası'na bırakılmış, 3 Mart 1918 Brest - Litovsk Antlaşmasıyla geri alındıysa da 30 Ekim 1918'deki Mondros Mütarekesi'nden sonra 24 Aralık 1919'da İngilizlerce işgal edilmiştir. Anadolu ve Rumeli Müdafai Hukuk Cemiyeti Heyeti Temsiliyesi Batum'un da Mecliste temsil edilmesini uygun görmüştür. Yetkili kılınan İslam Cemiyeti'nce seçilen ilk dört kişi Meclis'e katılmıştır. (Çoker, 1994, s. 19).

⁵ Bayazıt TBMM'nin 18 Ağustos 1920 tarih ve "Bayazıt müstakil livası teşkili hakkında" 36 sayılı kararıyla bağımsız livâ haline getirilmiştir. 1924 Anayasasıyla il olmuş ve. Bayazıt adı, Bakanlar Kurulunun 4 Mayıs 1935 tarihli ve 2 / 2460 sayılı Kararıyla "Ağrı" ismiyle değiştirilmiştir (Çoker, 1994, s. 19).

⁶ Bozok ismi 25.06.1927 tarih ve 365 numaralı karar ile Yozgat'a çevrilmiş ve 11.07.1927 tarihi ve 630 sayılı Resmi Gazete'de (Resmi Gazete, 1927) yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

⁷ Canik, bağımsız mutasarrıflıkken 1924 Anayasasıyla il olmuştur. İki isimli illerin bir isimle anılmasıyla ilgili Bakanlar Kurulunun 24 Ekim 1926 tarih ve 4248 sayılı kararıyla "Samsun" ismiyle anılmaya başlanmıştır (Çoker, 1994, s. 21).

Tablo 1.'in Devamı

| | | | | |
|----|---|-------------|-------------------|------------------------------|
| 27 | Ahmet Hamdi Yalman İdadi Öğretmeni | 1877 - 1950 | Ünye | Canik |
| 28 | Abdurrahman Dursun Yalvaç Türkçe Kitabet ve Tarih Öğr. | 1873 - 1948 | Tokat | Çorum |
| 29 | Hüseyin Ferit Törümküney Vefa İdadisi Tarih Öğretmeni | 1879 - 1925 | İstanbul | Çorum |
| 30 | Hasan Tokcan Müderriş | 1866 - 1943 | Denizli | Denizli |
| 31 | Abdulhamit Çintan İdadi Öğretmeni | 1871 - 1928 | Diyarbakir | Diyarbakir ⁸ |
| 32 | Mustafa Akif Tüfenk Öğretmen | 1875 - 1952 | Diyarbakir | Diyarbakir |
| 33 | Rasim Tekin Arapgir Ermeni Okulu Türkçe Öğretmeni | 1877 - 1939 | Malatya | Elaziz ⁹ |
| 34 | Kâzım Bey (Oral) Ergani İdadisi Türkçe Öğretmeni | 1892 - 1985 | Maden (Elazığ) | Ergani ¹⁰ |
| 35 | Halil (İbrahim) Işık Söğüt Rüştüye ve İdadisi Öğretmeni | 1879 - 1935 | Söğüt | Ertuğrul ¹¹ |
| 36 | Celaleddin Arif Bey Müderriş, Anayasa Hukuku Öğretmeni | 1875 - 1930 | Erzurum | Erzurum |
| 37 | Mehmet Salih Yeşiloğlu Merkez İptidai Mektebi Baş Öğretmeni | 1877 - 1925 | Erzurum | Erzurum |
| 38 | Süleyman Necati Güneri İdadi Öğretmeni | 1889 - 1944 | Kığı (Bingöl) | Erzurum |
| 39 | Fikri Faik Güngören Davutpaşa İdadisi Edebiyat Öğretmeni | 1884 - 1956 | Elazığ | Genç ¹² |
| 40 | Veysel Rıza ZARBUN Rüştüye Öğretmeni | 1871 - 1923 | Gümüşhane | Gümüşhane |
| 41 | Mazhar Müfit Kansu İdadi Öğretmeni | 1873 - 1948 | İstanbul | Hakkâri |
| 42 | Seyyid Taha Efendi Müderriş, Muallim | 1864 - 1928 | Başkale | Hakkâri |
| 43 | Mehmet Cemal Paşa (Mersinli) İdadi Öğretmeni | 1873 - 1941 | Mersin | Isparta |
| 44 | Hafız İbrahim Demiralay Din ve Ahlâk Dersleri Öğr., Müderriş | 1883 - 1939 | Isparta | Isparta |
| 45 | Hüseyin Hüsni Özdamar Dersiâm ve Müderriş | 1875 - 1961 | Isparta | Isparta |
| 46 | Ali Sabri Güney Dersiâm | 1885 - 1946 | Mut | İçel ¹³ (Silifke) |

⁸ Diyarbakir adı, Bakanlar Kurulunun 10 Aralık 1937 tarih ve 217789 sayılı kararıyla "Diyarbakır" ismiyle değiştirilmiştir (Çoker, 1994, s. 22).

⁹ Osmanlı mülki teşkilatında adı "Mamuretülaziz"ken Ankara Hükümetine Elaziz ismiyle geçmiştir ve adı Bakanlar Kurulunun 10 Aralık 1937 tarihli ve 2 / 7806 sayılı kararıyla "Elazığ" ismiyle değiştirilmiştir (Çoker, 1994, s. 23)

¹⁰ Diyarbakir'e bağlı Mutasarrıflıktan 30 Mayıs 1926 tarihli ve 877 sayılı kanunla Diyarbakir'in ilçesi olmuştur (Çoker, 1994, s. 24).

¹¹ Bakanlar Kurulunun 24 Ekim 1926 tarihli ve 4248 sayılı kararıyla "Bilecik" ismiyle değiştirilmiştir. (Çoker, 1994, s. 24)

¹² Bitlis'e bağlı Mutasarrıflıktan 9 Aralık 1920 tarih ve 70 sayılı Kanunla müstakil liva olmuş ve. 1924 Anayasasıyla da il haline gelmiştir. 30 Mayıs 1926 tarihli ve 877 sayılı "Teşkilatı Mülkiye Kanunu"yla (TBMM Zabıt Ceridesi, t.y.) ilçeye dönüştürülmüştür..

¹³ Silifke merkezli olarak Mutasarrıflıktan 1924 Anayasasıyla haline gelmiştir. 20 Mayıs 1933 tarihli ve 2197 sayılı Kanunla "İçel" adıyla merkezi "Mersin" olarak Mersin iliyle birleştirilmiştir (Çoker, 1994, s. 27).

Tablo 1.'in Devamı

| | | | | |
|----|---|-------------|--------------------|---------------------------------|
| 47 | Ahmet Şükrü Oğuz İstanbul Piyade Atış Okulu Öğr. | 1881 - 1953 | İstanbul | İstanbul |
| 48 | Selahaddin Bey İzmir İttihadı ve Terakki Lisesi Md. | ? - 1921 | | İstanbul |
| 49 | Abdülhak Adnan (Adivar) Bey İç Hastalıkları Müderrisi | 1881 - 1955 | Gelibolu | İstanbul |
| 50 | Ali Enver Tekand Öğretmen | 1887 - 1961 | Rodos | İzmir |
| 51 | Hacı Süleyman Bilgen (Aydınlı) Müderris | 1855 - 1923 | Nazilli (Aydın) | İzmir |
| 52 | Mahmut Esat Bozkurt Hukukçu Profesör Doktor | 1892 - 1943 | Kuşadası | İzmir |
| 53 | Hamdi Namık Gör Menteşe Sultânisi Farisi Öğretmeni | 1881 - 1957 | Debre-i Bala | İzmit |
| 54 | Hafız Abdullah Tezemir Müderris | 1871 - 1940 | Adapazarı | İzmit |
| 55 | Tevfik Efendi (Mehmet Tevfik Durlanık) Müderris | 1871 - 1944 | Çankırı | Kangırı ¹⁴ |
| 56 | İsmail Şükrü Çelikalay Karahisar-ı Sahib Darülmuallim Mektebi Öğr. | 1876 - 1950 | Afyon | Karahisar-ı Sahib ¹⁵ |
| 57 | Ahmet Nebil Yurteri Müderris | 1876 - 1943 | Afyon | Karahisar-ı Sahib |
| 58 | Mehmet Vasfi Seçer Öğretmen | 1863 - 1932 | Şebinkarahisar | Karahisar-ı Şarki ¹⁶ |
| 59 | Abdulgafur İştın Türkçe Öğretmeni | 1879 - 1951 | Balıkesir | Karesi ¹⁷ |
| 60 | Hasan Basri Çantay Türkçe Öğretmeni | 1887 - 1964 | Balıkesir | Karesi |
| 61 | Yusuf Kemal Tengirşenk Ceza Hukuku Öğretmeni | 1878 - 1969 | Boyabat | Kastamonu |
| 62 | Ahmet Hilmi Kalaç Tarih ve Coğrafya Öğretmeni | 1887 - 1966 | Kayseri | Kayseri |
| 63 | Mehmet Alim Çınar Müderris | 1861 - 1923 | Kayseri | Kayseri |
| 64 | Mehmet Atıf Tüzün Darül Muallimim Muallimi | 1885 - 1970 | Arhavi | Kayseri |
| 65 | Ahmet Remzi Akgztürk Öğretmen | 1871 - 1938 | Kayseri | Kayseri |
| 66 | Ahmet Müfit Kurutluoğlu Müderris | 1979 - 1958 | Kırşehir | Kırşehir |

¹⁴ Kastamonu iline bağlı Mutasarrıflıkken (Liva) 1924 Anayasasıyla il olmuştur. Bakanlar Kurulunun 24 Ekim 1926 tarihli ve 4248 sayılı Kararıyla "Kângırı" adı bırakılarak "Çankırı" adıyla anılmaya başlanmıştır (Çoker, 1994, s. 29).

¹⁵ Hüdavendigâr (Bursa) iline bağlı Mutasarrıflıkken (Liva) 1924 Anayasasıyla il olmuştur. Bakanlar Kurulunun 24 Ekim 1926 tarihli ve 4248 sayılı kararıyla "Karahisarı Sahib" adı Afyonkarahisar ismiyle anılmaya başlanılmıştır (Çoker, 1994, s. 29).

¹⁶ Sivas İline bağlı Mutasarrıflıkken 1924 Anayasasıyla il olmuştur. Bakanlar Kurulunun 24 Ekim 1926 tarihli ve 4248 sayılı Kararıyla "Şebinkarahisar" ismiyle anılmaya başlanmıştır. 20 Mayıs 1933 tarihli ve 2197 sayılı kanun ile de ilçe haline getirilmiştir (Çoker, 1994, s. 30)

¹⁷ Hüdavendigâr'a (Bursa) bağlı Mutasarrıflıkken 1924 Anayasasıyla il haline getirilmiştir. Bakanlar Kurulunun 24 Ekim 1926 tarihli ve 4248 sayılı kararıyla da "Karesi" adı terk edilmiştir. (Çoker, 1994, s. 30).

Tablo 1.'in Devamı

| | | | | |
|----|---|-------------|---------|------------------------|
| 67 | Halil Kazım (Hüsnü) Bey Türkçe Öğretmeni | 1881 - 134 | Konya | Konya |
| 68 | Mehmet Vehbi Çelik Müderris, Öğretmen | 1862 - 1945 | Konya | Konya |
| 69 | Musa Kazım Onar Fıkıh Usulü ve Mecelle Öğretmeni | 1882 - 1930 | Karaman | Konya |
| 70 | Ömer Vehbi Büyükyalvaç Müderris | 1870 - 1927 | Yalvaç | Konya |
| 71 | Reşit Paşa Eğitimci | 1868 - 1924 | Şam | Kozan ¹⁸ |
| 72 | Ahmet Besim Atalay Öğretmen, Okul Müdürü | 1882 - 1965 | Uşak | Kütahya |
| 73 | Cevdet Barlas Fransızca Öğretmeni | 891 - 1960 | Antep | Kütahya |
| 74 | Rağıp Soysal Uşak Medresesi Tarih Öğretmeni | 1881 - 1947 | Uşak | Kütahya |
| 75 | Seyfi Aydın Müderris | 1873 - 1925 | Kütahya | Kütahya |
| 76 | Mehmet Necati Memişoğlu Öğretmen | 1879 - 1959 | Rize | Lazistan ¹⁹ |
| 77 | Ziya Hurşit Almanca Öğretmeni | 1890 - 1926 | Hemşin | Lazistan |
| 78 | İsmail Safa Özler Tarih ve Coğrafya Öğretmeni | 1885 - 1940 | Adana | Mersin |
| 79 | Osman Kadri Bingöl Tarih ve Coğrafya Öğretmeni | 1881 - 1930 | Muş | Muş |
| 80 | Mustafa Soylu Öğretmen | 1883 - 1920 | Niğde | Niğde |
| 81 | Yasin Haşimoğlu Bağçecik Köyü Öğretmeni | 1885 - 1986 | Oltu | Oltu ²⁰ |
| 82 | Mustafa Necati Uğural Tarih ve Coğrafya Öğretmeni | 1892 - 1929 | İzmir | Saruhan ²¹ |
| 83 | Halil Hulki Ayrım (Aydın) Öğretmen | 1869 - 1940 | Siirt | Siirt |
| 84 | Salih Atalay Müderris | 1873 - 1961 | Siirt | Siirt |
| 85 | Rıza Nur Müderris Muavini | 1878 - 1942 | Sinop | Sinop |
| 86 | Mustafa Taki Doğruyol Sivas Sultânîsi Arapça Öğretmeni | 1873 - 1925 | Sivas | Sivas |
| 87 | Rasim Başara (Hukuk ve Edebiyat Öğretmeni) | 1882 - 1945 | Sivas | Sivas |

¹⁸ Ankara Hükûmetine Adana'ya bağlı Mutasarrıflık olarak geçmiştir. 30 Mayıs 1926 tarihli ve 877 sayılı Kanunla ilçeye dönüştürülmüştür (TBMM Zabıt Ceridesi, t.y.).

¹⁹ Ankara Hükûmetine Trabzon'a bağlı Mutasarrıflık olarak geçmiştir. 1924 Anayasasıyla Mutasarrıflıkların kaldırılmasıyla il olmuştur. 1923 - 1926 arası "Lazistan" ve "Rize" birlikte kullanılmıştır. 24 Ekim 1926 tarihli ve 4248 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla "Rize" ismiyle anılmaya başlanmıştır (Çoker, 1994, s. 33).

²⁰ 1926 yılında Oltu ilçe statüsüne kavuşmuştur (Oltu İlçe MEM, 2022)

²¹ 24 Ekim 1926 gün 4248 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla "Saruhan" adı terkedilerek "Manisa" ismiyle anılmaya başlanmıştır (Çoker, 1994, s. 36)

| Tablo 1.'in Devamı | | | | |
|--------------------|--|-------------|------------|-----------------------|
| 88 | Yusuf Ziya Başara Mekteb-i Sanayi Öğretmeni | 1869 - 1943 | Sivas | Sivas |
| 89 | Bekir Sıtkı Ocak Müderriis | 1881 - 1936 | Diyarbakir | Siverek ²² |
| 90 | Mustafa Lütfi Azer Tarih ve Lisan Öğretmeni | 1878 - 1939 | Şirvan | Siverek |
| 91 | Celal Pilatin Lisan Öğretmeni | 167 - 1929 | Trabzon | Trabzon |
| 92 | Hasan Saka İktisat Öğretmeni | 1885 - 1960 | Trabzon | Trabzon |
| 93 | Salih Hayali Yaşar Muallim, Eğitimci | 1869 - 1922 | Urfa | Urfa |

TBMM'nin I. Döneminde öğretmen kökenli (öğretmen, muallim, dersiâm, müderriis, akademisyen vb.) doksan üç milletvekili tespit edilmiştir. Doksan üç milletvekilinin on altısı Türkiye Büyük Millet Meclisine son dönem Osmanlı Meb'ûsân Meclisinden gelerek dâhil olmuşlardır. Yetmiş yedi milletvekili işe 1920 seçimleri sonuçlarına göre seçim bölgelerinden Meclis'e gelmişlerdir. 1920 yılındaki seçimler, meclis çalışmalarına başladıktan sonra da devam edilmiştir.

Türkiye Büyük Millet Meclisine son dönem Osmanlı Meb'ûsân Meclisinden katılan öğretmen milletvekilleri alfabetik sırayla şunlardır;

- Ahmet Hilmi Kalaç, Kayseri (Tarih ve Coğrafya Öğretmeni)
- Ahmet Remzi Akgöztürk, Kayseri (Öğretmen)
- Emin Gevelioğlu, Canik (Samsun) (Bağdat Hukuk Mektebi Öğretmeni)
- Halil Işık, Ertuğrul (Bilecik) (Söğüt Rüştüye ve İdadi Öğretmeni)
- Halil Kazım (Hüsni) Bey, Konya (Türkçe Öğretmeni)
- Hasan Saka, Trabzon (İktisat Öğretmeni)
- Isparta milletvekili Mehmet Cemal Paşa (Mersinli), Isparta (İdadi Öğretmeni)
- İsmail Fazıl Paşa, Bozok (Yozgat) (Tâbiye-i Cesime Muallimi)
- Mazhar Müfit Kansu, Hakkâri (İdadi Öğretmeni)
- Mehmet Vehbi Çelik, Konya (Müderriis ve Öğretmen)
- Musa Kazım Onar, Konya (Fıkıh Usulü ve Mecelle Öğretmeni)
- Osman Kadri Bingöl, Muş (Tarih ve Coğrafya Öğretmeni)
- Ömer Vehbi Büyükyalvaç, Konya (Müderriis)
- Ragıp Soysal, Kütahya (Uşak Medresesi Tarih Öğretmeni)
- Süleyman Necati Güneri, Erzurum (İdadi Öğretmeni)
- Yusuf Kemal Tengirşenk, Kastamonu (Ceza Hukuku Öğretmeni)

I. dönemde TBMM'ye üye olan öğretmen kökenli milletvekillerinden beş tanesi bugün Türkiye Cumhuriyeti sınırları dışında dünyaya gelmişlerdir. Aydın milletvekili Mehmet Esat İleri (Orta ve Lise Düzeyine Öğretmen) Gümölcine (Yunanistan) doğumludur. Bayazıt (Doğubayazıt) milletvekili Mehmet Atif Bayazıt Askeri (Ortaokul Öğretmeni) Rodos (Yunanistan) doğumludur. Bozok (Yozgat) milletvekili

²² 1924 Anayasasıyla il olmuştur. 30 Mayıs 1926 tarihli ve 877 sayılı Kanun ile ilçeye dönüştürülmüştür. (TBMM Zabıt Ceridesi, t.y.).

İsmail Fazıl Paşa (Tâbiye-i Cesime Muallimi) Girit / Kandiye (Yunanistan) doğumludur. İzmir Milletvekili Ali Enver Tekand (Öğretmen) Rodos (Yunanistan) doğumludur. İzmit (Kocaeli) milletvekili Hamdi Namık Gör (Menteşe Sultânisi Farisi Öğretmeni) Debre-i Bâlâ (Kuzey Makedonya) doğumludur. Bunlarla birlikte Batum milletvekili Hahutzade Ahmet Nuri Efendi (Dârülhilâfe Medresesi Müderrisi) 3 Temmuz 1920'de Meclis'e katılmıştır ancak hâl-tercümesi kâğıdını doldurmamıştır. Bu sebepten özgeçmişine dair bir bilgi edinilememiş ve nüfus kaydı da bulunamamıştır (Türkiye Parlamento Tarihi Araştırma Grubu, 1995).

Bunların yanında milletvekillerinin bir kısmı günümüzde de örneklerinin olduğu gibi doğum yerlerinden farklı seçim bölgelerinden milletvekili olmuşlardır. Bu sayı birinci dönemde otuz altıdır. Otuz altı öğretmen kökenli milletvekili farklı bölgelerden milletvekili olarak Meclis'e gelmişlerdir. Başka seçim bölgelerinden milletvekili olan bu otuz altı vekilin altısı İstanbul'da doğmuştur. İstanbul'un yanında ikişer milletvekiliyle Rodos ve Uşak ikinci sıradadır.

Milletvekillerinin doğum yerleri de pek tabii olarak farklı farklıdır. İlk dönem milletvekillerinin doğum yeri farklılıkları içerisinde İstanbul sahip olduğu yedi milletvekili ile ilk sıradadır. İstanbul'dan sonra üçer milletvekili ile milletvekillerinin doğum yerlerine göre ikinci sırada olan iller; Diyarbakir, Kayseri, Konya ve Sivas'tır..

Büyük Millet Meclisi'ne ilk dönemde birçok yaş grubundan milletvekili dâhil olmuştur. İlk dönemin öğretmen kökenli milletvekillerinin yaş ortalaması 43'tür. Bu dönemde BMM'ye katılan en yaşlı vekil 1920 itibariyle 76 yaşında olan Hacı Mehmet Önay'dır. Hacı Mehmet Önay 1844 Bayazıt doğumlu ve Bayazıt milletvekilidir. Antalya'dan milletvekili olan Halil İbrahim Özkaya ve Ergani'den milletvekili olan Kâzım Bey (Oral) ise aynı dönemdeki en genç milletvekilleridir. Bu milletvekilleri 1844 doğumlu olup 28 yaşında milletvekili seçilmişlerdir. Halil İbrahim Özkaya Hukuk Bilgisi Öğretmeni ve Kâzım Bey Türkçe Öğretmenidir.

Dönem Büyük Millet Meclisi'nde görev yapan öğretmen kökenli milletvekillerinin 26'sı daha sonraki dönemlerde de çeşitli bölgelerden seçilerek tekrar milletvekilliği görevlerinde bulunmuşlardır. Bu milletvekilleri ve seçim bölgeleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

TBMM I. Dönemden Sonraki Dönemlerde de Seçilen Öğretmen Milletvekilleri

| | Dönem | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
|----|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------|-----------|----------|
| | Yıllar | 1920-23 | 1923-27 | 1927-31 | 1931-34 | 1934-39 | 1939-43 | 1943-46 | 1946-50 |
| 1 | Ali Rıza Efendi (Özdarende) | Amasya | Amasya | | | | | | |
| 2 | Hamdullah Suphi Tanrıöver ²³ | Antalya | İstanbul | İstanbul | | | | Mersin | İstanbul |
| 3 | Hafız Mehmet Şahin | Ayntab | Gaziantep | Gaziantep | Gaziantep | Gaziantep | Gaziantep | Gaziantep | |
| 4 | Refik Saydam | Bayazıt | İstanbul | İstanbul | İstanbul | İstanbul | İstanbul | | |
| 5 | Muhittin Baha Pars | Bursa | | | | Ordu | Bursa | Bursa | Bursa |
| 6 | Ahmet Hamdi Yalman | Canik | Ordu | Ordu | Ordu | Ordu | Ordu | Ordu | Ordu |
| 7 | Hüseyin Ferit Törümküney | Çorum | Çorum | | | | | | |
| 8 | Kâzım Bey (Oral) | Ergani | Ergani | | | | | | |
| 9 | Halil Işık | Ertuğrul | Ertuğrul | | | | | | |
| 10 | Süleyman Necati Güneri | Erzurum | | | | Zonguldak | | | |
| 11 | Veysel Rıza ZARBUN | Gümüşhane | Gümüşhane | Gümüşhane | | | | | |
| 12 | Mazhar Müfit Kansu | Hakkari | Denizli | Denizli | Denizli | Denizli | Çoruh ²⁴ | Çoruh | |
| 13 | Hafız İbrahim Demiralay | Isparta | Isparta | Isparta | Isparta | Isparta | Isparta | | |
| 14 | Hüseyin Hüsnü Özdamar | Isparta | Isparta | Isparta | Isparta | Isparta | Isparta | Isparta | |
| 15 | Ahmet Hilmi Kalaç | Kayseri | Kayseri | Kayseri | Kayseri | Kayseri | Kayseri | Kayseri | |
| 16 | Mehmet Atıf Tüzün | Kayseri | | Rize | Rize | Çoruh | Çoruh | Çoruh | Çoruh |
| 17 | Halil Kazım (Hüsnü) Bey | Konya | Konya | Konya | Konya | | | | |
| 18 | Musa Kazım Onar | Konya | Konya | Konya | | | | | |
| 19 | Ahmet Besim Atalay | Kütahya | Aksaray | Aksaray | Aksaray | Kütahya | Kütahya | Kütahya | |
| 20 | Cevdet Barlas | Kütahya | Kütahya | Kütahya | | | | | |
| 21 | Ragıp Soysal | Kütahya | Kütahya | Kütahya | | | | | |
| 22 | İsmail Safa Özler | Mersin | Adana | | | | | | |
| 23 | Mustafa Necati Uğural | Saruhan | İzmir | İzmir | | | | | |
| 24 | Halil Hulki Aydın (Ayrım) | Siirt | Siirt | Siirt | Siirt | Siirt | Siirt | | |
| 25 | Rasim Başara | Sivas | Sivas | Sivas | Sivas | Sivas | | | |
| 26 | Hasan Saka | Trabzon | Trabzon | Trabzon | Trabzon | Trabzon | Trabzon | Trabzon | Trabzon |

İlk dönem sonrasında da tekrar meclise giren 26 milletvekilinin ikisi 7 dönem ve yedisi 6 dönem daha vekillik yapmıştır. 7 dönem daha vekillik yapan milletvekilleri İdadi Öğretmeni olan Ahmet Hamdi Yalman ve İktisat Öğretmeni olan Hasan Saka'dır. 6 dönem daha meclise giren vekiller ise; Hafız Mehmet Şahin, Refik Saydam, Mazhar Müfit Kansu, Hüseyin Hüsnü Özdamar, Ahmet Hilmi Kalaç, Mehmet Atıf Tüzün ve Ahmet Besim Atalay'dır. Bunların yanında ilk döneme artı olarak beş ve dört dönem daha vekillik yapan 2, üç dönem daha vekillik yapan 1, iki ve bir dönem daha vekillik yapan 6'şar vekil bulunmaktadır. Hamdullah Suphi Tanrıöver IV, V ve VI dönemlerde verdiği aralar haricinde en son 1950 – 54 yılları arasını kaplayan X. Döneme kadar milletvekili olmuştur.

²³ Hamdullah Suphi Tanrıöver bu dönemlerin yanında IX. Dönem (1950-54) Manisa ve X. Dönem (1954-57) İstanbul milletvekilliği yapmıştır.

²⁴ Çoruh vilayeti adı 17.2.1956'da kabul edilen 6668 Sayılı Kanun ile Artvin olarak değiştirilmiştir (Resmi Gazete, 1956).

4. TARTIŞMA SONUÇ ÖNERİLER

Türkiye Büyük Millet Meclisine bugün 600 milletvekili seçilmektedir. Bu sayı 550 iken 16 Nisan 2017'de yapılan anayasa değişikliği referandumu ile 600'e çıkarılmıştır. Bugün 28. dönem çalışmalarının devam ettiği TBMM çatısı altında üyesi bulunan 14 siyasi parti üyesi ve 6 bağımsız olmak 598 milletvekili görev yapmaktadır. 598 milletvekilinin 119'u (% 19,90) kadın ve 479'u (% 80,10)'i erkektir (TBMM, 2024).

14 Mayıs 2023 Türkiye genel seçimlerine göre, TBMM 28. Dönemi ile çalışmalarına devam etmektedir. 2023 seçimleri sonrası 28. Dönem TBMM üyelerinin meslek profillerine bakıldığında 158 ile iş insanı birinci sırada 122 ile mesleğinin avukatlık olduğu söyleyenler ikinci sıradadır. Mecliste 42 akademisyen, 37 eğitimci, 33 ekonomist-iktisatçı, 32 tıp doktoru, 24 bürokrat, 22 inşaat mühendisi, 11 eczacı, 11 serbest muhasebeci- mali müşavir, 10 çiftçi, 10 hukukçu yer almaktadır. Ayrıca sosyolog, siyaset bilimci, müteahhit, futbolcu, diş hekimi, çeşitli mühendisler, bankacı, mimar, diplomat, müfettiş, mülki idare amiri gibi mesleklere sahip isimler de 28. Dönem'de görev yapan meslek gruplarındandır. (Anadolu Ajansı, 2023).

Akademisyenler ve eğitimciler çalışma konumuz olan öğretmen milletvekilleri kategorisine alındığında toplam sayı 79'dur. 79 sayısı 598 milletvekilinin bulunduğu parlamentoda % 13,2'ye denk gelmektedir. Türkiye'de bünyesinde en fazla memur çalıştıran bakanlık Milli Eğitim Bakanlığıdır. Bunun yanında bugün Türkiye'de yaklaşık 20 milyon öğrenci bulunmaktadır (Hürriyet, 2023). Türkiye Büyük Millet Meclisinin genel yapısı, devletin milli eğitim faaliyetleri ve ilgili bakanlığın personel durumu dikkate alındığında 79 sayısının ve yaklaşık % 13'lük oranın çok düşük olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığının toplumun tüm kademelerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği de unutulmamalıdır.

1. dönemdeki 436 milletvekilinin 93'ü (% 21,33) öğretmen kökenlidir. Bu milletvekillerinin bir kısmı daha sonraki dönemlerde de meclise girmişlerdir. Özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimle ilgili kişilerin Meclis'te bu oranda yer verilmesi; eğitime ve eğitimciye gösterilen önemin yanı sıra devrin şartları içerisinde eğitim görmüş kesimin birçok meslekle birlikte öğretmenlik de yapıyor ya da yapmış olmalarının da bir sonucudur. Eğitimcilerin dolayısıyla öğretmenlerin hayatın her alanında bulunması istenmektedir. Türkiye Cumhuriyet Devleti'nin ve Türk milletinin temsiliyet yeri olan Türkiye Büyük Millet Meclisinde öğretmenlerin hakkı olan yer daha yukarıda olsa gerektir.

Kaynakça /Reference

- AnadoluAjansı. (2023, 10 12). Meclis'te 96 farklı meslekten milletvekili görev yapıyor. 12 16, 2023 tarihinde Anadolu Ajansı: <https://www.aa.com.tr/tr/politika/mecliste-96-farkli-meslekten-milletvekili-gorev-yapiyor/3016631#> adresinden alındı
- Avcı, C. (2013). Saltanattan Cumhuriyete Demokratik Olgunlaşma Tarihi (1789-1938). IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Avcı, C., & Oflar, Y. (2020). Son Osmanlı Meclis-i Mebusanı'nda Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne Katılan Milletvekilleri. Yeni Türkiye, 192 - 199.
- Çağbayır, Y. (2007). Ötüken Türkçe Sözlük. Ötüken Neşriyat.
- Çelebi, A. (1998). İslam Eğitim Öğretim Tarihi. Damla Yayınevi.
- Çoker, F. (1994). Türk Parlamento Tarihi Millî Mücadele ve T.B.M.M. I. Dönem 1919 - 1923 (Cilt 3). Ankara: TBMMi Vakfı Yayınları.
- Demirel, A. (2003). Birinci Mecliste Muhalefet İkinci Grup. İletişim Yayınları.
- Demirel, A. (2017). İlk Meclisin Vekilleri. İletişim Yayınları.
- Güneş, İ. (2017). Atatürk Dönemi Türkiye'sinde Milletvekili Genel Seçimleri. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Hürriyet. (2023, 10 23). Öğrenci sayısı 20 milyona dayandı. 04 04, 2024 tarihinde hurriyet.com.tr: <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/ogrenci-sayisi-20-milyona-dayandi-42338683#:~:text=Milli%20E%C4%9Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%2C%20'Milli%20E%C4%9Fitim,904%20bin%20679'a%20ula%C5%9Ft%C4%B1.> adresinden alındı
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karpat, K. H. (2017). Türk Demokrasi Tarihi. Timaş Yayınları.
- Kaya, E. (2002). İstanbul Basımına Göre Son Osmanlı Meclis-i Mebusanından Beklentiler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 - 42.
- Kubbealtı Lügatı. (t.y.). *muallim, müeddep, müderris, hoca*. 12 21, 2023 tarihinde kubbealti.org.tr: <https://kubbealti.org.tr/> adresinden alındı
- Lewis, B. (2017). Modern Türkiye'nin Doğuşu. Arkadaş.
- Oltu İlçe MEM. (2022, 05 26). Oltu Tarihi. 11 27, 2023 tarihinde Oltu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü: <https://oltu.meb.gov.tr/www/oltu-tarihi/icerik/168> adresinden alındı
- Resmi Gazete. (1927, 07 11). Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazete, Sayı 630. 11 26, 2023 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Resmi Gazete: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/630.pdf> adresinden alındı
- Resmi Gazete. (1956, 02 25). Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazete, Sayı: 9243. 12 03, 2023 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Resmi Gazete: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/9243.pdf> adresinden alındı
- TBMM. (2024). Türkiye Büyük Millet Meclisi. 04 04, 2024 tarihinde 28. Dönem Milletvekilleri Listesi: <https://www.tbmm.gov.tr/SandalyeDagilimi> adresinden alındı
- TBMM Genel Sekreterliği. (2010). TBMM Albümü 1920 - 2010 1. Cilt: 1920 - 2950. Ankara: TBMM Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü Yayınları.
- TBMM Zabıt Ceridesi. (1945). Devre: 1, Cilt: 8, İçtima Senesi: 1. Ankara: TBMM Matbaası.

TBMM Zabıt Ceridesi. (t.y.). Devre: 2, Cilt 25, İçtima Senesi:3, . Ankara: TBMM Matbaası.

TDK. (t.y.). *Güncel Türkçe Sözlük*. 12 21, 2023 tarihinde Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı

Türkiye Parlamento Tarihi Araştırma Grubu. (1995). Türk Parlamento Tarihi Millî Mücadele ve T.B.M.M. I. Dönem 1919 - 1923 (Cilt III). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi Vakfı Yayınları.

Uygun, O. (2011). *Demokrasi Tarihsel, Siyasal ve Felsefi Boyutlar*. XII Levha.

Ünlü, T. (2017). İttihatçıların Rejim ve İktidar Mücadelesi 1908-1913. *Tarih Kritik Dergisi*, Cilt 3 (Sayı 3), 42-45.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The teaching profession is one of the world's oldest professions. It has become more professional, especially in the last two centuries. The teaching profession has become more widespread with the spread of education to all segments of society and its compulsory use. Cultures and civilizations that include religion have made direct or indirect contributions to this profession. Today, the prestige of the teaching profession in our society is a matter of discussion. Despite this, teaching holds its place at the top of real consciences.

In the history of Turkish democracy, the transition from absolute monarchy to constitutional monarchy occurred with the adoption of the "Kanun-i Esasi" in 1876. The first parliament opened with the "Kanun-i Esasi" was suspended indefinitely due to the conditions brought about by the Ottoman-Russian War of 1877 - 1878. The same parliament was reopened in 1908 and the period called the Second Constitutional Monarchy began. Following the closure of the last Ottoman Parliament, the Grand National Assembly convened in Ankara on April 23, 1920. It is known that the Grand National Assembly, which opened on this date, had different numbers of members according to different sources. According to the Constitution, a national representative who enters the parliament through election is defined as deputy. The way to become a deputy is to be elected by the citizens of the state of which one is a national.

In this study, it was aimed to identify those who were elected as deputies in the first term of the Grand National Assembly of Turkey (1920-1923) and who had a teacher background. While identifying the teacher deputies, the short biographies of the deputies in TGNA Album published by the General Secretariat of TGNA (2010) were benefited from. In addition to those who are teachers, those who have had this profession at some point in their lives have also been added to the list. The period of practicing the professions is not taken into account here. The reason for this is that teaching has been done by many other professions too.

2. METHOD

In order to identify the teacher-based deputies who served in the first term of TGNA, the relevant sources were examined through the scanning method. After the review, the data was organized within a system. The cases and situations related to the subject of the study are presented as they are, within the framework of their conditions, positions and nature. The information obtained from the sources was conveyed in a system that took into account the situation investigated and the time period researched. At this point, document review was utilized as a data collection technique. This research is a qualitative study as it conveys the information collected by reviewing the data in the sources. The main sources of the study are TGNA albums, records of TGNA, Journal of Laws, Turkish Parliamentary History books and Official Journals. In addition, books, articles and theses on the subject are also among the sources of the study.

3. FINDINGS AND RESULTS

The Grand National Assembly, which opened on April 23, 1920, went to elections again in 1923 after three years of work. This period between 1920 and 1923 constitutes the first term of the Assembly. When the parliament first opened, 115 deputies were present in Ankara. During this period, 93 deputies with a teacher background (teacher, instructor, lecturer, professor, academician, etc.) could be identified. The number of teacher deputies who came from the last Istanbul parliament and participated in the parliamentary work is 16. Another feature of the 1920 elections was that participation in the parliament continued after the parliament started its work.

Five of the teacher deputies were born in places outside of the current Republic of Türkiye. 36 of them became MPs from constituencies different from their birthplace. Six of these thirty-six deputies were born in Istanbul. The birthplaces of the deputies are also different. Among the birthplace differences of the first period deputies, Istanbul is in first place with seven. The average age of the first period's teacher deputies

was 43. 26 of the teacher deputies were re-elected from various regions in subsequent periods. Of the 26 deputies who re-entered the parliament, two served 7 and seven served 6 periods. In addition to the first period, there were 2 who served 5 and 4 periods, 1 who served 3 tperiod, and 6 who served 2 and 1 period. Today, 600 deputies are elected to TGNA. When the professional profiles of TGNA members are examined, business people are in first place with 158 and lawyers are in second place with 122. When academics and educators are included in the category of teacher deputies, which is our subject of study, the total number is 79. This is a rate of 13.2%. The ministry that employs the most civil servants in Türkiye is the Ministry of National Education. Today, there are approximately 20 million students in Türkiye. Considering the general structure of TGNA, the state's national education activities and the personnel status of the relevant ministry, it is thought that the number 79 and the rate of approximately 13% are very low. It should also not be forgotten that the MNE directly or indirectly affects all levels of society.

93 of the 436 deputies in the first period (% 21.33) have a teacher background. Especially in the early years of the republic, the fact that people related to education were given this much space in the parliament is due to the importance given to education and educators, as well as the fact that the educated people were or had been teachers along with many other professions under the conditions of the period. It is expected that educators, and therefore teachers, be present in every area of life. The place that teachers deserve in TGNA, which is the representative place of the Republic of Türkiye and the Turkish nation, must be higher.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanıldığı için araştırma, Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni alınmamıştır

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Birinci yazarın araştırmaya katkı oranı % 50 ve ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı % 50'dir.

Yazar 1: Araştırma fikri, tasarımı, veri analizi, bulguların raporlaştırılması, tartışma, makalenin şekilsel düzenlemesi, verilerin toplanması.

Yazar 2: Araştırmanın ilgili literatürünün taranması ve raporlanması, verilerin toplanması, tartışma, sonuç ve önerilerin raporlanması, danışmanlık.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden bağlantı yoktur. Yapılan Araştırmada hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.