

e-ISSN: 2149-9985

EARDE

**Uşak Üniversitesi
Eğitim Araştırmaları Dergisi**

*Uşak University
Journal of Educational Research*

Yıl: 2024



Cilt 10/Sayı 3

Cilt 10, Sayı 3, 2024
Volume 10, Issue 3, 2024

EDİTÖRDEN

Saygıdeğer Bilim İnsanları,

Dergimiz Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Eğitimi alanlarında yayımlanan uluslararası, açık erişimli ve ücretsiz bir bilimsel dergi olan EARDE, 2015 yılından bu yana Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında çevrim içi olarak okuyucularıyla buluşmaktadır. Türkçe ve İngilizce dillerindeki çalışmalarını kabul eden dergimiz, 07/01/2023 tarihinden itibaren H. W. Wilson Databases (Education Full Text) tarafından indekslenmektedir. Çift taraflı kör hakemlik süreciyle bilimsel niteliği güvence altına alınan çalışmalarımız, eğitim alanındaki yenilikçi ve derinlemesine araştırmaları akademik camiaya sunmayı hedeflemektedir.

Bu sayımızda eğitim alanında önemli konuları ele alan üç farklı çalışmayı sizlerle buluşturuyoruz. İlk makalede, Dökmeci (2024) lise öğrencilerinin sınav kaygıları ile sosyal medyanın eğitsel amaçlı kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemekte; bilinçli sosyal medya kullanımının sınav kaygısını azaltıcı etkisine dikkat çekmektedir. İkinci makalede, Cihan ve Doruk (2024) ortaöğretim matematik dersi öğretim programını SOLO Taksonomisi ve bilişsel istem düzeyleri bağlamında analiz ederek, programın yüksek matematiksel anlayış ve üst düzey düşünme süreçlerini hedeflediğini ortaya koymaktadır. Üçüncü makalede ise, Aydoğan, İhtiyaroğlu ve Korkmaz (2024) çok kültürlü ve kültürel açıdan homojen sınıflardaki istenmeyen öğrenci davranışlarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırmakta ve çok kültürlülüğün bu davranışların çeşitliliği ve sıklığı üzerindeki etkisini tartışmaktadır. Eğitim ve öğretime dair bu zengin içerikleri keyifle okumanızı dileriz.

Gelecek sayılarımız için eğitim alanına katkı sağlayacak, nitelikli araştırmalarınızı dergimize bekliyoruz. Dergimize gönderilecek çalışmaların araştırma ya da kavramsal yazılar olması; yalnızca Türkiye'den değil, farklı ülkelerden örnekler ve uygulamaları da içermesi bizler için büyük önem taşımaktadır. Ayrıca dergimizin TR Dizin'de indekslenme sürecinde değerlendirme aşamasında olduğunu belirtmek isteriz. Bu sürecin heyecanını siz değerli yazarlarımızla paylaşıyor, çalışmalarınızda başarılar diliyor ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyoruz.

Prof. Dr. Osman Birgin
Baş Editör

DİZİNLER/INDEXING



ASOS İndeks



Academic
Research Bib



H.W. Wilson



SOBIAD Atıf Dizini



Google Scholar



Education Source



AcarIndex Academic
Research Index



Asian Science Citation Index

Education Source Ultimate
Database Coverage List



Articles published in the Usak University Journal of Educational
Research are licensed under the Creative Commons Attribution 4.0
International License (CC BY 4.0).



UŞAK ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

USAK UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH

e-ISSN: 2149-9985

Cilt 10, Sayı 3, 2024
Volume 10, Issue 3, 2024

İmtiyaz Sahibi/Privilege Owner

Rektör, Uşak Üniversitesi Rektörlüğü adına/
Rector, on behalf of Usak University
Prof. Dr. Ekrem SAVAŞ

Dergi Sahibi/Publisher

Dekan, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı adına/
Dean, on behalf of Faculty of Education
Prof. Dr. Bülent ÇAVAŞ

Baş Editör/Editor Chef

Prof. Dr. Osman BİRGİN

Editör Yardımcıları/Associate Editors

Doç. Dr. Sacide Güzin MAZMAN AKAR
Doç. Dr. Üyesi Sevil ORHAN ÖZEN

Alan Editörleri/Section Editors

Prof. Dr. Adem DURU
Prof. Dr. Zekerya BATUR
Doç. Dr. Cüneyit AKAR
Doç. Dr. Fatma ÖZÜDOĞRU
Doç. Dr. Perihan Tuğba ŞEKER
Doç. Dr. Salih UZUN

Doç. Dr. Sacide Güzin MAZMAN AKAR
Doç. Dr. Seval KOÇAK
Doç. Dr. Şule GÜÇYETER
Dr. Öğr. Üyesi Faika ŞANAL KARAHAN
Dr. Öğr. Üyesi Seda ÖNGER
Dr. Seyhan SARITAŞ AKYOL

Sekretarya/Secretaria

Dr. Murat SÜMER
Dr. Ahmet TAŞDERE
Dr. Adem ÖZGÜR

Dil Editörler/Language Editors

Doç. Dr. Fatma ÖZÜDOĞRU
Dr. Beyhan CAN

Editör Danışma Kurulu/ Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Adem SEZER (Uşak Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Adnan BAKİ (Trabzon Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Angela JAMES (University of KwaZulu-Natal, South Africa)
Prof. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI (Uşak Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Arif ALTUN (Hacettepe Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Barış METİN (Uşak Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Erol DURAN (Uşak Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN (Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Mehmet Akif HELVACI (Uşak Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Hasan Basri MENDUHOĞLU (Siirt Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Lütfullah TÜRKMEN (Uşak Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Mehmet Barış HORZUM (Sakarya Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK (Ankara Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Javier GARCIA-GARCIA (Autonomous University of Guerrero, Mexico)
Prof. Dr. Michele BIASUTTI (Padova University, Italy)
Prof. Dr. Miia RANNIKMÄE (University of Tartu, Estonia)
Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR (Gaziantep Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Murat BAŞAR (Uşak Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Musa ÇİFCİ (Uşak Üniversitesi, Türkiye)
Prof. Dr. Osman Nafiz KAYA (Uşak Üniversitesi, Türkiye)
Doç. Dr. Priyalatha GOVINDASAMY (Universiti Pendidikan Sultan Idris, Malaysia)
Doç. Dr. Deen Jean ONG (Suan Sunandha Rajabhat University, Thailand)
Doç. Dr. Kadir DEMİR (Georgia State University, USA)
Dr. Öğr. Üyesi Radoslav BOZIC (Educons University, Serbia)
Dr. Katarzyna MILEK (Millennium University, Poland)

Cilt 10, Sayı 3, 2024
Volume 10, Issue 3, 2024

Hakem Listesi 2024/List of Reviewers 2024

2024 yılında Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisinin makale değerlendirme süreçlerinde görev alan hakemlerin listesi aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi yapmış oldukları değerli katkılarından dolayı tüm hakemlere teşekkür eder.

Prof. Dr. Ali Sabri İpek
Prof. Dr. Alper Çiltaş
Prof. Dr. Erol Duran
Prof. Dr. Gülsün Kurubacak Çakır
Prof. Dr. Mustafa Doğan
Doç. Dr. Erhan Alabay
Doç. Dr. Filiz Gülhan
Doç. Dr. Muhammed Fatih Doğan
Doç. Dr. Mustafa Uğraş
Doç. Dr. Rıdvan Ata
Doç. Dr. Serkan Perkmen
Doç. Dr. Ümit Kahraman
Dr. Öğr. Üyesi Cennet Yıldız
Dr. Öğr. Üyesi Kıvanç Uzun
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kahraman
Dr. Öğr. Üyesi Özge Mısırlı
Dr. Öğr. Üyesi Aslı Kartol
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ertürk Geçici
Dr. Öğr. Üyesi Hilal Yılmaz
Dr. Öğr. Üyesi Tayfun Akın
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Ziyaettin Turan
Dr. Murat Ekici
Dr. Yusuf Gidiş
Dr. Gürsen Vural
Dr. Ali Tosun

Atatürk Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Üniversitesi
İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Gaziantep Üniversitesi
Firat University
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Trakya Üniversitesi
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Artvin Çoruh Üniversitesi
Siirt Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü

DİZİNLER/INDEXING



ASOS İndeks



Academic
Research Bib



H.W. Wilson



SOBIAD Atıf Dizini



Google Scholar



Education Source



AcarIndex Academic
Research Index



Asian Science Citation Index

Education Source Ultimate
Database Coverage List



Articles published in the Usak University Journal of Educational Research are licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).



Cilt 10, Sayı 3, 2024
Volume 10, Issue 3, 2024

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

		Tür/Type	Sayfa/Page
1	Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyayı Eğitsel Amaçlı Kullanımları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Examining The Relationship Between High School Students' Use of Social Media for Educational Purposes and Exam Anxiety</i> Rıdvan Dökmeci	Araştırma Makalesi	130-143
2	2024 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının SOLO Taksonomisi ve Bilişsel İstem Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi Evaluation of 2024 High School Mathematics Curriculum According to SOLO Taxonomy and Cognitive Demand Levels Fikret Cihan, Muhammet Doruk	Araştırma Makalesi	144-157
3	İstenmeyen Davranışların Ortaya Çıkmasında Çok Kültürlülük Etkisi ve Önleme Yolları: Karşılaştırmalı Bir Çalışma <i>The Effects of Multiculturalism on the Emergence of Undesirable Behaviours: A Comparative Study</i> İsmail Aydoğan, Neslin İhtiyaroğlu, Yusuf Korkmaz	Araştırma Makalesi	158-176

DİZİNLER/INDEXING



ASOS İndeks



Academic Research Bib



H.W. Wilson



SOBIAD Atıf Dizini



Google Scholar



Education Source



AcarIndex Academic Research Index



Asian Science Citation Index

Education Source Ultimate Database Coverage List



Articles published in the Usak University Journal of Educational Research are licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).





Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyayı Eğitsel Amaçlı Kullanımları ile Sınav Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Rıdvan Dökmeçi*

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Uşak, Türkiye, ridvandokmeci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1340-9748

Makale Geçmişi

Alındı : 04.04.2024
Düzeltildi : 25.07.2024
Kabul Edildi: 01.09.2024

Anahtar

Kelimeler

Lise öğrencisi
Sınav Kaygısı
Eğitsel Sosyal Medya
Kullanımı

Öz

Eğitim öğretim sürecinin sonunda hedeflenen kazanımların elde edilip edilmediğinin tespiti amacıyla uygulanan sınavlar bazı öğrencilerde sınav kaygısına neden olmaktadır. Sınav kaygısı da öğrencilerin akademik başarısını ve psikolojisini olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmada lise öğrencilerinin sınav kaygıları ile sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve öğrencilerin sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanım sürelerinin sınav kaygıları üzerindeki yordama etkisini araştırılmıştır. Araştırma deseni ilişkisel tarama yöntemi olup, çalışma grubu 2023-2024 eğitim döneminde Uşak'ta bulunan bir Anadolu lisesinde öğrenim gören 196 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan "Demografik Bilgi Formu" ve "Sosyal Medyayı Günlük Eğitsel Amaçlı Kullanım Süresi Anketi" ve Driscoll (2007) tarafından geliştirilen "Westside Sınav Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınav kaygıları ile sosyal medyayı günlük eğitsel amaçlı kullanım süreleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizleri sonucunda sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanım süresinin sınav kaygısını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öneri olarak okullarda öğrencilere yönelik bilinçli sosyal medya kullanımının faydaları konulu seminerler düzenlenip, öğretmenlerin ders işlerken sosyal medya uygulamalarını eğitsel amaçlı daha aktif kullanmaları konu ile ilgili farkındalığın artmasına yardımcı olacaktır.

Examining The Relationship Between High School Students' Use of Social Media for Educational Purposes and Exam Anxiety

Article History

Received : 04.04.2024
Revised : 25.07.2024
Accepted : 01.09.2024

Keywords

High School Students
Exam Anxiety
Using Educational Social
Media

Abstract

Exams administered to determine whether the targeted gains have been achieved at the end of the education process cause test anxiety in some students. Test anxiety also negatively affects students' academic success and psychology. In this study, the relationship between high school students' test anxiety and their use of social media for educational purposes was examined in terms of various variables, and the predictive effect of students' duration of using social media for educational purposes on their test anxiety was investigated. The research design is a relational scanning method, and the study group consists of 196 students studying at an Anatolian high school in Uşak in the 2023-2024 academic period. As a result of the research, a negative, low-level significant relationship was found between students' exam anxiety and their daily use of social media for educational purposes. As a result of regression analysis, it was determined that the duration of social media use for educational purposes negatively predicted test anxiety at a significant level. As a result of the research, it is suggested that seminars on the benefits of conscious social media use be organized for students in schools, and teachers' more active use of social media applications for educational purposes while teaching will help increase awareness on the subject.

Giriş

21. yüzyılda gelişmiş toplumların eğitime verdikleri önem bilinmektedir. Her geçen gün eğitime verilen önemin artması hem öğrenci hem de velinin akademik başarı beklentisini yükseltmiştir. Akademik başarı beklentisinin artmasıyla birlikte sınav kaygısı kavramı da giderek daha fazla araştırılır bir konu haline dönüşmüştür. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin sınav kaygısını etkileyen önemli değişkenlerden biride öğrencinin verimli ders çalışma becerilerinden yoksun olmasıdır (Culler ve Holahan 1980; akt., Erözkan, 2004; Eker, 2016).

Günümüzde öğrencilerin verimli ders çalışmalarına katkıda bulunarak sınav başarılarını arttırmaya yardımcı olan önemli yollardan biride interneti veya sosyal medyayı bilinçli şekilde eğitsel amaçlarla kullanmaktır. İnterneti bilinçli kullanan öğrencilerin daha fazla olumlu sonuçla karşılaşırken, interneti bilinçsiz olarak kullanan öğrencilerin daha fazla düşük notlara sahip olduğu gözlemlenmiştir (Sever, 2022). İnternet kavramı içerisinde yer alan sosyal medya uygulamaları da sahip oldukları özelliklerle öğrencilerinde ders çalışma sürecinde her geçen gün daha aktif kullandıkları platformlar haline dönüşmektedir. Öğrencilerin ders kaynaklarına kolay ulaşımına yardımcı olma, işbirlikçi öğrenme ve akran öğrenmesine destekleme, öğretmene veya bilgi kaynaklarına erişimi kolaylaştırma, zaman ve mekândan bağımsız öğrenmeyi sağlama gibi avantajları içinde barındıran sosyal medya uygulamaları mevcuttur (Acar ve Yenmiş, 2014; Öztürk ve Talas, 2015). Ayrıca eğitsel amaçlı sosyal medya kullanımının öğrencilerin akademik başarısını yükselttiği alanyazında elde edilen bulgular arasındadır (Aksoğan ve Duman, 2022). Ayrıca We are social (2023) Türkiye raporuna göre toplamda internette geçirdiğimiz süre günlük 7 saat 24 dakika olarak tespit edilmiş olup kullanıcıların %48'i internet kullanmalarının temel nedeni olarak eğitim ve öğrenim amacıyla olduğunu ifade etmektedir. Günlük hayatımızda giderek daha fazla yer almaya başlayan internet ve sosyal medya uygulamalarının öğrencilerin eğitim öğretim hayatlarına olumlu veya olumsuz etkileri olması kaçınılmazdır. Bu çalışmada bu etkileri tespit edilmesine katkıda bulunmak amacıyla öğrencilerinin sınav kaygıları ile sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir.

Sınav Kaygısı

Kaygı genel olarak umutsuzluk, karamsarlık gibi duygularla birlikte bireyin geleceğe karşı olumsuz düşüncelere sahip olmasıdır (Türk Dil Kurumu, 2024). Kring ve Johnson (2015) kaygıyı bireyin yaşadığı anda veya gelecekte nasıl gerçekleşeceği hatta olup olmayacağı kesin olmayan bir duruma karşı endişe ve tedirginlik içerisinde olması olarak tanımlamıştır. Genel kaygı ve özgül kaygı olarak kategorize edilen kaygı kavramı içerisinde yer alan sadece belirli durum veya ortamlarda ortaya çıkan özgül kaygı türlerinden biride sınav kaygısıdır. Sınav kaygısı eğitim öğretim sürecinin bir parçası olan değerlendirme aşamasında ortaya çıkan ve öğrencinin gerçek performansını sergilemesine engel olan, gerginlik oluşturan bir duygudur (Pagaria, 2020; Spielberger, 1972; akt., Yıldız, 2007). Yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde bilişsel olarak öğrendiği bilgileri unutma, zihinsel bulanıklık, fizyolojik olarak kalp atışında hızlanma, göğüs ağrısı, uyku ve yeme düzeninin bozulması, mide bulantısı duygusal olarak yetersiz ve çaresiz hissetme, korku ve endişe davranışsal olarak tırnak yeme, okula devamsızlık gibi problemler ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Sever, 2022; Yolcu, 2015). Ayrıca aşırı sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin ders başarılarının da olumsuz yönde etkilendiği belirlenmiştir (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011; Ergene, 2011; Kaçkar vd., 2002; Yang ve Wang, 2023).

Öğrencilerin sınav kaygısını tetikleyen nedenler arasında akılcı olmayan inançlar, olumsuz anne-baba tutumu gibi faktörler yer almaktadır (Baytemir, 2023; Güler ve Çakır, 2013). Olumsuz öğretmen ve akran yaklaşımları, öğrencinin kişisel özellikleri de sınav kaygısını tetikleyen diğer faktörlerdir (Eker, 2016). Öğrencilerin sınav kaygısını etkileyen önemli değişkenlerden biride öğrencinin verimli ders çalışma becerilerinden yoksun olmasıdır (Culler ve Holahan 1980; akt., Erözkan, 2004; Eker, 2016). Günümüzde öğrencilerin verimli ders çalışmalarına katkıda bulunarak sınav kaygılarını azaltmalarına yardımcı olan önemli yollardan biride sosyal medyanın eğitsel amaçlarla kullanımınıdır.

Eğitsel Amaçlı Sosyal Medya Kullanımı

Sosyal medya uygulamaları kullanıcılarına sunduğu özellikler sayesinde günümüzde eğitim amacıyla sıklıkla tercih edilir hale dönüşmüştür (Purwanto vd., 2023). Öğrenciler açısından ders videolarına hızlı ve kolay ulaşım sağlaması, karşılıklı iletişime izin vermesi, ödevler ile alakalı görüş alışverişine imkân tanınması, işbirlikçi öğrenmeye izin vermesi gibi avantajları barındırmaktadır (Öztürk ve Talas, 2015). Sosyal medyanın eğitsel amaçlarla kullanımı öğretmenler açısından da avantajlar barındırdığı, öğretmen-öğrenci iletişimini kuvvetlendirdiği, ders esnasında öğrencinin dikkatini canlı tutup, öğrencinin derse olan ilgisini arttıran bir faktör olduğu ifade edilmektedir (Özmen vd., 2012; Yaylak ve İnan, 2018). Ayrıca öğretmenler açısından sosyal medya kullanımının bilgiye ulaşma, paylaşma, yeni içerikler üretme bakımından mesleki gelişime de katkıda bulunmaktadır (Richter vd., 2022).

Alanyazında sosyal medya uygulamalarının eğitim öğretim amacıyla kullanması sonucunda öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi ve etkileşimi olumlu yönde arttırdığı, öğrenciler açısından işbirlikçi öğrenmeyi teşvik

ettiği, akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiği ifade edilmiştir (Ohara, 2023; Özen vd., 2018; Yılmazsoy, 2018). Sosyal medyanın eğitsel kullanımının öğrenme sürecine faydaları genel olarak şöyle özetlenebilir:

- Eğitim öğretim sürecinde farklı uygulamaların yapılmasını mümkün kılarak öğretim ve değerlendirme sürecinde çeşitlilik sağlar
- Bilgiye ulaşımı kolaylaştırarak araştırma yapmaya teşvik eder
- Bireyin kendi öğrenme sürecini yönetebilmesine imkân tanır
- Kişisel özelliklere bağlı olarak üretkenliği artırır
- Bilgiye ulaşma ve bilginin yayılma hızı artar buda eğitim sürecinin kısalmasını sağlar
- Çoklu iletişime ve etkileşime izin vermesine bağlı olarak farklı düşüncelere ulaşma imkânı sağlar ve bireye farklı bakış açıları kazandırır
- İşbirlikli öğrenmeye olumlu etkide bulunur (Eryılmaz, 2017).

Araştırmanın Amacı

İnsanın hayatta üstesinden gelmesi gereken sorumlulukları ve iş yükü, stres ve kaygıyı da beraberinde getirmektedir. Özellikle ergenlik döneminde kendi kişiliğini oluşturma ve gelişimsel zorluklarla baş etmeye çalışan birey diğer tarafta toplumsal beklentiler, teknolojinin cazibesi ile mücadele etmektedir. Ergenlik döneminde bu zorlukların yanında birey meslek seçimini etkileyen ve geleceğine yön veren sınavlarında üstesinden gelmeye çalışmaktadır (Sever, 2022). Öğrencilerin içinde buldukları bu zorlu süreçte sınavlarında başarılı olmalarına katkıda bulunacak önemli kavramlardan biri sınav kaygılarını başarılı bir şekilde yönetebilmeleri bir diğeri interneti veya sosyal medyayı bilinçli kullanmayı bilmeleridir. Birey bu döneme uyum sağlamaya gayret gösterirken karşılaştığı bu sebeplerle birlikte lise yaşamı öğrenciler için zorlu bir sürece dönüşebilmektedir. Öğrencilerin bazıları bu süreci başarı bir şekilde atlattırken bazı öğrencilerde sınav kaygısıyla baş etme yollarını bilmediği ve sosyal medyayı bilinçsiz kullandığı için lise yaşamı zorlu bir sürece dönüşmektedir. Rekabetin üst seviyede olduğu, sınavlara büyük önem anlamlar yüklendiği eğitim sistemimizde öğrenciler için sınav kaygısını yönetebilmek önemli bir yere sahiptir. Bu süreçte kaygıyı kontrol edebilmek ve sınav kaygısıyla ilişkili koruyucu faktörleri (eğitsel sosyal medya kullanımı) tespit etmek öğrenciler bakımından önemli bir yere sahiptir.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleriyle üzerinde cinsiyetin, akılcı olmayan inançların ve algıladıkları anne-baba tutumlarının rolünü (Güler ve Çakır, 2013), sınav kaygısıyla mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumu arasındaki ilişkiyi (Hanımoğlu ve İnanç, 2011), sınav kaygısıyla sınav performansı arasındaki ilişkiyi (Dalkıran, 2015), sınav kaygısıyla karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi (Bacanlı ve Sürücü, 2006), öz duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısı ile ilişkisi (Dinç, 2019), akademik başarı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi (Ahmad vd., 2024; Hua vd., 2024) araştıran çalışmalar mevcuttur. Ayrıca sosyal medya kullanımı ile akademik performans arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar mevcuttur (Chowdhury, 2024; Okereke ve Oghenetega, 2024). Alanyazında internet ve sosyal medyanın eğitsel kullanımı akademik başarı, motivasyon vb. değişkenler açısından incelense de eğitim sürecinde öğrencilerin başarısına önemli etkide bulunan sınav kaygısı ile ilişkisini araştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmayla öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısına etki eden faktörlerden sosyal medyanın eğitsel kullanım değişkeninin önemine dikkat çekerek, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygı düzeyini azaltmaya yönelik yapılan çalışmalarda sosyal medyanın eğitsel kullanım faktörünün de sürece dâhil edilip daha olumlu sonuçlara ulaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca pandemi sürecinden sonra daha fazla gündeme gelen online eğitim, uzaktan eğitim gibi kavramlar içerisinde yer alan sosyal medyanın eğitsel amaçlı kullanım (video dersler, eğitim içerikli shortlar, paylaşımlar vs.) durumunu somut bir veri haline getirerek öğrencilerin eğitsel dijital dönüşüme ne kadar uyum sağlayabildiğine dair alanyazına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi “lise öğrencilerinin sınav kaygıları ile sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları cinsiyete ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir ve sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanım süresi öğrencilerin sınav kaygı düzeyini anlamlı yordayıcısı mıdır?” şeklinde ifade edilmiş olup alt problemleri aşağıdaki belirtilmiştir:

1. Lise öğrencilerinin sınav kaygıları ve sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasında anlamlı bir ilişki mevcut mudur?
2. Lise öğrencilerinin sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları öğrencilerin sınav kaygı düzeyini anlamlı olarak yordamakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin sınav kaygıları ve sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?
4. Lise öğrencilerinin sınav kaygıları ve sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasında sınıf düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır ayrıca araştırma sürecinde ilişkisel tarama modeli kullanılması tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modelinde iki veya ikiden daha fazla değişken arasındaki ilişkinin durumu tespit edilmesi amaçlanır (Gürbüz ve Şahin, 2016). Lise öğrencilerinin sınav kaygıları ile sosyal medyayı günlük eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişki korelasyon yöntemiyle incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Uşak merkezde bulunan bir lisede öğrenim gören 9-10-11-12. sınıf düzeyindeki 197 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma gönüllü olarak katılım gösteren öğrencilerden oluşmakta olup, çalışma grubuna dair tanımlayıcı istatistikî bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Sosyo-demografik Dağılımı

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	71	36.0
	Kadın	126	64.0
Sınıf Düzeyi	9.sınıf	56	28.4
	10.sınıf	51	25.9
	11.sınıf	48	24.4
	12.sınıf	42	21.3
Toplam Öğrenci Sayısı		197	100.0

Veri Toplama Araçları

Lise öğrencilerinin sınav kaygıları ile sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu” ve “Sosyal Medyayı Günlük Eğitsel Amaçlı Kullanım Süresi Anketi” ve Totan ve Yavuz (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu araştırmacı tarafından katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyi özelliklerini tespit etmek amacıyla oluşturulmuştur.

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Driscoll (2007) tarafından geliştirilen Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Totan ve Yavuz (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin amacı öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini tespit edebilmektir. Ölçek 5’li likert olarak tasarlanmıştır [Asla Doğru Değil (1), Nadiren Doğru(2), Ara sıra doğru(3), Genellikle doğru(4), Daima doğru(5)] ve ölçek 11 maddeden meydana gelip tek boyuttan oluşmaktadır. Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla ölçeğe ait bazı örnek maddeler şunlardır: “Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmamda zorlaşır [Madde-1], Önemli sınavlarda dikkatimi kaybederek bilgim şeyleri hatırlayamayabilirim [Madde-5], Önemli bir sınavdayken gerçekten kendim değilmişim gibi hissederim [Madde-9]”.

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğe ait tek faktörlü yapının doğrulandığına ulaşılmıştır ($\chi^2=155,02$, $sd=42$, $\chi^2/sd=3,69$, $CFI=.97$, $RMSEA=.05$). Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ise .89, test tekrar test geçerliği 57 olduğu belirtilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55’tir. Ölçekten alınan 11.0-25.0 puan aralığı düşük düzey sınav kaygısı, 26.0-40.0 puan aralığı orta düzey sınav kaygısı, 41.0-55.0 puan aralığı yüksek düzey sınav kaygısı olarak yorumlanır (Doğan, 2020). Ölçeğin bu araştırma da kullanılabilmesi amacıyla güvenilirlik analizleri yapılmış, analizi sonucuna göre lise öğrencilerine uygulanan Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Cronbach’s alpha değeri $\alpha: .86$ olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach’s alpha değeri $81 \leq \alpha \leq 100$ olması nedeniyle ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği” gerekli izinler alınarak uygulanmıştır.

Sosyal Medyayı Günlük Eğitsel Amaçlı Kullanım Süresi Anketi

Sosyal Medyayı Günlük Eğitsel Amaçlı Kullanım Süresi Anketi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anketin amacı öğrencilerin günlük ders çalışma sürelerinin ortalama kaç saatinde sosyal medyadaki eğitsel içeriklerinden faydalandığını tespit etmektir. Ankete verilebilecek cevaplar: “Hiç Faydalanmıyorum, 0-1 saat arası, 1-2 saat arası, 2-3 saat arası, 3-4 saat arası, 4 saatten daha fazla” şeklinde kategorize edilmiştir. Anket

soruları Türk Dili Edebiyatı öğretmeni tarafından dil bilgisi ve yazım kuralları açısından kontrol edilip gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili gerekli izin Uşak Milli Eğitim Müdürlüğünden alındıktan sonra (MEB, Tarih: 08.11.2023, evrak sayı: E29425508.01-89265008) veri toplama araçları Google Formlar aracılığı ile çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilerin bilgilendirilmiş gönüllü onam beyanları alınmıştır. Öğrencileri araştırmanın amacını, önemini ve likert tipi ölçeklerin nasıl cevaplanması gerektiği hakkında bilgilendirmek amacıyla formun başına kısa açıklama eklenmiştir. Ölçekler uygulanırken eğitim öğretimin aksamamasına dikkat edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu, "Westside Sınav Kaygısı Ölçeği" ve "Sosyal Medyayı Günlük Eğitsel Amaçlı Kullanım Süresi Anketi" Uşak merkezde bulunan bir lisede öğrenimine devam eden öğrencilere gönüllülük esasına göre uygulanan ölçme araçları kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı tercih edilmiştir. Bu amaçla betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, frekans, standart sapma, mod ve medyan kullanılmıştır. Araştırmanın problemlerinin istatistiksel analizlerine geçilmeden önce, çalışmanın değişkenleri olan sınav kaygısı ölçeği ve eğitsel amaçlı günlük sosyal medya kullanma süresi anketine ilişkin verilerin normallik dağılımları incelenmiştir. Değişkenlerin analizinde cinsiyet değişkeni için t-testi, sınıf düzeyi değişkeni için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla korelasyon tekniği ve korelasyon katsayılarının yorumlanmasında "0.00 ilişki yok, 0.01 - 0.29 düşük düzeyde ilişki, 0.30 - 0.70 orta düzeyde ilişki, 0.71 - 0.99 yüksek düzeyde ilişki 1.00 mükemmel ilişki." değer aralıkları baz alınarak yorumlanmıştır (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2023). Sosyal medyayı günlük eğitsel amaçlı kullanım süresinin sınav kaygısı üzerindeki etkisini belirlemek için basit regresyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 2. Verilerin Normalliğine İlişkin Betimsel İstatistikler

	n	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Sınav Kaygısı	197	37.3	37.0	33	-.045	-.774
Sosyal Medyayı Günlük Eğitsel Amaçlı Kullanım Süresi	197	3.08	3.0	3	.444	.110

Tablo 2 incelendiğinde Westside Sınav Kaygısı ölçeği ve Sosyal Medyayı Günlük Eğitsel Amaçlı Kullanım Süresi Anketine ilişkin mod, aritmetik ortalama ve medyan değerlerinin birbirine yakın değerlerden oluşması, çarpıklık ve basıklık değerlerinin de +1 ile -1 arasında olduğundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Can (2014) merkezi eğilim ölçüleri birbirine yakın değerlerden oluşan ve ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin de +1 ile -1 arasında bir değere sahip olan verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmiştir.

Bulgular

Araştırmanın Betimsel İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Tablo 3'de Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ve Sosyal Medyayı Günlük Eğitsel Amaçlı Kullanım Süresi Anketinin puanlarına dair bazı betimsel istatistikler sunulmuştur.

Tablo 3. Sınav Kaygısı ile Sosyal Medyayı Eğitsel Amaçlı Kullanıma Dair Puan Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

Değişken	n	\bar{x}	SS
Sınav Kaygısı	197	37.3	9.23
Sosyal Medyayı Günlük Eğitsel Amaçlı Kullanım Süresi	197	3.08	1.14

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin aritmetik ortalamasının $\bar{x} = 37.3$ olduğu belirlenerek, lise öğrencilerinin sınav kaygılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Sosyal Medyayı Günlük Eğitsel Amaçlı Kullanım Süresi Anket puanlarına ilişkin betimsel istatistikler de öğrencilerin sosyal medyayı günlük eğitsel amaçlı kullanım sürelerinin ortalamasının $\bar{x} = 3.08$ ve standart sapmasının $SS = 1.14$ olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi: 'Lise öğrencilerinin sınav kaygıları ve sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasında anlamlı bir ilişki mevcut mudur?' olarak ifade edilmiştir. Bu alt probleme dair elde edilen bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. *Sınav Kaygısı ile Sosyal Medyayı Eğitsel Amaçlı Kullanım Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişken	n	r	p
Sınav Kaygısı	197	-.194**	.006
Sosyal Medyayı Günlük Eğitsel Kullanım Süresi			

* $p < .05$ **Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile sosyal medyayı günlük eğitsel amaçlı kullanım süreleri arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile sosyal medyayı günlük eğitsel amaçlı kullanım süreleri arasında negatif yönde düşük seviyede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir [$r = -.194, p < .05$].

Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi: "Lise öğrencilerinin sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları öğrencilerin sınav kaygı düzeyini anlamlı olarak yordamakta mıdır?" olarak ifade edilmiştir. Bu alt probleme dair bulgular Tablo 5'de mevcuttur.

Tablo 5. *Sınav Kaygı Düzeyinin Sosyal Medyayı Eğitsel Amaçlı Kullanımına Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	42.149	1.855	-	22.717	.000
Sosyal Medyayı Günlük Eğitsel Kullanım Süresi	-1.563	.565	-.194	-2.765	.006

R = .194; R² = 0.038; F = 7642; p = .006

Tablo 5'ye göre bağımsız değişken olan sosyal medyayı günlük eğitsel amaçlı kullanım süresi ile bağımlı değişken olan sınav kaygısı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [$r = .038; p < .05$]. Buna göre sosyal medyayı eğitsel kullanım süresi sınav kaygısını negatif yönde yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle tüm değişkenler sabit iken sosyal medyayı eğitsel kullanım süresi 1 puan yükseldiğinde öğrencinin sınav kaygısı puanını 0.038 puan düşürmesi beklenmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi: "Lise öğrencilerinin sınav kaygıları ve sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemin analizi için uygulanan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Sınav Kaygısı ile Sosyal Medyayı Eğitsel Amaçlı Kullanımın Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları*

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Sınav Kaygısı	Erkek	71	35.0	9.68	195	2.11	.036
	Kadın	126	38.0	8.83			
Sosyal Medyayı Günlük Eğitsel Kullanım Süresi	Erkek	71	2.85	1.29	195	2.14	.033
	Kadın	126	3.21	1.03			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 6'da öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinde kadın öğrencilerin puan ortalamaları $\bar{x} = 38.0$ iken erkek öğrencilerin puan ortalamaları $\bar{x} = 35.0$ 'dir. Yapılan bağımsız gruplar t-testi analizine göre öğrencilerin Westside Sınav Kaygısı düzeyi puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$t_{(197)} = 2.11; p < .05$]. Diğer bir ifadeyle cinsiyetin öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri üzerinde erkek öğrencilerin lehine olacak şekilde farklılık oluşturan bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Tablo 6 incelendiğinde sosyal medyayı günlük eğitsel amaçlı kullanım sürelerinin kız öğrencilerde puan ortalaması $\bar{x} = 3.21$ iken erkek öğrencilerin ortalamaları $\bar{x} = 2.85$ olarak bulunmuştur. Bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal medyayı günlük eğitsel amaçlı kullanım süreleri cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin lehine olacak şekilde anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir [$t_{(197)} = 2.14; p < .05$].

Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi: "Lise öğrencilerinin sınav kaygıları ve sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasında sınıf düzeyi değişkeni bakımından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?" şeklinde ifade

edilmiştir. Bu alt problemin analizi amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Sınav Kaygısı ile Sosyal Medyayı Eğitsel Amaçlı Kullanımın Sınıf Düzeyine Göre İstatistik Sonuçları*

	Sınıf düzeyi	N	\bar{x}	SS	sd	F	p	Anlamlılık
Sınav Kaygısı	9. sınıf	56	37.2	9.500	195	.850	.468	Yok
	10. sınıf	51	39.0	8.716				
	11. sınıf	48	36.6	8.136				
	12. sınıf	42	36.2	10.60				
Sosyal Medyayı Günlük Eğitsel Kullanım Süresi	9. sınıf	56	2.75	.977	195	2.24	.084	Yok
	10. sınıf	51	3.14	1.114				
	11. sınıf	48	3.25	1.263				
	12. sınıf	42	3.24	1.206				

* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde 9. sınıf lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin aritmetik ortalaması $\bar{x} = 37.2$, 10. sınıf öğrencilerin aritmetik ortalama puanı $\bar{x} = 39.0$, 11. sınıf öğrencilerin aritmetik ortalama puanı $\bar{x} = 36.6$ ve 12. sınıf öğrencilerin ortalama puanı $\bar{x} = 36.2$ olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre sınav kaygı düzeyleri anlamlı seviyede farklılaşmamaktadır [$F_{(2,195)} = .850$; $p < .05$]. Başka bir deyişle sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri üzerinde farklılık yaratacak kadar önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Lise öğrencilerinin sosyal medyayı günlük eğitsel amaçlı kullanım sürelerine yönelik yapılan ANOVA sonuçlarına göre 9.sınıf, 10. sınıf, 11. sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının sırasıyla $\bar{x} = 2.75$, $\bar{x} = 3.14$, $\bar{x} = 3.25$, $\bar{x} = 3.24$ olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuca göre lise öğrencilerinin sosyal medyayı günlük eğitsel amaçlı kullanım süreleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur [$F_{(2,195)} = 2.24$; $p < .05$]. Diğer bir deyişle sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin sosyal medyayı günlük eğitsel amaçlı kullanım süreleri üzerinde farklılık yaratacak kadar önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada lise öğrencilerinin sınav kaygıları ile sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları cinsiyete ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark göstermekte midir ve sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanım süresi öğrencilerin sınav kaygı düzeyini anlamlı yordayıcısı mıdır? sorularına cevap bulmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin sınav kaygıları ve sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasında negatif yönlü düşük seviyede anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri arttıkça sosyal medyayı günlük eğitsel kullanım süreleri azalmakta veya sosyal medyayı günlük eğitsel kullanım süreleri arttıkça sınav kaygı düzeyleri azalmaktadır. Ulaşılan bu sonucu destekler nitelikte Sever (2022) interneti bilinçli kullanan öğrencilerin daha fazla olumlu sonuçla karşılaşırken, interneti bilinçsiz olarak kullanan öğrencilerin daha fazla düşük notlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Sosyal medyadaki eğitsel içeriklerin öğrenmeyi kolaylaştırıp, bilginin kalıcılığını arttırması ve bilgiye ulaşmayı kolaylaştırıp, esnek öğrenme imkanı sunması ayrıca öğrencinin kendi öğrenme hızına göre ilerleme imkanı sunması ders çalışmayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmakta bu durumda öğrencinin kendini daha yetkin ve sınava hazır hissetmesini sağladığından dolayı aşırı sınav kaygısı yaşanmasını azaltmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen regresyon analizi sonucuna göre, sosyal medyanın günlük eğitsel amaçlı kullanım süresinin öğrencilerin sınav kaygısının yordanmasında negatif yönlü anlamlı bir yordayıcı olduğunu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanım süresi arttıkça sınav kaygı düzeyleri azalmaktadır. Literatür incelendiğinde, sosyal medyanın günlük eğitsel amaçlı kullanım süresinin öğrencilerin sınav kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak alanyazında sosyal medyanın eğitsel kullanımının öğrencilerin akademik başarısını arttırdığını ve derse karşı olan ilgiyi olumlu etkilediği tespit edilmiştir (Ekici, 2012; Sarsar vd., 2015). Ayrıca sosyal medyanın bilinçli kullanıldığı takdirde işbirlikli öğrenme ve akran öğrenmesine katkıda bulunduğu ve öğretmenlerle etkileşimi kolaylaştırdığı için akademik başarıya olumlu etkisinin olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Al-Rahmi ve Othman, 2013; Amin vd., 2016; Chang ve Kabilan, 2024; Zhang vd., 2024). Alanyazında ki sonuçlardan yola çıkarak elde edilen bulgu: öğrencilerin sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımı arttığında işbirlikli öğrenme, akran öğrenmesi gibi öğrenme yollarını daha aktif kullandıkları, öğretmenlerle olan etkileşimlerinin arttığı ve bilgi kaynaklarına daha kolay ulaşmaları sebebiyle öğrenme sürecinin daha kaliteli hale dönüştüğü için öğrencilerin sınavlara daha iyi hazırlandığı, hazırbulunuşluk düzeylerinin arttığı bunun sonucu olarak sınav kaygılarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre kadın öğrencilerin aleyhine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte kadın öğrencilerin sınav kaygılarının daha yüksek olduğunu belirten araştırmalar alanyazında mevcuttur (Alsaady vd, 2020; Alyaprak, 2006; Balgamış ve Akgül, 2024; Çakmak, Şahin ve Demirbaş, 2017; Dündar, Yapıcı ve Topçe, 2008; Ergene, 2011; Güler ve Çakır, 2013; Handayuni, Eftil ve Pudri, 2020; Şahin, Güney ve Batı, 2006; Uzun ve Topkaya, 2011; Lowe, 2021; Pagaria, 2020). Kadın öğrencilerin daha fazla sınav kaygısı yaşamalarının sebebi toplumdaki ekonomik özgürlüğü olmayan kadınların yaşadıkları zorlukları gözlemleyip aynı duruma düşmemek için akademik başarıyı erkek öğrencilere göre daha fazla önemsemeleri sonucu daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Lise öğrencilerinin sosyal medyayı günlük eğitsel amaçlı kullanım süreleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguya benzer olarak Alnjadat vd. (2019), Adwan vd. (2021), Mohorjy vd. (2015), Akyürek vd. (2020) ile Yılmazsoy ve Kahraman (2017) üniversite öğrencileriyle, Durmuş ve Başarmak (2014) öğretmen adaylarıyla, Tanrıverdi ve Sağır (2014) lise öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre interneti veya sosyal medyayı eğitsel kullanımının daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguları aksine Mazman ve Usluel (2011) sosyal medyanın ders hazırlığı amacıyla kullanımında cinsiyetin etkili bir değişken olmadığını ifade etmiştir. Alanyazındaki bu bulguya dair farklılıkların araştırmaların örneklemini oluşturan yaş grubundan kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca kadın öğrencilerin sosyal medyayı eğitsel amaçlarla daha fazla kullanmasının sebebi olarak kadın öğrencilerin akademik başarı beklentilerinin erkeklere göre daha fazla olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Lise öğrencilerin sınav kaygıları, sınıf düzeyi değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguyu benzer olarak Akanbi (2013), Gençdoğan (2010) lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşmadığını ifade etmiştir. Alsaady vd. (2020) üniversite öğrencilerinin sınav kaygılarının sınıf seviyesine göre değişmediğinin belirtmişlerdir. Alanyazında bu bulgunun aksine sınıf düzeyinin öğrencilerin sınav kaygıları üzerinde etkili bir değişken olduğunu belirten araştırmalarda mevcuttur (Çilengiroğlu, 2019; Dinç, 2019; Gürel, 2021). Alanyazındaki farklı sonuçlar araştırmalarda tercih edilen ölçme yöntem ve tekniklerinden veya örneklem farklılıklarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Lise öğrencilerin sosyal medyayı günlük eğitsel amaçlı kullanım süreleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazında bu bulgunun aksine Yılmaz vd. (2018) lise öğrencilerinin mobil öğrenme cihazlarını kullanımlarıyla ilgili, Karaoğlu Yılmaz ve Yılmaz (2019) öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımlarıyla ilgili gerçekleştirdikleri araştırmalarda sınıf düzeyi değişkeninin eğitsel amaçlı internet kullanımında anlamlı farklılığa yol açan bir değişken olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen bulgunun alanyazında ulaşılan sonuçlardan farklı olması: 2023-2024 eğitim öğretim yılı başında MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde ki sınıf geçme kriterlerinin değişmesine bağlı olarak 9. Sınıf öğrencilerin sınıf tekrarı kaygısından dolayı sosyal medya uygulamalarını daha fazla eğitsel kullanmayı tercih etmelerine ve diğer kademelerinde üniversite sınavı hazırlık amacıyla sosyal medyayı eğitsel olarak kullandıklarından dolayı kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde konu ile alakalı gelecekte yapılacak araştırmalarda sosyal medyanın eğitsel kullanımı ile sınav kaygısı arasındaki ilişki okul türü, aile gelir durumu, anne-baba eğitim seviyesi vb. değişkenler açısından incelenerek konu ile alakalı nicel ve nitel araştırmalarla alanyazına katkıda bulunulabilir. Ek olarak okullarda öğrencilere yönelik bilinçli sosyal medya kullanımının faydaları konulu seminerler düzenlenip, öğretmenlerin ders işlerken sosyal medya uygulamalarını eğitsel amaçlı daha aktif kullanmaları konu ile ilgili farkındalığın artmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca araştırmanın kesitsel olması ve yalnızca bir ilde ve okulda uygulanması, çalışma grubunun kısıtlı olması araştırmanın göz önünde bulundurulması gereken sınırlılıklarındandır.

Bilgilendirme

Araştırmaya katılan öğrencilerden bilgilendirilmiş gönüllü onam beyanları temin edilmiştir. Öğrenciler 18 yaşından küçük olduğundan dolayı gönüllü onam formları öğrenci velilerine gönderilerek imzalatılmıştır.

Etik Kurul İzin Beyanı

Araştırma ile ilgili gerekli izin Uşak Milli Eğitim Müdürlüğünden alındıktan sonra (MEB, Tarih: 08.11.2023, evrak sayısı: E29425508.01-89265008) uygulanmış.

Çıkar Çatışması Beyanı

Araştırmayla alakalı herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması mevcut değildir.

Finansal Destek

Yazar bu çalışma için herhangi bir maddi destek almadığını bildirmektedir.

Kaynakça

- Acar, S. ve Yenmiş, A. (2014). Eğitimde sosyal ağların kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Facebook örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(3), 55-66.
- Ahmad, R., Javed, K. ve Majeed, S. (2024). Relationship between teachers' behavior, students' exam anxiety and academic achievement in english at secondary level. *Al-Mahdi Research Journal (MRJ)*, 5(3), 155-166.
- Akanbi, S. T. (2013). Comparisons of test anxiety level of senior secondary school students across gender, year of study, school type and parental educational background. *IFE Psychologia: An International Journal*, 21(1), 40-54.
- Akyürek, G., Kars, S. ve Bumin, G. (2020). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçları: Ergoterapi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 108-122.
- Ali, S., Qamar, A., Habes, M. ve Al Adwan, M. N. (2021). Gender discrepancies concerning social media usage and its influences on students academic performance. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(1), 321-333.
- Alnjadat, R., Hmaid, M. M., Samha, T. E., Kilani, M. M. ve Hasswan, A. M. (2019). Gender variations in social media usage and academic performance among the students of University of Sharjah. *Journal of Taibah University medical sciences*, 14(4), 390-394.
- Al-Rahmi, W. ve Othman, M. (2013). The impact of social media use on academic performance among university students: A pilot study. *Journal of Information Systems Research and Innovation*, 4(12), 1-10.
- Alsaady, I., Gattan, H., Zawawi, A., Alghanmi, M. ve Zakai, H. (2020). Impact of COVID-19 crisis on exam anxiety levels among bachelor level university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 11(5), 33-33.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Amin, Z., Mansoor, A., Hussain, S. R. ve Hashmat, F. (2016). Impact of social media of student's academic performance. *International Journal of Business and Management Invention*, 5(4), 22-29.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, A. G. M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 7-35.
- Balgamış, M. ve Akgül, M. H. (2024). LGS'ye hazırlanan 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile beden eğitimi dersi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (70), 239-258.
- Baytemir, K. (2023). Do parents have exam anxiety, too? The predictive role of irrational beliefs and perfectionism with parental exam anxiety in explaining students' exam anxiety. *School Psychology International*, 44(3), 257-278.
- Bilge Uzun, Ö. ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19.
- Boyacioglu, N. E., ve Kucuk, L. (2011). How do irrational beliefs affect test anxiety during adolescence?/Erkenlikte mantik disi inanclar sınav kaygısını nasıl etkiliyor?. *Journal of Psychiatric Nursing*, 2(1), 40-46.
- Çakmak, A., Şahin, H. ve Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(2), 1-9.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, S. L. ve Kabilan, M. K. (2024). Using social media as e-Portfolios to support learning in higher education: a literature analysis. *Journal of Computing in Higher Education*, 36(1), 1-28.
- Chowdhury, E. K. (2024). Examining the benefits and drawbacks of social media usage on academic performance: a study among university students in Bangladesh. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 1-17. <https://doi.org/10.1108/JRIT-07-2023-0097>
- Çilengiroğlu, Ö. V. (2019). Öğrencilerin sınav kaygısının bazı değişkenlere göre ölçülmesi ve değerlendirilmesi. *International Journal of Multidisciplinary Studies and Innovative Technologies*, 3(1), 48-55.
- Dalkıran, E. (2015). Kendini değerlendirme ve sınav performansı arasındaki ilişki ile sınav kaygısının sınav performansını yordama etkisinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 1132-1141.
- Dinç, Z. (2019). *Ergenlerde öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Doğan, U. (2020). Lise ve üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının karşılaştırılması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 35-42.

- Driscoll, R. (2007). *Westside test anxiety scale validation*. ERIC Digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495968.pdf>
- Duman, M. ve Aksoğan, M. (2022). Sosyal medya ve akademik başarı: İnönü Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir alan araştırması. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 4(18), 1624-1638.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş. ve Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 171-186.
- Durmuş, A. ve Başarmak, U. (2014). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım özyeterlik inançları ve problemli internet kullanım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 49-67
- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısı nedenleri ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Ekici, M. (2012). Sosyal ağların eğitim bağlamında kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 156-167.
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320-330.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 13-38.
- Eryılmaz, M. (2017). Sosyal medyanın e-öğrenmedeki rolü. https://ceur-ws.org/Vol-2045/06_Bilisim_2017_paper_7.pdf
- Gençdoğan, B. (2010). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyun eğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.
- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Examining predictors of test anxiety levels among 12th grade high school students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(39), 82-94.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (4. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Gürel, H. (2021). *Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Handayuni, T. S., Ildil, I. ve Putri, Y. E. (2020). The exam anxiety among vocational school students in professional placement based on gender differences. *Konselor*, 9(1), 36-41.
- Hanimoğlu, A. G. E. ve İnanç, B. Y. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366.
- Hua, X., Li, J., Zhou, Y. ve Zhou, Z. (2024). The relationship between chinese high school students' test anxiety and academic performance during the national college entrance examination. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 193, p. 02003). EDP Sciences.
- Karaoğlan Yılmaz, F. ve Yılmaz, R. (2019). Öğretmen adaylarının internete yönelik epistemolojik inançları ile eğitsel internet kullanım özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *VIIth International Eurasian Educational Research Congress içinde* (s. 1765-1771). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Koçkar, İ. A., Kılıç, G. B. ve Şener, Ş. (2011). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 45-67.
- Köklü, Büyükköztürk ve Çokluk (2023). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kring, A. M. ve Johnson, S. L. (2015). *Anormal psikoloji*. Muzaffer Şahin (Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Lowe, P. A. (2021). The test anxiety measure for college students-short form: Development and examination of its psychometric properties. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(2), 139-152.
- Mazman, S. ve Usluel, Y. (2011). Gender differences in using social networks. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(2), 133-139.
- Mohorjy, A., Al-Sharqi, L., Hashim, K. ve Kutbi, I. (2015). Gender differences on perceptions of social media as a learning tool. *West East Journal of Social Sciences*, 4(1/2), 10-21.
- Ohara, M. R. (2023). The role of social media in educational communication management. *Journal of Contemporary Administration and Management (ADMAN)*, 1(2), 70-76.
- Okereke, C. E. ve Oghenetega, L. U. (2014). The impact of social media on the academic performance of university students in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 5(33), 21-24.
- Özen, Ü., Çam, H., Can, D. ve Dönmez, Ö. (2018). Uzaktan yükseköğretim öğrencilerinin sosyal medyanın eğitim boyutu konusundaki algıları ve eğitim amaçlı sosyal medya kullanımlarının belirlenmesi. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(1), 64-72.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal, N. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *Education Sciences*, 7(2), 496-506.
- Öztürk, M. ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120.

- Öztürk, M. ve Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 101-120.
- Pagaria, N. (2020). Exam anxiety in college students. *International Journal of Indian Psychology*, 8(3), 136-140.
- Patton, M. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Purwanto, A., Fahmi, K., ve Cahyono, Y. (2023). The benefits of using social media in the learning process of students in the digital literacy era and the education 4.0 era. *Journal of Information Systems and Management (JISMA)*, 2(2), 1-7.
- Richter, E., Carpenter, J. P., Meyer, A. ve Richter, D. (2022). Instagram as a platform for teacher collaboration and digital social support. *Computers & Education*, 190, 1–15.
- Sarsar, F., Başbay, M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418- 431.
- Sever, G. (2022). Akademik yılmazlık ile sınav kaygısı, problemlerli internet kullanımı, algılanan sosyal destek ve akademik öz-yeterlik arasındaki ilişki (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Tanrıverdi, H. ve Sağır, S. (2014). Lise öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeylerinin öğrenci başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 775- 822.
- Totan, T. ve Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 95-109
- Türk Dil Kurumu (2024). Türk Dil Kurumu Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uzun Özer, B. ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 12-19.
- We are social. (2023). We are social. (Digital 2023).
- Yang, Y. ve Wang, S. (2023). The relationship between exam anxiety, academic performance and peer support among 9th grade students in Shenzhen, China. *Curriculum & Innovation*, 1(1), 5-11.
- Yaylak, E. ve İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyayı kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 62-87.
- Yıldız, H.Y. (2007). Sınav kaygısı-ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, F.G., Dilen, A. ve Yılmaz, H. (2018). Lise öğrencilerinin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(1), 1-12.
- Yılmazsoy, B. (2018). Eğitsel amaçlı sosyal medya kullanımı: Facebook örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Facebook örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 9-20.
- Yolcu, M. A. (2015). Aile sosyo-ekonomik durumu ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Zhang, X., Abbas, J., Shahzad, M. F., Shankar, A., Ercisli, S. ve Dobhal, D. C. (2024). Association between social media use and students' academic performance through family bonding and collective learning: the moderating role of mental well-being. *Education and Information Technologies*, 1-31.

Extended Abstract

Introduction

It is known that developed societies in the 21st century attach importance to education. The increasing importance given to education day by day has increased the academic success expectations of both students and parents. As the expectation of academic success increases, the concept of test anxiety has become an increasingly researched subject. When the literature is examined, one of the important variables affecting students' test anxiety is the student's lack of productive study skills (Culler & Holahan 1980; cited in Erözkan, 2004; Eker, 2016). Nowadays, one of the important ways that helps students increase their exam success by contributing to their efficient study is to consciously use the internet or social media for educational purposes. Social media applications, which are included in the concept of the internet, are turning into platforms that students use more and more actively during the course of studying, with the features they have. There are social media applications that have advantages such as helping students easily access course resources, supporting collaborative learning and peer learning, facilitating access to teachers or information sources, and ensuring learning independent of time and place (Acar & Yenmiş, 2014). In addition, it is among the findings in the literature that the use of social media for educational purposes increases the academic success of students (Aksoğan and Duman, 2022). It is inevitable that internet and social media applications, which are increasingly taking part in our daily lives, will have positive or negative effects on students' educational lives. In this study, in order to contribute to the detection of these effects, the relationship between students' exam anxiety and their use of social media for educational purposes was examined in terms of various variables.

Materials and Methods

The research design is the relational survey method and an online survey was applied to the participants. The study group consists of 196 students studying at an Anatolian high school in the center of Uşak during the 2023-2024 academic year. "Demographic Information Form" and "Daily Educational Use of Social Media for Educational Purposes Survey" created by the researcher and "Westside Exam Anxiety Scale" developed by Driscoll (2007) were used as data collection tools.

Findings

As a result of the research, a negative, low-level significant relationship was found between students' exam anxiety and their daily use of social media for educational purposes. In addition, it was determined that students' test anxiety levels differed significantly in favor of male students, and the duration of daily educational use of social media differed significantly in favor of female students. As a result of regression analysis, it was determined that the duration of social media use for educational purposes negatively predicted test anxiety at a significant level.

Discussion, Conclusion and Recommendations

As a result of the research, it was determined that there was a negative, low-level significant relationship between high school students' test anxiety and their use of social media for educational purposes. Supporting this result, Sever (2022) found that students who use the internet consciously experience more positive results, while students who use the internet unconsciously have more low grades.

According to the regression analysis results obtained from the research, it was determined that the duration of daily educational use of social media was a negative and significant predictor in predicting students' test anxiety. When the literature was examined, no research was found examining the effect of daily educational use of social media on students' test anxiety. However, it has been determined in the literature that the educational use of social media increases students' academic success and positively affects interest in the course (Ekici, 2012; Sarsar et al., 2015).

It has been determined that the test anxiety levels of high school students differ significantly according to the gender variable, to the detriment of female students. There are studies in the literature that support this finding and indicate that female students have higher test anxiety (Alsaady et al., 2020; Alyaprak, 2006; Balgamiş & Akgül, 2024).

It has been determined that high school students' daily use of social media for educational purposes differs significantly according to their gender. Similar to this finding, Alnjadat et al. (2019), Adwan et al. (2021), Mohorjy et al. (2015) stated in their research that female students use the internet or social media more educationally than male students.

It was determined that high school students' test anxiety did not differ significantly in terms of grade level variable. Similar to this finding, Akanbi (2013) and Gençdoğan (2010) stated that the test anxiety levels of high school students did not differ significantly according to grade level.

The duration of high school students' daily use of social media for educational purposes does not differ significantly according to the grade level variable. Contrary to this finding in the literature, Yılmaz, Dilen and Yılmaz (2018) stated that in their research on high school students' use of mobile learning devices, and Karaoğlan Yılmaz and Yılmaz (2019) on the educational internet use of teacher candidates, the class level variable is a variable that causes a significant difference in internet use for educational purposes.

When the results obtained from the research are examined, future studies on the subject will examine the relationship between the educational use of social media and test anxiety, such as school type, family income level, parents' education level, etc. It can be examined in terms of variables and contribute to the literature with quantitative and qualitative research on the subject.



2024 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının SOLO Taksonomisi ve Bilişsel İstem Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi

Fikret Cihan^{1*}, Muhammet Doruk²

¹Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli, Türkiye, fikret.cihan@klu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8783-4136

²Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye, mdoruk20@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3085-1706

Makale Geçmişi

Alındı : 06.07.2024
Düzeltildi : 22.09.2024
Kabul Edildi: 14.11.2024

Anahtar Kelimeler

Bilişsel istem düzeyleri
Ortaöğretim matematik dersi
Öğretim programı
Program değerlendirme
SOLO Taksonomisi

Öz

Bu araştırmanın amacı 2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programı öğrenme çıktılarını SOLO Taksonomisi ve bilişsel istem düzeylerine göre değerlendirmektir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışma, bir doküman analizi örneğidir. 2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki öğrenme çıktıları SOLO Taksonomisi ve bilişsel istem düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda verilerin çözümlenmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda 2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programının SOLO taksonomisine göre sayıca sırasıyla soyutlanmış yapı, ilişkisel yapı ve çok yönlü yapıdaki öğrenme çıktılarından oluştuğu tespit edilmiştir. Bilişsel istem düzeylerine göre bir değerlendirme yapıldığında, öğretim programının sırasıyla matematik yapma, bağlantılı yöntemler ve bağlantısız yöntemler düzeyinde öğrenme çıktıları içerdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretim programı ile üst seviyede matematiksel anlayışların ve yüksek istem düzeyinde düşünme süreçlerinin hedeflendiğini göstermiştir. İleriki çalışmalarda öğrencilerin üst düzey beceriler gerektiren bu öğrenme çıktılarına ulaşma düzeylerinin incelenmesi önerilebilir.

Evaluation of 2024 High School Mathematics Curriculum According to SOLO Taxonomy and Cognitive Demand Levels

Article History

Received : 06.07.2024
Revised : 22.09.2024
Accepted : 14.11.2024

Keywords

Cognitive demand levels
High school mathematics
Curriculum
Curriculum evaluation
SOLO Taxonomy

Abstract

The aim of this research is to evaluate the learning outcomes of the 2024 high school mathematics curriculum according to the SOLO Taxonomy and cognitive demand levels. This study, in which the qualitative research approach was adopted, is an example of document analysis. In this research, learning outcomes in the 2024 high school mathematics curriculum were classified according to the SOLO Taxonomy and cognitive demand levels. In this context, descriptive analysis was used to analyze the data. As a result of the study, it was determined that the 2024 high school mathematics curriculum consists of extended abstract structure, relational structure, and multistructural learning outcomes, respectively, according to the SOLO Taxonomy. When an evaluation was made according to cognitive demand levels, it was determined that the curriculum included learning outcomes at the levels of doing mathematics, procedures with connections, and procedures without connections, respectively. These results showed that the curriculum targeted high-level mathematical understanding and high-demand thinking processes. In future studies, it may be recommended to examine the level of students' achievement of these learning outcomes that require high-level skills.

Giriş

Öğretim programı öğrenenlerin istenen hedeflere ulaşmalarını sağlayan en önemli araçtır. Tanner ve Tanner (1975) öğretim programını; öğrencilerin akademik, kişisel ve sosyal yeterlilikte sürekli ve kasıtlı bir şekilde gelişmesi için okulun rehberliği altında bilgi, beceri ve deneyimlerinin sistematik bir şekilde yapılandırılması yoluyla planlanan rehberli öğrenme deneyimi ve öğrenme çıktıları olarak tanımlamıştır. Bir öğretim programının çekirdeği genellikle öğrenmenin amaçları ve içeriğinden oluşur ki, bu çekirdekte yapılacak değişimler, öğrenmenin diğer birçok boyutunda da değişiklik yapılmasını gerektirebilir (Thijs ve van den Akker, 2009). Öğretim programları değişen ve küreselleşen dünya koşullarında eğitim ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmektedir (Cihan ve Akkoç, 2023). Türkiye’de öğretim programları en son 2024 (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024) yılında güncellenmiştir. Ülkelerde öğretim programları güncellendikçe yeni öğretim programları ile ilgili çalışmalar yoğunlaşmaktadır. Özellikle güncellenen öğretim programlarının önceki programlarla karşılaştırma çalışmaları mevcut durumu ortaya koymada önem arz etmektedir. Farklı ülkelerin güncel öğretim programlarının karşılaştırıldığı çalışmalar da programlardaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyma adına değerlidir. Öğretim programlarının çeşitli bağlamlarda ele alındığı bu çalışmalar ülkelerin matematik eğitimlerine katkıda bulunmaktadır.

Türkiye’de ihtiyaca binaen güncellenen ve farklı tarihlerde kabul edilip uygulamaya konan ilkököl (Baş, 2017; Gökbulut ve Aslan, 2017), ortaokul (Beyendi, 2008; İlhan ve Aslaner, 2019; Şen, 2017) ve ortaöğretim (Cihan ve Akkoç, 2023; Yazıcılar ve Bümen, 2017) matematik dersi öğretim programlarının çeşitli bağlamlarda karşılaştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Cihan ve Akkoç (2023) 2005 reformundan 2018’e kadar olan Türkiye’deki ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarını temel öğeler açısından karşılaştırmışlardır. Bununla birlikte farklı ülkelerin matematik dersi öğretim programlarının birlikte ele alınıp değerlendirildiği araştırmalarda bu ülkelerin matematik eğitimleri için yol gösterici niteliği taşıyabilir. Türkiye’deki matematik dersi öğretim programlarının farklı ülkelerin matematik dersi öğretim programlarıyla karşılaştırıldığı çalışmalar (Altıntaş ve Görgeç, 2014; Bal-İncebacak, 2022; Çoban ve Aşçı, 2022; Güzel vd., 2010; Koç, 2019; Özkaya, 2021; Öztürk ve Diker-Coşkun, 2022; Serçe ve Acar, 2021; Yağan, 2020) yine matematik eğitimi literatüründe yerini almaktadır. Örneğin Bal-İncebacak (2022) çalışmalarında Türkiye ve Singapur’daki ilkököl matematik dersi öğretim programlarının matematik içeriklerini, Çoban ve Aşçı (2022) Türkiye, ABD ve İngiltere’deki ilköğretim matematik dersi öğretim programlarının içeriklerini karşılaştırmışlardır. Yağan (2020) ise Türkiye ve Avustralya ilkököl matematik programlarını temel öğeler bağlamında karşılaştırmıştır. Güzel ve arkadaşları (2010) ise Türkiye, Almanya ve Kanada ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarını içerik, amaç, ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve eğitim felsefeleri açısından karşılaştırmışlardır. Bunun yanı sıra Türkiye’den farklı ülkelerdeki matematik programlarının karşılaştırıldığı çalışmalara (Alsaadi, 2001; Ibrahim ve Othman, 2010; Mehrjoo vd., 2022; Ssebagala, 2017) uluslararası literatürde rastlanmaktadır. Örneğin Ibrahim ve Othman (2010) Malezya ve Singapur ortaöğretim matematik öğretim programlarını karşılaştırmışlar ve Malezya öğretim programının; öğrencilerin matematik okuryazarlığına ve matematiği diğer disiplinlere daha üst düzeyde uygulama becerisine sahip olmalarını sağlamak adına revize edilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim programlarının genel amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından oluşan dört temel ögesi bulunmaktadır (Ghonoody ve Salimi, 2011; Ornstein ve Hunkins, 2009). Öğretim programlarının özel amaçlarını oluşturan kazanımlar, programlarının en önemli öğelerinden biridir (Acar ve Peker, 2023). Kazanımlar belirli bir süre içinde bilgi, beceri, davranış ve yeteneklerde amaçlanan veya istenen öğrenme çıktılarıdır (Rogaten vd., 2019). Türkiye’de öğretim programı metinlerini büyük ölçüde kazanımlar (öğrenme çıktıları) oluşturur. Dolayısıyla öğretim programlarındaki kazanımlar nicelik ve nitelik açısından en ideal şekilde hazırlanmalıdır. Bu yüzden araştırmacılar için matematik dersi öğretim programlarındaki kazanımların gerektirdikleri matematiksel becerilere göre sınıflandırıldığı araştırmalar ilgi çekmekte ve ülkelerdeki karar alıcılar ve program hazırlayıcılar için de yol gösterici olabilmektedir. Bu sınıflandırmalar için literatürde Bloom Taksonomisi (Bloom vd., 1956), Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (Anderson vd., 2001), Marzano Taksonomisi (Marzano ve Kendall, 2007), SOLO Taksonomisi (Biggs ve Collis, 1982) veya bilişsel istem düzeyleri (Stein vd., 2000) gibi taksonomiler veya çerçeveler kullanılmaktadır. Bu taksonomilerden en bilindik olanları ve literatürde en sık kullanılanları Bloom ve Yenilenmiş Bloom Taksonomileridir (Arı, 2003). Örneğin literatürdeki bazı çalışmalarda ilkököl matematik dersi (Aktan, 2020), ortaokul matematik dersi (Çelik vd., 2018), ilköğretim matematik dersi (Kuzu vd., 2019), ortaöğretim matematik dersi (Çil vd., 2019) öğretim programı kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenip sınıflandırılmıştır. Bu taksonomiler dışında ilkököl (Doğan, 2020) ve ortaokul matematik dersi (Acar ve Peker, 2023) öğretim programı kazanımlarının SOLO Taksonomisine göre incelendiği çalışmalara yine literatürde rastlamak mümkündür. Örneğin Doğan (2020) çalışmasında 2018 ilkököl matematik dersi öğretim programındaki kazanımları SOLO Taksonomisine göre sınıflandırmış ve kazanımların çoğunlukla tek yönlü yapı ve çok yönlü yapı seviyelerinde olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Acar ve

Peker'in (2023) 2018 ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarını SOLO Taksonomisine göre inceledikleri çalışmalarının sonuçları kazanımlarda tek yönlü yapı ve çok yönlü yapı seviyelerinin daha ağırlıkta olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada Alsaadi (2001) İngiltere ve Katar'daki ilköğretim matematik müfredatlarını SOLO Taksonomisi bağlamında karşılaştırmıştır. Bu taksonomilerden farklı bir çerçevede Polat ve Dede (2022) 2005, 2009, 2013 ve 2018 yıllarında güncellenen ortaokul matematik programlarının cebir öğrenme alanına ait kazanımlarını bilişsel istem düzeylerine göre incelemişler ve kazanımların düzeyinin sınıf seviyelerine göre farklılaştığını saptamışlardır. Engin ve Sezer (2016) ise ortaokul matematik ders kitabındaki ve öğretim programındaki 7. sınıf etkinliklerini bilişsel istem düzeylerine göre incelemişler ve bu etkinliklerin çoğunlukla bağlantılı yöntemler düzeyinde olduğunu saptamışlardır. Bu taksonomiler veya çerçeveler matematik dersi dışındaki derslerdeki kazanımların değerlendirilmesinde de kullanılmıştır. Örneğin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve SOLO Taksonomisi literatürde sosyal bilgiler dersi (Bursa, 2022; Büyükalan-Filiz ve Baysal, 2019) ve fen bilimleri dersi (Dönmez ve Zorluoğlu, 2020; Zorluoğlu vd., 2017) gibi öğretim programları kazanımlarının sınıflandırılmasında da kullanılmıştır.

2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programında kazanım ifadesi yerine öğrenme çıktısı ifadesi kullanılmıştır. Programda temaların "öğrenme çıktıları" etrafında organize edildiği belirtilerek öğrenme çıktıları "temanın sonunda öğrencinin ulaşması beklenen, alana ilişkin kavram, yöntem ve işlem bilgileri ile becerileri bir arada sunan öğretimsel amaçlar" şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2024, s. 6). Ayrıca 2024 programında öğrenme çıktıları, süreç bileşenleri ile birlikte verilmiştir. Programda öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ile ilgili aşağıdaki ifadeye yer verilmiştir.

Öğrenme çıktıları kavramsal beceriler ve matematik alan becerilerinin ortaya koyduğu eylemlerin yanı sıra bu becerileri oluşturan "süreç bileşenleri"nin de rehberliğinde hazırlanmıştır. Beceri edinimi süreci; bazı eylemlerin sistematik, bilinçli ve istekli bir şekilde işe koşulmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda öğrenme çıktılarına ulaşmak için becerilerin süreç bileşenlerinin titizlikle gerçekleştirilmesi ve matematik öğrenme-öğretme ortamlarının her bir öğrencinin ilgili süreç bileşenlerini deneyimlemesini sağlayacak şekilde tasarlanması beklenmektedir (MEB, 2024, s. 6).

Bu çalışmada 2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programı öğrenme çıktıları (MEB, 2024) SOLO Taksonomisi ve bilişsel istem düzeylerine göre sınıflandırılmaya çalışılmıştır.

SOLO Taksonomisi

SOLO Taksonomisi Biggs ve Collis (1982) tarafından oluşturulmuş olup "Gözlemlenen Öğrenme Çıktılarının Yapısı" anlamındaki "Structure of Observed Learning Outcomes" kelimesinin baş harflerinden oluşan SOLO akroniminden ismini almıştır (Arı, 2003, s. 264). SOLO Taksonomisi öğrencilerin problem çözme görevlerine verdikleri cevapların kalitesini ve öğrencilerin anlayış düzeylerini değerlendirebilmek için bir araç olarak tasarlanmıştır (Biggs ve Collis, 1982). SOLO Taksonomisi her bir kısmı yapının (seviyenin) üzerine daha fazla anlayış ve öğrenmenin inşa edildiği bir hiyerarşiyi tanımlar (Biggs, 2003). SOLO Taksonomisi; nicelikten niteliğe ve en alt basamaktaki anlayış seviyesinden en üst basamaktaki anlayış seviyesine doğru yapı öncesi, tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı olmak üzere hiyerarşik beş seviyeden oluşmaktadır (Biggs ve Collis, 1982; Biggs, 2003). İlk üç seviye niceliksel, son iki seviye niteliksel safhadır (Arı, 2003; Biggs ve Collis, 1982).

SOLO Taksonomisinin en alt seviyesi olan yapı öncesi seviyesinde öğrenciler herhangi bir anlayışa ve ön bilgiye sahip değildirler, konunun dışında ya da ilgisizdirler, verilen görevlere katılmayabilirler, soruyu anlayamayabilirler, alakasız cevaplar verebilirler, yalnızca kendilerine söylenen şeyleri tekrar edebilirler (Arı, 2003; Biggs, 2003; Biggs ve Collis, 1982; Caniglia ve Meadows, 2018; Çetin ve İlhan, 2016). Bu aşamada öğrenci temel noktayı kaçırmaz, alakasız bilgileri kullanmaz, dağınık bilgi parçaları elde etmiş olsa da yapılandırmadığı için bunları organize edemez, bu bilgi parçaları gerçek içerikten veya problemden ilişkisizdir (Biggs ve Collis, 1982; Biggs, 2003; Biggs ve Tang, 2007). Tek yönlü yapı seviyesinde öğrenci tek bir konuyu anlayabilir, terminolojiyi kullanabilir, isimlendirebilir, ezberleyebilir, kendi kelimeleri ile ifade edebilir, basit talimatları ve algoritmaları uygulayabilir (Biggs ve Collis, 1982; Biggs, 2003; Biggs ve Tang, 2007). Bu aşamada öğrencilerin anlayışları düşüktür, matematiksel görevi tamamlamak için problemle ilişkili bir bilgi parçasını kullanabilir ancak odaklandıkları bu bilgi parçasını diğer parçalarla ve bütünü ilişkilendiremezler, fikirler arasındaki ilişkilendirmeyi yapamazlar bu yüzden tek yönlü bir yapıdan bahsedilebilir (Biggs ve Collis, 1982; Çetin ve İlhan, 2016). Çok yönlü yapı seviyesinde öğrenciler gelişmemiş anlayışa sahiptirler, matematiksel göreve ve probleme ilişkin temel noktaları dikkate alabilir, görevi tamamlamak için birkaç bilgi parçasını kullanabilir fakat bütüne ulaşamazlar ve fikirlerin arkasındaki önemi, ilişkiyi ve organizasyonu anlamazlar (Arı, 2003; Biggs, 2003; Biggs ve Collis, 1982; Caniglia ve Meadows, 2018; Çetin ve İlhan, 2016). Bu aşamada öğrenciler sınıflandırabilir, birleştirebilir, yöntemleri uygulayabilir ve prosedürleri yürütebilirler (Biggs ve Collis, 1982; Biggs, 2003; Biggs ve Tang, 2007). İlişkisel yapı seviyesinde öğrencilerin matematiksel anlayışları oluşmuştur, matematiksel bilgi parçalarını

ilişkilendirip bütünleştirebildiği gibi bunların arkasında yatan fikirleri de anlamlandırır ki bu anlayış bir yapı meydana getirir (Arı, 2003; Biggs ve Collis, 1982; Biggs, 2003; Biggs ve Tang, 2007; Caniglia ve Meadows, 2018). Bu aşamadaki öğrenciler karşılaştırabilir, ilişkilendirebilir, analiz edebilir, teoriyi uygulayabilir ve neden-sonuç ilişkisinde açıklayabilirler (Biggs ve Collis, 1982; Biggs, 2003; Biggs ve Tang, 2007). En üst seviye olan soyutlanmış yapı seviyesindeki öğrenciler gelişmiş matematiksel anlayışa sahiptirler, anlayışları bir yapı meydana getirdiği gibi yapıyı farklı perspektiflerden algılayabilir, yapıyı genellebilir ve farklı alanlara aktarabilirler (Biggs ve Collis, 1982; Biggs, 2003; Biggs ve Tang, 2007). Bu aşamada öğrenciler olasılıkları görür, varsayımda bulunur, çıkarım yapar, muhakeme yapar, gerekçelendirir, eleştiri yapabilir ve kuram oluşturabilirler (Arı, 2003; Biggs ve Collis, 1982; Caniglia ve Meadows, 2018).

Bilişsel İstem Düzeyleri

Bu çalışmada kullanılan sınıflandırmalardan biri olan bilişsel istem düzeyleri, QUASAR (Quantitative Understanding: Amplifying Student Achievement and Reasoning) Projesi sonuçlarına dayanmaktadır (Stein ve Smith, 1998). Bu proje Pittsburgh Üniversitesi'nde yürütülen, gelişmiş matematik öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasını teşvik etmeyi amaçlayan bir reform projesidir (Silver ve Stein, 1996; Stein ve Smith, 1998; Stein vd., 2000). Bilişsel istem düzeylerine ait matematiksel görevler çerçevesi Stein vd.'nin (2000) çalışmalarında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu çalışmada detaylandırılan matematiksel görevler çerçevesi öğretmenlere ve öğretmen eğitimcilerine öğretimsel kararları, öğretim materyali seçimleri ve öğrenme çıktılarını değerlendirmeleri için farklı araçlar sunmaktadır (Stein vd., 2000). Matematiksel görevlerin bilişsel talepleri öğretmenlerin verdikleri görevlerin yerine getirilmesi için gerekli olan düşünme süreçlerini ifade etmektedir (Stein vd., 1996). Bu matematiksel görevler; ezberleme, kavramlara veya anlamaya dikkat ederek veya etmeden prosedür ve algoritmaların kullanımı, matematik yapmanın gereklilikleri olan karmaşık düşünme ve muhakeme stratejilerinin kullanımı gibi değişen görevlerdir (Stein vd., 1996).

Stein ve Smith (1998) sınıf içi öğretim sırasında kullanılan matematiksel görevler için bir çerçeve sunarak, bu görevler için öğrencilerden beklenen bilişsel istemleri; düşük düzey istemler ve yüksek düzey istemler olmak üzere iki düzeye ayırmıştır. Stein ve Smith (1998) tarafından düşük düzeyler ezberleme ve bağlantısız yöntemler, yüksek düzeyler ise bağlantılı yöntemler ve matematik yapma olmak üzere iki alt düzeye ayrılmıştır (Bkz. s. 269) ki bu haliyle basit düşünmeden karmaşık düşünmeye bilişsel istem düzeyleri; ezberleme, bağlantısız yöntemler, bağlantılı yöntemler ve matematik yapma olmak üzere dört düzeye ayrılmıştır. Ezberleme düzeyindeki istemler sadece önceki bilgilerin tekrarını ve ezberini gerektirir (Stein ve Smith, 1998). Bağlantısız yöntemler düzeyindeki görevler için düşünme süreçleri; algoritmaların, prosedürlerin veya formüllerin kavramlarla, anlamla veya anlayışla bağlantısı olmadan kullanımını içerir (Stein vd., 1996; Stein ve Smith, 1998). Bağlantılı yöntemler düzeyi algoritmaların, prosedürlerin veya formüllerin kavramlarla, anlamla veya anlayışla bağlantılar kuracak şekilde kullanımını gerektirir (Stein vd., 1996, 2000; Stein ve Smith, 1998). Matematik yapma düzeyindeki aktiviteler ise varsayımda bulunma, gerekçelendirme ve yorumlama gibi karmaşık matematiksel düşünme ve akıl yürütme faaliyetlerini içeren bilişsel aktivitelerdir (Stein vd., 2000).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada öğretim programındaki öğrenme çıktılarının niteliklerini farklı perspektiflerden ortaya koymak için 2024 matematik dersi öğretim programı (MEB, 2024) öğrenme çıktıları iki farklı sınıflandırmayla incelenmiştir. Öğretim programı öğrenme çıktılarının farklı taksonomi veya çerçevelerden ele alınmasının literatür zenginliğine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden bu çalışmada 2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programı (MEB, 2024) öğrenme çıktılarının hem SOLO Taksonomisi seviyelerine hem de bilişsel istem düzeylerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

SOLO Taksonomisi; gözlemlenen öğrenme çıktılarının yapılarını hem açıklayıcı hem de kapsamlı şekilde ortaya koyan bir model olduğu için (Arı, 2003; Biggs ve Collis, 1982; Çetin ve İlhan, 2016) 2024 matematik dersi öğretim programı öğrenme çıktılarının bu taksonomisinin seviyelerine göre sınıflandırılması bu araştırmanın bir amacıdır. Ayrıca SOLO Taksonomisi öğrencilerin belirli bir alana yönelik anlayış düzeylerini bilişsel olarak değerlendirmek için geliştirildiğinden dolayı öğretim programları öğrenme çıktılarının incelenmesine uygun bir model (Doğan, 2020) olduğu göz önüne alınmıştır.

Bilişsel istem düzeyleri öğrenme çıktılarının değerlendirilmeleri için etkili bir araç (Stein vd., 2000) olarak kullanılabileceğinden dolayı 2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programı öğrenme çıktılarının bilişsel istem düzeylerine göre sınıflandırılması bu araştırmanın diğer bir amacıdır. Ayrıca bilişsel istem düzeylerine göre sınıflandırma, programdaki öğrenme çıktılarına öğrencilerin ulaşabilmesi için gerekli olan düşünme süreçlerini ortaya koyabileceği için (Stein vd., 2000; Stein ve Smith, 1998) bu çerçeve tercih edilmiştir.

Literatürde 2018 ilkökul ve ortaokul matematik dersi öğretim programları kazanımlarının SOLO Taksonomisine göre incelendiği araştırmaların sonuçları kazanımların çoğunlukla tek yönlü ve çok yönlü yapı

seviyelerinde olduğunu, en üst seviye olan soyutlanmış yapı seviyesindeki kazanımların çok az sayıda olduğunu (Acar ve Peker, 2023; Doğan, 2020) ortaya koymuştur. Yine 2018 ortaokul matematik dersi öğretim programı cebir öğrenme alanı kazanımlarının bilişsel istem düzeylerine göre incelendiği çalışmanın sonuçları en yüksek bilişsel istem düzeyindeki kazanımların sayıca çok az olduğunu (Polat ve Dede, 2022) ortaya koymuştur. Bir önceki program olan 2018 ortaöğretim matematik dersi öğretim programı kazanımlarının SOLO Taksonomisine göre incelendiği çalışmaya rastlanmasa da; kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiği çalışmada üst düzey bilişsel beceri basamaklarına karşılık gelen çok sınırlı sayıda kazanıma yer verildiği (Çil vd., 2019) ortaya konmuştur. 2018 öğretim programları 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak yerini 2024 öğretim programlarına bırakacaktır. Bu noktada 2024 öğretim programı öğrenme çıktılarının hangi seviyede hazırlandığı merak konusu olmaktadır. 2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programının temel yaklaşımında “bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey becerilerinin gelişimine” (MEB, 2024, s. 4) önem verildiği belirtilmiştir. Ayrıca içerik tasarımında programın geliştirmeyi hedeflediği beş üst düzey alan becerisine yer verilmiştir. Tüm bunlar gibi programın öğrenme çıktılarının da üst düzey beceriler gerektirip gerektirmediği bu araştırmanın odak noktasıdır.

Literatür taramasından görüldüğü üzere matematik eğitimi, öğretim programları ile ilgili zengin bir literatüre sahiptir. Ancak yeni yayınlanan 2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programının (MEB, 2024) değerlendirildiği bir çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Bu yönüyle çalışmanın; öğrenme çıktılarının düzeyi hakkında bilgi vermenin yanında gelecekte yapılacak olan çalışmalar için de önemli bir referans olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda ileride güncellenecek matematik dersi öğretim programlarının iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve karşılaştırılması adına önemli bilgiler sunabileceği varsayılmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları; diğer öğretim kademelerine özel hazırlanan matematik dersi öğretim programları ile diğer disiplinlerdeki öğretim programlarının değerlendirme ve karşılaştırma çalışmalarına katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- 2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programında SOLO Taksonomine göre hangi düzeyde öğrenme çıktıları yer almaktadır?
- 2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programında bilişsel istem düzeylerine göre hangi düzeyde öğrenme çıktıları bulunmaktadır?

Yöntem

Bu kısımda araştırma desenine, veri toplama aracına, veri analizine ve geçerlik güvenilirlik çalışmalarına ait bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu nitel çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Uzun yıllardan beri kullanılan doküman analizi yöntemi; kitap, rapor, öğretim programı ve makaleler gibi çeşitli doküman türlerinin analiz edilmesinden oluşan bir araştırma yöntemidir (Morgan, 2022).

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmadaki veriler 2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programından (MEB, 2024) toplanılmıştır. 2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki (MEB, 2024) öğrenme çıktıları sınıf düzeylerine göre bir elektronik tabloya kaydedilmiştir. Tablo 1’de sınıf düzeylerine göre öğrenme çıktılarının sayıları sunulmuştur.

Tablo 1. 2024 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programındaki Öğrenme Çıktılarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları (MEB, 2024)

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Çıktıları Sayısı
Hazırlık Sınıfı	11
9. Sınıf	20
10. Sınıf	21
11. Sınıf	15
12. Sınıf	21
Toplam	88

Tablo 1’de görüldüğü gibi programda toplamda 88 öğrenme çıktısı yer almaktayken bunun 11’i hazırlık sınıfına, 20’si 9. sınıfa, 21’i 10. sınıfa, 15’i 11. sınıfa ve 21’i de 12. sınıfa ait öğrenme çıktılarıdır. Sayıca en fazla

öğrenme çıktısına 10. ve 12. sınıf düzeylerinde yer verilmişken, e az öğrenme çıktısına da 11. sınıf düzeyinde yer verilmiştir.

Veri Analizi

Elektronik tabloya sınıf düzeylerine göre kaydedilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bunun için 88 öğrenme çıktısı önce Biggs ve Collis'in (1982) ortaya koyduğu SOLO Taksonomisinin seviyelerine göre sınıflandırılmıştır. Bunun için bu taksonominin seviyeleri olan yapı öncesi, tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı kodları kullanılmıştır. Öğrenme çıktıları gerektirdikleri matematiksel anlayış düzeylerine göre kodlanmıştır. Birden fazla anlayış gerektiren öğrenme çıktıları için üst seviye beceriler göz önüne alınmış ve tek bir kodla kodlanmıştır. Bu sınıflandırma için kodlama örneklerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. SOLO Taksonomisi İçin Kodlama Örnekleri

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Çıktısı İfadesi (MEB, 2024)	Kod
Hazırlık Sınıfı	"Doğrusal ilişkiler içeren problemlerin çözümlerinde matematiksel araç ve teknolojilerden yararlanabilme" (s. 21)	İlişkisel Yapı
11. Sınıf	"Çokgenleri içbükey veya dışbükey olarak sınıflandırabilme" (s. 148)	Çok Yönlü Yapı
12. Sınıf	"Cebirsel temsili verilen bir fonksiyonun belirli bir noktadaki veya sonsuzdaki limiti hakkında muhakeme yapabileme" (s. 171)	Soyutlanmış Yapı

Hazırlık sınıfı düzeyinde verilen "Doğrusal ilişkiler içeren problemlerin çözümlerinde matematiksel araç ve teknolojilerden yararlanabilme" (s. 21) öğrenme çıktısı; matematiksel bilgi parçalarının ilişkisine dayandığı için ilişkisel yapı seviyesinde değerlendirilmiştir. 11. sınıf düzeyindeki "Çokgenleri içbükey veya dışbükey olarak sınıflandırabilme" (s. 148) öğrenme çıktısı; öğrencilerin çokgenleri sadece iki kategoride sınıflandırabilmesini gerektirdiğinden dolayı çok yönlü yapı seviyesine karşılık gelmektedir. 12. sınıf düzeyindeki "Cebirsel temsili verilen bir fonksiyonun belirli bir noktadaki veya sonsuzdaki limiti hakkında muhakeme yapabileme" (s. 171) öğrenme çıktısı; gelişmiş matematiksel anlayış gerektiren muhakeme yeteneği gerektirdiğinden soyutlanmış yapı seviyesinde değerlendirilmiştir. Öğretim programında yapı öncesi ve tek yönlü yapı kategorisinde bir öğrenme çıktısına rastlanmadığı için bu seviyedeki öğrenme çıktılarına ve kodlarına tabloda yer verilememiştir.

SOLO Taksonomisi ile yapılan değerlendirmenin ardından öğrenme çıktıları Stein ve Smith'in (1998) bilişsel istem düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Bunun için bu çerçevenin düzeyleri olan ezberleme, bağlantısız yöntemler, bağlantılı yöntemler ve matematik yapma kodları kullanılmıştır. Öğrenme çıktıları gerektirdikleri matematiksel düşünme süreçlerine göre kodlanmıştır. Benzer şekilde birden fazla süreç gerektiren öğrenme çıktıları için üst düzey süreç göz önüne alınarak tek bir kodla kodlanmıştır. Bu sınıflandırma için kodlama örneklerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Bilişsel İstem Düzeyleri İçin Kodlama Örnekleri

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Çıktısı İfadesi (MEB, 2024)	Kod
9. Sınıf	"Algoritma temelli yaklaşımlarla problem çözebilme" (s. 57)	Bağlantısız Yöntemler
11. Sınıf	"Gerçek yaşam durumlarında üstel ve logaritmik fonksiyonlarla ifade edilen denklem ve eşitsizlikleri içeren problemler çözebilme" (s. 136)	Bağlantılı Yöntemler
12. Sınıf	"Gerçek sayılarda tanımlı doğrusal ve karesel fonksiyonlar ile polinom fonksiyonlar arasındaki ilişkiyi ifade etmede analojik akıl yürütebilme" (s. 165)	Matematik Yapma

9. sınıf düzeyindeki "Algoritma temelli yaklaşımlarla problem çözebilme" (s. 57) öğrenme çıktısı öğrencilerin sadece herhangi bir algoritmayı uygulayabilmesini içerdiğinden dolayı; bu öğrenme çıktısı bilişsel istem düzeyleri çerçevesine göre bağlantısız yöntemler düzeyinde değerlendirilmiştir. 11. sınıf düzeyindeki "Gerçek yaşam durumlarında üstel ve logaritmik fonksiyonlarla ifade edilen denklem ve eşitsizlikleri içeren problemler çözebilme" (s. 136) öğrenme çıktısı; herhangi bir algoritmayı veya prosedürü uygulayabilmenin dışında bu algoritma veya prosedürü farklı bir bağlamda, farklı bir anlayış gerektirerek uygulamayı içermektedir. Bu nedenle bağlantılı yöntemler düzeyine karşılık gelmektedir. 12. sınıf düzeyindeki "Gerçek sayılarda tanımlı doğrusal ve karesel fonksiyonlar ile polinom fonksiyonlar arasındaki ilişkiyi ifade etmede analojik akıl yürütebilme" (s. 165) öğrenme çıktısı ise, analojik akıl yürütmeyle öğrencinin kendi bilgisini oluşturmasını isteyip fazladan bilişsel çaba gerektirdiği için matematik yapma düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğretim programında

ezberleme kategorisinde bir öğrenme çıktısına rastlanmadığı için bu seviyedeki öğrenme çıktısına ve koduna tabloda yer verilememiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu nitel araştırma için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları (Erlandson vd., 1993; LeCompte ve Goetz, 1982; Miles ve Huberman, 1994) yapılmıştır. Çalışmanın geçerliği için veri toplama ve veri analizi basamakları birbirleriyle tutarlı biçimde yürütülmüş ve bu basamaklar okuyucuya ayrıntılı betimlenmiştir. Sınıflandırmaların yapıldığı kodlar veri analizi kısmında belirtilmiş ve örnek kod tablolarına yer verilmiştir. Güvenirlik çalışmaları için kodlayıcılar arası uyum aranmıştır. SOLO Taksonomisinin veri analizi aşamasında ilk yazar tarafından yapılan 88 kodlama ikinci yazar tarafından tekrar kodlanmıştır. 85 kod için uyum, üç kod içinse uyumsuzluk tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden yaklaşık %97 olarak hesaplamıştır. Uyuşmazlık yaşanan üç öğrenme çıktısının; birden fazla matematiksel anlayış gerektiren öğrenme çıktılarında yaşandığı tespit edilmiş ve birlikte tekrar fikir birliğine varılarak kod tablosuna son hali verilmiştir. Bilişsel istem düzeylerinin veri analizinde ise ikinci yazar tarafından yapılan 88 kodlama birinci yazar tarafından tekrar kodlanmış ve herhangi bir uyumsuzluğa rastlanmamıştır.

Bulgular

2024 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının SOLO Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi

2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki (MEB, 2024) öğrenme çıktıları SOLO Taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflama sonucunda elde edilen bulgular, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrenme Çıktılarının SOLO Taksonomisine Göre Sınıflandırılması

Sınıf Düzeyi	Yapı Öncesi	Tek Yönlü Yapı	Çok Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı	Soyutlanmış Yapı
Hazırlık	-	-	-	6	5
9	-	-	-	6	14
10	-	-	-	5	16
11	-	-	1	5	9
12	-	-	-	10	11
Toplam	0	0	1	32	55

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretim programındaki toplam 88 öğrenme çıktısından 55'inin (%62,5) soyutlanmış yapı seviyesinde, 32'sinin (%36,4) ilişkisel yapı seviyesinde ve sadece 1'inin de (%1,1) çok yönlü yapı seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretim programında yapı öncesi ve tek yönlü yapı seviyesinde öğrenme çıktısına rastlanmamıştır. Hazırlık sınıfı dışındaki tüm sınıf düzeylerinde (9., 10., 11. ve 12. sınıf) en fazla soyutlanmış yapı seviyesindeki öğrenme çıktılarına, hazırlık sınıfı düzeyinde ise en fazla ilişkisel yapı seviyesindeki öğrenme çıktılarına yer verildiği belirlenmiştir.

Sınıf seviyesine göre değerlendirme yapıldığında, hazırlık sınıfına ait 11 öğrenme çıktısından altısının ilişkisel yapıda ve beşinin soyutlanmış yapıda olduğu görülmüştür. 9. sınıfa ait 20 öğrenme çıktısından altısının ilişkisel yapıda ve 14'ünün soyutlanmış yapıda olduğu tespit edilmiştir. 10. sınıfa ait 21 öğrenme çıktısından beşinin ilişkisel yapıda, 16'sının soyutlanmış yapıda olduğu belirlenmiştir. 11. sınıfa ait 15 öğrenme çıktısından birinin çok yönlü yapı, beşinin ilişkisel yapı ve dokuzunun soyutlanmış yapıda olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak 12. sınıfa ait 21 öğrenme çıktısından 10'u ilişkisel yapı, 11'i de soyutlanmış yapı özelliği taşımaktadır.

2024 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Bilişsel İstem Düzeylerine Değerlendirilmesi

2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki (MEB, 2024) öğrenme çıktıları bilişsel istem düzeylerine göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5'e göre öğretim programındaki toplam 88 öğrenme çıktısından 53'ü (%60,2) matematik yapma düzeyinde, 33'ü (%37,5) bağlantılı yöntemler düzeyinde ve sadece 2'si de (%2,3) bağlantısız yöntemler düzeyindedir. Öğretim programında ezberleme düzeyinde öğrenme çıktısına rastlanmamıştır. 12. sınıf dışındaki tüm sınıf düzeylerinde (Hazırlık sınıfı, 9., 10. ve 11. sınıf) en fazla matematik yapma düzeyinde öğrenme çıktısına, 12. sınıf düzeyinde ise en fazla bağlantılı yöntemler seviyesindeki öğrenme çıktısına yer verildiği belirlenmiştir.

Tablo 5. Öğrenme Çıktılarının Bilişsel İstem Düzeylerine Göre Sınıflandırılması

Sınıf Düzeyi	Ezberleme	Bağlantısız Yöntemler	Bağlantılı Yöntemler	Matematik Yapma
Hazırlık	-	-	4	7
9	-	1	7	12
10	-	-	7	14
11	-	1	4	10
12	-	-	11	10
Toplam	0	2	33	53

Sınıf seviyesine göre değerlendirilme yapıldığında, hazırlık sınıfı düzeyindeki 11 öğrenme çıktısından yedisinin matematik yapma ve dördünün bağlantılı yöntemler düzeyinde olduğu görülmüştür. 9. sınıf düzeyindeki 20 öğrenme çıktısından 12'sinin matematik yapma, yedisinin bağlantılı yöntemler ve birinin bağlantısız yöntemler düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. 10. sınıf düzeyindeki 21 öğrenme çıktısından 14'ünün matematik yapma ve yedisinin bağlantılı yöntemler düzeyinde olduğu belirlenmiştir. 11. sınıf düzeyindeki 15 öğrenme çıktısından 10'unun matematik yapma, dördünün bağlantılı yöntemler ve birinin bağlantısız yöntemler düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak 12. sınıf düzeyindeki 21 öğrenme çıktısından 10'unun matematik yapma ve 11'inin de bağlantılı yöntemler düzeyinde özellik gösterdiği belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programı iki farklı çerçeveye göre değerlendirilmiştir. Öğrenme çıktılarının düzeyi bakımından literatürden oldukça farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar aşağıda önce SOLO Taksonomisi, sonra bilişsel istem düzeyleri ve daha sonra da her iki sınıflandırma bağlamında tartışılmıştır.

Araştırmanın sonuçları SOLO Taksonomisi bağlamında değerlendirildiğinde programdaki ağırlığın soyutlanmış yapı seviyesindeki öğrenme çıktıları olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmenin gerçekleştiği boyutlardan biri soyutlamanın boyutu ve modudur (Biggs ve Collis, 1989). SOLO Taksonomisinin en üst seviyesi olan soyutlanmış yapı seviyesinde öğrencilerin düşünmesi soyuttur (Biggs ve Collis, 1982). Bunlardan dolayı öğretim programlarında öğrenme çıktılarındaki ağırlığının soyutlanmış yapı seviyesinde olması beklenebilir. Özellikle ortaöğretim matematik dersi için öğrenme çıktılarındaki ağırlığının bu seviyede olması elzemdir. Programdaki soyutlanmış yapı seviyesindeki öğrenme çıktılarındaki ağırlığını ilişkisel yapıdaki öğrenme çıktıları takip etmektedir. SOLO Taksonomisindeki bu iki yapı niteliksel öğrenmeyi yansıttığı (Arı, 2003; Biggs ve Collis, 1982) için programdaki öğrenme çıktılarındaki yoğunluğunun niteliksel safhadaki bu iki yapı seviyesinde olması istendik bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın sonuçları bilişsel istem düzeyleri bağlamında değerlendirildiğinde programdaki ağırlığın matematik yapma düzeyindeki öğrenme çıktıları olduğu ortaya çıkmıştır. Matematik yapma düzeyi varsayımda bulunma ve test etme gibi karmaşık matematiksel düşünme ve muhakeme faaliyetlerini içermektedir (Stein vd., 1996). Matematiksel muhakeme, 2024 ortaöğretim matematik programının geliştirmeyi hedeflediği beş alan becerisinden birisidir (MEB, 2024). Öğretim programında matematiksel muhakeme becerisinin "çözümleme, yorumlama, çıkarım yapma, matematiksel doğrulama veya ispat yapma" becerilerinden oluştuğu ifade edilmiştir (MEB, 2024, s. 16). Araştırmanın sonuçları öğrenme çıktılarındaki programda yer verilen bu becerileri geliştirebilecek düzeyde olduğunu destekler niteliktedir. Matematik yapma düzeyini bağlantılı yöntemler düzeyi takip etmiştir. Ezberleme ve bağlantısız yöntemler düşük bilişsel istem gerektiren görevler iken, bağlantılı yöntemler ve matematik yapma yüksek bilişsel istem gerektiren görevlerdir (Stein ve Smith, 1998). Bu bağlamda düşünüldüğünde programdaki öğrenme çıktılarındaki yüksek bilişsel istem düzeyindeki öğrenme çıktılarından oluşması yine istendik bir durum olarak düşünülebilir.

Araştırmanın sonuçları bu iki sınıflandırma bağlamında değerlendirildiğinde; 2024 programında iki sınıflandırmaya göre ağırlıklı olarak üst seviye matematiksel anlayışlar ve yüksek istem düzeyinde düşünme süreçleri gerektiren öğrenme çıktılarına yer verildiği ortaya çıkmıştır. Bir önceki ortaöğretim matematik programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelendiği çalışmanın sonuçları; 2018 ortaöğretim programındaki kazanımların uygulamak basamağında yoğunlaştığını, üst düzey bilişsel beceri basamakları olan çözümlemek, değerlendirmek ve yaratmak basamağında çok sınırlı sayıda kazanıma yer verildiğini ortaya koymuştur (Çil vd., 2019). Bu çalışmanın sonuçlarıyla birlikte ele alındığında 2024 ortaöğretim matematik dersindeki öğrenme çıktılarındaki (MEB, 2024) 2018 programına (MEB, 2018) kıyasla daha üst düzey bilişsel

beceriler gerektirdiği, programın bu yönden yenilendiği söylenebilir. 2024 ortaöğretim programındaki 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeyindeki öğrenme çıktısı sayısı (MEB, 2024) 2018 ortaöğretim programındaki kazanım sayısına (MEB, 2018) göre her sınıf düzeyinde azalmıştır. Yine bu sınıf düzeylerinde ders saat sayısı aynı kaldığı düşünülürse sayıca daha az fakat daha nitelikli öğrenme çıktılarına ulaşılması hedeflenmiş olabilir. Ayrıca 2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programında, programın temel yaklaşımı ve özel amaçları tanıtılırken programda “bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey becerilerinin gelişimine” önem verildiği (MEB, 2024, s. 4) ifade edilmiştir. Yine programda “karmaşık bir süreç gerektirmeden edinilen ve gözlenebilen temel beceriler ile soyut fikirleri ve karmaşık süreçleri eyleme dönüştürürken zihinsel faaliyetlerin bir ürünü olarak işe koşulan bütünleşik ve üst düzey düşünme becerilerini ifade” eden kavramsal becerilere (MEB, 2024, s. 14) temalarda yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları hedeflenen öğrenme çıktılarının bu ifadeleri desteklediğini ortaya koymuştur. İleriki çalışmalarda her sınıf düzeyindeki öğrencilerin üst düzey beceriler gerektiren bu öğrenme çıktılarına ulaşma düzeylerinin incelenmesi önerilebilir.

Araştırmanın sonuçları öğrenme çıktılarında SOLO Taksonomisinin yapı öncesi ve tek yönlü yapı seviyelerine, bilişsel istem düzeylerinde ise ezberleme düzeyine hiç yer verilmediğini de ortaya koymuştur. Çil vd.’nin (2019) çalışmalarında da 2018 ortaöğretim matematik dersi öğretim programında alt düzey bilişsel beceri basamağı olan hatırlamak basamağına yer verilmediğini ortaya koymuştur. Doğan (2020) 2018 ilkökul matematik dersi, Acar ve Peker (2023) ise 2018 ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımları SOLO Taksonomisine göre incelemişler ve her iki programda da yapı öncesi seviyesinde kazanım bulunmadığını tespit etmişlerdir. Polat ve Dede (2022) 2018 programı cebir öğrenme alanındaki kazanımları bilişsel istem düzeylerine göre sınıflandırmışlar ve ezberleme düzeyinde hiçbir kazanıma yer verilmediğini saptamışlardır. Ancak 2024 öğretim programında öğrenme çıktılarının yanı sıra süreç bileşenlerine de yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları her ne kadar öğrenme çıktılarında SOLO Taksonomisinin yapı öncesi ve tek yönlü yapı seviyelerine, bilişsel istem düzeylerinde ise ezberleme düzeyine yer verilmediğini ortaya koyduysa da öğrenme çıktılarının süreç bileşenlerinde alt seviye ve düzeydeki matematiksel anlayışlara ve bilişsel istem düşünme süreçlerine yer verilmiştir.

Bu çalışmada yenilenen 2024 ortaöğretim matematik dersi öğretim programı SOLO Taksonomisi ve bilişsel istem düzeyleri teorik çerçevesinden analiz edilmiştir. İlgili program farklı teorik çerçevelerden değerlendirilebilir. İlgili program diğer öğretim kademelerindeki programlar ile kıyaslanabilir. Geçmişteki programlarla farkları üzerine yoğunlaşılabilir. Yenilenen program eğitim kalitesi yüksek olan ülkelerin programları ile karşılaştırılabilir. Bu çalışmada öğretim programının çıktılarının üst düzey düşünme becerileri gerektirdiği tespit edilmiştir. Son olarak ders kitaplarının ve materyallerinin programı destekleyip desteklemediği araştırılabilir. Çalışmalardan elde edilen sonuçların ülkemizin eğitim kalitesini artırma adına faydalı olacağı düşünülmektedir.

Etik Kurul İzin Beyanı

Bu araştırmanın verileri dokümanlar aracılığıyla toplandığından dolayı Etik Kurul izni alınmamış olup, araştırmanın tüm süreçlerinde bilimsel araştırma ve yayın etik ilkelerine sadık kalınmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu araştırmanın yazarları tarafından herhangi bir çıkar çatışması olmadığı beyan edilmiştir.

Araştırmacı Katkı Beyanı

Bu çalışmaya birinci yazar %55, ikinci yazar %45 oranında katkıda bulunmuşlardır.

Kaynakça

- Acar, S., & Peker, B. (2023). 2018 ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının SOLO Taksonomisine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1155-1171. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1220514>
- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36. <https://dx.doi.org/10.9779/pauefd.523545>
- Alsaadi, A. (2001). A comparison of primary mathematics curriculum in England and Qatar: The SOLO taxonomy. *Research into Learning Mathematics*, 21(3), 1-6.
- Altıntaş, S., & Görgen, İ. (2014). Türkiye ile Güney Kore'nin matematik öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Education Sciences*, 9(2), 191-216. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.2.1C0614>
- Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290. <https://doi.org/10.12780/UUSBD164>
- Bal-İncebacak, B. (2022). Türkiye ve Singapur ilkökuller matematik eğitim programlarının matematik içeriklerinin karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1403-1425. <http://dx.doi.org/10.24315/tred.984222>
- Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 ilkökuller matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilkökuller matematik dersi öğretim programı karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1219-1258. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.44>
- Beyendi, S. (2018). 2013-2018 ortaokuller matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 177-200.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press.
- Biggs, J., & Collis, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Biggs, J., & Collis, K. (1989). Towards a model of school-based curriculum development and assessment using the SOLO Taxonomy. *Australian Journal of Education*, 33(2), 151-163. <https://doi.org/10.1177/168781408903300205>
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press.
- Bloom, B. S. (Ed.), Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bursa, S. (2022). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının solo taksonomisine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1015-1032. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1024442>
- Büyükalan-Filiz, 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>
- Caniglia, J. C., & Meadows, M. (2018). An application of the Solo Taxonomy to classify strategies used by pre-service teachers to solve "one question problems". *Australian Journal of Teacher Education*, 43(9), 75-89. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n9.5>
- Cihan, F., & Akkoç, H. (2023). A Comparison of high school mathematics curriculum documents: 2005-2011-2013-2018. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 298-331. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1198797>
- Çelik, S., Kul, Ü., & Çalık-Uzun, S. (2018). Ortaokuller matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.37322-431437>
- Çetin, B., & İlhan, M. (2016). SOLO taksonomisi. In E. Bingölbali, S. Arslan, & İ.Ö. Zembat (Ed.), *Matematik eğitiminde teoriler* (s. 861-879). Ankara: Pegem Akademi.
- Çil, O., Kuzu, O., & Şimşek, A. S. (2019). 2018 ortaöğretim matematik programının revize Bloom taksonomisine ve programın öğelerine göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1402-1418. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.165>
- Çoban, A., & Aşçı, M. (2022). Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Türkiye ilköğretim matematik programlarının içeriklerinin karşılaştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18026/cbayarsos.489571>
- Doğan, A. (2020). İlkokuller matematik öğretim programındaki kazanımların SOLO sınıflandırmasına göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2305-2325. <https://doi.org/10.15869/itobiad.768583>

- Dönmez, H., & Zorluoğlu, S. L. (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programı 6., 7. ve 8. sınıf kazanımlarının SOLO Taksonomisine göre incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 85-95. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.547938>
- Engin, Ö., & Sezer, R. (2016). 7. sınıf matematik ders kitabındaki ve programdaki etkinliklerin bilişsel istem düzeylerinin karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 24-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/35757/399511>
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Ghonoodi, A., & Salimi, L. (2011). The study of elements of curriculum in smart schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 68-71. <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.014>
- Gökbulut, Y., & Aslan, O. (2017). 2009 ve 2015 ilkökul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 908-930. <https://dx.doi.org/10.29299/kefad.2017.18.3.047>
- Güzel, İ., Karataş, İ., & Çetinkaya, B. (2010). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(3), 309-325.
- Ibrahim, Z. B., & Othman, K. I. (2010). Comparative study of secondary mathematics curriculum between Malaysia and Singapore. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 351-355. <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.049>
- İlhan, A., & Aslaner, R. (2019). 2005'ten 2018'e ortaokul matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 394-415. <https://dx.doi.org/10.9779/pauefd.452646>
- Koç, S. (2019). Türkiye ve Hong Kong ilkökul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 6, 3203-3230. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.36928>
- Kuzu, O., Çil, O., & Şimşek, A. S. (2019). 2018 matematik dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 129-147. <https://dx.doi.org/10.17556/erziefd.482751>
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mehrjoo, N., Nourian, M., Norouzi, D., & Abai-Kopai, M. (2022). A comparative study of mathematics curriculum in primary schools of Iran and Singapore. *Iranian Journal of Comparative Education*, 5(2), 1871-1897. <https://doi.org/10.22034/ijce.2022.273973.1288>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343> adresinden 27.01.2019 tarihinde erişildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 04.07.2024 tarihinde erişildi.
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: foundations, principles and issues*. (5th Ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Özkaya, A. (2021). Türkiye ile Kazakistan ortaokul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(3), 592-611. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.987453>
- Öztürk, E., & Diker-Coşkun, Y. (2022). Türkiye ve Kanada ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 188-202. <http://dx.doi.org/10.34056/aujef.1014046>
- Polat, S., & Dede, Y. (2022). Ortaokul matematik dersi öğretim programları cebir öğrenme alanındaki kazanımların bilişsel istem düzeylerindeki eğilimler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 223-274. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1073649>
- Rogaten, J., Rienties, B., Sharpe, R., Cross, S., Whitelock, D., Lygo-Baker, S., & Littlejohn, A. (2019). Reviewing affective, behavioural, and cognitive learning gains in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 321-337. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1504277>

- Serçe, F., & Acar, F. (2021). A comparative study of secondary mathematics curricula of Turkey, Estonia, Canada, and Singapore. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 216-242. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021167798>
- Silver, E. A., & Stein, M. K. (1996). The QUASAR Project: The “revolution of the possible” in mathematics instructional reform in urban middle schools. *Urban Education*, 30(4), 476-521. <https://doi.org/10.1177/0042085996030004006>
- Ssebagala, L. (2017). Comparative study of secondary mathematics curriculum between Uganda and the United States. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 4(1), 1-7.
- Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American educational research journal*, 33(2), 455-488. <https://doi.org/10.3102/00028312033002455>
- Stein, M. K., & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275. <https://doi.org/10.5951/MTMS.3.4.0268>
- Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M. A., & Silver, E. A. (2000). *Implementing standards-based mathematics instructions: a casebook for professional development*. New York: Teachers College.
- Şen, Ö. (2017). Matematik dersi ortaokul öğretim programlarının karşılaştırılması: 2009-2013-2017. *Current Research in Education*, 3(3), 116-128.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1975). *Curriculum development*. New York: MacMillan.
- Thijs, A., & van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Yağan, S. A. (2020). Avustralya ve Türkiye ilkököl matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 294-320. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.14>
- Yazıcılar, Ü., & Bümen, N. T. (2017). 2005, 2011 ve 2013 yıllarında uygulamaya koyulan lise matematik dersi öğretim programları üzerine bir analiz. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim* (s. 139-165). Pegem Akademi. <https://dx.doi.org/10.14527/9786053188407.09>
- Zorluoğlu, S. L., Şahintürk, A., & Bağrıyanık, K. E. (2017). Analysis and evaluation of science course curriculum learning outcomes of the year 2013 according to the revised Bloom Taxonomy. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.14686/buefad.267190>

Extended Abstract

The curriculum in Türkiye was last updated in 2024 (Ministry of National Education [MoNE], 2024). In the literature review, no study has yet been found that classifies the learning outcomes of the newly published 2024 high school mathematics curriculum (MoNE, 2024). The aim of this research is to evaluate the learning outcomes of the 2024 high school mathematics curriculum according to the SOLO Taxonomy and cognitive demand levels. To achieve these aims, answers were sought to the following research questions.

- What level of learning outcomes are included in the 2024 high school mathematics curriculum according to the SOLO Taxonomy?
- What level of learning outcomes are included in the 2024 high school mathematics curriculum according to cognitive demand levels?

Method

In this qualitative study, the document analysis technique was used. The research data were collected from the 2024 high school mathematics curriculum. Learning outcomes at all grade levels in the 2024 high school mathematics curriculum constituted the research data. These data were analyzed using descriptive analysis. For this, the 88 learning outcomes in the curriculum were first classified according to the levels of the SOLO Taxonomy put forward by Biggs and Collis (1982). For this purpose, the levels of this taxonomy, namely pre-structural, unistructural, multistructural, relational structure, and extended abstract structure, codes, were used. These 88 learning outcomes were then classified according to Stein and Smith's (1998) cognitive demand levels. For this purpose, the codes of memorization, procedures without connections, procedures with connections, and doing mathematics, which are the levels of this framework, were used.

Discussion, Conclusion and Suggestions

When the results of the research are examined in the context of SOLO Taxonomy, it is seen that the majority of the 2024 high school mathematics curriculum learning outcomes are at the level of extended abstract structure. This is followed by outcomes at the level of relational structure. Since these two structures in the SOLO Taxonomy reflect qualitative learning (Ari, 2003; Biggs & Collis, 1982), it can be considered as a desired situation that the intensity of the learning outcomes in the curriculum is at the level of these two structures in the qualitative phase. The curriculum does not include any learning outcomes at the pre-structural and unistructural levels.

According to other results of the research, when the learning outcomes are examined according to cognitive demand levels, it is seen that the majority of the learning outcomes are at the level of doing mathematics, followed by the learning outcomes at the level of procedures with connections. Again, the curriculum does not include any learning outcome at the memorization level. While memorizing and procedures without connections are tasks that require low cognitive demand, procedures with connections and doing mathematics are tasks that require high cognitive demand (Stein & Smith, 1998). When considered in this context, it can be considered as a desired situation that the learning outcomes in the curriculum consist of learning outcomes at a high level cognitive demand level.

Finally, the results of the research revealed that, according to both classifications, the curriculum mainly included learning outcomes that required high-level mathematical understanding and high-demand thinking processes. In line with the results of the research, it may be suggested in future studies to examine the levels of students at each grade level attaining these learning outcomes that require high-level skills. The results of the study in which the learning outcomes of the previous high school mathematics curriculum were examined according to the Revised Bloom Taxonomy; it has revealed that the learning outcomes in the 2018 curriculum are concentrated on the apply category, and a very limited number of learning outcomes are included in the analyze, evaluate, and create steps, which are high-level cognitive skill steps (Çil et al., 2019). When taken together with the results of this study, it is seen that the learning outcomes in the 2024 high school mathematics require higher level cognitive skills compared to the 2018 curriculum, and the curriculum has been revised in this respect.

There is a need for a classification or framework to describe the complexity of learning outcomes of curriculums in an applicable language, and the SOLO Taxonomy was one of the preferred classification models in this study, as it is a framework that describes the increase in complexity of performance on many learning tasks, from initial engagement with the given task to mastery (Biggs & Collis, 1989). Another framework used in this study is cognitive demand levels, which can be used to classify mathematical tasks (Stein & Smith, 1998). Apart from these two classification models, it may be suggested to evaluate the learning outcomes of the 2024 high

school mathematics curriculum with different taxonomies and frameworks in future studies and compare the results with the results of this study. In addition, it may be suggested that these two classifications be used in future studies to evaluate the learning outcomes of the 2024 primary and secondary school mathematics curriculums. Thus, it can be observed how learning outcomes from primary school to high school change according to these two classifications. Finally, it can be investigated whether the textbooks and materials support the program. It is thought that the results obtained from the studies will be useful in improving the quality of education in our country.



İstenmeyen Davranışların Ortaya Çıkmasında Çok Kültürlülük Etkisi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma

İsmail Aydoğan^{1*}, Neslin İhtiyaroğlu², Yusuf Korkmaz³

¹Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye, iaydogan124@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5447-4741

²Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale, Türkiye, neslin52@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3872-0922

³MEB, Kırıkkale, Türkiye, premaster@yahoo.com.tr, ORCID ID: 0000-0001-7288-5117

Makale Geçmişi

Alındı : 29.10.2024

Düzeltildi : 08.12.2024

Kabul Edildi: 21.12.2024

Anahtar Kelimeler

İstenmeyen Davranış
Çok Kültürlülük
Davranış Yönetimi

Öz

Bir kültürlenme süreci olan eğitimi, olumsuz yönde etkileyebilecek değişkenlerden bir tanesi de istenmeyen öğrenci davranışlarıdır. Bu çalışmada çok kültürlü olan ve olmayan sınıflardaki istenmeyen davranışlar öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı bir şekilde araştırılmış, sınıflardaki istenmeyen davranışların farklı ve benzer yönlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmada araştırma yöntemlerinden nitel yöntem ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre çok kültürlülük, istenmeyen davranış tanımlamasında belirleyicilik göstermese de; bu tür davranışların ortaya çıkmasında önemli role sahiptir. İstenmeyen davranışların çok kültürlü sınıfta yoğunlukla görüldüğü, çok kültürlü olmayan sınıfta ise daha az ortaya çıktığı belirtilmektedir. Çok kültürlü sınıfta ortaya çıkan istenmeyen davranış türlerinin daha fazla ve çeşitli olması, bu davranışların sıklığını da etkilemektedir. Bu sonuca göre çok kültürlülüğün istenmeyen davranışların ortaya çıkma sıklığını arttırdığı söylenebilir. Çalışma sonuçlarına göre çok kültürlü sınıflarda istenmeyen davranışların önlenmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

The Effects of Multiculturalism on the Emergence of Undesirable Behaviors: A Comparative Study

Article History

Received : 29.10.2024

Revised : 08.12.2024

Accepted : 21.12.2024

Keywords

Undesirable Behavior
Multiculturalism
Behavior Management

Abstract

One of the variables that can negatively affect education, which is an acculturation process, is undesirable student behaviors. In this study, undesirable behaviors in multicultural and non-multicultural classes were comparatively investigated according to teachers' views, and it was aimed to reveal the different and similar aspects of undesirable behaviors in classes. Qualitative method and case study design were used in the study. The data obtained with the semi-structured interview form were analyzed through content analysis technique. According to the study findings, although multiculturalism does not show a decisive role in the definition of undesirable behaviors; it has an important role in the emergence of such behaviors. It is stated that undesirable behaviors are seen more frequently in multicultural classes and less in non-multicultural classes. The fact that the types of undesirable behaviors that occur in multicultural classes are more numerous and diverse also affects the frequency of these behaviors. According to this result, it can be said that multiculturalism increases the frequency of undesirable behaviors. According to the study results, suggestions were made to prevent undesirable behaviors in multicultural classes.



*Sorumlu Yazar: premaster@yahoo.com.tr

Giriş

Eğitim-öğretim süreçlerinin ana hedefi, öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarda üst düzey kazanım elde etmektir. Öğretmenler, bu kazanımlar doğrultusunda sınıf içi ve sınıf dışı ortamları düzenleyerek, gerekli iklimi oluşturarak, alan bilgisini ve pedagojiyi sürece dâhil ederek ve sınıfı etkili bir şekilde yöneterek öğrencileri desteklemiş olur. Bu süreçte öğrencilerin sadece akademik olarak değil, davranışsal boyut başta olmak üzere birçok boyutta da geliştirilmesi hedeflenir. Ancak bu sürecin sekteye uğramasına neden olan faktörler ortaya çıktığında, kazanımlar hedeflenen düzeyde gerçekleşmeyebilir ve bu durumdan öğrenciler akademik, davranışsal veya psikolojik olarak olumsuz etkilenebilir. Sınıf ortamında eğitim-öğretim sürecinde aksamaya neden olan en önemli faktörlerden biri istenmeyen öğrenci davranışlarıdır.

İstenmeyen davranışlar kurallara aykırı olmayı, örtülü normları veya beklentileri ihlal etmeyi, sınıfta uygunsuz şekilde hareket etmeyi içeren ve öğretmen müdahalesini gerektiren davranışlardır (Sun ve Shek, 2012). Sınıftaki eğitim-öğretim sürecini aksatan, sınıf içi etkinliklerin yerine getirilmesini engelleyen (Burder, 1995), öğrenci ve öğretmen haklarını istismar ve ihmal ederek eğitimsel plan ve etkinlikleri olumsuz etkileyen (Küçükahmet, 2002) tüm davranışları istenmeyen davranış olarak kabul etmek mümkündür. Eğitim ortamlarında öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin öğrenme sürecini ve güvenliğini tehlikeye atan bu davranışlar; bazı eğitim paydaşlarına göre rutin, önlenebilir ve basit sorunlar olarak görülse de öğrencilerde ve diğer çalışanlarda vücut sağlığını bozabilecek veya kalıcı psikolojik travmalara neden olabilecek yoğunluğa erişebilmektedir. Genel olarak eğitsel faaliyetleri olumsuz etkileyen istenmeyen davranışlar, psikolojik anlamda güvenli bir öğrenme ortamı oluşturulması, öğrenci potansiyelinin ortaya çıkarılması, öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişiminin sağlanması önünde ciddi bir engeldir (Anar vd., 2024). O halde insanlara, zamana ve duruma göre değişebilen istenmeyen davranışları tanımlamak oldukça önemlidir. Bir davranışın öğrencilerin öğrenme sürecini ve sosyalleşmesini engellemesi, öğrencilerin güvenliğini tehlikeye atması ve okul araç gereçlerine zarar vermesi, sınıf içerisinde istenmeyen davranışları belirleyebilmek adına dört temel ölçüt olarak kabul edilebilir (Kaya, 2002). İstenmeyen davranışlar, öğrencilerin yaş, cinsiyet ve bir dizi psikolojik özellikleri açısından farklılık gösterebileceği gibi sosyo-ekonomik düzeye, öğretmenden öğretmene veya derslere göre de değişebilir (Karataş, 2018). Derslere geç kalmak veya gelmemek, ders dışı işlerle oyalanmak, sınıf kurallarına uymamak, arkadaşlarıyla kavga etmek, onlara hakaret etmek, sınavlarda kopya çekmek veya yerlere çöp atmak gibi pek çok davranış okullarda sıklıkla karşılaşılabilen istenmeyen davranışlar olarak sıralanabilir (Karataş, 2018). Bu davranış örüntülerine; fiziksel, sözlü veya duyuşsal olarak başkalarına zarar veya rahatsızlık vermek olarak adlandırılabilen zorbalık; hırsızlık, saygısızlık, madde kullanımı, düşmanlık ve ayrımcılık gibi olumsuz hal ve hareketleri de katmak mümkündür.

İstenmeyen davranışlara pek çok şey sebep olabilir. Öğrencilerin bu tür davranışlara yönelmesinin altında; dersten sıkılma, öğretme stratejilerinin yetersizliği, depresyon, şiddet eğilimi ve diğer öğrencilerin dikkatini çekme isteği gibi bazı muhtemel nedenler yatmaktadır (Kitishat, 2013). Tüm bunların sonucunda ortaya çıkan istenmeyen davranışlar, öğretmenlerin, etkili sınıf yönetimini sağlayamadığı durumlarda sınıfın etkinliğini ve üretkenliğini azaltabilir (Abdulwahab vd., 2023) ve okul güvenliğini tehlikeye atabilir.

Birçok negatif uyarıcının bir arada bulunduğu sosyal bir yapı olan sınıflarda, öğrencilerin etkili öğrenme sürecini olumsuz etkileyen istenmeyen davranışların meydana gelmesi muhtemeldir (Teyfur, 2015). İşte bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü eğitim programını uygulayan, öğretimde kullanılacak yöntem ve teknikleri seçen, eğitim ortamını oluşturan ve süreci değerlendiren öğretmenlerdir (Polat, 2009). Öyleyse öğretmenlerin sınıf yönetimi becerisi kritik öneme sahiptir. Çünkü sınıf yönetiminde yetkin olan öğretmenler, eğitim sürecini etkileyen okul içi ve okul dışı faktörleri tanıyan, öğrencilerle etkin iletişim kurabilen, karar verme ve problem çözme becerilerine sahip, özgüveni yüksek, saygın kişilerdir (Erden, 2008). Başarılı bir sınıf yönetimi sadece başarılı çözümler üretmekle değil, aynı zamanda problemler ortaya çıkmadan önce önlem alabilmekle mümkündür. Bu nedenle öğretmenin uygun stratejilerle davranış değişikliği sağlayabilmesi için problemi doğru ve açık bir şekilde tanımlayabilmesi önemlidir (Aydın, 2000). İstenmeyen davranışlara karşı uygun strateji geliştirebilmek adına öncelikle davranışın türü, şiddeti, başkalarını nasıl etkilediği ve olası sonuçlarını belirlemek gerekir (Başar, 2003). İstenmeyen davranış, arzu edilen davranışla değiştirmek veya düzeltmek için problemi anlamak, görmezden gelmek, uyarmak, sorumluluk vermek, öğrenciyle konuşmak, okul yönetiminden destek almak, aile ile iletişime geçmek (Başar, 2003), öğrenciyi sınıf içerisindeki bazı avantajlardan alıkoymak veya öğrenciye ödül ve pekiştirme vermek gibi stratejiler uygulanabilir. Öğretmenlerin bu stratejilerden ne oranda faydalandıkları, öğretmenin yaşına, cinsiyetine, kıdemine, kişilik özelliklerine ve sınıf büyüklüğüne göre değişiklik göstermektedir (Malikow, 2013).

Alan yazında istenmeyen davranışların boyutu ve eğitim öğretime etkisi üzerine yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin sergiledikleri istenmeyen davranışlar üzerine yapılan bir çalışmaya göre; zorbalık, gürlü yapmak, hırsızlık, iftira, yalan söylemek, kavga etmek, okuldan kaçmak gibi davranışların yaygın olduğu saptanmış ve bu davranışların öğrenmeyi engellediği, öğretmeyi zorlaştırdığı ve eğitim sürecine ayrılan zamanı tükettiği sonucuna ulaşılmıştır (Okafor, 2022). Yine bir başka çalışmada öğrencilerin birbirlerini rahatsız etmesi, derse ilişkin malzeme eksikliği, ders esnasında gereksiz konuşma, arkadaşlarına veya eşyalara zarar

verme, ev ödevlerini yapmama gibi davranışların eğitim ortamını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Şenay, 2011). Bir başka çalışmaya göre dikkat ve motivasyonu düşüren, ders çalışma isteğini azaltan ve öğrenmeyi engelleyen istenmeyen davranışları önlemek amacıyla görmezden gelme, yakınlık kontrolü, gerginliği azaltmak için mizahı kullanma, öğrencilerin yerini değiştirme ve ara verme stratejileri kullanılabilir (Bayar ve Kerns, 2015). İstenmeyen davranışlarla başa çıkma stratejilerini araştıran bir diğer çalışmada sınıf öğretmenleri, öğrencilerin ailevi yapısını, okul dışındaki arkadaş çevresini, kalabalık sınıfları ve çocukların gelişim özelliklerini bu davranışların temel nedenleri olarak görmekte; böyle durumlarda öncelikle sözlü uyarı ve birebir konuşma yönteminin kullanılması önerilmektedir (Özer, 2009).

Tüm bu araştırmalardan yola çıkarak sınıflarda eğitim-öğretimi olumsuz etkileyen ve öğrencilerin hedef kazanımlarını engellemede büyük rol oynayan istenmeyen davranışların pek çok nedeninin bulunduğu görülmüştür. Bu nedenler; motivasyon eksikliği, öğrenmeye ve başarılı olmaya yönelik ümitsizlik, derse hazır olmama ve önyargı, öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmesi, sınıfta ayırım yapılması, yöntem ve tekniklerin yanlışlığı veya eksikliği, yanlış arkadaşlıklar kurma, okulun fiziki ve teknik yapısındaki yetersizlikler, sosyo-ekonomik çevrenin yetersizliği ve ailenin öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verememesi gibi çok geniş bir yelpazede incelenebilir. Ayrıca sınıflardaki çok kültürlülük de öğrencilerin istenmeyen davranışlarının ortaya çıkmasında tetikleyici bir rol oynayabilir.

Çok kültürlülük neredeyse tüm okullarda karşılaşılan, bazen zenginlik olarak kabul edilirken bazen ise yeni problemlere neden olan bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Kültürlerarası etkileşimin yoğun olarak gözlemlendiği okullarda, kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin birlikte yaşayabilme ve öğrenme bilincine sahip olmaları gerekir. Ancak kültürel farklılıklar bazen okul ortamında çatışmaya neden olabilmekte ve zamanında teşhis edilemediğinde, bu çatışmalar, eğitsel süreçten beklenen faydanın azalmasına neden olabilmektedir (Özdevecioğlu ve Çelik, 2009). Farklı kültürel özelliklerin birlikte yer aldığı ilk sosyal ortamlardan biri olan okulda öğrencilerin öğretmenlerle veya diğer öğrencilerle etkileşiminde bu farklılıklardan kaynaklanan olumsuz durumlar gözlemlenebilir (Dilmen ve Ögüt, 2010). Bu noktada öğretmenlerin kültürel farklılıkları dikkate almaları ve eğitim-öğretim yaşantılarını bu özelliklere göre oluşturabilecek duyarlılıkta olmaları beklenir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan eğitim ortamları oluşturması, öğrenme ve sosyal etkinlikler için kültürel, yetenek, başarı yönlerden heterojen grupları bir araya getirmesi, gelişim ve öğrenme psikolojisi açısından da önemlidir (Korkmaz, 2004). Çok kültürlü sınıfların yönetimi ve yaşanabilecek olumsuzlukların önlenmesi adına öğretmenlerin sınıf yönetimi ve mesleki bilgi ve becerileri büyük önem arz etmektedir. Bu noktada konuyla ilgili öğretmen görüşleri de farklılık göstermektedir. Örneğin, kültürel değerlere duyarlılık üzerine yapılan bir çalışmaya göre öğretmenler, özellikle son 10-15 yıldaki çok kültürlü öğrenci farklılıklarını yeterince dikkate almayan bir eğitim sisteminde çalışmakta ve kültürel farklılıklara yönelik öğretimin nasıl yapılacağına ilişkin bilgi, beceri ve deneyim eksikliğinden dolayı kaygı duymaktadırlar (Kotluk ve Kocakaya, 2019). Diğer taraftan çok kültürlü eğitim, öğrencilere farklı kültürleri tanıyarak yaşama becerisi geliştirmeyi, eşit imkânlar dâhilinde yeterlilik kazandırmayı hedeflerken; aynı zamanda öğrencilerin rahat ve empatik bir etkileşim kurmalarını sağlayabilme, önyargılara ilişkin eleştirel düşünebilme; önyargılarla ve ayrımcılıkla mücadele edebilme gibi kültürel farkındalıklar kazandırabilir (Nayir ve Sarıdaş, 2020).

Toplumun büyük kısmına hitap eden eğitim kurumlarında farklı kültürlerden, etnik ve sosyal gruplardan öğrencilerin bulunması muhtemeldir. Çok kültürlülüğün eğitim sürecine olumlu veya olumsuz anlamda kaçınılmaz yansımalarının olabileceği gibi, iyi tasarlanmış bir eğitim ortamında öğrenciler sadece başka dil, din ve değerlere sahip halklara saygı duymayı öğrenmeyecek; aynı zamanda eşit, çeşitli ve zengin olanaklar elde ederek akademik bilgi ve becerilerini de geliştireceklerdir (Ciğerci, 2020). Kültürel olarak heterojen bir yapıya sahip olan Türkiye’de, yalnızca ırk, din ve dil açısından çeşitlilik anlamına gelmeyen, birçok sosyal farklılıkla ilgili olan çok kültürlülük konusunda, öğretmenlerin eksikliklerinin kapatılarak çok kültürlülük kavramını özümsemelerini sağlayabilecek uygulamaların eğitim-öğretim sürecine entegre edilmesi, eğitimi olumlu yönde etkilemesi muhtemeldir (Özan ve Şengür, 2017).

Gün geçtikçe çok kültürlü sınıflarda öğretmenlerin diğer sınıflara göre farklı davranışlar sergilemesi ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Ayrıca çok kültürlü sınıflarda farklı kültürlerin varlığından dolayı ortaya çıkan davranışlar da çeşitlenebilmekte ve öğrencilerin istenmeyen davranışları çok kültürlü olmayan sınıflara göre farklılaşabilmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde en önemli unsur, sınıf ortamında ders süresinin eğitim faaliyetlerine ayrılması ve bu faaliyetleri engelleyici durumların hızlı bir şekilde çözümlenerek ders hedeflerinin en üst düzeyde kazandırılmasıdır. Bundan dolayı bu çalışma, çok kültürlü olan ve olmayan sınıflarda ortaya çıkan istenmeyen davranışların farklılaşma farklılaşmadığının ortaya koyulması, öğretmenlerin çok kültürlü bir bakış açısı geliştirmesi, çok kültürlü sınıflarda istenmeyen davranışların önlenmesi ve böyle durumlar ortaya çıktığında kısa sürede ve uygun bir biçimde müdahale edilmesi açısından önemli görülmektedir. Okullarda çok kültürlülük-istenmeyen davranış ilişkisinin detaylı olarak incelendiği bu çalışma eğitim kurumlarında hizmet içi eğitimlerin ve politikaların oluşturulması amacıyla da önemli görülmektedir. Çalışma çok kültürlü olan ve olmayan sınıflarda ortaya çıkan istenmeyen davranışları

ve bu davranışları önleme yollarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Çok kültürlü olmayan sınıflarda ortaya çıkan istenmeyen davranışlar ve bu davranışları önleme yolları nelerdir?
- 2) Çok kültürlü sınıflarda ortaya çıkan istenmeyen davranışlar ve bu davranışları önleme yolları nelerdir?
- 3) Çok kültürlü olan ve olmayan sınıflarda ortaya çıkan istenmeyen davranışların nedenleri ve sonuçları nelerdir?
- 4) Çok kültürlü olan ve olmayan sınıflarda ortaya çıkan istenmeyen davranışlar ve bu davranışları önleme yolları farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İstenmeyen öğrenci davranışlarının, nedenleri, sonuçları ve bu davranışları önleme yollarının araştırıldığı çalışmada, derinlemesine inceleme yapmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması, olayların veya durumların çeşitli veri toplama aracı ile derinlemesine inceleyerek tanımlama yapan bir nitel araştırma yöntemidir (Creswell, 2007). Durum çalışması yöntemi ile istenmeyen davranış problemine okullardaki çok kültürlülük penceresinden kapsamlı bir inceleme imkânı getirilmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda derinlemesine incelemeler yapılması esas olduğundan küçük çalışma grupları belirlenmektedir. Bu çalışmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılarak Kırıkkale il merkezinde bulunan; sığınmacı veya göçmen öğrencisi en fazla olan ve hiç olmayan iki ortaokulda çalışan 20 branş öğretmeni çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Her iki okuldan 10'ar öğretmen örnekleme dâhil edildiğinden, sığınmacı veya göçmen öğrencisi bulunmayan okuldaki öğretmenler K1(Katılımcı 1), K2, K3, ... şeklinde; sığınmacı veya göçmen öğrenci sayısı en fazla olan okul öğretmenleri ise K11, K12, K13, ... şeklinde kodlanmıştır. Böylece uç durumlarla ilgili değişkenliği, genelleme kaygısı yaşamadan ayrıntılı olarak görmek amaçlanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacıların geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Aşağıda verilen görüşme formu sorularının hazırlanmasında uzman görüşleri alınmış ve sorular araştırma hedefine uygun olarak düzenlenmiştir.

- 1) Size göre "sınıfta ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışı" ne demektir? Nasıl tanımlarsınız?
- 2) Sizce istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri nelerdir?
- 3) Sınıfınızda istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaşılıyor musunuz? Ne sıklıkta? Örneklerle açıklar mısınız?
- 4) İstenmeyen öğrenci davranışlarına doğru müdahale edilmemesi, sınıfta nasıl sonuçlara neden olur?
- 5) İstenmeyen öğrenci davranışları ortaya çıktığında nasıl davranışlar sergilersiniz?
- 6) İstenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmaması için neler yapılmalıdır?

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama sürecine Kırıkkale Üniversitesi Etik Kurulu'ndan onay aldıktan sonra geçilmiştir. Araştırma verileri, öğretmenlerin kendi okullarında gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara çalışma amacı ve içeriği hakkında aydınlatılmış onay formu yoluyla bilgi verilmiştir. Yapılan görüşmelerin, etik olması için ses kayıt cihazı ile kayıt altına alındığı katılımcılara bildirilmiş ve onayları alınmıştır. Görüşme sonunda veri kaybı yaşanmasını engellemek ve çalışma güvenilirliğini sağlamak amacıyla alınan ses kayıtları katılımcılara tekrar dinletilerek ve alınan notlar katılımcılara gösterilerek onayları alınmıştır. Katılımcıların onay vermesinden sonra elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan görüşmelerle elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi tekniği, elde edilen verilerin belirlenen temalar doğrultusunda yorumlanmasını ve sebep-sonuç ilişkisiyle bazı sonuçlara ulaşmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Analizler için görüşmeler boyunca tutulan notlardan yararlanılmış ve ses kayıtları çözümlenerek metin haline getirilmiştir. Nitel araştırmalarda gerçekler katılımcılara ve içerisinde bulunan ortama göre değişiklik gösterdiği için araştırmayı benzer gruplarda tekrarlamak aynı sonuçları veremez (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma güvenilirliğini arttırmak için süreç katılımcılara detaylı olarak açıklanmış, çözümlenerek metin haline getirilen ses kayıtları katılımcılara gösterilmiş, onayları alınarak analiz

süreci başlatılmıştır. Analizler sonucunda ve araştırmanın soruları aracılığıyla elde edilen veriler, belirlenen temalar çerçevesinde çalışmanın bulguları olarak sunulmuştur. Doğru veriyi elde etmek araştırma geçerliğinin konu alanıdır. Doğrudan alıntılar yoluyla katılımcı görüşlerinin araştırma geçerliğini arttıracakı düşünüldüğünden, katılımcı görüşleri yorum yapılmadan doğrudan aktarılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcılara yöneltilen soruların yanıtları temalar, kodlar ve frekans değerleri ile analiz edilerek sunulmuştur. Çalışmada karşılaştırmalı bir analiz esas alındığı için, çok kültürlü olmayan sınıflarda derse giren katılımcılar ile çok kültürlü sınıflarda derse giren katılımcılar tablolarda belirtilmiş ve elde edilen veriler iki grup arasındaki farklılık ve benzerliklere göre analiz edilmiştir.

Öğretmenlere Göre İstenmeyen Davranış Tanımları

Çalışmada katılımcı öğretmenlere, istenmeyen öğrenci davranışını nasıl tanımlayabilecekleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar; eğitim-öğretim odaklı ve davranış odaklı tanımlar olarak Tablo 1’de gösterildiği gibi iki farklı şekilde temalaştırılmış ve her tema altında farklı kavramlarla kodlanmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlere Göre İstenmeyen Davranış Tanımları

Temalar	İstenmeyen Davranış Tanımları (Çok Kültürlü Olmayan Sınıf)	İstenmeyen Davranış Tanımları (Çok Kültürlü Sınıf)
	Kodlar	Kodlar
Eğitim- Öğretim Odaklı Tanımlar	Öğrenme sürecini engelleyen davranış(K1)(K2)(K3)(K4)(K5)(K6)(K8) Ders düzenini bozma(K1)(K6)(K7)(K8) (K9)(K10) Sınıf iklimini bozma(K1)(K5)(K6)(K8) Sınıf kurallarına uyumsuzluk (K4)(K10)	Öğrenme sürecini engelleyen davranış(K15) (K16)(K18)(K19)(K20) Ders düzenini bozma(K12)(K14)(K15)(K17) Sınıf iklimini bozma(K12)(K20) Sınıf kurallarına uyumsuzluk (K17)
Davranış Odaklı Tanımlar	Rahatsız etme (K6)(K9) Zorbalık (K2)Yıkıcılık (K2) Saygısızlık (K2)(K4)(K10) İlgisizlik (K9) Bencillik (K2) Ahlaki bozukluk (K1)(K2)(K4)	Rahatsız etme (K18)(K19)(K20) Zorbalık (K17) Saygısızlık (K14) İlgisizlik (K17) Dikkat eksikliği (K17) Öfke-şiddet eğilimi (K11) Sosyal Kaygı (K13)

Tablo 1’deki kodlar incelendiğinde katılımcı öğretmen görüşlerinin, istenmeyen davranışları yoğunlukla (%59,6) eğitim-öğretim odaklı ve davranış odaklı (%40,4) tanımladığı görülmektedir. Çok kültürlü olan ve olmayan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin istenmeyen davranış tanımları tema açısından aynı olsa da çok kültürlü sınıflarda, çok kültürlü olmayan sınıflardan farklı olarak davranış odaklı tanımlar içinde dikkat eksikliği, öfke-şiddet eğilimi ve sosyal kaygı kodları yer almaktadır. Bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir;

“...ders içinde dersin gidişatını ve işlenişini olumsuz bir şekilde etkileyen... (K4); ...hedef davranışlara ulaşmayı zorlaştıran veya engelleyen... (K15); ...sınıfta eğitsel çabalara engel olan ve zorlaştıran... (K16);...sınıfın öğrenme iklimini, huzurunu, arkadaşlık ilişkilerini, eğitim öğretim faaliyetlerini vb. olumsuz etkileyen genel tutum ve davranışlardır (K5).”(Eğitim-Öğretim Odaklı Tanımlar)

“...öğretmeni veya diğer öğrencileri olumsuz anlamda etkileyen rahatsız eden öğrenci davranışlarıdır(K19); arkadaşlarına zorbalık yapması...(K2); ...arkadaşlarının ve öğretmenin dikkatini dağıtan, onları rahatsız eden hal ve hareketlerin tamamıdır (K9); Öğrencinin kendisini, akranlarını ve öğretmenini olumsuz etkileyen problem olarak görülen davranışlardır(K18); ...çevresine, arkadaşlarına ve öğretmenlerine saygısız davranması... (K2); ...derslere zamanda gelmemesi...(K17); ...küfürlü veya argo sözcükler kullanması... (K2); ... öğrencinin hırçın davranışları veya inatlaşmasıdır (K11). (Davranış Odaklı Tanımlar)

Öğretmenlere Göre İstenmeyen Davranışların Nedenleri

Çalışmanın ikinci sorusunda öğretmenlere istenmeyen davranışların nedenlerinin neler olabileceği sorulmuş; alınan yanıtlar Tablo 2’de görüldüğü gibi aile kaynaklı, okul kaynaklı, öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve kültürel farklılıktan kaynaklanan nedenler olarak beş farklı tema altında kodlanmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlere Göre İstenmeyen Davranışların Nedenleri

Temalar	İstenmeyen Davranış Nedenleri (Çok Kültürlü Olmayan Sınıf)	İstenmeyen Davranış Nedenleri (Çok Kültürlü Sınıf)
	Kodlar	Kodlar
Aile Kaynaklı Nedenler	Bozuk aile yapısı (K1)(K2)(K6) Sosyo-kültürel ve ekonomik elverişsizlik (K1)(K4)(K5)(K8) Olumsuz ebeveyn davranışları ve şiddet (K5)(K6) Duyarsız aile yapısı (K8)	Bozuk aile yapısı(K11)(K12)(K18)(K20) Sosyo-kültürel ve ekonomik elverişsizlik (K14)(K17)(K20) Olumsuz ebeveyn davranışları ve şiddet(K11) Duyarsız aile yapısı (K14) (K18)(K19)
Okul Kaynaklı Nedenler	Fiziksel eksiklikler (K6)(K8) Olumsuz örgüt yapısı (K5)	Fiziksel eksiklikler (K14)(K15) (K16) (K17) (K18)(K20) Kalabalık sınıflar (K17) (K18)(K20) Olumsuz örgüt yapısı (K10)(K18)
Öğretmen Kaynaklı Nedenler	Öğretimsel yetersizlik (K6)(K7) (K8)(K9) İlgisizlik-umursamazlık (K2)(K5) İletişim sorunları (K6)	Öğretimsel yetersizlik (K14)(K15)(K16) (K17)(K18)(K19)(K20) İletişim sorunları (K20)
Öğrenci Kaynaklı Nedenler	Kötü arkadaş çevresi (K2) Derse karşı ilgisizlik (K3)(K4) (K6)(K9) Travmatik sorunlar (K1)(K6)(K9) Teknoloji bağımlılığı (K5) Rekabetçi kişilik yapısı (K2)	Kötü arkadaş çevresi (K20) Teknoloji bağımlılığı (K19) Genetik yatkınlık (K18)
Kültürel Farklılık Kaynaklı Nedenler		Kültürlerarası çatışma (K14)(K15)(K16)(K18) Dil problemi (K13)(K16) (K18) Uyumsuzluk (K15)(K16) (K20) Hazır bulunuşluk eksikliği(K15)

Tablo 2 incelendiğinde çok kültürlü olmayan sınıfta derse giren öğretmenlere göre istenmeyen davranışlar öncelikle aileden veya öğrencilerin sosyo-psikolojik tutumlarından (%66,6) kaynaklanmaktadır. Daha sonra ise öğretmenden kaynaklı nedenler (%23,5) ve okulun fiziki yapısından (%9,9) kaynaklı nedenler gelmektedir. Çok kültürlü sınıfta ise istenmeyen davranışların nedenleri 5 farklı tema altında incelenebilir. Aile (%25), okul (%25) ve sınıftaki kültürel farklılık (%25) kaynaklı nedenler bu tür davranışların esas belirleyicileri olarak görülmekteyken, öğretmen kaynaklı (%18,3) ve öğrenci kaynaklı (%6,7) nedenler de istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında etkindir. Bundan dolayı göçmen ve sığınmacı öğrencilerin yoğunlukta olduğu çok kültürlü sınıfta ortaya çıkan istenmeyen davranışların esas nedenlerinden birinin kültürel farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sonrasında öğretmen ve öğretim taktikleri kaynaklı nedenler var. Öğretmen dersin içeriğini farklı teknik ve becerilerle anlatmamış olabilir. Öğretmenin yeterli bilgi birikimi olmayabilir. Öğretmenin sınıf yönetimi konusunda eksiklikleri olabilir. Öğretmen öğrencileri derse karşı yeterince güdüleyememiş olabilir (K6).”
(Öğretmen kaynaklı nedenler)

“Bir öğrenci istenmeyen davranışlar sergiliyorsa aile yapısında bir sıkıntı olabilir, öğrenci evde karşılaştığı olumsuzluklar nedeniyle davranış bozuklukları gösteriyor olabilir (K1).”
(Aile kaynaklı nedenler)

“Öğrencinin zekâ alanı derse uygun değilse, dersi anlamadığı ve sevmediği veya yapamadığı için derste uygunsuz davranışlar sergileyebilir ve sorun çıkarabiliyor (K4).” (Öğrenci kaynaklı nedenler)

“Yine sınıfın fiziksel koşulları yani sınıfın gürültülü ve kalabalık olması ısı veya ışığın yetersiz olması da öğrenci performansına etkileyerek istenmeyen davranışlara yol açabilir (K15).” (Okul kaynaklı nedenler)

“Yine bizim okulumuzda olduğu gibi sınıf kozmopolit bir öğrenci yapısından oluşuyorsa öğretmenin bu durumu gözetmeden uygulamaya çalışacağı yöntem ve teknikler durumu daha zor hale getirebilir (K16).”
(Kültürel farklılık kaynaklı nedenler)

Sınıfta Karşılaşılan İstenmeyen Davranışlar ve Görülme Sıklığı

Çalışmanın üçüncü sorusunda öğretmenlere, sınıflarında en fazla karşılaştıkları istenmeyen davranışların neler olduğu ve bu davranışların görülme sıklığının ne olduğu sorulmuş; alınan yanıtlar Tablo 3'te ve Tablo 4'te sunulduğu gibi tema ve kodlarla analiz edilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sınıflarda Gördüğü İstenmeyen Davranışlar

Temalar	Ortaya Çıkan İstenmeyen Davranışlar (Çok Kültürlü Olmayan Sınıf)	Ortaya Çıkan İstenmeyen Davranışlar (Çok Kültürlü Sınıf)
	Kodlar	Kodlar
Eğitim Öğretimi Olumsuz Etkileyen Davranışlar	Dersi sabote etme (K3)(K5) (K8)(K9) Derse geç kalma (K5) İzin almadan konuşma (K10) Derse odaklanamama-ilgisizlik (K6) Ödev yapmama (K2)	Dersi sabote etme (K11)(K15) (K18) (K20) Derse geç kalma (K12)(K17) İzin almadan konuşma (K15)(K19) Derse odaklanamama-ilgisizlik (K14) Ödev yapmama (K16)
Sınıf Düzenini ve Sosyal Yapıyı Olumsuz Etkileyen Davranışlar	Akran zorbalığı (K2)(K5) (K7)(K10) Şiddet-kavga (K1)(K5)(K9) Hakaret (K4)(46)(410) Arkadaşlarını rahatsız etme (K3)(K8) Saygısızlık (K7)(K10) Uyumsuzluk (K6) Sınıf araç gereçlerine zarar verme (K1)	Akran zorbalığı (K12)(K15) (K18) Şiddet-kavga (K13)(K14) (K19) Hakaret (K15)(K16) Arkadaşlarını rahatsız etme (K18) (K19)(K20) Saygısızlık (K16) Sınıf araç gereçlerine zarar verme (K12) Sınıf kurallarına uymama (K20) Okula devamsızlık (K12) Madde kullanımı (K11) Arkadaşlarını dışlama (K15) Uyumsuzluk (K12)

Tablo 3 incelendiğinde sınıftaki eğitim öğretim süreci ile sınıf düzeni ve sosyal yapıyı olumsuz etkileyen 16 tür istenmeyen davranışla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Her iki gruba göre öğrencilerin sınıf düzenine ve birbirlerine karşı sergiledikleri olumsuz davranışların (%65,4) ortaya çıkması, eğitim öğretim sürecini bozan davranışlara (%34,6) oranla daha muhtemeldir. Çok kültürlü olan ve olmayan sınıflarda görülen istenmeyen davranışlar genel itibarıyla benzer şekildedir. Her iki sınıfta da en çok “dersi sabote etme” davranışının ortaya çıktığı, sonrasında ise “akran zorbalığı”, “şiddet-kavga”, “hakaret” ve “arkadaşlarını rahatsız etme” gibi istenmeyen davranışların görüldüğü saptanmıştır. Gruplardaki temalar benzerlik gösterse de çok kültürlü sınıfta öğrencilerin “sınıf kurallarına uymama (K20), okula devamsızlık (K12), madde kullanımı (K11), arkadaşlarını dışlama (K15)” davranışlarını sergilemeleri homojen sınıfa göre ayırt edici kodlar olarak öne çıkmaktadır. Kodlanmış ifadelerle ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Örneğin değişik sesler çıkarma, arkadaşlarının dikkatini dağıtma, ders araç ve gereçlerinin kullanılmaması, ders esnasında farklı materyallerle ilgilenmeler vs... (K17).” (Dersi sabote etme)

“...kendinden zayıf ya da güçsüz gördüğü öğrencilere zorbalık yapma davranışıyla karşılaşıyorum (K4).” (Akran zorbalığı)

“Özellikle tenefüslerde öğrencilerin daha serbest hareket ettiği anlarda birbirleriyle alay etme kavga etme hoşgörüsüzlük gibi davranışlarını görebiliyorum (K16).” (Şiddet-kavga)

“...kötü söz söyleme ve hakaret gibi birçok istenmeyen davranışlarla karşılaştığımı söyleyebilirim (K1).” (Hakaret)

“Çevresindeki arkadaşları konuşturan öğrenciler var (K9).” (Arkadaşlarını rahatsız etme)

“...öğrencilerin dışlanması sürekli gördüğüm davranışlardır (K12).” (Arkadaşlarını dışlama)

“...bağımlılık yapıcı materyallerin kullanımının son yıllarda arttığını görüyoruz(14).” (Madde kullanımı)

Tablo 4. İstenmeyen Davranışların Ortaya Çıkma Sıklığı

Temalar	İstenmeyen Davranışların Ortaya Çıkma Sıklığı (Çok Kültürlü Olmayan Sınıf)	İstenmeyen Davranışların Ortaya Çıkma Sıklığı (Çok Kültürlü Sınıf)
	Kodlar	Kodlar
İstenmeyen Davranışların Görülme Sıklığı	Her zaman(K3)(K4) (K6)(K8) Sık sık (K1)(K2)(K5)(K9)(K10) Ara sıra (K7)	Her zaman(K11)(K12)(K13) (K15) (K18) (K19) Sık sık (K17)(K20) Ara sıra (K14) Nadiren (K16)

Tablo 4'e göre çalışma grubundaki katılımcı öğretmenlerin belirttikleri istenmeyen davranışlarla karşılaşma sıklığı detaylı olarak verilerek, çok kültürlü olmayan sınıfta bu tür davranışların "sık sık"; çok kültürlü sınıfta ise "her zaman" meydana geldiği vurgulanmaktadır. Bu konuda bazı görüşler aşağıdaki gibidir;

"Evet, girdiğim sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarıyla çok sıklıkla karşılaşıyorum (K11)", "Evet sıklıkla karşılaşıyorum (K20)", "Sınıfımızda istenmeyen öğrenci davranışlarına hemen hemen her gün karşılaşıyorum (K19)", "Girdiğim sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına haftada birkaç defa rastlıyorum (K15)", "Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları nadiren de olsa yaşıyor (K17)".

Sınıfta İstenmeyen Davranışların Sonuçları

Dördüncü soruda istenmeyen davranışlara doğru müdahale edilememesi durumunda ne gibi sonuçlarla karşılaşabileceği sorulmuş, toplanan veriler doğrultusunda oluşan tema ve kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıfta İstenmeyen Davranışların Sonuçları

Temalar	İstenmeyen Davranışların Sonuçları (Çok Kültürlü Olmayan Sınıf)		İstenmeyen Davranışların Sonuçları (Çok Kültürlü Sınıf)	
		Kodlar		Kodlar
Davranışsal Sonuçlar	Olumsuz örnek teşkil etme (K2) (K4)(K6) (K7)(K8)(K9)		Olumsuz örnek teşkil etme (K15)(K19)(K20)	
	Yoğunlaşarak devam etme (K1)(K3)		Yoğunlaşarak devam etme (K11) (K13)(K14) (K18)(K19)	
Eğitsel Sonuçlar	Ders verimini düşürme (K5)(K6) (K7) (K8)(K10)		Ders verimini düşürme (K12)(K14) (K19)	
	Öğretmenin sınıf hâkimiyetini bozma(K1)(K2)(K5) Eğitim sürecine engel olma(K9) (K10)		Öğretmenin sınıf hâkimiyetini bozma (K11) (K15)(K17)(K18) Eğitim sürecine engel olma (K13) (K16)	

İstenmeyen davranışların sonuçlarıyla ilgili olarak öğretmenler, davranışsal (%50) ve eğitsel (%50) sonuçlarla eşit oranda karşılaşabileceğini belirtmektedirler. Fakat davranışsal sonuçlar teması içerisinde bu davranışların olumsuz örnek teşkil etmesi çok kültürlü olmayan sınıfta; yoğunlaşarak devam etmesi ise çok kültürlü sınıfta öne çıkmaktadır. Eğitsel sonuçlar teması içerisinde çok kültürlü olmayan sınıfta ders veriminin düşmesi; çok kültürlü sınıfta ise bu davranışların sınıf hâkimiyeti konusunda öğretmene problem çıkarması ortaya çıkan belirgin frekanslı sonuçlardır. Ayrıca çok kültürlü sınıfta önlem alınmaması durumunda bu davranışların farklı istenmeyen davranışlara neden olabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçları destekleyen bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir.

"Olumsuz davranışlar bulaşıcı olabilir. Yani diğer öğrencilerde aynı şekilde davranma eğilimi içerisinde olumsuz davranışlar sergileyebilir (K20)." (Olumsuz örnek teşkil etme)

"Bu davranış sürdüren öğrenci ya da öğrenciler bu hareketleri alışkanlık haline getirebilir (K9)." (Yoğunlaşarak devam etme)

"Eğitim öğretim süreçlerinin tam verimli işlemesine ve bu süreçlerde elde edilmesi planlanan kazanımların eksik bir şekilde kazanılmasına neden olacaktır (K1)." (Ders veriminin düşmesi)

"Belirsizlik ortaya çıkarır ve kargaşa ortamı doğar (K7)" (Öğretmenin sınıf hâkimiyetini bozma)

"İstenmeyen öğrenci davranışının kaynağı net olarak bulunmazsa başka sorunlar da ortaya çıkabilir (K13)." (Farklı istenmeyen davranışlara neden olma)

Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlar Karşısındaki Tepkileri

Beşinci soruda katılımcılara istenmeyen davranışlar karşısında nasıl bir tutum takındıkları sorularak elde edilen veriler Tablo 6'da görüldüğü gibi temalaştırılmıştır.

Özellikle çok kültürlü sınıfta derse giren öğretmenler, istenmeyen davranışlara çok büyük oranda sıcak (%56,6) ve ılımlı tepkiler (33,5); düşük oranda da olsa sert tepkiler (%9,9) verdiklerini belirtmişlerdir. Sıcak ve ılımlı tepkiler olarak katılımcı öğretmenler istenmeyen davranışla ilgili öncelikle öğrenciyle konuşarak problemi çözmeye çalışmaktadır. Daha sonra öğrenciyi pekiştireçler vererek destekleme ve aileden destek alma yoluna gitmektedir. Çok kültürlü olmayan sınıfın öğretmenleri ise çoğunlukla sert tepki (%36) gösterdiklerini ve öğrencileri öncelikle ciddi bir şekilde uyardıklarını; sonrasında ise ılımlı tepki (%36) göstererek özellikle öğrenci

velisinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu grupta istenmeyen öğrenci davranışlarına verilen sıcak tepki oranı daha düşüktür (%28).

Tablo 6. Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlar Karşısındaki Tepkileri

Temalar	İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmen Tepkileri (Çok Kültürlü Olmayan Sınıf)	İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmen Tepkileri (Çok Kültürlü Sınıf)
	Kodlar	Kodlar
Sıcak Tepkiler	Bireysel görüşme (K1)(K2) (K5)(K9) Yönlendirme (K8)(K10) Güven verme-destekleme (K9)	Bireysel görüşme (K11)(K12) (K14) (K16) (K17)(K18)(K19) (K20) Yönlendirme (K12)(K14)(K17) Güven verme-destekleme (K14) (K16) (K17) (K18)(K19) (K20)
Ilımlı Tepkiler	Aileden destek alma (K3)(K4) (K6)(K7) Rehberlik servisine başvurma (K1) (K2)(K6) Okul idaresinden destek alma (K4) (K7)	Aileden destek alma (K11) (K13) (K15)(K18) Rehberlik servisine başvurma (K15) (K19) (K20) Okul idaresinden destek alma(K19) Görmezden gelme (K15) Örnek gösterme (K11)
Sert Tepkiler	Uyarma (K1)(K2)(K5)(K7)(K8) (K9) (K10) Bağırma-kızma (K4) Ceza verme (K6)	Uyarma (K13)(K17) Bağırma-kızma (K14)

"Daha sonra sakın bir şekilde öğrenciye bu davranışları neden yaptığını sorarak, davranışının sebebini öğrenmeye çalışırım (K19)." (Bireysel görüşme)

"...öğrencinin ailesi ile görüşür onları da sürece katmaya çalışırım (K1)." (Aileden destek alma)

"Bazen öğrenciyi okul rehberlik servisine yönlendiriyorum (K2)." (Rehberlik servisine başvurma)

"Uyarıda bulunurum davranışın tekrarlanmaması konusunda (K6)." (Uyarma)

İstenmeyen Davranışlara Karşı Alınabilecek Önlemler

Son soruda istenmeyen davranışların ortaya çıkmaması için neler yapılması gerektiği katılımcı öğretmenlere sorulmuş ve elde edilen yanıtlar yoluyla Tablo 7'de yer alan tema ve kodlar oluşturulmuştur:

Tablo 7. İstenmeyen Davranışlara Karşı Alınabilecek Önlemler

Temalar	İstenmeyen Davranışlara Karşı Alınabilecek Önlemler (Çok Kültürlü Olmayan Sınıf)	İstenmeyen Davranışlara Karşı Alınabilecek Önlemler (Çok Kültürlü Sınıf)
	Kodlar	Kodlar
Aileye Yönelik Önlemler	İşbirliği ve iletişim (K2)(K5)(K6) (K7)(K8) (K9)(K10) Aile eğitimleri (K4)(K6)(K7)	İşbirliği ve iletişim (K11) (K15) (K17) Aile eğitimleri (K12)
Öğrenciye Yönelik Önlemler	Rehberlik faaliyetleri (K1)(K3) (K7)(K8) Destek ve güven (K1) (K3) (K7)(K8) (K9) (K10) Disiplin önlemleri (K4) (K5)(K6) Öğrencilerin eğitim sürecine katılımı (K7) (K9) Sorunun kaynağına odaklanma (K8) (K10)	Rehberlik faaliyetleri (K13)(K14) Destek ve güven (K13)(K16)(K18)(K20) Disiplin önlemleri (K15) (K17) Öğrencilerin eğitim sürecine katılımı (K13) (K19) Uyumsuzluğa yönelik çalışmalar (K13) (K18) Sportif ve sanatsal etkinliklere yönlendirme (K14)
Eğitim-Öğretme Yönelik Önlemler	Öğretim sürecinin iyileştirilmesi (K1)(K5) Fiziksel ortamın iyileştirilmesi (K2) Ahlaki eğitime önem verilmesi (K7)	Öğretim sürecinin iyileştirilmesi (K13)(K14) (K17)(K20) Fiziksel ortamın iyileştirilmesi (K12)

Istenmeyen davranışları engellemek amacıyla alınması gereken önlemler öğrenciye yönelik önlemler (%56,6), aileye yönelik önlemler (%26.4) ve eğitim-öğretime yönelik önlemler (%17) temaları altında kodlanmıştır. Çok kültürlü olmayan sınıfta ağırlıklı olarak aile ile işbirliği ve iletişim kurulması ve öğrencilerin desteklenerek güven ortamının oluşturulması ön plana çıkmaktadır. Çok kültürlü sınıfta ise katılımcılar “öğretim sürecinin iyileştirilmesi” ile “destek ve güven” kodları üzerinde durmaktadırlar. Kodlar, her iki grup için aynı temalar altında kategorize edilse de, çok kültürlü sınıftaki öğretmenlere göre “uyum sorununa yönelik çalışmalar” ve “öğrencilerin sportif ve sanatsal etkinliklere yönlendirilmesi” farklılaşmaktadır. Bu konuyla ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenci-öğretmen-veli işbirliği yapılmalıdır. Bu üçlü düzenli bir şekilde iletişim halinde olursa o tür istenmeyen davranışlar azalır (K6).” (İşbirliği ve iletişim)

“Kapsayıcı eğitim uygulamalarının sınıf ortamlarında uygulanması, dezavantajlı öğrencilerin sosyo-kültürel yapısına göre eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi gerekmektedir (K17).” (Öğretim sürecinin iyileştirilmesi)

“Öğrencilerini iyi tanımalı, iyi gözlem yapmalı öğretmen. Yapılan yanlışlar anında düzeltilmeli, alışkanlık haline gelmesinin önüne geçilmeli (K9).” (Rehberlik faaliyetleri)

“Öncelikle bir uyum programının uygulanması gerekir (K13).” (Uyumsuzluğa yönelik çalışmalar)

“...okul ortamında beden eğitimi, müzik, resim gibi derslere daha fazla önem verilmesi, okullarda sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlerin işlevsel olması ve yaygınlaştırılması önemlidir (K14).” (Sportif ve sanatsal etkinliklere yönlendirme)

Tartışma

Sığınmacı ve göçmen öğrenciler nedeniyle çok kültürlülük oranı yüksek olan ve bu oranın düşük olduğu sınıflardaki istenmeyen öğrenci davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışmada, istenmeyen öğrenci davranışı, eğitim öğretim odaklı ve davranış odaklı olarak tanımlanmıştır. Eğitim öğretim odaklı tanımlar kapsamında hem çok kültürlü olan hem de olmayan sınıflardaki katılımcı öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarını, öğrenme sürecini engelleyen davranış olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin, ders düzenini ve sınıf iklimini bozan davranışlar sergilemeleri ve sınıf kurallarına uymamaları en fazla ifade edilen diğer tanımlardır. Benzer şekilde istenmeyen öğrenci davranışı, Levin ve Nolan (2023) tarafından öğretim sürecine müdahale eden ve diğer öğrencilerin öğrenme haklarını ellerinden alan davranış; Harrell ve Hollins (2009) tarafından hem öğretim hem de öğrenme ortamında ortaya çıkan engelleyici davranış; Celep (2008) tarafından öğrenmeyi olumsuz etkileyen, öğrencilerin kasıtlı ya da kasıtsız olarak gösterdikleri davranış; Başar (2003) tarafından ise sınıftaki eğitsel çabalara engel olan her çeşit davranış olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalarla, hem çok kültürlü olan hem de olmayan sınıflardaki öğretmenlerin tanımlamaları örtüşmektedir. Diğer taraftan davranış odaklı tanımlar kapsamında, her iki gruptaki öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarının, öğrencilerin birbirlerine karşı zorbalık yapmaları, birbirlerini rahatsız etmeleri ve öğretmenlerine karşı saygısız olma şeklinde ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Levin ve Nolan (2023) istenmeyen davranışı, okulda ve sınıfta psikolojik veya fiziksel olarak kişilerin kendilerini güvende hissetmeyeceği ortamlar oluşmasına neden olan davranışlar olarak; Gökyer ve Doğan (2016) ise öğrencinin sosyalleşme sürecini olumsuz etkileyen, sınıf çevresine ve iklimine zarar veren, öğretmen-öğrenci ilişkisini bozan gerilimler olarak tanımlanmaktadır. Tüm bu tanımlamalar, hem çok kültürlü olan hem de olmayan sınıflardaki öğretmenlerin yaptığı tanımlamalarla benzerdir. Buradan hareketle her iki gruptaki öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışını eğitim-öğretim odaklı ve davranış odaklı olarak tanımlamaları, literatür ile doğrulanmaktadır. Diğer yandan davranış odaklı istenmeyen öğrenci davranışı tanımlarında, çok kültürlü olmayan sınıflardan farklı olarak, çok kültürlü sınıflarda, öğrencilerin dikkat eksikliği yaşamaları, sınıfın sosyal ortamına uyum sağlayamamaları ve yaşadıkları olumsuz durumları öfke ve şiddet yoluyla dışa vurmalarına yönelik ifadeler dikkat çekicidir. Çok kültürlü sınıflarda öğrencilerin kültürel özelliklerinin farklı olması ve bu özelliklerin etkili bir şekilde yönetilememesi homojen sınıflara göre farklı istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını tetikleyebilmektedir.

Çalışmada istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri; aile kaynaklı, okul kaynaklı, öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve kültürel farklılık kaynaklı nedenler olmak üzere beş şekilde ele alınmıştır. Özellikle aile kaynaklı nedenler, istenmeyen öğrenci davranışlarının ana nedeni olarak görülmektedir. Hem çok kültürlü sınıfta hem de çok kültürlü olmayan sınıflardaki öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına ailevi nedenlerin temel oluşturduğunu düşünmektedir. Bu öğretmenlere göre hem anne-babası ayrı yaşayan, boşanmış veya herhangi biri ölmüş öğrenciler hem de sosyo-kültürel seviyesi daha düşük veya ekonomik elverişsizlik içerisinde bulunan veya duyarsız ebeveynlerin çocukları olan öğrenciler, istenmeyen davranış sergilemeye daha eğilimlidir. Çünkü çocuğun okulda kazandığını evde pekiştirmesi, okul ve aile arasında tutarlılığın sağlanması ve ebeveynlerin öğrenme ortamının etkili bir paydaşı haline getirilmesi eğitimin önemli hedeflerinden birisidir (Akkök, 2004). Benzer şekilde Siyez'e (2009) göre istenmeyen davranışların

nedenlerinin başında aile gelmektedir. Ayrıca Korkmaz ve Özkaya'nın (2009) araştırma sonucuna göre istenmeyen davranışların öncelikli nedeni, aile içi problemler ve ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliğidir. Gökyer ve Doğan (2016) da istenmeyen öğrenci davranışlarının sebeplerini, özellikle ailelerin ilgisiz olması, yanlış yönlendirmeler, anneyle babanın ayrı olması ve aile içi sorunlar olarak belirlemişlerdir. Tüm bu araştırma sonuçları, bu çalışmanın sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan çok kültürlü olan sınıflardaki öğretmenler, öğretimsel yetersizlik ve iletişim sorunları gibi öğretmenden kaynaklanan nedenlerin de istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü böyle bir durumda öğrencilerin gelişim düzeyi ile öğretmen eğilimleri uyuşmamakta ve bu nedenle istenmeyen öğrenci davranışlarının kaynağı daha çok öğretmen olabilmektedir (İnci ve Çubukçu, 2020). Ekinci ve Burgaz (2009) sınıf yönetimi ve öğretimsel yetenekler konusunda öğretmen yetersizliklerinin, sınıfta istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Akkar (2017) çalışmasında, öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan bazı tekniklerin öğrencilerin derse ilgisini azaltarak istenmeyen davranışlara neden olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmalar da, çalışmanın istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenden kaynaklanabileceği sonucunu doğrulamaktadır. Bunun yanı sıra çok kültürlü olmayan sınıflardaki öğretmenler, öğrencilerin kötü arkadaşlıklar edinmesi, derse karşı ilgisizlikleri, travmatik sorunlar ve teknoloji bağımlılığı gibi durumları, istenmeyen davranışların diğer önemli nedenleri arasında görmektedir. Çok kültürlü sınıflardaki öğretmenler ise sınıfın fiziksel eksiklikleri, kalabalık oluşu, okulun örgütlenmesindeki yetersizlik ve belirsizlikler ile kültürler arası çatışma, yabancı öğrencilerin sınıflardaki uyumsuzluğu, iletişim problemleri, hazır bulunuşluk eksikliği gibi nedenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarının kaynağı olduğunu düşünmektedir. Bu sonuca benzer bir şekilde Delen ve Ercoşkun (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda çok kültürlü öğrencilerle ilgili problem davranışlara genellikle dil ve iletişim eksikliği, yeni ortama kabul ve uyumda sorunlar yaşanması ve kültürel farklılıklar neden olarak gösterilmiştir. Bu yüzden istenmeyen davranış tanımına etkisi olmasa da, kültürel farklılığın, bu davranışların ortaya çıkmasında önemli rolünün olduğu bu çalışmanın önemli sonuçlarından bir tanesidir.

Bu çalışmanın diğer bir sonucuna göre, hem çok kültürlü olan hem de olmayan sınıflarda ortaya çıkan istenmeyen davranış türleri, sınıf düzenini ve sosyal yapıyı bozan istenmeyen davranışlar ile eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyen istenmeyen davranışlar şeklindedir. Her iki grupta da sınıf düzenini ve sosyal yapıyı olumsuz etkileyen davranışlar ön plana çıkarken; akran zorbalığı, şiddet, kavga ve hakaret en yoğun karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarıdır. Giderek yaygınlaşmakta olan ve empati yoksunluğundan kaynaklanan zorbalık (Nalbant, Babaoğlu ve Çelik, 2018), öğrencinin okuldan soğuması, başarısızlık ve değersiz hissetme tutumlarına neden olabilir (Çınkır ve Kepenekçi, 2003). Gökkaya ve Sütçü (2020) tarafından yapılan araştırmada, zorbalığın, fiziksel ve sözel zorbalık olarak ortaokullarda en fazla karşılaşılan davranış problemi olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada, arkadaşlarını rahatsız etme ve saygısızlık gibi davranışlar sıklıkla karşılaşılan diğer istenmeyen öğrenci davranışlarıdır. Sınıflarda en sık görülen istenmeyen davranışlardan bazıları; başka öğrencileri rahatsız etme (Çapri, Balci ve Çelikkaleli, 2010; Dönmez ve Cömert, 2009; Little, 2005; Sadık ve Doğanay, 2007) ve öğretmene saygısız davranma (Çankaya ve Çanakçı, 2011) şeklindedir. Bu noktada araştırma sonuçları benzeşmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan diğer istenmeyen davranış türü eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkileyen davranışlardır. Çalışmada dersi sabote etme davranışı her iki sınıfta da yoğunlukla ortaya çıkarken; derse geç kalma, izin almadan konuşma ve ilgisizlik de eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan diğer istenmeyen davranış türleridir. Yapılan bazı araştırmalarda da benzer şekilde arkadaşlarını şikâyet etme, izin almadan konuşma ve ders dışı şeylerle uğraşma, dersi aktif dinlememe, derste arkadaşlarıyla sohbet etme, ders akışını bozma, sorumluluklarını yerine getirmeme, sınıfta dolaşma, derse geç gelme, derse ilgisiz olma, öğretmenin veya arkadaşlarının sözünü kesme (Altınel, 2006; Akyavuz, 2019; Leung ve Ho, 2001; Sadık ve Aslan, 2015; Siyez, 2009) davranışlarının en fazla karşılaşılan istenmeyen davranışlar olduğu saptanmıştır. Ayrıca çok kültürlü sınıflarda, çok kültürlü olmayan sınıflardan farklı olarak öğrencilerin okula devamsızlık yapması, madde kullanımı, arkadaşlarını dışlama ve sınıf düzenine uyumsuzluk gibi istenmeyen davranışlar ortaya çıkmaktadır. Delen ve Ercoşkun'a (2009) göre yabancı uyruklu öğrencilerin genellikle ders dışı şeylerle ilgilenmeleri, dersten sıkılmaları, dikkatlerinin dağınık olması, birbirleriyle konuşmaları, derse ilgisiz kalmaları dil ve iletişim sorunlarından kaynaklanmaktadır. Aynı şekilde Kiroğlu, Kesten ve Elma'ya (2010) göre farklı kültürlerden gelen öğrenciler sosyo-kültürel olarak birçok problemle karşılaştıkları için bu çocuklarda yalnız kalma, çekinme ve uyum sorunları gibi pek çok psikolojik sorun görülmektedir. Bu yüzden çok kültürlü sınıfta karşılaşılan bu davranış problemlerinin homojen sınıfa göre farklılaşması alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Çalışmada, istenmeyen davranışların çok kültürlü sınıfta yoğunlukla görüldüğü, çok kültürlü olmayan sınıfta ise daha az ortaya çıktığı belirtilmektedir. Çok kültürlü sınıfta ortaya çıkan istenmeyen davranış türlerinin daha fazla ve daha çeşitli olması, bu davranışların sıklığını da etkilemektedir. Bu sonuca göre çok kültürlülüğün istenmeyen davranışların ortaya çıkma sıklığını arttırdığı söylenebilir.

Bu çalışmada ayrıca, istenmeyen öğrenci davranışlarının, davranışsal ve eğitsel olmak üzere iki şekilde sonuçlandığı saptanmıştır. Çok kültürlü olmayan sınıfta, istenmeyen öğrenci davranışlarının olumsuz örnek teşkil edebileceği görüşü hâkimken; çok kültürlü sınıfta bu tür davranışların yoğunlaşarak devam edebileceği ve

hatta başka davranış bozukluklarına neden olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde Gangal ve Öztürk (2019) çalışmalarında öğrencilere zarar verme, okuldan kaçma, kurallara riayet etmeme ve saldırganlık davranışlarına karşı önlem alınmadığı takdirde bu davranışların, sadece öğrencinin kendisini ve sınıftaki eğitsel süreci değil, artarak ve yayılarak okuldaki disiplini de olumsuz etkileyebileceği sonucuna ulaşmaktadır. Eğitsel sonuçlarda ise hem çok kültürlü olan hem de olmayan sınıflarda, istenmeyen davranışların ders verimini düşürebileceği ve öğretmenin sınıf hâkimiyetini engelleyebileceği üzerinde durulmaktadır. Yani istenmeyen öğrenci davranışları öğrencilerin hedef kazanımları elde etmesinde engelleyici bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı öğrenci davranışlarının yönetilmesi (Özyürek, 2001), uygun olmayan davranışların azaltılması (Ataman, 2000) ve etkili öğretim ile örgütlenme becerilerinin biçimlendirdiği olumlu sınıf ortamının (Celep, 2000) oluşturulması oldukça önemlidir.

Çalışmada hem çok kültürlü olan sınıflardaki hem de çok kültürlü olmayan sınıflardaki öğretmenlerin istenmeyen davranış sergileyen öğrencilere sıcak, ılımlı ve sert olmak üzere üç tür tepki verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çok kültürlü sınıftaki öğretmenler, sıcak tepki olarak istenmeyen davranış sergileyen öğrencilerle sorunun çözümüne yönelik bireysel görüşme yaptıklarını, öğrenciye güven vermeye çalışarak desteklediklerini; sonrasında ise ılımlı tepki olarak öğrenci ailesi ile iletişime geçtiklerini ifade etmektedirler. Benzer şekilde Uysal, Altun ve Akgün'ün (2010) araştırma sonuçlarında da öğretmenler, istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemi olarak öğrencilerle diyaloga geçmektedir. Aydın'a (1998) göre bu tür davranış sorunlarıyla baş etmede en etkin yöntemlerden biri çocukla davranışları hakkında konuşmaktır. Davranışın temelinde yatan problemle ilgili öğrenciye güven vererek konuşmak ve öğrenciye destek olmak çözüm odaklı bir yaklaşım olarak düşünülebilir ve sıcak tepkiler olarak adlandırılabilir. Diğer yandan çok kültürlü olmayan sınıftaki öğretmenler ise bu tür davranışlar karşısında öncelikle sert tepkilerden sözlü uyarıya başvurmaktadır. Yapılan diğer araştırmalarda da azarlama, sözlü uyarı ve cezanın (Arslan, 2007; Ataman, 2003; Başar, 2001; Çalışkan ve Maya, 2004; Çankaya, 2011; İflazoğlu ve Bulut, 2005; Kılıç Özmen, 2009; Sadık, 2004; Sarıtaş, 2000) öğretmenler tarafında istenmeyen davranışlarla başa çıkmak amacıyla caydırıcı güç olarak kullanıldığı saptanmıştır. Her ne kadar uyarı, kızma ve ceza gibi sert tepkiler, istenmeyen davranışı daha da şiddetlendirerek öğretmene ve okula karşı soğukluk ve düşmanlık tutumlarını pekiştirebilse de (Pala, 2005) öğretmenler tarafından ilk akla gelen tepkisel müdahale yöntemleri olarak kullanılmaktadır (Uysal, Altun ve Akgün, 2010). Ayrıca her iki grupta öğretmenler ılımlı tepki olarak sıklıkla, öğrenci ebeveynlerinden istenmeyen davranışlarla ilgili destek aldıklarını ve rehberlik servisine başvurduklarını ifade etmektedir. Bu sonuçlar da Aydoğan'ın (2010), Gündüz ve Konuk'un (2016) ve Akyavuz'un (2019) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu durumda çok kültürlü sınıfta derse giren öğretmenlerin çok daha fazla ve çeşitli istenmeyen davranışla karşılaşmalarına rağmen, çoğunlukla sıcak ve ılımlı tepkilere yönelmeleri; eğitimin iletişim ve uyum boyutunda dezavantajlı olan sığınmacı ve göçmen öğrenciler açısından önemli görülmektedir.

Hem çok kültürlü sınıflardaki hem de çok kültürlü olmayan sınıflardaki öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek için aileye, öğrenciye ve eğitim-öğretime yönelik önlemler alınması gerektiğini düşünmektedir. Çok kültürlü olmayan sınıfta aileye yönelik önlemler ön plana çıkarken, öğretmenler, öncelikle aile ile iletişim kurulmasını ve işbirliği sağlanmasını; sonrasında ise öğrenciye yönelerek sınıfta çeşitli pekiştiriciler verilmesini, böylelikle güven ilişkisinin oluşturulmasını, istenmeyen davranışların önlenmesinde önemli görmektedir. Kılıç (2007) araştırmasında okul-aile işbirliğinin istenmeyen davranışları önlemede etkili bir değişken olduğunu öne sürmektedir. Bir başka araştırmaya göre öğretmenlerin, öğrenci velileri ile sürekli diyaloga geçmeye çalışmaları ve eğitim ortamına çekmeye yönelik çabaları onları eğitimin paydaşı haline getirecektir (Özer, Bozkurt ve Tuncay, 2014). Aynı şekilde Duymaz, Akdoğan ve Tuncer'e (2023) göre istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesinde öğretmenlerin, öğrenciyle iletişime geçerek durumunu anlamasına ve çözüm üretmesine yardımcı olması ve aile ile işbirliği kurması etkili stratejilerdir. Öğretmen-öğrenci-veli ilişkisinin güvene dayalı olduğu bir ortamda istenmeyen davranışların önüne geçilebilir. Diğer taraftan öğrenci aileleriyle kurulacak işbirliği çok kültürlü sınıfta da önemli yer tutarken, bu gruptaki katılımcı öğretmenler öğrenciye pekiştiriciler verilerek güven ortamının sağlanmasını ve öğretim sürecinin iyileştirilmesini vurgulamaktadırlar. Çok kültürlülüğün önemli bir değişken olduğu sığınmacı ve göçmen ağırlıklı sınıfta, uyumsuzluğa yönelik çalışmalar yapılması ve öğrencilerin sportif-sanatsal etkinliklere yönlendirilmesi, karşılıklı etkileşimi sağlayabilmek adına vurgulanan diğer önlemlerdir. Çünkü öğrenciler birbirileriyle etkileşim kurarken olumlu duygusal tepkiler geliştirerek, karşı kültürü yargılamak yerine saygı duymayı öğrenirler (Ekmeççi, 2023) ve böylece kültürlerarası duyarlılık geliştirirler. Kültürler arası duyarlılık, farklı kültürleri olduğu gibi benimsemeyi ve onlara olumlu duygularla yaklaşmayı gerektirir (Mercan,2016). Evertson, Emmer ve Worsham'a (2003) göre öğrencilerin istedik davranış sergileyebilmesi ve istenmeyen davranışların önlenmesi için etkin bir planlama süreci gereklidir. Öyleyse kültürel farkındalığı artıracak ve kültürlerarası duyarlılığı geliştirecek kapsayıcı bir eğitim öğretim sürecinin bu önlemleri göz önünde bulundurarak planlanması, çok kültürlü sınıflardaki kültürel farklılıklardan kaynaklanan istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engelleyebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, istenmeyen öğrenci davranışı eğitim öğretim odaklı ve davranış odaklı olarak tanımlanmıştır. Öğrenme sürecini engelleyen, ders düzenini ve sınıf iklimini bozan davranışlarla öğrencilerin sınıf kurallarına uymamaları, eğitim öğretim odaklı tanımlar kapsamında yer almaktadır. Diğer taraftan öğrencilerin birbirlerine karşı zorbalık yapmaları, birbirlerini rahatsız etmeleri ve öğretmenlerine karşı saygısız olmaları, davranış odaklı tanımlar kapsamında ifade edilmiştir. Ayrıca, çok kültürlü sınıflarda öğrencilerin dikkat eksikliği yaşamaları, sınıfın sosyal ortamına uyum sağlayamamaları ve yaşadıkları olumsuz durumları öfke ve şiddet yoluyla dışa vurmalarına yönelik tanımlarda da ön plana çıkmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak;

- Hem okul genelinde hem sınıfta görülen akran zorbalığını engellemede, okul yönetimlerinin açık ve net kurallar koyması ve öğrencilere bu kuralların benimsetilmesi,
- Öğretmenlerin sınıf düzenini ve ders ortamını bozucu davranışları önlemede daha etkin olmaları ve bu konuda hizmet içi seminerler yoluyla eğitimler almaları,
- Çok kültürlü öğrencilerin okuldaki sosyal yapıya uyum sağlayabilmeleri amacıyla hem ebeveynlerin hem de rehberlik servislerinin eğitim sürecine daha etkin katılımları önerilebilir.

Çalışmada istenmeyen öğrenci davranışlarına aile kaynaklı, okul kaynaklı, öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı ve kültürel farklılıktan kaynaklanan etmenlerin neden olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlere göre öğrencilerin sergiledikleri istenmeyen davranışlar yoğunlukla aile kaynaklıdır. Bunun yanı sıra çok kültürlü sınıfta, öğretimsel yetersizlik ve iletişim sorunları gibi öğretmenden kaynaklanan problemler ile sınıfın fiziksel eksiklikleri, kalabalık oluşu, okulun örgütlenmesindeki yetersizlikler, kültürler arası çatışma, yabancı öğrencilerin sınıflardaki uyumsuzluğu ve hazır bulunuşluk eksikliği öne çıkarken; çok kültürlü olmayan sınıfta öğrencilerin kötü arkadaşlıklar edinmesi, derse karşı ilgisizlik, travmatik sorunlar ile teknoloji bağımlılığı gibi davranış sorunları diğer önemli nedenler olarak görülmektedir. Bundan dolayı:

- İstenmeyen davranışların esas kaynağı olan aile ortamı, anne ve babaya yönelik iyileştirici ve geliştirici tedbirlerin alınması
- Öğrenci ebeveynlerinin toplumsal yapı içerisindeki rollerini yeterince yerine getirmeleri amacıyla Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Emniyet Müdürlüğü ve Göç İdareleri gibi kurum ve kuruluşların okullarda daha etkin çalışmalar yapmaları,
- Okulların fiziksel yapısı eğitime uygun hale getirilerek, kalabalık sınıf mevcutlarının azaltılması,
- Çok kültürlü sınıflarda öğrencilerin iletişim ve uyum problemlerini gidermek amacıyla bu öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulanması önerilebilir.

Çalışmada katılımcı öğretmenler, en fazla eğitim öğretim sürecini ve sınıf düzeni ile sosyal yapıyı olumsuz etkileyen istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Sınıf düzeni ile sosyal yapıyı olumsuz etkileyen davranışlardan akran zorbalığı, şiddet, kavga, hakaret, arkadaşlarını rahatsız etme ve saygısızlık en yoğun karşılaşılan istenmeyen davranışlardır. Eğitim öğretimi olumsuz etkileyen davranışlardan ise dersi sabote etme, derse geç kalma, izin almadan konuşma ve ilgisizlik yoğunlukla ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan sığınmacı ve göçmen öğrencilerin okula devamsızlık yapması, madde kullanımı, arkadaşlarını dışlama ve uyumsuzluk davranışları farklılaşan problemlerli davranışlardır. Bu sonuçlarla ilgili olarak:

- Hem öğrencilerin hem de ebeveynlerin, istenmeyen davranışlarla ilgili bilinçlendirilmesi,
- Öğretmenlerin dersleri, çeşitli öğretim yöntemleri ile daha ilgi çekici hale getirerek eğitsel araç ve gereçleri farklılaştırması,
- Çok kültürlü sınıflarda öğrencilerin okulda ve okul dışında takibi yapılarak, okula ve topluma uyumlu hale getirici faaliyetlerin sıklığının artırılması önerilebilir.

Çalışmaya göre okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının, davranışsal ve eğitsel sonuçları görülmektedir. Davranışsal sonuç olarak istenmeyen davranışların olumsuz örnek teşkil edebileceği ve yoğunlaşarak devam edebileceği ifade edilirken; eğitsel sonuçlarda istenmeyen davranışların ders verimini düşürebileceği ve öğretmenin sınıf hâkimiyetini engelleyebileceği üzerinde durulmaktadır. Bu konudaki öneriler şu şekildedir:

- Öğretmenlere, sınıf hâkimiyeti konusunda yeterlik kazandırmak adına hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğrencilerin olumlu davranışları daha sık pekiştirilerek rol modeller oluşturulabilir.
- Veli toplantıları daha sık yapılarak ebeveynler sürece dâhil edilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin, istenmeyen davranış sergileyen öğrencilere sıcak, ılımlı ve sert olmak üzere üç tür tepki verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, istenmeyen davranışlar karşısında sıcak tepki olarak bireysel görüşme yaptıklarını ve öğrenciye güven vermeye çalışarak desteklediklerini; ılımlı tepki olarak öğrenci ailesi ile iletişime geçtiklerini; sert tepkilerden ise sözlü uyarıya başvurduklarını ifade etmektedirler. Bu sonuçlarla ilgili şu önerilerde bulunulabilir:

- Sert öğretmen tepkilerinin öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik farkındalık eğitimleri planlanabilir.
- Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş ederken kullandığı etkili stratejiler, deneyim paylaşma yoluyla yaygınlaştırılabilir.

İstenmeyen davranışların önlenmesine yönelik olarak; aile, öğrenci ve eğitim-öğretimle ilgili önlemler üzerinde durulmuştur. Aile ile iletişim kurularak işbirliği sağlanması, öğrenciye sınıfta çeşitli pekiştiriciler verilerek güven ilişkisinin oluşturulması istenmeyen davranışların önlenmesinde önemli görülmektedir. Bunların yanında çok kültürlü sınıfta uyumsuzluğa yönelik çalışmalar yapılması ve öğrencilerin sportif-sanatsal etkinliklere yönlendirilmesi önerilen diğer önlemlerdir. Bu konuyla ilgili olarak:

- Öğrenciler, istedik davranış gösterdiklerinde pekiştirilerek bu davranışları desteklenebilir.
- Hem öğrencilerle hem de ebeveynlerle daha sağlıklı ve güçlü iletişim kurulabilir.
- Öğrenci mevcudu yoğun olan çok kültürlü okullarda kültürel farklılıklara zenginlik gözüyle bakılmasını sağlayıcı, öğrencilere duyarlılık kazandıracak eğitim planlaması yapılabilir.
- Çok kültürlülüğün yoğun olduğu okullarda sanatsal ve sportif faaliyetlerin sıklığı arttırılabilir. Yapılacak ardıl çalışmalarda,
- İstenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik çok kültürlü olan ve olmayan okulların yöneticileri, öğrencileri ve velileri araştırma kapsamına dâhil edilebilir.
- Araştırma, farklı eğitim kademelerinde ve farklı şehirlerde gerçekleştirilebilir. Böylece araştırma konusuna yönelik karşılaştırmalı veriler elde edilebilir.

Etik Kurul İzin Beyanı

Bu araştırmanın Etik Kurul İzni, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 20.11.2023 tarih ve 216331 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Bu çalışmada yer alan katılımcıların bilgilendirilmiş gönüllü onam beyanları alınmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, araştırma kapsamında herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişi(ler) ile çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

Araştırmacı Katkı Beyanı

Yazarlar, çalışmaya eşit düzeyde katkıda bulunmuşlardır.

Kaynakça

- Akkök, F. (2004). Ailelerin eğitim sürecine katılımı. *İlköğretimde rehberlik* (ss. 257-259). Nobel Yayın Dağıtım.
- Akyavuz, E.K. (2019). İlkokul öğrencilerinin sergiledikleri istenmeyen davranışlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), ss. 30-40.
- Altınel, Z. (2006). *Student misbehaviour in classes: Teachers' and students' perspectives* (Yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Anar, K., Anar, N., Tanrıku, R., & Bal Çelik, Y. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlar Karşısında İzledikleri Stratejilerin Belirlenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(5), 1089–1108. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/523>
- Aslan, S. & Sadık, F. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*.
- Ataman, A. (2003). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 251–262.
- Aydın A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Alfa Yayınevi.
- Aydoğan, İ. (2010). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayınları.
- Bayar, A., & Kerns, J. H. (2015). Undesired behaviors faced in classroom by physics teachers in high schools. *International Journal of Physics and Chemistry Education*, 7(1), 37–45.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama*. Pegem Yayınları.
- Ciğerci, F. M. (2020). Multiculturalism and multicultural education in the eyes of teachers and directors at primary schools. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5/1, 125-139. DOI: 10.33905/bseusbed.732656
- Çalışkan Maya, İ. (2004). Mesleki-Teknik Liselerde istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterilen öğretmen tepkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Malatya.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.
- Çanakçı, H. & Çankaya, İ. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 6(2), 307-31
- Çapri, B., Balcı, A. & Çelikkaleli, Ö. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Çubukçu, Z. & İnci, T. (2020). Sınıf içinde gösterilen istenmeyen davranışlar ve nedenleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(18), 207-219.
- Delen, A. & Ercoşkun, M. H. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nitel açıdan incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 299-322.
- Dilmen, N. E. & Öğüt, S., (2010). Sosyalleşmenin yeni yüzü: Sosyal paylaşım ağları. 2. *Yeni İletişim Ortamları ve Etkileşim Uluslararası Konferansı*
- Dönmez, B. & Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının, kendilerinin ve uygulama öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme konusundaki yeterliklerine ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 47-55.
- Duymaz, E., Akdoğan, T. & Tuncer, E. (2023). Öğrencilerde istenmeyen davranışlar ve bu davranışları engelleme yaklaşımları. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 17-35.
- Ekinci, C. E., & Burgaz, B. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 91-111.
- Ekmekçi, Z.(2023). *Kültürlerarası Duyarlılık*. İletisimsansiklopedisi.com /2023/04/11/kulturlerarası-duyarlılık-intercultural-sensitivity/
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Arkadaş Yayınları.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers*. Allyn and Bacon
- Gangal, M. & Öztürk Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1100-1118. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.9m
- Gökkaya, F. & Sütçü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54.
- Gökkyer, N. & Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1),93-106.
- Gündüz, H. B. & Konuk, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ile baş etme stratejileri. *Yıldız Journal of Educational Research*, 1(1), 37-54.

- Ifrazoğlu, A. & Bulut, M. S. (2005). Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıf yönetimine bakış açıları: Nitel bir çalışma örneği. *I. Uluslararası Okul öncesi Eğitimi Kongresi, 30 Haziran/3 Temmuz, İstanbul, 251-269.*
- Kaya, Z. (2002). *Sınıf yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1)*, 68-86
- Kepenekçi, Y. K. & Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34 (34)*, 236-253.
- Kesten, A., Kiroğlu, K., & Elma, C. (2010). Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin dil ve eğitim sorunları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(24)*, 65-85.
- Kılıç, S. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile ilgili okul yöneticilerinin algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç – Özmen, Z. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılamaları ve başa çıkma yöntemlerinin arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kitishat, A.R. (2013). Undesirable behavior in class: reasons and solutions. *Research Journal of Science and IT Management. 2(5)*, 37-42.
- Korkmaz, İ. (2004). *Sosyal öğrenme kuramı. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkmaz, N. H., Korkmaz, F. ve Özkaya, G. (2009). Elementary school physical education teachers' strategies against discipline problems (Bursa Province Case). *İlköğretim Online, 8(1)*, 119-128, 2009. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2019). Türkiye' de öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Sakarya University Journal of Education. 9(2)*. 304-334.
- Küçükahmet, L. (2002). *Sınıf yönetiminde çağdaş yaklaşımlar*. Nobel Yayıncılık.
- Leung, J. ve Ho, C. (2001). Disruptive behavior perceived by Hong Kong primary school teachers. *Educational Research Journal, 16*, 223-237.
- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology, 25*, 369-377
- Malikow, M. (2013). Effective teacher study. *National Forum of Teacher Education-journal electronic, 16*, 34-46
- Mercan, N.(2016). Cultural sensitivity and communication skills on the relationship between an investigation. *Global Business Research Congress (GBRC), May 26-27, 2016, Istanbul, Turkey.*
- Nalbant, A., Babaoğlu, E. & Çelik, E. (2018). Akran zorbalığına uğrayan kurbanlara karşı empati ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2)*, 840-851.
- Nayir, F. & Sarıdaş, G. (2020). Çok kültürlü eğitim, kültürlerarası eğitim ve kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin kavramsal bir inceleme. *The Journal of International Social Research. 13(70)*.
- Okafor, G.O.(2022). Strategies adopted by teachers in management of classroom undesirable behaviours among junior secondary school students in anabra state. *Journal of Educational Research and Development, 5(1)*: 2682-5201
- Özan, M.B. & Şengür, D. (2017). An investigation of the teachers' viewpoints on multicultural education and education in mother tongue. *The Journal of International Social Sciences. 27(2)*. 113-121.
- Özdevicioğlu, M. & Çelik, C., (2009). Örgüt kültürü tipleri itibariyle bireylerin algıladıkları mağduriyet farklılıklarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. 23 (1)*. 95-112.
- Özer G (2009). *Öğretmen adaylarının sınıf içinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılabilecek stratejilere ilişkin görüşler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, B., Bozkurt, N. & Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies, 1(2)*, 154-159.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(13)*, 171-179.
- Polat, S.(2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi/ International Online Journal of Educational Sciences, 1 (1)*, 154-164.
- Sadık, F. (2004). *Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F. & Doğanay, A. (2007). Sınıf içi istenmeyen davranışlarla ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1)*, 539-560.

- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. *Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Senay K (2011). *İlköğretim okulları birinci kademedeki görevli yönetici ve öğretmen algılarına göre istenmeyen öğrenci davranışları ve önleme yöntemleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Siyez, D.M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.
- Sun, R. C. F. & Shek, D. T. L. (2012). Student classroom misbehavior: An exploratory study based on teachers' perceptions. *The Scientific World Journal*, 1-8.
- Teyfur M (2015) Undesirable student behaviours encountered by primary school teachers and solution proposals. *Ağrı İbrahim Çeçen University Faculty Of Education*, 10(17): 2422-2432
- Uysal, H., Altun, S. A. & Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık

Extended Abstract

Introduction

Undesired behaviors are behaviors that include breaking the rules, violating implicit norms or expectations, acting inappropriately in the classroom, and require teacher intervention (Sun and Shek, 2012). It is possible to accept all behaviors that disrupt the education-teaching process in the classroom, prevent the fulfillment of in-class activities (Burder, 1995), abuse and neglect the rights of students and teachers and negatively affect educational plans and activities (Küçükahmet, 2002) as undesired behaviors. These behaviors endanger the learning process and safety of students, teachers, and other personnel in educational environments. Although they are seen as routine, preventable, and simple problems by some education stakeholders, they can reach such intensity that they can damage the physical health of students and other personnel or cause permanent psychological trauma. Therefore, it is very important to define undesired behaviors that can change according to people, time, and situation. The fact that a behavior prevents students' learning process and socialization endangers students' safety, and damages school equipment can be accepted as four basic criteria in order to determine undesired behaviors in the classroom (Kaya, 2002). Undesired behaviors may vary in terms of students' age, gender and a number of psychological characteristics, as well as socio-economic level, from teacher to teacher or lessons (Karataş, 2018). Being late or absent from lessons, being distracted by extracurricular activities, not complying with classroom rules, fighting with friends, insulting them, cheating in exams or littering can be listed as undesirable behaviors that can be frequently encountered in schools (Karataş, 2018). It is possible to add negative situations and actions such as bullying, which can be called harming or disturbing others physically, verbally or emotionally, theft, disrespect, substance use, hostility and discrimination to these behavioral patterns.

While multiculturalism may have inevitable positive or negative reflections on the educational process, in a well-designed educational environment, students will not only learn to respect people with different languages, religions and values; they will also develop their academic knowledge and skills by obtaining equal, diverse and rich opportunities (Çiğerci, 2020). In our country, which has a culturally heterogeneous structure, multiculturalism, which does not only mean diversity in terms of race, religion and language, but also many social differences, is likely to be positively affected by integrating practices that will close the deficiencies of teachers and enable them to internalize the concept of multiculturalism into the education-training process (Özan and Şengür, 2017).

Method

In this study, which investigates the causes, consequences and prevention methods of undesired student behaviors, the case study design, one of the qualitative research methods, was preferred in order to conduct an in-depth examination. Since detailed examinations are essential in qualitative research, small study groups are determined. In this study, 20 field teachers working in two secondary schools with the highest number of refugee or immigrant students and the ones with no refugee or immigrant students in Kırıkkale city center were determined as the study group by using the outlier case sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. Research data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The data obtained through the interviews were analyzed using the content analysis technique. For the analyses, notes taken during the interviews were used and the audio recordings were analyzed and converted into text. The data obtained as a result of the analyses and through the research questions were presented as the findings of the study within the framework of the determined themes.

Findings and Discussion

In this study, which comparatively examined the undesirable student behaviors in classes with a high and low multicultural ratio due to refugee and immigrant students, undesirable student behavior was defined as education-focused and behavior-focused. Within the scope of education-focused definitions, participant teachers in both multicultural and non-multicultural classes define undesirable student behaviors as behaviors that hinder the learning process. In addition, students' behaviors that disrupt the lesson order and classroom climate and not complying with classroom rules are other definitions that are most frequently expressed.

The reasons for undesirable student behaviors in the study were examined in five ways: family-based, school-based, teacher-based, student-based and cultural difference-based. Especially family-based reasons are seen as the main reason for undesirable student behaviors. Teachers in both multicultural and non-multicultural classes think that family reasons are the basis for undesirable student behaviors.

According to another result of this study, the types of undesirable behaviors that occur in both multicultural and non-multicultural classes are undesirable behaviors that disrupt classroom order and social structure and undesirable behaviors that negatively affect the education-teaching process. While behaviors

that negatively affect classroom order and social structure come to the fore in both groups, peer bullying, violence, fighting and insults are the most frequently encountered undesirable student behaviors.

This study also found that undesirable student behaviors have two outcomes: behavioral and educational. While the dominant view is that undesirable student behaviors can set a negative example in a non-multicultural classroom, it is thought that such behaviors can intensify and continue in a multicultural classroom and even cause other behavioral disorders.

The study concluded that teachers in both multicultural and non-multicultural classes give three types of responses to students who exhibit undesirable behavior: warm, mild, and harsh. Teachers in multicultural classes' state that they hold individual meetings with students, who exhibit undesirable behavior to solve the problem as a warm response, try to reassure the student, and support them; and then they contact the student's family as a mild response.

Teachers in both multicultural and non-multicultural classrooms believe that measures should be taken for the family, the student, and education in order to prevent undesirable student behavior. While measures for the family come to the fore in the non-multicultural classroom, teachers believe that first establishing communication with the family and ensuring cooperation, then addressing the student and providing various reinforcements in the classroom, thus creating a relationship of trust, are important in preventing undesirable behavior.