

BATI ANADOLU EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Cilt 12 Sayı 1, Haziran 2021



WESTERN ANATOLIA JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

Volume 12 Issue 1, June 2021

e-ISSN: 1308-8971

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

Sahibi Owner

Gamze SEZGİN SELÇUK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Gamze SEZGİN SELÇUK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Editörler

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Editors

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Yardımcı Editörler

Güzin ÖZYILMAZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Yağmur SOYLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Associate Editors

Güzin ÖZYILMAZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Yağmur SOYLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Alan Editörleri

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Elif Buğra DEMİR, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Suat TÜRKOGUZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Semiha ŞAHİN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Fatma Ebru İKİZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Banu ÖZEVİN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Çınla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ali GÜNAY BALIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Gül ÜNAL ÇOBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Serap ÇALIŞKAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Berna CANTÜRK GÜNHAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Melike YİĞİT KOYUNKAYA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ayşe Dolunay SARICA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Tuncay CANBULAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Banu ÇULHA ÖZBAŞ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Ercan UYANIK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Nevin AKKAYA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Sabahattin ÇAĞIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Kuthan KAHRAMANTÜRK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Duygu ÖZTİN PASSERAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
Fatma Feryal ÇUBUKÇU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir
İrem ÇOMOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Editors in Chief

Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Elif Buğra KUZU DEMİR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Suat TÜRKOGUZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Semiha ŞAHİN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Fatma Ebru İKİZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Banu ÖZEVİN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Çınla ŞEKER, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ali GÜNAY BALIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Gül ÜNAL ÇOBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Serap ÇALIŞKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Berna CANTÜRK GÜNHAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Melike YİĞİT KOYUNKAYA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ayşe Dolunay SARICA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Tuncay CANBULAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Banu ÇULHA ÖZBAŞ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ercan UYANIK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Nevin AKKAYA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Sabahattin ÇAĞIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Kuthan KAHRAMANTÜRK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Duygu ÖZTİN PASSERAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Fatma Feryal ÇUBUKÇU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
İrem ÇOMOĞLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Yayın Kurulu

Ali Rıza AKDENİZ, Karadeniz Teknik Ü., Fatih Eğt. Fak., Trabzon
Ahmet KAÇAR, Kastamonu Ü., Eğitim Fak., Kastamonu
Burçin ACAR ŞEŞEN, İstanbul Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fak., İstanbul
Dilek Yelda KAĞNICI, EGE Ü., Eğitim Fak., İzmir
Kürşat ÇAĞILTAY, Orta Doğu Teknik Ü., Eğitim Fak., Ankara
Melike YİĞİT KOYUNKAYA, Dokuz Eylül Ü., Buca Eğitim Fak., İzmir
Meral GÜVEN, Anadolu Ü., Eğitim Fak., Eskişehir
Murat BALKIS, Pamukkale Ü., Eğitim Fak., Denizli
Nazlı GÖKÇE, Anadolu Ü., Eğitim Fak., Eskişehir
Yalın Kılıç TÜREL, Fırat Ü., Eğitim Fak., Elazığ
Yaşar KONDAKÇI, Orta Doğu Teknik Ü., Eğitim Fak., Ankara

Editorial Board Members

Ali Rıza AKDENİZ, Karadeniz Technical U., Fatih FoE. Trabzon
Ahmet KAÇAR, Kastamonu U. Faculty of Educ. Kastamonu
Burçin ACAR ŞEŞEN, İstanbul U., Hasan Ali Yücel FoE., İstanbul
Dilek Yelda KAĞNICI, EGE U., Faculty of Educ. İzmir
Kürşat ÇAĞILTAY, METU, Faculty of Educ., Ankara
Melike YİĞİT KOYUNKAYA, Dokuz Eylül U., Faculty of Educ., İzmir
Meral GÜVEN, Anadolu U., Faculty of Educ., Eskişehir
Murat BALKIS, Pamukkale U., Faculty of Educ., Denizli
Nazlı GÖKÇE, Anadolu U. Faculty of Educ., Eskişehir
Yalın Kılıç TÜREL, Fırat U., Faculty of Educ., Elazığ
Yaşar KONDAKÇI, Middle East Technical U., Faculty of Educ., Ankara

İngilizce Redaksiyon

Esin KUMLU, DEU Buca Eğitim Fak, İzmir
Berna GÜRYAY, DEU Buca Eğitim Fak, İzmir
Gülşah KÜLEKÇİ, DEU Buca Eğitim Fak, İzmir

Proofreading

Esin KUMLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Berna GÜRYAY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Gülşah KÜLEKÇİ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Mizanpaj

Arzu GÖKÇE GÜNDÜZOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak, İzmir
Sevgi UYGUR, DEU Buca Eğitim Fak, İzmir

Layout

Arzu GÖKÇE GÜNDÜZOĞLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Sevgi UYGUR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Web Desteği

Ferit Serkan AKDOĞAN, DEU Buca Eğitim Fak.

Web Support

Ferit Serkan AKDOĞAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

**Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi Türk Eğitim İndeksi (2018-)ve TR Dizin (2018-) tarafından taranmaktadır.
*Western Anatolia Journal of EducationalSciences is indexedin The Index of TurkishEducation (2018-) and TR Dizin (2018-).***

Tüm hakları saklıdır. BAEBD 'de çıkan makalelerin hiçbir parçası, yazılı izin alınmadan kullanılamaz. Dergide yayınlanan makalelerin içeriğinden ve etik kurallara uygunluğundan yazarlar sorumludur.

All Rights Reserved. No part of the BAEBD articles may be used without written permission. The writers are responsible for the content of the articles published in the journal and for their compliance with ethical rules.

İçindekiler / Contents

Editörler'den/ Editorial			vii
Bu Sayının Hakemleri / List of Referees			viii
Araştırma Makalesi / Research Article	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeliyle Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretimine İlişkin Görüşleri Pre-Service Turkish Teachers' Opinions of Planning and Writing Strategies Instruction Constructed Through Self-Regulation Strategy Development Model	Eylem Ezgi AHISKALI, Nevin AKKAYA	1-17
Araştırma Makalesi / Research Article	How Do High School Adolescents Define a Good Friend versus a Bad Friend?	Nilgün ÖZTÜRK, Abdullah ATLİ, Süleyman Nihat ŞAD	18-34
Araştırma Makalesi / Research Article	Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşımın İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış: "Reflets" ve "Tendances" Örneği A Comparative Look at the Principles of Communicative and Action-Oriented Approach in Foreign Language Teaching: The Example of "Reflets" and "Tendances"	Özge SÖNMEZ	35-53
Araştırma Makalesi / Research Article	Öğretmen Adaylarının Çin'e Yönelik Görüşlerinin Farklılıklara Saygı Bağlamında İncelenmesi An Investigation of Teacher Candidates 'Opinions about China in the Context of Respect for Differences	Filiz ZAYIMOĞLU ÖZTÜRK, Emre BAL	54-69
Araştırma Makalesi / Research Article	Matematik Öğretmen Adaylarının Etkinlik Tasarımında Günlük Yaşamla İlişkilendirmeyi Yansıtmaya Yönelik Görüşleri, Becerileri ve Örnekleri Prospective Mathematics Teachers' Opinions, Skills and Examples on Connection with Real World in Design Activity	Selin ÇENBERCİ, Kemal ÖZGEN	70-95
Araştırma Makalesi / Research Article	Tahmin et-Gözle-Açıkla (TGA) Yöntemiyle Desteklenen Etkinliklerin Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Hidrokarbonlar Konusu Başarısı Üzerine Etkisi Investigating the Effect of Materials Supported with POE (PredictionObservation-Explanation) Method on High School 10th Grade Students Hydrocarbons Achievements	Fatma ALKAN, Sibel ÖZSOY, Ayşem Seda YÜCEL	96-115
Araştırma Makalesi / Research Article	Öğretmen Adaylarında Güvengenliğin Yordayıcıları Olarak Temel Psikolojik İhtiyaçların Doymu ve Bilinçli Farkındalık Satisfaction of Basic Psychological Needs and Mindfulness as Predictors of Assertiveness of Teacher Candidates	Saadet ZÜMBÜL, Yağmur SOYLU	116-132
Araştırma Makalesi / Research Article	Discovering Studies on Nursing Students and Educational Technology by Data Mining	Mübin KIYICI, Barış ÇUKURBAŞI, Emre ÇAM	133-144
Araştırma Makalesi / Research Article	Covid-19 Pandemi Sürecinde Bireylerin Sosyal Destek ve Aile İklimi Algılarının İncelenmesi Investigation of Individuals' Perception of Social Support and Family Climate During Covid-19 Pandemic	Zekavet KABASAKAL, Aykut AKTAŞ	145-157

Araştırma Makalesi / Research Article	Danışanların Psikolojik Danışma Sürecinde Algıladıkları Yaşantı ve Davranış Değişimi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması The Prediction of Perceived Experience and Behavior Change Levels of Clients in Counseling Process	Aslıhan GÜMÜŞKAŞIK, Serkan DENİZLİ	158-176
Araştırma Makalesi / Research Article	Program Araştırmalarının Konuları ve Gerekçelerinin Analizi Analysis of the Subjects and Reasons of Curriculum Studies	Reha ATAŞ, Okan BAYSAL, Nil AYKOL, Gülşen ÜNVER	177-205
Araştırma Makalesi / Research Article	Uluslararası Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi An Examination of International Students' Views on Mathematical Literacy	Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Nihal DÜZALAN	206-233
Derleme Makale / Review Article	Karakter Eğitimi ve Karakter Eğitimi Programları Character Education and Character Education Programs	Ferat YILMAZ	234-257
Araştırma Makalesi / Research Article	How a School Can Practice an Authentic Curriculum? Theoretical and Practical Implications	Bilge ASLAN ALTAN, Hasan ŞEKER	258-275
Araştırma Makalesi / Research Article	Sanat ve Öğretmen: Öğretmen Adaylarının Sanat ile Bir Aradalığı Art and Teaching: Coexistence of Prospective Teachers with Art	Peyruze Rana ÇETİNKAYA, Sermin BİLEN	276-292
Araştırma Makalesi / Research Article	Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Matematik Öğretim Deneyimleri Secondary Mathematics Teachers' Mathematics Teaching Experiences in Distance Education	Gülşah ÖZDEMİR BAKİ, Elif ÇELİK	293-320
Araştırma Makalesi / Research Article	İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması A Motivation Scale Intended for Learning English: A Validity and Reliability Study	Beylü KARAYAZGAN, Asuman Seda SARACALOĞLU	321-332
Araştırma Makalesi / Research Article	İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çevre ve Alan Konularında Yaptıkları Hataların Analizi. An Analysis of 4th Grade Students' Errors in the Topics of Perimeter and Area	Ramazan DİVRİK, Pusat PİLTEN	333-356

Editörler'den

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi'nin değerli okuyucuları,

2021 yılının Haziran sayısını yayınlamanın heyecanını yaşıyoruz. Makalelere DOI numarası atanmakta ve BAEBD'de yayınlanan makalelerin orijinal halinin ve kaynağın uygun şekilde alıntılanması koşuluyla, çalışmanın kopyalanmasına, yeniden dağıtılmasına ve uyarlanmasına izin verecek şekilde "Creative Commons Attribution 4.0 Uluslararası Lisansı" kapsamında lisanslanmaktadır.

Bu sayıda emeği geçen editörler, yardımcı editörler, mizanpaj editörleri, hakem ve yazarlarımıza değerli katkıları için teşekkür ediyoruz. Yeni sayımızdaki makalelerin alanyazınına bilimsel katkı sağlamasını umut ediyor ve saygılarımızı sunuyoruz.

2021 yılı Aralık sayımızda buluşmak dileğiyle.

Editörler

Doç. Dr. Hadiye Küçükkaragöz

Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Murat Ellez

**Bu Sayının Hakemleri (Cilt 12-Sayı 1-Haziran 2021) / List of Referees (Volume 12-Issue 1-
June 2021)**

Prof. Dr. Ali Bozkurt	Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Alpaslan Okur	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Bayram Coştu	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ece Korkut	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya Güvenç	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Kürşat Yenilmez	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet Kılıçeri	İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Nevzat Gümüş	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Ruken Akar Vural	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Ülkü Öztürk	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yalçın Özdemir	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Serdar Sağkal	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Burak Feyzioğlu	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Selda Öz Soysal	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan Çetinkaya	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Gökmen Arslan	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Gönül Güneş	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Hale Sucuoğlu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksu	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Harun Şahin	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Sadullah Serkan Şeker	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Tuba Şengül Bircan	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nükhet Elçi	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayten Erduran	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bülent Nuri Özcan	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Melda Meliha Erbaş	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meltem Gökdağ Baltaoğlu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat Debbağ	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ümüt Arslan	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yıldızay Ayyıldız	Dokuz Eylül Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Bahar Mete Otlı	Dokuz Eylül Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Nazire Burçin Hamutoğlu	Eskişehir Teknik Üniversitesi
Dr. Burcu Pamukçu	Ege Üniversitesi
Dr. Ebru Ergül	Selçuk Üniversitesi
Dr. Ebru Kabakçı	Ege Üniversitesi
Dr. Elif Sezer	Uludağ Üniversitesi
Dr. Emel Çilingir Altinel	Çukurova Üniversitesi

DEÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 35150, Buca/ İzmir, (Turkey).

Tel: +90 (0) 232 301 2503; Fax: +90 (0) 232 420 6045


web:<http://dergipark.gov.tr/baebd>


e-mail: editorbaed@gmail.com



Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeliyle Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretimine İlişkin Görüşleri

Pre-Service Turkish Teachers' Opinions of Planning and Writing Strategies Instruction Constructed Through Self-Regulation Strategy Development Model

Eylem Ezgi AHISKALI , Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Balıkesir/TÜRKİYE, eylemezgi@balikesir.edu.tr

Nevin AKKAYA , Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir/TÜRKİYE, nevinakkaya@deu.edu.tr

Ahiskalı, E.E. ve Akkaya, N. (2021). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeliyle Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2021), 12 (1), 1-17.

Geliş tarihi: 03.10.2020

Kabul tarihi: 03.03.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Öz. Bu çalışmada, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 24 katılımcının görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile kaydedilmiş ve kaydedilen veriler, içerik analizi ile çözümlenerek yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının görüşleri, öğretimi gerçekleştirilen stratejilerin yazmaya yardımcı olduğu, yazma becerisini geliştirmeye katkı sağladığı ve tartışmacı anlatıma dayalı plan yaparken ve kompozisyon yazarken bir sav ve karşı sav oluşturmayı kolaylaştırdığı yönünde olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının tamamı stratejileri öğrenirken zorluk yaşamadıklarını ve daha sonraki yazma görevlerinde bu stratejileri kullanacaklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda yazma becerisinin geliştirilmesinde planlama ve yazma stratejilerinin, sınıf ortamına taşınarak çeşitli uygulamalar yapılması ile anadili eğitimcisi olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacağı ve gelecekte öğrencilerinin özdüzenleme becerilerini geliştiren uygun planlama ve yazma stratejilerini öğrenerek öğretilmelerini sağlamada öğretmen adaylarına yararlı olacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli, Planlama ve yazma stratejileri, Türkçe öğretmeni adayları, Görüş.

Abstract. This study aimed to identify the opinions of pre-service Turkish teachers regarding the instruction of planning and writing strategies that was constructed with self-regulation strategies development model. To serve this purpose, classified as a qualitative research method, case study was used to collect the opinions of 24 participants selected through purposeful sampling method by administering semi-structured interview forms. Subsequently, obtained opinions were analyzed with content analysis and interpreted. As the result of the study, opinions of pre-service teachers indicated that strategies that were taught helped with the writing, contributed to the development of writing skill, and facilitated the production of theses and anti-theses during planning and writing compositions based on argumentative narration. Additionally, all the pre-service teachers stated that they had no difficulties with learning the strategies and that they would use these strategies in their future writing assignments. The research concluded that planning and writing strategies would help develop written expression skills of pre-service Turkish teachers as native language educators through employing various activities in the classroom. Moreover, planning and writing strategies could enable pre-service teachers to teach suitable planning and writing strategies to their future students so as to develop their self-regulation skills.

Keywords: *Self-regulation strategy development, Planning and writing strategies, Pre-service Turkish teachers, Opinion.*

Extended Abstract

Introduction. Along with reading, writing skill is a skill that individuals encounter as they start their education and learning experience. They are expected to be proficient in the use of this skill acquired through education and learning for both vital matters and educational contexts. For writing skill to be acquired, writing education is included on every single level of education and teaching as an attempt to maintain the development of individuals' writing skills. The main purpose of this study is to collect the opinions of pre-service Turkish teachers regarding strategy teaching to determine the effectiveness of self-regulation strategy development model proposed by the literature to develop writing skill.

Method. In the research, case study method, which is one of the qualitative research methods, was used to reveal the effectiveness of strategy teaching constructed through self-regulation strategy development as a teaching method that can be used in various writing activities and was tested for effectiveness in many studies. Study group of the research comprised of 24 first grade university students (16 females, 8 males) who studied Turkish Language Education at a nation university in the course of 2019-2020 academic year. A "Semi-Structured Interview Form" that was tested for validity and reliability was administered to collect data. The gathered data were analyzed through content analysis and revised by the researcher and a field expert independently and asynchronously to ensure reliability.

Results, Discussion and Conclusion. Upon collective consideration of the opinions of pre-service teachers, it was evident that teaching of planning and writing strategies constructed through self-regulation strategy development directly affected writing skills in terms of aspects such as facilitating writing process by helping develop writing skill, encouraging writing in a planned and organized manner, enabling quality writing, decreasing writing anxiety and increasing willingness to write. In addition, this instruction had affective contributions to pre-service teachers such as diminishing anxiety towards writing and elevating willingness to write as well as contributions to their personal development in the sense of the ability to transfer the strategies to different tasks. On the other hand, in terms of text genre, it would make academic contributions to pre-service teachers due to implementing teaching of text genres. For a pre-service teacher to acquire the ability to teach students strategic writing and equip them with writing strategies, it necessary to develop a strategic perspective for writing. Considering that the effort of the individual is as crucial as the educator, as pre-service Turkish teachers will teach basic language skills in the first language in the future, identification of their opinions regarding planning and writing strategies will contribute to the literature.

Giriş

Birbirini destekleyen pek çok bilgi ve becerinin bir arada kullanımını gerektiren öğretmenlik mesleği, çağın getirisi olarak yaşanan hızlı toplumsal değişimlerle birlikte çeşitli değişimlere uğramış ve günümüzde etkin öğretmenler yetiştirmeyi gerekli kılmıştır. Türkçe öğretmeni adayları özelinde düşünüldüğünde Türkçe öğretmeni adaylarının, dört temel dil becerisini öğrencilerine nasıl kazandıracaklarına ve bu beceriler aracılığıyla günümüz gereksinimlerine nasıl yanıt vereceklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi alanyazına katkı sağlayacak üstünde durulması gereken bir konudur. Bu araştırmanın odağında, diğer temel dil becerilerinin gelişimine bağlı olarak daha geç gelişen ve edinimi farklı bilişsel ve üstbilişsel birçok bileşeni içeren yazma becerisi yer alır. Araştırma özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur.

Dört temel dil becerisinin edinim sırasına göre son halkası olan yazma bir duyguyu, düşünceyi, olayı yazıyla anlatmadır (Demirel, 1999). Okul başarısı için yordayıcı bir özellik taşıyan yazma becerisi (Graham ve Perin, 2007), bireylerarası iletişimi sağlayan en önemli araçlardan biridir. Yazma iletişimsel olarak bu boyutuyla önem taşıırken bilişsel olarak da düşünceleri inceleme, karşılaştırma, sorgulama işlemlerine yardım eder ve düşüncelere ilişkin düşünmenin kapısını açmaya yardımcı olur (Güneş, 2013). Düşüncelerin sınırlandırılıp sıralanarak bir düzene kavuşturulması ve ardından bu düşüncelerin yazıya dönüştürülme işinin gerçekleşmesi için yazma sürecinin amaca yönelik, stratejik, tutarlı, anlamlı olması ve dilin kurallarına uygun bir biçimde oluşturulması gerekir. Nitelikli bir yazma ürününe ulaşabilmek için yazma sırasında çeşitli aşamalardan oluşan bilişsel ve üstbilişsel birtakım işlemler uygulanır ve pek çok öğrenci nitelikli bir kompozisyonları planlama, düzenleme, değerlendirme ve yayınlama gibi yazma süreçlerinde zorlanır (Zimmerman ve Reiserberg, 1997). Bu noktada yazma stratejileri yazma sürecinde karşılaşılan bu olumsuzlukların üstesinden gelinmesine, düşüncelerin düzenlenerek yapılandırılmasına ve kâğıda aktarılmasına yardımcı olur (Mason, Harris ve Graham, 2011).

Alanyazında yazma becerisinin geliştirilmesi ve yazma sürecinde karşılaşılan zorluklara çözüm bulunabilmesi için pek çok kuram, yaklaşım ve model bulunur. Graham, Harris ve Santangelo (2015) yazmaya yönelik strateji öğretimi modellerinden özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin etkililiğinin diğer strateji modellerinden belirgin bir biçimde öne çıktığını belirtir. Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli, öğrencilerin yetkin yazarlar tarafından kullanılan planlama, yazma ve gözden geçirme stratejilerini öğrenmelerine ve düzenlemelerine yardımcı olan altı aşamalı, esnek bir öğretim modelidir (Graham ve Harris, 1999). De La Paz ve Graham'ın (1997a) özdüzenlemeli yazma stratejileri teorisi temelinde oluşturulan bu model yazma stratejilerini öğrenme ve uygulama sürecini içerir ve "1. Önbilgileri geliştirme, 2. Stratejinin amacını tartışma, 3. Stratejinin kullanımını modelleme, 4. Stratejiyi akılda tutma, 5. Stratejiyi destekleme, 6. Bağımsız performans sergileme" olarak altı aşamadan oluşur. Uygulama sürecinde öğretimi yapılacak konu, çalışma grubunun hazırbulunuşluk düzeyi doğrultusunda uyarlanabilir. Alanyazın incelendiğinde yazmaya yönelik farklı metin türlerine uygun olarak özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılmış çeşitli yazma stratejilerinin bulunduğu görülür. Ancak araştırmada tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planlama stratejisi STOP (ASDÜYP) ve tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma stratejisi ve DARE (GEOS) kullanılarak bu iki stratejinin öğretimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri belirlemek amaçlanmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği, içeriğe uygun öğretim stratejilerinin seçimine ve bu stratejilerin etkin bir biçimde kullanılmasına bağlıdır. Bir strateji, yöntem ya da tekniğe uygun olarak yapılan öğretimsel etkinlikler hem programın verimini artırır hem de zamanın etkin kullanımını sağlayarak hedefe kolay ve başarılı olarak ulaşılmasına olanak tanır. Yetkin öğretmenler hem öğrenme görüngesini hem de öğrenme stratejilerini öğrenme süreciyle bütünleştirerek bu dengeyi sağlar

(Pressley, Rankin ve Yokoi, 1996). Bu nedenle öğretimsel içeriklerin uygulayıcısı olan öğretmenlere, uygun strateji eğitimi vermek ve bu eğitimleri alan öğretmenlerin stratejilere yönelik görüşlerini belirlemek ve gelecek eğitimleri bu görüşler doğrultusunda planlamak oldukça önemlidir.

Günümüz öğretim anlayışında bireylerin kendi öğrenme süreçlerini oluşturması ve uygulaması, öğretmenlerin de yol gösterici rolü üstlenmesi beklenmektedir. Bu nedenle çağın öğretim anlayışına uygun olarak öğretmenlerin yazma etkinliklerinde öğrencilerini ilgili yazma hedef kazanımına yönelik stratejilere yönlendirmesi, yazma sürecinin verimini ve yazılı ürününü niteliğini artıracaktır. Özede Türkçe öğretmeni adaylarının yazma etkinliklerinde yazma stratejilerini bilme ve uygulama becerilerinin geliştirilmesi gelecekteki öğrencilerinin yazmaya karşı olumlu bir tutum oluşturmaya ve yazma başarımlarının artmasına katkı sağlayacaktır. Yazma becerisinin geliştirilmesinde bireyin kendi çabası kadar öğreticinin de çabası önemli olduğu düşünüldüğünde bu araştırma, anadilinde temel dil becerilerinin öğretimini gerçekleştirecek olan Türkçe öğretmeni adaylarının planlama ve yazma stratejilerine ilişkin görüşlerini belirlemek açısından alanyazına katkı sağlayacaktır.

Yazma sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı çözüm üreten araçlar olarak tanımlanabilecek yazma stratejileri, öğrencilerin yazma süreçlerinde karşılaştıkları sorunlarına etkili bir çözüm sunar. Alanyazında yazma stratejilerinin öğretimiyle ilgili metaanaliz çalışmalarında hem tek kişi hem de çok kişiyle yapılan strateji öğretiminin etki büyüklüğünün yüksek olduğu vurgulanır (Graham ve Perin, 2007; Graham, 2008; Rogers ve Graham, 2008). Alanyazın incelendiğinde özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli kullanımı ile yazma becerisine yönelik Türkçede (Akıncılar, 2010; Can, 2016; Çağlayan Dilber, 2014; Gültekin, 2016; Müldür, 2017; Öğülmüş, 2018; Uygun, 2012) ve diğer dillerde (Balsamo, 2019; Berry ve Mason, 2012; De La Paz ve Graham, 1997a; De La Paz ve Graham, 1997b; Graham, Harris ve Mason, 2005; Harris, Graham ve Mason, 2006; Rogers, 2010; Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Zumbun, 2010; Zumbun ve Bruning, 2013) çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmada, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle gerçekleştirilen planlama ve yazma stratejileri öğretimine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrendiğiniz planlama ve yazma stratejileri konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Planlama ve yazma stratejilerini kullanmak yazmaya yönelik düşüncelerinizi nasıl etkiledi?
3. Öğrendiğiniz planlama ve yazma stratejileri tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerinizi nasıl etkiledi?
4. Süreç boyunca öğrendiğiniz planlama ve yazma stratejileri konusunda yaşadığınız zorluklar nelerdi?
5. Öğrendiğiniz planlama ve yazma stratejilerini daha sonraki yazma görevlerinizde kullanır mısınız?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini incelemeyi ve betimlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Buradan hareketle, çalışmanın deseni nitel betimsel araştırma deseni olarak belirlenmiştir. Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir biçimde tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Verilerin görüşülenden elde edildiği biçimi değiştirilmeden alıntılarla aktarıldığı desen; betimsel analiz için bir

çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması olarak dört aşamadan oluşur (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, Yıldırım, 2012). Araştırmacılar için betimsel analizin, araştırmacıların çalışmak istediği farklı olgu ve olaylara yönelik özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurduğu bir yöntem olduğu belirtilir (Büyüköztürk vd., 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 24 birinci sınıf öğrencisi (16 kadın, 8 erkek) oluşturur. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme (criterion sampling) yöntemi kullanılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde ölçüt, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimini almış olmaktadır. Ölçüt örneklemede araştırmacı, araştırmasında gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk, vd., 2019).

Veri Toplama Yöntemi ve Araçları

Araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği soru-yanıt yöntemi ile bir ilişkiyi kurma ve bir veriye ulaşma amacı ile veri toplanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmeler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak araştırmacı tarafından dört soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları deney grubundaki öğretmen adaylarının planlama stratejilerine ilişkin görüşlerini, bu stratejilerin kullanmanın yazmaya yönelik düşünceleri üzerinde etkisi olup olmadığı, süreç içinde karşılaşılan zorluklar ve sonraki yazma görevlerinde kullanma durumunu belirleyecek yapıda tasarlanmıştır. Hazırlanan bu görüşme soruları ilk olarak beş Türkçe eğitimi alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuş ardından gelen dönütler doğrultusunda forma bir soru daha eklenmiş ve form yapılandırılarak araştırmada kullanılmak üzere beş soruluk son biçimini almıştır. Uzman görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için yeterli bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada, araştırmanın temel amaç ve kazanımlarına uygun haftada üç ders saati ve 10 hafta süreyle 10 ayrı etkinlik planı hazırlanmıştır. Programda uygulanan etkinlikler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1.
Etkinlik Planları

Hafta	Etkinlik
1.Hafta	“Başlıyoruz”
2.Hafta	“Sence Hangisi? ”
3.Hafta	“Metnin İzinde 1 ”
4.Hafta	“Metnin İzinde 2”
5.Hafta	“Model Geliyor 1”
6.Hafta	“Stratejiyi Tanıyorum 1”
7.Hafta	“Stratejiyi Tanıyorum 2”
8.Hafta	“Model Geliyor 2”
9.Hafta	“Dene Bakalım!”
10.Hafta	“Yazıyorum!”

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmada 10 hafta süreyle 10 ayrı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın son haftasında öğretimin tamamlanmasının ardından öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Enstitü Etik Kurulunun yaptığı incelemelerin ardından araştırmanın etik olarak uygunluğu 06.12.2019 tarihi, 15563195-300.99-E.101225 belge sayı numarasıyla onaylanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunun araştırma soruları dikkate alınarak sunulmasına olanak veren betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan beş araştırma sorusu tema olarak ele alınmış ve her bir araştırma sorusuna verilen yanıtlara ilişkin oluşturulan kategorilere ilgili soru altında yer verilmiştir.

Nitel veri analizi süreci ham verilerden kodlara doğru işleyen tümevarımsal bir süreçtir (Cresswell, 2013). Bu nedenle araştırma sonucunda elde edilen veriler aşamalı olarak analiz edilmiş ve “analiz öncesi hazırlık, verileri eşleştirme, verileri sınıflandırma ve verilerin analizi” olarak dört aşamada (Miles ve Huberman, 1994) gerçekleşmiştir. Bu aşamalar birbirini izleyen ve etkileyen eş zamanlı akışlar bütünü olarak ele alınmıştır (Roberts ve Priest, 2006). Analiz öncesi hazırlık aşamasında, her bir görüşme formuna bir numara verilmiş ve formda yer alan yanıtlar sırayla okunmuş ve Office programına aktarılmıştır. Görüşme formunun dökümünün ardından yanıtlar tekrar okunarak yanıtların her birinde ortak olan betimlemeler işaretlenmiştir. Verileri eşleştirme aşamasında, işaretlenen betimlemeler eşleştirilerek tema olarak kabul edilen araştırma soruları altında toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşlerinden hangi alıntılarının yapılacağı belirlenerek listelenmiştir. Verileri sınıflandırma aşamasında, eşleştirilen verilerden anlamca birbirine benzer özelliği olanlar ve sıklıkla değinilen ifadeler seçilerek kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlardan yola çıkılarak çeşitli kategoriler oluşturulmuş, oluşturulan kategoriler sınıflandırılmış ve veriler analize hazır biçime getirilmiştir. Verilerin analizi aşamasında, kategoriler ve kodlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Analizler, güvenilirliğinin sağlanabilmesi için araştırmacının kendisi ve bir alan uzmanı tarafından farklı zamanlarda yapılmıştır. Görüşme formundan ele edilen dökümler çoğaltılarak araştırmacının ve alan uzmanının ayrı ayrı değerlendirilmesi sağlanmıştır. Yapılan değerlendirmenin ardından iç tutarlılığı belirlemek amacıyla her sorunun yanıtı tek tek incelenerek karşılaştırılmıştır. Ardından her iki araştırmacı önceki aşamada oluşturulan kodları her bir katılımcı için gözden geçirmiş ve kodları karşılaştırmıştır. Kodların karşılaştırılması sürecinde veri analizinin güvenilirliğinin sağlanabilmesi için Miles ve Huberman’ın (1994) önermiş olduğu güvenilirlik formülünden ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100}$) yararlanılarak araştırmacılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Formüle göre kodlamalardaki uyum yüzdesi %0,91 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamasındaki uyum yüzdesi %70 olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca araştırmacının iç geçerliğini artırabilmek için oluşturulan kategorilerin analizi ile görüşme sorularına verilen yanıtlardan doğrudan alıntılar sunulmuştur. Analiz sonuçlarına ilişkin diğer bilgiler, bulgular bölümünde ayrıntılı olarak verilmiştir.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Planlama ve Yazma Stratejilerine İlişkin Düşüncelerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek için oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ilk soru “*Öğrendiğiniz planlama ve yazma stratejileri konusunda ne düşünüyorsunuz?*” sorusudur. Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerine ilişkin görüşleri ile oluşturulan kategoriler ve her bir kategoriye ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerine ilişkin görüşleri

Kategori	f	%
Yazma becerisini geliştirmeye yardımcı olma	11	46
Daha nitelikli yazılar yazmayı sağlama	9	38
Daha kolay yazmayı sağlama	4	17

Tablo 2’ye göre öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, en çok (f=11) “*yazma becerisini geliştirmeye yardımcı olma*” kategorisinde görüş bildirilmiştir. Öğretmen adaylarından (ÖA7) “*Yazma becerisi üzerinde olumlu etkisi var ve çok faydalı.*” ve (ÖA10) “*Yazma becerisine çok faydalı olduğunu düşünüyorum.*” ifadeleri ile stratejilerin yarar boyutundaki etkisine değinirken, (ÖA1) “*Yazma konusunda kendimi geliştirdiğini düşünüyorum.*” ve (ÖA21) “*Strateji öğrenmek yazımı geliştirdi. Daha doğru yazmak için anlamlı ve gerekli olduğunu düşünüyorum.*” diyerek bu stratejilerin hem bireysel gelişimlerine hem de yazma becerisindeki gelişimlerine yönelik etkisine vurgu yapmıştır.

Planlama ve yazma stratejilerine ilişkin ikinci olarak (f=8) “*daha nitelikli yazılar yazmayı sağlama*” kategorisinde görüş bildirilmiştir. Bu görüşte olan öğretmen adaylarından (ÖA13) “*Bu stratejiler sayesinde daha sağlam yazılar yazıyorum.*”, (ÖA16) “*Doğru yazmanın doğru planlama ile vazgeçilmez bir bağı var. Bu stratejilerle daha sağlıklı yazdığımı düşünüyorum.*” ve “*Daha kaliteli yazmamı ve daha fazla argüman üretmek için yazmamı sağladı.*” (ÖA24) diyerek yazılan metnin niteliksel özelliklerine değinmiş ve stratejileri kullanmanın bu niteliği artırdığına yönelik metaforik bir ifadeler kullanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarından (ÖA4) “*Bu stratejiler kesinlikle işe yarıyor. Yazarken konu dışına çıkmamı engelledi.*” görüşü ile öğrendikleri stratejilerin konu dışına çıkmayarak daha nitelikli yazılar yazmayı sağladığına değinmiştir.

Öğretmen adayları, öğrendikleri planlama ve yazma stratejilerine ilişkin üçüncü olarak (f=4) “*daha kolay yazmayı sağlama*” kategorisinde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarından (ÖA14) “*Yazmadan önce bir zihin haritası yapmak daha kolay yazmamı sağladı.*” diyerek yazma öncesinde kullandığı planlama stratejilerine, (ÖA15) “*Güzel ve doğru yazmak için gerekli olduğunu düşünüyorum. Yazma sürecini kolaylaştırıyor.*” diyerek yazma stratejilerine ve (K19) “*Düşüncelerimi daha kolay kâğıda dökmemi sağladı.*” diyerek stratejilerin bilişsel olarak yazma sürecini kolaylaştırmasına yönelik görüş bildirmiştir.

Öğretmen Adaylarının Planlama ve Yazma Stratejilerinin Yazmaya Etkisine İlişkin Düşüncelerine Yönelik Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki ikinci soru “*Planlama ve yazma stratejilerini kullanmak yazmaya yönelik düşüncelerinizi nasıl etkiledi?*” sorusudur. Öğretmen adaylarının

öğrendikleri planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın onların yazmaya yönelik düşüncelerine olan etkisine ilişkin görüşleri ile oluşturulan kategoriler ve her bir kategoriye ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin görüşleri

Kategori	f	%
Yazmaya yardımcı olma ve yazmayı kolaylaştırma	11	46
Düzenli ve sistemli yazmayı sağlama	7	29
Yazmaya yönelik kaygıyı azaltma	4	17
Yazma isteğini artırma	2	8

Tablo 3'e göre planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, en çok (f=11) "*yazmaya yardımcı olma ve yazmayı kolaylaştırma*"ya yönelik görüş bildirildiği görülür. Öğretmen adaylarından (ÖA11) "*Yazmamı kolaylaştırdı.*" ya da (ÖA23) "*Kompozisyonu kolayca yazmama yardımcı oldu.*" biçiminde görüş bildirirken (ÖA8) "*Yazmanın kolay olduğunu fark etmemi sağladı.*" ve (ÖA5) "*Nerde nasıl yazacağımı bildiğim için yazmam kolaylaştı.*" diyerek düşüncelerini açıklamıştır. Planlama ve yazma stratejilerinin yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin ikinci olarak (f=7) "*Düzenli ve sistemli yazmayı sağlama*" kategorisinde görüş bildirilmiştir. Öğretmen adaylarından (ÖA19) "*Daha düzenli ve sistemli yazmamı sağladı.*" ve (ÖA16) "*Daha sistemli yazmamı sağladı.*" ifadeleriyle öğrendikleri bu stratejilerin yazdıkları kompozisyonun yapısal özelliklerini düzenlediğine değinirken, (ÖA21) "*Düşüncelerimi daha düzenli ve anlaşılır bir biçimde yazıya aktarmamı sağladı.*" ve (ÖA18) "*Bir yazıya başlamadan önce o konuyla ilgili bilgi edinerek ve plan yaparak sistemli ve düzenli yazmak gerektiğini anlamamı sağladı.*" ifadeleriyle öğrendikleri bu stratejilerin yazdıkları kompozisyonun içeriğindeki düzenine de katkı sağladığına değinmiştir.

Planlama ve yazma stratejilerinin yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin üçüncü olarak (f=4) "*Yazmaya yönelik kaygıyı azaltması*"na yönelik görüş bildirilmiştir. Buna duruma uygun olarak (ÖA1) "*Yazmaya yönelik korkumu azaltarak beni rahatlattı.*" ve (ÖA22) "*Endişemi ve telaşımı azalttı.*" diyerek yazmaya yönelik kaygılarını azalttıklarını ifade etmişler ve dahası (ÖA10) "*Artık daha iyi ve çekinmeden yazıyorum.*" ve (ÖA12) "*Korkusuzca ve rahat yazabilmemi sağladı.*" gibi ifadelerle de yazmaya yönelik korku ve çekincelerini bırakıp rahat yazabilmek için de öğrendikleri stratejilerin yararlı olduğunu belirtmiştir. Planlama ve yazma stratejilerinin yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin öğretmen adayları en az (f=2) "*Yazma isteğini artırması*" kategorisinde görüş bildirmiştir. Bu öğretmen adaylarından (ÖA3) "*Yazarken daha keyif almamı sağladı.*" ve (ÖA7) "*Yazma isteğimi artırdı.*" diyerek öğrendikleri stratejilerin duyuşsal olarak da onları etkilediğini ve yazarken keyif almayı sağlayarak yazma isteğini artırdığını belirtmiştir.

Öğretmen Adaylarının Planlama ve Yazma Stratejilerinin Tartışmacı Anlatıma Dayalı Kompozisyon Yazma Becerisine Etkisine İlişkin Düşüncelerine Yönelik Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki üçüncü soru "*Öğrendiğiniz planlama ve yazma stratejileri tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma becerinizi nasıl etkiledi?*" sorusudur. Öğretmen adaylarının öğrendikleri planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma becerilerine olan etkisine ilişkin görüşleri ile oluşturulan kategoriler ve her bir kategoriye ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine ilişkin görüşleri

Kategori	f	%
Bir sav ve karşı sav oluşturmayı sağlama	14	57
Daha planlı ve düzenli yazmayı sağlama	9	37
Tartışmayı öğretme	1	6

Tablo 4'e göre planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, en çok (f=14) *"bir sav ve karşı sav oluşturmayı sağlama"* ya yönelik görüş bildirildiği görülür. Öğretmen adaylarından (ÖA15) *"Tez oluşturmamı ve taraf belirlememi sağladı."* ve (ÖA21) *"Kendi tezimi üretmemi ve savunmamı sağladı."* diyerek tartışmacı anlatımın özelliklerine değinmiştir. (ÖA4) *"Bir sav oluşturmamı, onu nasıl savunmam gerektiğini ve daha etkili karşı sav oluşturmamı sağladı."* ve (ÖA5) *"Tartışmada her iki tarafı da düşünmemi sağladı. Karşı tarafın görüşünü çürütebilmemi kolaylaştırdı."* ifadeleriyle öğrendikleri stratejilerin yalnızca bir sav oluştururken değil karşı sav oluştururken de tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazmaya etkisi olduğuna değinmiştir.

Öğretmen adayları, öğrendikleri planlama ve yazma stratejilerinin tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine ilişkin ikinci olarak (f=9) *"daha planlı ve düzenli yazmayı sağlama"* kategorisinde görüş bildirmiştir. Bu duruma örnek olarak (ÖA16) *"Daha sistemli yazmamı sağladı."* ve (ÖA9) *"Daha düzenli ve planlı yazmamı sağladı."* ifadelerini kullanmıştır. (ÖA22) *"Doğru adımlarla düşüncelerimi yazmamı sağladı."* ve (ÖA11) *"Nerede ne yazacağımı bilmemi sağladı."* diyerek öğrendikleri bu stratejilerin özellikle kompozisyonu yazarken nerede ne yazacağını öğreterek bir düzen kurmayı sağladığını ve ayrıca düşüncelerini doğru bir biçimde kâğıda aktarabilmede yardımcı olduğunu belirtmiştir. Planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine ilişkin öğretmen adaylarının en az (f=1) *"tartışmayı öğretme"* kategorisinde görüş bildirdikleri görülür. Bu duruma örnek olan öğretmen adayı (ÖA24) *"Tartışmayı öğrenmemi sağladı."* görüşü ile öğrendiği planlama ve yazma stratejilerinin tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine olan etkisini tartışmayı da öğrendiğini belirterek genişletmiştir.

Öğretmen Adaylarının Planlama ve Yazma Stratejilerini Öğrenirken Yaşadıkları Zorluklara ve Bu Stratejileri Sonraki Görevlerde Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular

Araştırma sonunda, analiz edilen üç görüşme sorusu dışında öğretmen adaylarına görüş bildirmeleri için iki soru daha yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilki planlama ve yazma stratejilerini öğrenirken yaşadıkları zorlukların ne olduğuna ilişkindir. Öğretmen adaylarının tamamı (f=24), planlama ve yazma stratejilerini öğrenirken zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu duruma örnek olarak (ÖA3) *"Kompozisyon yazarken strateji kullandım ve hiçbir zorluk yaşamadım."* ve (ÖA4) *"Zorluk yaşamak yerine kolaylık sağladı."* ifadeleri verilebilir.

Bu sorulardan ikincisi ise bu stratejileri daha sonraki yazma görevlerinde kullanma durumlarına ilişkindir. Öğretmen adaylarının yine tamamı (f=24), öğrendikleri bu stratejileri daha sonraki yazma görevlerinde daha etkili yazılar yazmak için kullanacaklarına ilişkin görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarından (ÖA21) *"Bu stratejiler artık yazacağım her yazıda kendiliğinden zihnimde kullanıma hazır halde olacak."* ve (ÖA9) *"Bence kullanırım. Kompozisyon yazacağım metin türünü göz ardı etmeden bu stratejileri uygulamaya çalışırım."* biçiminde görüş ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının süreç boyunca öğrendikleri planlama ve yazma stratejilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin genel olarak üç kategoride “*yazma becerisini geliştirmeye yardımcı olma, daha nitelikli yazılar yazmayı sağlama, daha kolay yazmayı sağlama*” toplandığı görülür. Öğretmen adayları, öğrendikleri planlama ve yazma stratejilerine ilişkin en çok (f=11) “*yazma becerisini geliştirmeye yardımcı olma*” kategorisinde görüş bildirmiştir. Süreç boyunca öğretmen adaylarına öğretilen planlama stratejileri, yalnızca yazma ürünün niteliği artıracak özellikte değildir. Bu stratejiler süreçsel bir biçimde yapılandırıldığından ürünün niteliğinin artırmasının yanında yazma sürecini destekleyerek yazma becerisini de geliştirmeye yardımcı olur. Öğretmen adaylarının, süreç boyunca öğrendikleri planlama ve yazma stratejilerine ilişkin en çok *yazma becerisini geliştirmeye yardımcı olmasına* yönelik görüş bildirerek araştırmada kullanılan planlama ve yazma stratejilerinin tüm yazma sürecine olan etkisinin alanyazına bir başka kanıtını sunar. Alanyazında Müldür (2017), Çağlayan Dilber (2014) ve Uygun (2012)’un çalışmalarında da katılımcılar, süreç boyunca öğrendikleri stratejilere ilişkin yazma becerilerini geliştirdiğini ve deneysel uygulama sonrasında yazdıkları metinlerin değiştiğini ve geliştiğine yönelik görüş bildirmiştir. Ayrıca benzer biçimde yapılan uluslararası çalışmalarda da özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan strateji öğretiminin öğrencilerin yazmaya yönelik bilgi ve becerilerine katkı sağladığı görüşü yer alır (Graham vd, 2005; De La Paz ve Graham, 2002).

Öğretmen adayları, ikinci olarak (f=8) “*daha nitelikli yazılar yazmayı sağlama*” kategorisinde görüş bildirmiştir. Stratejiler, daha iyi yazmayı engelleyebilecek çeşitli sorunları çözümü için işe koşulan bilişsel işlemlerdir ve bu işlemler yazma sürecinde ortaya çıkan ürünün niteliği artmasına yardımcı olur. Öğretmen adaylarının stratejileri işe koşarak “*daha nitelikli yazılar*” yazdıklarını belirtmeleri yazma stratejilerini kullanmanın ortaya çıkan ürünün niteliğinin artmasını sağladığına yönelik bir göstergedir. Benzer biçimde Uygun (2012)’un çalışmasında özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle öykü yazan öğrenciler, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle daha nitelikli öyküler yazdıklarına ilişkin görüş bildirmiştir. Çağlayan Dilber (2014) çalışmasında ise katılımcılar özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle gerçekleştirilen öğretimle oluşturdukları metin yapısında değişim sağladığına ilişkin görüş bildirerek daha nitelikli ürünler ortaya çıkardıklarına değinmiştir. Elde edilen bu sonuç yapılan uluslararası araştırmalarla da tutarlılık göstermektedir (Graham, Harris ve Mason, 2005; Zumbunn, 2010; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Zumbunn ve Bruning, 2012). Buradan hareketle özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle gerçekleştirilen planlama ve yazma stratejileri öğretimi ile daha nitelikli ve tutarlı metinler üretilebileceği söylenebilir.

Planlama ve yazma stratejilerine yönelik son olarak (f=4) “*daha kolay yazmayı sağlama*” kategorisinde görüş bildirildiği belirlenmiştir. Yazma süreci, bireyin yazma konusunu düşünmeye başladığı andan yazma sürecini tamamlayana kadar iç içe geçmiş bir dizi karmaşık işlemde oluşur. Bu işlemler sırasında planlama, metin üretme ve gözden geçirme stratejilerini daha etkili bir biçimde uygulayanların, süreç sonunda kompozisyon yazmanın eskiden zannettikleri kadar zor olmadığını dile getirdikleri bilinmektedir (Bai, 2015). Öğretmen adaylarının da benzer biçimde bu işlemleri yerine getirirken stratejileri kullanmış olmasının süreci kolaylaştırdığı söylenebilir. Benzer biçimde Müldür (2017)’ün çalışmasında katılımcılar, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yaptıkları etkinliklerin daha kolay yazmayı sağladığını belirtmiştir. Uygun (2012)’un çalışmasında ise öğrenciler, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yaptıkları etkinlikleri beğenme nedenleri içinde en çok yazı yazmayı kolaylaştırma özelliğini vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, üç kategori, *yazmaya yardımcı olma ve yazmayı kolaylaştırma* (f=11)-*düzenli ve sistemli yazmayı sağlama* (f=7)-*yazmaya yönelik kaygıyı azaltması* (f=4)- *yazma isteğini artırması* (f=2) oluşmuştur. Bu kategoriler içinde en çok (f=11) “*yazmaya yardımcı*

olma ve yazmayı kolaylaştırma”ya yönelik görüş bildirildiği görülür. Stratejiler, verilen görevleri yerine getirmede kolaylaştırıcı bir rol üstlenir. Yazma sürecinde kullanılan stratejiler de yazma sürecine yardımcı olarak yazmayı kolaylaştırır. İlk okuma yazmadan yüksek öğrenime kadar süregelen akademik eğitimlerinde öğrencilerin yazmaya ilişkin pek çok sorun yaşadıkları bilinir. Oysa bu çalışmanın sonunda öğretmen adayları, planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın yazmaya yönelik olumlu etkisine ilişkin görüş bildirerek kompozisyon yazmalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu durum doğrultusunda, öğretmen adaylarının kullandıkları stratejilerin de yazma sırasında yaşadıkları birtakım zorlukların ortadan kaldırmaya yardımcı olarak kompozisyon yazmayı kolaylaştırdığı söylenebilir. Alanyazında yer alan çalışmalarda da benzer biçimde özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin yazmaya yardımcı olarak yazmayı kolaylaştırdığına ilişkin katılımcı görüşleri yer alır (Müldür, 2017; Çağlayan Dilber, 2014; Uygun, 2012).

Planlama ve yazma stratejilerinin yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin ikinci olarak (f=7) *“Düzenli ve sistemli yazmayı sağlama”* kategorisinde görüş bildirilmiştir. Yazma öğretiminde strateji kullanmadaki amaç, stratejilerin yönlendirici yapısıyla yazmayı düzenleme ve amaca uygun biçime getirmektir. Bu amaca uygunluk da oluşturulacak olan yazının düzenli ve sistemli kurgulanmasını sağlamaya yardımcı olur. Yazılı bir anlatımın ilk kuralı, aktarılacak duygu ve düşünceleri yazma amacına uygun olarak planlamak ve bu planı düzenli bir biçimde metne aktarmaktır. Hedef okuyucu kitlesi göz önünde bulundurularak yazılacak olan kompozisyonun ana düşüncesi ve ana düşünceyle ilintili yardımcı düşünceleri yazmadan önce planlanmalı ve yazma sürecinde yeniden düzenlenerek yazıya aktarılmalıdır. Araştırmada kullanılan planlama ve yazma stratejilerinde düşünceleri düzenleme ve geliştirme basamaklarıyla öğretmen adaylarının daha planlı ve düzenli yazmalarını sağlamak amaçlandığından, planlama stratejisinde *“düşüncelerini düzenleme”* ve yazma stratejisinde *“düşünceleri geliştirme”* basamağı bulunur. Bu basamaklarda, düşünceleri en güçlüden en zayıfa veya en önemliden en az önemli olana doğru doğru sıralama ile bu düşünceler arasındaki düzeni sağlamaya dayalı bir yönerge ve konuya ilişkin tez cümlesini geliştirme ile yazının ana hatlarını belirleyecek konu cümleleri hazırlamaya ilişkin bir diğer yönerge yer alır. Öğretmen adaylarının, planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine yönelik *“daha planlı ve düzenli yazmayı sağlama”* na ilişkin görüş bildirmeleri araştırmada kullanılan stratejilerin ilgili basamaklarının katkısı ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmen adaylarının öğrendikleri stratejilerin kompozisyon yazmalarına olan katkısının farkına vardıklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Planlama ve yazma stratejilerinin yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin üçüncü olarak (f=4) *“Yazmaya yönelik kaygıyı azaltması”*na yönelik görüş bildirilmiştir. Bu görüş öğretmen adaylarının yazma stratejilerini kullanarak yazma sürecinde karşılaştıklarını zorlukları yalnızca bilişsel değil duyuşsal olarak da çözebileceklerine yönelik bir farkındalığın göstergesi olarak yorumlanabilir. Yazmaya yönelik kaygı, yazma başarısını etkileyen bir unsurdur. Yazma kaygısı taşıyan bireyler, yazma görevini yerine getirmekte zorlanır ve yazma görevi ile baş başa kalmaktan endişe duyar. Yazma stratejileri, yazma sırasında yaşanabilecek duyuşsal zorluklarla başa çıkabilmeyi sağladığı için strateji kullanımı yazma kaygısını azaltıcı bir görev üstlenmesi de beklenmektedir. modelde yer alan aşamalardan olan *“stratejiye model olma”* aşaması ön plana çıkmaktadır. Öğretim sürecinde araştırmacı, yalnızca planlama ve yazma stratejilerini öğretmemiş aynı zamanda sesli düşünme protokollerini (think aloud protocols) kullanarak strateji kullanımına model de olmuştur.

Tompkins (2008), yazma stratejileri kullanımına model olurken yazma süreci içinde kullanılan sesli düşünme protokollerinin öğreticinin yazma stratejilerine ilişkin kendi düşünce ve stratejilerini örnek vermesini sağladığı, normalde yazma süreci içinde gözle görülemeyen planlama, taslak hazırlama, düzeltme gibi bilişsel süreçleri gözle görünür kılması bakımından önem taşıdığını belirtir. Bu nedenle, öğreticinin stratejiye model olması ile öğretmen adaylarının süreç boyunca kaygılanmalarını gerektirecek noktaları önceden görmelerini ve olumsuz duygularla nasıl baş edeceklerini; göstermeyi

sağladığı için stratejinin yazma kaygısını da azaltarak amacına ulaştığı söylenebilir. Akıncılar (2010) çalışmasında katılımcılar özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan strateji öğretimi ile yazma konusunda kendilerine güvenlerinin artarak kaygılarının azaldıklarını belirterek araştırmının bu bulgusunu desteklemiştir.

Planlama ve yazma stratejilerinin yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin öğretmen adayları en az ($f=2$) "*Yazma isteğini artırması*" kategorisinde görüş bildirmiştir. Bu durum, yazmanın bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir etkinlik olduğunun bir başka göstergesidir. Alanyazında, yazı yazmak istemeyişin yazma becerisinin gelişiminin önündeki en büyük engel olduğu (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010), yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin yazmaya isteklendirilmesinin oldukça önemli olduğu (Demir, 2012) ve yazma performanslarını doğrudan etkileyen unsurların başında motivasyonun geldiği (Lam ve Law, 2007) sıklıkla belirtilir. Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli, öğrencilerin yazmaya yönelik duyuşsal gelişimlerini de olumlu etkilenmesini sağlar (Graham ve Harris, 2005; Zumbunn, 2010). Öğretmen adayları da benzer biçimde planlama ve yazma stratejilerini yazma çalışmalarında kullanarak yazmaya yönelik bir motivasyon sağladıklarını belirtmişlerdir. Uygun (2012) çalışmasında, ÖDSGM ile yapılan öğretim sonrası katılımcıların yazma isteğinin artığına yönelik görüşler bildirdiğini ve bu nedenle modelin doğru işleterek olumlu tutumu geliştirdiğini belirtir. Müldür (2017), ÖDSGM katılımcı görüşleri ile motivasyon teması oluşturmuş ve katılımcıların yazmaya ilişkin yüksek motivasyon ile olumlu tutum içeren görüşlerini örneklemiştir. Benzer biçimde, Çağlayan Dilber (2014)'in çalışmasında da özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan tartışmacı anlatıma dayalı metin üretimi stratejilerine yönelik öğrencilerin çok daha istekli yazmaya başladıklarını vurgular. Alanyazındaki çalışmalar, araştırmının bu bulgusunu desteklemektedir.

Planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin genel olarak üç temada toplandığı, *bir sav ve karşı sav oluşturmayı sağlaması (f=14)-daha planlı ve düzenli yazmayı sağlaması (f=9)-tartışmayı öğretmesi (f=1)*, görülmektedir. Bu kategori içinde en çok ($f=14$) "*bir sav ve karşı sav oluşturmayı sağlama*" kategorisinde görüş bildirilmiştir. Nitelikli bir metin üretimi için metin yapısına ilişkin bilgi edinmek ve metin yapısına uygun süreçleri izlemek oldukça önemlidir. Bir metni oluştururken metin türüne yönelik bellekte var alan şemadan yola çıkılarak yeni düşünceler oluşturulur ve oluşturulan bu yeni düşüncelerin düzenli biçimde sunulması ancak metin türü bilgisinin bellekte doğru yapılandırılmış olması ile gerçekleşir. Kısacası, bir metin yapısını oluşturan en önemli unsur o metin yapısını oluşturan temel metin elementleridir ve bireyin bir yazma görevini gerçekleştirmeden önce ortaya koyacağı metin türüne ilişkin yeterli bir bilgi edinmiş olması oluşturulacak olan metnin niteliği açısından oldukça önemlidir. Tartışmacı metin yapısı temel olarak "*bir sav ve karşı sav*"dan oluşmaktadır. Araştırmada, öğretim sürecinde kullanılan stratejiler tartışmacı metin yapısı öğretimine uygun olarak yapılandırılmış ve öğretim sürecinde metin yapısına ilişkin bilgiler verilerek öğretmen adaylarının yeterliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Burada öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine ilişkin en çok "*bir sav ve karşı sav oluşturmayı sağlaması*"na yönelik görüş bildirmesi tartışmacı metin yapısını oluşturan temel elementleri kavramış olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Benzer biçimde Çağlayan Dilber (2014)'in tartışmacı anlatıma dayalı metin üretimi stratejilerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların süreç sonunda daha etkileyici ve ikna edici yazdıklarına yönelik görüş bildirdiklerini belirtir. Elde edilen bu bulgular, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan strateji öğretimi çalışmalarının öğrencilerin tartışmacı metin elementlerini oluşturma düzeylerinde etkili olduğunun kanıtı biçimindedir.

Öğretmen adayları, öğrendikleri planlama ve yazma stratejilerinin tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine ilişkin ikinci olarak ($f=9$) "*daha planlı ve düzenli yazmayı sağlama*" kategorisinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinde sürecin önemli bir parçası, yol gösterici öğretici olmadan da öğrencilerin bağımsız olarak

görevi yerine getirmesi ve düşüncelerini düzenlerken amaç belirleme ve kendi kendini izleme gibi özdüzenleme becerilerini etkin kullanmalarını sağlamaktır. Özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin kullanıldığı benzer çalışmalarda öğrencilerin planlama ve gözden geçirmeye daha fazla zaman ayırdığı (Asaro-Saddler ve Bak, 2015) ve böylece daha planlı ve düzenli yazdıkları belirtilmektedir. Alanyazında benzer biçimde Öğülmüş (2018) ve Çağlayan Dilber (2014) çalışmalarında katılımcıların uygulaması yapılan stratejilerin katılımcılar tarafından öğrenildiğinin bir göstergesi olarak katılımcıların görüşlerinde planlama basamaklarından ve plan yaptıklarından söz etmeleri, daha planlı ve düzenli bir biçimde yazdıklarını belirtmelerini araştırmancının bu bulgusunu destekler niteliktedir. Planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine ilişkin öğretmen adaylarının en az ($f=1$) "*tartışmayı öğretme*" kategorisinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Tartışma, birbirine karşıt düşünceleri karşılıklı savunmadır. Bu savunuyu yaparken eleştirel ve yaratıcı düşünme, farklı bakış açılarını değerlendirme ile sorun çözme becerilerini kullanmak gerekmektedir. Tartışmacı metinler bu beceriler aracılığıyla düşüncelerin yazıya dökülerek ifade edilmesi sağlar. Araştırmada öğretimi gerçekleştirilen tartışmacı metin yapısının dolaylı olarak tartışmayı da öğretmesi öğretmen adaylarının bu beceri alanlarında da gelişimini sağlaması açısından önemlidir.

Araştırma sonunda, analiz edilen üç görüşme sorusu dışında öğretmen adaylarına görüş bildirmeleri için iki soru daha yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilki planlama ve yazma stratejilerini öğrenirken yaşadıkları zorlukların ne olduğuna ilişkin; ikincisi ise bu stratejileri daha sonraki yazma görevlerinde kullanma durumlarına ilişkindir. Öğretmen adaylarının tamamı ($f=24$), planlama ve yazma stratejilerini öğrenirken zorluk yaşamadıklarına ve öğrendikleri bu stratejileri daha sonraki yazma görevlerinde daha etkili yazılar yazmak için kullanacaklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Planlama ve yazma stratejilerinin yazma becerisinin gelişimine olan etkileri alanyazında pek çok çalışmada yer almaktadır. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının yazma eğitiminin stratejik olması gerektiğinin farkına vararak bunu kolayca çalışmalarına yansıtmalarına ve öğrendikleri bu stratejileri daha sonraki yazma görevlerinde daha etkili yazılar yazmak için kullanacaklarına ilişkin görüş bildirmeleri gelecekte yetiştirecekleri öğrencilere stratejik bir yazma öğretimi yapacaklarının sağlam bir ifadesidir. Akıncılar (2010) ve Öğülmüş (2018) çalışmalarında da katılımcılar, stratejileri kullanırken zorluk yaşamadıklarını ve bu stratejiler ile sonraki yazılarda kolaylıkla yazı yazılabileceğini belirterek araştırmaya sonucuyla benzer bir sonuç elde etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde araştırmada özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin yazma becerisini geliştirmeye yardımcı olarak yazma sürecini kolaylaştırma, planlı ve düzenli yazmayı sağlama, nitelikli yazılar yazmayı sağlama, yazmaya yönelik kaygıyı azaltma ve yazma isteğini artırma gibi açılardan yazma becerilerine doğrudan katkısının olduğu görülmektedir. Bu öğretimin ayrıca öğretmen adaylarının yazmaya yönelik kaygıyı azaltma ve yazma isteğini artırma gibi duyuşsal katkısının olduğu ve öğrendikleri stratejileri farklı görevlere zorlanmadan aktarabilme yönüyle de kişisel gelişimlerine yönelik katkısının olduğu söylenebilir. Özeldede metin türü bağlamında değerlendirildiğinde, öğretimin metin türü öğretimini gerçekleştirdiği için akademik olarak da öğretmen adaylarına katkısının olacağı açıktır. Bir öğretmen adayının öğrencilerine stratejik bir yazma öğretimi gerçekleştirmesi ve yazma stratejilerini kavratması için öncelikle kendisinin yazmaya ilişkin stratejik bir görüş geliştirmiş olması gerekmektedir. Bu bakımdan araştırmada yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma stratejilerine ilişkin geliştirmiş oldukları bu farkındalık alanyazına doğrudan etki edecek bir sonuç oluşturmıştır.

Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının gelecek yazma görevlerinde öğrendikleri stratejileri öğrencilerine aktaracakları ve bu stratejilerin karşılıklı olarak yazma gelişimlerine katkı sunacağı belirlenmiştir. Buradan hareketle, Türkçe öğretmeni lisans programında yazma eğitimi derslerinde yazma stratejilerinin öğretimde etkin kullanımının sağlanması ve strateji öğretiminin önemi

konusunda Türkçe öğretmeni adaylarının farkındalık ve yeterlik düzeyi yükseltilmesi için gerekli çalışmaların yapılması önerilebilir. Ayrıca görev yapan Türkçe öğretmenlerinin de çeşitli hizmetiçi eğitimlerle benzer biçimde stratejileri öğrenme ve uygulama konusunda farkındalık ve yeterliklerinin artırılması öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak açısından önem taşımaktadır. Sonuç olarak, gelecekte eğitsel içerik tasarlayıcısı ve uygulayıcısı olacak olan, dersinin hedef kazanamına yönelik uygun stratejileri belirleyip uygulamakla sorumlu olan öğretmenlere ve özelde Türkçe öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmenlerine strateji eğitimi vermek ve onların stratejilere yönelik görüşlerini belirlemek oldukça önemlidir.

Kaynakça

- Akincılar, V. (2010). *Özdüzenleme strateji gelişimi (SRSD) öğretim modeli ile verilen "PLEASE" strateji eğitiminin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen beşinci sınıf öğrencilerinin betimleyici yazıları üstüne etkisi: Planlama üstüne bir strateji eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). ODTÜ, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (SPSS uygulamalı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Asaro-Saddler, K. ve Bak, N. (2015). Persuasive writing and self-regulation training for writers with autism spectrum disorders. *Journal of special education*, 48 (2), 92-105. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0022466912474101>.
- Bai, B. (2015). The effects of strategy-based writing instruction in Singapore primary schools. *System*, 53, 96-106. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.05.009>.
- Balsamo, A. M. (2019). *Effects of self-regulated strategy development on the writing performance and sense of self-efficacy of postsecondary english language learners*. (Master Thesis). ProQuest Dissertations ve Theses Global veri tabanından erişildi.
- Berry, A. B. ve Mason, L. H. (2012). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties: Preparing for the GED. *Remedial and Special Education*, 33 (2), 124-136. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0741932510375469>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- De La Paz, S. ve Graham, S. (1997a). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63 (2), 167-181. Erişim adresi: <https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/strategy-instruction-in-planning-effects-on-the-writing-performan-2>. 07.02.2020 tarihinde erişildi.
- De La Paz, S. ve Graham, S. (1997b). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 89, 203-222. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.203>.
- De La Paz, S. ve Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687–698. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687>.
- Demir, T. (2013). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 343-357. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19551/208390> adresinden erişildi.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Renaissance Learning Vanderbilt University Pub. Erişim adresi: <http://dsrresources.pbworks.com/w/file/etch/70407753/R004250923GJCF33.pdf>. 10.02.2020 tarihinde erişildi.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30 (3), 255-264. doi: <https://doi.org/10.1044/0161.1461.3003.255>.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445–476. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S., Harris, K. R. ve Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (2), 207-241. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>.
- Graham, S., Harris, K.R. ve Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115 (4), 498-522. <http://www.jstor.org/stable/10.1086/681964>. adresinden erişildi.

- Gültekin, D. (2016). *Yazma öz-düzenleme stratejilerinin geliştirilmesi: İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk bir öğrenci ile yapılan durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harris, K. R., Graham, S. ve Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43 (2), 295-340. doi: <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177243> adresinden erişildi.
- Lam, S.F. ve Law, Y.K. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance. *The Journal of Experimental Education*, 75 (2), 145-164. Erişim adresi: <https://hub.hku.hk/bitstream/10722/57182/1/134623.pdf?accept=1>. 24.02.2020 tarihinde erişildi.
- Mason, L.H., Harris, K.R. ve Graham, S. (2011) Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into Practice*, 50 (1), 20-27. doi: <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922>.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Inc.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Pressley, M., Rankin, J. ve Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary grade teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, 363-384. doi: <https://doi.org/10.1086/461834>.
- Roberts, P. ve Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 2, 41-45. doi: <http://dx.doi.org/10.7748/ns.20.44.41.s56>.
- Rogers, L. A. (2010). *Effect of self-regulated strategy development story-writing instruction: Adult school volunteers in action*. (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations ve Theses Global veri tabanından erişildi.
- Rogers, L. A. ve Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of educational psychology*, 100, 879-906. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.4.879>.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S. ve Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12 (1), 3-17. doi: https://doi.org/10.1207/s15327035ex1201_2.
- Tompkins, G. E. (2008). *Teaching writing balancing process and product*. New Jersey: Pearson Education.
- Tracy, B., Reid, R. ve Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The journal of Educational Research*, 102 (5), 323-331. doi: <https://doi.org/10.3200/JOER.102.5.323-332>.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. ve Reiserberg. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary educational psychology*, 22 (1), 73-101. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>.
- Zumbrunn, S. K. (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development*. ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi.
- Zumbrunn, S. ve Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26, 91-110. doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9384-5>



How Do High School Adolescents Define a Good Friend versus a Bad Friend?

Nilgün ÖZTÜRK^{ID}, Assistant Professor, Inonu University, Faculty of Education
Department of Psychological Counseling and Guidance, Malatya/Turkey, nilgun.ozturk@inonu.edu.tr

Abdullah ATLI^{ID}, Associate Professor, Inonu University, Faculty of Education
Department of Psychological Counseling and Guidance, Malatya/Turkey, abduallah.atli@inonu.edu.tr

Süleyman Nihat ŞAD^{ID}, Professor, Inonu University, Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction,
Malatya/Turkey, nihad.sad@inonu.edu.tr

Öztürk, N., Atli, A. ve Şad, S. N. (2021). How do high school adolescents define a good friend versus a bad friend? *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2021), 12 (1), 18-34.

Geliş tarihi: 08.11.2020

Kabul tarihi: 03.03.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Abstract. This qualitative study aimed to examine the perceptions of adolescents at high schools about “good friends” and “bad friends”, and to classify their perceptions under inclusive themes. Data were collected from 126 high school students. As a result of the inductive thematic analyses of the interviews, three major binary themes emerged: “Reliable versus Unreliable”, “Foul-weather friend” versus “Fair-weather friend”, and “Empathetic versus Callous”. Based on the results of the analysis, it was asserted that a good friend is characterized by reliability in not lying to you and keeping you away from dangers, a sound support when you are in need, and finally a feeling of emotional intimacy. A bad friend is characterized by unreliability in lying to you and a potential risk of endangering you, no support when you are in need, and a feeling of emotional distance from you. Practical suggestions were given to practitioners within the framework of the findings.

Keywords: Good friend, Bad friend, Friendships, Adolescence, High school students, Thematic analysis.

Introduction

Establishing friendship is an important developmental task affecting the social and emotional development of the individual during adolescence period (Greco, Holmes and McKenzie, 2015; Poulin and Chan, 2010; Rubin, Bukowski and Parker, 2006; Savin-Williams and Berndt, 1990). Hartup (1989) argues that friendship is a form of relationship that is voluntary, mutual, and interdependent among individuals who see themselves equal. Hays (1988) defined friendship as a qualitative relationship between two people with the intention to cover socio-emotional goals, love, intimacy and mutual aid, expressing the voluntary commitment of individuals.

Previous studies have emphasized that having friends is associated with the psychological well-being of an individual from childhood to old age (Akin and Akin, 2015; Bukowski, Laursen and Hoza, 2010; Hartup and Stevens, 1997; Lemerise and Arsenio, 2000; Sullivan, 1953). However, the permanent contribution of friendship to mental health is more significant during adolescence (Chow, 2008; Sullivan, 1953). Friendship contributes to an individual's development of problem solving skills and perspective-taking (Agnor, 2009; Berndt, 1989; Heiman, 2000, McGuire and Weisz, 1982), helps the him/her feel accepted and understood (Erdley, Nagle, Newman and Carpenter, 2001) especially considering that romantic relationships generally develop in adolescents (Cohen, 2008; Connolly and Johnson, 1996; Epstein, 1986, Hartup, 1996), provides him/her with the opportunity to receive and give assistance (Asher and Parker, 1988; Berndt, 1989; Erdley et al., 2001; Marion, 2008), facilitates adaptation to chronic stress and difficult life events (Baril, Julien, Chartrand and Dube, 2009; Berndt, 1992; Hartup and Stevens, 1997; Thoits, 1995), ensures that one feels emotionally safe in case of a threat (Asher and Parker, 1988), offers a protective effect against bullying (Agnor, 2009), fosters self-caring and self-confidence (Hartup and Stevens, 1997), stimulates learning (Bukowski, 2001), and affects school performance (Diehl, Lemerise, Caverly, Ramsay and Roberts, 1998). Considering these functions of friendship, friends can be said to play a critical role in providing the social support adolescents need, which cannot be replaced by families anymore (Richey and Richey, 1980).

The characteristics of a good friend have been well-documented in the relevant literature. For example, Büyükşahin Çevik and Atıcı (2008) reported that high school students believe good friends are confident, reliable, successful, and have favorable personality traits. Similarly, Niebrzydowski (1995) reported that the characteristics like sharing secrets, providing mutual support, mutual trust, and sincerity were the characteristics of good friends among Polish adolescents. Other studies on different age groups revealed many common depictees attributed to a good friend including trust (Burgess, Wojlawowicz, Rubin, Rose-Krasnor and Booth-LaForce, 2006; McLeod, 2002; Roberts-Griffin, 2011; Yager, 2010), honesty (Gündoğdu, 2003; McLeod, 2002; Roberts-Griffin, 2011; Yager, 2010), loyalty (Berndt, 2002; McLeod, 2002), keeping secrets (Heiman, 2000; Yager, 2010), supportive (Berndt, 2002; Heiman, 2000; Roberts-Griffin, 2011; Rubin, Wojlawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce and Burgess, 2006; Selfhout et al., 2010), helpful (Berndt, 2002; Heiman, 2000; Selfhout et al., 2010), spending good time together (Heiman, 2000; Stephanou and Balkamou, 2011), empathic characteristics (Rubin et al., 2006; Selfhout et al., 2010; Yager, 2010), and sincerity (Berndt, 2002; Burgess et al., 2006; Heiman, 2000; Roberts-Griffin, 2011; Rubin et al., 2006).

Negative effects of bad experiences in friendship, on the other hand, have led the researchers to examine the characteristics of a bad friend, as well. It is emphasized that negative experiences in close relationships might affect the developmental processes of individuals even more strongly compared to the positive effects of good friendship experiences (Burk and Laursen, 2005; Schuster, Kessler and Aseltin, 1990). Aggressive, demanding, and non-supportive relationships involving intense conflicts dramatically decrease individuals' well-being and health (Schuster et al., 1990). Berndt and Keefe (1995) found that adolescents who suffer negative experiences like "conflict" and "competition" in their friendships have lower levels of involvement at school, are indifferent in classroom activities,

cause discipline problems at school, and have low levels of self-confidence. In another study, Jose (2015) claimed that putting pressure on friends causes young people to start smoking, get involved in small crimes, and have early sexual experiences. The characteristics of a bad friend have also been well-documented. Previous studies showed that one of the most common characteristics of a bad friend is being "unreliable" (Berndt, 1999; Stephanou and Balkamou, 2011). Other common traits used to identify bad friends include unreliable, failure to keep secrets (Adams and Plaut, 2003; Berndt, 1999; Yager, 2010) and betrayer (Dickson, Marion and Laursen, 2018; Weiss and Smith, 1999; Yager, 2010), unhelpful (Stephanou and Balkamou, 2011), jealous (Parker, Low, Walker and Gamm, 2005), arrogant (Berndt, 2002; Marion, 2008), making fun of others (Savin-Williams and Berndt, 1990), and boring (Stephanou and Balkamou, 2011).

Though it is important during all development periods, friendship is of critical importance during adolescence (Sullivan, 1953). This is because an individual makes a great effort to succeed in interpersonal relationships during adolescence (Giffin and Patton, 1997). The fact that friendship relationships are an important part of identity development (Yavuzer, 1996) and that friendships during adolescence affects an individual's mental health throughout his or her life (Sullivan, 1953) makes friendship relationships more important during adolescence. Turkey is classified as a country where interpersonal relations among family, relatives and close friends are important (Kağıtçıbaşı, 1984). Friendship relations between the two individuals bring with other relationships formed through various social networks. Therefore, the culture lived in is seen as one of the determinants of the friendship relationships (Bayhan and Işıtan, 2010). In addition, friendship is an important merit in Turkish culture (Dilmaç, 1999). Therefore, in Turkish culture, it is important to establish and maintain friendship relationships which play an important role in the integration of children into the social life (Bayhan and Işıtan, 2010).

In addition, friendship relationships are subject to a dynamic process that occurs over time, and can change according to time and generation. Today, besides cultural differences, rapid advances in technology also affect friendship relations. Especially, we know that social media and the internet are frequently used by adolescents. This may have changed the criteria for good and bad friends in friendship relationships. In this respect, this research will contribute and update to findings of the previous research.

As stated earlier, the characteristics of a good and bad friend have been well-documented in the literature, with a special emphasis on the quality friendship or the causes of conflicts among friends. However, in the present study, we tried to explore the adolescents' perceptions of a good friend and a bad friend together to set out general descriptive characteristics in a comparative manner. The main reason for following a comparative approach was because one of the best ways to describe a good friend is to define the bad friend. Thus, this present study intended to contribute to relevant literature by attempting to analyze the perceptions regarding good versus bad friends as a whole.

The findings of this study may also provide useful information for parents of adolescents, professionals providing assistance to adolescents, teachers -school counsellors in particular- working at high schools. It is highly expected that families interfere with their children's friendship relationships. Therefore, when families comprehend correctly the "characteristics of a good and bad friend", i.e. when some awareness is raised on this issue, families can intervene in their children's friendship relations more accurately. In this context, the findings of this study can be potentially used by school counselors and teachers especially in parent conferences, seminars and individual interviews at schools. In addition to these, considering the findings of the present study, the characteristics that adolescents expect and value in their friendship relationships can be highlighted in classroom counseling activities about "interpersonal relationships". In addition to the counseling activities, school counselors can plan the group process using the results of this study in developing the content (e.g.

being reliable versus unreliable, foul-weather friend versus fair-weather friend, and empathetic versus callous) of the psycho-education programs aimed at improving the friendship relations of students who have problems in starting or maintaining relations. Thus, this qualitative study aimed to explore the perceptions of high school adolescents aged between 14 and 18 about “good friends” and “bad friends”, and to classify their perceptions under inclusive themes. Based on this purpose, our research question is “How do high school adolescents define a good friend versus a bad friend?”

Method

Research design

This qualitative study aims to examine the perceptions of high school adolescents about “good friends” and “bad friends”, and to classify their perceptions under inclusive themes. This research was designed as a qualitative phenomenological research. Phenomenological research describes the meaning of lived experiences of a concept or phenomenon for individuals (Creswell, 2013). Phenomenology aims to gain a deep understanding of the meaning or nature of our daily experiences. To Patton (2002), the central phenomenon of a phenomenological research can be such feelings as loneliness, envy and anger, or marriage, working or relationship. The central phenomenon investigated in the present research is being a “good friend” and a “bad friend” from the perspectives of high school students.

Participants

In this study, maximum variation sampling method, which is a frequently used purposeful sampling method in qualitative research (Patton, 2002), was employed to collect in-depth and rich data on adolescents' perceptions of good friends and bad friends. To achieve maximum variety in the sample, 126 adolescents having different socio-demographical characteristics (e.g. age, class, school, gender, socio-economic level) were selected to collect detailed data about their perceptions regarding the features of a good friend and a bad friend. Perceptions regarding "good friend" and "bad friend" are multidimensional affected by many different variables. For these reasons, we worked with a group of 126 adolescents to control the effects of many variables affecting the friendship perceptions. Participants came from 11 different high schools located in Malatya, a metropolitan city in the eastern Anatolian region of Turkey with a population of 772,904. There is no official information or system available to classify the schools in Turkey in terms of socio-economic status. For this reason, the socio-economic status of the schools involved in this study was assessed based on the regions of the city and the evaluations made by the school counsellor and the principal in these schools. These schools were selected from different regions with different socio-economic status. Half of the participating high school students were girls ($n = 63$) and the other half were boys ($n = 63$). They were aged between 14-18 ($mean = 16.44$; $SD = 1.008$). They were students from all grade levels: 9th Grade ($n = 27$; 21%), 10th Grade ($n = 34$; 27%), 11th Grade ($n = 46$; 37%), and 12th Grade ($n = 19$; 15%).

Data Collection and Procedure

The study data were collected in 2017 and 2018. In the first stage, before interviewing the students, both school administrators and school counsellors in all 11 schools were informed about the purpose of the study. In the second stage, school counsellors informed students about the study in classrooms, and volunteer students who wanted to participate in the research were asked to submit to the guidance service to give their names and contact information. In the third stage, the researchers contacted the students using this information about the students obtained from the school counsellors and scheduled the day and time of the interviews. Then, the interviews were conducted by the

researchers on the specified day and time. While selecting the participating students, such preconditions as experiencing problems in friendship relations were not taken into consideration. In this study, data was collected from a group of volunteer students with maximum variation to cover variables such as gender, age, class, and socio-economic status in general, rather than reaching people who had specific problems with their friends or had a certain number of friends for a certain time. The number of participants was kept equal in terms of gender, which is one of the important variables affecting the friendship perceptions. The first and second authors of the study, who lectures at the Department of Guidance and Counselling, mentor prospective teachers at teaching practicum courses at schools affiliated with National Education. During the practicum courses, they conducted the semi-structured interviews according to the suitability of the volunteer students. The majority of the interviews took place in the guidance and counselling office according to a schedule. When the guidance room was not available, the interviews were made in an appropriate and quiet place at the school (e.g. in available classrooms or laboratories).

Instrument

In order to develop the semi-structured interview questions to be used in the research, an initial pilot study was conducted with three students. These three students were interviewed as a pilot study before the final interview questions were developed. In this interview, an unstructured interview questions were used instead of structured questions in order to decide on the best questions to determine the characteristics of good and bad friends. Interviews were guided by a semi-structured interview form, which was developed to understand the perceptions of high school students about a good friend and a bad friend. The form consisted of two main parts. The first part included questions about the characteristics of a good friend (i.e. "What do you think are the characteristics of a good friend?", "What characteristics of your good friends distinguish them from other people around you?"). The second part asked about the characteristics of a bad friend (i.e. "What do you think are the characteristics of a bad friend?", "What characteristics of bad friends around you distinguish them from other friends?"). During the interviews, which lasted about 10-25 minutes, the voices of the participants were recorded and then transcribed verbatim. Possible information that could reveal the identity of the participants was concealed during the transcription procedure, and the anonymity of the participants was ensured. The names cited in the research are not the real names of the participants, but the nicknames designated by the researchers. Necessary ethics committee approval was obtained for the research (07/10-2020/ E. 65428).

Researcher Role

Semi-structured interviews were conducted by the first and second authors of the research. These interviewers conducted individual counselling courses for many years at the Department of Counselling and Guidance. The content of this course includes such interviewing principles and techniques as empathy, content reflection, reflection and concretization. These techniques enable the participants to express themselves easily in qualitative researches and provide significant advantages in learning about the participants' experiences in depth. In the interviews, the participants were able to easily express their own experiences within the framework of empathic attitude and unconditional acceptance principles. All three researchers, who conducted the data analysis talked about their own friendship experiences during the analysis process, shared their views on how these experiences affect data analysis and tried to minimize their effects on data analysis.

Data Analysis

Interview transcripts were analyzed using the qualitative data analysis program NVivo11 since it facilitates managing, organizing and visualizing data (Bazeley and Jackson, 2013). When analyzing

the data, an inductive thematic analysis procedure proposed by Braun and Clarke (2006) was followed. Accordingly, first the authors became familiar with the data by reading the transcripts together without making any encoding. Then, 96 common initial codes were formed by the researchers independently while re-reading the dataset, which indicated the perceptions of students about a good and bad friend. Next, these initial codes were refined by combining the similar ones and were gathered under three major pairs of themes as accompanied by the procedures defined in the validity and reliability subheading.

Beside the thematic analysis procedure, the nature of the research question actually required the researchers to follow a versus coding approach. Saldan  (2015, p. 298) defines versus coding as identifying “in dichotomous or binary terms the individuals, groups, social systems, organizations, phenomena, processes, concepts, etc. in direct conflict with each other, a duality that manifests itself as an x versus y code.” Since the entire analysis procedure was conducted in accordance with versus coding approach, themes were organized and presented in the form of contrasts, e.g. “Reliable versus Unreliable”, “Foul-weather friend” versus “Fair-weather friend”, and “Empathetic versus Callous”.

Trustworthiness

Creswell (2013) suggests using the concept of trustworthiness in qualitative studies instead of validity and reliability. Triangulation, thick descriptions, and methods to reduce research bias were used in this study to ensure trustworthiness. Peer checking or intercoder reliability is often difficult to perform in qualitative research, as it is not always possible for different researchers to look at the same data from the same perspective due to the nature of thematic analysis (Joffe and Yardley, 2004). Therefore, consistency between codes was checked constantly in the analysis process. Throughout the coding procedure, the data were analysed independently, with regular comparisons by three researchers to ensure researcher triangulation to ensure intercoder reliability. Throughout the coding procedure, the data were analysed independently, compared and contrasted regularly by all three researchers to achieve intercoder reliability. For the purpose of member check (Lincoln and Guba, 1985) initial codes and contents of the data (participant statements) were checked by five doctorate students who successfully completed the “Qualitative Data Analysis” course. Doctorate students examined these codes and the contents to confirm or identify alternative themes. Each doctorate student presented their evaluations during the lesson. Then, the researchers and doctoral students negotiated on the codes to be deleted, revised, or added. After the whole group had a consensus on the code and content consistency, then the same procedure was followed to negotiate about the themes. Next, the researchers re-checked the entire dataset (i.e. the encoded extracts) comparing the contents coded under major themes. Rich and thick descriptions enable readers to make decisions about transferability, since the author describes the participants and the setting in detail (Creswell, 2013). In this context, data extracts representing the perceptions of the participants were included in the study. Finally, the authors shared their own friendship experiences and perceptions about them, especially in the data analysis process, in order to reduce the researcher's biases throughout the research.

Results

As presented in figure 1 and table 1, the thematic analysis of the research data revealed three contrasting themes about the characteristics of a good friend versus a bad friend: “Reliable versus Unreliable”, “Foul-weather friend” versus “Fair-weather friend”, and “Empathetic versus Callous.”

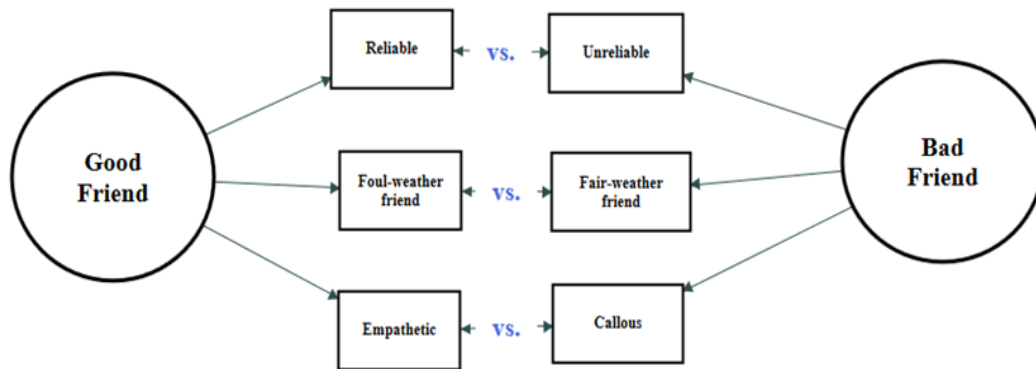


Figure 1. Thematic map showing three main themes (represented by circles) and six sub-themes (represented by squares).

Table 1.
Themes and Sub-themes Derived from the Study Data

Themes 1: Good Friend Sub-themes and codes		Themes 1: Bad Friend Sub-themes and codes	
	n		n
<i>Reliable</i>		<i>Unreliable</i>	
keeping secret	46	having bad habits	33
Honest	30	hypocrite	29
not lying	14	not keeping secrets	21
Loyal	8	gossiping	19
<i>Foul-weather friend</i>		traitor	8
Helpful	25	slanderer	5
altruistic	7	sneaky	3
not jealous	4	dangerous	3
<i>Empathetic</i>		<i>Fair-weather friend</i>	
being able to share emotions	20	selfish	31
Sincere	15	jealous	19
being a good listener	13	manipulative	16
Close	9	<i>Callous</i>	
Respectful	8	not listening	13
good to chat	7	making fun	11
understanding	5	speaking idly	6
Tolerant	2	not understanding	4
having no prejudices	2	cold	2
compassionate	2	stubborn	2
Polite	2	uninterested	2
		insensitive	2
		judgmental	2

Reliable versus Unreliable

For the participants, the most precise criterion when defining a good friend was “reliability”. “To be reliable” was the answer of almost half of the participants to the question “What do you think are the characteristics of a good friend? When asked to further define what they mean with “reliability”, the participants often used such adjectives as “keeping secret”, “honest”, “not lying”, “loyal”, “safe”. This shows that “Being reliable” is a characteristic that includes these definitions. For the participants, a reliable friend is the one who keeps what is secret, private or confidential about his/her friends, and not shares it with others. Helin (female, aged 18) believed that being reliable and keeping secrets were the same, saying *“A good friend must be reliable. When I say ‘reliable’, I mean, when I tell him/her a secret about myself, s/he has to keep it, protect me, and not share it with anyone else”*. According to the participants, a reliable friend is also “honest” and “not lying”. Kerem (male, aged 17) explained these characteristics of a good friend as follows:

“The best characteristics of my best friend is that s/he is “honest”. S/he must be natural, not fake. Not fake at all, s/he must not pretend and lie to people to make himself/herself loved. S/he shows everyone what s/he really is.” “My best friend and I love each other very much, and we get along well. We do not get bored, we are together every day, and we always share some things. But most important than these, of course, we have a common understanding. If I can tell her something, she must also be able to tell me something.”

On the other hand, a total of 36 participants said that the most typical characteristic of a bad friend was “unreliable”. They also used the terms “having bad habits”, “hypocrite”, “not keeping secrets”, “gossiping”, “traitor”, “slanderer”, “sneaky”, and “dangerous” to define a bad friend. Based on these definitions, it was understood that, for the participating adolescent students, a bad friend does not behave sincerely and does not protect the secrets of his/her friend or even tell the secrets to someone else to harm his/her friend. Kübra (female, aged 17), who used the terms “hypocritical” and “liar” describe a bad friend, said, *“A bad friend is hypocritical. Let me explain this a little. S/he is one who smiles at you and then turns his/her back on you; s/he looks nice to you, but stabs you in the back. S/h is someone who tells lies”*. Likewise, Elif (female, aged 18) said *“If you witness a person lying, I think s/he is the worst person. Just lying. For example, I have a friend who lies his family saying ‘I am at school’, when she is not actually. I know she is lying. I think she is a bad friend.”*

Many participants also defined bad friends as “the people with bad habits”, which, again, referred to smoking, alcohol and drug use. Bahadır (male, aged 17) defined a bad friend as follows:

“I think a bad friend is one who drags his/her friend into the swamp where s/he had already bogged down. For example; good friend won't make you smoke. But a bad friend might intend to start you smoking so that he can benefit from your package. It can not only be cigarettes, but also alcohol and drugs”.

Foul-weather friend versus Fair-weather friend

According to the participating adolescents, a good friend was the one who “stand by them and support them on their bad days, and a bad friend is one who is indifferent and stands by you only on good days”. A good friend is a friend who is there when you have difficult times, when you need them. A total of 50 participants identified a good friend as a “bad day friend”, and 31 identified a bad friend as a “friend on good days.” A friend in need is a friend indeed is also “helpful”, “altruistic”, and “not jealous”. Bad friends who are “fair-weather friends” are “manipulative”, “selfish” and “jealous”. Helping when your friend is in trouble, giving him/her financial support when s/he has no money was

defined as the characteristics of a good friend by the participants. Oğuzhan (male, aged 16), who said that his friend was with him at difficult times, and helped him without thinking when he had no money, saying *“My friend is a helpful person. Whenever I am in a trouble, he helps me immediately. Meets my needs. Helpfulness. One day we were outside, and I had no money. It was an urgent situation. So, I asked for some money from him. God bless him, he gave me the money”*. Sevda (female, age: 18) said that her good friend was more than a sister and added that she was constantly supported by her good friend at difficult times, and added:

“I think the best friend is one who is always there for you. She is like a family friend or sibling. You tell him/her the things you do not tell your brother/sister or to your family. It is a person with whom you share your happiness or your hard times. What I mean with hard days is when for example, you have bad days, when you are upset with your family, or for example, when you are depressed. As always, she is the best friend of the person who will not leave her whatever she does.”

Unlike a good friend, a bad friend was defined by many participants as one who stands by you on good days but not when you are in need. Leyla (female, aged 17), who admitted being very upset because of the indifferent behaviors of her friend when she needed her support on tough times, described a bad friend as follows:

“My friends knew that I was having really bad times on those days. I was expecting the support of my friend, because I thought that she was a real friend. At least I expected something from her. She should have come to me, called me, asked about me, but instead she talked about things concerning her life. I was upset, but she did not even ask what I was going through. I felt very bad that day, instead of being by me, she was still telling about her own life. I felt she did not care about me.”

Similarly, Arda (male, aged 17) said that his friend, who seemed to be by him when he had money, was not there when things turned upside down: *“Bad friends can be greedier. For example, if you have money, okay, you are a number ten, five stars friend for them. But if you do not have money, you are finished for him. If you are good, he is also good, and if you are in a bad condition, he is also bad”*.

Empathetic versus Callous

According to the participants, a good friend is a person whom one feels close enough to share feelings, or open himself/herself easily; however, a bad friend is a person with who one cannot share because you feel distant or s/he does not look at the world through the same window. A total of 20 participants stated that the characteristics of a good friend were “being able to share emotions”, followed by “sincere”, “being a good listener”, “empathic”, “close”, “respectful”, “good to chat”, “understanding”, “tolerant”, “having no prejudices”, “compassionate”, and “polite”. On the other hand, 13 participants described a bad friend as “not listening to his/her friend” and “making fun of him/her”. In addition to these definitions, the participants described a bad friend “speaking idly”, “not understanding”, “cold”, “stubborn”, “uninterested”, “insensitive”, and “judgmental”. When the definitions of the participants were examined in general, it was interpreted that a good friend is someone whom you feel pleased to chat, who listens to you empathically, and whom you feel emotional intimacy. Gizem (female, aged 16), who described her good friend as someone with whom she could share her griefs and happiness, said *“Let me give an example from my friends. I share my happiness, my life and my joy with my friends. The school life is not simple. We spend almost 60% of our day at school together. I can say that I see my friends more than I see my mother. For this reason,*

my good friends are those with whom I can share things, who can understand me.” Leyla (female, aged 17), who described her good friend as the one with whom she spends time together for a long time without being bored because of their common characteristics and sharing, said:

“My best friend and I love each other very much, and we get along well. We do not get bored, we are together every day, and we always share some things. But most important than these, of course, we have a common understanding. If I can tell her something, she must also be able to tell me something.”

Unlike a good friend, a bad friend is someone who is judgmental, makes fun of his/her friends and whom one cannot share his/her feelings. Papatya (female, aged 17), who described her bad friend as someone who expressed himself/herself ignoring the thoughts of the other person, said *“The characteristic of my bad friend is that she never listens to me. S/he always talks about himself/herself during a chat. S/he makes fun of my bad qualities.”* Derya (female, aged 17) described her bad friend as *“In my opinion, a bad friend is selfish, insensitive, does not like to help, and has poor communication with other people.”* Another participant, Berna (female, aged 15) defined a bad friend as a selfish person who thought only about himself/herself and ignored the feelings and thoughts of others, and said:

“My bad friend had no tender thoughts. He would not remember my birthday, actually, I remember his birthday every year. He did not remember mine, when I asked about it, he said, ‘I did not remember deliberately, I did not, and I do not have to’. So, as I said, he just wanted to be at the centre of everything. I think the sharpest and the most accurate comment about him would be that he was selfish and only thought about himself.”

Discussion and Conclusion

The purpose of the present study was to explore the perceptions of high school adolescents about “a good friend” versus “a bad friend”, and to combine these perceptions under inclusive themes. When the findings are examined in general, it was asserted that while a good friend is reliable because s/he does not lie to you and is safe for you, a bad friend is characterized by unreliability in lying to you and putting you in danger because of his/her bad habits; while a good friend gives you a sound support when you are in need, a bad friend does not; and finally while a good friend shows a feeling of emotional intimacy to you, a bad friend shows a feeling of emotional distance from you. This study contrasted many descriptive characteristics of a good friend versus a bad friend under three major themes, and contributed to the understanding of friendship, expectations and conflicts for adolescent students.

Similar to the findings of this study, several studies on friendship (Bukowski and Hoza, 1989; Burgess et al., 2006; Büyüksahin Çevik and Atıcı, 2008; Ladd, Konchenderfer and Colomen, 1996; McLeod, 2002; Niebrzydowski, 1995; Yager, 2010) found that “sharing secrets” and “trust” and “honesty” are among the common characteristics of a good friend. According to the present study, the most distinctive criterion of a good friend versus a bad friend is “reliability”. According to the participants, a reliable friend is the one who “keeps secrets”, is “honest”, “does not lie”, “loyal” and “safe”. Adolescence is a period when individuals experience intensive search for identity (Erikson, 1968) and relational interactions with their peers (McNelles and Connolly, 1999). In this period, adolescents experience conflicts with their families more and gradually separate from their parents (Hortaçsu, 1997; Yavuzer, 1996). Although adolescents care about their relations with their parents, they experience an intense relationship with their friends emphasizing proximity and confidentiality

(McNelles and Connolly, 1999). In the interviews, it was determined that adolescents described their best friends as those who were reliable and did not share their secrets with others. The participants also identified a good friend as “safe”, while a bad friend was defined as the one who had bad habits perceived as risky by families and the society, including alcohol use, smoking and drug abuse. Studies show that the risk of substance use like smoking, drugs or alcohol is high in adolescence (Gürol and Uzman, 2008), and bad friends are the main factors causing an adolescent to suffer them (Erdem, Eke, Ögel and Taner, 2006). Values of trust and honesty, considered important in Turkish culture (Dilmaç, 1999), are also critical in friendship relations. In Turkish culture, alcohol use is one of the main criteria for determining good and bad friends by conservative and more traditional families, who predominantly call themselves Muslim. These families think that people who use alcohol can also easily commit many other sins such as gambling, drugs, and adultery, which are considered as major crimes in Islamic belief. These major sins are central criteria in determining whether a friend is a good or bad friend in Turkish Culture.

Another theme of the study was “foul-weather friend versus fair-weather friend.” According to the participants, a good friend is “the one who is with you on bad days”, “helpful”, “altruistic” and “not jealous”. On the contrary, a bad friend is “a good day friend”, “self-seeker” and “not helpful”. In this theme, the main emphasis of the participants was on whether or not their friends supported them in all circumstances. The participants want to be supported by their friends when they are in need, for example when they need money in financial crises, help in discussions/quarrels/fights, or someone to listen to their emotional problems. The most important sources of social support are family members, friends and relatives (House, 1981). However, friends are preferred more than family members for support, closeness and cooperation during adolescence (Doğan, Karaman, Çoban and Çok, 2012). Adolescents with supportive friends generally open themselves more, exhibit more prosocial behaviours, and receive more emotional support from their friends (Berndt and Savin-Williams, 1993). Similarly, previous research showed that characteristics like “support” and “being helpful” are among the main determinants of a good friend (Berndt, 1999; Furman and Robbins, 1985; Hays, 1988; Heiman, 2000; Ladd et al., 1996; Parker and Asher, 1993; Stephanou and Balkamou, 2011). Adolescence is one of the periods when friendships are experienced most intensely (Toytok, Eren and Gezen, 2019). Adolescents expect their friends to support and help them against possible problems they face during the hard times (Berndt, 1989).

The last theme of the study is “empathetic versus callous”. According to Rubin et al. (2006), good friends listen to each other, encourage and advise each other, and sincerely open themselves. Other similar studies show that especially “sincerity” and “empathy” are among the main characteristics of a good friend (Buhrmester, 1990; Heiman, 2000; Ladd et al., 1996; Niebrzydowski, 1995; Selfhout et al., 2010; Weiss and Smith, 1999; Yager, 2010). However, competition and striving for superiority (Berndt, 2002; Marion, 2008), making fun of others (Savin-Williams and Berndt, 1990), feeling jealous (Parker et al., 2005), and differences in opinions (Büyükşahin-Çevik and Atıcı, 2008) cause conflicts between friends, and decreases emotional sharing. Similarly, in this study, the participants defined an empathetic good friend using some attributes like “sincere”, “kind”, “empathetic”, “close”, “understanding”, “good to chat”, which indicated emotional proximity. On the contrary, they defined a callous bad friend using expressions like “not close”, “idle speaking”, “not understanding”, “cold”, “stubborn”, “uninterested”, “insensitive” and “judgmental.” It is a common experience for adolescents to share their emotions with friends and chat with them for a long time (Boneva, Quinn, Kraut, Kiesler and Shklovski, 2006). This experience of emotional self-disclosure is highly critical during adolescence. Since sharing potential conflicts with the family might get difficult (McKinney and Renk, 2011), sharing worries and private issues with the closest friends allows adolescents to feel relaxed (Cohen, 2008; Erdley et al., 2001; Turner, 1999).

This study contributed to the literature in understanding the perceptions of high school adolescents about a good friend versus a bad friend in a comparative manner. In addition to the changes in personal relationships, rapid advances in technology also affect friendship relationships. Friendships also transform depending on the development of technology. The type of friendship we call e-friendship has emerged with this transformation. It is seen that friendship relations developed over the Internet are characterized by such features as providing the opportunity to communicate with people from different geographies without any time limitations, and being useful for those who cannot be successful in face-to-face communication (Tan, 2019). In addition, the increased rate of divorces, the decrease in the rate of having children, the increase in the number of children out of wedlock, the increase in the number of single parents, and the increase in the number of people living alone are considered as indicators of the change in personal relationships (Budgeon, 2006). All these show that the family structure has changed and with these changes, the family has lost its importance and replaced by friendship. Therefore, it is seen that there are changes in the form and importance of friendship over time. In addition to these although adolescents try to behave in accordance with the values of the society they live in, they may experience conflicts in terms of some cultural elements with the effect of modernization (Avci, 2006; Kulaksizoğlu, 2014). In recent years, it has been observed that many values have changed with the influence of social media, even in societies where traditional values are strong. Although previous researches provide valuable information about the characteristics of good and bad friends, social values are known to be dynamic. We think that this study will contribute to an up-to-date understanding of what changes in the criteria of good and bad friends for adolescents. Despite the many changes mentioned above, the findings of this study also imply that the characteristics sought in friendship relations are similar in every period. However, there are some limitations to this research that should be taken into account. First, this study was conducted with 126 adolescent high school students who were selected using purposeful sampling method. Although this number is adequate for qualitative studies, the findings obtained consisted of the students who were studying in Malatya province located in the East of Turkey. It must be kept in mind that the findings of this study are affected by the cultural background of this local setting. For this reason, it must be considered that the findings obtained in this study may be different in regions with different socio-cultural settings. Second, the present study attempted to understand and identify the characteristics of good and bad friends based on adolescents' perceptions. However, friendship formation is known to be a dynamic process, which should be investigated through long-term observations in addition to interviews. In this way, the nature of starting, sustaining and ending friendship relationships on the basis of good and bad friend characteristics could be understood in more.

Implications

It is very important for adolescents to establish quality peer relations in terms of their developmental stages. Previous researches show that quality friendship has a positive effect on adolescents, and report that potential conflicts between friends have a detrimental effect. We believe that this study provides useful information on the perceptions of high school adolescents about good friends and bad friends. In this study, it was explored that being reliable, supporting and empathetic were the main characteristics of a good friend, while being unreliable, not supportive, and callous were the main characteristics of a bad friend. These criteria can be used in improving the quality of friendship among adolescents at schools and to reduce possible conflicts. When evaluated in general, behaviours of bully students seem to be similar to the attributes of bad friends defined in the present study. Thus, possible psycho-education programs planned towards non-compliant and bullying students can be constructed to overcome these attributes of a bad friend among them, and provide them with those of a good friend, e.g. reliable, empathetic, understanding, supportive, etc. The properties of a good friend defined in the present study can also be used in peer-help practices. Adolescents who possess the characteristics of a good friend can offer peer support to individuals who have problems in their friendship relationships in their schools. In addition to these, friendship

relationships and expectations in these relationships are among the problems frequently experienced by students during adolescence. Ideal friend characteristics in adolescents' minds can cause conflicts in the relationship. The findings of this study will enable school counsellors to better understand what expectations of adolescents are, and to use this information more effectively during the counselling process. This information can also be used to understand the quality of adolescents' existing friendships. In addition, some of the adolescents have no problem in establishing and maintaining friendship relationships, while others may have serious problems in this regard. School counsellors can also use the findings obtained from this research to better understand the good friend expectations of the adolescents who have problems in establishing and maintaining friendship relationships.

Some suggestions can be made based on the findings of the present study. First of all, this study was conducted with the high school students living in a metropolitan city in the Eastern Anatolia region of Turkey. The relevant literature suggests that different cultures affect individuals' perceptions of friendship in different ways. Therefore, in future studies, the effect of culture on friendship perceptions in adolescents living in different geographies can be examined comparatively. Secondly, since friendship relationships start and develop in a course of time, it will be useful to examine the changes in friendship relationships through long-term longitudinal studies to explain the mechanism of the process better. Lastly, since friendship is important in almost every period of life and studies on adults are limited, it is recommended that future studies are carried out on the characteristics of friendship relationships among adults and their expectations from friendship. These future studies will both contribute to the literature on this subject and will enable us to understand whether there is a change in the friendship relationships of adults.

Financial Support The authors received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Conflicts of Interest The authors declare that they have no conflict of interest.

References

- Adams, G. and Plaut, V. C. (2003). The cultural grounding of personal relationship: Friendship in North American & West African worlds. *Personal Relationships*, 10(3), 333-347. <http://dx.doi.org/10.1111/1475-6811.00053>.
- Agnor, C. J. (2009). *A proposed model of friendship quality and attachment in preschool children* (Doctoral thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3360141).
- Akın, A. and Akın, Ü. (2015). Friendship quality and subjective happiness: The mediator role of subjective vitality. *Education and Science*, 40(177), 233-242. doi:10.15390/EB.2015.3786.
- Asher, S. R. and Parker, J. G. (1988). Significance of peer relationship problems in childhood. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel and R. P. Weissberg (Ed.), *Social competence in developmental perspective* (pp.5-23). USA Netherlands: Kluwer Academic Publisher.
- Avcı, M. (2006). Ergenlikte toplumsal uyum sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 39-64.
- Baril, H., Julien, D., Chartrand, E. and Dube, B. (2009). Females' quality of relationships in adolescence and Friendship support in adulthood. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(3), 161-168. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0015313>
- Bayhan, P. and Işıtan, S. (2010). Relationships in adolescence: A general view of peer and romantic relationships. *Family and Society*, 11(5), 33-44.
- Bazeley, P. and Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. London: Sage Publications Limited.
- Berndt, T. J. (1989). Obtaining support from friends during childhood and adolescence. In D. Bell (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp.308-331). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Berndt, T. J. (1992). Friendship and friends' influence in adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 1(5), 156-159. <https://doi.org/10.1111%2F1467-8721.ep11510326>
- Berndt, T. J. (1999). The dark side of friendship: Questions about negative interactions between friends. *Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development*, Albuquerque, NM. Access address: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436271.pdf>
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10. <https://doi.org/10.1111%2F1467-8721.00157>
- Berndt, T. J. and Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66(5), 1312-1329. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1131649>
- Berndt, T. J. and Savin-Williams, R. C. (1993). Peer relations and friendships. In P. H. Tolan and B. J. Cohler (Ed.), *Handbook of clinical research and practice with adolescents* (pp. 203–220). New York: Wiley.
- Boneva, B. S., Quinn, A., Kraut, R., Kiesler, S. and Shklovski, I. (2006). Teenage communication in the Instant Messaging Era. In R. Kraut., M. Brynin. and S. Kiesler (Ed.), *Computers, Phones, and the Internet: Domesticating Information Technology* (pp.201-218). Oxford:University Press Oxford.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3,77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Budgeon, S. (2006). Friendship and formations of sociality in late modernity: The challenge of 'post traditional intimacy'. *Sociological Research Online*, 11(3), 48-58. <https://www.socresonline.org.uk/11/3/budgeon.html>
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61(4), 1101-1111. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02844.x>
- Bukowski, W. M. (2001). Friendship and the worlds of childhood. In D. W. Nangle and C. A. Erdley (Ed.), *New directions for child and adolescent development* (pp.93-105). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Bukowski, W. M. and Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt and G. W. Ladd (Ed.), *Peer relationships in child development* (pp.15–45). New York: Wiley.
- Bukowski, W. M., Laursen, B. and Hoza, B. (2010). The snowball effect: Friendship moderates escalations in depressed affect among avoidant and excluded children. *Development and Psychopathology*, 22(4), 749-757. doi:10.1017/S095457941000043X.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. and Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development*, 77(2), 371-383. <https://dx.doi.org/10.1111%2Fj.1467-8624.2006.00876.x>

- Burk, W. J. and Laursen, B. (2005). Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 29(2), 156-164. <https://dx.doi.org/10.1080%2F01650250444000342>.
- Büyükaşahin-Çevik, G. and Atıcı, M. (2008). An investigation of third graders' Friendship characteristics and their self-esteem regarding of some variable at secondary schools. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 17(2), 35-50. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/50436>.
- Chow, W. Y. (2008). *The role of friendship on adolescent mental health problems* (Doctoral thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3319072)
- Cohen, A. B. (2008). *The best friendships of young adolescents: the role of internalizing symptoms, characteristics charact of friends, friendship quality, and observed disclosure* (Doctoral thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3307762)
- Connolly, J. A. and Johnson, A. M. (1996). Adolescents' romantic relationships and the structure and quality of their close interpersonal ties. *Personal Relationships*, 3(2), 185-195. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.1996.tb00111.x>.
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3.Basımdan çeviri). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Dickson, D. J., Marion, D. and Laursen, B. (2018). Externalizing symptoms anticipate declining support and increasing negativity between adolescent friends. *Infant and Child Development*, 27(6), 1-11. <https://doi.org/10.1002/icd.2109>
- Diehl, D. S., Lemerise, E. A., Caverly, A., Ramsay, S. L. and Roberts, J. (1998). Peer relations and school adjustment in ungraded primary children. *Journal of Educational Psychology*, 9(3), 506-515. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.90.3.506>.
- Dilmaç, B. (1999). *Instruction human value program and evaluating it using moral maturity inventory*. (Master's thesis). Marmara University, İstanbul.
- Doğan, T., Karaman, N. G., Çoban, A. E. and Çok, F. (2012). Predictors of adolescents' Friendship qualities: Gender and family related variables. *Elementary Education Online*, 11(4).1010-1020.
- Erdem, G., Eke, C. Y., Ögel, K. and Taner, S. (2006). Peer characteristics and substance use among high school students. *Journal of Dependence*, 7(3), 111-116. Access address: http://ogelk.net/makale/arkadas_ozellik.pdf
- Epstein, J. L. (1986). Friendship selection: Developmental and environmental influences. In E. C. Mueller. and C. R. Cooper (Ed.), *Process and outcome in peer relationships* (pp. 129–160). Orlando, FL: Academic Press Inc.
- Erdley, C. A., Nangle, D. W., Newman, J. E. and Carpenter, E. M. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: Theory and research. In D. W. Nangle and C. A. Erdley (Ed.), *New directions for child and adolescent development* (pp.5-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W: Norton Company, Inc.
- Furman, W. and Robbins, P. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. In B. Schneider, K. Rubin, and J. Leddingham (Ed.), *Children's relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 41–54). New York: Springer.
- Giffin, K. and Patton, B. R. (1997). *Basic readings in interpersonal communication*. New York: Harper-Row.
- Greco, S., Holmes, M. and McKenzie, J. (2015). Friendship and happiness from a sociological perspective. In M. Demir (Ed.), *Friendship and happiness* (pp. 19-35). Springer, Dordrecht.
- Gündoğdu, R. (2003). *The views of third, fourth and fifth grade primary school students on friendship and the factors influence on their choice of friends* (Master's thesis). Çukurova University, Adana.
- Gürol, T. D. and Uzman, M. O. (2008). Adolescents at risk for substance abuse. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*, 63, 65-68
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their significance. *American Psychologists*, 44(2), 120-126. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.2.120>
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01714.x>
- Hartup, W. W. and Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121(3), 355-370. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.121.3.355>
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hays, R. B. (1988). Friendship. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships: Theory, research, and interventions* (pp. 391-408). New York: Wiley.

- Heiman, T. (2000). Friendship quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/132697800112749>
- Hortaçsu, N. (1997). *Human relations*, Ankara: İmge Bookstore.
- Jose, P. E. (2015). How are positive and negative peer relations related to positive and negative affect in adolescents over time in New Zealand? In M. Demir (Ed.). *Friendship and happiness* (pp. 275-289). Springer, Dordrecht.
- Joffe, H. and Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. *Research Methods for Clinical and Health Psychology*, 56, 68.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1984). Socialization in traditional society: A challenge to psychology. *International Journal of Psychology*, 19, 145-157. <https://doi.org/10.1080/00207598408247522>
- Kulaksızoğlu, A. (2014). *Socialization and moral development in adolescence: Adolescent Psychology*. (16nd.). İstanbul: Remzi Bookstore.
- Ladd, G. N., Konchenderfer, B. J. and Colomen, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01785.x>
- Lemerise, E. A. and Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107-118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Marion, D. (2008). *Longitudinal change in friendship quality and adolescent adjustment* (Master's thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 1452451)
- McGuire, K. D. and Weisz, J. R. (1982). Social cognition and behaviour correlates of preadolescent chumpship. *Child Development*, 53(6), 1478-1484. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1130074>
- McKinney, C. and Renk, K. (2011). A multivariate model of parent-adolescent relationship variables in early adolescence. *Child Psychiatry and Human Development*, 42(2), 442-462. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10578-011-0228-3>
- McLeod, J. (2002). Working out intimacy: Young people and friendship in an age of reflexivity. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23(2), 211-226. <https://doi.org/10.1080/0159630022000000787>
- McNelles, L. R. and Connolly, J. A. (1999). Intimacy between adolescent friends: Age and gender differences in intimate affect and intimate behaviors. *Journal of Research on Adolescence*, 9(2), 143-159. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327795jra0902_2
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Niebrzydowski, L. (1995). Friendship among adolescents. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381282.pdf>
- Parker, J. G. and Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Parker, J. G., Low, C. M., Walker, A. R. and Gamm, B. K. (2005). Friendship jealousy in young adolescents: Individual differences and links to sex, self-esteem, aggression, and social adjustment. *Developmental Psychology*, 41(1), 235-250. doi: 10.1037/0012-1649.41.1.235
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (2nd.). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Poulin, F. and Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. *Developmental Review*, 30(3), 257-272. doi:10.1016/j.dr.2009.01.001
- Richey, M. H. and Richey, H. W. (1980). The significance of best-friend relationships in adolescence. *Psychology in the Schools*, 17(4), 536-540. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198010\)17:4%3C536::AID-PITS2310170420%3E3.O.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198010)17:4%3C536::AID-PITS2310170420%3E3.O.CO;2-I)
- Roberts-Griffin, C. P. (2011). What is a good friend: A qualitative analysis of desired friendship qualities? *Penn McNair Research Journal*, 3(1), 1-14. <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. and Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571-645). New York: Wiley
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C. and Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: Prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 143-157. <https://dx.doi.org/10.1007%2Fs10802-005-9017-4>
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage Publications Ltd.

- Savin-Williams, R. C. and Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations during adolescence. In S. S. Feldman and G. R. Elliott (Ed.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp.277-307). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schuster, T. L., Kessler, R. C. and Aseltin, R. H. (1990). Supportive interactions, negative interactions and depressed mood. *American Journal of Community Psychology*, 18(3), 423–438. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00938116>
- Selfhout, M., Burk, W., Branje, S., Denissen, J., Van Aken, M. and Meeus, W. (2010). Emerging late adolescent friendship networks and Big Five personality traits: A social network approach. *Journal of Personality*, 78(2), 509-538. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00625.x>
- Stephanou, G. and Balkamou, K. (2011). Children's attributions and emotions for their friendships with their best friend. *Psychology Research*, 1(6), 392-409. Access address: <http://www.davidpublisher.org/Public/uploads/Contribute/56b4492e9bc11.pdf>
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton Press.
- Tan, M. (2019). *Sociology of friendship: A research on changing friendship relations (The case of Mardin)*. İstanbul: Hiperlink Publisher.
- Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 53-79. doi:10.2307/2626957
- Turner, G. (1999). Peer support and young people's health. *Journal of Adolescence*, 22(4), 567-572. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0249>
- Toytok, E. H., Eren, Z. and Gezen, M. O. (2019). Social network analysis of support networks of 8th grade students in the exam preparation process. *Electronic Turkish Studies*, 14(2),801-825. Doi: 10.7827/TurkishStudies.14773
- Weiss, M. R. and Smith, A. L. (1999). Quality of youth sport friendships: Measurement development and validation *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21(2), 145-166. <https://doi.org/10.1123/jsep.21.2.145>
- Yager, J. (2010). *When friendship hurts: How to deal with friends who betray, abandon, or wound you*. New York: Published by Simon & Schuster.
- Yavuzer, H. (1996). *Child psychology*. (13nd.). İstanbul: Remzi Bookstore.



Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşımın İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış: “Reflets” ve “Tendances” Örneği

A Comparative Look at the Principles of Communicative and Action-Oriented Approach in Foreign Language Teaching: The Example of "Reflets" and "Tendances"

Özge SÖNMEZ^{id}, Dr.Öğrt. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir/Türkiye, osonmez1982@yahoo.fr

Sönmez, Ö. (2021). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşımın İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış: “Reflets” ve “Tendances” Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 35-53.

Geliş tarihi: 30.11.2020

Kabul tarihi: 01.04.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Öz. Yabancı dil öğretim yöntemleri geçmişten günümüze birçok gelişme ve değişim göstermiştir. Bu değişimlerin nedenleri çok çeşitlidir. Ekonomi, sosyal hayat, toplumsal ve kültürel değişimler ile birlikte dil alanında elde edilen bilimsel gelişmeler de yabancı dil öğretim yöntemlerini doğrudan etkilemiştir. Yeni bir yaklaşımın, yöntemin doğması genellikle kendisinden önce gelen yöntem ve yaklaşımın eksik yönlerinin ortaya çıkması ve güncel ihtiyaçlara karşılık verememesinden kaynaklanır. Bu çalışmada günümüzde yaygın olarak kullanılan öğretim yaklaşımlarından ikisi olan iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımı ele aldık. Bu iki yaklaşımın temel ilkelerini karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele alacağız. Bu yaklaşımların öğretmeni, öğrenciyi, sınıfı, ders materyallerini vs. nasıl değerlendirdiğini inceleyeceğiz. Daha sonra iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımla yazılmış iki ders kitabından (**Reflets** ve **Tendances**) seçtiğimiz bir konunun nasıl işlendiğini, benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koymaya çalışacağız. Konuda kullanılan materyaller, öğrencilerin kazanımlarının tanımlanması, seçilen otantik dokümanların birbirlerine oranı, etkinlik türleri ve değerlendirme biçimlerine değineceğiz. Eylem odaklı yaklaşımla hazırlanmış ders kitaplarında öğretmen ve öğrencinin karşılaşabileceği sorunları sınıflandırıp, çözüm önerileri sunacağız.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğretimi, İletişimsel yaklaşım, Eylem odaklı yaklaşım, Ders kitapları.

Abstract. Foreign language teaching methods have shown many developments and changes from past to present. The reasons for these changes are varied. Scientific developments in the field of language, along with economic, social life, social and cultural changes, have also directly affected foreign language teaching methods. The emergence of a new approach or method is usually due to the emergence of the deficiencies of the method and approach that preceded it and its inability to respond to current needs. In this study, we discussed the communicative and action-oriented approach, which are two of the widely used teaching approaches today. We will consider the basic principles of these two approaches from a comparative perspective. These approaches involve the teacher, student, class, course materials, etc. We will examine how you evaluate. Then, we will try to reveal how a topic we selected from two textbooks (**Reflets** and **Tendances**) written with a communicative and action-oriented approach is studied, its similarities and differences. We will touch on the materials used in the subject, the definition of the students' achievements, the ratio of the selected authentic documents to each other, the activity types and the evaluation methods. We will classify the problems that teachers and students may encounter in textbooks prepared with an action-oriented approach and offer solutions.

Keywords: Foreign language teaching, Communicative approach, Action-oriented approach, Textbooks.

Extended Abstract

Introduction. Foreign language teaching methods have constantly changed from the past to the present, and variables such as the needs of the target audience, the requirements of the age and general needs have directly and indirectly affected these changes. When foreign language teaching methods are examined historically, it is seen that the emerging methods are based on very different criteria. This difference is also reflected in the teaching outcomes. For example, the achievements of a student who learns a foreign language with the traditional grammar-translation method after the learning process are very different from each other. The main reason for the differences here is the determination of the principles of teaching methods in accordance with the needs of the age and the target audience, as well as the change and development of the phenomenon of language, the structure and functioning of the language in the scientific plane, and the search for universalization in the economic and social plane. When we look back from today, many different language teaching methods can be seen in current teaching methods. Although these methods are artificially differentiated from each other in historical classifications, they cannot actually be handled by drawing sharp boundaries. For example, the eclectic method takes the strengths of all the methods that emerged before it as a benchmark. The communicative approach, which has been frequently used in foreign language teaching until the beginning of the 2000s, was the source of the birth of the action-oriented approach in line with scientific developments and needs.

Method. In this study, with the communicative approach, the basic principles of the action-oriented approach will be discussed in detail, the perspective of these two approaches to foreign language teaching / learning, the student and the teacher will be examined, and their similarities and differences will be revealed in a comparative perspective within the framework of learning outcomes. The reasons for the emergence, strengths and weaknesses of both approaches will be evaluated in line with the criteria in the "European Common Application Framework for Languages" aiming to universalize foreign language learning / teaching principles, and the analysis will be concretized with examples from textbooks prepared with a communicative and action-oriented approach.

Results. Foreign language teaching has been constantly changing and developing from the past to the present. In the light of these changes and developments, it is clear that there is no single and perfect language teaching method. New methods often emerge from the deficit arising from the weaknesses of the previous method and because they cannot meet the existing needs. This is how the communicative method emerged. It will be useful to examine the principles of the previous foreign language method and its approach to language teaching in order to grasp the reason for the emergence of the communicative method, which was born in the early 1970s, spread in the 80s and has been used extensively until the 2000s.

Communicative method; It was born as a response to the above-mentioned methods that offer the student an artificial, rote-based, restricted language learning, and a necessity. With the scientific studies that revealed that a healthy language learning was not achieved with a method based on memorization and repetition, the rapid development of theories such as enunciation and pragmatics in the field of linguistics at that time, abandoning the traditional perspective of language, and not as a grammatical structure that has solidified, finished, and works with certain rules; functional, living, constantly diversifying, changing in context; from the speaking subject, the intention of the speaking subject, the receiver, the intention of the receiver, etc. It has created an opportunity to be considered as a functioning system affected by many variables.

Discussion and Conclusion. The operational approach is not an opposite of the communicative approach, but an approach that emerges as a continuation. The basic principles of this approach are determined in the Common European Application Text for Languages prepared in 2001. One of the most important aspects of the operational approach that differs from the communicative approach is

that it takes the student out of the classroom. In the communicative approach, the activities offered to the student and desired to be carried out are carried out in the classroom and mainly individually with the course book, the course materials the teacher brings to the classroom, pedagogical and authentic documents; The tasks expected of the language user in the operational approach are extremely diverse, often far from being didactic materials, not simulated within the classroom; It consists of up-to-date, daily life and out-of-class projects and activities. That is why in the operational approach, the student / language user is considered a social actor.

One of the most important problems in foreign language teaching methods is the fact that although the methods and approaches seem perfect in theory, there are often problems in practice. Especially in countries where the target language is not spoken in daily life, there are problems in the implementation of approaches that aim to make students acquire a foreign language as their mother tongue. In our study, we tried to highlight the principles of the action-oriented approach at the student, teacher and classroom scale.

Giriş

Yabancı dil öğretim yöntemleri geçmişten günümüze sürekli olarak değişmiş ve hedef kitlenin gereksinimleri, yaşanan çağın gereklilikleri, genel ihtiyaçlar gibi değişkenler bu değişimleri doğrudan ve dolaylı olarak etkilemiştir. Yabancı dil öğretim yöntemlerine tarihsel olarak bakıldığında, ortaya çıkan yöntemlerin birbirinden çok farklı ölçütler üzerinde temellendiği görülür. Bu farklılık öğretim çıktılarına da yansımıştır. Örneğin bir yabancı dili geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemi ile öğrenen öğrencinin, öğrenme sürecinden sonra elde ettiği kazanımlarla, bir yabancı dili iletişimsel yöntemle öğrenen öğrencinin elde ettiği kazanımlar birbirinden çok farklıdır.

Buradaki farklılıkların temel nedeninin öğretim yöntemlerinin ilkelerinin çağın ve hedef kitlenin gereksinimlerine göre belirlenmesi olduğu kadar, bilimsel düzlemde dil olgusunun, dilin yapısının ve dil işleyişine bakışın da değişip gelişmesi, diğer yandan da ekonomik, sosyal ve toplumsal düzlemde ortaya çıkan evrenselleşme arayışdır. Dil öğretiminde çağdaş dil öğretimi yaklaşımları, uygulamalı dilbilimciler ve dil eğitimcilerinin öğretim yöntemleri, materyal tasarımları, yenilikçi teoriler ve yaklaşımlar geliştirmeleriyle başlamıştır. Örneğin, “Yapısal dilbilim ve sonrasında (...) dil bir sözcük listesi ve dilbilgisi kuralları olarak değil, her ögenin (göstergenin) bir başka öğeyle çeşitli türden bağıntı içinde olduğu bir sistem olarak ele alındı; dil göstergesi ilk kez, belli bir dil dışı göndergeye bağlanan biçim (gösteren) ve içerik (gösterilen) olarak ikiye ayrılıp incelenmeye başlandı.” (Korkut, 2017:16).

Günümüzden geriye doğru baktığımızda birçok farklı dil öğretim yönteminin güncel öğretim yöntemlerinde izleri görülür. Yapılan tarihsel sınıflandırmalarda bu yöntemler yapay olarak birbirinden ayrılırlar da aslında bu ayırım keskin sınırlarla çizilmemiştir. Örneğin, eklektik yöntem, kendinden önce ortaya çıkan tüm yöntemlerin güçlü yönlerini kendine ölçüt alır. 2000’li yılların başına kadar yabancı dil öğretimde sıklıkla kullanılmakta olan iletişimsel yaklaşım, yine bilimsel gelişmeler ve gereksinimler doğrultusunda eylem odaklı yaklaşımın doğuşuna kaynaklık etmiştir. Kramsh, “Yabancı dil öğretimi anlambilimsel ilişkilerden ve edimsel ilkelerden oluşan ve söylem olarak adlandırılan bir bağıntılar ağını öğretmekle yükümlüdür” (Kramsh, 1991:10) derken, Jean-Claude Beacco’ya göre ise: “Eylem odaklı yaklaşımın çerçeve metinde var olması Searle ve Austin’in dili 37 bir eylem olarak kabul ettiği önceki yaklaşıma bir atıftır. Yeti kavramı ise birçok eğitim bilimcinin aklında yapısalcı dönemden gelen dört dil becerisi kavramına eşittir” (Beacco, 2008:34).

Yöntem

Yabancı dil öğretimi çeşitli değişkenlere sahip olan, değişimlere açık bir süreçtir. Bu süreç toplumsal kültürel, siyasi, ekonomik, teknolojik vb. alanlarda ortaya çıkan değişim ve gelişmelere açıktır. Yabancı dilin nasıl öğretileceği güncelliğini hiç yitirmeden, üzerinde sürekli tartışmalar yapılan ve sınırsız araştırmalar gerçekleştirilen bir konudur. “Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, öğretimin kuramsal temellerini belirlediği için kullanılan yöntemlerin temel ilkelerinden sınırlı alanları ve kullanım şekillerine kadar tüm özelliklerini iyi bilmek gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, genellikle kullanılmakta olan bir yöntemin eksiklik yönlerini tamamlamak üzere ortaya çıkmış, bu çabalar hem yabancı dilin daha iyi öğretimine katkı sağlamış hem de bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır.” (Memiş ve Erdem, 2013:299)

Dil öğrenmenin karmaşık yapısı göz önüne alındığında yeni yöntem ihtiyaçları da göze çarpmaktadır. İçinde bulunduğumuz dönemde tek bir öğretim yöntemin tüm ihtiyaçlara birden yanıt veremeyeceği açıktır. Bu nedenle biz de çalışmamızda birbirini tamamlayan ve en güncel olan iki dil öğretim yaklaşımına odaklandık. Dil öğretiminin dinamik bir süreçtir olması, her gün, yeni anlayışlar, yeni teknolojik uygulamalar, vb. ile birlikte dili kullanan bireyi de yenilemektedir. Bu yenileşme ve değişim sürecinde dil öğretimin yöntem ve yaklaşımların sürekli yenilenmesi sürecin doğası gereğidir.

Bu çalışmada iletişimsel yaklaşımla, eylem odaklı yaklaşımın temel ilkeleri ayrıntılı olarak ele alınarak, bu iki yaklaşımın yabancı dil öğretimine/öğrenimine, öğrenciye ve öğretmene bakışı incelenecek, benzerlikleri ve farklılıkları öğrenim kazanımları çerçevesinde karşılaştırmalı bakış açısıyla ortaya konulacaktır. Her iki yaklaşımın da ortaya çıkış nedenleri, güçlü ve zayıf yönleri, yabancı dil öğrenimi/öğretimi ilkelerinde evrenselleşmeyi amaçlayan *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi*'ndeki ölçütler ekseninde değerlendirilerek, iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımla hazırlanmış ders kitaplarından (**Reflets** ve **Tendances**) sunulan örneklerle inceleme somutlaştırılacaktır.

Bulgular

Yabancı dil öğretimi geçmişten günümüze kadar sürekli değişim ve gelişim göstermiştir. Bu değişim ve gelişimler ışığında, bir tek ve mükemmel dil öğretimi yönteminden söz edilemeyeceği açıktır. Yeni yöntemler sıklıkla, kendinden bir önceki yöntemin zayıf yönlerinden doğan açığın giderek büyümesinden ve var olan gereksinime yanıt verememesinden ortaya çıkmaktadır. İletişimsel yaklaşımın da ortaya çıkışı bu şekildedir. 1970'lerin başında doğan, 80'lerde yayılan ve 2000'lere kadar yoğun olarak kullanılan iletişimsel yaklaşımın çıkış nedenini doğru kavramak için bir önceki yabancı dil yönteminin ilkelerini, dil öğretimini ele alışını incelemek faydalı olacaktır.

İletişimsel yaklaşımdan önce yabancı dil öğretiminde uzun süre, işitsel-dilsel ve işitsel-görsel yöntem kullanılmıştır. İşitsel-dilsel yöntemde dil öğretimi sık kullanılan kalıpların tekrarına dayanır. Sözcüklerin ve diyalogların mekanik tekrarı, öğrencilerin ezberledikleri bir sözcüğü ya da kalıp diyalogu öğrendikleri bağlam dışında kullanmalarını çok zorlaştırmıştır. Farklı bağlamlarda, farklı sözcükler ve diyaloglarla karşılaşan öğrenci kendini ifadede ve karşısındakini anlamada güçlük çekmektedir. Ezberletilmiş kalıpların dışına çıkamayan öğrenci beş duyusundan sadece birisini kullanır. Bu tek yönlülük, etkili dil öğrenmede önemi büyük olan, her öğrencinin farklı becerileri ve öğrenme yöntemleri olduğunu ortaya koyan çoklu zekâ kuramını devre dışı bırakır. "Hedef dildeki yapılar ve yeni sözcükler diyaloglar yoluyla öğretilir. Derse her zaman bir diyalogla başlanır. Bu diyaloglar bazen öğretmen bazen de cihazlar yardımıyla seslendirilir ve öğrencilerden duyduklarını önce hep birlikte, sonra küçük gruplar halinde ve son olarak da bireysel olarak tekrar etmeleri istenir" (Demircan, 2013:215). Yalnızca ezbere ve tekrara yönelik bir dil öğretim yöntemi bir süre sonra öğrencide hatırlama zorluğu ve motivasyon eksikliğini beraberinde getirir. Yöntemin tek duyuya seslenmesinin bir olumsuz yönü de öğrencinin sadece dinleme-konuşma yetisinin ilerlemesi; okuma, okuduğunu anlama, yazma yetilerinin ve dilbilgisel alt yapısının eşit oranda gelişmesini engellemesidir. "Bu yöntemin kullanılmasıyla öğrenciler beş duyudan sadece işitmeyi ön plana çıkararak dil öğrenmeye çalışırlar. Tüm söylenenleri zihinde tutmak zor olduğu için yöntem öğrencilerde, güvensizlik hissine sebep olmaktadır. Ayrıca öğrenciler geçmiş okul yaşantıları boyunca kitaplarla çalışmaya alışkın oldukları için bu yöntemle uyum sağlamada güçlükler yaşayabilmektedirler" (Demirel, 2010, s.44). İşitsel-görsel yöntemde de yine temel olan, belli kalıpların sözel tekrarıdır. Görsel-işitsel materyaller de yine bu tekrarların içinde sınırlı biçimde kullanılır. Öğrenciye, dil kullanımında hiçbir yaratıcılığa ve özgürlüğe izin vermeyen bu yöntemde yazma, dilbilgisi, okuma gibi beceriler geri plana itilmiştir. Kazandırılan konuşma becerisi de sadece ait olduğu ezberlenmiş bağlamda işler, bağlam dışına çıkıldığında ise sözlü anlama gerçekleşmeyeceği için öğrencinin diğer dil kullanıcısıyla iletişimi kesilir.

İletişimsel yöntem; yukarıda söz edilen ve öğrenciye yapay, ezbere dayalı, sınırlandırılmış bir dil öğrenimi sunan yöntemlere bir tepki olarak ve ihtiyaçlar gereği doğmuştur. Ezbere ve tekrara dayalı bir yöntemle sağlıklı bir dil öğrenimin gerçekleşmediğini ortaya koyan bilimsel çalışmalar ile o dönemde, dilbilim alanında özellikle sözceleme, edimbilim gibi kuramların hızla gelişmesi, dile geleneksel bakış açısının terkedilerek, dili katlaşmış, bitmiş, belirli kurullarla işleyen bir dilbilgisel yapı yığını olarak değil; işlevsel, yaşayan, bağlam içinde sürekli çeşitlenen, değişen; konuşan öznenen,

konuşan öznenin niyetinden, alıcısından, alıcısının niyetinden vb. birçok değişkenden etkilenecek işleyen bir sistem olarak kabul edilmesine olanak yaratmıştır.

“Görsel-işitsel yöntemin problematiğinin sürekliliği içinde olmasına rağmen, iletişimsel yaklaşım önceki uygulamalara göre büyük değişiklikler yapmıştır ve karşıtlıkları bazen ilk bakışta görüldüğünden daha güçlüdür. Sözcelem dilbilimi, söylem çözümlemesi ve edimbilim, sağlam bir bilimsel temel sağlayacak ve öğrenme materyallerine yeniden yön verecektir. Adından da anlaşılacağı gibi, iletişimsel yaklaşım, yabancı bir dilde iletişim kurmayı öğrenmenin temel amacı kabul eder. Esnekliğini vurgulamak için “yöntem”e tercih ettiği “yaklaşım” terimi ile çok farklı ve son derece çeşitli uygulamaları kapsasa da, iletişim becerisinin benimsenmesi ortak fikrine dayanır.”¹ (Cuq, J-P., 2008: 264)

İletişimsel yaklaşımı diğer yöntemlerden ayıran en önemli etmen, öğrenciyi öğrenimin merkezine alması ve onu etkin kılmasıdır. Geleneksel yöntemlerde öğretim öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü bir akış içindeyken, iletişimsel yaklaşımda öğrenci merkezli; öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye bir akış vardır. Sınıf içinde kullanılan metinler ve öğrenciye yaptırılan etkinlikler yalıtılmış değil, bir bağlam içinde ve çeşitlidir. Derse ait materyaller çok çeşitli ve çoğunlukla gündelik hayata aittir. Bir reklam filmi, bir şarkı, bir müze sitesi, bir yemek tarifi ya da bir metro haritası ders materyali olarak sınıfta rahatlıkla kullanılabilir. Böylece öğrenci amaç dilin konuşulduğu kültüre kendini daha yakın hisseder. İletişimsel yaklaşımda öğrencinin hata yapma hakkı vardır ve bu sayede hatasını bir öğrenme sürecine dönüştürmeyi öğrenir. Öğrencinin merkezde olması, bu yaklaşımda konuşma yetisine verilen ağırlığın verimli bir şekilde dönüşümün alınması açısından önemlidir. Öğretmen bir rehber konumunda kalarak, öğrencinin doğal bir yabancı dilin işleyişini kendi deneyimleri ile öğrenmesini izler ve sürekli hata düzeltmez. Öğrencinin kendi kendini düzeltmesi bu yöntemin özelliklerinden biridir. Bu sayede hata yapmaktan çekinmeyen öğrencinin kendine güveni gelir ve sosyal bir ortam olan sınıfta bir yabancı dil kullanıcısı olarak varlığını devam ettirir.

“İletişimsel yaklaşımın yol gösterici ilkeleri, öğrencilerin etkileşimli iletişim etkinlikleri oluşturmalarına izin veren belirli tekniklerin geliştirilmesine yol açmıştır. Bazıları nispeten kapalı olabilir, örneğin konu oldukça kalıplaşmış sosyal ritüellere karşılık gelen öngörülebilir sözlü etkileşimler; diğerleri, yapısalcı metodolojilerde zaten uygulanan rol yapma oyunları gibi daha açık olabilir. Yine diğer etkinliklerin, tanımları ve yönetimi öğrencilerin sorumluluğundadır: bu kategoride, genel simülasyonlar ve daha geniş anlamda, görevler veya problem çözme yaklaşımları vardır.”² (Beacco, 2007: 64-65)

İletişimsel yöntemin yabancı dil öğrencisinin konuşma becerilerine ağırlık vermesi, öğrenciyi öğretimin merkezine alması, ders materyallerinin amaç dilin kültürüne ait özgün nesnelere seçilmesi, öğrenciyi amaç dili kullanan bir konuşan özne olarak kabul etmesi, öğrencinin kendi kültürü ile hedef kültür arasında bağ kurmasını, karşılaştırma yapmasını sağlar ve bu sayede öğrenci dilin yaşadığı kültürden, toplumdaki ayrı düşünülmeceğini, belli kalıpların içine sığamayacağını ve sürekli değişeceğini kendisi de yaşayarak deneyimler.

Eylem Odaklı Yaklaşım

Eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşımın bir karşıtı değil, devamı ve tamamlayıcısı niteliğinde ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temel ilkeleri 2001 yılında hazırlanan *Diller için Ortak Avrupa Başvuru Metni*'nde belirlenmiştir. Ortak çerçevenin temel amacı, öncelikle Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğrenimine/öğretimine yönelik ortak ve sonrasında evrensel bir program

¹ Fransızcadan çevirisi tarafımızdan yapılmıştır.

² Fransızcadan çevirisi tarafımızdan yapılmıştır.

ortaya çıkarmak ve bu programın tüm ülkelerce tanınabilir olmasını sağlamaktır. Amaç dile yönelik öğretim programlarının, sınavların, değerlendirme yöntemleri ve ölçütlerinin, ders kitapları ve materyallerin ortak bir biçimde hazırlanması için temel oluşturur. Bu çerçeve hem dil öğrencisine hem de dil öğreticisine bir rehber niteliğindedir. Dil öğrencisi bu çerçeve sayesinde her dil düzeyinde kendisini değerlendirebilir ve hangi kazanımlara sahip olduğunu, hangilerinde eksikleri olduğunu kendi kendine denetleyebilir. Çerçeve sadece dilsel değil kültürel kazanımları da öncelemiştir.

Dili bir eylem olarak kabul eden bu yaklaşım görev temellidir. Bu yaklaşımda bir dil kullanıcısı ve sosyal bir aktör olarak kabul edilen öğrenci, kendisine verilen görevleri yerine getirir. Bu görevler iletişimsel yaklaşımdaki gibi ağırlıklı olarak iletişimsel yetiyi geliştirmeyi amaçlamaz. Amacı, görevi yerine getirirken dil yetilerinin de geliştirilmesidir. Yapararak öğrenme temelli bu yaklaşım, benzetim (fr. *simulation*) temelli iletişimsel yaklaşımdan ayrılır. Eylem odaklı yaklaşımda öğrenci bir dil kullanıcısı ve sosyal bir aktör olarak kabul edildiği için tek görevi amaç dilde konuşup, yazabilmek değildir. Ondan aynı zamanda sosyal becerilerini ve yardımlaşma bilincini geliştirebilen bir birey olması beklenir.

“Kapsamlı, saydam ve tutarlı olması istenen bir dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme başvuru metni, dil kullanımı ve öğrenimi konusunda çok genel bir bakış açısına sahip olmalıdır. Burada benimsenen yaklaşım, bir dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle “sosyal aktörler” olarak yani, çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri olarak gördüğü için genel anlamda eylem odaklı yaklaşımdır diyebiliriz. Söz konusu eylemler, dil etkinlikleri içerisinde yer alırken dil etkinlikleri de daha geniş bir sosyal bağlamın parçasıdır. Söz eylemlere anlamlarının tamamını kazandıran işte bu geniş sosyal bağlamdır. Belirli bir sonuca ulaşmak için bir ya da daha çok bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak eylemler gerçekleştirilmesi durumunda “görevler”den bahsediyoruz” demektir. Bu yüzden eylem odaklı yaklaşım, bir sosyal aktör olarak bireyin sahip olduğu ve kullandığı bilişsel, duygusal kaynak ve seçenekler ile bütün yeteneklerini göz önünde bulundurur.” (AOBM, 2013: 06)

İletişimsel yaklaşımda öğrenciler teker teker bir birey olarak kabul edilip, öğrenme sadece bireyin gerekli dil becerilerini edinmesi ile sınırlıdır. Eylem odaklı yaklaşımda ise; sınıf içi-sınıf dışı bireysel/grup çalışmaları, bireyin sadece dil yetilerini geliştirmekle kalmaz aynı zamanda grup çalışmalarına uyum sağlamasını, benmerkezci olmamasını, paylaşmayı ve gerçek iletişimi yaşayarak öğrenmesini amaçlar. Bu yaklaşım aslında iletişimsel yaklaşımın bir karşıtı değil tamamlayıcısı olarak kabul edilebilir.

Eylem odaklı yaklaşımın iletişimsel yaklaşımdan ayrılan en önemli yönlerinden biri de öğrenciyi sınıftan çıkarmasıdır. İletişimsel yaklaşımda öğrenciye sunulan, gerçekleştirilmesi istenilen etkinlikler; ders kitabı, öğretmenin sınıfa getirdiği ders materyalleri, pedagojik ve otantik dokümanlarla sınıf içerisinde çoğunlukla bireysel olarak gerçekleştirilirken, eylem odaklı yaklaşımda dil kullanıcısından beklenen görevler son derece çeşitli, hatta çoğu zaman didaktik materyaller olmaktan uzak, sınıf içinde benzetimle oluşturulan değil, güncel, gündelik yaşamın içinde ve sınıf dışı proje-etkinliklerden oluşmaktadır. İşte bu nedenle eylem odaklı yaklaşımda, öğrenci/dil kullanıcısı sosyal bir aktör olarak kabul edilir.

“Eylem odaklı yaklaşımda, kullanıcı bir işi yapmaya, bir sorunu çözmeye, somut bir gerçeğe ulaşmaya yönelir. Bunun için öncelikle uygulanacak faaliyetler belirlenir. Bu faaliyetler mikro ve makro düzeydedir. Makro faaliyetler diğer mikro faaliyetleri kapsar. Hepsi birlikte ele alındığında, bu faaliyetler bir proje oluşturur. Bir projenin tamamlanabilmesi için kullanıcının, tek başına veya bir ekip içinde, görev adı verilen belirli yönergeleri tamamlaması gerekir” (Saydı, 2015: 18). Bu yaklaşım öğrenciye diğer yaklaşımlardan daha geniş bir alanda, daha büyük bir sorumluluk yükler ve bir sınıf ortamında “-miş gibi” yapmak yerine, yaşayarak, yaparak öğrenmesinin yolunu açar. Öğrenci mikro-makro düzeydeki görevleri tek başına ya da grupla yerine getirirken hedeflenen, kendi kapasitesinin

sınırlarını tanıması ve zorlandığı anda bu sınırlara geri çekilmek yerine, genişletmeye çalışmasıdır. Burada grup çalışmaları, paylaşma ve yardımlaşma duygusunu geliştirmesi beklenir.

“Görev, gerekli bilgi alışverişini ve bilgi ile birlikte değişimleri doğurur, kapalı, belirlenmiş bir sonuca götürür, öğrencilerin olağan faaliyetlerinin bir parçası değildir, insani/ etik bir konu önerir, söylemsel / anlatsal bir tarz gerektirir ve tek ve aynı bağlama bağlı değildir” (Dervin, F. 2009: 112). Bu nedenle geleneksel dil öğretim yöntemlerindeki alıştırmaya kavramı ile eylem odaklı yaklaşımdaki görev kavramı farklıdır.

“Çerçeve, dil öğrencisinin katıldığı üç görev kategorisi belirlemiştir:

1. Öğrencinin sınıf dışındaki ihtiyaçlarına veya öğrenme bağlamına göre seçilen "hedef", "tekrar" veya "gerçek hayata yakın" görevler.

2. Sınıf durumunun sosyal, etkileşimli ve hali hazırdaki doğasına dayalı eğitimsel iletişim görevleri; öğrenciler, hedef dili kullanma oyununu oynamak için "isteyerek kabul edilen bir –miş gibi yapmaya" katılırlar; bu görevlerin tanımlanabilir sonuçları vardır.

3. Özellikle değiştirilmiş, bağlamından arındırılmış biçimlere odaklanan alıştırmalardan oluşan eğitim öncesi iletişim görevleri.” (Bérard, 2009: 40)

Eylem odaklı yaklaşımın yaşam boyu öğrenme sürecini temel alması da yardımlaşma ve dayanışma ilkesiyle örtüşür. Öğrencinin sadece bir yabancı dil kullanıcısı değil, sosyal bir aktör olabilmesi, onun sınıf dışı etkinlikleri başarıyla gerçekleştirmesine bağlanmıştır.

Eylem odaklı yaklaşımda projeler sınıf içi ya da sınıf dışı olsun, toplumun içindedir. Benzetme yoluyla öğretim tamamen dışlanmamıştır. Bu yönüyle eylem odaklı yaklaşımın iletişimsel yaklaşıma uzak düştüğü söylenemez. Ancak projeler ve grup çalışmaları eylem odaklı yaklaşımda oldukça ağırlıklıdır. İletişimsel yaklaşımda genellikle, rol yapma oyunları, benzetme ve çok sık olmayan küçük grup çalışmaları ile yapılan öğretimin sınırları eylem odaklı yaklaşımda sınıfı aşmıştır. Makro-mikro sınıf içi, sınıf dışı projeler öğrenciden olduğu kadar öğretmenden de ders öncesi, ders sırasında ve ders sonrasında bir hazırlık bekler. Eylem odaklı yaklaşım temel alınarak hazırlanan ders kitapları, projelerin gerçekleştirmesinde öğretmene ve öğrenciye birçok yardımcı formül sunsa da, öğrencinin tek başına yaptığı alıştırmalarda ya da grup içinde gerçekleştirmesi gereken dilsel ve dil dışı görevlerde yalnız kalma, başarısız olma ve bu nedenle dil öğrenmeye karşı motivasyonunu kaybetme riski vardır. Özellikle grup içi çalışmalarda yaşanabilecek güçlükler toplum içinde gerçekleşeceğinden, bireysel alıştırmalardaki başarısızlıkta yaşanabilecek motivasyon kaybından daha yüksek olacaktır. Bu nedenle eylem odaklı yaklaşımda öğretmen, iletişimsel yaklaşım öğretim sürecinden daha öngörülü ve hazırlıklı olmak zorundadır.

Eylem odaklı yaklaşımdaki bir diğer yenilikçi bakış açısı da senaryodur. Bu yaklaşımdaki senaryo kavramı, iletişimsel yaklaşımdaki *rol yaparak* öğrenmeden farklıdır. İletişimsel yöntemde kapalı, sınırları, hedefleri önceden belirlenmiş ve amacı dil öğrenme üzerine kurulu bu etkinlikler, eylem odaklı yaklaşımda açık uçlu, öncelikli temel hedefi dil öğrenmek değil de bir eylemi gerçek hayatta amaç dili kullanarak yerine getirebilmek, gerçekleştirebilmektir. Öğrencinin gerçek hayatın içinde bir dizi eylemi gerçekleştirirken dili öğrenmesi hedeflenmektedir. Claire Bourguignon’a göre:

“Senaryo öğrenciyi;

- belirli bir alanda

- tanımlanmış bir hedefle

- bir dizi kesinleşmiş eylemi gerçekleştirmek için

- verilen bilginin stratejik uygulamasını varsayan bir durumda konumlandırır.

Senaryo, değerlendirmeye anlam veren bir destektir. Farklı iletişim etkinlikleri, yalnızca dilsel boyutu değil aynı zamanda pragmatik boyutu da dikkate alan genel bir değerlendirme ile ele alınır. Bu

değerlendirmenin amacı, sadece tek hedefi iyi bir sonuç elde etmek olan « ardışık » becerileri parçalayıp, bağlamdan kopararak değerlendirmek değildir. Senaryoyu bir destek olarak kullanan değerlendirmenin amacı, aslında öğrencinin beklenen bir standarda göre sınıflandırılmasına imkân verecek bir not elde etmek de değildir. Amaç, öğrencinin iletişim yeteneklerini ("genel iletişim becerileri" anlamında kullanılmıştır) ölçmek ve etkinlik seviyesini belirlemektir. Bu nedenle, bu değerlendirme öğrencinin bilmediğini cezalandırmaktan çok, yapabildiklerini doğrulayan olumlu bir değerlendirme durumudur." (Bourguignon, C. 2006:68)

Aşağıda oluşturduğumuz tabloda iletişimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşımın başlıca temel ilkelerini karşılaştırmalı olarak görebiliriz. Yaklaşımların temel ilkeleri; öğrenci, öğretmen, sınıf, ders materyalleri, dilsel yetenekler, alıştırmalar/etkinlikler, öğrencinin kazanımları ve değerlendirme başlıkları altında gruplandırılmıştır. İstenirse başka başlıklar altında da gruplandırmalar yapılabilir.

Tablo 1.

İletişimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşımın temel ilkeleri

	İletişimsel Yaklaşım	Eylem Odaklı Yaklaşım
Öğrenci	Yabancı dil öğrenen bir yabancı, simülasyon yapan dil kullanıcısı	Yabancı dil öğrenen Avrupa/dünya vatandaşı, yaşayarak öğrenen dil kullanıcısı, dayanışan sosyal aktör
Öğretmen	Rehber	Rehber, sınıf içi-sınıf dışı proje yürütücüsü
Sınıf	Öğrencilerin birbirlerinin yüzünü görebildiği, tercihen "U" şeklinde oluşturulmuş mekanlar	Öğrencilerin birbirlerinin yüzünü görebildiği, tercihen "U" şeklinde oluşturulmuş mekanlar, serbest masa ve sandalyeler
Ders Materyalleri	Ders kitapları, öğretmenin kendi seçtiği, hedef dilin kullanıldığı kültüre ait didaktik, yarı didaktik, gündelik ve güncel hayata ait otantik dokümanlar, vs.	Ders kitapları, öğretmenin kendi seçtiği, hedef dilin kullanıldığı kültüre ait otantik dokümanlar, öğrenciden gerçekleştirilmesi beklenen görev ve projelerin yerine getirilmesi için kullanılacak sınıf içi, sınıf dışı (dil eğitimine uzak) tüm materyaller.
Dilsel Yetenekler	Sözü anlama/anlatım Yazılı anlama/anlatım	Genel bireysel yetenekler İletişimsel dil yeteneği -Dilsel yetenekler -Toplumsal-dilbilimsel yetenekler -Pragmatik yetenekler
Etkinlikler	-Bireysel, grup -Öğrenci merkezli -Dilsel, sınıf içi, öğrenciyi aktif tutacak etkinlikler -Rol yapma, simülasyon	-Grup odaklı -Öğrenci ve grup merkezli -Dilsel-dış, sınıf içi-sınıf dışı, öğrenciyi aktif tutacak mikro-makro görevler, senaryolar, projeler.
Öğrencinin kazanımları	Dört temel dil becerisi kazanma (ağırlık iletişimsel beceridedir)	Yaklaşımın hedeflediği becerileri kazanma, bireysel öğrenmenin yanında, toplumsal öğrenme, grup içi çalışmalarda, sınıf içinde ve dışında sorumluluk alabilme, dayanışma duygusunu geliştirme.
Değerlendirme	Dört temel dil becerisi (ağırlık iletişimsel beceride) sınıf içi performansı ile değerlendirme	İletişimsel dil yeteneğini ve genel bireysel ve sosyal yeteneklerini öz değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme.

Yukarıdaki tabloyu yakından incelediğimizde bize aslında iletişimsel yaklaşımla eylem odaklı yaklaşımın birbirine karşıt yaklaşımlar değil, birbirinin devamı yaklaşımlar olduğunu ortaya koyuyor. İletişimsel yaklaşımda temel alınan ölçütlerin eylem odaklı yaklaşımda da varlığını koruduğunu ancak bunları daha ileriye taşıdığı görülüyor. Christian Puren de, bu iki yaklaşımın birbirine mükemmel şekilde eklenebilen iki yapboz parçası gibi olduğunu belirtir. (Puren, C. 2014 : 4).

Ders kitaplarında iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşım

Ders kitapları, günümüzde birçok teknolojik gelişme yaşanmasına karşın, halen dil öğretimde kullanılan temel eğitim aracıdır. Değişip gelişen dil öğretim yöntemlerine göre yenilenen ders kitapları, özellikle amaç dilin gündelik hayatta konuşulmadığı ülkelerde çok önemli bir işleve sahiptir. Farklı seviyelerdeki, farklı dil öğrenci grupları için oluşturulan bu kitaplar hem öğretmenin, hem öğrencinin dil öğretme/öğrenme sürecindeki yol göstericisidir. Biz de bu noktadan hareketle, çalışmamızın odağında bulunan iletişimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşımın ilkelerini temel alarak hazırlanmış olan B1 seviyesindeki iki Fransızca ders kitabını “**Reflets (Yansımalar)**” ve “**Tendances (Eğilimler)**” ele aldık. **Reflets 3** (2001) iletişimsel yaklaşımla, **Tendances** (2017) ise eylem odaklı yaklaşımla hazırlanmıştır.

Aşağıdaki tabloda çalışmada kullanılan bu iki ders kitabındaki ünite sayısı, rol oynama çalışması (fr. jeu de rôle) içeren alıştırmaya sayısı ve grup çalışması istenilen etkinlik sayısı yansıtılmıştır. İletişimsel yöntemi kullanan **Reflets**'de öğrenciden rol yapma çalışması istenen etkinlikler 11'ken eylem odaklı yaklaşımla hazırlanan **Tendances**'da bu tür bir etkinliğe rastlanmamıştır. Bu da eylem odaklı yaklaşımın rol yapma çalışması içeren etkinlikleri benimsemediğini gösterir. Bu durum eylem odaklı yaklaşımın simülasyondan çok, gerçek hayatın içine yönelmesinin bir sonucu olarak kabul edilebilir. Grup çalışmalarında ise eylem odaklı yaklaşımla hazırlanan ders kitabındaki alıştırmaların, iletişimsel yaklaşımla hazırlanan ders kitabındaki alıştırmalara göre iki kat fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum, grup çalışmalarının aslında iletişimsel yaklaşımda da sıklıkla yer aldığını ancak eylem odaklı yaklaşımda çok daha sıklaştığını, çeşitlendiğini ve yaklaşımın temel tekniğini oluşturduğunu ortaya koyar. Grup etkinlikleri açısından bakıldığında eylem odaklı yaklaşımın, iletişimsel yaklaşımdaki bakış açısını genişleterek sürdürdüğünü söyleyebiliriz.

Tablo 2.

“Reflets” ve “Tendances” ders kitaplarında ünite ve etkinlik sayıları

	Reflets	Tendances
Ünite Sayısı	12	9
Rol oynama çalışması (fr. jeu de rôle)	11	-
Grup çalışması istenilen etkinlik sayısı	26	52

Çalışmamızda iletişimsel yaklaşımla eylem odaklı yaklaşımın bezer ve farklı yönlerini daha somut bir biçimde ortaya koyabilmek için **Reflets** ve **Tendances** kitaplarında aynı konuyu işleyen iki üniteyi ele aldık. Bu iki kitabın içindekiler bölümünde genel olarak hedefleri nasıl tanımladıklarını, seçilen konunun başlığını, konunun sonunda öğrencinin elde edeceği kazanımları nasıl tanımladıklarını, konu içinde kullanılan otantik dokümanların sayısını, alıştırmaların biçimlerini ve bu alıştırmaları gerçekleştirebilmeleri için öğrenciler sunulan yardım tablolarının sayısını karşılaştırdık. Karşılaştırmamızın sonucunda aşağıdaki tabloyu elde ettik.

Tablo 3.

“Reflets” ve “Tendances” ders kitaplarının içindekiler bölümünü, konu, beceriler, otantik dokümanlar, alıştırmalar/görevler, yardım tablolarının karşılaştırılması

	Reflets	Tendances
İçindekiler bölümü sınıflandırma başlıkları	keşif bilgi dilbilgisi kelime bilgisi tarih sayfası sözlü yazılı beceriler ve uzmanlık bilgileri	eylemsel hedefler dilbilgisi temalar ve eylemler telaffuz ve otomatizm kültür
Konu	Nasıl vatandaş olunur?	Sivil hayata katılmak
Konunun sonunda edinilecek beceriler	*Sormak, istemek, talep etmek, itiraz etmek, çıkarlarını savunmak, kutlamak, teşvik etmek. *Şimdiki zamanda kullanılan tümceleri geçmiş zamanda kullanabilme, dolaylı anlatım *Kolektif çıkarlara katılım konusunda pozisyon almak, insani çıkarlar için dayanışmaya çağırısı yapmak. *Fransız insani yardım kuruluşlarını kendi ülkesindekilerle karşılaştırmak.	BİR ŞEHRE ENTEGRE OLMAK • Entegrasyon hakkında konuşmak • Karşıt veya çelişkili fikirler sunmak YEREL BİR DURUMU DEĞERLENDİRME • Kültürel bir yapıyı tanımlamak • Mimari bir proje hakkında fikrini söylemek DANIŞMANLIĞA KATILMAK • Ankete katılmak • Anket sonuçları hakkında yorum yapmak SİYASİ GÜÇLERİ TANIMAK • Siyasi ve idari bir organizasyonu tanıtmak • Bir siyasi figürün çalışmasını anlamak
Otantik dokümanlar	20	30
Alıştırmalar/görevler	-üstteki dokümanları inceleyin -dinleyin -yanıt verin -metni okuyun -tabloyu doldurun -küçük gruplar halinde çalışın -anlatın -cümleleri birleştirin -farklı deyimler kullanarak cümleleri tekrar yazın	-üstteki dokümanları inceleyin - dinleyin - yanıtlayın -okuyun -tabloyu doldurun -grup halinde çalışın, paylaşın -anlatın -cümleleri birleştirin -cümleleri tekrar başka biçimde kurun -gerekçelerin listesini yapın -size göre...nedir? -size göre...nasıldır? -dörtlü, beşli gruplar halinde anket sonuçlarını çalışın -üçlü gruplar halinde göçmen olmanın olumlu olumsuz yönlerini gerekçelendirerek yazın

		-küçük gruplar halinde tartışın. Sizce... -altı kişilik gruplar oluşturup aşağıdaki soruları yarışma şeklinde yanıtlayın. -röportajı sessiz ve altyazısız izleyin. Gördüklerinizi not edin. -Fransa'daki yabancıların oy kullanma hakkını savunan bir metin yazın
Yardım tabloları	1	6

Karşılaştırmamızda her ders kitabının içindekiler bölümü sınıflandırmasının temel aldığı yaklaşımın ilkelerini yansıttığını tespit ettik. Seçilen konunun aynı olmasının iki farklı yaklaşımın aynı konuyu nasıl ele aldığını görmek açısından faydalı olacağını düşündük. Seçtiğimiz konu, **Reflets**'de "Nasıl Vatandaş Olunur?", **Tendances**'da ise "Sivil Hayata Katılmak" şeklinde adlandırılmıştır. Ünitenin bitiminde öğrencilerin edinecekleri kazanımları her iki ders kitabı da ünitenin en başında tablodaki gibi duyurmuştur. İletişimsel yaklaşımla hazırlanan kitapta dilbilgisel olarak "Şimdiki zamanda kullanılan tümcelerini geçmiş zamanda kullanabilme, dolaylı anlatım" kazanımı göze çarparken, eylem odaklı yaklaşımla hazırlanan **Tendances**'da bu biçimde ifade edilmiş bir kazanıma rastlanmamaktadır. **Tendances**'daki kazanımlar bağlamdan izole edilmiş dil becerilerinden çok, gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlarda yerine getirilmesi gereken faaliyetleri betimler. Örn: "Mimari bir proje hakkında fikrini söylemek, anket sonuçları hakkında yorum yapmak, vb." Seçilen konunun tümünde kullanılan otantik dokümanlar eylem odaklı yaklaşımla hazırlanan ders kitabında daha fazla sayıdadır. İki ders kitabında öğrenciden yapması beklenen alıştırmalar ve görevlerin yönergelerini incelediğimizde **Reflets**'deki yönergelerin; "yanıt verin", "metni okuyun", "tabloyu doldurun" gibi sınırları belli, öğrenciye dilsel yaratıcılık kullanma fırsatını çok da tanımayan biçimde yapılandırıldığı görülmüştür. Oysa **Tendances**'daki yönergelerde bu klasik kalıpların yanında; "size göre... nedir?", "size göre...nasıldır?", "üçlü gruplar halinde göçmen olmanın olumlu olumsuz yönlerini gerekçelendirerek yazın", "altı kişilik gruplar oluşturup aşağıdaki soruları yarışma şeklinde yanıtlayın", "röportajı sessiz ve altyazısız izleyin. Gördüklerinizi not edin" biçiminde öğrencinin kendi fikirlerini yaratıcı bir biçimde ifade edebileceği, grupla hareket etmeyi deneyimleyebileceği, sadece bir tek bağlam içinde değil çok çeşitli bağlamlarda dil kullanımlarını hayata geçirebileceği yönergeler verilmektedir. Yardım tabloları ise **Reflets**'de sadece bir tane ve oldukça sınırlıdır. **Tendances**'da ise 6 tane ve oldukça geniş kapsamlı yardım tabloları üniteye eklenmiştir.

Aşağıdaki tabloda **Reflets** ve **Tendances**'da yer alan otantik dokümanlardan ve yardım tablolarından bazı örnekleri karşılaştırmalı olarak yansıtılmıştır.

Tablo 4. "Reflets" ve "Tendances" da öğrenciyeye sunulan otantik dokümanlar ve yardım tabloları

Reflets

(Reflets, 2001: s. 126)

Tendances

(Tendances, 2017: s. 134)

(en %)	Adhérents	Donateurs
Associations		
Sportives	16	18
Culturelles	12	16
de loisirs	6	9
d'aide aux personnes défavorisées	7	54
religieuses	4	13
de jeunes, d'étudiants	4	15
de solidarité internationale	3	35
de défense de l'environnement	3	12
de défense des droits de l'homme	2	13

(Reflets, 2001: s. 128)

	un homme	un homme	une femme
Préfèrent une politique plus conservatrice.	30%	29%	29%
Préfèrent une politique plus efficace.	20%	4%	7%
Préfèrent une politique plus sociale et équilibrée.	12%	3%	7%

(Tendances, 2017: s. 136)

(Reflets, 2001 : s. 134)

(Tendances, 2017 : s. 140)

PÉTITION POUR LES ÉLÉPHANTS

date de clôture 31/12/2001

En 1989, une profonde prise de conscience de l'opinion publique internationale avait permis d'entraîner le déclin des populations d'éléphants d'Afrique par l'interdiction du commerce de l'ivoire.
 Hélas, tout a recommencé depuis la réouverture de ce commerce meurtrier en juin 1997 et l'autorisation donnée à trois pays d'Afrique australe (Botswana, Namibie et Zimbabwe) de pouvoir exporter leurs stocks d'ivoire à destination du Japon.
 Depuis cette date, et malgré l'avertissement lancé par de nombreux spécialistes, le braconnage² a repris sur l'ensemble du continent africain et même asiatique.
 En avril 2000, en dépit de ces nouveaux massacres et de la menace croissante, les 151 pays réunis à Nairobi dans le cadre de la CITES (Convention de Washington sur les espèces menacées) ont laissé ces trois pays en position de pouvoir exporter leurs stocks d'ivoire et ont même autorisé l'Afrique du Sud à les rejoindre.
 Il y a trente ans, les éléphants d'Afrique étaient plus de 2 millions. Ils ne sont plus que 286 000 aujourd'hui. Si le braconnage retrouvait son niveau d'avant interdiction (90 000 bêtes tuées par an entre 1970 et 1989), tous les éléphants auront disparu dans quatre ans.
 Une seule solution peut permettre de sauver les éléphants : leur reclassement en annexe I de la CITES (commerce international interdit) lors de la prochaine conférence qui se déroulera en 2002 ou 2003.
 La Fondation 20 millions d'amis (association reconnue d'utilité publique qui œuvre au respect de la vie animale, de la nature et au renforcement de la relation homme/animal).

¹ Entraîner (v.) : traîner, diminuer. ² Braconnage (n. m.) : chasse illégale.

(Reflète, 2001: s. 134)

Comprendre le travail d'une personnalité politique

Le reportage vidéo

Députée : au service de la communauté française



Notre journaliste s'est entretenu avec **Claudine Schmid, députée des Français de l'étranger.**



- 4. Regardez les informations sur la vie d'elle.**
1. Que faisait-elle ?
 2. Un député de Français vit comment ?
 3. À partir de quand ?
- b. sur son emploi du temps :**
1. le lundi ?
 2. du mardi à jeudi ?
 3. le vendredi ?
- c. sur son travail :**
1. Dans sa circonscription ?
 2. À l'Assemblée nationale ?
 3. Dans les commissions ?

(Tendances, 2017: s. 141)

Manifeste pour défendre les fromages au lait cru

(présenté au Salon du goût à Turin le 27 octobre 2009)



Le fromage au lait cru est beaucoup plus qu'un aliment merveilleux, c'est l'expression authentique des meilleures traditions gastronomiques. C'est un art et un style de vie. C'est une culture, un patrimoine, un paysage aimé. Mais ce patrimoine est en danger d'extinction. En danger parce que les valeurs qu'il incarne sont en contraste avec les produits alimentaires standardisés.
 Nous faisons un appel à tous les amis de la bonne table dans l'espérance qu'ils répondront promptement à la défense de cette noble tradition fromagère qui a offert durant des siècles plaisir et subsistance, mais qui risque aujourd'hui de périr à cause des contrôles hygiéniques imposés sur la base des lois de la grande production.
 Nous regrettons la tentative des autorités compétentes d'imposer des standards prohibitifs de production, au nom de la protection de la santé du consommateur.
 Nous appelons tous ceux qui ont en leur pouvoir le sauvegarde de la diversification et de la complexité de nos aliments régionaux, la santé et le bien-être de nos communautés rurales : agissez maintenant et instaurez un système de réglementation qui soit adapté à une réalité multiple, qui assure des contrôles adéquats et qui montre une disposition positive envers le futur de ces nobles traditions.
 Prenez garde que, si ces savoirs transmis de génération en génération et le sens de la responsabilité de cette culture se perdent, il ne sera plus possible de les regagner.
 Signant, nous nous engageons de soumettre pleinement au contenu de ce manifeste.

L'Alliance européenne pour défendre les produits au lait cru et traditionnels.

(Reflète, 2001: s. 135)

Le vote des étrangers aux élections locales encore repoussé

Le gouvernement craint de ne pas avoir la majorité des deux-tiers pour faire adopter la loi donnant le droit de vote aux élections locales aux étrangers résidant en France et n'appartenant pas à la Communauté européenne. Rappelons que les Européens ont ce droit depuis 1998. En effet, la moitié des Français n'y sont pas favorables. Ils ont peur que des groupes de pressions communautaires influencent les décisions locales et portent atteinte aux valeurs et à l'identité de la France (laïcité, égalité des sexes, etc.). Pour eux, seuls les membres de la Communauté européenne qui partagent ces valeurs peuvent participer aux décisions politiques.



(Tendances, 2017 : s. 142)

POUR VOUS AIDER

- Créé(e) en..., par..., le/la... a pour ambition/objectif de...
- L'activité principale est...
- Elle intervient souvent... pour des actions...
- Ses sources de revenus proviennent/viennent de...
- Elle est financée par...

(Reflète, 2001: s. 127)

Unité 9 - Outils

CONSTRUIRE UNE ARGUMENTATION

Présenter des arguments contradictoires dans une même phrase

- **bien que + verbe au subjonctif :**
Bien qu'on ait voté dès lors sur la parité, il y a des inégalités entre les hommes et les femmes.
- **malgré + nom - en dépit de + nom :**
Malgré certains progrès, les tâches domestiques ne sont pas totalement partagées entre les hommes et les femmes.
- **avoir beau + verbe à l'indicatif :**
Les hommes ont beau dire qu'ils font la cuisine et la vaisselle, ce sont presque toujours les femmes qui font la lessive et le repassage.
- **même si + verbe à l'indicatif :**
Même si les partis politiques revendiquent la parité, il y a trop peu de femmes élues.
- **quoique + verbe au subjonctif** est utilisé comme « bien que » mais introduit une opposition plutôt en fin de phrase ou au début de la phrase suivante.
Aucune femme n'a été élue présidente de la République en France quoique Ségolène Royal ait fait filière en 2007.
- **Quand même** peut introduire une contradiction dans une même phrase ou dans une phrase séparée.
On sait que l'insecticide BZX est nocif mais il est quand même en vente.
On sait que l'insecticide BZX est nocif. On le vend quand même.
- Introduire une objection dans un raisonnement
*Certes (il est vrai que... - Il est certain que...) introduisent des arguments contraires à ce qui va suivre.
 Certes, les immigrés ont des difficultés à intégrer mais ils sont accompagnés par des associations.
 Or introduit un argument contraire à ce qui précède et qui va modifier la conclusion
 Cet étudiant étranger dit qu'il a des difficultés pour apprendre le français. Or, ses amis l'ont très bien aidé.
 Il doit donc faire des efforts.*
- NB : « Or » peut aussi introduire un événement qui modifie la suite attendue.
Nous avions prévu de faire une randonnée hier. Or, il a plu toute la journée. Nous l'avons donc annulée.
Il n'en reste pas moins que... - Encore que... permettent de conclure en faisant une réserve.
*Les immigrés sont attirés par l'Europe. Il n'en reste pas moins que certains sont déçus en arrivant.
 Beaucoup d'immigrés ne trouvent pas de travail. Encore que ceux qui ont une formation réussissent très bien.*

EXPRIMER DES QUANTITÉS INDÉFINIES

Emotions	Adjectifs indéfinis	Pronoms indéfinis
Indéfinis employés pour des quantités non comptables (indifférenciables)	Il prend un peu de repos. Elle a peu d'argent. Elle fait le travail.	Il en prend un peu. J'en ai peu. Elle en a beaucoup. Il n'est sûr.
Indéfinis employés pour des quantités comptables (différenciables)	Il invite peu d'amis... certains amis... plusieurs amis... le plupart de ses amis... tous ses amis... Aucun(e) collègue n'a été invité(e). Peu d'amis, certains amis, quelques amis... sont venus. Il n'a invité aucun(e) collègue.	Il en invite peu, certain(e)s, quelques-uns, plusieurs, beaucoup, le plupart... Aucun(e) n'est venu(e). Peu d'entre eux, certaines d'entre elles... sont venus. Il n'en a invité aucun(e) - aucune d'entre eux (elles). Aucun(e) n'est venu(e).
Indéfinis qui n'expriment pas la quantité	Il a envoyé une invitation à chaque ami(e). Il a pris n'importe quel travail.	Il y a envoyé une invitation à chacun (chacune) d'entre eux (elles). Il a pris n'importe lequel.

CARACTÉRISER PAR UNE PROPOSITION PARTICIPE

La proposition participe passé

Elle permet de caractériser un nom en rassemblant plusieurs informations en une seule phrase.
La tour Eiffel a été imaginée par l'ingénieur Gustave Eiffel. Elle a été construite pour l'exposition universelle de 1889.
C'est un des monuments les plus visités de Paris.
→ **imaginée** par l'ingénieur Gustave Eiffel et **construite** pour l'exposition universelle de 1889, la tour Eiffel est un des monuments les plus visités de Paris.

La proposition participe présent

Elle apporte une information à propos d'un nom ou d'un verbe. Elle rassemble plusieurs informations en une seule phrase.
Le préfet du département **représentant** le gouvernement a présidé la cérémonie du 11 novembre.
Trois ministres **ayant démissionné**, le Premier ministre procède à un remaniement ministériel.
Ayant pris connaissance des derniers sondages, le Président a décidé de ne pas se représenter.
NB : Le sujet du verbe de la proposition participe peut être différent de celui de la proposition principale.

APPROUVER - DÉSAPPROUVER - SUGGÉRER

• **Approuver** : J'approuve cette décision. – Je suis pour. – C'est une excellente idée. – Je trouve que cette décision est bonne. – Le ministre a bien fait de prendre cette décision.
• **Désapprouver** : Je désapprouve ce projet. – Je suis contre. – Je m'élève contre ce projet. – Je ne suis pas favorable à ce projet. – Je ne suis pas en faveur de ce projet.
Je ne trouve pas (Je ne pense pas... Je ne crois pas...) que cette décision soit bonne. (subjonctif après les verbes d'opinion à la forme négative).
• **Suggérer** : Je suggère une autre idée. – Je suggère que le projet soit modifié. – On pourrait... – On devrait... – Il faudrait...

PARLER DE POLITIQUE

Le vocabulaire de la politique a été vu page 33.

• La **vie associative** : une association – un comité – un groupe – un club – une amicale – un cercle – une fédération
le président de l'association, le bureau, les membres de l'association, adhérer à une association
• Les **syndicats** : se syndiquer – un syndicaliste (un militant) – une réunion syndicale – l'action syndicale – un mouvement social – un conflit social (contester, revendiquer) – une manifestation – faire grève – un blocage
• **Faction politiques**
→ instaurer un régime parlementaire – fonder un parti – mettre en place une nouvelle politique – s'attaquer au problème du chômage
→ mettre en œuvre une politique économique – prendre des mesures pour favoriser la création d'entreprises
→ supprimer des avantages – abolir la peine de mort – abroger une loi – faire table rase de la politique du précédent gouvernement – revenir sur certaines mesures

PARLER DE L'IMMIGRATION

• un immigré – immigrer – un migrant
émigrer vers un pays étranger (un émigré) – s'expatrier (un expatrié)
• s'intégrer – s'adapter à une nouvelle vie – s'habituer à de nouveaux horaires – se faire à (Je m'arrive pas à me faire à la nourriture).
une habitude – un mode de vie – une façon (une manière) de vivre – une coutume – une tradition – se comporter de manière différente – Ces étrangers ont une culture de l'accueil et du partage que l'avorerie.
• accepter / rejeter un étranger – être xénophobe (la xénophobie) – être raciste (le racisme)

(Tendances, 2017: s. 144-145)

Reflets' de ve **Tendances'** daki otantik dokümanların ağırlıklı olarak yazı içerdiği görülüyor. Ders materyalleri, her iki ünite hedef dilin ülkesinde yayınlanan gazetelerde yazılan makalelerden, internet sitelerindeki forumlardan, televizyonlardaki röportajlardan seçilmiştir. Ünitelerdeki yardım bölümlerinin ise **Reflets'** de sadece bir tane ve çok kısa olduğu, **Tendances'** da ise iki sayfa ve çok ayrıntılı verildiği saptanmıştır.

Eylem odaklı yaklaşımla hazırlanan **Tendances'** in ilgili ünitesinde öğrenciden gerçekleştirmesi istenen proje “Yerel siyasi hayata katılın” önermesi ile konunun en sonunda bulunmaktadır. İki sayfadan oluşan projede öğrenciden 3 ana başlık altında yer alan mikro-makro görevler gerçekleştirmesi istenmektedir. “Bir proje yürütmek istediklerinde, belediyeler ve bölgeler: dernekler, mahalle muhtarlıkları ve üyelerle danışma toplantıları düzenler. İstişareler ve kamuoyu araştırmaları sırasında herkes görüşlerini belirtebilir. Bu projede yerel bir girişimi nasıl savunacağınızı, bir projeye nasıl karşı çıkacağınızı ve önerilerde bulunacağınızı öğreneceksiniz.” biçimindeki proje duyurusunda öğrenciye bu projenin sonunda ne tür kazanımlar elde edeceği belirtilmektedir. İlgili projedeki üç ana başlık aşağıdaki gibidir:

- 1) Bir girişimi savunun.
- 2) Bir projeye karşı çıkın.
- 3) Öneride bulunun.”

Bu üç ana başlık altında ise öğrenciden:

“Paris belediye başkanı Seine Nehri'nin kıyısını düzenlemek için araç trafiğini durdurmaya karar verdi: Bu girişimden yana mısınız?”, “Yabancıların oy kullanma hakkı için bir savunma yazın.”, “Küçük bir grupla, projeye karşı gerekçeler arayın.”, “Projeye muhalefetinizi ifade etmek için bir gazetenin web sitesine bir yorum yazın.”, “Küçük bir grupla çalışın. Şehrinizdeki rahatsızlıklardan kaçınmak için orijinal bir fikir bulun (kaldırımlara park edilmiş araçlar, yaya geçitlerinin dışından geçen yayalar, kaldırımları pisleten köpekler, vb.)” gibi mikro-makro görevleri yerine getirmesi istenmektedir. Bu görevlerin; öğrencinin dili özgür, özgün ve yaratıcı biçimde kullanmasına olanak verdiğini, tek tip, tekrar içeren, öğrencinin bireysel farklılıklarını yok sayan klasik alıştırma biçimlerinden olmadığını, grup çalışmalarını öncelendiği görülür.

Tartışma

Eylem odaklı yaklaşım, özellikle amaç dilin gündelik hayatta konuşulmadığı ülkeler için (örneğin Türkiye’de Fransızca öğrenenler) öğrenci ve öğretmen açısından ele alındığında bazı zorluklar barındırmaktadır.

Eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil öğretmeninden birçok görev beklemektedir. Yabancı dil sınıflarında öğretmenlik yapmak her zaman öngörülemeyen durumlara karşı hazırlıklı olmayı gerektirmektedir. Derse bir planla, hazırlıklı gelen yabancı dil öğretmeni eylem odaklı yaklaşımla öğretimde bu planları çoğaltmalıdır. Türkiye gibi hedef dilin konuşulmadığı ülkelerdeki yabancı dil öğretiminde karşılaşılan en büyük zorluklardan biri hedef dilin sadece sınıfta konuşulmasıdır. Eylem odaklı yaklaşımda öğrenciden sınıfta ve gündelik hayatta gerçekleştirmesi beklenen görevler, projeler, senaryolar vardır. Kuramsal olarak öğretmen bu etkinliklerinin tümünün sağlıklı bir biçimde sonuca ulaşmasını, adil ve eşit bir şekilde tüm öğrencilerinin bunlardan faydalanmasını sağlamakla görevlidir. Ancak sınıf hiçbir zaman tek bir tipten oluşan, homojen bir yapı değildir. Her öğrencinin kendine ait bir öğrenme zekâsı, öğrenme stratejisi, artalan bilgisi, ait olduğu bir sosyoekonomik ve kültürel çevre vardır. Dolayısıyla bir ders kitabındaki üniteleri ya da müfredatı izlemeye çalışan öğretmen eylem odaklı yaklaşımla hazırlanmış bir öğretim planını uygularken çeşitli zorluklarla karşılaşacaktır.

Her şeyden önce “zaman kısıtlaması” büyük bir sorun olarak karşımızdadır. 45 dakikalık bir ders saatiyle sınırlanmış bir zaman diliminde eylem odaklı yaklaşımla hazırlanan etkinliklerin tüm sınıf tarafından eşit şekilde yerine getirilmesi olanaklı değildir. Zira ders kitabında öğrenciden gerçekleştirmesi istenilen etkinlikler uzun soluklu, uzun süreler ve hazırlık isteyen görevlerdir. Burada öğrencilerin yaşayacağı güçlükleri öngörmek durumunda olan öğretmenin bunları gidermesi oldukça zor olacaktır. Eylem odaklı yaklaşımda ondan beklenen, öğrencilerin yapabildiklerine odaklanmasıdır. Öğretmeden tek tek tüm öğrencilerin yapabildiklerini değerlendirmesi, öğrencinin kendi kendini değerlendirirken ona rehberlik etmesi, yapamadıkları için hevesinin kırılmamasını ve motivasyonunu yüksek tutmasını sağlaması beklenmektedir. Ancak bu beklentilerin, hedef dilin gündelik hayatta konuşulmadığı ve sadece sınıf içinde kaldığı, kalabalık ve eşit dil seviyesinin olmadığı sınıflarda gerektiği gibi gerçekleştirilmesi zor olacaktır. Örneğin, bazı sınıflarda hedef dili daha önceden belli bir seviyede konuşan, tanıyan, altyapısı iyi olan öğrencilerle bunun tam karşıtı olan öğrenciler birlikte yer almaktadır. Bu durum zaten öğrenciler arasında bir eşitsizlik yaratmışken, eylem odaklı yaklaşımda gerçekleştirilmesi ciddi bir dilbilgisi gerektiren etkinliklerde bu eşitsizliğin altı daha çok çizilmiş olacak ve öğretmenin bu eşitsizliği ortadan kaldırmak için hazır bulunması ve çözümler üretmesi gerekecektir.

Diğer yandan, sadece bireysel etkinliklerde değil, grup çalışmalarında da bu sorunlar ortaya çıkacaktır. Bazı gruplar daha ön plana çıkıp, görevleri yerine getirirken, diğerleri getiremeyecek ve bu sorun sınıfın geneline yansıtacak ve öğretmenin işini zorlaştıracaktır. Bir yandan belirlenen dil hedeflerini öğrenciye kazandırmak için uğraş veren öğretmen, diğer yandan uygulamanın getirdiği sorunları çözmek için zaman harcayacak, belirlenen sürede, belirlenen konuları yetiştiremeyecektir.

Eylem odaklı yaklaşım, özellikle amaç dilin gündelik hayatta konuşulmadığı ülkeler için (örneğin Türkiye’de Fransızca öğrenenler) öğrenci açısından ele alındığında da bazı zorluklar barındırmaktadır. Öncelikle eylem odaklı yaklaşımın temelini oluşturan görev, proje, senaryolar ağırlıklı olarak öğrenciyi sınıftan çıkarıp gündelik hayata yönlendiren tekniklerdir. Buradaki amaç, öğrencinin yabancı dille gerçek ortamlarda yüz yüze gelmesidir. Ancak, Türkiye gibi Frankofon olmayan, gündelik hayatta Fransızcanın konuşulmadığı ülkelerde, öğrenci kendinden istenen görevleri yerine getirmek için sınıfın dışına da çıksa hedef dille (Fransızca) karşılaşmayacaktır. Böylece aslında eylem odaklı yaklaşımın temeli olan gerçek hayatta ve yaparak, yaşayarak öğrenme ilkesi tam anlamıyla gerçekleşmemiş olacaktır. Öğrencinin iletişimsel yaklaşımın ilkelerinden olan simülasyondan çıkıp gerçek hayatta dille

karşılaşması ilkesi tam anlamıyla gerçekleşmeyince, görevler “gerçeklik” yerine yine “simülasyon”a dönüşecektir.

Dil sınıfının tek tip bir öğrenme biçimi ve aynı bilgi seviyesine sahip olmamasından dolayı her öğrenci dili farklı bir biçimde edinecektir. Eylem odaklı yaklaşımın temelini oluşturan grup çalışmalarında, dilbilgisi diğerlerine göre yetersiz olan öğrencinin motivasyonu düşecek, üstelik grup içinde yaşadığı bu durumdan rahatsız olacaktır. Bunun sonucunda bazı öğrencilerde dili öğrenmeye karşı isteksizlik, hatta öğrenmeyi reddetme görülebilir.

Bu yaklaşımda zaman kısıtlılığı öğrenci için de önemli bir sorundur. Öğretmenin ya da ders kitabındaki yönergelerin ondan beklediği görevleri, projeleri, senaryoları yerine getirmek uzun soluklu bir süreçtir. Ancak 45 dakikalık bir derste ya da haftalık 2 ya da 4 saatlik bir sürede tüm bunların tam anlamıyla gerçekleştirilmesi zordur. Öğrenci kendini yapılacak görevlerin çokluğu, dilsel zorluğu ve süre kısıtlaması nedeniyle baskı altında hissedebilir. Bu durum öğrencinin öğrenme sürecine sekte vurabilir, öğrenci gerileyebilir. Eylem odaklı yaklaşımda birçok etkinliğin dil dışı olması nedeniyle, öğrenciler de “Ben bunu neden öğreniyorum? Benim ne işime yarayacak?” gibi sorularla etkinliklerin yararını ölçmek isteyebilir. Projelerin uzunluğu ve dil yetilerinden uzaklığı bir süre sonra öğrencide dili öğrenmeye karşı istek kaybı oluşturabilir.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğretim yöntemlerinden iletişimsel yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşımın ortaya çıkış nedenlerini, temel ilkelerini, birbirleriyle olan benzerliklerini ve farklılıklarını ele aldığımız çalışmada diğer öğretim yöntemlerinin aksine; iletişimsel yaklaşımla, eylem odaklı yaklaşımın birbirinin karşıtı olmadığını, aksine birçok yönden benzerlik taşıdıklarını, eylem odaklı yaklaşımın iletişimsel yaklaşımının devamı olarak kabul edilebileceğini ortaya koymaya çalıştık. İletişimsel yaklaşım, yabancı dil öğretiminde birçok yönden büyük yenilikler ve bakış açısı değişiklikleri meydana getirmiştir. Eylem odaklı yaklaşım, *Diller İçin Ortak Başvuru Metni*'ndeki ölçütler doğrultusunda iletişimsel yaklaşımın ilkelerini daha da öteye taşıyarak yenilikçi ve yaşam boyu süren bir öğrenme modeli ortaya koymuştur.

Yabancı dil öğretim yöntemlerindeki başat sorunlardan biri, yöntem ve yaklaşımların kuramsal olarak mükemmel gibi gözükse de uygulamada sıklıkla sorunlar yaşandığı gerçeğidir. Özellikle hedef dilin, gündelik hayatta konuşulmadığı ülkelerde, öğrencilerin yabancı dili anadili gibi edinmesini hedefleyen yaklaşımların uygulamasında sorunlar yaşanmaktadır.

Çalışmamızda eylem odaklı yaklaşımın ilkelerinde öğrenci, öğretmen, sınıf boyutunda öngörülebilecek sorunların altını çizmeye çalıştık. Bu sorunlara öneri olarak öncelikle eylem odaklı yaklaşımın temel ilkeleri ile ilgili yabancı dil öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilmelidir. Öğretmenin kendisinin benimsemediği, içselleştiremediği bir uygulamayı öğrenciye aktarması neredeyse imkânsızdır. Bu nedenle eylem odaklı yaklaşımı sınıflarında kullanacak öğretmenlere, her seviyedeki öğrenci gruplarının ihtiyaçları göz önüne alınarak eğitim verilmelidir. Ayrıca öğrencilere, nasıl bir yaklaşımla dil öğrenecekleri, onlardan ne beklendiği, kazanımlarının neler olacağı anlatılmalıdır. Böylece öğrencinin, bir anda kendini bilmediği, alışık olmadığı bir durumun içinde bulup dil öğrenmeye karşı olumsuz bir tutum sergilemesi engellenmiş olur.

İletişimsel yaklaşımın temel tekniklerinden olan simülasyon durumunu eylem odaklı yaklaşım gerçek hayata taşımayı hedefler. Ancak hedef dilin gündelik hayatta konuşulmadığı ülkelerde “dilin konuşulduğu ortam”ı yaratmak oldukça zordur ve tekrar simülasyona dönmek kaçınılmaz olabilir. Bunu önlemek için teknolojinin tüm olanaklarından faydalanmak bir çözüm olabilir. Öğrenciyi sınıftan çıkaran eylem odaklı yaklaşımda, öğrenci kendisine verilen projede başarılı olabilmek için birçok dilsel, sosyal

ve kültürel sorunla karşılaşacaktır. İletişimsel yaklaşımdaki gibi sınıfta ve bildik, alışıldık tekrarlar ve daha az riskli olan rol yaparak öğrenme alıştırmaları içinde değildir. Bu nedenle eylem odaklı yaklaşım hem öğrenciden, hem öğretmenden sınıf içi-sınıf dışı materyaller, teknolojiler açısından ise eğitim kurumlarından ciddi hazırlık beklemektedir.

Konunun diğer bir yönü, eylem odaklı yaklaşımda öğrenciden beklenen mikro-makro görevlerin, projelerin, senaryoların uzun bir zaman gerektirmesidir. 45 dakikalık bir ders saati, ya da haftada 2 veya 4 saatlik bir yabancı dil öğrenme programıyla eylem odaklı yaklaşımla hazırlanmış ders kitaplarındaki alıştırmaların tamamlanması mümkün gözükmemektedir. Bu durum yaklaşımın ilkelerine uymakta sorun yaratacağından, öğretmen ister istemez sunulan etkinlikleri kendi ülkesindeki sınıf şartlarına ve öğrencilerinin öğrenme seviyesine göre ayarlamaya çalışacaktır. Bu da büyük oranda iletişimsel yöntemin simülasyon tekniğine dönmek ve yenilikçi yaklaşımların sadece ders kitaplarında, kağıt üzerinde kalması demektir. Bu sorunlar ancak teknolojik olarak iyi bir biçimde donanmış dil sınıfları ve eylem odaklı yaklaşımın uygulanması ile ilgili kapsamlı bir eğitim almış yabancı dil öğretmenleriyle aşılabılır.

Kaynakça

- AOBM, (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni. Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme. (Çev. Demirel, Ö., Çakır, Sevil, N.) Erişim adresi (18 Mart 2021): http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf
- Beacco, J.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Beacco, J.C. (2008). Tâches ou compétences?, *Le Français Dans Le Monde* No 357, Paris, Mai-Juin 2008 chapitre 4.2.4 (a)
- Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE: rapport à la réalité et dimension didactique. *Français dans le monde* no 45, 36-44.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe* n° 1, 58-73. Erişim adresi (30.11.2021): <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Commission Européenne (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer. Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe*. Strasbourg: Didier.
- Cuq, J.P. ve Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Pug.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Ders Yayınları
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Dervin, F. (2009). Apprendre à co-construire par la rencontre: approche actionnelle de l'interculturel à l'université. *Français dans le monde* no 45, 111-121.
- Dollez, C. ve Pons, S. (2001). *Reflets 3 : Méthode de français*. Paris: Hachette.
- Girardet, J., Pécheur, J., Gibbe, C. ve Parizet, M-L. (2017). *Tendances B1*. Paris: CLE.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9) Summer, 297-318.
- Puren, C. (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés et complémentaires. 1-14. Erişim adresi (30.11.2021): <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>
- Saydi, T. (2015) L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergie Turquie* no 8, 13-28.



Öğretmen Adaylarının Çin'e Yönelik Görüşlerinin Farklılıklara Saygı Bağlamında İncelenmesi

An Investigation of Teacher Candidates 'Opinions about China in the Context of Respect for Differences

Filiz ZAYIMOĞLU ÖZTÜRK^{ID}, Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Ordu/TÜRKİYE, filizzayimogluozturk@odu.edu.tr

Emre BAL^{ID}, Yüksek Lisans Öğrencisi, Ordu Üniversitesi, Ordu/TÜRKİYE, emrebal@odu.edu.tr

Zayımoğlu Öztürk, F. ve Bal, E. (2021). Öğretmen adaylarının Çin'e yönelik görüşlerinin farklılıklara saygı bağlamında incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 54-69.

Geliş tarihi: 12.01.2021

Kabul tarihi: 03.04.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Öz. Bu araştırmanın amacı, küresel ölçekte özellikle Covid-19 ile gündem olan Çin ile ilgili Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümlerinin 2. ve 3. sınıflarında öğrenimlerine devam eden 98 öğretmen adaylarının görüşlerinin farklılıklara saygı bağlamında incelenmesidir. Araştırma verilerinin toplanmasında öğretmen adaylarından açık uçlu sorudan oluşan bir forma Çin'e yönelik görüşlerini yazmaları istenmiştir. Forma verilen yanıtlar MAXQDA 2020 nitel analiz programıyla içerik analizine tabii tutulmuş, öğretmen adaylarının görüşlerinden kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuş ve örnek alıntılar belirlenmiştir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde, Çin'e ilişkin olumsuz görüşlerin genellikle "yemek kültürleri, beslenme alışkanlıkları, hijyen kurallarına uygun hareket etmemeleri, kalabalık olmaları" üzerinde yoğunlaşarak Covid-19 salgınına bağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumsuz görüşler farklılıklara saygı değeri bağlamında incelendiğinde, bir milletin kültürünün medyanın yönlendirmesiyle hor görüldüğünü ortaya koymaktadır. Olumlu görüşler ise "çalışkan ve üretken olmaları, süper güç olmaları, güçlü bir geçmişe sahip olmaları" şeklinde özetlenebilir. Üretilen metaforlar anlamında bakıldığında ise kalabalık olması gerekçesiyle "karınca yuvasına", sürprizlerle dolu olması gerekçesi ile "matruşka, sürpriz yumurta ve alışveriş merkezine vb.", Covid-19 ve Türkmenlerle olan ilişkiler gerekçesiyle de "zararlı bir bakteri" benzetmelerinin yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Farklılıklara saygı, Çin, Covid-19, Öğretmen adayı, Metafor.

Abstract. The purpose of the study is to examine the views of 98 pre-service teachers who continue their education in the 2nd and 3rd grades of the preschool teaching, elementary teaching and guidance and psychological counseling departments of Ordu University School of Education. In collecting research data, prospective teachers were asked to write their views on China in a form consisting of open-ended questions. The responses to the form were subjected to content analysis with the MAXQDA 2020 qualitative analysis program, then codes, categories and themes were created from the opinions and sample quotations were determined. When the opinions of the participants were examined, it was concluded that negative opinions about China were generally attributed to the Covid-19 epidemic, focusing on food cultures, eating habits, not acting in accordance with hygiene rules, and being crowded. When these negative views are examined in the context of the diversity, it reveals that the culture of a nation is underestimated by the direction of the media. Positive opinions about China can be counted as being hardworking and productive, being super-powered, and having a strong background. In terms of the metaphors produced it is concluded that; due to its population it was imagined as "anthill", due to its being crowded it was imagined as "matryoshka, surprise eggs and shopping mall, etc." and due to it is persecution of Turkmen it was imagined as "Covid-19" and "a harmful bacterium".

Keywords: Diversity, China, Covid-19, Teacher candidate, Metaphor.

Extended Abstract

Introduction. China, which is the world's one of the most populous largest country, has become one of the fastest growing economies in the world with the economic reforms it has implemented since 1978. China, which made recognition for itself with its one-child policy in the 1980s, has been on the agenda with what is done to Uyghur Turks in the recent past, has now been on the agenda all over the world with the Corona virus outbreak (Covid-19). With Covid-19, China has become a topic that is frequently spoken in conversations, articles, TV programs and social media. Turkey, together with many countries across the world, has been affected by causing changes in many different areas for Covid-19 epidemic. The changes that have occurred, have reached serious dimensions in the economies and social lives of the countries. In this process, noticeable changes have occurred in family relations, production and consumption, education and training activities and human relations. The agenda on a local scale, one of the most deeply affected by the systems and institutions of Covid-19 outbreak created in the Turkish education system and training institutions at all levels operating in Turkey.

Method. In this context, the purpose of the study is to examine the views of 98 pre-service teachers who continue their education in the 2nd and 3rd grades of the preschool teaching, elementary teaching and guidance and psychological counseling departments of Ordu University School of Education. Within the scope of this purpose, the opinions of the teacher candidates were analyzed with their positive and negative aspects and examined in the context of "respect for differences value", which has an important place in social studies teaching. In addition, the metaphors that the teacher candidates expressed about China were also included in the study. The phenomenological study design, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. The phenomenology pattern focuses on phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding. The phenomenon investigated in this study is pre-service teacher opinions' on China. In collecting research data, prospective teachers were asked to write their views on China in a form consisting of open-ended questions. The responses to the form were subjected to content analysis with the MAXQDA 2020 qualitative analysis program, then codes, categories and themes were created from the opinions and sample quotations were determined. In addition, the analysis of the opinions were presented by visualizing them.

Results. When the opinions of the participants were examined, it was concluded that negative opinions about China were generally attributed to the Covid-19 epidemic, focusing on food cultures, eating habits, not acting in accordance with hygiene rules, and being crowded. It is considered important in that it shows that negative opinions also eliminate values such as respect for differences and understanding. Positive opinions about China can be counted as being hardworking and productive, being super-powered, and having a strong background. It was determined that the opinions of the participants about China were negative, as it was seen as the starting point of the Covid-19 pandemic process. Quarantine, distance education etc. experienced by the participants during the pandemic process are considered to be effective on these opinions. The effects of the Covid-19 epidemic and social media tools and the events between Turks and Chinese in history have been largely influenced by the participants' views on China. It has also been determined that the expression of "Chinese Virus" of the American administration or the creation of negative messages on Chinese culture (food) in many TV programs (one-on-one etc.) has an effect on teacher candidates. The opinions of the participants in terms of respecting differences were generally negative. The metaphors produced by the participants generally include negativity expressions such as "virus" and "harmful bacteria".

Discussion and Conclusion. In terms of the metaphors produced it is concluded that; due to its population it was imagined as "anthill", due to its being crowded it was imagined as "matryoshka, surprise eggs and shopping mall, etc." and due to it is persecution of Turkmen it was imagined as

“Covid-19” and “a harmful bacterium”. The results obtained also have implications for social studies teaching. When we look at the special objectives of the social studies curriculum, it is emphasized that students should recognize and respect differences, show sensitivity to issues that concern their country and the world, identify similarities and differences between people, objects, events and phenomena, and perceive change and continuity. It is considered that social studies curriculum’s acquisitions and teaching about respect for differences is very important for students to comprehend and comment on the value judgments and differences of other cultures.

Giriş

Küreselleşme dünyayı, farklı ırkların ve etnik grupların, çeşitli kültürlerin bir arada yaşadığı bir yere dönüştürmüştür. Friedman'ın (2000, s. 8) "herkesin birbiriyle bağlantılı olduğu ama kimsenin kontrolünde olmayan bir dünya" tasarımı ve Orwell'in (1958, s. 225) "ancak kendinizden başka bir kültürden gelen biriyle karşılaşırsanız kendi kültürünüzün ne olduğunu fark etmeye başlırsınız" ifadesi temelinde "çok kültürlülük" ve "farklılıklara saygı" gibi özelliklerin bulunduğu küresel dünyayı gündeme getirmektedir. Farklı ırkların, farklı kültürlerin, birbirlerinden farklı özelliklerde olan insanların ve toplulukların bir arada mutlu ve huzurlu bir şekilde yaşayabilmesi için farklılıklara saygı değerinin benimsenmesi ve öğrenilmesi gerekmektedir (Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı [KEDV], 2006).

Bir Değer Öğretimi Olarak Farklılıklara Saygı

Farklılıkları doğal bir süreç olarak görüp, bunları kişiye mal etmeden insan olma temelinde bireye saygı duyma olarak tanımlanan farklılıklara saygı (Güven, 2012) bir değer olarak insan yaşamında önemli bir yere sahiptir (Hansen, Burdick-Shepherd, Cammarano ve Obelleiro, 2009). Farklılıklara saygıyı sağlayacak olan eğitim sistemleri, öğrencileri farklılıkları kabul edip saygı duyacak seviyeye getirerek, o toplumda farklılıklara saygı duyan bireyler yetişmesine imkân sağlayacak nitelikte olmalıdır (Polat ve Topcubaşı, 2018). Değerlerin insan davranışlarını etkileme, toplumsal ilişkileri düzenleme ve toplumun kalkınmasını sağlama gibi birçok işlevi vardır. Bu özellikleri nedeniyle değerlere, öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer almış (Öztürk ve Özkan, 2018), eğitimciler tarafından da önemsenmiş ve doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır (Akbaş, 2009).

Değerler eğitimi kapsamında öğrencilere farklılıklara saygı duyma, farklılıkların zenginlik olduğu ve farklılıkların göreceli bir kavram olduğu kişiye, mekâna ve zamana göre değişiklik gösterebileceği anlatılmaya ve kazandırılmaya çalışılmaktadır. Farklı kültürlerin ve yaşanmış hikâyelerin anlatıldığı bir değer eğitimi dersi olan sosyal bilgiler çok disiplinli bir ders olması nedeniyle de değer eğitimi anlamında bir zenginlik olarak görülmektedir (Kan, 2010). Çünkü bireylere demokratik değer, tutum ve inançlar kazandırmak, değerlerin farkına vardırarak ve insan çevre etkileşimine destek olmak gibi misyonları olan sosyal bilgiler eğitimi bu yönüyle değer eğitiminde anlamlı bir yere sahiptir (Yaşar ve Çengelci, 2012). Her bireyin eğitim hayatında sosyal bilgiler eğitimi ile farklılıklara saygı duyma değerini kazanması programlardan doğan bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu değeri öğrencilere kazandırması beklenen kişiler olarak öğretmenler de farklı yaşam tarzlarına karşı esnek, hoşgörülü ve saygılı olma gibi özelliklere sahip bireyler olmalıdır (Spiecker ve Steutel, 2001). Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının kültüre duyarlı olarak yetiştirilmeleri Avrupa'da ve Amerika'da öncelikli konular arasında yer almaktadır (Örten ve Ünlü, 2013; Pekdoğan, 2018).

Öğretmenlerin verdikleri eğitim kadar, öğrenim gördükleri dönemlerde farklılıklara saygı konusundaki kazanımları ve görüşleri de önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklılıklara saygıyla ilgili tutum ve davranışları önem kazanmaktadır. Farklılıklara saygı değerinin etkilendiği son dönemdeki olaylardan biri de dünya çapında önemli değişimler oluşturan Covid-19 pandemisidir.

Covid-19 Salgınının Sosyal ve Eğitimsel Etkileri

2020 yılının başında insanlık, Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıktığı iddia edilen bir virüsün tehdidi ile karşı karşıya kalmıştır. Salgının etki büyüklüğü beraberinde virüsün ortaya çıktığı yer olarak Çin'in de sorgulanmasına sebep olmuş ve dikkatleri Çin üzerine çekmiştir. Küresel güç olma yolunda ilerleyen Çin, 1980'lerde tek çocuk politikası ile adından söz ettirmiş, şimdilerde ise Covid-19 ile dünyanın her yerinde herkes için gündem haline gelmiştir. Amerikan yönetiminin (Balogun ve Soile,

2020) ve toplumunun (Peters vd., 2020; Wang, 2020) Covid-19 için “Çin Virüsü” ifadesini kullanarak konuyu siyasileştirmesi, Çin seddi gibi fiziksel duvarlardan ziyade, ülkelerin birbirlerini düşman gösterme gibi psikolojik duvarların yaratıldığını göstermesi bakımından da önemlidir. İnsanların bilinçaltında Çin ile dünyayı zehirleyen virüsün bağdaştırılması Covid-19’un hukuki mecraya taşınarak Çin’in uluslararası mahkemelerce mahkûm edilmesine sebep olacak gibi bir izlenim uyandırmaktadır. Dünya kamuoyunda salgının tüm sorumluluğunun Çin’e mal edilmesi ve anti-Çin algısı oluşturulmaya çalışılması olarak değerlendirilen “Çin Virüsü” ifadesi (“ABD, Çin'e karşı”, 2020), Çin’in yemek kültürü, eğitimi, gelenekleri ve yaşam tarzıyla mercek altına alınmasına ve tüm dünyada farklılıklara saygı anlamında olumsuz ön yargıların gelişmesine neden olmaktadır.

Covid-19 adlı virüsün hızla yayılarak tüm dünyayı tehdit eder hale gelmesi, küresel ekonomiyi ve ülkeleri etkilemesi, farklı önlem ve uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Bu uygulamaların başında uçuş yasakları, yasaklar, karantina, sıkıyönetim gibi, devletler veya yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilen eylemler ve sosyal mesafenin korunmasına yönelik düzenlemeler gibi tedbirler yer almıştır (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Dünya genelindeki bu düzenlemeler birçok ülkeyle birlikte Türkiye’de de pek çok farklı alanda değişime neden olarak özellikle sosyal yaşantımızda büyük ölçüde etkili olmuştur. Bu süreçte aile içi ilişkilerde, üretim ve tüketimde, eğitim-öğretim faaliyetlerinde ve insan ilişkilerinde gözle görülür değişimler meydana gelmiştir.

Türkiye’de ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinden itibaren hızlı bir şekilde önlemlerin alınmaya başladığı bilinmektedir. 16 Mart 2020 tarihi itibarıyla de ülke genelinde eğitime iki hafta süre ile ara verilmiştir (Yüksek Öğrenim Kurumu [YÖK], 2020). Daha sonra vaka sayısında görülen artış neticesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılı eğitimin her kademesinde uzaktan eğitim ile tamamlanmıştır. Eğitime ara verilmesinin ardından birçok insan için gerek iş kapısı olan gerekse de sosyalleştiği alanların başında gelen alışveriş merkezleri, kafeler ve restoranlar bir süreliğine çalışma faaliyetlerini durdurmak zorunda kalmıştır. Neredeyse rutin sayılabilecek tüm faaliyetleri durma noktasına getiren Covid-19 sürecine uyum her yaş ve meslek grubu insan için hayli zorlu olmuştur. Küresel ölçekte istisnasız herkesin yaşamında büyük etki bırakan ve kaynağı Çin olarak görülen Covid-19 salgınının en derinden etkilediği sistem ve kurumlardan biri de eğitim sistemleri ve her kademedeki eğitim kurumları olmuştur (Telli Yamamoto ve Altun, 2020).

Türkiye’de akademi alanında yapılan çalışmalar salgınla birlikte özellikle uzaktan eğitime, uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarına, Covid-19 sürecine yer veriliyor olsa da (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Can, 2020; Demir ve Kale, 2020; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2020; Telli Yamamoto ve Altun, 2020); süreçten birinci derecede etkilenen öğrencilerin ve öğretmen adaylarının konuyla ve virüsün kaynağı olarak gösterilen Çin ile ilgili görüşlerine farklılıklara saygı değeri bağlamında yer veren bir araştırmaya rastlanamamıştır. Kamuoyunda medya aracılığıyla Çin üzerinde oluşturulmaya çalışılan olumsuz algılar dikkate alınarak öğretmen adaylarının hem Çin hakkındaki görüşleri hem de covid-19 salgınına ilişkin görüşleri farklılıklara saygı değeri çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde kazanmaları beklenen beceri ve değerlerle donanarak mezun olmaları gerekmektedir. Bu açıdan, geleceğin öğretmeni olan bugünün öğretmen adaylarının farklılıklara saygı değerini kazanmış olmaları beklenmektedir (Baştürk ve Yiğit, 2019). Bu araştırmada, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının Çin ile ilgili görüşleri incelenmiş, farklı bir kültüre ve yaşayışa sahip olan Çin’e karşı tutum ve bakış açıları ile Çin ile ilgili olarak kullandıkları metaforlar incelenmiştir.

Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının Çin'e ilişkin olumlu görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının Çin'e ilişkin olumsuz görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının Çin'e yönelik kullandıkları metaforlar nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının farklılıklara saygı anlamında Çin'e yönelik görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji, farkında olduğumuz fakat hakkında detaylı bir anlayışa vakıf olmadığımız olguları mercek altına alır. Olgular ise içinde bulunduğumuz dünyadaki deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve olaylar olarak karşımıza çıkmaktadır (Patton, 2014). Fenomenoloji desenini kişisel deneyimler oluşturmaktadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının Çin ile ilgili kişisel deneyimleri, algıları ve olayları kavrayışları incelenmektedir.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılara Çin ile ilgili görüşlerini yansıtmaları için açık uçlu tek soru sorulmuş ve kompozisyon şeklinde düşündüklerini ifade etmeleri istenmiştir. Kullanılan veri toplama aracının yapısından dolayı, çalışmanın yöntemi açık uçlu duyarlaştırıcı görüşmedir. Bu tür görüşmelerde önceden hazırlanmış sorular olmadığı için cevaplarda da herhangi bir sınırlama yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu ve Özellikleri

Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay erişilebilir durum örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde okul öncesi öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 98 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken gönüllük esası dikkate alınmış ve gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan ve "Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu"ndan gerekli uygulama izni alınan bir görüşme formu kullanılmıştır. Form katılımcıların Çin ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini toplamayı amaçlayan açık uçlu tek bir sorudan oluşmaktadır: "Çin'e yönelik görüşlerinizi kompozisyon şeklinde nedenleriyle birlikte açıklayınız."

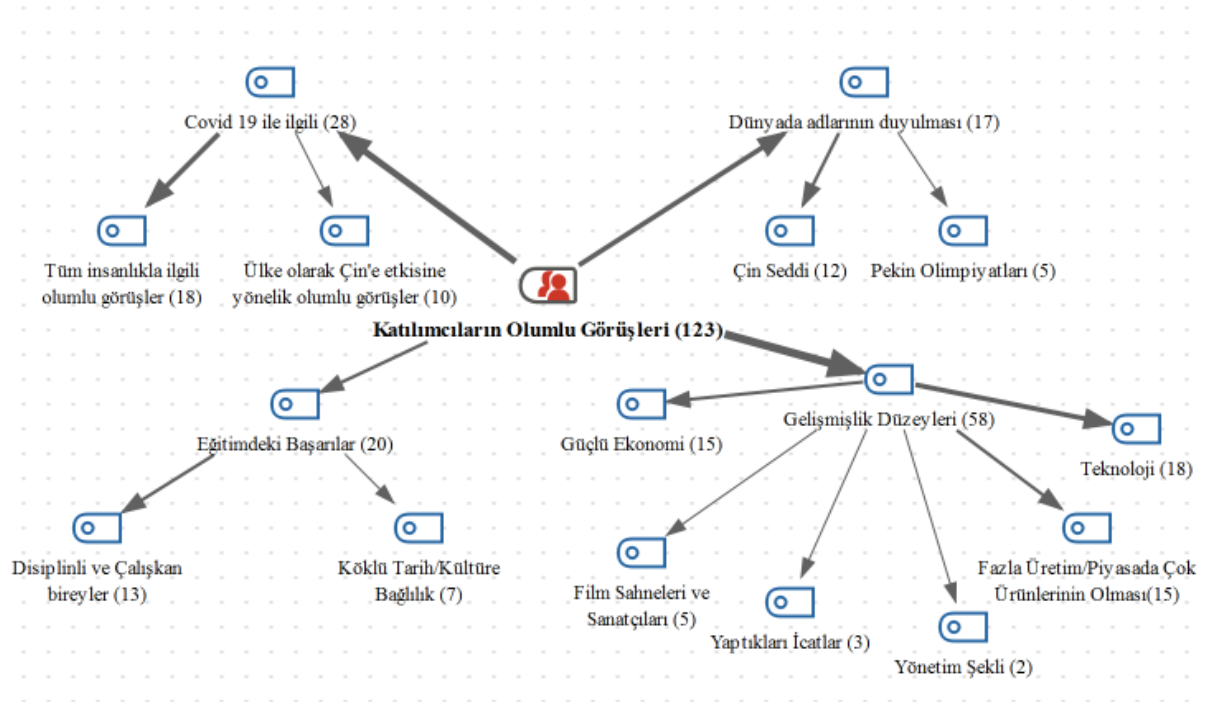
Araştırmada açık uçlu ve geniş kapsamlı bir soru sorulmasının amacı, katılımcılardan elde edilen verinin esnek ve açık uçlu biçimde zenginliğini sağlamaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmen adaylarına form çevrimiçi olarak iletilmiş ve on gün içinde dönüş sağlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının kompozisyonları MAXQDA 2020 nitel veri analiz programıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada temaların ve kodların geçerlik ve güvenilirliği için çoklu analizci üçgenlemesi kullanılmıştır. Bu yöntem kullanılırken araştırmacılar kodlama işlemini önce ayrı ayrı yapmış daha sonra ise bağımsız kodlamalar karşılaştırarak güvenilirlik değeri %89 olarak hesaplanmış ve böylece tema ve kodlarda uzlaşma sağlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler içerik analizi ile incelenerek veriler temalar, kategoriler, kodlar ve kodlara bağlı alt kodlar şeklinde ve kodların sıklıkları öğrenci ifadelerine dayandırılarak geçerliği artırmak için görselleştirilerek sunulmuştur. Ayrıca bu temaları, kategorileri ve kodları yansıtan örnek alıntılara katılımcı rumuzlarıyla (ÖA-1, ÖA-2, ... ÖA-98) birlikte bulgularda yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının görüşlerinin analizi bu başlık altında “Çin’e ilişkin olumlu görüşler, Çin’e ilişkin olumsuz görüşler, Çin ile ilgili üretilen metaforlar ve farklılıklara saygı değeri” bağlamında dört temada görselleştirilerek ve katılımcı görüşleriyle birlikte doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Katılımcıların Çin’e İlişkin Olumlu Görüşleri

Araştırma kapsamında ilk alt amaçlardan biri olan “Öğretmen adaylarının Çin’e ilişkin olumlu görüşleri nelerdir?” sorunsalı kapsamında yapılan analizler Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1: Öğretmen adaylarının Çin’e yönelik olumlu görüşleri

Şekil 1’e göre öğretmen adaylarının Çin’e yönelik olumlu görüşlerinin dört temada toplandığı görülmektedir. Bulgular genel olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının Çin’e yönelik olumlu görüşlerinin daha çok “gelişmişlik düzeyleri”, “Covid-19 ile ilgili” ve “eğitimdeki başarıları” üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

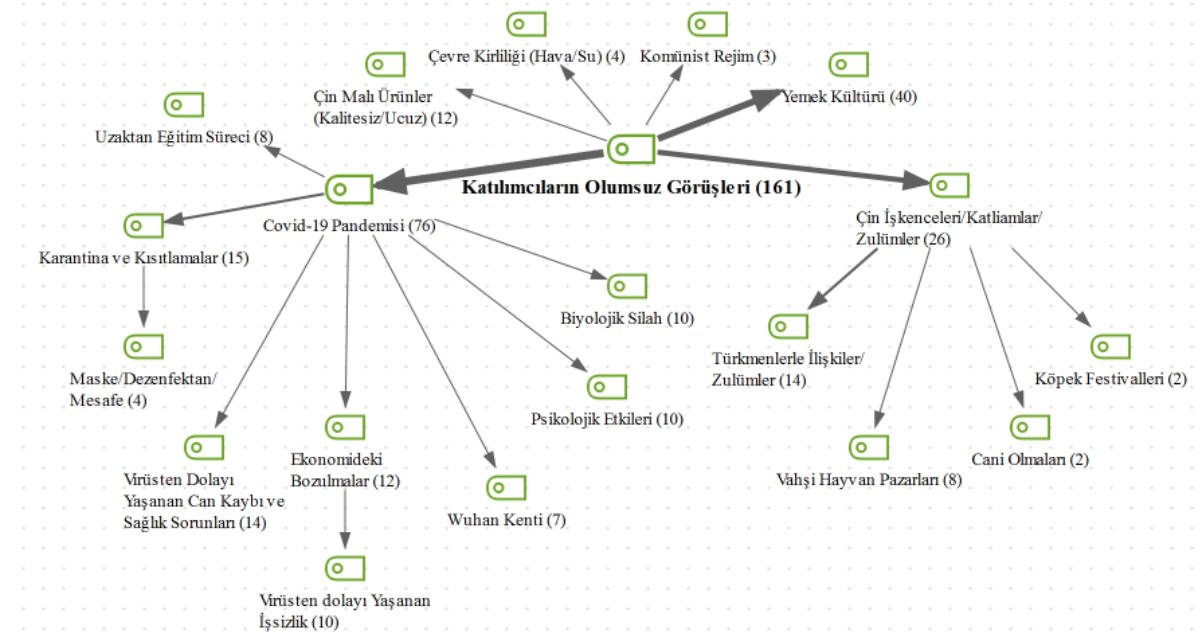
ÖA-43, “Ticaretini son yıllarda geliştirmiş olan ülke ve dünya devleri arasında yer almaya ve kendi adından söz ettirmeye başlamıştır. Çin de insan nüfusunun fazla olması birçok büyük şirketlerin orada fabrika açmasına yol açmış buda Çinin gelişmesine faydalı olmuştur.” diyerek Çin’in ekonomik olarak geldiği noktayı olumlu olarak değerlendirmiştir. ÖA-52 “Günümüzde ise kalabalık bir nüfusa sahip, gelişmiş bir ülkedir. Teknolojik olarak kendini çokça geliştirmiş ülkelerden biridir, Huawei, Xiaomi, Oppo marka telefonlar örnek verilebilir.” ve ÖA-61 ise “Teknolojik anlamda takdir edilecek derecede iyi olduklarını hatta dünyanın en iyi devletlerinden biri olduklarını da gözden kaçırmamak gerek” ifadesiyle Çin’in teknoloji alanındaki gelişimini ve dünya piyasasına sürdüğü telefonlarını Çin açısından olumlu olarak değerlendirmişlerdir.

ÖA-76, “Çin çekik gözlü insanların bulunduğu tarihin en eski kadim devletlerinden biridir. Binlerce yıllık köklü bir tarihi olan Çin dini, ekonomik, sosyal, kültürel ve tarihi açıdan çok zengin bir ülkedir” ve ÖA-69, “Çalışkanlık geliyor. Çünkü ülkemize neredeyse çoğu ürünü Çin’den ithal ediyoruz.” ifadeleriyle her alandaki başarılarına ve kültürel zenginliğine yönelik olumlu görüşünü belirtmiştir.

ÖA-51, “Sadece bizim yenilenmeye ihtiyacımız yok doğanın da yenilenmeye ihtiyacı var. Hepimiz evdeyken ağaçlar kesilmez, hayvanlar öldürülmez çevre kirlenmez en azından. Ayrıca duruma alışmak diye bir şey de var. Her şeye alışıyoruz” şeklindeki görüşüyle Covid-19 salgının olumlu yönüne dikkat çektiği görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Çin’e İlişkin Olumsuz Görüşleri

Araştırma kapsamında ilk alt amaçlardan biri olan “Öğretmen adaylarının Çin’e ilişkin olumsuz görüşleri nelerdir?” sorunsalı kapsamında yapılan analizler şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2: Öğretmen adaylarının Çin’e yönelik olumsuz görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Çin’e yönelik olumsuz görüşlerinin “Covid-19 pandemisi”, “yemek kültürü”, “Çin işkenceleri/katliamlar/zulümleri”, “virüsten dolayı yaşanan can kaybı ve sağlık sorunları” ve “Türkmenlerle ilişkiler/zulümleri” tema ve kategorileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının beyan ettiği olumsuz görüşlere bakıldığı zaman gündemin sıcak başlıklarıyla yakından ilgili olduğunu görmek mümkündür. Dünyayı etkisi alan ve her yaş grubunun her türlü faaliyetini çok yakından etkileyen Covid-19 salgını ve buna bağlı gelişmeler yapılan yorumların ağırlıklı bölümünü oluşturmaktadır. Çin’in yemek kültüründe var olan yarsa çorbası virüsün ortaya çıkmasında temel faktör olarak tüm dünya basınında yer tuttuğu gibi ülkemizde de hem televizyon programlarında hem de sosyal medyada oldukça yer aldığı için olumsuz görüş oluşturduğu görülmektedir. Bu çorba ve tükettikleri diğer hayvansal ürünler Çin’in mutfak kültürüne karşı yapılan olumsuz eleştirilerin temelini oluşturmaktadır.

Pandemi sürecinden bağımsız olarak öğretmen adaylarının üzerinde durduğu bir diğer konu ise Çin’in yıllardan beri süregelen, Doğu Türkistan’da yaşayan Türkmen vatandaşlarla olan sorunlarıdır. Görüşler değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının Türkmenlerle ilgili meselelere hem milliyetçi ve dini duygularla hem de insani olmayan yaptırımlar açısından yaklaştıkları görülmektedir.

ÖA-5 “Çin deyince ilk olarak tüm dünyaya yaydıkları virüs geliyor aklıma bütün insanların hayatını alt üst eden bu virüsten sonra birçok insanın işsiz kalması, öğrencilerin okullarına ara verilmesi ya da virüsün birçok can alması kısacası herkesin hayatının değişmesi gibi pek çok olumsuzluğa sebep olmaları gerçekten çok üzücü” diyerek içinde bulunduğumuz Covid-19 pandemisi sürecini ve sürecin toplum üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurarak Çin ile ilgili olumsuz düşüncelerini belirtmiştir. ÖA-54, “Çin deyince aklıma börtü böcek gelmektedir. Çünkü buldukları her şeyi yiyorlar.” sözleriyle Çin’in mutfak kültürü hakkındaki olumsuz görüşlerini belirtmiştir.

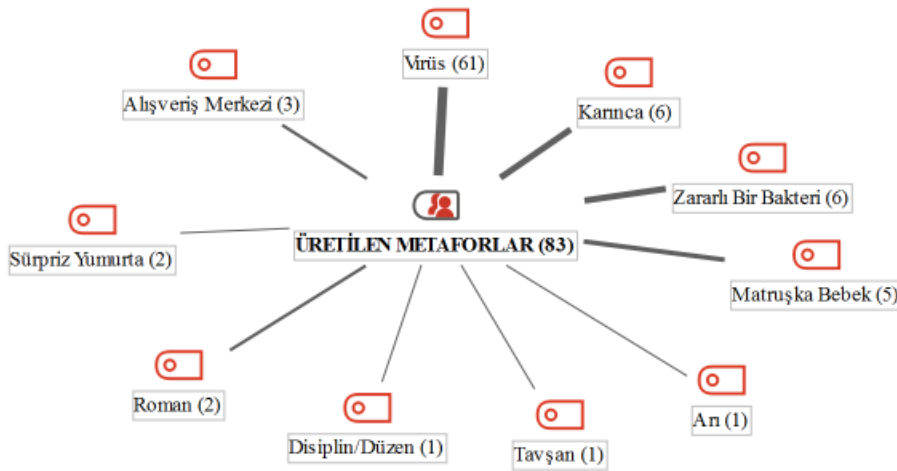
ÖA-71, “Çin’de kurulan hayvan pazarları, çiğ yenen yiyecekler, köpek festivalleri aklıma geliyor. Özellikle hayvan pazarları ve köpek festivalini hiç insanlı bulmuyorum. Bana canice geliyor” şeklindeki ifadelerle canilik, zulüm ve insanlık dışı davranış olarak nitelediği durumlara dikkat çektiği görülmektedir.

ÖA-78 ise “Çin deyince aklıma Doğu Türkistan’daki zulüm geliyor. Çünkü camilerin yıkılması, toplu ibadet yasaklanmıştır; kuran kursları kapatılması, bölgeye yerleştirilen Çinliler Müslümanların taciz etmek için her yolu denemişlerdir. Tek sebebi halkın Müslüman olması” diyerek Çin ile Doğu Türkistan’da yaşayan Türkmenler arasındaki sorunları dini inançlar bağlamında değerlendirerek konuyla ilgili olumsuz görüşünü açıklamıştır.

ÖA-11, “Çin için evet başarıları çok iyi ama pandemi yüzünden hepimizin evde hapis kalması, ülke ekonomimizin kötüye gitmesi ve yakınlarımızın bu hastalığa yakalanması, yakalanabilmesi tehlikelerini, gerçeklerini gördüğümde onlar için iyi düşüncelerim 1 iken kötü düşüncelerim 10 oluyor, onlar için çok da iyi şeyler düşünmüyorum artık. Çin’in yarattığı yıkımın hesabını vermesi gerektiğini düşünüyorum” şeklindeki görüşü “Çin virüsü” ifadesi ile Amerikan yönetiminin yapmaya çalıştığı anti-Çin algısının oluşmaya başladığı görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Çin’e İlişkin Ürettikleri Metaforlar

Araştırma kapsamında üçüncü alt amaç olan “Öğretmen adaylarının Çin’e yönelik ürettikleri metaforlar nelerdir?” sorusu kapsamında yapılan analizler sonucunda 10 farklı metafor üretildiği görülmüştür. Söz konusu metaforlar şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3: Öğretmen adaylarının Çin’e ilişkin ürettikleri metaforlar

Şekil 3 incelendiğinde, üretilen metaforlar içerisinde en çok Covid-19 nedeniyle “virüs” metaforunun yer aldığı dikkat çekmektedir. Daha sonra sırasıyla “karınca, zararlı bakteri ve matruşka bebek”, “alışveriş merkezi, sürpriz yumurta ve roman” metaforlarının yer aldığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının “virüs” metaforlarının gerekçeleri incelendiğinde neredeyse tamamının Covid-19 salgının etkisiyle üretildiği görülmektedir. Bu metafora ilişkin katılımcı ifadelerinden bazıları şöyledir: ÖA-18 “Çin korona virüsü gibidir çünkü gündemimizi de etkisine alan korona virüsünün başladığı ve oradan bütün dünyaya yayıldığı ülkedir. Çin denince aklıma ilk olarak bu virüs gelmektedir” diyerek gündemin sıcak başlıklarından olan Covid-19 pandemisi ve etkilediği alandan yola çıkarak virüs metaforunu açıklarken ÖA-36 da “Çin virüse benziyor. Çünkü; şuan dünyada yaygın olarak gündemde olan Corona Virüs nedeniyle aklıma bu şekilde yer edinmiştir. Belki bu virüs hayatımızı bu kadar çok etkilemeseydi ilk düşündüğümde aklıma gelmezdi” diyerek Covid-19 virüsünün dünya genelinde yayılmış olmasından ve insanların hayatını birinci dereceden olumsuz etkilemesinden yola çıkarak ürettiği virüs metaforunu açıklamaktadır.

Öğretmen adayları karınca metaforunu iki yönüyle açıklamışlardır. Bir kısmı Çin halkının üretken ve çalışkan olması yönüyle açıklarken bir kısmı ise kalabalık nüfus özellikleri yönüyle açıklamıştır. ÖA-26 “... Çinlilerin adeta karınca gibi olması yani çalışkan olmalarıdır.”, ÖA-28 “Çin adeta bir kış ayına hazırlanan karınca yuvasına benzer. Çünkü insanlar hep çalışkandır, herkes bir işin ucundan tutar” diyerek Çin halkının üretken ve çalışkan olma özellikleriyle karınca metaforunu açıklarken ÖA-34 “Çin karınca gibidir. Karınca yuvasına benzer çünkü kalabalıktır” diyerek Çin’in kalabalık nüfus özelliğiyle metaforu açıklamıştır.

Ayrıca katılımcılardan bazıları ÖA-34 “Çin tavşan gibidir çünkü tavşanlar yuvada yavruları korumak için yuvanın ağız kısmını kapatıyor. Çinliler de Türkler’den korunmak için ırklarını korumak için Çin Seddi’ni yaptı.” ve ÖA-89 “Çin arı gibidir. Çünkü çok çalışırlar ve çalışan çoktur” ifadeleriyle de “tavşan” ve “arı” metaforlarını üretmişlerdir. Burada arı metaforuyla Çin’in çalışkanlığı tavşan metaforuyla ise tarihe konu olan Çin Seddi üzerinden metaforlarını açıkladıkları görülmektedir.

ÖA-33 “Kısaca Çin, sürpriz bir yumurta gibi bence. Her an içinden ne çıkacağı, sonraki hamlesinin ne olduğu tam bir muamma. Buna göre hem Çin hem de diğer ülkeler ile olan ilişkilerimizde daha da dikkatli olmamız gerekiyor” ifadesiyle Çin’in karmaşık bir yapıda olduğu, hamlelerinin geniş kitleleri etkilediği düşüncesiyle sürpriz yumurta metaforunu açıklamıştır.

ÖA-32 “Çin, zararlı bir bakteri gibidir. Çünkü öncelikle bir virüsle dünyayı zehirlediler. Ayrıca Doğu Türkistanlı kardeşlerimize çok zarar verdi ve hala da zarar vermeye, onlara zulmetmeye devam etmektedir. Tıpkı zararlı bir bakteri gibi” diyerek hem covid-19 salgınına hem de Doğu Türkistan’la arasındaki sorunlara değinmiş, oradaki halka zulüm etmesiyle ilişkilendirerek zararlı bir bakteridir metaforunu açıklamıştır.

ÖA-31 ise “Çin içinde her şeyi bulabileceğimiz kocaman bir alışveriş merkezine benzer. Çünkü Çin’de aradığımız her şeyi bulabiliriz. Çoğu markanın çıkış yeridir” ifadesiyle Çin’in dünya piyasasında yer alan birçok markanın sahibi olması ve üretim çokluğu gibi düşüncelerle alışveriş merkezi metaforunu üretmiştir.

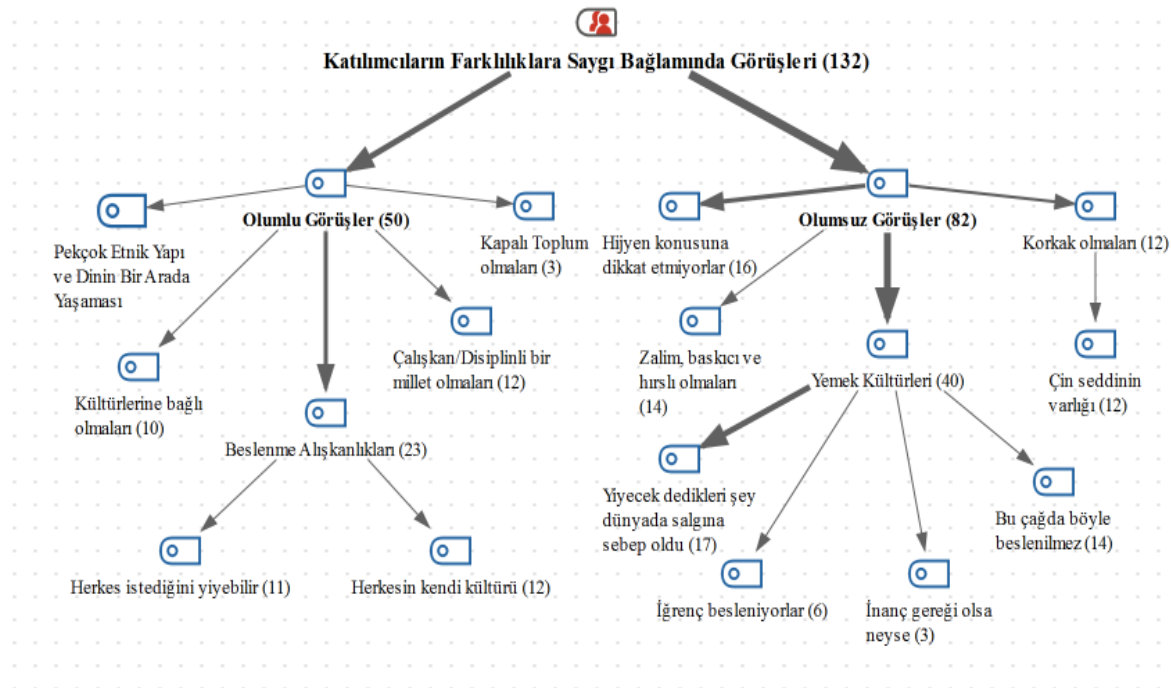
ÖA-30 “Çin düzen, disiplinin hâkim olduğu bir ülke gibidir. Çünkü ülkenin fiziksel yapısı belli bir düzen içerisinde görünüyor aynı zamanda insanların uyması gereken birçok kuralları vardır.” diyerek Çin’in sahip olduğu katı kurallar, düzeni bozan durumlar karşısında uyguladığı yaptırımlardan yola çıkarak oluşturduğu disiplin/düzen metaforunu açıklamıştır. ÖA-29 “Çin, hiç bitmemesi istenen bir roman gibidir. İnsan, okumanın zevkine vardığı zaman bu zevkten mahrum bırakılmaktan çok korkar. Aynı şekilde yeni tanıştığı ve sevdiği bir insanla da bir daha görüşmek için can atar ve içinde ister istemez

bir kaygı oluşur. Çin'in birçok yönü de buna benzer" cümleleriyle Çin'in sahip olduğu köklü kültürün, coğrafyanın, tarihi ve sosyolojik özelliklerinin insanlarda merak duygusunu tetikleyebileceği ve onları heyecanlandırabileceği düşünceleriyle oluşturduğu roman metaforunu açıklamıştır.

Son olarak, ÖA-35 "Çin matruşka bebek gibidir. Çünkü dışarıdan bakıldığında tek, masum gibidir ancak içine girdikçe yeni şeyler karşımıza çıkar. Örneğin teknolojisi gelişmiştir (bu hoş bir durum), gelişmiş teknolojisiyle tüm dünyaya zarar verebilir (kötü bir durum). Birçok salgının da ana merkezidir (korkutucu durum)" diyerek Çin'in sahip olduğu ve genel anlamda olumlu olarak değerlendirilen bazı imkânları diğer toplumların zararına kullanabileceği ihtimali ve masum görünen bazı durumların aslında hiç de masum olmayacağı görüşlerinden hareketle ürettiği matruşka bebek metaforunu açıklamıştır.

Öğretmen Adaylarının Farklılıklara Saygı Anlamında Çin'e Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında üçüncü alt amaç olan "Öğretmen adaylarının farklılıklara saygı anlamında Çin'e yönelik görüşleri nasıldır?" sorunsalı kapsamında yapılan analizler şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4: Öğretmen adaylarının Çin'e yönelik farklılıklara saygı ile ilgili görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının farklılıklara saygı anlamında belirttiği görüşlerin çoğunlukla olumsuz (82) görüş üzerine olduğu görülmektedir. Olumsuz görüşler ise yemek kültürlerinin küçümsenmesi, zalim ve korkak olmaları gibi kişilik özellikleri üzerinden aşağılama ifadeleri içermesi, hijyen kurallarına uymamalarını "pis" gibi ifadelerle belirtmiş oldukları görülmektedir. Olumlu görüşler (50) ise Çin'in etimoloji ve dini inançlar açısından farklı bireylerin bir arada yaşıyor olması ve çok tartışılan yemek kültürü açısından da kişilerin her anlamda farklı kültürlerinin olabileceği konuları üzerinde durdukları görülmüştür. Daha sonrasında birbirinden farklı gelenek ve inanışlarının olması, üretilen ürünlerin çeşitliliği ve kullanım alanları ve hedeflerine ulaşmak için yapabilecekleri her şeyin doğru olabileceği gibi görüşleri de analizde yer almıştır.

ÖA-14, "Çin deyince aklıma kalleşlik geliyor. Çünkü Orta Asya Türk tarihimizde Çinliler kadınlarını Türk Hakanlarına evlendirerek Türkleri birbirine düşürdüler." ve ÖA-16, "Çin deyince aklıma

korkaklık geliyor. Çünkü korkularını yenmek için yıllar süren bir Çin Seddi inşa ettiler". İfadeleri bir millete yüklenen saygıdan yoksun ifadeler olarak dikkat çekici değerlendirilmektedir.

ÖA-74, "Çin deyince aklıma kirlilik ve pislik gelmektedir. Çünkü kendilerinin bazı istekleri için her türlü pisliği yemekte dirler ayrıca Çin'de nefes almak sigara içmek arasında fark yoktur".

ÖA- 32, "Bana göre bu virüsün yayılma sebebi tamamen Çinliler 'in pis mutfağıdır. Virüsün

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Farklılıklara gösterilen saygı, bir toplumun demokratikleşme sürecinde attığı adımların önemli göstergeleri arasındadır (Baştürk ve Yiğit, 2019). Öğretmen adaylarının farklılıklara saygı değeri kazandırılarak yetiştirilmesi önemlidir. Bu çalışma ile mevcut durum analizi yapılmaya çalışılmış, farklılıklara saygı değerinin bir ülke örneği üzerinden incelenmesine çalışılmıştır.

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir;

1. Araştırma sonucunda katılımcıların Covid-19 pandemi sürecinin çıkış noktası olarak görüldüğü için Çin'e ilişkin görüşlerinin olumsuz yönde olduğu görülmüştür. Pandemi sürecinde katılımcıların yaşadıkları karantina, uzaktan eğitim vb. süreçlerin bu görüşler üzerinde etkili olduğu değerlendirilmektedir. Ancak bunun yanında Çin'in güçlü ekonomisi, gelişmişlik düzeyi, teknolojisi gibi görüşler olumlu yönde değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerde öğretmen adaylarının Çin ile ilgili hem olumsuz hem de olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür.
2. Katılımcıların Çin ile ilgili görüşleri üzerinde Covid-19 salgınının etkileri ve büyük oranda medya araçları ile tarihte Türkler ile Çinliler arasında yaşanan olayların büyük oranda etkili olduğu görülmüştür.
3. Farklılıklara saygı duyma becerisi ile donanmış olmak bir öğretmen için en önemli özelliklerden biridir. Bu bağlamda Çin üzerinde yaratılan algı ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri önemli olarak değerlendirilmiştir. Amerikan yönetiminin "Çin Virüsü" ifadesi ya da birçok televizyon programında Çin kültürü (yemek) üzerine olumsuz mesajların oluşturulmasının öğretmen adayları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların farklılıklara saygı duyma bağlamında görüşlerinin genel anlamda olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Katılımcıların ürettiği metaforların ise genel anlamda "virüs" ve "zararlı bakteri" şeklinde olumsuzluk ifadeleri içerdiği dikkat çekmektedir. Gerekçeleri için ise yine pandemi sürecinin etkisiyle Çin'in yemek kültürü, hijyen koşulları vs. olduğu görülmüştür.

Elde edilen verilerde, öğretmen adaylarının Çin ile ilgili hem olumsuz görüşlerinin yoğun olmasının yanında olumlu görüşlere de sahip olduğu görülmüştür. İnsanlar ait oldukları toplumların hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olduklarından, kendi toplumlarına karşı olumlu tutum geliştirirken farklı toplumlar hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarından o toplumlara karşı önyargı ve tutum geliştirebilirler (Polat ve Topcubaşı, 2018). Çin ile ilgili görüşlerin oluşmasında sosyal medya araçlarının ve tarihte Türkler ile Çinliler arasında yaşanan olayların büyük oranda etkili olduğu görülmüştür. Farklı toplumlar hakkında yeterli bilgi sahibi olmayanlar o toplumlar hakkında iyi, kötü, çirkin, tehlikeli, dost, düşman gibi kalıplaşmış önyargılar oluşturabilirler (Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı [KEDV], 2006).

Çin'e ilişkin olumsuz görüşlerin ortaya çıkmasındaki bir diğer neden ise Türkmenlerle olan ilişkisidir. Doğu Türkistan, Çin'in en çok komşusu olan sınır bölgesidir, Çin'in Avrasya'ya ulaşması için bir köprüdür, dış tehditlere karşı bir doğal bariyerdir, zengin enerji kaynakları ve diğer madenleriyle Çin'in kalkınması için özel bir önemi vardır (Deniz, 2014).

Araştırma bulgularını farklılıklara saygı bağlamında ele aldığımızda kültürleri olumsuz eleştirilere maruz bırakan görüşlerin ağır bastığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunda Çin üzerine tüm dünya sathında oluşturulmaya çalışılan anti-Çin algısının önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak tüm bu olumsuzluklara rağmen ABD’de Çin ile ilgili olumsuz bir imajın oluşmaması amacıyla California Üniversitesi tarafından düzenlenen Farklılıklara Saygı (Diversity) kılavuzunda yer alan ifadelerde “Çin Virüsü” gibi terimleri veya Asya topluluklarına yönelik kasıtlı veya kasıtsız nefret yansımaları oluşturan diğer terimlerin kullanılmaması ve bu terimlerin başkaları tarafından kullanılmasına izin verilmemesi hatırlatılmaktadır (“Equity and Inclusion”, 2020). Bu ve benzer uygulamaların daha farklı üniversitelerde ve toplumun diğer kesimlerinde hayata geçirilmesinin saygılı toplumların yetiştirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Meseleye Çinliler perspektifinden bakıldığında ise, durum kendilerine yönelik dünya çapında ayrımcılık yapıldığı noktasına gelmektedir. Peters vd., (2020), dünyada farklı ülkelerde yaşayan Çin kökenli insanların salgın sebebiyle ötekileştirmeye maruz kaldığı, onlara karşı ayrımcılık yapıldığı gibi sonuçların ortaya çıktığını belirtmektedir.

Çin’e ilişkin olumlu görüşler, zengin tarihi, özgün uygarlık yapısı, dünyanın en kalabalık nüfusu ve son yıllarda hızla gelişen ekonomisiyle dikkatlerin üzerinde odaklandığı bir ülke olduğundan bahsedilmiştir. Çin ekonomisinin yapısal dönüşümü 1978 yılı itibarıyla gerçekleştirmiş olduğu ekonomik reformlarla beraber başlamış ve bu tarihten itibaren sosyalist ekonomik sistemden serbest piyasa ekonomisine geçiş süreci hız kazanmıştır (Gündal, 2015). Çinin ekonomik başarısı büyük ölçüde istikrarlı hükümetlere; sabırlı stratejik planlamaya; yüksek tasarruf ve yatırım oranlarına; dinamik (devlet destekli) ticaret, yatırım ve sanayi politikalarına; enflasyonun ve kamu açıklarının kontrolüne ağırlık veren makroekonomik politikalara aile bağlarına dayalı disiplinli iş ve ahlak anlayışına dayanmaktadır (Sandıklı, 2009).

Kalıplaşmış bu önyargılar küçük yaşlardan itibaren kendine benzeyeni sevme benzemeyeni ise yerme şeklinde isteyerek ya da istemeyerek de olsa ebeveynler tarafından çocuklara işlenmektedir. Gelişen ve değişen dünyada çeşitlilik ve farklılıklar artık bütünlüğü ve birlikteliği bozmaya yönelik tehdit edici unsur olarak değil aksine bir varlık ve zenginlik olarak nitelendirilebilmelidir (Fergeson, 2008).

Toplumsal hayatta refah düzeyini artırmak, daha hoşgörülü ve saygılı bir ortam oluşturmak için bireylerin farklılıkları tanımaları ve bunlara duyarlı olmaları gerekmektedir (Polat ve Topcubaşı, 2018). Çocuklar hayata bu şekilde ayırım yapmayı öğrenerek başladığında ise sonradan bu durumu değiştirmek, ayrımcılığın her türlüşünün zarar verici olduğunu öğretmek, farklılıklara saygı duyulması gerektiğini, farklılıkların ayrıştırıcı değil birleştirici bir güç ve zenginlik olduğunu anlatmak ilerleyen yaşlarda çok daha zor olmaktadır. Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçlarına bakıldığında bu amaçlar arasında hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmek olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973).

Eldedilen sonuçların, sosyal bilgiler öğretimi açısından da yansımaları bulunmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (MEB, 2018) özel amaçlarına bakıldığı zaman öğrencilerin farklılıkları tanımaları ve saygı göstermeleri, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri, insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları gibi amaçlar üzerinde durulduğu görülmektedir. Farklılıklara saygı ile ilgili kazanımlara ve eğitimlere yer verilmesi öğrencilerin diğer kültürlerin değer yargılarını ve farklılıklarını kavrayabilmeleri ve yorum yapabilmeleri açısından oldukça önemlidir.

Öneriler

Çalışma sonuçlarında çıkarılacak öneriler şu şekildedir.

- Öğrencilerde Çin başta olmak üzere farklı kültürlere saygının oluşabilmesi için medya kuruluşlarının bu yönde yayın ve düzenlemeler yapmaları gerekmektedir. Her ne kadar ders programları içinde verilse de medya kuruluşlarının gerekli tedbirleri almaması, başarıya ulaşılmasını engelleyecektir.
- İleriki araştırmalar için farklı ülke örnekleri (Örn: ABD, Almanya, İran, Suriye, Rusya vb.) incelenerek bu ülkeler için de algıların ne yönde olduğuna ilişkin incelemeler yapılabilir.
- Farklılıklara saygı ölçüğü geliştirme çalışması yapılabilir ve nicel araştırmalar tasarlanarak, öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli düzeyinde farklılıklara saygının ne düzeyde olduğu tespit çalışmaları yapılabilir. Alan yazınında zenginleştirmek amacıyla farklılıklara saygı kazanımını geliştiren, nitel, nicel ve karma yöntemde araştırmalar tasarlanarak farklı örneklem grupları üzerinde incelemeler yapılabilir.
- Farklılıklara saygı değerinin geliştirilmesi için eğitim fakültelerindeki bazı derslerin içeriğine (YÖK Kur tanımı) farklı milletlerin ve kültürlerin tanıtılmasına yönelik bazı dersler eklenebilir.
- Öğretmen adaylarının farklılıklara saygı eğitimini daha işlevsel bir şekilde yürütebilmeleri için, farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş içerikli dersler almaları sağlanabilir. Bu konuda, öğretim üyeleri, hangi branşta olursa olsun, branş öğretimi ya da özel öğretim yöntemleri gibi derslerde farklılıklara saygı konusunun üzerinde durarak bu konunun önemini vurgulamalı, bunu kazandıracak yöntemler kullanılmalıdır. Bunlar arasında drama gibi yöntemlerin kullanımı artırılarak, çoklu bakış açısının geliştirilmesini sağlayacak sınıf için etkinlikler önerilmektedir.

Kaynakça

- ABD, Çin'e karşı psikoloji üzerinden bir savaş yapıyor. (2020, 12 Nisan). Erişim adresi: <https://tr.mehrnews.com/news/1885721>
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer öğretimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 403-414.
- Balogun, W. A. ve Soile, O. I. (2020). Pandemic diplomacy and the politics of paradox: international cooperation in the age of national distancing. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, Special Issue, 413-428. doi: <https://doi.org/10.21547/jss.780792>
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma, *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Baştürk, A. ve Yiğit, N. (2019). Temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının farklılıklara saygı düzeylerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 888-900. doi: 10.16986/HUJE.2019050096
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Demir, S. ve Kale M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492>
- Deniz, T. (2014). Yükselen güç Çin Halk Cumhuriyeti'nin stratejik hamleleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 50(13), 188-212. doi: <https://doi.org/10.17755/esosder.39372>
- Equity and Inclusion During COVID-19. (2020, 18 Mart). Erişim adresi: <https://diversity.universityofcalifornia.edu/policies-guidelines/covid-19.html>
- Friedmann, T. (2000). *The Lexus and the olive tree: Understanding Globalization*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Gladney, D. C. (2001, Mart). Asian Perspectives on the Challenges of China. Asia-Pacific Symposium. *China's National Insecurity: Old Challenges at the Dawn of the New Millennium* (s. 5-15) içinde. Washington, U.S.A: National Defense University Press.
- Gündal, B. (2015). Çin ekonomisinin yapısal dönüşümü. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 55-72.
- Güven, E. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının farklılıklara saygı düzeyleri ile özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı [KEDV] (2006). *Erken çocuklukta farklılıklara saygı eğitimi el kitabı*, İstanbul: Derin Yayınları.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 138-145.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (1973, 24 Haziran). *Milli eğitim 1739 sayılı temel kanunu*, Resmi Gazete (Sayı: 14574). Erişim adresi (20.09. 2020): <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Sosyal bilgiler dersi (4-7. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Orwell, G. (1958). *The Road to Wigan Pigan*, New York: Hartcourt, Brace and Company.
- Örten, H. ve Ünlü, İ. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Öztürk, T. ve Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 172-204. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s8m
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 90-102. doi: <https://doi.org/10.17755/esosder.305549>
- Peters, M. A., Wang, H., Ogunniran, M. O., Huang, Y., Green, B., Chunga, J. O., Quainoo, E. E., Ren, Z., Hollings, S., Mou, C., Khomera, A. W., Zhang, M., Zhou, S., Laimeche, A., Zheng, W., Xu, R., Jackson, L. ve Hayes, S. (2020). China's internationalized higher education during covid-19: Collective student auto

- ethnography. *Postdigital Science and Education*, 2, 968–988. doi: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00128-1>
- Petridou, E. & Fergeson, L. (2008). Çok etnikli ve çok uluslu bir Kıbrıs kurmak. *Future Worlds Center*. Y. Laouris ve J. Joseph (Ed.) Çok kültürlülüğe giriş içinde (s. 10) Nicosia: Cyprus.
- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2020). Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin koronavirüs (covid-19) salgın sürecinde uygulama derslerine ilişkin deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(8), 3669-3688. doi: <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44410>.
- Polat, S. ve Topcubaşı, T. (2018). Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 387-417.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş*. (D. Bayrak; H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Sandıklı, A. (2009). *Geleceğin süper gücü Çin. Bilge Strateji*, 1(1), 40-50.
- Spiecker, B. ve Steutel, J. (2001). Multiculturalism, pillarization and liberal civic education in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 35, 293-304. doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(01\)00025-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(01)00025-8)
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Wang, T. (2020). The covid-19 crisis and cross-cultural experience of china's international students: a possible generation of globalized citizens? *ECNU Review of Education, OnlineFirst*, 1–6. doi:10.1177/2096531120931519
- Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 1-23.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK]. (2020, 18 Mart). *Basın açıklaması*. Erişim adresi (30. 09. 2020): <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>



Matematik Öğretmen Adaylarının Etkinlik Tasarımında Günlük Yaşamla İlişkilendirmeyi Yansıtmaya Yönelik Görüşleri, Becerileri ve Örnekleri

Prospective Mathematics Teachers' Opinions, Skills and Examples on Connection with Real World in Design Activity

Selin ÇENBERCİ ^{ID}, Dr. Öğretim Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye, scenberci@erbakan.edu.tr

Kemal ÖZGEN ^{ID}, Prof. Dr., Dicle Üniversitesi, Diyarbakır/Türkiye, ozgenkema@gmail.com

Çenberci, S. ve Özgen, K. (2021). Matematik öğretmen adaylarının etkinlik tasarımında günlük yaşamla ilişkilendirmeyi yansıtmaya yönelik görüşleri, becerileri ve örnekleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 70-95.

Geliş tarihi: 09.12.2020

Kabul tarihi: 07.04.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Öz. Bu araştırmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının etkinlik tasarımında matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmalarına yönelik görüşlerini belirlemek ve etkinliklere matematiksel ilişkilendirme becerilerini yansıtmaya durumlarını incelemektir. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan özel durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan ve etkinlik geliştirmeye yönelik ders alan 28 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye ilişkin görüşlerini daha derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu sorular hazırlanarak yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışma nitel araştırma olup veriler içerik analizi yardımıyla analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde her bir alt problem için temalar belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda genel olarak matematik öğretmen adaylarının matematiksel öğrenme etkinliklerinin tasarımında günlük yaşamla ilişkilendirmeyi yansıtmaya yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ancak bu konuda bazı zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının matematiksel etkinliklerin tasarımında, günlük yaşamla ilişkilendirmeyi yansıtmaya becerileri konusunda eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Etkinlik tasarımı, Günlük yaşamla ilişkilendirme, Öğretmen adayları.

Abstract. The aim of this research is to determine the opinions of prospective mathematics teachers about using mathematics in relation to real world in the design activities and to examine the situations of reflecting mathematical connection skills in activities. The case study, one of the descriptive research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 28 prospective teachers studying at a public university's primary mathematics teaching program and taking course to develop activities. In order to reveal the prospective mathematics teachers' opinions about mathematical connections, an open-ended question was prepared and a structured opinion form was applied. The study is qualitative research and the data were analyzed with the help of content analysis. Themes were identified for each sub-problem in the analysis of the data obtained. As a result of the study, it was determined that the prospective mathematics teachers' opinions about connecting mathematics with real world are positive, but they have some difficulties in this regard. It was concluded that the prospective teachers had deficiencies in their skills of reflecting relating to real world in the design of mathematical activities.

Keywords: Activity design, Connection with real world, Prospective teachers.

Extended Abstract

Introduction. Since mathematics is a sequential course on each other and the relationships between the concepts in learning mathematics are very important (Narlı, 2016). It is important not only to connect concepts between concepts, but to connect mathematics with different disciplines, and to understand the importance of connecting it with real world. The need for teachers and prospective teachers who do these things correctly is increasing day by day. In order for teachers and prospective teachers to achieve this, their beliefs, thoughts and education in this direction are of great importance. Teachers and prospective teachers have difficulty in providing examples of connection. It once again demonstrates the importance of mathematics teachers and prospective teachers being aware of and practicing mathematics issues with real world. When these ideas are taken into consideration, it is thought that the study will give prospective teachers the opportunity to see the gains they have achieved at the end of their education, on the other hand, they will create an awareness of the shortcomings of the prospective teachers about the subject and will contribute to the literature to compensate for this situation. So the purpose of the study is to determine the opinions of prospective mathematics teachers about using mathematics in connection to real world in the design activities and to examine the situations of reflecting mathematical connection skills in activities.

Method. In this study, it was aimed to determine the opinions and skills of the prospective mathematics teachers in the process of designing activities, and to use the connection with real world. For this reason, case study, which is one of the descriptive research methods, was used. In this study, the skills of prospective mathematics teachers to connection with real world in their activities were determined as the situation. The study is qualitative research and the data were analyzed with the help of content analysis. Sub-themes were identified for each problem in the analysis of the data obtained. The data obtained in this analysis were analyzed in four stages: coding the data, finding themes, editing the codes and themes, and identifying and interpreting the findings (Çepni, 2012). By collecting and analyzing the codes obtained, common aspects were determined, that is, the process of categorizing the codes, and themes were determined. And then places to quote directly were identified. In line with the common opinions of the researchers, the frequencies and percentages of the themes were determined and presented in tables. The findings were explained and related and interpreted. In the presentation of the findings obtained as a result of the analysis of qualitative data, direct quotations, that is, the opinions of prospective teachers were used by using codes such as "K1, K2 ..." instead of the names of prospective teachers. The study group of the research consists of 28 prospective teachers studying at a public university's primary mathematics teaching program and taking courses to design activities. In order to reveal the prospective mathematics teachers' opinions about mathematical connections with real world, an open-ended question was prepared and a semi-structured opinion form was applied.

Results. In the opinions of prospective mathematics teachers about using connection with real world in activities it is determined that there are sub-categories such as showing as a concrete object, using it as a real world problem, using it by specifying the cases of use and explaining it through a concrete example. When the opinions of some prospective mathematics teachers about how they use to connection with real world in the activities are examined, for example; K14 prospective mathematics teacher said that *"In the event, we brought cube, square prism, rectangular prism as an example of medicine box, cube-shaped boxes and explained the corners, edges and faces through these shapes."*

For the reasons of prospective mathematics teachers to use connection with real world in activities; it is determined that there are sub-categories such as attracting attention, need awareness, providing benefit, providing permanent learning, showing that it exists in daily life, embodying and associating the student. Among the sub-categories of providing benefit and permanent learning sub-categories were the most stated opinions. K3: Because most people specify location to go somewhere and they refer to maps. The opinions of the K18 and K3 prospective mathematics teachers, concrete

examples are given regarding the need awareness in the use of connection with real world in the activities.

Almost half of the prospective mathematics teachers emphasized that they did not have difficulty in using to connection with real world in the activities, while only 2 prospective teachers who had difficulty in reflecting were included. In using connection with real world in the activities *"He found it difficult to find objects that exist in real world"* emphasizing with the prospective mathematics teachers *"connecting daily life examples and attainment"* The high number of prospective teachers who have in drawing attention is noteworthy.

Opinions of prospective mathematics teachers stating what they care about reflecting to connection with real world in activities are gathered under eight sub-categories. Prospective mathematics teachers stated that the most students will be careful to choose the topic or concept they already know in using on connection with real world. K13 prospective teacher said that *"With such examples of real world, the student will be able to understand and grasp these concepts comfortably as they absorb them comfortably in their own scheme. Since there are examples that can be encountered in real world, its permanence will be increased."*

In their views on the implementation of the activities to connection with real world designed by prospective teachers; there are expressions about classroom environment, pedagogical approach, how teacher and student roles will be. The majority of prospective mathematics teachers expressed their opinion that the activities should be implemented through group work.

K18 prospective mathematics teacher stated that *"I made using the constructivist learning approach through discovery learning technique. Student-centered approach. The students developed the knowledge. The teacher became a guide."* While this statement supports the teacher-student roles on the one hand, it also suggests that the activities involving the connection with real world should be implemented in the classroom with learning strategies through constructivist approach.

Discussion and Conclusion. In general as a result of the study, it was determined that the prospective mathematics teachers' opinions about connecting mathematics with real world in the activities are positive, but they have some difficulties in this regard. It is stated that they have opinions about their efforts to overcome these difficulties. It was concluded that prospective mathematics teachers had deficiencies in their ability to reflect mathematical activities to connection with real world.

Firstly, the opinions of prospective mathematics teachers about the types of using to connection with real world in the activities were examined and it was seen that the idea containing four different categories emerged. For example, some prospective mathematics teachers stated that they made this connection by creating real world problems in the activities. The reason for this may be that prospective teachers face the most real world problems in their textbooks and encounter such questions before. In addition, the fact that problems have been facing them since primary school, that is, they are familiar with some problems in daily life, can be shown as the reason for these views.

"Using the cases of use by specifying their location" It is noteworthy that the prospective teachers who answered were few. In addition to this the fact that these prospective mathematics teachers indicate their usage in real world, but do not explain how they are used, is a more striking situation. It can be said that this situation is due to the lack of sufficient knowledge of prospective teachers on this subject. So our study result is similar to the research of Yavuz-Mumcu (2018). The positive aspects of using prospective mathematics teachers on connection with real world in activities are stated as attracting attention, easier understanding, reinforcing the subjects, showing interest in the lesson, providing permanent track learning, embodying, knowing the usage cases in daily life, providing meaningful learning and increasing attendance. Gainsburg (2008) state that teachers prefer to connect with real world in order to motivate students, attract their attention and show that mathematics is learned in this way more easily. In the research done by Baki et al. (2009), Karakoç and Alacacı (2015) it is seen that connecting the real life contexts of these findings with the subject and collecting them with the idea that it will take students away from memorization and contribute to the applications that will provide meaningful learning for them instead.

When the opinions of the students about the difficulties in using on connection with real world in the activities are analyzed in general, less than half of the students stated that they did not experience any difficulties, while the difficulties experienced in finding the objects that exist in real world and in connection with the real world examples and acquisition.

In the opinions of the prospective teachers about the application connection with real world in the activities; it is seen that the high rate of responses are supportive the answers about the classroom environment, pedagogical approach, and how the teacher and student roles will be examined. It has been stated that the prospective teachers should be in the role of active, learning by living and discovering the information while the prospective teachers are in the guide and guidance roles of the teacher in the implementation of the activities. In Özmantar and Aslan (2017) study, it is indicated that dynamics such as the way teacher and student roles emerged in activities, teacher orientation affecting the emergence of these roles, time, material use, task selected for the activity, and duration are prominent. Weekly activities and assignments can be planned in the prospective teacher training process, especially in pedagogical and content education courses, so that prospective teachers can recognize the importance of connecting mathematical concepts with real world earlier and have more in-depth insight into these connections.

Giriş

Bireylere yaşamlarında ihtiyacı olan bilgileri ve bu bilgileri yaşamlarında nasıl nerelerde kullanacaklarını verecek temel becerileri kazandırmak matematik öğretiminin genel amaçlarından biridir (Baki, 2014; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Eğitimde artık sadece bilen değil, öğrenen, eleştirel düşünen ve sorgulayan, bireyler yetiştirmek hedeflenmeye başlanmıştır. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için bireylerin ezbercilikten kurtarılması gerekmekte olduğu aşikârdır. Akyüz (2001), ezberciliğin nedenlerinden birinin öğrenilen şeylerle hayat arasında gerçek bir bağ kurulamaması olduğunu vurgulamaktadır. Matematiksel anlamı oluşturmada sadece öğretmen için değil öğrenciler için de ilişkilendirmeye olan ihtiyaç göz ardı edilmemelidir (Mousley, 2004). Matematik eğitiminde matematiksel ilişkilendirme becerisi birçok alanda karşımıza çıkmaktadır ki bu beceriyi geliştirebilmek için öğrencilerden matematiksel kavramlar arasındaki ilişkileri kavrayabilmeleri, hayatlarında kullanabilmeleri ve farklı disiplinleri matematik ile ilişkilendirebilmeleri beklenmektedir (National Council of Teacher of Mathematics [NCTM], 2000). Nitekim matematik eğitimi programlarında ilişkilendirme özellikle vurgulanmaktadır (Chapman, 2012). NCTM (2000) tarafından matematik öğretiminde öğrencilere kazandırılacak en temel becerilerden biri olan ilişkilendirmenin önemini belirtilirken bir yandan MEB (2013) tarafından da öğretim programının hedeflerinden biri olan matematiksel ilişkilendirme becerisi üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda ilişkilendirmenin öneminin günümüz matematik eğitimi programlarında yer aldığı görülmektedir ve bu becerinin öğrencilerin matematiği anlamlı öğrenmelerine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (MEB, 2013). Son yenilenen matematik müfredat programında da matematiğin hayatın bir parçası olduğu ve matematiksel düşünmenin gelişimine fayda sağlamak için uygun olan tüm durumların değerlendirilerek ilişkilendirilme yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2018).

Alan yazın incelendiğinde matematiksel ilişkilendirmenin ne ve nasıl olduğuna yönelik birçok tanım ve açıklamaya rastlamak mümkündür. Örneğin, Heibert ve Carpenter (1992), matematiksel ilişkilendirmeyi bir örümcek ağına benzetmektedir ve yapılanmış zihinsel ağın bir parçası şeklinde ifade etmektedirler. Eli (2009), matematiksel ilişkilendirmenin zihinsel ağ içinde bulunan şemanın bileşenleri olduğunu vurgulamaktadır. Coxford (1995) ise ilişkilendirmeyi matematikteki farklı konular arasında bağ kurma sırasında kullanılan fikirler olarak tanımlamaktadır. Farklı tanımlarla birlikte matematiksel ilişkilendirmenin matematiksel fikirler arasında köprü veya bağlantı kurduğu vurgulanmaktadır (Eli, 2009). Bu köprü ve bağlantılar bir yandan öğrencilerin bilgileri hatırd tutma ve kullanma noktasında faydası olurken bir yandan da matematik öğreniminin daha verimli olmasına katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Bosse, 2003). Bunun yanı sıra ilişkilendirme yapabilen bir öğrencinin kalıcı öğrenmeye sahip olacağı, matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebileceği ve daha önceki bilgiler ile yeni öğrenmeler arasında bağ kurmaya olan katkıları vurgulanmaktadır (Ball, Hill ve Bass, 2005; Businskas, 2008; Noss ve Hoyles, 1996). Ayrıca Yıldırım, (1996) matematiksel ilişkilendirmelerin öğrencilerin matematiksel ispat süreçlerini tamamlamalarına fırsat yaratacağını ifade etmektedir. Bingölbali ve Coşkun (2016) çalışmalarında matematiksel ilişkilendirme becerisini kuramsal boyutta incelemişler ve matematiksel ilişkilendirmeyi 4 kuramsal zemin üzerine oturtmuşlardır. Bu kuramsal çerçevede matematiksel ilişkilendirme; farklı gösterimler arası ilişkilendirme, kavramlar arası ilişkilendirme, matematiği gerçek yaşamla ilişkilendirme ve matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirme olarak yer almaktadır. MEB (2005) ilişkilendirme becerisini, matematik kavramlarının kendi aralarında, günlük hayatla ve farklı disiplinlerle ilişkilendirilmesi şeklinde vurgulamaktadır.

Matematiksel ilişkilendirme ile ilgili yapılan çalışmalar dikkate alındığında çoğunlukla farklı disiplinlerle ilişkilendirme, günlük yaşamla ilişkilendirme, matematiği kendi içinde ilişkilendirme bileşenlerini içeren çalışmalara rastlanılmaktadır (Narlı, 2016; Özgen, 2017; Özgen, 2013a; Özgen, 2013b). Özgen (2013a) çalışmasında matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme becerilerini belirlemek ve problem çözme becerisi ile ilişkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Genel anlamda öğretmen adaylarının ilişkilendirme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Matematiği günlük yaşamla ve farklı disiplinler ilişkilendirmenin çok düşük düzeyde olduğu ve matematiği kendi içinde ilişkilendirmenin istenen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Başka bir çalışmada Yavuz Mumcu (2018) ise türev konusunda öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme becerileri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının matematiğin daha anlamlı ve ilişkisel olarak öğrenilmesini özellikle gerçek yaşamla ilişkilendirilebilmesini sağlayacak etkinlik ve uygulamalara yer vermelerinin iyi olacağı şeklinde önerilerde bulunulmuştur. Yorulmaz ve Çokçalışkan (2017) yaptıkları çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel ilişkilendirme hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adayları günlük yaşamla ilişkilendirmenin önemine ve faydalarına yönelik olumlu görüşe sahip oldukları halde farklı disiplinlerle ve günlük yaşamla ilişkilendirmeyi sınırlı olarak kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Matematiksel ilişkilendirme ile ilgili en çok dikkat çeken ve çalışılan günlük yaşamla ilişkilendirme olmuştur (Akkuş, 2008; Cankoy, 2002; Doruk ve Umay, 2011; Mosvold, 2008). Matematiksel kavramları gerçek yaşam durumları ile ilişkilendirme boyutunun biri matematiksel kavramları gerçek yaşam durumlarında kullanma, diğeri ise matematiksel kavramların gerçek yaşamda kullanımına örnek gösterme olarak iki farklı alt boyut kullanıldığı vurgulanmaktadır (Bingölbali ve Coşkun, 2016). Umay (2007), matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmenin matematiği somutlaştırarak, bir yandan anlamlandırmayı kolaylaştırdığı bir yandan da gerçek olarak algılanmasına fayda sağladığını ifade etmektedir. İlgar ve Gülten (2013) matematik konularının günlük yaşamda kullanımı konusunda öğrencilerin fikir sahibi olmalarının onların matematik dersini sevmesine ve derste başarılı olmasına katkı sağlayacağını vurgulamaktadırlar. Cotti ve Schiro'da (2004), öğrencilerin problem çözme ve matematiksel iletişim becerilerinin ilerlemesinde günlük yaşam ile bağlantıların sürekli kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Kükey ve Tunak (2019), matematiksel etkinliklerin zihinsel aktiviteleri geliştirmesinden dolayı matematik öğretiminde konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Matematik öğretiminde günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi kullanmanın, öğrencilerin matematiğin günlük hayatta karşısına çıkan aktivitelerden biri olması ve dolayısıyla ihtiyaçlarını karşılayacak olması sebebiyle bir yandan olumlu tutum geliştirecekleri bir yandan da öğrenilmesi gereken bir ders olduğunun farkına varmalarına katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır (Baki, 2014). Monroe ve Mikovch (1994) çalışmalarında matematiğin içinde günlük yaşam bağlamı ile ilişkilendirmenin faydasından bahsetmektedir. Bu olumlu sonuçların aksine matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmeye yönelik güçlüklerin yaşandığı bazı çalışmalarda tespit edilmiştir. Bunlardan biri Garii ve Silverman (2009) tarafından yapılmış ve çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin, matematiği günlük yaşam ile ilişkilendirmede bir takım güçlüklerle karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Leikin ve Levav-Waynberg (2007), çalışmalarında ortaokul öğretmenlerinin ilişkilendirme örnekleri vermede zorlandıkları ve somut örnekler bulmada sorun yaşadıklarını vurgulanmaktadır. Yavuz Mumcu (2018) çalışmasında öğretmen adaylarının türevin kullanım biçimlerinden ziyade kullanım alanlarını örneklendirdiklerini ve türev kavramını gerçek yaşamla ilişkilendirme durumunu tam olarak ortaya koyamadığını vurgulamaktadır. Özgeldi ve Osmanoğlu (2017) ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiği günlük hayatla ilişkilendirme sebebi ve nasıl ilişkilendirdiğini inceledikleri çalışmalarının sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının matematiğin günlük yaşamla ilişkisini kavrayabildiğini ve öğretmen adaylarının açık olarak ilişkilendirme yapabildiğini tespit etmişlerdir. Akkuş (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel kavramlarla günlük yaşamı ilişkilendirme düzeylerini incelemek ve ilave olarak matematiğe karşı öz yeterlik ile matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda matematiksel kavramlar ile günlük yaşamı ilişkilendirme düzeylerinin öğretim yılına göre yükseldiği tespit edilmiştir. Matematik öğretmen adaylarının kavramları günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri ile matematiğe karşı öz yeterlikleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Günlük yaşamla matematiği ilişkilendirerek etkili bir şekilde kullanmada öğretmen ve öğretmen adaylarının rolü çok önemlidir. Bu noktada öğretmenin etkin rol oynaması sebebiyle

öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüşleri ve farkındalıkları önem kazanmaktadır. Çünkü günlük yaşamla matematiği ilişkilendirebilen öğretmen adayları, öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri görmelerine ve kavramları başka kavramlarla birleştirerek kullanmalarına fırsat vermektedir. Öğrencinin aktif ve öğretmenin rehber olduğu yapılandırmacı öğrenme yaklaşım dikkate alındığında, matematik öğrenme-öğretme sürecinde matematiksel ilişkilendirmenin yapılabilmesi için öğrenme etkinliklerinin tasarlanması oldukça önemlidir. Stein ve Smith (1998) çalışmalarında etkinlikler yoluyla ilişkilendirmenin gerekliliğine işaret etmektedirler. Matematiği öğrenme-öğretme sürecinde ilişkilendirme becerilerini içeren etkinlikler üzerinde düşünmemiz uygun olacaktır. Elçi, Bukova-Güzel ve Alkan, (2006) matematik dersinde öğrenme etkinlikleri hazırlanırken ön bilgilerle, farklı disiplinlerle ve günlük yaşamla ilişkilendirme yapılabileceği üzerinde durmaktadırlar. Bu bağlamda, Stein ve Smith (1998) tarafından tanımlanan bilişsel ihtiyaçların 4 kategorisi ezberleme, ilişkilendirme olmadan anlama, ilişkilendirerek anlama ve matematik yapmayı belirtmektedirler. En üst düzey olan matematik yapma eylemlerinin yapılması için ilişkilendirmenin olması gerekmektedir. Ayrıca bu amaçla yapılacak etkinliklerin ise yapılandırılmamış yani açık-uçlu bir yapıda olması ve bir matematiksel kavramın öğrenci tarafından diğer disiplinlerle veya günlük yaşam ile ilişkilendirilmesine fırsat verilmesi ile üst düzey düşünme becerilerine yönelik görevlerin gerçekleştirilebileceği söylenebilir (Özgen, 2017). Bozkurt (2012) ilk ve ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel etkinlik kavramına dair algılarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin matematiksel etkinlik tanımlarında, ilköğretim matematik öğretmenleri somutlaştırmayı ve görselleştirmeyi ön plana çıkarmışlardır. Ortaöğretim matematik öğretmenleri ise matematiksel etkinlikler konusu ile ilgili oldukça dar bakış açısına sahip olup alıştırmayı yapma ve keşfetme/fark ettirmeyi ön plana çıkardıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, matematiksel öğrenme etkinliklerini sınıflandırmaya yönelik bazı çalışmalara rastlanmıştır. Başka bir çalışmada, Uğurel ve Bukova-Güzel (2010) matematiksel öğrenme etkinliklerine yönelik yaptıkları bir sınıflandırmada günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi önemli bir unsur olarak ele almışlardır. Bu sınıflandırmada matematiksel öğrenme etkinlikleri; izomorfik etkinlik, izdüşümsel etkinlik, lineer ve bileşke etkinlik olarak verilmiştir. Bu kuramsal çalışmada günlük yaşam bağlamında etkinliklerin üç kategoride toplandığı görülmektedir.

İlgili literatürde Özgen (2017), geliştirilen etkinliklerde öğrencilerin günlük yaşamdaki durumlarla ilgili gerçek verilerin olmasının önemine değinmiştir. Böyle etkinlikler, bilişsel beceriler bakımından değerlendirildiğinde diğerlerine kıyasla daha üst düzey bilişsel becerileri içine alan öğrenme etkinliği şeklinde görülebileceği belirtilmiştir. Çünkü etkinliklerin açık-uçlu olması, günlük yaşam, diğer bilim dalları ile ilişkilendirilmesi ve gerçek verilerin kullanılması bu durumu sağlayan unsurlardır. Bukova-Güzel ve Alkan (2005) tarafından yapılan çalışmada da etkinliklerin karmaşık olmayacak şekilde, günlük yaşam ile bağlantılı, öğrencilerin dikkatlerini çekecek, farklı bakış açısı ile düşüncelerini ve yaratıcılıklarını kullanmalarına fırsat verecek şekilde olması gerektiği vurgulanmaktadır. Matematiksel öğrenmede önemli bir etkinlik türü olan matematiksel modelleme etkinlikleri, öğrencilerin matematiğin gerçek yaşamdaki kullanım durumlarını görmelerine fırsat verme noktasında çok önemli bir yere sahiptir (Lingefjard ve Holmquist, 2005). Matematiksel modelleme etkinliklerinde öğrenciler günlük yaşamdaki problemi ele alır ve matematikten yararlanarak çözer. Dolayısıyla matematiksel modelleme etkinliklerinde günlük yaşamla ilişkilendirme ön plana çıkmaktadır. Bir matematiksel model oluşturma etkinliğinin taşıması gereken özelliklerden biri de gerçeklik prensibidir. Etkinliğin anlamlı, gerçek ya da gerçeğe yakın verilere dayanan ve öğrencilerin günlük yaşamıyla ilişkili olması önemsenmektedir (Lesh vd., 2000, Akt. Tekin Dede ve Bukova Güzel, 2014, s. 98). Doruk ve Umay (2011) yaptıkları araştırmada, modelleme etkinliklerinin yapısında gerçek yaşamla ilişkili ve üst bilişsel düşünme becerilerinin sıklıkla kullanılmasının ortaokul öğrencilerinin matematiği günlük yaşama transfer edebilme becerilerine olumlu etkilediği bulunmuştur. Kurtuluş-Kayan (2019) çalışmada yüzdeler konusunun öğretiminde tasarlanan matematiksel modelleme etkinliklerinin kullanımının öğrencilerin başarısı ve matematiği günlük hayatla ilişkilendirme becerisine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda matematiksel modelleme etkinlikleriyle

öğrenim gören öğrencilerin günlük hayat unsurlarını matematikle ilişkilendirerek matematiği daha anlamlı öğrendiği ve başarılarına da olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik öğretmen adaylarının etkinlik geliştirmede günlük yaşamla ilişkilendirmeyi yansıtmaya becerilerinin incelendiği bazı çalışmalar bulunmaktadır. Özgen ve Alkan (2014), matematik öğretmen adaylarının fonksiyon kavramına yönelik tasarlanmış oldukları etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmenin yansıtıldığı belirtilmesine rağmen çeşitli güçlüklerin olduğu da belirlenmiştir. Öztürk ve Işık (2018) çalışmalarında, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının etkinliklerini günlük yaşamla ilişkilendirebilmek için günlük yaşam problemleri çözme, günlük yaşamla ilişkili materyal kullanma gibi farklı uygulamalara yer verdikleri görülürken, bazı adayların ise etkinliklerini günlük yaşamla ilişkilendiremedikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının etkinlik hazırlama süreci ile ilgili deneyim ve bilgi düzeylerinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yiğit-Koyunkaya, Uğurel ve Tataroğlu-Taşdan (2018) yaptıkları çalışmalarında, ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının günlük yaşam ile matematiği ilişkilendirmenin ne olduğu konusundaki fikirleri ve nasıl yapılması ile ilgili düşüncelerini tespit ederek bu fikirlerini grup olarak hazırlamış oldukları matematik öğrenme etkinliğine yansımalarını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda matematik öğretmen adaylarının matematik etkinliklerinin günlük yaşam ile ilişkilendirmenin önemini vurguladığını ancak bu durumu gerçekleştirmede sıkıntılar çektikleri tespit edilmiştir. Bununla beraber Leikin ve Levav-Waynberg (2007), ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmalarında ilişkilendirme etkinlik örneklerini bulmada sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiş ve bunun sebebi olarak deneyim eksikliğinden kaynaklanabileceği üzerinde durulmuştur. Bu noktadaki düşüncelerde günlük yaşamla ilişkilendirme ile ilgili literatürdeki olumlu değişimler olsa da çeşitli sorunların hala var olması ve onun olumsuz yansımaları vurgulanmıştır. Daha önceki çalışmalar düşünüldüğünde öğrencilerin deneyim ve algılarının günlük yaşamla matematiği ilişkilendirme noktasında yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Baki, Çatlıoğlu, Coştu ve Birgin, 2009; Civelek, Meder, Tüzen ve Aycan, 2003).

Öğrencilerin günlük yaşamlarında görmüş oldukları matematik konularını nasıl kullanacakları ile ilgili fikir sahibi olmalarının, matematik dersini sevmeden başlayarak birçok hususta olumlu katkıları olacaktır (İlgar ve Gülten, 2013). Bu doğrultuda öğretmen, öğrenme ortamlarının tasarlanması ve uygulanmasında günlük yaşamla ilişkilendirmeyi düşünerek hareket etmelidir. Okullarda matematik dersi konularının günlük yaşamda kullanımının ayrıntılı ve somut şekliyle öğrencilere açıklanması oldukça önemli bir durumdur. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin bu durumun farkında olmalarının gerekliliği göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir. Matematik, konuları itibarıyla birbiri üzerine ardışık bir ders olduğundan matematik öğrenmede kavramlar arasında yapılan ilişkilendirmeler çok önem taşımaktadır (Narlı, 2016). Sadece kavramlar arası ilişkilendirmeler değil matematiği farklı disiplinlerle ilişkilendirme ve günlük yaşamla ilişkilendirmenin önemini farkına varılması ile bu ilişkilendirmeleri doğru şekilde gerçekleştiren öğretmen ve öğretmen adaylarına olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının matematiksel etkinlikleri günlük yaşamla ilişkilendirebilmesi için matematiksel ilişkilendirmeye yönelik olan inançları, düşünceleri ve bu yönde eğitim almalarının önemi büyüktür. Yapılan araştırmalarda ortaya çıkan günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerindeki düşüklük, öğretmen ve öğretmen adaylarının ilişkilendirme örnekleri vermede güçlük çekmeleri gibi eksiklikler düşünüldüğünde, matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının matematik konularını günlük yaşamla ilişkilendirmelerinin bilincinde olmalarının ve uygulamaya geçirmelerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sonunda elde ettiği kazanımları görmelerine fırsat verip, matematik konularını günlük yaşamla ilişkilendirme noktasında farkındalıklarının artmasına destek olunması beklenmektedir. Diğer taraftan da öğretmen adaylarının çalışmadaki etkinlik örneklerini gördüklerinde, literatürde tespit edilen günlük yaşamla ilişkilendirme örnekleri vermede çekilen güçlüklerin ortadan kalkmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada öğretmen adaylarının matematiksel etkinliklerde matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmeye yönelik görüşlerini belirlemek ve bunu tasarladıkları etkinliklere yansıtmaya becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının matematik

konularının günlük yaşamla ilişkilendirmesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1) Matematik öğretmen adaylarının matematiksel etkinliklerinde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanma türleri ve gerekçeleri nelerdir?
- 2) Matematik öğretmen adaylarının matematiksel etkinliklerinde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmada yaşadıkları zorluklar nelerdir?
- 3) Matematik öğretmen adaylarının matematiksel etkinliklerinde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmanın olumlu yönlerine yönelik görüşleri nelerdir?
- 4) Matematik öğretmen adaylarının matematiksel etkinliklerinde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmada dikkat ettikleri özellikler nelerdir?
- 5) Matematik öğretmen adaylarının günlük yaşamla ilişkilendirilmiş etkinliklerin uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması kullanılmıştır. Özel durum çalışmalarında, belirlenmiş bir olay, bir grup ile özel bir durumla ilgili çalışılarak elde edilen verilerin ayrıntıları; sebep-sonuç ilişkileri incelenmeye çalışılarak gerçekleştirilir (Çepni, 2012). Bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirme görüşleri ve etkinlikleri durum olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından seçilmiştir. Araştırma, güz döneminde "Matematik Öğretiminde Etkinlik Tasarımı" seçmeli dersini alan 28 öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcıların seçilmesinde etkinlik tasarlama durumları gerekli olduğundan, Matematik Öğretiminde Etkinlik Geliştirme, Matematik Öğrenme Öğretme Yaklaşımları gibi alan eğitimi ve Programda yer alan pedagoji derslerini almış olmalarını dikkate alınmıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarına gönüllülük esası gereği katılımcı onay formu imzalatılmış ve etik kurul izni çalışma öncesinde alınmıştır. Öğretmen adaylarının belirtilen dersleri aldıktan sonra matematik öğretiminde etkinlik tasarlama hususunda bilgi, becerilere sahip oldukları kabul edilmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının günlük yaşamla matematiksel ilişkilendirmeye yönelik düşünceleri ve bunu kullanma becerileri incelenmek amaçlandığından bu katılımcılar seçilmiştir. Bu çalışmaya 15 (%53.57) kız öğretmen adayı, 13 (%46.43) erkek öğretmen adayı olmak üzere toplam 28 öğretmen adayı katılmıştır.

Uygulama süreci ve veri toplama araçları

Araştırma, "Matematik Öğretiminde Etkinlik Geliştirme" seçmeli dersini alan 28 öğretmen adayı ile bu ders kapsamında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının seçmiş olduğu bu ders haftada iki saat olarak yürütülen bir derstir. Dersin içeriği ; "Matematik öğretiminde etkinlik kullanımının amacı ve önemi; matematik öğretiminde kullanılan etkinliklerin özellikleri; etkinlik hazırlamada ve uygulamada dikkat edilecek hususlar; örnek etkinlikleri değerlendirme; etkinlik geliştirme; etkinlik temelli sınıflarda ölçme ve değerlendirme." (YÖK, 2018) şeklinde belirtilmiştir.

Dersin kapsamında matematik öğretiminde etkinlik geliştirme dersinin tüm kazanımları öğretmen adaylarına ilk yedi hafta anlatılarak, özellikle öğretmen adaylarına etkinlik geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili teorik bilgiler vurgulanmıştır. Takip eden iki hafta

matematiği günlük yaşamla birleştirmenin önemi tartışılarak, ders kitaplarındaki ve literatürdeki etkinliklerden örnekler verilmiş ve bu etkinlikler üzerinde tartışma yapılmıştır. Öğretmen adaylarının zihinlerinde fikir oluşturulmaya çalışılarak aralarda onların hazırlamayı düşündükleri etkinlikler üzerinde konuşularak fikir alışverişi yapılmıştır. Daha sonra ise öğretmen adaylarından günlük yaşamla ilişkilendirerek matematiksel ders etkinliği geliştirmeleri ve son 4 hafta ise öğretmen adaylarından hazırlamış oldukları etkinlikleri derste uygulamaları istenmiştir. Etkinlik geliştirmeye yönelik verilen bu derste yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkeleri benimsenerek uygulanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda ders esnasında öğretmen adaylarının aktif katılımı, tartışma, sorgulama, keşfetme, uygulama, grupta çalışma, yaparak-yaşayarak uygulama gibi ilkelere uyularak ders işlenmiştir.

Öğretmen adaylarından “Matematik Öğretiminde Etkinlik Geliştirme” dersi kapsamında günlük yaşamla ilişkilendirilmiş bir matematiksel öğrenme etkinliği tasarlanması istenilmiştir. Bu etkinlik geliştirme esnasında özellikle matematik konularını günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin beklendiği vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının, geliştirilen etkinliklerde etkinlik geliştirme ilkelerine dikkat etmeleri istenmiştir. Bu bağlamda geliştirilen etkinliklerde; etkinliğin amacı, öğrenme yöntem, teknik ve stratejileri, kazanım, araç-gereç, vb. etkinlik geliştirme ilkelerinin hususların belirtilmesi istenmiştir. Ayrıca geliştirilen etkinliğin sınıf ortamında uygulanışının açıklanması istenmiştir. Etkinlik uygulanışı başlığı altında, etkinliğin hangi öğrenme ortamında, nasıl bir pedagojik yaklaşım ile uygulanacağı ve öğretmen-öğrenci rollerinin neler olacağına açıklanması istenmiştir. Etkinliği tasarlayacakları ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ait konular ve kazanımlarını seçme hususunda öğretmen adayları serbest bırakılmıştır. Bunun yanında, hedeflenen etkinliklerin ortaokul matematik dersi öğretim programına ve öğrencilerine uygun düzeyde olmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının daha önce etkinlik geliştirmemiş olmaları ve bu konudaki tecrübesizlikleri dikkate alındığında daha yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasına destek vermek amacıyla ikili grup şeklinde çalışmaları için yönlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları etkinliklerin, onların öğretmenlik hayatlarında kullanabilecekleri örnek ders anlatımı olması beklentisinden dolayı daha yaratıcı fikirlerin oluşması istenmektedir. Hazırlanmış olan etkinliklerin uygulanması sırasında, öğretmen adayları kendi etkinlikleriyle birlikte toplam 14 farklı günlük yaşamla ilişkilendirerek matematiksel ders etkinliği uygulaması görmüş olacak olması bu yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasının önemini daha da arttırmaktadır. Uygulama sonrasında hazırlamış olduğu etkinlikler için etkinlik planlarının var olduğu ders planları toplanmıştır.

Tasarlanan matematiksel öğrenme etkinliklerine günlük yaşamla ilişkilendirme becerilerini yansıtmaya yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla öğretmen adaylarına yedi adet açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu sorularında; öğretmen adaylarının günlük yaşam ile ilişkilendirme becerilerini etkinliklere yansıtmaya yönelik görüşleri derinlemesine belirlenmeye çalışılmıştır. Görüş formunda öğrencilere yedi adet soru yöneltilmiştir. Bu sorular şöyle ifade edilebilir.

1. Etkinliğinizin tasarımında günlük yaşamla ilişkilendirme sürecinde yaşadığınız zorluklar ve güçlükler nelerdir?
2. Etkinlikteki konunuzun günlük yaşamla ilişkisini göstermek için neler yaptınız? Somut matematiksel örnek veriniz. Bunları kullanma nedenlerinin gerekçelerini açıklayınız.
3. Etkinliğinizi günlük yaşamla ilişkilendirmenin olumlu yönleri nelerdir?
4. Konunun günlük yaşam ile ilişkisini etkinliğe yansıtırken hangi özelliklere dikkat ettiniz? Gerekçeleri ile açıklayınız. Somut matematiksel örnek veriniz.
5. Etkinliği hazırlarken belirli bir pedagojik yaklaşım (gerçekçi matematik, yapılandırmacı yaklaşım...) düşündünüz mü? Nedenini açıklayınız. Somut matematiksel örnekler veriniz.
6. Etkinliğinizdeki öğretmen ve öğrenci rollerini nasıl belirlediniz, amacınız neydi anlatınız.
7. Etkinliğinizde nasıl bir sınıf ortamı planladınız, araç gereç ve materyal olarak neler kullandınız, neden tercih ettiğinizi gerekçeleriyle anlatınız.

Görüşme formundaki bu sorularda; öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeyi kullanma türleri ve gerekçeleri, kullanırken nelere dikkat ettikleri ve yaşadıkları zorlukları belirtmeleri istenmiştir. Etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmanın olumlu yönlerinin neler olduğuna yönelik görüşleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları tarafından tasarlanan günlük yaşamla ilişkilendirilmiş etkinliklerin uygulanmasına yönelik görüşleri sorgulanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alan eğitiminde uzman iki kişi ile görüşülmüş ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda dil, anlatım ve biçim açısından bazı düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır.

Verilerin analizi

Görüşme formundan elde edilen veriler nitel veri analizinin bir türü olan içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu analizde elde edilen veriler, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve kategorilerin düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olacak şekilde dört aşama kullanılarak analizi yapılmıştır (Çepni, 2012). Araştırmanın kavramsal çerçevesi dikkate alınarak daha önceden belirlenmiş kodlamalar yardımıyla her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği üzerinde düşünülerek analize başlanmıştır. Daha sonra elde edilen kodlar bir araya getirilip incelenerek, ortak yönlerin tespiti yani kodların kategorize edilme işlemi yapılmıştır ve temalar belirlenmiştir. Gerekli yerlerde doğrudan alıntı yapılacak yerler tespit edilmiştir. Araştırmacılar kodlama sürecinde birlikte çalışmışlardır ve kodlamayı uyum içinde yapmışlardır. Araştırmacıların kodlamalardaki ortak görüşler doğrultusunda temalara ait frekans ve yüzdeler belirlenerek tablolar şeklinde sunulmuştur. Elde edilen bulgular açıklanıp, ilişkilendirilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular çalışmadaki sunumu sırasında doğrudan öğretmen adaylarının görüşlerine yer verirken öğretmen adaylarının isimleri yerine “K1, K2, ...” şeklinde kodlar kullanılarak yer verilmiştir. Katılımcıların görüşlerini desteklemek ve örneklendirmek amacıyla geliştirmiş oldukları etkinliklerden kesitler sunulmuştur. Katılımcıların geliştirmiş oldukları etkinlikleri betimsel bir yaklaşım ile bulgularda yer verilmiştir. Araştırmada güvenilirlik için katılımcıların görüşlerini destekleyici geliştirmiş oldukları etkinliklerden örnek alıntılara ve somut örneklere yer verilmiştir. Verilerin toplanmasında, analizinde ve yorumlanmasında iki araştırmacı birlikte görev almıştır. Bu sayede araştırmada güvenilirlik ve inandırıcılık gibi hususlar sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmaktadır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Çalışmanın “Matematik öğretmen adaylarının matematiksel etkinliklerinde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanma türleri ve gerekçeleri nelerdir?” şeklindeki birinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanma türlerine yönelik görüşlerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanma türlerine yönelik görüşleri

Alt Kategori	Kullanma Türleri	f	%
1	Somut bir örnek üzerinden anlatmak	11	31.42

2	Günlük yaşam problemi oluşturarak kullanmak	10	28.57
3	Somut nesne olarak göstermek	9	25.71
4	Kullanım alanlarını belirterek kullanmak	5	14.28

Matematik öğretmen adaylarının birinci alt probleme verilen cevaplarından; öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanma türü olarak günlük yaşam problemi oluşturarak kullanmak, somut nesne olarak göstermek, kullanım alanlarını belirterek kullanmak ve somut bir örnek üzerinden anlatmak şeklinde alt kategorilerin olduğu belirlenmiştir. Bazı öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi nasıl kullandıklarına yönelik örnek görüşleri verilmiştir. Örneğin, "K14 öğretmen adayı *"Etkinlikte küp, kare prizma, dikdörtgenler prizmasına örnek olarak ilaç kutusu, küp şeklinde kutular getirdik ve köşeleri, kenarları ve yüzleri bu şekiller üzerinden anlattık."* şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca K25 öğretmen adayı ise *"Günlük hayattan kullandığımız saat, sandalye, ütü masası, yer yön tabelası gibi örneklerle somutlaştırdım."* ifadesi ile etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirme ile ilişkili somut nesne kullanımına dikkat çekmektedir. Bu görüşleri ile öğretmen adaylarının günlük yaşamla ilişkilendirme ile ilişkili etkinlik tasarlama durumlarında da somut nesne kullanımına yer verdikleri anlaşılmaktadır. K20 öğretmen adayının etkinliğinde şöyle bir ifade yer almaktadır: *"Öğretmen çevremizdeki dikdörtgen şeklindeki nesnelere sorar. Çocuk ise kapı, tahta, kutu, telefon gibi araç gereçleri verir."* K18 öğretmen adayı tarafından geliştirilen etkinliğin bir kesitinde ise *"Öğrencilere havuzların dolma mekanizmasının neye, nelere bağlı olarak nasıl orantılar kurularak dolduğunu bulmalarını sağladım. Bunun için dereceli silindir ile su şişeleri getirmelerini istedim çünkü ikisi de aynı mantıkla doluyor, çalışıyor. Akıtılan su miktarı arttıkça havuzun dolma süresinin azaldığı görüldü."* şeklindeki ifadesiyle somut nesneye ilişkin yansımalar bulunmaktadır.

Bazı öğretmen adayları ise etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirme kullanımını günlük yaşam problemi oluşturarak sağladıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, K1 öğretmen adayı *"Kırtasiyeden 12'li kuru boya kalemine 24 lira verirken 1 kutu boya fiyatını bulmayı ..."* görüşü ile etkinliğinde yer alan problem durumunu belirtmiştir. K23 öğretmen adayının günlük yaşam ile ilişkilendirme için problem durumu oluşturmaya yönelik görüşü şu şekildedir: *"Öğrencilere dikdörtgen şeklinde bir bahçeleri olduğunu ve bu bahçeye eşit aralıklarla ağaç dikmeleri gerektiğinde ebob ve ekok tan yararlanacaklarını veya örneğin elinde 60 ve 80 l olacak şekilde iki farklı süt bulunan bir market sahibinin bunları eşit hacimde farklı şişelere koymak için yine ekok ve ebob'tan yararlanacaklarını söyledik."*

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ise etkinliklerde somut bir örnek üzerinden anlatma ile günlük yaşamla ilişkilendirme kullanımının gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir. Örneğin, K4 öğretmen adayı *"Öncelikle günlük hayattan örnekler verdik. Asansör örneğini verdik. Zemin katın alt katları eksi, üst katları (+) olur dedik. Arkadaşımıza borcumuz olduğunda bunu (-) sayılarla belirtiriz dedik."* ifadesi ile etkinlikte somut örnek durumunun kullanımını açıklamıştır. Benzer şekilde K5 öğretmen adayı *"... dikdörtgenler prizmasına benzeyen şeyler, bir evin odası, bir yüzme havuzu ve yüzme havuzunu doldurmak için gereken suyun havuzun hacmine eşit olduğunu anlattım."* görüşünü belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının etkinliklerde matematiksel kavramların kullanım alanlarını belirterek etkinlik tasarlamada günlük yaşam ile ilişkilendirme kullanımının gerçekleşebileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin, K3 öğretmen adayı *"Koordinat düzleminin günlük hayatımızda yön bulmada, haritalarda, gemilerde, uçaklarda yön bulmada kullandığımızı belirttik."* görüşü ile matematiksel kavramın günlük yaşamdaki kullanım alanlarına dikkat çekmiştir.

Birinci alt problem kapsamında öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi kullanma sebeplerine yönelik görüşleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirme kullanma sebepleri

Alt kategori	Kullanma sebepleri	f	%
1	Fayda sağlama	15	26.31
2	Kalıcı öğrenme sağlama	14	24.56
3	Günlük yaşamda var olduğunu gösterme	10	17.54
4	Somutlaştırmak	8	14.03
5	Dikkat çekmek	5	8.77
6	İhtiyaç farkındalığı	4	7.01
7	Öğrenciye ilişkilendirme yaptırmak	1	1.75

Matematik öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirme kullanmaya yönelik sebeplerinde; dikkat çekme, ihtiyaç farkındalığı, fayda sağlama, kalıcı öğrenme sağlama, günlük yaşamda var olduğunu gösterme, somutlaştırma ve öğrenciye ilişkilendirme yaptırmak şeklinde alt kategorilerin olduğu belirlenmiştir. Fayda ve kalıcı öğrenme sağlama alt kategorilerinin günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanma sebeplerinden en fazla belirtilen görüşler olmuştur.

K5 öğretmen adayının “*Öğrencinin günlük hayatta sürekli karşılaştığı ama pek dikkat etmediği yerlere değinerek öğrencinin dikkatini çekmeye dikkat ettim.*” ve K4 öğretmen adayının “*Bunları kullanma nedenimiz öğrencimizin daha ilişkili olduğu konular olmasıydı. Onun dikkatini çekip derse bağlamaktı.*” şeklindeki açıklamaları günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi kullanmada dikkat çekme amaçlarının olduğunu ortaya koymaktadır. K18 adayı ise “*Termometre kullandım çünkü havanın sıcaklığı, soğukluğu yaşamın vazgeçilmezidir. Öğrenciler hava durumuna bakarak dışarı çıkıyorlar ve kıyafetlerine kadar dikkat ediyorlar.*” şeklindeki açıklaması ile günlük yaşamdaki ihtiyaçlarımızdan kaynaklı durumların etkinliklere yansıtılması gerekliliği üzerine görüş bildirmiştir. Bununla birlikte K18 ve diğer bazı öğretmen adaylarının görüşlerinden etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirme kullanımında ihtiyaç farkındalığına yönelik somut örnekler verildiği görülmektedir.

K27 öğretmen adayının “*Çünkü öğrenci sürekli gördüğü bu şekillerin ne işe yaradığını bilmeliydi bize göre.*” ifadesi gibi öğretmen adaylarının büyük bir bölümü etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi fayda sağlama ve işlevsellik boyutunda ele almaktadırlar. Bununla beraber K8 öğretmen adayı, “*Çünkü çocuğa kalıcı bir şekilde matematik öğretmek amacıyla günlük yaşamdan örnek vermenin faydalı olacağını düşündüm.*” görüşü ile tasarlanmış olduğu etkinlikte fayda ve kalıcı öğrenmeye yönelik dikkat çektiği söylenebilir.

K24 öğretmen adayının “*Bu şekilde günlük yaşamda görülebileceğini kavratmaya çalıştık.*” ifadesi ve K15 öğretmen adayının “*Bunları kullanarak günlük hayatta da yamuğa benzer şekillerin olduğunu öğrencinin gözünde canlandırmaktır.*” ifadesinin matematiksel kavramların günlük yaşamda var olduğunu göstermeye yönelik görüşler olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının etkinliklerinden alınan aşağıdaki kesitlerde de matematiksel kavramların günlük yaşamda var olduğunu göstermeye yönelik benzer durumların yansımalarının olduğu söylenebilir.

K4: “*... toplama ve çıkarma işlemlerini günlük hayatla ilişkilendirdik öğrencilerden de örnekler vermesini istedik.*”

K12: “*Daha sonra günlük hayatta karşımıza çıkacak paralelkenar örnekleri gösterilir.*”

Bunlara ilave olarak bazı öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirme kullanımının sebebinin somutlaştırma olduğu belirlenmiştir. Örneğin; K14 öğretmen adayının “*Çünkü öğretmen olarak derste öğrencilerin konuyu daha rahat kavrayabilmelerini ve somutlaştırmalarını sağlamak görevim.*” ifadesi ve K6 öğretmen adayının “*Çünkü; bu şekilde günlük hayatla bağdaştırınca öğrencinin daha iyi kavrayıp, somut şekilde görerek anlamasını kolaylaştırmayı hedefleriz.*” ifadesinde etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirme ile somutlaştırmaya önem verdikleri görülmektedir. K19 öğretmen adayı tasarlanmış olduğu etkinlikte açı kavramına yönelik günlük yaşam ile ilgili örneklerini

vermeden şöyle söz etmiştir: “... açığı gündelik hayatta nerelerde görürüz, nerelerde karşılaşırız bununla ilgili örnekleri verdik.”

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu çalışmanın “Matematik öğretmen adaylarının matematiksel etkinliklerinde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmada yaşadıkları zorluklar nelerdir?” şeklindeki ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmada yaşadıkları zorluklara yönelik görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirme kullanmada yaşadıkları zorluklara yönelik görüşleri

Alt kategori	Kullanmada yaşanan zorluklar	f	%
1	Zorluk yaşamadım	13	35.13
2	Günlük yaşamda var olan nesnelere bulmakta	11	29.72
3	Günlük yaşam örnekleri ile kazanım arasında bağlantı kurmada	5	13.51
4	Öğrenci düzeyine uygunluk	3	8.10
5	Kavram yanlışlığı oluşturmamak	3	8.10
6	Kısmen yansıtma	2	5.40

Tablo 3 incelendiğinde, matematik öğretmen adaylarının yarıya yakını etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmada zorluk yaşamadığını vurgularken, kısmen kullanmada zorlanan sadece 2 öğretmen adayı yer almaktadır. Günlük yaşam ile ilişkilendirmeye yönelik etkinlik tasarlamada “Günlük hayatta var olan nesnelere bulmakta zorlandığını” vurgulayan öğretmen adayları ile “Verilen günlük yaşam örnekleri ile kazanım arasında bağlantı kurma” noktasında zorluk yaşayan öğretmen adaylarının sayısının fazlalığı dikkat çekmektedir. Genel olarak Tablo 3’te görüldüğü gibi etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmada yaşanan zorluklar hakkındaki öğrenci görüşleri incelendiğinde, bu yaşanan zorluklar çeşitli yönlerden ele alınmakla birlikte öğrencilerin yarıya yakını zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Örneğin, K2 öğretmen adayı “Bir zorluk yaşamadım” ifadesiyle doğrudan düşüncesini net bir şekilde ifade etmiştir. K5 öğretmen adayı ise “Örneğin tüm öğrenciler tarafından uygun olup olmayacağı konusunda zorlandık” ifadesiyle öğrencilerin neyi bilip neyi bilmediklerinin, eksikliklerinin tespitinin önemini vurgulamış ve her birinin seviyesine uygun anlayabilecekleri bir ilişkilendirme yapmanın önemini belirtmiştir. K20 öğretmen adayı “Daha fazla örnek vermek istedim yalnız örnekleri çoğaltmada sıkıntılar çektim” ve K24 öğretmen adayı ise “Prizma oluşturma etkinliğinde günlük hayattan örnekler veremedim” diyerek kendilerinin günlük yaşam örneklerini bulmada zorluk yaşadıklarını ifade etmektedirler. K19 öğretmen adayı ise “Günlük hayatta birçok alanda kullanılıyor açılar ama birbirine göre konumlarını nasıl açıklayacağız tamamıyla burda zorlandık kavram yanlışlıklarına düştüler burda bundan dolayı materyal ve masa sıralarla ya da yaptığımız oyunla süreci örneklendirdik” ifadesiyle kavram yanlışlığı oluşturmamak için harcadıkları çabaya vurgu yapmaktadır. K16 öğretmen adayı tarafından geliştirilen etkinlikten bir kesit verilmiştir: “Bir çiftçinin 1080 m² lik bir tarlası vardır. Bunu çember grafiğinde gösteriniz. Bu tarlanın 360 m² buğday, geriye kalan alanın yarısını mercimek, geriye kalan kısmını arpa ekmiştir. Bunu çember grafiğinde gösteriniz. Çember grafiğinde buğdayın, mercimeğin ve arpanın kaç derecelik açıları gördüklerini yazınız.” K16 öğretmen adayının etkinliğindeki ifadesinde görüleceği üzere daire grafiği yerine çember grafiği kavramını kullanmıştır. Bu hatalı matematiksel kavramın kullanımı ile öğrencilerde kavram yanlışlıklarına yol açması mümkün olabilir.

Katılımcılardan birinin “Yeterince kullanım alanı olmadığı için günlük yaşamla ilişkilendiremedim” (K16) şeklindeki düşüncesiyle verilen günlük yaşam örnekleri ile kazanım arasında bağlantı kurmada zorlandıklarını ifade etmektedirler. Genel olarak bakıldığında matematik öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmada zorluk yaşamadığını ifade etse de yarıdan fazlasının bu konuda zorluk yaşadığı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Örnek öğrenci görüşlerinden; günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi nasıl kullanacaklarını bilememe, uygun örnekler bulamama ve her konunun günlük yaşamla birleştirilememesi gibi durumlardan zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Diğer yandan K3 öğretmen adayı, “Bu konunun günlük hayatta hangi alanlarda kullanıldığını belirterek günlük hayatta çeşitli kolaylıklar sağladığını belirtmek istedik.” ifadesi ile geliştirmiş olduğu etkinlikte günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmaya yönelik açıklama yapmıştır. Ancak K3 öğretmen adayının aşağıda verilen etkinliğinde günlük yaşam ile ilişkilendirmeye yönelik somut örnek ya da durumların var olmadığı belirlenmiştir.

K3: Etkinlik Aşamaları

- Tahtaya koordinat sistemini çizdik.
- Hangisinin X, hangisinin Y eksenini olduğunu sorduk.
- Hangi tarafa doğru X ekseninin arttığını azaldığını sorup olası cevapları karşıladık.
- Hangi tarafa doğru Y ekseninin arttığını azaldığını sorduk.
- Günlük hayattan örnekler verip nerelerde kullanıldığını örnekler verip konunun önemini anlayıp ona göre aktif olmalarını sağladık.
- Etkinliğimizi dağıttık ve yapmalarını sağladık.

Yukarıda K3 öğretmen adayının geliştirmiş olduğu etkinlikte günlük yaşam ile ilişkilendirmeye yönelik somut durum, örnek olay ya da problem olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adayı her ne kadar ilgili matematiksel kavrama günlük hayattan örnekler verme ve kullanma alanlarından söz ederiz demesine rağmen etkinliğin içinde somut açıklamalar ya da durumlar olmadığı görülmüştür. Bu durumda öğretmen adayının etkinlik tasarlamada günlük yaşamla ilişkilendirmeye yönelik görüşleri ve becerileri arasında boşluklar ve çelişkiler olduğunu göstermektedir. Bu örnek durum öğretmen adayının etkinlik tasarlarken günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi kullanmaya yönelik zorluklardan birine örnek olarak gösterilebilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Bu çalışmanın “Matematik öğretmen adaylarının matematiksel etkinliklerinde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmanın olumlu yönlerine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindeki üçüncü alt problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmanın olumlu yönlerine yönelik görüşlerine Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirme kullanmanın olumlu yönlerine yönelik görüşleri

Alt kategori	Olumlu yönlerine yönelik görüşler	f	%
1	Kalıcı öğrenme sağlama	22	20.95
2	Somutlaştırma	18	17.14

3	Derse ilgi gösterme	16	15.23
4	Daha kolay kavrama	12	11.42
5	Dikkat çekme	10	9.52
6	Anlamli öğrenme sağlama	10	9.52
7	Günlük yaşamdaki kullanım alanlarını bilme	7	6.66
8	Derse katılımı arttırma	6	5.71
9	Konuları pekiştirme	4	3.80

Tablo 4 incelendiğinde, matematik öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmanın olumlu yönleri için söylemleri dokuz alt kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinde; kalıcı öğrenme sağlama ve somutlaştırma kategorileri etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi kullanmanın olumlu yönleri olarak en fazla belirtilmiştir. K18 öğretmen adayı *“Akılda kalıcılığı sağlar. Öğrencinin gözünde canlandırmayı sağlar.”* ifadesi ile günlük yaşamla ilişkilendirmenin öğrenmedeki kalıcılık ve somutlaştırmaya yönelik olumlu katkılarından söz etmiştir. Benzer şekilde K7 öğretmen adayı ise *“Her öğrenci öğrendiği bilgilerin günlük hayatta ne işe yarayacağını bilmek ister. Öğrenci öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirdiğinde, anlamlandırdığında öğrenmesi daha kalıcı olur. Öğrenci öğrendikleri ezber bir bilgi yığını olmasından ziyade anlamlı kullanışlı şeyler olduğunu gördüğünde öğreneceği diğer konulara da merak duyar.”* açıklaması ise etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirmenin dikkat, ilgi çekme ve anlamlı öğrenmeye yönelik olumlu katkılarını belirtmiştir. K21 öğretmen adayı *“Öğrenci konuyu teorik bilgiden ziyade uygulanabilirliğini de hesaba katar.”* ifadesi ile günlük yaşamla ilişkilendirme sayesinde matematiksel kavramların günlük yaşamdaki kullanım alanlarının bilinebileceğini söylemiştir.

Öğretmen adaylarının tasarladıkları etkinliklerde de günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi kullanmanın olumlu yönleri ortaya konulmuştur. Örneğin, K20 öğretmen adayı *“Kazanımı kendi beceri ve çabaları sonucunda kazandı ve günlük hayatla bağdaştırdı. Artık gerçek hayatta hangi oranların doğru hangi oranların ters orantı olduğunu kavrayabilecektir.”* açıklaması ile tasarlamış olduğu etkinliğin günlük yaşamla ilişkilendirme unsurları sayesinde matematiği daha kolay kavranacağını söylemiştir. Aşağıda K1 öğretmen adaylarının tasarlamış olduğu etkinlikte günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmanın olumlu yönlerine yönelik kesitler bulunmaktadır. Öğretmen adayı özellikle günlük yaşam ile ilişkilendirme kullanmanın olumlu yönlerine dikkat çekmiştir.

K1: *“Günlük yaşamda öğrencilerin yüksek binalardan yola çıkarak bir kule tasarlama işi dikkatlerini çekecektir ve minimal düzeyde yapılan binaların tasarımından yola çıkarak yüksek binaların uzunluğunu oran-orantı yoluyla tahmin edebilecektir. Ayrıca hergün kullanmış ve görmüş olduğu günlük yaşamdan alınan mandalların da günlük yaşamla bağdaştırıp tüm dikkatini etkinliğin yapılışına verecektir. Zaten o yaştaki çocukların kumdan kaleler vb. şeylere karşı ilgili olmasından dolayı etkinlik uygulanabilir düzeydedir.”*

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Bu çalışmanın *“Matematik öğretmen adaylarının matematiksel etkinliklerinde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmada dikkat ettikleri özellikler nelerdir?”* şeklindeki dördüncü alt problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmada dikkat ettikleri özelliklere yönelik görüşleri Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5.

Öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi kullanmada dikkat edilen özelliklere yönelik görüşleri

Alt kategori	Kullanmada dikkat edilen özellikler	f	%
--------------	-------------------------------------	---	---

1	Haberdar olduğu bir konu seçmek	9	36
2	İlgilerini çekip öğrenciyi aktif etmek	4	16
3	Somutlaştırma	4	16
4	Öğrencinin seviyesine uygun örnekler vermek	4	16
5	Yaşamsallık	1	4
6	Günlük yaşam ilişkisinin gerçekliği	1	4
7	Görsellik	1	4
8	Öğrencinin dikkat etmediği durumları vurgulamak	1	4

Tablo 5'ten görüldüğü üzere matematik öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi kullanmada nelere dikkat ettiğini ifade eden görüşleri sekiz alt kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adayları günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmada en fazla öğrencilerin önceden bildikleri konu ya da kavramı seçmeye dikkat edeceklerini belirtmişlerdir. Örneğin, K13 öğretmen adayının *"Bu tarz günlük yaşam örnekleriyle öğrenci bu kavramları kendi şemasında rahat özümlediği için rahat anlayıp, kavrayacaktır. Günlük hayatta sürekli karşılaşılabilecek örnekler olduğundan kalıcılığı da artmış olacaktır."* ifadesinde de bu durum görülmektedir. Bununla beraber K15 öğretmen adayı *"Günlük yaşamla ilişkilendirme anlatılan konunun öğrencinin seviyesine uygunluğu, anlama düzeyi gibi özellikler dikkat edilir. Çünkü öğrencinin görmediği bilmediği bir şeyi örnek olarak verirsek öğrenciye konuyu iyi bir şekilde aktaramayız."* ifadesi ile de öğrencinin haberdar olduğu bir örnek vermenin önemini vurgulanmaktadır ki bu ifade aynı zamanda öğrencilerin ilgilerini çekip aktif hale getirme ve somutlaştırma alt kategorisini de desteklemektedir. K24 öğretmen adayının *"...doğada var olan nesnelere göstermeye dikkat ettim."* düşüncesi ve K14 öğretmen adayının *"Öğrencilere merak uyandıracak ve onların ilgisini çekebilecek örnekler vermeye çalıştım. Örneğin çevrelerinde gördükleri nesnelere örnekler verdim."* ifadeleri bir yandan öğrencinin dikkat etmediği durumların farkına varmasını sağlayacağını bir yandan da haberdar olduğu bir konuyu vurgulamaya dikkat ettiğini göstermektedir. K10 öğretmen adayının *"Günlük yaşamla ilişkilendirerek yerlere fayans döşeme, odaların büyüklüğüne küçüklüğüne göre fayans sayısının değiştiğini düşünerek bu etkinliği yaptım."* ifadesi etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirme kullanmanın gerçeklik boyutuna yönelik dikkat çektiği görülmektedir. Benzer şekilde K4 öğretmen adayının *"Öğrencinin kolayca kavrayabilmesine dikkat ettim. Somut olmasına dikkat ettim. Soyut işlemleri öğrenci kafasında canlandırmakta zorlanıyor. Görselliğe dikkat ettim."* açıklamasında somutlaştırma ve görselleştirmeye değinmiştir. K6 öğretmen adayının *"Sınıfta, banyo vb. yerlerde gördüğü fayansların yapımıyla ilişki kurulmuş bir etkinliktir."* ifadesi ise tasarlanmış olduğu etkinlikte günlük yaşamla ilişkilendirme sayesinde yaşamsallığa dikkat çektiğinin göstergesidir.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular

Bu çalışmanın "Matematik öğretmen adaylarının günlük yaşamla ilişkilendirilmiş etkinliklerin uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?" şeklindeki beşinci alt problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının günlük yaşamla ilişkilendirilmiş etkinliklerin uygulanmasına yönelik görüşleri Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6.

Öğretmen adaylarının günlük yaşamla ilişkilendirilmiş etkinliklerin uygulanmasına yönelik görüşleri

Alt kategori	Etkinliklerin uygulanması	f	%
Sınıf ortamı	Grup çalışması	18	75.00
	U tipi	3	12.50
	Geleneksel sınıf	3	12.50
Pedagojik yaklaşım	Yapılandırmacı yaklaşım	15	55.55

	Gerçekçi matematik eğitimi	9	33.33
	Buluş yolu	3	11.11
Öğretmen rolü	Rehber	16	53.33
	Aktif öğretmen	7	23.33
	Sorgulayıcı	3	10
	Gösterip yapma	3	10
	Kontrolü sağlayan	1	3.33
Öğrenci rolü	Aktif öğrenen	19	38.77
	Yaparak yaşayarak öğrenen	17	34.69
	Bilgiyi keşfetme	11	22.44
	Soru sorma	2	4.08

Tablo 6’da öğretmen adayları tarafından tasarlanan günlük yaşamla ilişkilendirilmiş etkinliklerin uygulanmasına yönelik görüşlerinde; sınıf ortamı, pedagojik yaklaşım, öğretmenin ve öğrencinin rollerinin nasıl olacağına yönelik ifadeler bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu etkinliklerin grup çalışması ile uygulanması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin, K20 öğretmen adayı *“Etkinliğin amacı; kazanımı öğrenciye yaparak yaşayarak öğretmen rehberliğinde sınıf ortamında uygun materyallerle bir ders saatinde öğrenciye kazandırmaktır. Öğretmen etkinlikte rehberlik edecektir öğrenciler öncelikle...farklı gruplara ayrılacak...”* ifadesi ile tasarladığı etkinlikte grup çalışmasına vurgu yapmaktadır. K1 öğretmen adayı ise *“Etkinlikte öğretmenin rolü; öğretmen rehber, gerektiğinde müdahale eder fakat doğru cevabı söylemez, buldurur. Etkinlikte öğrencinin rolü; öğrenci etkinlik sahibidir. Aktif rol oynar. Öğretmen yönlendirmesiyle tüm yapılması gerekenleri bilir ve yapar.”* açıklaması ile etkinliklerin uygulanmasında öğretmenin rehber ve yönlendirici rollerine dikkat çekmiştir. Bununla beraber K1 öğretmen adayı etkinliklerde öğrencinin aktif, yaparak yaşayarak öğrenen ve bilgiyi keşfeden rollerde olması gerekliliğini de ifade etmiştir.

K18 öğretmen adayının *“Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının buluş yoluyla öğrenme tekniğini kullanarak yaptım. Öğrenci merkezli oldu. Öğrenciler bilgiyi geliştirdiler. Öğretmen rehber oldu.”* ifadesi bir yandan öğretmen-öğrenci rollerini desteklerken bir yandan günlük yaşam ile ilişkilendirme barındıran etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşım ve buluş yoluyla öğrenme stratejileri ile sınıfta uygulanmasını önerdiğini göstermektedir. K27 öğretmen adayının *“Bu etkinlik öğrenci aktifliği, öğrenciye direkt bilgiyi vermek yerine ona düşündürerek ve bir sonuca varmasını sağlayarak bir rehber öğretmen eşliğinde gerçekleştiği için yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Öğrencileri günlük hayatta sık sık karşılaşılabileceği, mesela alış-veriş yapma yöntemi ve musluk örneğini kullanarak öğrencinin basit düşünmesi ve bunları özümsemesi beklenir. Öğrenci aslında bu etkinlikte farklı bir role girmekte ve bu durum onda kalıcı bir öğrenme gerçekleştirecektir.”* ifadesi ile öğrencinin rolünün tek bir tane olmadığını açıklamaktadır ve aktiflik rolü başta olmak üzere, bilgiyi keşfetme rolüne de vurgu yapılmaktadır.

Aşağıda verilen geliştirilmiş iki örnek etkinlik durumu, etkinliklerin uygulanışını ince ayrıntılarıyla açıklaması, son alt problemi içermesi bakımından oldukça önemlidir. Son alt problemde etkinliklerin uygulanışına yönelik görüşler söz konusu olduğu için önceki dört temayı da dolaylı olarak içerdiği söylenebilir. İçerisinde yukarıda bahsettiğimiz temalar ve onların yorumlanması, uygulamasını içeren durumlar karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda K24 öğretmen adayı tarafından oran-orantı kavramı ile ilişkili geliştirilen etkinlik örneği aşağıda verilmiştir.

Bayrak Direğinin Boyunu Hesaplayalım

Kazanım: Doğru ve ters orantıyla ilgili problemleri çözer.

Yöntem: Buluş yoluyla, işbirlikçi

Etkinliğin aşamaları:

1. Aşama: Öğrenciler dörderli gruplara ayrılır. Her grubun bir grup ismi belirlemesi istenir.
2. Aşama: Okulun bahçesindeki bayrak direğinin boyunu ölçeceğimiz söylenir. Öğrencilerin tahminleri alınır ve bu tahminlerin not edilmesi istenir.
3. Aşama: Daha sonra bayrak direğinin boyunu nasıl ölçülebileceği tartışılır sınıfta. Öğretmen burada sadece dinleyici rolündedir. Her grubun belirli araç-gereçleri kullanarak direğin boyunu ölçme stratejilerini yazmaları istenir. En az iki strateji istenir.
4. Aşama: Sonra bahçeye inilir ve öğrencilerin kağıttaki stratejilerini gerçekleştirmeleri istenir.
5. Aşama: Öğrencilerin direğin boyunun gölgesinden ve uzunluğu bilinen bir cismin gölgesinden yararlanmaları amaçlanır. Öğrenciler sonuca çok uzak kalırsa ipuçları verilebilir.
6. Aşama: Öğrencilerin direğin gölgesinin boyu artarsa boyunu bildiğimiz cismin gölgesinin de uzunluğunun artması ile bir doğru orantı kurmaları beklenir.
7. Aşama: Öğrencilerin uygulamalarını ve somut işlemleri yaptıkları kağıtlar toplanır ve incelenir.
8. Aşama: Bir sonraki matematik dersinde matematik tarihinden yola çıkılarak Mısır piramitlerinin boyunun da bu şekilde hesaplandığı bilgisi öğrencilere verilir ve böylece etkinlik amacına ulaşmış olur.

Şekil 1. K24 öğretmen adayı tarafından geliştirilen etkinlik

K24 öğretmen adayı tarafından oran-orantı kavramı ile ilişkili geliştirilen etkinlikte günlük yaşam ile ilişkilendirme becerilerinin yansıtıldığı söylenebilir. Çünkü geliştirilen etkinlikte öğretmen adayı tarafından günlük yaşamlarında yani okul yaşamında karşılaştıkları bayrak direği somut örneği verilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin bayrak direğinin boyunun nasıl ölçülebileceği problem durumu ile sorgulanmıştır. Oran-orantı kavramının öğrenilmesine yönelik bu etkinlikte öğretmen adayı bayrak direği ve gölgesi arasındaki ilişki ile günlük yaşamdaki bu kavramın kullanılmasına dikkat çektiği ve bir farkındalık oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca bu etkinlikteki günlük yaşam ile ilişkilendirme durumları öğrencilerin ilgilerini çekme, anlamlı öğrenme, somutlaştırma ve derse katılımı sağlama vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu da matematik öğretmen adaylarının matematiksel etkinliklerini geliştirirken günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi kullanma türleri, kullanmanın olumlu yönleri, kullanmada dikkat ettikleri özellikleri içeren ve etkinliklerin uygulanışını içeren durumları uyguladıklarını göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Bunun yanında etkinliğin uygulanmasında da öğrenci merkezli bir yaklaşımın izlerini görmek mümkündür. Öğrencilerin öğrenilecek matematiksel kavramı keşfetmesi, gruplar halinde çalışması, tahmin yapması, problem çözmesi, araç-gereç kullanması ve çıkarımda bulunması yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının yansımaları olarak kabul edilebilir. Aday etkinliğin sadece sınıf ortamı değil de okulun bahçesini kullanarak uygulanması da olumlu yönleri arasındadır. Aday etkinlikte yönerge ve yönlendirici sorularda bazı sınırlılıkların olduğu görülmektedir. Özellikle yönlendirici soruların daha net, kesin ve amaca yönelik sorular olması gerekmektedir.

Ayrıca, K12 öğretmen adayının oran-orantı kavramlarına yönelik günlük yaşamla ilişkilendirme ile geliştirilmiş öğrenme etkinliği aşağıda sunulmaktadır.

Ünite adı: Oran-orantı

Kazanım: Doğru ve ters orantı ile ilgili problemleri çözer.

Yöntem: Buluş yoluyla öğrenme, akıl yürütme, karar verme

MARATON

Başlangıç çizgisinde duran koşucu üç engelden oluşan uzunluğu 400 m olan parkuru geçmek istiyor.

Etkinlikte yolları ve engelleri el işi kağıdı ile kesip hazırlıyoruz. Koşucuyu sabitlemek için de ip gerekiyor. Bu koşucu her bir engelden atladığında hızının yarısını arttırarak devam ediyor. Burada koşucunun hızını arttırmasıyla kalan yol ters orantılı, engel ile koşucunun hızı doğru orantılıdır. Öğrenci burada maketi kendisi geliştirir ve ip yardımıyla da koşucuyu hareket ettirir.

Şekil 2. K12 öğretmen adayı tarafından geliştirilen etkinlik

K12 öğretmen adayının tasarlamış olduğu oran-orantı kavramlarına yönelik günlük yaşamla ilişkilendirilmiş öğrenme etkinliğinde bazı sınırlılıkların olduğu söylenebilir. Geliştirilen etkinlikte günlük yaşam ile ilişkilendirmeye yönelik somut durum yani örnek verilmesine rağmen etkinlik hazırlama ilkelerine fazla dikkat edilmediği yani yansıtma becerilerinin zayıf olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü etkinlik ile amaçlanan eylemlerin açık, net ve kapsamlı yazılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca etkinlikte öğrencilere yönlendirici sorular ve yönergelerin tam verilmediği saptanmıştır. Tasarlanan aday etkinliğin uygulanışının ise nasıl bir pedagojik yaklaşım ve öğrenme ortamında olacağı net değildir. K12 öğretmen adayının zihininde günlük yaşam ile ilişkilendirmeye yönelik tasarlamış olduğu etkinliği tasarlamada ve yazmada çok başarılı olduğu söylenemez. Bu yüzden öğretmen adayının tasarladığı aday etkinliğin günlük yaşam ile ilişkilendirme hedeflerini gerçekleştirmede çok başarılı olacağı düşünülemez.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada matematik öğretmen adayları tarafından geliştirilen etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi yansıtma becerileri ve bu konudaki görüşleri ayrıntılı olarak incelemek amaçlanmıştır. İlk olarak matematik öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi kullanma türlerine yönelik görüşleri incelenmiştir ve dört farklı kategoriyi içeren fikirlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin, bazı öğretmen adayları etkinliklerde ilişkilendirmeyi günlük yaşam problemi oluşturarak yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunun sebebi öğretmen adaylarının karşısına ders kitaplarında en çok günlük yaşam problemlerinin çıkması ve dolayısıyla daha önce bu tarz sorularla karşılaşmış olmalarından kaynaklandığı söylenilebilir. Buna ilave olarak problemlerin ilköğretim hayatından beri karşılıklarına çıkıyor olması yani günlük yaşamdaki bazı problemlere aşina olmaları bu yaklaşımın sebebi olarak gösterilebilir. Özgeldi'nin (2012) öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlarının daha çok matematik ders kitabına bağlanmış olmaları bu sonucu destekler nitelikte bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca çalışmanın bu sonucu günlük yaşamla ilişkilendirme ile ilgili olarak özellikle gerçek yaşamla ilişkili senaryolar içeren problemlerin oluşturulduğunun vurgulandığı Özgen'in (2013b) çalışması ile de paralellik göstermektedir. Birinci alt problem kapsamında "Kullanım alanlarını yerlerini belirterek kullanmak" alt kategorisine yönelik görüş belirten öğretmen adaylarının az olması dikkat çekmekle birlikte bu öğretmen adaylarının günlük yaşamda kullanım yerlerini belirtiyor ancak nasıl kullanıldığı ile ilgili açıklama yapmıyor olması daha çok dikkat çeken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun öğretmen adaylarının da bu konuda yeterli bilgi sahibi olmamasından kaynaklandığı söylenebilir ki, bu noktada Yavuz-Mumcu'nun (2018) çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Matematik öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi kullanmanın olumlu yönleri olarak dikkat çekme, daha kolay kavrama, konuları pekiştirme, derse ilgi gösterme, kalıcı öğrenme sağlama, somutlaştırma, günlük yaşamdaki kullanım alanlarını bilme, anlamlı öğrenme sağlama ve derse katılımı artırma olarak belirtilmiştir. Kalıcı öğrenme sağlama ve somutlaştırma kategorileri etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmanın olumlu yönleri olarak öğretmen adayları tarafından en fazla dile getirilen görüşler olmuştur. Gainsburg (2008) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öğrencileri motive etmek, ilgisini çekmek ve matematiğin bu şekilde daha kolay öğrenildiğini göstermek için günlük yaşamla bağlantı kurmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca Özgen (2013b) çalışmasında günlük yaşamla ilişkilendirmenin matematiksel ilişkilendirmedeki önemini belirtmekle birlikte, problem çözme, somutlaştırma, anlamlandırma ve kalıcı öğrenme süreçlerine olan katkılarını vurgulamaktadır. Gainsburg (2008) ve Özgen'in (2013b) çalışmalarının belirtilen noktalarının, çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmanın olumlu yönlerinin farkında olan öğretmen adaylarının etkinliklerde bunu kullanma gerekçeleri için verdikleri cevaplarla benzerlikler olduğu göze çarpmaktadır. Matematik öğretmen adayları matematiksel etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi kullanma nedenlerini; dikkat çekme, ihtiyaç farkındalığı, fayda sağlama, kalıcı öğrenme sağlama, günlük yaşamda var olduğunu gösterme, somutlaştırma ve öğrenciye ilişkilendirme yaptırma şeklinde yedi alt kategoride vermiştir. En temel amaç olan fayda ve kalıcı öğrenme sağlama alt kategorilerinin günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi kullanma sebeplerinden en fazla belirtilen görüşler olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Özgeldi ve Osmanoğlu'nun (2017) çalışmalarının sonucunda ulaştığı, öğretmen adaylarının öğrencilerin ilgisini çekerek onların motivasyonlarını sağlamak; öğrencinin matematiği daha kalıcı anlamasını sağlamak şeklindeki ifadeleri, çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yiğit-Koyunkaya, Uğurel ve Tataroğlu-Taşdan (2018) öğretmen adaylarının matematikte günlük yaşam ile ilişkilendirmenin öğrencileri derse güdülemek ve soyut kavramları somutlaştırmak için faydalı olacağını savunduğu buna ilave olarak dersi eğlenceli, merak uyandırıcı, etkili ve faydalı hale getirebileceğine yönelik fikirlerini içeren çalışma sonuçları ve Gainsburg'un (2008) çalışmasından elde ettiği sonuçlar yine aynı şekilde çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Öğretmen adayları gerek öğrencilerin sürekli karşısına çıkan ama farkında olmadığı durumları ortaya çıkartarak, gerekse kavramların diğer kavramlarla ilişkilerini fark ettirerek öğrencilerin dikkatlerini çekmeye çalışması onların matematiğin günlük yaşamda var olduğunu gösterme çabasından başka birşey olmadığını göstermektedir ki bu da ihtiyaç olduğunun vurgulanması anlamına gelmektedir. Bireylerin ihtiyaç olan durumlarda öğrenme için ilgi ve istek oluşturması beklenmektedir. Oluşan o istek ise öğrencilerin bilgileri ezberlemek yerine üzerinde düşünüp yorumlar yaparak daha kalıcı, anlamlı öğrenmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırmacı yaklaşımın da gereklerini destelemektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile ilgili literatürde Baki vd. (2009) ve Karakoç ve Alacacı (2015) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçların gerçek yaşam bağlamlarının konu ile ilişkilendirilmesinin öğrencileri ezberden uzaklaştırıp, anlamlı öğrenmeyi sağlayacak uygulamalara yönelmelerine katkıda bulunması düşünceleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi kullanmada yaşanan zorluklar hakkındaki öğretmen adayı görüşleri genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin yarıdan az kısmı zorluk yaşamadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte öğretmen adayları günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanma sırasında öğrenci düzeyine uygunluk, kavram yanılışı oluşturmamak, günlük yaşamda var olan nesnelere bulma ve günlük yaşam örnekleri ile kazanım arasında bağlantı kurma hususlarında zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının en fazla günlük yaşam örnekleri ile kazanım arasında bağlantı kurmada zorluk yaşamaları dikkat çekmektedir. Bunun sebebi öğretmen adaylarının daha öncesinde günlük yaşam ile ilişkilendirme noktasında deneyimlerinin olmaması ve geçmişte kendilerinin bu tarz bir matematik eğitimi almamış olmasından kaynaklanabilir. Leikin ve Levav-Waynberg (2007), tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin ilişkilendirme etkinlik örneklerini

bulmada sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir ve bunun sebebi olarak deneyim eksikliği gösterilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenci düzeyine uygunluk konusunda zorluk yaşamalarının sebebinin ise gerçek bir sınıfa uygulama gerçekleştirilmemiş olmalarından kaynaklı olabileceği ifade edilebilir. Bunlara ilave olarak bir grup öğretmen adayı günlük yaşam örneklerini bulmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendilerine konuların bu şekilde öğretilmemesi dolayısıyla bu konuda düşünmelerine fırsat verilmemeleri bu durumun sebebi olarak gösterilebilir. Bazı öğretmen adayları öğrenciler üzerinde kavram yanlışlığı oluşturmamak için harcadıkları çabayı ve bu noktada çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda zorluğun, öğretmen adaylarının anlatacakları konuyu içeren öğrencilerin nerelerde kavram yanlışlığı yaşayabileceğini içeren herhangi bir ön görüşe sahip olmamalarından ortaya çıkmış olabileceği ifade edilebilir. Buna ilave olarak akademik çalışmalarını okuyarak bu konuda fikir sahibi olmamalarından kaynaklanması sebep olarak gösterilebilir.

Matematik öğretmen adayları tarafından geliştirilen etkinliklerde günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi kullanmada dikkat edilen hususlarla ilgili özelliklerin belirtildiği görüşler sekiz alt kategori altında toplamıştır. Öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirmeyi kullanmada en fazla öğrencilerin önceden bildikleri konu ya da kavramı seçmeye dikkat ettiklerini belirttikleri görülmektedir. Günlük hayatta önceden bildikleri konuların veya kavramların yeni kavramla bağlantı kurabilecek olması ve dolayısıyla kalıcılığı da arttıracığı düşüncesi bu fikrin ortaya çıkmasının bir sebebi olarak görülebilir. İkinci sırada verilen görüşler arasında öğrencilerin seviyelerine uygun olması, ilgilerini çekip öğrenciyi aktif hale getirmeye dikkat etmek, somutlaştırmaya dikkat etmek yer almaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının seviyelerine uygun olmayan, verildiğinde anlaşılmayan örneğin yarardan çok zarar getireceği dikkat edilmesi gereken durumlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte somutlaştırmadan ve ilgi çekmeden bir konunun anlamlı bir şekilde öğretilmeyeceğine yapılan vurgu da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının bunların bilincinde olması Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma göre aldıkları eğitimin meyvelerini aldığımızın bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının etkinliklerde günlük yaşamla ilişkilendirilmiş etkinliklerin uygulanışına yönelik görüşlerinde; sınıf ortamı, pedagojik yaklaşım, öğretmenin ve öğrencinin rollerinin nasıl olacağına ilişkin cevaplar incelendiğinde oranı yüksek olan cevapların birbirlerini destekler nitelikte olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmen adayları etkinliklerin uygulanmasında öğretmenin rehber ve yönlendirici rollerde olmasına vurgular yapar iken öğrencinin aktif, yaparak yaşayarak öğrenen ve bilgiyi keşfeden rollerde olması gerekliliği ifade edilmiştir. Bu ortaya çıkan düşünceler etkinliklerde kullanılan günlük yaşamla ilişkilendirme ile öğrencilerin istekli oldukları bir ders ortamında, eğlenerek farkında olmadan öğrenmelerinin kalıcılığı arttıracığı fikrinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu şekildeki öğretmen ve öğrenci rolleri bizi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, buluş yoluyla öğrenme ve gerçekçi matematik eğitimi yöntemlerine götürmektedir ki bu da zaten hangi öğrenme stratejilerinin kullanılması gerektiğini içeren soruya verilen cevaplarda kendini göstermektedir. Özmantar ve Aslan (2017) çalışmalarında etkinliklerde öğretmen ve öğrenci rollerinin ortaya çıkış biçimi, bu rollerin ortaya çıkmasını etkileyen öğretmen oryantasyonu, zaman, materyal kullanımı, etkinlik için seçilen görev ve süre gibi dinamiklerin öne çıktığını belirtmişlerdir. Bunlara ilave olarak öğretmen öğrenci arasındaki etkileşimden de etkilenen bu rollerin başarılı bir etkinlik uygulaması için gerekli olduğu vurgulanmaktadır ki bu yönüyle çalışmanın sonuçlarının birbirleriyle etkileşimi gerektirecek şekildeki bağlantılarının bir gerekçesi olarak ifade edilebilir. Özgen (2013b) çalışmasında günlük yaşam ile ilişkilendirmenin, değişen ve yenilenen matematik öğretim programları ve yaklaşımları kapsamında düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye ait kavrayışlarındaki önemi vurgulamaktadır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğrencilere uygulayacakları etkinliklerin verimliliği için grup çalışmasını içeren, onların aktif olacağı, eğlenerek öğreneceği ve keşfedeceği bir ortamın gerekli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Toprak, Uğurel ve Tuncer (2014) çalışmalarının sonucunda öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikleri uygulamada en fazla (işbirlikli)

grup çalışmasını tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda elde edilen grup çalışması tercihi noktasındaki sonucu içeren Toprak, Uğurel ve Tuncer (2014) ve Özgen'in (2013b) çalışmaları, bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Genel olarak matematik öğretmen adaylarının matematiksel öğrenme etkinliklerinin tasarımına günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi yansıtmaya yönelik görüşlerinin olumlu olduğu ancak bu konuda bazı zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Bu çalışmada örnek bir etkinlik durumu olarak ele alınan ve K24 öğretmen adayı tarafından oran-orantı kavramı ile ilişkili geliştirilen etkinlik örneği incelenmiştir. Oran-orantı kavramının öğrenilmesine yönelik bu etkinlikte öğretmen adayı bayrak direği ve gölgesi arasındaki ilişki ile günlük yaşamdaki bu kavramın kullanılmasına dikkat çektiği ve bir farkındalık oluşturduğu söylenebilir. Bu becerileri yansıtmaya noktasında olumlu bir durum olmakla beraber genel olarak öğretmen adaylarının matematik etkinliklerinin tasarımında günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi yansıtmaya becerileri konusunda eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yiğit-Koyunkaya, Uğurel ve Tataroğlu-Taşdan (2018) yaptıkları çalışmalarında matematik öğretmen adaylarının matematik etkinliklerinin günlük yaşam ile ilişkilendirme de sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır ki bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. K12 öğretmen adayının tasarlamış olduğu etkinlikte de günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi yansıtmaya becerilerinin sınırlı kaldığı anlaşılmıştır. Bu öğretmen adayı günlük yaşamla ilişkilendirme ile bir etkinlik yapmayı planlamasına rağmen uygulamada ve etkinliğe kullanmada günlük yaşam ile ilişkilendirmenin olumlu ve etkili yönlerini yansıtamadığı söylenebilir. Ayrıca etkinlik geliştirme ilkelerine de tam olarak uymadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının günlük yaşam ile ilişkilendirmeye yönelik etkinlik geliştirme görüşlerindeki olumlu yönlerin tamamını, etkinliği geliştirme becerilerine yansıtamadıkları saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının günlük yaşam ile ilişkilendirme etkinliklerini tasarlamaya yönelik becerilerinde bazı boşlukların, sınırlılıkların ve güçlüklerin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amacı ve problemi doğrultusunda elde edilen verilen analizi sonucundaki bulgu ve sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılabilir.

- Öğretmen adayları matematiksel kavramların günlük yaşamdaki kullanım yerlerini öğrenmenin yanında, nasıl kullanıldığı ile ilgili gerekli araştırmaları yapılmalıdır ve bilgi sahibi olarak öğrencilerin seviyesine uygun şekilde anlatmalıdır.
- Öğretmen adayları günlük yaşam ile ilişkilendirme etkinliklerini geliştirirken kavram yanılgısı oluşturabilecek durumlara dikkat etmelidirler. Öğretmen adayları günlük yaşamla ilişkilendirme, etkinlik geliştirme, kavram yanılgısı ve kavram öğretimi ile ilgili yapılmış akademik çalışmaları inceleyerek günlük yaşam ile ilişkilendirme etkinliklerini bu doğrultuda geliştirmelidirler.
- Öğretmen adaylarının etkinlik geliştirmede günlük yaşam ile ilişkilendirme kullanmanın önemi, amaçları ve kullanım türlerine yönelik bilgi, beceri ve deneyimleri artırılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının günlük yaşam ile ilişkilendirme etkinliklerini tasarlamadaki güçlüklerini belirlemeye ve gidermeye yönelik geliştirilen etkinliklerin içerik analizlerinin yapılabileceği araştırmalar yapılabilir.
- Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarında yer alan ve alan eğitimi derslerinde öğretmen adaylarının günlük yaşam ile ilişkilendirmeyi içeren etkinlikleri geliştirme ve öğretim uygulamalarında kullanmaları teşvik edilmelidir.

Kaynakça

- Akkuş, O. (2008). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 01-12.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 2001'e)*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Baki, A., Çatlıoğlu, H., Coştu, S. ve Birgin, O. (2009). Conceptions of high school students about mathematical connections to the real life. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1402-1407.
- Baki, A. (2014). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Yayıncılık
- Ball, D.L., Hill, H. ve Bass, H., (2005). Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third (grade, and how can we decide?). *American Educator*, 29(3), 14-46.
- Bingölbali, E. ve Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 233-249.
- Bosse, M. J. (2003). The beauty of "and" and "or": Connections within mathematics for students with learning differences. *Mathematics and Computer Education*, 37(1), 105-114.
- Bozkurt, A. (2012). Matematik öğretmenlerinin matematiksel etkinlik kavramına dair algıları. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 101-115.
- Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 385-420.
- Businskas, A. M. (2008). *Conversations about connections: How secondary mathematics teachers conceptualize and contend with mathematical connections*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Simon Fraser University, Canada.
- Cankoy, O. (2002). Matematik ve günlük yaşam dersi ile ilgili görüşler. V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Cilt 2, 939-944. Erişim Adresi (08 Haziran 2011): http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t215d.pdf
- Chapman, O. (2012). Challenges in mathematics teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(4), 263-270.
- Civelek, Ş., Meder, M., Tüzen, H. ve Ayçan, C. (2003). Matematik öğretiminde karşılaşılan aksaklıklar. Erişim Adresi (6 Haziran 2011): <http://www.matder.org.tr/Default.asp?id=101>
- Cotti, R. ve Schiro, M. (2004). Connecting teacher belief to the use of children's literature in the teaching of mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(4), 329-356.
- Coxford, A. F. (1995). The case for connections. In P. A. House and A.F. Coxford (Eds.), *Connecting mathematics across the curriculum* (pp. 3-12), Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Doruk, B.K. ve Umay, A. (2011). Matematiği günlük yaşama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 124-135.
- Elçi, A. N., Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2006). Ülkemiz matematik öğretmen adaylarının profilinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğu. VII. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi*, 7-9 Eylül 2006, Ankara, 1273-1277.
- Eli, J. A., (2009). *An exploratory mixed methods study of prospective middle grades teachers' mathematical connections while completing investigative tasks in geometry*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Kentucky.
- Gainsburg, J. (2008). Real-world connections in secondary mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 199-219.
- Garii, B. ve Silverman, F. (2009). Beyond the classroom walls: Helping teachers recognize mathematics outside of the school. *Relime*, 12(3), 333-354.
- Hiebert, J. ve Carpenter, T. (1992). Learning and Teaching with Understanding. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 65-97), New York: Macmillan.
- İlgar, L. ve Gülten, D. Ç. (2013). Matematik konularının günlük yaşamda kullanımının öğrencilere öğretilmesinin gerekliliği ve önemi. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 119-128.
- Karakoç, G. ve Alacacı, C. (2015). Real world connections in high school mathematics curriculum and teaching. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(1), 31-46.
- Kurtuluş-Kayan, A. (2019). Yüzdeler öğretiminde matematiksel modelleme etkinlikleri kullanımının öğrencilerin başarıları ve matematiği günlük hayatla ilişkilendirme becerisine etkisi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Trabzon.

- Kükey, E. ve Tutak, T. (2019). Matematiği öğrenmenin matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(1), 84-95.
- Leikin, R. ve Levav-Waynberg, A. (2007). Exploring mathematics teacher knowledge to explain the gap between theory-based recommendations and school practice in the use of connecting tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 66(3), 349-371.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). *Matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu (9-12. Sınıflar)*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Monroe, E. E. ve Mikovch, A. K. (1994). Making mathematical connection across the curriculum: activities to help teachers begin. *School Science and Mathematics*, 94(7), 371-376.
- Mosvold, R. (2008). Real-life connections in Japan and the Netherlands: National teaching patterns and cultural beliefs. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, Erişim Adresi (20 Nisan 2013): <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/mosvold.pdf>
- Mousley, J. (2004). An aspect of mathematical understanding: The notion of "connected knowing". *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3-25, 377-384.
- Narlı, S. (2016). İlişkilendirme becerisi ve muhtevası. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Eds.) *Matematik eğitiminde teoriler* (s. 231-244). Ankara: Pegem Yayınevi.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Noss, R. ve Hoyles, C. (1996). *Windows on mathematical meaning: Learning cultures and computers*. (Vol. 17). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Özgeldi, M. (2012). Explaining dimensions of middle school mathematics teachers' use of textbooks. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 24-36.
- Özgeldi, M. ve Osmanoğlu A. (2017). Matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi: Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının nasıl ilişkilendirme kurduklarına yönelik bir inceleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(3), 438-458.
- Özgen, K. (2013a). Problem çözme bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi: Öğretmen adayları örneği. *NWSA-Education Sciences*, 8(3), 323-345.
- Özgen, K. (2013b). İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüş ve becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 2001-2020.
- Özgen, K. ve Alkan, H. (2014). Matematik öğretmen adaylarının etkinlik geliştirme becerilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1179-1201.
- Özgen, K. (2017). Matematiksel öğrenme etkinliği türlerine yönelik kuramsal bir çalışma: Fonksiyon kavramı örnekleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1437-1464.
- Özmantar, M.F. ve Aslan, B. (2017). Matematiksel etkinliklerin uygulanması sırasında ortaya çıkan öğretmen ve öğrenci rolleri. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 1-23.
- Öztürk, F. ve Işık, A. (2018). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının etkinlik hazırlama süreçlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 513-545.
- Stein, M. K. ve 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.
- Tekin Dede, A. ve Bukova-Güzel, E. (2014). Model oluşturma etkinlikleri: Kuramsal yapısı ve bir örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 95-111.
- Toprak, Ç., Uğurel, I. ve Tuncer, G. (2014). Öğretmen adaylarının geliştirdikleri matematik öğrenme etkinliklerinin seçilen konu, amaç, uygulama şekli bileşenleri açısından analizi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 39-59.
- Uğurel, I. ve Bukova-Güzel, E. (2010). Matematiksel öğrenme etkinlikleri üzerine bir tartışma ve kavramsal bir çerçeve önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 333-347.
- Umay, A. (2007). *Eski arkadaşımız okul matematiğinin yeni yüzü*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Yavuz-Mumcu, H. (2018). Matematiksel ilişkilendirme becerisinin kuramsal boyutta incelenmesi: Türev kavramı örneği. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 211-248.
- Yıldırım, C. (1996). *Matematiksel düşünme*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

- Yiğit-Koyunkaya, M., Uğurel I. ve Tataroğlu-Taşdan B. (2018). Öğretmen adaylarının matematiği günlük yaşam ile ilişkilendirme hakkındaki düşüncelerinin geliştirdikleri öğrenme etkinliklerine yansıması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 177-206.
- Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan, (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüşler. *International Primary Educational Research Journal*, 1(1), 8-16.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2018). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı. Erişim Adresi (12 Mart 2020): https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ilkogretim_Matematik_Lisans_Programi.pdf.



Tahmin et-Gözle-Açıkla (TGA) Yöntemiyle Desteklenen Etkinliklerin Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Hidrokarbonlar Konusu Başarısı Üzerine Etkisi¹

Investigating the Effect of Materials Supported with POE (Prediction-Observation-Explanation) Method on High School 10th Grade Students Hydrocarbons Achievements

Fatma ALKAN ^{ID}, Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/TÜRKİYE, alkanf@hacettepe.edu.tr,

Sibel ÖZSOY ^{ID}, Öğretmen, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara/TÜRKİYE, s.sibeltekin@gmail.com,

Ayşem Seda YÜCEL ^{ID}, Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/TÜRKİYE, aseda@hacettepe.edu.tr,

Alkan, F., Özsoy, S. ve Yücel, A.S. (2021). Tahmin et-gözle-açıkla (tga) yöntemiyle desteklenen etkinliklerin lise 10. sınıf öğrencilerinin hidrokarbonlar konusu başarıları üzerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 96-115.

Geliş tarihi: 24.07.2020

Kabul tarihi: 26.04.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Öz. Bu araştırmanın amacı, kimya dersi 10. sınıf müfredatındaki “Endüstri ve Canlılarda Enerji” ünitesi içerisinde bulunan “Hidrokarbonlar” konusunun Tahmin et-Gözle-Açıkla (TGA) yöntemiyle desteklenmiş çalışma yapıları ile öğretiminin öğrencilerin hidrokarbonlar konusu başarıları üzerine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılında iki Anadolu Lisesinde öğrenim gören dört farklı 10. sınıf şubesinde öğrenim gören 100 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. İki deney grubu, iki kontrol grubu bulunmaktadır. Deney gruplarında TGA destekli çalışma yapıları uygulanırken, kontrol gruplarında geleneksel yöntem uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan hidrokarbonlar başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin hidrokarbonlar başarı öntest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir, öntestler arasındaki bu etkiyi ortadan kaldıracak analiz yöntemi uygulanmıştır. Hidrokarbonlar başarı testi sontest puanları ANCOVA ile analiz edilmiş, sontest puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılık Deney 1 grubu ile Kontrol 2 grubu arasındadır, diğer gruplar arasında anlamlı değildir. Bu sonuç TGA destekli çalışma yapılarının hidrokarbonlar konusu başarılarını artırmada etkili bir öğretim materyali olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Tahmin et-Gözle-Açıkla TGA, Hidrokarbonlar konusu başarıları, TGA destekli çalışma yapıları.

Abstract. The aim of this study is to examine the effect of teaching the subject “Hydrocarbons” in the “Industry and Energy in Living Things” unit in the 10th grade curriculum of the chemistry course with the worksheets supported by the Prediction-Observation-Explanation (POE) method on the success of students in the chemistry course. In the research, quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. The sample group of the research consists of approximately 100 students studying in 4 different 10th grades in two different Anatolian High Schools in the 2016-2017 academic year. As the lessons were carried out with POE supported worksheets in the experimental groups; however, traditional method was carried out in the control groups. Hydrocarbons achievement test developed by the researchers was used as the data collection tool. In the research, it was determined that there was a significant difference among the hydrocarbons achievement pre-test scores of high school students. This would affect the analysis among the posttest scores. Therefore, an analysis method was applied to eliminate this effect among pre-tests. Hydrocarbons achievement test posttest scores were analyzed with ANCOVA, and it was determined that the difference between posttest scores was statistically significant. The significant difference is between the Experiment 1 group and the Control 2 group, it

is not significant between other groups. This result shows that POE-supported worksheets are an effective teaching material in increasing the success in hydrocarbons achievement.

Keywords: Prediction-observation-explanation (POE), Hydrocarbons achievement, POE Worksheets.

Extended Abstract

Introduction. Reasons such as the chemistry curriculum being very intense and insufficient time allocated to chemistry course content in education programs, the lack of teachers in schools, the course load on the teacher, etc. cause to not have much time to do an experiment in the class (Young and Glanfield, 1998; Demirci, 2000; Sáez and Carretero, 2002). In the chemistry teaching process, instructional strategies, techniques, methods and models containing the basic principles of the constructivist approach should be used in order to identify the alternative concepts that students have, correct them and develop a more effective teaching approach (McGregor and Hargrave, 2008; Teerasong, Chantore, Ruenwongsa and Nacapricha, 2010; Köseoğlu, Tümay and Kavak, 2002; Şahin and Çepni, 2009). One of the teaching methods that is based on the constructivist learning approach and can be applied by teachers without difficulty is the “Prediction-Observation-Explanation” (POE) method (White and Gunstone, 1992). In the POE strategy, students are challenged by comparing them with experimental situations and asking for a prediction about the results, and then observation about the situation is expected. After that, explanation is provided comparing their predictions with their observations.

Method. The aim of this study is to examine the effect of teaching the subject “Hydrocarbons” in the “Industry and Energy in Living Things” unit in the 10th grade curriculum of the chemistry course with the worksheets supported by the Prediction-Observation-Explanation (POE) method on the success of students in the chemistry course. In the research, quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. The sample group consists of approximately 100 students studying in 4 different 10th grades in two different Anatolian High Schools in Ankara in the 2016-2017 academic year. The research was carried out with a total of 100 students, 50 in experimental group and 50 in control group. The study group of the research was determined by the convenience sampling method. As the lessons were carried out with POE supported worksheets in the experimental groups; however, traditional methods, question-answer techniques and Microsoft Power Point presentations were carried out in the control groups.

In the research Hydrocarbons Achievement Test developed by the researchers was used as the data collection tool. The test was developed by the researchers in order to determine the success of 10th grade students on Hydrocarbons in the Energy in Industry and the Living unit. It was determined that the average distinctiveness of the chemistry achievement test consisting of 25 questions is 0.43 and the average difficulty value is 0.40. The Kuder Richardson-21 (KR-21) reliability coefficient of the test is 0.672.

Results. While examining the chemistry course success of the experimental group with the POE-supported worksheets and the control group students on which the traditional method was applied, the pretest and posttest scores were taken into consideration at first. The chemistry success levels of the experimental and control groups before the application were determined and whether there was a difference was compared. After the application, the pre-test post-test hydrocarbons achievement scores of the experimental and control groups were examined with the dependent sample t-test. Whether there is a difference between the post-test findings in the hydrocarbons achievement test of the experimental and control groups was investigated with the covariance analysis (Ancova). In the research, it was determined that there was a significant difference among the hydrocarbons achievement pre-test scores of high school students. This would affect the analysis among the posttest scores. Therefore, an analysis method was applied to eliminate this effect among pre-tests. Accordingly, a statistically significant difference was found among the hydrocarbons achievement test posttest scores. The significant difference is between the Experiment 1 group and the Control 2 group.

Discussion and Conclusion. When the literature is examined, other studies that reveal the positive effect of the POE method on academic success stand out. It was determined that teaching the topics of chemical reactions and redox based on POE technique contributed significantly to the success of students (Mthembu, 2001). It is recommended that the traditional method can sometimes be boring in teaching chemistry topics, instead the POE-supported teaching strategy can be used. Flow injection and flow events with chemistry department undergraduate students were processed with POE-supported demonstration experiments and it was determined that the students understood the topic better and developed a positive attitude towards the course (Teerasong, Chantore, Ruenwongsa and Nacapricha, 2010). The success of the POE method is explained as follows: The POE method helps students to understand the concepts better, allows students to keep the new concepts in their long-term memories with POE's prediction, observation and explanation steps (Coştu, Ayas and Niaz, 2012). It was determined that POE-supported chemistry activities are more advantageous than the traditional method in increasing the chemistry success of students.

As Yaman and Ayas (2015) explain the effect of the POE method and the activities, prepared with this method on increasing the success, with the fact that POE increases conceptual understanding in chemistry; Demircioğlu and Aslan (2017) state that POE encourages students to make predictions, observations and detailed explanations on the topic. In this way, students can develop their thinking skills more and are directed to use scientific process skills. Hence, they state that success increases. Another effect of POE is that it provides a positive effect on success by improving the problem solving skills of students according to Fitriani, Zubaidah and Susilove Al Muhdhar (2019). According to Venida and Sigua (2020), the success of POE is explained by the fact that it is a student-centered method that offers learning by questioning, in line with the needs and interests of students.

It is seen that POE method increases the success of students in chemistry courses and it also contributes to the development of many competencies that will provide meaningful learning for students. In the process of students' adapting their learning to their lives or transferring the events in their lives to chemistry, POE makes great contributions to the realization of significant learning when it is applied with materials that will support the course both as a strategy and method.

Giriş

Değişimin çok hızlı bir şekilde gerçekleştiği milenyumda toplumların geleceğini güvence altına almak ve değişen koşullara uyum sağlayarak yaşam şartlarını ve sürekliliklerini koruyabilmek için sahip olmaları gereken en büyük sorumluluğun etkili ve verimli bir eğitim gerçekleştirmek olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bunun için de farklı alanlarda başarılı eğitim-öğretim hayatı geçirmiş, soyut analiz yapabilen, fikirlerini ve kazanımlarını kolaylıkla uygulayabilen, akademik okur-yazarlığı en yüksek seviyede olan insan gücüne ihtiyaç vardır. Bu insan gücünün yetişebilmesi için diğer alanlar yanında fen bilimlerinin önemli bir bileşeni olan kimya alanında yapılacak olan eğitim ve öğretim faaliyetleri büyük önem taşımaktadır. Bu, öğrencilerde Kimya Eğitiminin olabildiğince erken dönemlerde başlaması, kimya dersinin öğrenciler için ilgi çekici ve kimya terimlerinin doğru bir şekilde öğretilmesiyle mümkün olacaktır. Kimya öğretilirken dikkat edilmesi gereken nokta doğru yöntemin seçimi, konuya uygun tasarımın yapılması ve uygulanmasıdır.

Öğrenciler ortaokul aşamasında fen bilimleri ile daha çok ilgilenmekte ve hatta fen bilgileri ile ilgili temel becerileri kazanmaya başlamaktadır. İşte bu becerilerin geliştirilmesi için öğrencilerin fen bilimlerine karşı duydukları ilginin sürekliliğinin sağlanması oldukça önemlidir (Sheldrake ve Mujtaba, 2020). Bunun için müfredat dışı etkinlikleri öğretim sürecine dâhil etmenin öğrencilerde fen bilimlerine karşı ilgi ve olumlu tutumların oluşmasını destekleyeceği düşünülmektedir (Archer, Moote, MacLeod, Francis ve DeWitt, 2020; Sheldrake, Mujtaba ve Reiss, 2017). Günlük hayatımızdaki olayların birçoğu kimya ile ilişkilidir (Özden, 2007; Özmen, 2004). Öğrenciler kimyanın hayatımızın çeşitli alanlarıyla ilişkili olduğunun farkındadırlar. Hatta kimya bilgilerini günlük yaşamlarıyla ilişkilendiremediklerinde öğrenme süreçlerinde sorunların ortaya çıkacağına da farkındadırlar (Rüschenpöhler ve Markic, 2020).

Kimya müfredatının çok yoğun olması ve eğitim programlarında kimya ders içeriğine çok fazla zaman ayrılamaması, okullardaki öğretmen yetersizliğinden kaynaklanan nedenlerden dolayı öğretmenin üzerindeki ders yükü vb. sebepler ders içerisinde deney yapmaya çok fazla zaman kalmamasına yol açmaktadır (Demirci, 2000; Sáez ve Carretero, 2002; Young ve Glanfield, 1998). Ülkemizde de kimya müfredatındaki yoğunluk dikkati çekmektedir. Bu araştırma 2016-2017 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde okullarda 2013 yılı kimya müfredatı referans alınmakta ve kullanılan ders kitapları da buradaki kazanımlara göre hazırlanmaktaydı. Zaman zaman programlarda yapılan düzenlemeler ile müfredat yoğunluğu azaltılmaya çalışılsa da bu durumun yeterli olmadığı çalışmalarla da desteklenmektedir. 2011 yılında öğretmen görüşleri alınarak yapılan incelemeye göre kimya müfredatında kazanımların özellikle 10. sınıfta yoğunlaştığı vurgulanmaktadır (Ercan, 2011). Ardından 2013 yılında yapılan bir başka çalışmada öğretmenler; öncelikle yeni öğretim programının içeriğinin önerilen ders saatine göre fazla olduğunu, kazanımların anlaşılır olmadığını, bazı kimya konularının içeriğinin yoğun olması nedeniyle diğer konular için zaman ayarlama zorlukları yaşadıklarını dile getirmişlerdir (Üce ve Sarıçayır, 2013). 2017 ve sonrası yıllarda yapılan incelemelere göre fen bilimleri derslerinde öğretmenin yönlendirici rol oynaması, öğrencinin ise aktif öğrenen, araştıran ve bilgiyi ürüne dönüştüren rolü üstlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Ancak, bunların gerçekleşmesinde bazı zorluklar tespit edilmiştir. Burada müfredat içindeki bilgi yoğunluğunun ayrılan süreye göre oldukça fazla olmasının bu zorlukların nedenlerinden biri olduğu düşünülmüştür. (Aktaş Salman, 2017). Tüm bu olumsuzluklar kimyanın anlamlı olarak öğrenilmesini engellemektedir.

Kimyanın daha anlamlı ve ilginç hale getirilmesi için, daha çok laboratuvar etkinliği ve pratik çalışmaların yapılması, ayrıca kimyanın günlük yaşam ile ilişkilendirilmesinin de yararlı olabileceği üzerinde önemle durulmaktadır (Broman, Ekborg ve Johnels, 2011). Ancak öğreten konumunda bulunan eğitimcilerin çok fazla laboratuvar deneyimlerinin bulunmaması, araç-gereç kullanım bilgi yetersizliği gibi sebeplerle onları laboratuvar ortamlarında öğretim yapmaktan uzaklaştırmaktadır (Aydoğdu, 1999). Öğretmenler, bununla ilgili yapılan araştırmalarda malzeme eksikliği gibi nedenlerden dolayı sınıfta araştırma ve laboratuvar etkinliklerini kullanamadıklarını ifade

etmektedirler (Cheung, 2008; Ramnarain, 2016). Malzeme ve materyallerdeki eksiklikler laboratuvar faaliyetlerine ilişkin seçimleri etkilemektedir. Öğretmenler planladıkları laboratuvar faaliyetlerini yapamayacaklarını fark ettiklerinde alternatif etkinlikler düşünmek zorunda kalmaktadırlar (Boesdorfer ve Livermore, 2018). Ayrıca müfredatta ders saati genellikle öğretmenler tarafından laboratuvar etkinliklerinin yapılmasına engel olarak görülmektedir (Cheung, 2011). Bu koşullar altında öğretmenler geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşmamakta ve sonuç olarak interaktif bir öğrenme ortamı oluşmamaktadır. Birbirini tetikleyen bir zincirin halkaları olarak da anlamlı öğrenme gerçekleşmemekte, öğrenciler ezberlemekten uzaklaşmamakta, üst-bilişsel özellikler gelişmemekte ve öğrenci için tek düze bir öğrenme söz konusu olmaktadır (Ünal ve Çelikkaya, 2009; Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2006). Kimya ile ilgili yapılan uygulamaya yönelik etkinlikler kimyanın öğrenciler tarafından anlaşılabilir ve uygulanabilir olacağını kavramalarını sağlayacaktır (Mujtaba, Sheldrake ve Reiss, 2020).

Kimya derslerinin anlaşılabilirliği ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğrencilerin bu dersi soyut içeriği sebebi ile anlayamadıkları, karmaşık olarak nitelendirdikleri, ayrıntılı ve zor bir içeriğe sahip olduğu belirtmektedirler (Barke 1987; Gräber, 1992; Osborne ve Collins, 2001). Öğrenciler genellikle zorunlu dersler dışında fen bilimleri derslerini okumayı istememektedirler. Lise ve üniversitede ise öğrenciler daha çok biyoloji ile ilgili dersleri tercih ederken kimya ve fizik ile ilgili dersleri daha az tercih etmektedir (Gatsby, 2018). Aynı zamanda gençler kimyanın zor bir bilim olduğu ve fen bilimlerinde kariyer yapmanın da güç olduğunu belirtmektedirler (Mujtaba vd., 2020). Öğrencilerin pek çoğu kimyanın ilginç olduğunu düşünürlerken (Cheung, 2009; Höft, Bernholt, Blankenburg ve Winberg, 2019) kimyanın özellikle tıp, sağlık ve eczacılık gibi alanlarda kariyer için gerekli veya yararlı olabileceğini dile getirmektedirler (Ogunde, Overton, Thompson, Mewis ve Boniface, 2017). Bazı öğrenciler kimyayı oldukça sıkıcı ve zorlayıcı olarak görürlerken, kimyanın bazı konularının doğası gereği soyut ve anlaşılmasının zor olduğunu düşünmektedirler (Rüschepöhler ve Markic, 2020). Bu sonuçlar, öğrencilerin diğer derslere göre kimya dersine, ilgilerinin çok daha düşük olduğunu göstermektedir (Becker 1978; 1983; 1984). Kimyanın anlaşılması zor alanlarından biri de organik kimya konusudur. Organik kimya konularının başarılı bir şekilde anlaşılması için laboratuvarında makroskopik ve mikroskopik düzeylerdeki gözlemlerin kullanılarak açıklanması ve anlamlı bir şekilde bilgilerin ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Keiner ve Graulich, 2021). Organik kimyada çalışma yapıları ile desteklenmiş öğretimin ayırma saflaştırma yöntemlerinin öğrenilmesinde etkili bir araç olduğu (Önen, Altundağ Koçak ve Ulusoy, 2015), organik kimya laboratuvarında yaz-öğren uygulaması ile öğrencilerin anlamlı öğrenme deneyimlerinin desteklendiği belirlenmiştir (Gupte vd., 2021). Etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci ilgi, dikkat, merak, ihtiyaç ve beklenti yönüyle güdülenmeli, araştırma ve keşfetme etkinlikleri için zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sağlanmalıdır (Fleer ve Robbins, 2002; Duman, 2008). Her dersin düzenlenmesi ve içeriği öyle biçimlendirilmelidir ki, prensip olarak her öğrencinin işlenen konuyu anlaması sağlanmalıdır. Yeniden yapılandırma ile ders içeriklerinin hazırlanışı ve sunuşu hedef grupların bilgi durumlarına ve seviyelerine uygun olmalıdır (Demuth, Ralle ve Parchmann, 2005). Tüm bunlarla birlikte kimya öğretim sürecinde öğrencilerin sahip olduğu alternatif kavramları belirlemek, bunları düzeltmek ve daha etkili bir öğretim yaklaşımı geliştirmek için yapılandırmacı yaklaşımın temel prensiplerini içeren öğretim strateji, teknik, yöntem ve modelleri kullanılmalıdır (Köseoğlu, Tümay ve Kavak, 2002; McGregor ve Hargrave, 2008; Teerasong, Chantore, Ruenwongsa ve Nacapricha, 2010; Şahin ve Çepni, 2009). Bu amaçla, öğrencilerin gerek kavramsal düzeyde anlamlı öğrenmelerine yardımcı olan gerekse öğrendikleri kavramları laboratuvar ortamlarında kolaylıkla uygulamalarına imkân veren yapılandırmacı yaklaşım temelli öğretim yöntemlerinden biri de "Tahmin Et- Gözle- Açıkla" (TGA) yöntemidir (White ve Gunstone, 1992).

Tahmin Et-Gözle-Açıkla (Predict-Observation-Explain) (TGA)

Tahmin Et-Gözle-Açıkla, ilk kez bir strateji olarak White ve Gunstone (1992) tarafından açıklanmıştır. Bu yöntem isminden de anlaşılacağı gibi üç aşamadan oluşan ve öğrenilecek konu

hakkında öğrenci fikirlerinin alınıp nedenlerinin açıklanmasının istendiği ve gözlemlerle açıklamaların geliştirilmesini içeren bir yöntemdir (White ve Gunstone, 1992). Literatürde, tahmin etme, gözlemlenmek, açıklamak ya da kısaltılmış olarak TGA olarak yer almaktadır. Öğrencilerin fen kavramlarını kendilerinin ilişkilendirdiği, sorguladığı ve anlamlandırıldığı çalışmaları içeren bir özelliğe sahiptir (Liew ve Treagust 1995; White ve Gunstone, 1992). TGA yönteminde, öğrencilerin meydan okuyucu bir şekilde deneysel durumlarla karşılaştırılarak, onlardan sonuçlar ile ilgili tahminde bulunmaları (predict) istenmekte, daha sonra durumla ilgili gözlem yapmaları (observation) beklenmektedir. Ardından da tahminleri ile gözlemlerini karşılaştırarak açıklama yapmaları (explain) sağlanmaktadır. Daha detaylı bir şekilde ifade edilecek olursa, TGA yönteminde araştırılacak konu öğrencinin ilgisini çekecek biçimde bir durum haline getirilerek sorular sorulmaktadır; öğrencilerden, araştırılacak olayların sebepleri ile beraber ve sonrasında ise öğrencilerden tahminde buldukları konu veya soru ile ilgili gözlemler yapmaları sağlanmaktadır. TGA yöntemi ile yürütülen bu sürecin sonucunda öğrencilerden gözlemleri ışığında başlangıçtaki tahminleri ile kıyaslayarak, tahmin ettikleri ve gözlemledikleri arasındaki farklılıkları yorumlaması ve araştırmacı tarafından açıklama bölümünde verilen soruları cevaplaması beklenir. TGA sınıf ortamı içerisinde öğrenci aktivitesi ve aktif katılımını ileri seviyede tutan, öğrencilerin olayları sonuçları ile birlikte ifade edebildikleri en önemli yöntemlerden biridir. TGA'nın önemli faydalarında biri, öğrencilerin durum, konu veya olayın sebebini açıklamak için aktif katılımlarını sağlamasıdır. Bu nedenle öğrenciler bir kaynaktaki (kitap, dergi vs...) bilgileri zihinlerinde anlamlandırmadan sadece tekrar ederek ezberlemek yerine, verilen durum veya konuya sahip oldukları bilgi seviyesi kadar açıklama getirmiş olmakta ve bu şekilde mevcut alternatif kavramlarının yerine doğru bilimsel alt yapıyı oluşturma süreçlerinde başarılı olmaktadır (Mpopu, 2006). Öğretmen var olan konu bilgisini öğrencilerin zihinlerinde yapılandırmalarını beklemeden aktarmak yerine, öğrencilerin bilgilerini zinde tutarak çalışmalarına olanak sağlamış ve onları derse katılmaya teşvik etmiş olur. Bu yönüyle TGA, öğretmenler tarafından da öğretim ortamlarında rahatlıkla kullanılacak bir yöntem olarak yerini almaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, lise 10. sınıf öğrencilerinin; kimya dersi Endüstri ve Canlılarda Enerji ünitesinde, araştırmacılar tarafından TGA yöntemine uygun olarak tasarlanan etkinlikler yardımıyla, var olan bilgi seviyesini artırmak ve araştırma süresince TGA yönteminin öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisini incelemektir. TGA, bu çalışmada bir yöntem olarak kabul edilmiş ve kullanılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerle geleneksel sunuş yolu ile öğretim yönteminden uzaklaşılacaktır. Geleneksel yöntemle gerçekleştirilen öğretim süreçlerinde öğrenci, verilen bilginin pasif alıcısı durumundadır. Geleneksel yöntemde öğretmen, var olan bilginin öğrenciye doğrudan aktarılmasını sağlamaktan öteye geçememektedir. Etkili bir kimya dersi, öğrencilerin derslerde aktif katılımcı olmasını ve anlamlı öğrenmesini sağlamalıdır. Bu çalışmada TGA yöntemi, öğrencinin derse birebir katılımını sağlayarak öğrendiklerini kendisinin bizzat yapılandırmasına yardımcı olmaktadır (Akgün, Tokur ve Özkara, 2013; Aydoğdu ve Bilin, 2012). Literatür incelendiğinde kimya öğretiminde TGA yönteminin kullanımına ilişkin araştırmalar mevcuttur, ancak hidrokarbonlar konusunu üniversite düzeyinde ele alınmış ve öğretmen adaylarının bu konuya yönelik kavrama düzeyleri, kavram yanılgıları mercek altında alınmıştır. Yine üniversite düzeyinde hidrokarbonlar konusunun anlaşılmasına yönelik argümantasyon temelli öğretim ve çalışma yapıları destekli öğretimin etkililiği de incelenmiştir. Ancak lise düzeyindeki öğrencilerin bu konuya yönelik öğrenme süreçlerinin incelendiği yeterli çalışmanın olmayışı dikkati çekmektedir. Bu araştırmanın, lise düzeyinde hidrokarbonlar konusunun öğretiminde TGA yönteminin etkililiğinin incelenmesi ve öğrencilerin konuyu anlama düzeylerinin ayrıntılı bir değerlendirilmesi yönünden alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma, lise 10. sınıf öğrencileri ile Endüstri ve Canlılarda Enerji ünitesi TGA yöntem ve basamaklarına göre yürütülmüştür. Araştırmada TGA (tahmin et-gözle-açıkla) yöntemi destekli etkinliklerle zenginleştirilmiş ortamlar sunularak geleneksel öğretim yönteminden uzaklaşmıştır. Bu şekilde öğrencilerin, derslerde sunulan kimya kavramları ve kimyasal olayların nedenleri üzerinde daha fazla düşünmelerini sağlayacak öğretim

ortamları oluşturulmuştur. Böylece, çalışmada, TGA yönteminin konuyla ilgili organik kavramların öğretilmesi sürecinde öğrenci başarısı üzerine etkisi yanında konunun öğretimine katkı sağlayarak TGA destekli materyallerin oluşturulması da sağlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada öntest-sontest kontrol grublu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Endüstri ve Canlılarda Enerji ünitesinin TGA yöntemine göre hazırlanmış çalışma yaprakları ile öğretiminin 10. Sınıf öğrencilerinin hidrokarbonlar konusu başarıları üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma modelinin gösterimi Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1.

Araştırma modelinin gösterimi

Grup	Öntest	Öğretim süreci	Sontest
Deney 1	Hidrokarbonlar başarı testi	TGA yöntemi destekli etkinlikler	Hidrokarbonlar başarı testi
Kontrol 1		Geleneksel öğretim yöntemi	
Deney 2		TGA yöntemi destekli etkinlikler	
Kontrol 2		Geleneksel öğretim yöntemi	

Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara’daki liselerde öğrenim görmekte olan 10.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 2016–2017 öğretim yılında Ankara ilindeki iki farklı Anadolu Lisesinde 4 farklı 10.sınıfta öğrenim gören yaklaşık 100 öğrenci de örneklem grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 50, kontrol grubunda 50 olmak üzere toplam 100 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, elverişli örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma için Etik komisyon onayı Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu 02.01.2017 tarihli 35853172/433-170 belgesi sayı numarası ile alınmıştır. Araştırmanın örneklem grubu Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Araştırmanın örneklem grubu

MEB’na Bağlı Devlet Lisesi		MEB’na Bağlı Özel Lise	
Örneklem Grubu	Öğrenci Sayısı	Örneklem Grubu	Öğrenci Sayısı
Deney 1	25	Deney 2	25
Kontrol 1	25	Kontrol 2	25

Deney Grubunda Dersin İşlenişi

Araştırma başlangıcında deney gruplarında, hidrokarbonlar konusu ve elde edilmiş yöntemleri hakkında kısaca genel bilgi verilmiştir. Deney gruplarında dersler, konu kazanımlarına göre hazırlanan çalışma yaprakları ile yürütülmüştür. Çalışma yaprakları TGA yöntemi temel alınarak hazırlanmıştır. TGA’nın basamaklarına göre hazırlanan çalışma yaprakları üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde TGA’nın tahmin et yapısına uygun olarak, verilen bir durum hakkında öğrencilerden tahminlerde bulunmaları istenmiştir. İkinci bölüm de gözle yapısına uygun olacak şekilde, tasarlanan deney, video ve argümanlar kullanılmıştır. Üçüncü bölümde açıklama yapmaları istenmiştir. Tahmin et-gözle-açıkla yönteminin ikinci bölümünde öğrencilerle birlikte çalışma yapraklarıyla birleştirilmiş yapılandırıcı temellere dayalı kimya deneyleri yapılmıştır. Şekil 1’de çalışmada kullanılan TGA destekli çalışma yaprağına örnek verilmektedir.



ETKİNLİK ENERJİ KAYNAKLARI

1. Tahmin Aşaması: Nil, ailesi ile akşam haberlerini izlemektedir. Sunucu, sıradaki habere bir ailenin sobadan çıkan karbonmonoksit gazı (CO) zehirlenmesi yaşadığını söylemiştir. Haber sunulduktan sonra spiker "yenilenebilir yakıt" konulu tartışma programının haberlerden hemen sonra ekranda olacağını söylemiştir. Bunun üzerine Nil'in zihnindeki sorular aşağıda verilmiştir. Cevaplamasına yardımcı olunuz.

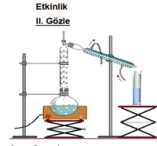
A-Fosil Yakıt Nedir? Örnekler Veriniz.

B-Yenilenebilir Enerji Ne Demektir? Örnekler Vererek Açıklayınız.

C-Bu Enerji Kaynaklarını Farklı Sınıflandırmızı Sağlayan Neden Ne Olabilir?

D-Sizce Enerji Kaynağı Olarak Fosil Yakıtlar Mı Tercih Edilmeli Yoksa Yenilenebilir Enerji Kaynakları Mı?

E-Neden?



Araç-Gereçler

-Yağ banyosu
Kıskaç
Termometre balon
Termometre girişi olan tpa
Geri soğutucu
Toplama kabı
Buz
Isıtıcı

Deney: ısıtıcı üzerine yağ banyosu yerleştirilir. İçerisinde ham petrol olan balon tabanı yağ banyosunun tabanına değmeyecek şekilde kıskaçla tutulur, ağzı sadece termometre girişine izin veren tpa ile kapatılır. İki ağzı olan balonun diğer ağzına geri soğutucu düzeneği boru ağzından vazelinlenerek birleştirilir. Geri soğutucunun bir ucu musluğa hortum ile bağlanır. Geri soğutucunun diğer noktasına buz banyosuna daldırılmış olan erlen yerleştirilir.

Termometreden sıcaklık takip edilerek 100-150 derecede araklarında I numaralı erlen,

150-200 derece araklarında II numaralı erlen,

200-250 derece araklarında III numaralı erlen yerleştirilerek ürünler toplanır.

Kimyasal Malzemeler

Ham petrol
Pamuk

AÇIKLA: Deneyde gazlı maddelerinizden yata çıkarak, deneyde elde edilen veriler doğrultusunda tahmin aşamasında size verilen kimyasal ürünlerin doğru şekilde yerine koyunuz.

A-) Aşağıdaki maddelerden hangisi veya hangileri petrolün bileşenleri arasında yer alır?

Petrolün bileşenleri:

a) Düz zincirli hidrokarbon

b) NaOH

c) H₂S

d) Sikloalkan

e) H₂SO₄

f) Asetenler

g) Aromatik halkalı bileşikler

h) CO₂

B) Petrolün ayrıştırılmasında toplama kabında II toplanan maddeler (100-150° C) parafin ve Lökali çözümleridir. Bunun nedeni nedir?



Şekil 1. TGA destekli çalışma yaprağı örneği

Kontrol Grubunda Dersin İşlenişi

Kontrol gruplarında hidrokarbonlar konusu geleneksel yöntemle bağlı kalınarak geleneksel yöntem, soru-cevap tekniği ve Microsoft Power Point sunumları ile tamamlanmıştır. Devlet lisesi kontrol grubunda ders öğretmen tarafından anlatılırken, özel lisede ders araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Dersin işlenişinde MEB 10.sınıf kimya kitabı kazanımları doğrultusunda hazırlanan ders planlarına uyulmuştur. Ders içeriğinde öğretmen, her bir hidrokarbon ürününün özelliklerinden bahsetmiş, daha sonra o hidrokarbonun hayatımızdaki nerelerde kullanıldığı ile ilgili bilgiler vermiştir. Öğretmen tarafından sorular sorulmuş, öğrencilerin doğru cevapları tekrarlanarak pekiştirilirken, yanlış cevaplar düzeltilmiştir.

Uygulama süreci

Endüstri ve Canlılarda Enerji ünitesinin öğretimi deney grubunda TGA destekli çalışma yaprakları ile kontrol grubunda geleneksel yöntemle bağlı kalarak yürütülmüştür. Deney grubunda TGA destekli dört çalışma yaprağı uygulanmıştır. Bunlar enerji kaynakları, ayırmsal damıtma ile petrolün ayrıştırılması, kaynama noktası karşılaştırılması ve fermantasyondur. Deney grubunda uygulama süreci on ders saatinde tamamlanırken, kontrol grubunda sekiz ders saatinde tamamlanmıştır. Aynı konunun işlenmesinin deney grubunda daha fazla zaman almasının nedeni, çalışma yapraklarının içeriğinde bulunan gözlem aşamalarında deney, video gibi etkinliklerin bulunmasıdır. Bu kapsamda deney grubunda iki deney ve iki video uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama bir deney, bir kontrol grubunda araştırmacılardan biri tarafından gerçekleştirilirken, diğer deney ve kontrol gruplarında ise araştırmacılardan biri gözetiminde bir kimya öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler çalışma yaprakları ile bireysel olarak çalışmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Hidrokarbonlar Başarı Testi (HBT)

Hidrokarbonlar Başarı Testi 10.sınıf öğrencilerinin Endüstri ve Canlılarda Enerji ünitesinde yer alan Hidrokarbonlar konusundaki başarılarının belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Uygulama için başarı testi hazırlanırken 2016-2017 yılları MEB 10. sınıf Endüstri ve Canlılarda Enerji ünitesi içerisindeki kazanımlar dikkate alınmıştır. Hidrokarbonlar başarı testinde soruların, madde ayırt ediciliği, madde güçlük indeksleri ve güvenilirliği analiz edilmiştir.

Başarı testi sorularının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak konu ile ilgili var olan MEB yayınları, kitapları, öğrenciler tarafından girilen üniversite sınavı hazırlık soru bankaları taranmıştır. Gerekli literatür taraması yapıldıktan sonra, 10. sınıf düzeyinde konu ile ilgili yeterli ve bağlantılı soru sayısına erişilemediği için, araştırmacı tarafından temel fosil yakıtlar ve hidrokarbon konularını içeren çoktan seçmeli 28 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların bilgi, kavrama ve analiz basamağına uygun sorular olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma yapılandırmacı temelli öğrenci merkezli bir çalışma olmasından dolayı hazırlanan sorularında bu içeriğe uygun olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi, hem kontrol hem de deney gruplarında uygulanacağı için, belirlenen konunun dışına çıkılmamasına dikkat edilmiştir. Aynı şekilde geliştirilen başarı testi geleneksel yöntem ile derslerin işlenecek olduğu kontrol gruplarında da kullanılacağı için sadece tahmin et-gözle-açıkla yönteminin basamaklarına uygun olarak hazırlanmamasına özen gösterilmiştir. Kapsam geçerliliğinin sağlanması önemsenmiştir. Hazırlanan sorular kapsam geçerliliğinin sağlanması için iki konu uzmanı, bir araştırmacı ve farklı okullardan üç kimya öğretmeni tarafından da incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda; bazı sorular anlatım yönünden düzeltilmiş, bazı sorular ise kazanımlara uygun olmadığı için testten çıkarılmıştır.

Hidrokarbonlar başarı testinin pilot uygulaması, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Anadolu liselerinin 11. ve 12.sınıflarındaki 350 öğrenci ile yürütülmüştür. 350 öğrenciden elde edilen verilerin madde analizi için madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksi, güvenilirlik katsayısı incelenmiştir, bunun için istatistiksel analizde ITEMAN Windows Versiyon 3.50 programından yararlanılmıştır. Madde güçlük indeksi için kabul edilebilir değerler (0.20-0.80) arasında yer almaktadır (Özçelik, 1989; Tekin, 1993). Hidrokarbonlar başarı testi maddelerinin, madde güçlük indeksleri (p) 0.11 ile 0.85 değerleri arasındadır. Test maddelerinde 0.20 altında olan ve 0.8 üzerinde olan maddeler incelenmiştir. Testte 7., 12., ve 14. soruların madde güçlük indekslerinin ise sırası ile 0.18, 0.11 ve 0.85 olduğu yapılan analiz ile belirlenmiştir. Madde ayırt edicilik indeksinin ise 0.20-0.40 ve daha büyük olması beklenir (Turgut, 1992; Tekin, 1993). Başarı testinin madde ayırt edicilik indeksi incelendiğinde 7. sorunun madde ayırt edicilik indeksinin 0.17 olduğu dikkati çekmiştir. Madde ayırt edicilik ve madde güçlük değerlerini karşılamayan 7., 12., ve 14. sorular başarı testinden çıkarılmıştır. 3 soru çıkarıldıktan sonra hidrokarbonlar başarı testinin ortalama ayırt ediciliği 0.43 ortalama güçlük değerinin ise 0.40 olduğu belirlenmiştir. Hidrokarbonlar başarı testinin güvenilirliği için Kuder Richardson-21 (KR-21) güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Testin KR-21 güvenilirlik katsayısı 0.672'dir. Bu değer testin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2006).

Verilerin analizi

TGA destekli çalışma yapılarının öğrencilerin hidrokarbonlar başarıları üzerine etkisini incelemek için uygulanan başarı testinden elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde ilk olarak betimsel istatistik yapılmıştır. Öğrencilerin hidrokarbonlar başarı ortalamaları belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi hidrokarbonlar başarı durumları belirlenmiş ve arada bir fark olup olmadığı kıyaslanmıştır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının ön-test son-test hidrokarbonlar başarı puanları bağımlı

örneklem t-testi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının hidrokarbonlar başarı testi son test bulguları arasında fark olup olmadığı ise kovaryans analizi ile araştırılmıştır.

Bulgular

Hidrokarbonlar Başarı Testine İlişkin Sonuçlar

Deney-Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hidrokarbonlar Başarı Testi Ön-Test Bulguları

Araştırmada hidrokarbonlar başarı testinden elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılırken uygulama öncesi hidrokarbonlar başarı testi ön-test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. İlk olarak veri setinin ANOVA'nın varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla normal dağılım ve varyansların homojenliği varsayımları kontrol edilmiştir. Hidrokarbonlar başarı testinden elde edilen verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı betimsel, grafiksel ve istatistiksel olarak incelenmiştir.

Betimsel yöntemlerden elde edilen bulgulara göre hidrokarbonlar başarı testinden elde edilen verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri +1.5 ile -1.5 arasındadır. Ortalamalar incelendiğinde asıl ortalama ile budanmış ortalama kıyaslandığında bu iki ortalama değerinin birbirinden çok farklı olmadığı dikkati çekmektedir (Ek, Tablo 1). Betimsel yöntemlerden basıklık, çarpıklık, ortalama ve budanmış ortalama değerlerine göre normal dağılım göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Grafiksel yöntemlerden histogram, kutu-çizgi grafiği, normal Q-Q grafiği, eğilimden arındırılmış Q-Q grafiği kullanılarak dağılımın normalliği incelenmiştir. Değerlerin kontrol edilmesi için öncelikle normal Q-Q grafiği ile eğilimden arındırılmış Q-Q grafiğine bakılmıştır. Normal Q-Q grafiği grafiğinde normal dağılımdan çok az sapmalar göstermekte ve eğilimden arındırılmış Q-Q grafiğinde ise sıfır çizgisi etrafında az sayıda nokta kümeleri olduğu görülmektedir (Ek, Şekil 1). Bu durum dağılımın normalliğini etkileyecek boyutta değildir. Hidrokarbonlar başarı testi verileri normal dağılım göstermektedir. İstatistiksel yöntemlerde normallik için Shapiro-Wilks Testi ve Kolmogorov-Smirnov Testi incelenmiştir. Verilerin normal dağılım sayıltısını karşılaması için bu değer anlamlı olmaması gerekir (Büyüköztürk, 2006). Test sonuçları incelendiğinde tüm grupların hidrokarbonlar başarı testi Kolmogorov-Smirnov Test sonuçlarının anlamlı olmadığı ($p>0.05$) dikkati çekmektedir (Ek, Tablo 2). Buna göre örneklem grubunun hidrokarbonlar başarı testi puanları normal dağılım göstermektedir.

Diğer bir varsayım varyansların homojenliğidir. Varyansların eşitliği için Levene testine bakılmıştır. Sonuçlara göre hidrokarbonlar testi puanları açısından varyansların homojenliği varsayımı karşılanmaktadır ($p>0.05$) (Ek, Tablo 3). Betimsel, grafiksel ve istatistiksel yöntemler ve varyansların homojenliğine ilişkin tablo ve grafikler Ek'te verilmiştir. Ek Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3 ile Şekil 1 incelendiğinde veri setinin ANOVA'nın varsayımlarını karşıladığı görülmektedir.

Uygulama öncesi Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarının hidrokarbonlar başarı testi ön-test puanları arasında fark olup olmadığı ANOVA ile incelenmiştir. ANOVA sonuçları Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Hidrokarbonlar Başarı Testi ön-test ölçümlerine ilişkin ANOVA sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	94.110	3	3.370	4.248	.007	Deney 2-Kontrol 1
Gruplarıçi	708.880	96	7.384			Kontrol 1-Kontrol 2
Toplam	802.990	96				

Tablo 3'te görüldüğü gibi uygulama öncesi örneklem grubunun hidrokarbonlar başarı testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p < 0.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre Deney 2 grubu (X: 9.48) ve Kontrol 1 grubu (X: 11.88) ile Kontrol 1 grubu (X: 11.88) ve Kontrol 2 grubu (X: 9.72) arasında anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir.

Deney-Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hidrokarbonlar Testi Ön-Son Test Bulguları

TGA uygulamaları sonucunda ön-test olarak uygulanan hidrokarbonlar testi son-test olarak tüm gruplara uygulanmıştır. Hidrokarbonlar başarı testi ön-son test puanlarındaki değişim bağımlı örneklem t-testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4

Hidrokarbonlar Başarı Testi ön-Son test ölçümlerine ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları

		X	SS	Sd	T	p
Deney Grubu 1	Ön-Test	10.96	3.98	24	-6.699	.000
	Son-Test	16.92	3.43			
Deney Grubu 2	Ön-Test	9.48	2.20	24	-8.824	.000
	Son-Test	16.12	2.69			
Kontrol Grubu 1	Ön-Test	11.88	2.17	24	-6.848	.000
	Son-Test	15.60	2.26			
Kontrol Grubu 2	Ön-Test	9.72	2.03	24	-6.743	.000
	Son-Test	14.16	3.09			

* $p < 0.001$

Tablo 4 incelendiğinde tüm grupların ön-test son-test hidrokarbonlar başarıları karşılaştırıldığında anlamlı fark olduğu görülmektedir. TGA ve geleneksel yöntem lise öğrencilerinin hidrokarbonlar başarılarını anlamlı şekilde artırmıştır ($p < 0.05$).

Deney-Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hidrokarbonlar Testi Son Test Bulguları

Uygulamalar öncesinde örneklem grubunun hidrokarbonlar başarı testi puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. İstatistiksel olarak hidrokarbonlar başarı puanları ön-testte gözlenen anlamlı fark öğrencilerin son-test puanlarını etkileyecektir. Hidrokarbonlar başarı puanları ön-testte gözlenen anlamlı farkın son-test üzerindeki etkisini kontrol altında tutmak için ANCOVA yapılmıştır.

ANCOVA, iki veya daha fazla grupta bağımlı değişkenin ortalamalarını kıyaslarken bağımlı değişkeni etkileyecek bir başka bağımlı değişkenin etkisinin yok edilmesini için kullanılan analizdir (Kalaycı, 2006). TGA destekli işlem sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, ön-test, son-test ve ön-teste göre düzeltilmiş son-test ortalama puanları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Hidrokarbonlar Başarı Testi puanlarının uygulama gruplarına göre betimsel istatistik sonuçları

Grup	Ön-Test	Son-Test	Düzeltilmiş
Deney Grubu 1	10.96	16.92	16.84
Deney Grubu 2	9.75	16.12	16.31
Kontrol Grubu 1	11.88	15.60	15.34
Kontrol Grubu 2	9.72	14.16	14.31
Toplam	10.51	15.70	

Kovaryans analizi yapmadan önce varsayımlarının kontrol edilmesi gerekir. Bu amaçla varyansların homojenliği ve regresyonun homojenliği varsayımları incelenmiştir. Varyansların homojenliği varsayımının test edilmesi Levene testi ile yapılmıştır. Regresyonun homojenliği için ise bağımlı değişken ile kod değişkenin eğiminin aynı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6

Hidrokarbonlar Başarı Testi son-test ölçümlerine ilişkin Levene’s Test sonuçları

	sd1	sd2	F	p
Hidrokarbonlar Başarı Testi	3	96	1.876	.139

*p>0.05

Tablo 6 incelendiğinde hidrokarbonlar başarı testi son-test puanları varyansların homojenliği varsayımını karşıladığı görülmektedir (p>0.05). Ayrıca Regresyonun homojenliği varsayımında ön-test*grup etkileşimi p=0.437 (p>0.05) anlamlı olmadığı için gruplar için eğim aynıdır, varsayım karşılanmaktadır. Buna göre yapılan Ancova testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Hidrokarbonlar Başarı Testi son-test ölçümlerine ilişkin düzeltilmiş son-test ortalama puanlarının gruplara göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ön test	24.729	1	24.729	3.000	.087	
Grup	93.085	3	31.028	3.764	.013*	Deney 1-Kontrol 2
Toplam	25.558.000	100				

*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde lise öğrencilerinin hidrokarbonlar başarı testi ön-test puanları kontrol altına alındığında, uygulama grubuna göre son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [F(3-95)=3.764, p<.05]. Her grubun son-test puanları incelendiğinde anlamlı farkın Deney 1 grubu ile Kontrol 2 grubunda olduğu belirlenmiştir. Tablodan elde edilen grup bağımsız değişkenimizi kontrol ederken ön-test yani kontrol altına aldığımız değişken ile son-test bağımlı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığıdır. Buna göre ön-test ile son-test hidrokarbonlar başarı arasındaki ilişki anlamlı değildir [F(3-95)=3.000, p>.05].

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada TGA yönteminin lise 10. Sınıf öğrencilerinin hidrokarbonlar başarısına etkisi incelenmiştir. Bu amaçla TGA yöntemi temel alınarak Endüstri ve Canlılarda Enerji ünitesi kapsamında çalışma yapıları hazırlanmıştır. Deney gruplarında dersler TGA destekli çalışma yapıları ile uygulanırken, kontrol gruplarında ise geleneksel yöntem, soru-cevap tekniği ve Microsoft Power Point sunumları ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kimya dersi başarıları araştırmacılar tarafından hazırlanan 25 sorudan oluşan hidrokarbonlar başarı testi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda Deney 1 grubu ön-sontest, Deney 2 grubu ön-sontest, Kontrol 1 grubu ön-sontest ve Kontrol 2 grubu ön-sontest arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğrencilerin hidrokarbonlar başarılarının anlamlı bir şekilde arttığı ortaya konulmuştur.

TGA destekli çalışma yaprakları uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin hidrokarbonlar başarıları incelenirken ilk olarak öntest ve sontest puanları dikkate alınmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin hidrokarbonlar başarı öntest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durum sontest puanları arasındaki analizi etkileyecektir. O nedenle öntestler arasındaki bu etkiyi ortadan kaldırmak için ANCOVA analiz yöntemi uygulanmıştır. Buna göre hidrokarbonlar başarı testi sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılık Deney 1 grubu ile Kontrol 2 grubu arasındadır. Bu sonuç TGA destekli çalışma yapraklarının hidrokarbonlar başarısını artırmada etkili bir öğretim materyali olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yapılan analiz bulguları ışığında, TGA destekli uygulamaların öğrencilerin kimya dersi hidrokarbonlar konusu başarısının artmasında etkili olmuştur. Deney grubu öğrencileri kontrol grubundan daha başarılıdır.

Literatür incelendiğinde TGA yönteminin akademik başarı üzerine olumlu etkisini ortaya çıkaran başka çalışmalar dikkati çekmektedir. Kimyasal reaksiyonlar ve redoks konularının TGA tekniğine dayalı işlenmesinin öğrencilerin başarılarına anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir (Mthembu, 2001). Lise öğrencilerine kaynama olayını öğretirken kullanmak amacıyla Tahmin Et–Gözle–Açıkla (TGA) yöntemine uyumlu bir etkinlik hazırlanmıştır. Hazırlanan bu etkinlik kimya öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda etkinliğin kaynama olayının öğretilmesinde etkili olduğu bulunmuştur (Köseoğlu vd., 2002). Geleneksel yöntemin kimya konularının öğretiminde bazen sıkıcı olabileceği, bunun yerine TGA ile desteklenmiş öğretim yöntemi kullanılabileceği önerilmektedir. TGA yaklaşımının öğrencinin anlayışını ortaya çıkarmak için iyi bir araç olduğu bildirilmektedir. Kimya bölümü lisans öğrencileri ile akış enjeksiyon ve akış olayları TGA destekli gösteri deneyleri ile işlenmiş ve öğrencilerin konuyu daha iyi anladığı ve derse karşı olumlu tutum geliştirdiği belirlenmiştir (Teerasong vd., 2010). TGA yönteminin başarısı şöyle açıklanmaktadır. TGA yöntemi öğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olur, TGA tahmin et, gözle açıkla basamakları ile öğrencilerin yeni kavramları uzun vadeli belleklerinde tutmalarını sağlar (Coştu, Ayas ve Niaz, 2012). TGA yöntemi kullanmanın kimya dersindeki başarıyı artırdığını tespit eden bir diğer araştırma Bajar-Sales, Avilla ve Camacho (2015) tarafından yapılmıştır. TGA destekli kimya etkinliklerinin öğrencilerin kimya başarılarını artırmada geleneksel yöntemlere göre daha avantajlı olduğu belirlenmiştir.

TGA, öğrencilerin kimya başarısını artırmada etkili bir yöntemdir. Bunun nedeni olarak TGA'nın öğrencilere keşfederek öğrenmeyi sağlaması olarak görülmektedir. TGA, öğrencilerin yeni materyalleri öğrenme ve geliştirmesinde tümevarımsal akıl yürütme becerilerine odaklanmakta ve bu da başarı üzerine etkili (Hilaro, 2015). Kimyada elektrokimya konusunun öğretiminde etkili bir yöntem olduğu bildirilmektedir. TGA'nın bu başarısı öğrencilerin yanlış anlamalarını ortadan kaldırması ile açıklanmaktadır (Karamustafaoğlu ve Mamlok-Naaman, 2015). TGA'nın kimya başarısının artırılmasında etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir (Sreerekha, Arun ve Swapna, 2016). Sarı ve Şengül (2018), fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencileri ile çalışarak, genel kimya deneylerinde TGA yöntemi ile desteklenmiş örnek olayın akademik başarı üzerine etkisini araştırmışlardır. Yapılan çalışma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının kontrol grubundan anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Rusçuklu ve Özdilek (2019), bütünleştirilmiş anlaşma halkaları ve TGA yöntemini bir arada kullanarak, 12. Sınıf öğrencilerinin çözünürlüğe etki eden faktörler konusundaki kavramsal anlamalarını araştırmışlardır. Bu çalışma sonucu da göstermektedir ki, TGA yöntemi konunun akılda kalıcı olmasını, ilgi çekici ve daha anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Kırık ve Özdilek (2019) asit yağmurlarının sebeplerini konu alan bir çalışma tamamlamışlardır. Çalışmanın veri toplama araçları, açık uçlu sorular ve çalışma yaprağı aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin asit yağmurlarının sebepleri ve etkileri konusunda, bilgi düzeylerinde artış olduğunu ve kavramsal anlamalarını olumlu biçimde etkilediğini göstermektedir. Bir diğer araştırmada TGA'nın öğrenme başarısını etkilemesinin yanında eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde de etkili olduğu belirlenmiştir (Arsy, Prasetyo ve Subali, 2019). Yine TGA'nın, kimyanın

reaksiyon hızı, asit-baz ve koloidal sistem konularıyla ilgili soruların çözümüne katkı sağlayacak bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir (Widowati, Aznam ve Purtadi, 2020).

TGA yönteminin ve bu yöntemle hazırlanmış etkinliklerin başarıyı artırmadaki etkisini; Yaman ve Ayas (2015) TGA'nın kimyada kavramsal anlamayı artırması ile açıklarken, Samsudin, Suhandi, Rusdiana, Kaniawati ve Coştu (2016) ise TGA'nın başarısını tahmin et, gözle, açıkla görevlerini kullanarak kavramsal değişimi teşvik etmesi ile Demircioğlu, Demircioğlu ve Aslan (2017) ise TGA'nın, öğrencilerin tahminler ortaya atmaya, gözlemler yapmaya ve konuyla ilgili ayrıntılı açıklamalar öne sürmeye teşvik ettiğini belirtmektedirler. Bu sayede öğrenciler, düşünme becerilerini daha fazla geliştirebilmekte ve bilimsel süreç becerilerini kullanmaya yönelmektedirler. Bu şekilde de başarının arttığını belirtmektedirler. TGA'nın bir diğer etkisi de Fitriani, Zubaidah, Susilove ve Al Muhdhar'a (2019) göre öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirerek başarı üzerine olumlu etki sağlamasıdır. Phanphech, Tanitteerapan ve Murphy'a (2019) göre TGA ile öğrenciler bilimsel fenomenler hakkındaki tahminlerine açıklama gerektiren öğrenme etkinlikleri ile karşılaşmakta ve bu durum konuyu anlamalarını geliştirerek başarı artışını sağlamaktadır. Venida ve Sigua'a (2020) göre ise TGA'nın başarısını, öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına uygun, sorgulayarak öğrenme sunması ve öğrenci merkezli bir yöntem olması ile açıklanmaktadır. Literatürde organik kimya konusunun öğretiminde kullanılacak farklı öğretim yöntemleri ile olumlu sonuç elde edileceği dikkati çekmektedir. Örneğin dijital ortamlardan destek alınarak gerçekleştirilen organik kimya öğretiminin öğrencilerin akademik performansına pozitif katkısı olduğu belirlenmiştir (Romero, Espinosa ve Hernández, 2019). Ters-edilmiş aktif öğrenmenin uygulandığı sınıflarda öğretimin organik kimya başarısı üzerine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir (Cormier ve Viosard, 2018).

Sonuç olarak TGA yönteminin öğrencilerin kimya derslerindeki başarılarını artırdığı ve bu başarıyla birlikte öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi sağlayacak birçok yetkinliğin gelişmesine de katkı sağladığı görülmektedir. Öğrencilerin, öğrenmelerini yaşantılarına taşıyabilmeleri ya da yaşantılarındaki olayları kimyaya transfer edebilme süreçlerinde TGA gerek strateji gerekse yöntem olarak dersi destekleyecek materyallerle uygulandığında anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesine büyük katkılar sağlamaktadır. Zira TGA'nın uygulanması sırasında birden çok düşünme tür ve basamaklarının kullanılmasına olanak sağlayıcı ortamlar oluşmaktadır. Ayrıca problem çözmeye dayalı, sorgulamaya dayalı, kavramsal değişimlere katkı sağlayıcı, alternatif kavramların giderilmesine destek verici, bilimsel süreç becerilerinin kullanılmasını teşvik edici parametreleri de işe koşmaya sevk etmesiyle birlikte öğrencilerde başarının arttığı görülmüştür.

Kaynakça

- Akgün, A., Tokur, F. ve Özkara, D. (2013). TGA stratejisinin basınç konusunun öğretimine olan etkisinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 348-369.
- Aktaş Salman, U. (2017, 12, 05). *Müfredata iki bakış* [Haber grubu yorumu]. Erişim adresi (18.12.2017): <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/mufredata-iki-bakis>.
- Archer, L., Moote, J. ve MacLeod, E. (2020). Learning that physics is 'not for me': pedagogic work and the cultivation of habitus among advanced level physics students. *Journal of the Learning Sciences*, 29(3), 1-38. doi:10.1080/10508406.2019.1707679
- Arsy, H. I., Prasetyo, A. P. B. ve Subali, B. (2019). Predict-observe-explain strategy with group investigation effect on students' critical thinking skills and learning achievement. *Journal of Primary Education*, 8(4), 75-83. doi: 10.15294/jpe.v9i1.29109
- Aydoğdu, C. (1999). Kimya Laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan güçlüklerin saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-35.
- Aydoğdu, M. ve Bilen, K. (2012). Tahmin et-gözle-açıkla (TGA) stratejisine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğası hakkındaki düşünceleri üzerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 49-69.
- Bajar-Sales, P. A., Avilla, R. A. ve Camacho, V. M. I. (2015). Predict-explain-observe-explain (peoe) approach: Tool in relating metacognition to achievement in chemistry. *Electronic Journal of Science Education*, 19(7), 1-21.
- Barke, H. D. (1987). Chemie erscheint nicht so sinnlos, wenn man den stoff auch gm alltag anwenden kann eine befragung von schülern zum interesse an themen aus alltag und umwelt. *NiU-PC*, 35(25), 38-40.
- Becker, H. J. (1978). Chemie-ein unbeliebtes schulfach? Ergebnisse und motive der fachbeliebtheit. *MNU*, 8, 455-459.
- Becker, H. J. (1983). Eine empirische untersuchung zur beliebtheit von chemieunterricht. *Chimica Didactica*, 2, 97-123.
- Becker, H. J. (1984). Fach- und fächerbeliebtheit - ergebnisse einer untersuchung zum chemieunterricht. *MNU*, 37(2), 79-81.
- Boesdorfer, S.B. ve Livermoreb, R.A. (2018). Secondary school chemistry teacher's current use of laboratory activities and the impact of expense on their laboratory choices. *Chemistry Education Research and Practice*, 19, 135-148. doi:10.1039/C7RP00159B
- Broman, K., Ekborg, M. ve Johnels, D. (2011). Chemistry in crisis? Perspectives on teaching and learning chemistry in Swedish upper secondary schools. *Nordic Studies in Science Education*, 7(1), 43-60.
- Büyükoztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cheung, D. (2008). Facilitating chemistry teachers to implement inquiry-based laboratory work. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(1), 107-130.
- Cheung, D. (2009). Students' attitudes toward chemistry lessons: The interaction effect between grade level and gender. *Research in Science Education*, 39, 75-91.
- Cheung, D. (2011). Teacher beliefs about implementing guided-inquiry laboratory experiments for secondary school chemistry. *Journal of Chemical Education*, 88(11), 1462-1468. doi:10.1021/ed1008409
- Cormier, C. ve Voisard, B. (2018). Flipped classroom in Organic chemistry has significant effect on students' grades. *Frontiers in ICT*, 4, 30.
- Coştu, B., Ayas, A. ve Niaz, M. (2012). Investigating the effectiveness of a POE-based teaching activity on students' understanding of condensation. *Instructional Science*, 40, 47-67.
- Demirci, B. (2000, Eylül). *Liselerde uygulanan kimya dersinin verimliliği*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, (s. 423-426). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara. Erişim adresi (19.05.2019): <https://tara.mu.edu.tr/vufind/Record/42869>
- Demircioğlu, G., Demircioğlu, H. ve Aslan, A. (2017). The effect of predict-observe-explain technique on the understandings of grade 11 students about the gases. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 7(4), 48-57.
- Demuth, R., Ralle, B. ve Parchmann, I. (2005). Basiskonzepte-eine Herausforderung an den Chemieunterricht, *Chemkon*, 12(2), 55-60.
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Ercan, O. (2011). Kimya dersi yeni öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 193-209.

- Fitriani, A., Zubaidah, S., Susilo, H. ve Al Muhdhar, M.H.I. (2019, July). *The integrated problem based learning and predict, observe, explain (pbl-poe) to empower students' problem-solving skills*. Proceedings of the 3rd International Conference on Education and Multimedia Technology'de sunulan bildiri, (s. 375–379). Japan. Erişim adresi (09.06.2020): <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3345120.3345139>
- Fleer, M. ve Robbins, J. (2003). Hit and Run Research with Hit and Miss Results in Early Childhood Science Education. *Research in Science Education*, 33, 405- 431.
- Gräber, W. (1992). Interesse am unterrichtsfach chemie, an inhalten und tätigkeiten. *Chemie in der Schule*, 39(10), 354-358.
- Gatsby. (2018). *Key indicators in STEM education*. London: The Gatsby Charitable Foundation.
- Gupte, T., Watts, F.M., Schmidt-McCormack, J.A., Zaimi, I., Gerec, A.R. ve Shultz, G.V. (2021). Students' meaningful learning experiences from participating in organic chemistry writing-to-learn activities. *Chemistry Education Research and Practice*, 22, 396-414. doi:10.1039/D0RP00266F
- Hilario, J. S. (2015). The use of predict-observe-explain-explore (poe) as a new teaching strategy in general chemistry-laboratory. *International Journal of Education and Research*, 3(2), 37-48.
- Höft, L., Bernholt, S., Blankenburg, J. ve Winberg, M. (2019). Knowing more about things you care less about: Cross-sectional analysis of the opposing trend and interplay between conceptual understanding and interest in secondary school chemistry. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(2), 184-210. doi:10.1002/tea.21475
- Karamustafaoglu, S. ve Mamlok-Naaman, R. (2015). Understanding electrochemistry concepts using the predict-observe-explain strategy. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(5), 923-936. doi: 10.12973/eurasia.2015.1364a
- Keiner, L. ve Graulich, N. (2021). Beyond the beaker: students' use of a scaffold to connect observations with the particle level in the organic chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 22, 146-163. doi:10.1039/D0RP00206B
- Kıryak, Z. ve Özdilek, Z. (2019). Tahmin-açıklama-gözlem-açıklama yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin asit yağmurları konusundaki kavramsal anlama düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 216-240. doi: 10.21764/maeuefd.408475
- Köseoğlu, F., Tümay, H. ve Kavak, N. (2002, Eylül). *Yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan etkili bir öğretim yöntemi tahmin et-gözle-açıkla, buz su ile kaynatılabilir mi?* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresinde sunulan bildiri, (s. 670-675). Ankara. Erişim adresi (15.04.2019): <file:///C:/Users/user/Downloads/v-ulusal-fen-blmler-ve-matematik-etm-kongres-eyil-2002-odt-kltr-ve-kongre-merkez-ankara.pdf>
- Liew C. W. ve Treagust D.F. (1995). A Predict –observe-explain teaching sequence for learning about students' understanding of heat and expansion liquids. *Australian Science Teachers Journal*, 41(1), 68-71.
- McGregor, L. ve Hargrave, C. (2008, March). The use of predict-observe-explain with online discussion boards to promote conceptual change in the science laboratory learning environment. K. McFerrin et. al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (s. 4735-4740). Chesapeake, VA: AACE. Erişim adresi (17.05.2019): <http://www.learntechlib.org/noaccess/28013/>
- Mpofu, N. V. (2006). *Grade 12 students' conceptual understanding of chemical reactions: A case of fluoridation* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of the Western Cape, Cape Town.
- Mujtaba, T., Sheldrake, R. ve Reiss, M. J. (2020). *Chemistry for All. Reducing inequalities in chemistry aspirations and attitudes*. England: Royal Society of Chemistry.
- Ogunde, J., Overton, T., Thompson, C., Mewis, R. ve Boniface, S. (2017). Beyond graduation: motivations and career aspirations of undergraduate chemistry students. *Chemistry Education Research and Practice*, 18(3), 457- 471. doi:10.1039/C6RP00248J
- Osborne, J. ve Collins, J. (2001). Pupils' views of the role and value of the science curriculum: A focus-group study. *International Journal of Science Education*, 23(5), 441–467.
- Özden, M. (2007). Kimya öğretmenlerinin kimya öğretiminde karşılaştıkları sorunların nitel ve nicel yönden değerlendirilmesi: Adıyaman ve Malatya illeri örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 40-53.
- Önen, A.S., Altundağ Koçak, C. ve Ulusoy, F. M. (2015). Organik kimya laboratuvarında kullanılan ayırma ve saflaştırma tekniklerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5(1), 56-79.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Technology*, 3(1), 100-111.

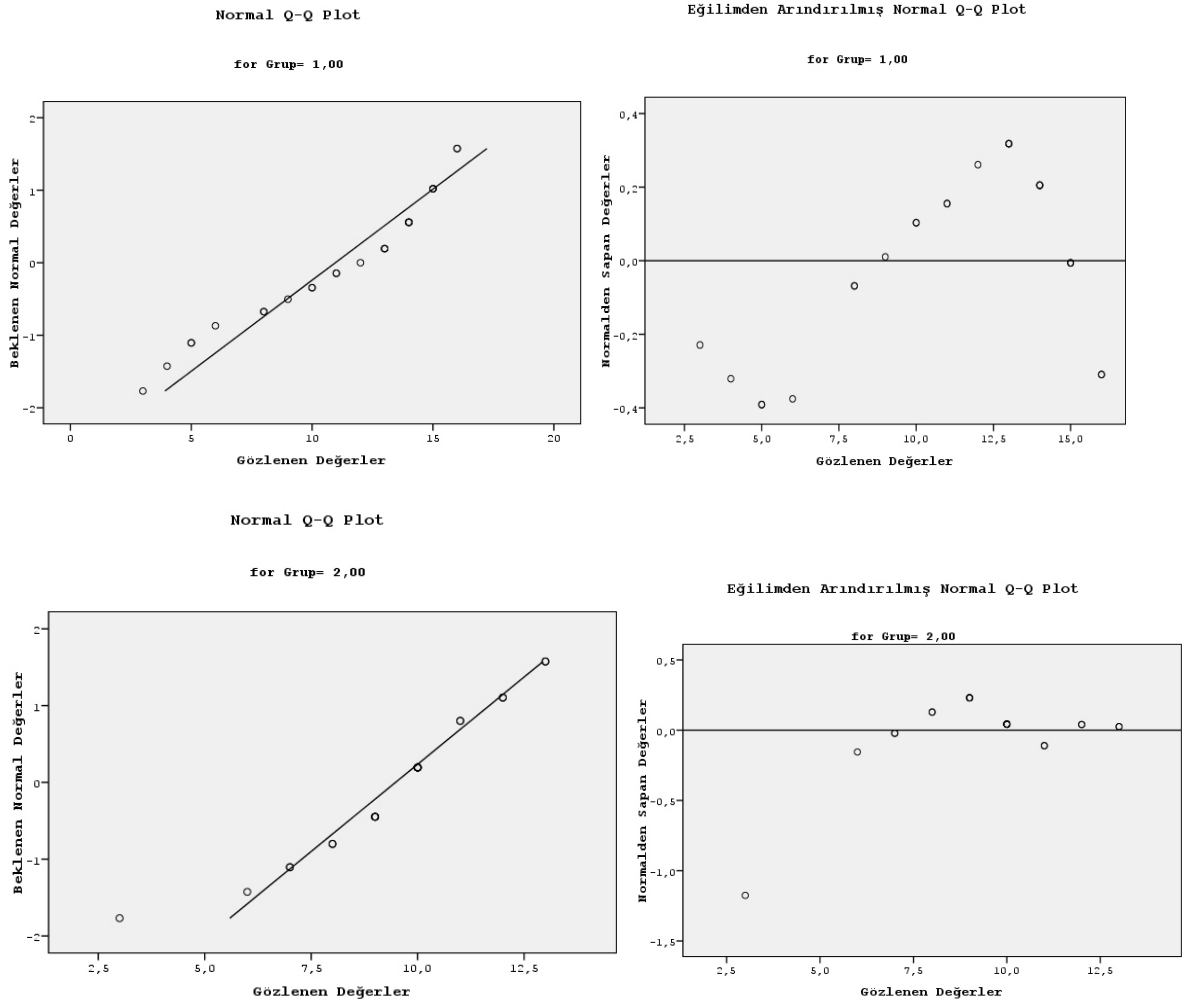
- Phanphech, P., Tanitteerapan, T. ve Murphy, E. (2019). Explaining and enacting for conceptual understanding in secondary school physics. *Issues in Educational Research*, 29(1), 180-204.
- Ramnarain U. (2016). Understanding the influence of intrinsic and extrinsic factors on inquiry-based science education at township schools in South Africa. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(4), 598-619. doi:10.1002/tea.21315
- Romero, R.R. Espinosa, L.O.V. ve Hernández, D. R. (2019). Organic chemistry basic concepts teaching in students of large groups at Higher Education and Web 2.0 tools. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-32. doi:10.15517/aie.v19i1.35589.
- Ruşçuklu, P. ve Özdilek, Z. (2019). Bütünleştirilmiş anlaşma halkaları ve Tga yönteminin çözünürlüğe etki eden faktörler konusundaki kavramsal anlamaya etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 621-648. doi:10.17494/ogusbd.553783
- Rüschenpöhler, L. ve Markic, S. (2020). Secondary school students' acquisition of science capital in the field of chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(1), 220-236. doi:10.1039/C9RP00127A
- Sáez, M. J. ve Carretero, A. J. (2002). The challenge of innovation: The new subject 'natural sciences' in Spain. *Journal of Curriculum Studies*, 34(3), 343-363.
- Samsudin, A., Suhandi, A., Rusdiana, D., Kaniawati, I. ve Coştu, B. (2016). Investigating the effectiveness of an active learning based-interactive conceptual instruction (ALBICI) on electric field concept. *In Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17(1), 1-41.
- Sarı, S. ve Şengül, Ü. (2018). Tahmin-gözlem-açıklama ile birleştirilmiş örnek olay yönteminin genel kimya deneylerinde kullanılmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının başarısına etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* 10(10), 175-194.
- Sheldrake, R. ve Mujtaba, T. (2020). Children's aspirations towards science-related careers. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 20, 1-20.
- Sheldrake, R., Mujtaba, T. ve Reiss, M. J. (2017). Science teaching and students' attitudes and aspirations: The importance of conveying the applications and relevance of science. *International Journal of Educational Research*, 82, 167-183. doi:10.1016/j.ijer.2017.08.002
- Sreerekha, S., Raj, A. R. ve Sankar, S. (2016). Effect of predict-observe-explain strategy on achievement in chemistry of secondary school students. *International Journal of Education & Teaching Analytics*, 1(1), 1-5.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.
- Teerasong, S., Chantore, W., Ruenwongsa, P. ve Nacapricha, D. (2010). Development of a predict-observe-explain strategy for teaching flow injection at undergraduate chemistry. *The International Journal of Learning*, 17(8), 51-70.
- Üce, M. ve Sarıçayır, H. (2013). Ortaöğretim 12. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili kimya öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 167-177. doi: 10.15285/EBD.2013385573
- Ünal, Ç. ve Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. Sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.
- Venida, A. C. ve Sigua, E. M. (2020). Predict-observe-explain strategy: Effects on students' achievement and attitude towards physics. *Jurnal Pendidikan MIPA*, 21(1), 78-94. doi:10.23960/jpmipa/v21i1.pp78-94
- White, R. ve Gunstone, R. F. (1992). *Prediction-observation-explanation*. In R. White and R. F. Gunstone (Eds.), *Probing Understand* (pp.44-64). London, UK: The Falmer Press.
- Widowati, N. ve Aznam, N. ve Purtadi, S. (2020). The assessment of predict-observe-explain (POE)-based chemistry high school teacher's supporting book for reaction rate, acid base solution, and colloidal system. *Journal of Physics: Conference Series*, 1440(012009), 1-8. doi:10.1088/1742-6596/1440/1/012009
- Yaman, F. ve Ayas, A. (2015). Assessing changes in high school students' conceptual understanding through concept maps before and after the computer-based predict-observe-explain (CB-POE) tasks on acid-base chemistry at the secondary level. *Chemistry Education Research and Practice*, 16, 843-855. doi:10.1039/C5RP00088B
- Yılmaz, H. ve Huyugüzel Çavaş, P. (2006). 4-e öğrenme döngüsü yönteminin öğrencilerin elektrik konusunu anlamalarına olan etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-17.
- Young, M. ve Glanfield, K. (1998). Science in post-compulsory education: Towards a framework for a curriculum of the future. *Studies in Science Education*, 32(1), 1-20.

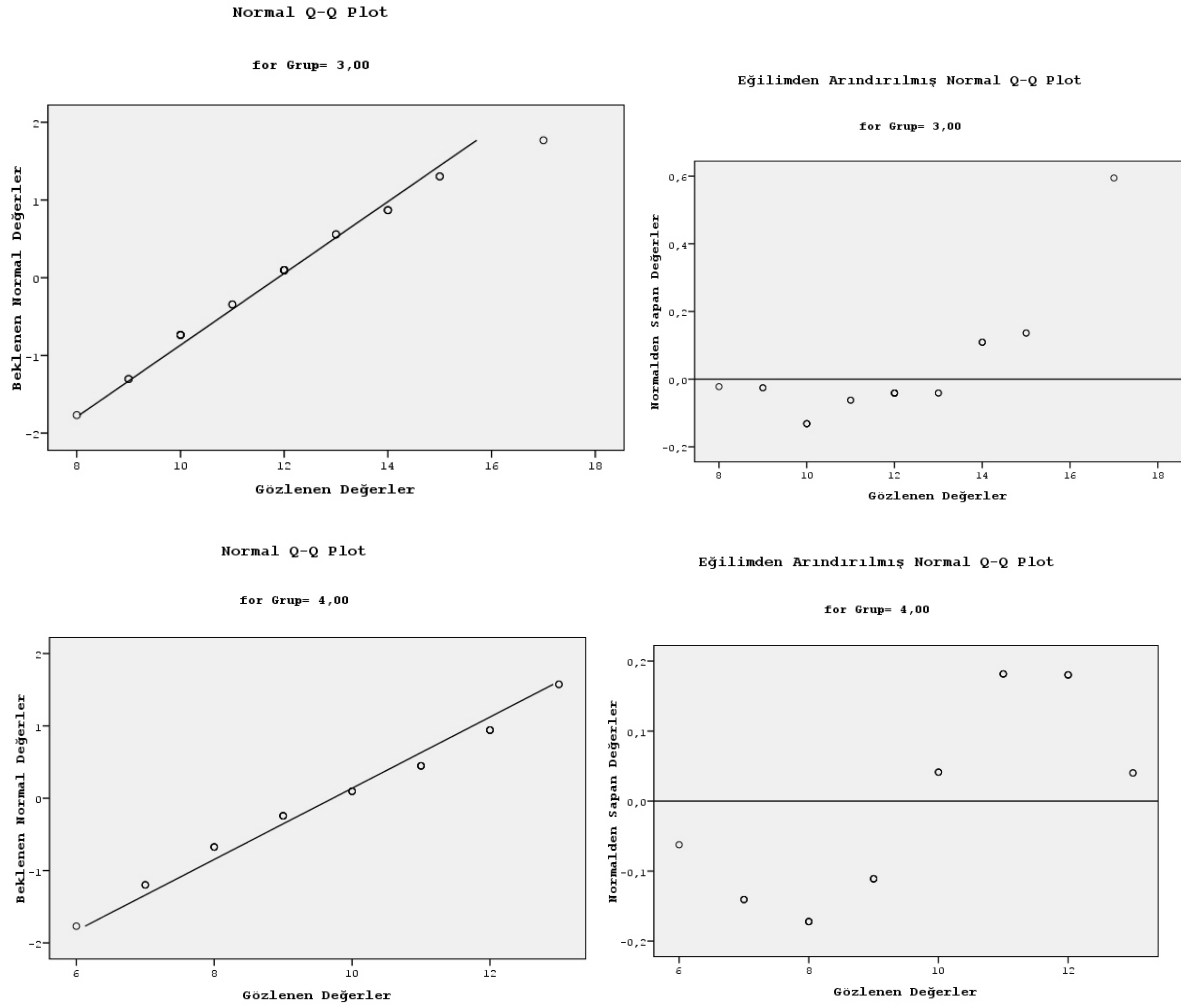
Ek.

Tablo 1.

Kimya Başarı Testi öntest ölçümleri tüm gruplara ilişkin normallik varsayımı betimsel yöntemler sonuçları

	\bar{x}	Ss	5% Budanmış ortalama	En düşük	En yüksek	Basıklık	Çarpıklık
Deney Grubu 1	10.96	3.98	11.11	3	16	-.835	-.613
Deney Grubu 2	9.75	1.78	9.77	6	13	.040	-.095
Kontrol Grubu 1	11.88	2.17	11.82	8	17	-.090	.381
Kontrol Grubu 2	9.72	2.03	9.73	6	13	-1.082	-.039
Kimya Dersi Başarı Testi	10.51	2.85	10.57	3	17	.087	-.264





Şekil 1. Kimya Dersi Başarı Testi öntest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı grafiksel yöntemler

Tablo 2

Kimya Dersi Başarı Testi öntest ölçümlerine ilişkin normallik varsayımı istatistiksel yöntemler

	KolmogorovSmirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	P	İstatistik	df	p
Deney Grubu 1	.176	25	.051	.915	25	.039
Deney Grubu 2	.194	25	.053	.947	25	.238
Kontrol Grubu 1	.158	25	.109	.964	25	.494
Kontrol Grubu 2	.136	25	.200	.950	25	.251
Kimya Dersi Başarı Testi	.099	100	.050	.981	100	.163

*p>0.05

Tablo 3

Kimya Dersi Başarı Testi öntest ölçümlerine ilişkin Levene's Test sonuçları

	sd1	sd2	F	p
Kimya Dersi Başarı Testi	3	96	3.411	.068

*p>0.05



Öğretmen Adaylarında Güvengenliğin Yordayıcıları Olarak Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve Bilinçli Farkındalık

Satisfaction of Basic Psychological Needs and Mindfulness as Predictors of Assertiveness of Teacher Candidates

Saadet ZÜMBÜL^{ID}, Araştırma Görevlisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Afyonkarahisar/Türkiye, szumbul@aku.edu.tr

Yağmur SOYLU^{ID}, Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, İzmir/Türkiye, yagmur.soylu@deu.edu.tr

Zümbül, S. ve Soylu, Y. (2021). Öğretmen Adaylarında Güvengenliğin Yordayıcıları Olarak Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu Ve Bilinçli Farkındalık. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 116-132.

Geliş tarihi: 02.12.2020

Kabul tarihi: 30.04.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Öz. Güvengenlik, bireyin etkileşime girdiği diğer kişilerin değerlerini ve haklarını yadsımadan kendi değeri ve hakkını da gözeterek şekilde iletişim kurabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Eğitim fakültesi öğrencileri birer öğretmen adayları olarak kendilerini etkili bir şekilde ifade etme, kendi kararlarını alabilme, ailesi ve çevresi ile sağlıklı ve doyurucu iletişim kurma gereksinimi duyabilmektedir. Bu araştırmanın amacı, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu (özerklik ihtiyacı, yeterli ihtiyacı, ilişkili olma ihtiyacı) ve bilinçli farkındalık değişkenlerinin öğretmen adaylarının güvengenlik düzeylerini yordama güçlerini incelemektir. Araştırmanın örneklemini, yaşları 18 ve 27 arasında değişen 246'sı kadın ve 124'ü erkek olmak üzere 370 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Kendini Belirleme Ölçeği, İhtiyaç Doyumu Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Adımsal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Bulgulara göre sırasıyla özerklik ihtiyacı doyumu, bilinçli farkındalık ve yeterlik ihtiyacı doyumu değişkenleri öğretmen adaylarının güvengenlik düzeylerini anlamlı şekilde yordamıştır. Bu üç değişkenin ortak etkilerinin ise güvengenlik düzeylerine ilişkin varyansın % 50'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılarak gelecekte yapılabilecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Güvengenlik, Temel psikolojik ihtiyaçlar, Bilinçli farkındalık, Öğretmen adayları.

Abstract. Assertiveness can be defined as the ability of an individual to communicate in a way that respects his / her own values and rights without denying the values and rights of other individuals with whom he / she interacts. As teacher candidates, students of the faculty of education may need to express themselves effectively, make their own decisions, and establish healthy and fulfilling communications with their family and environment. The aim of this study is to examine the predictive power of basic psychological needs satisfaction (the need for autonomy, the need for competence, the need to be relatedness) and the mindfulness variables in teacher candidates' assertiveness levels. The sample of the study consisted of 370 teacher candidates, 246 of whom were women and 124 were men, aged between 18-27. Self-Determination Scale, Need Satisfaction Scale, Mindful Attention Awareness Scale and Personal Information Form were used as data collection tools. Stepwise regression analysis was used to analyze the data. According to the findings, the variables of autonomy need satisfaction, mindfulness and competence need satisfaction significantly predicted the assertiveness levels of teacher candidates. It has been determined that the common effects of these three variables explain 50% of the variance regarding assertiveness levels. The obtained findings were discussed in the light of the literature, and suggestions were presented for future research.

Keywords: Assertiveness, Basic psychological needs, Mindfulness, Teacher candidates.

Extended Abstract

Introduction. Students of the faculty of education may need to express themselves effectively as candidates for teachers, make their own decisions, and establish healthy and fulfilling relationships with their family and environment. In addition, their communication with their students, colleagues and parents will be added to these interaction networks when they step into the teaching profession. Therefore, they are expected to have a number of social competencies for effective and healthy communication. In this context, it can be said that social interaction and therefore assertiveness are at the heart of the teaching profession. It is noted that the interaction that teachers, especially those who are just starting out in the profession, establish with their students is also important for their professional well-being (Schmidt, Klusmann, Lüdtke, Möller & Kunter, 2017). When the literature is examined, it is thought that the satisfaction of their basic psychological needs and mindfulness may be associated with the ability to be assertiveness. In this direction, the aim of this research is to examine the predictor role of satisfaction of basic psychological needs and mindfulness on the level of assertiveness in teacher candidates.

Method. This research is a correlational study. The research universe consists of a total of 5796 teacher candidates, of whom 3622 (62.4 %) are women and 2174 (37.5 %) are men, who are studying in a total of 8 departments affiliated to the Faculty of Education of Dokuz Eylul University. A simple random sampling method, one of the probability-based sampling methods, was used to reach a set number of groups from the universe. The following steps were followed in this process: First, a list containing the departments of the faculty has been prepared. In the second stage, a table of random numbers was used to select the groups included in the list. At the last stage, branches belonging to the departments determined were selected by the draw method, which is a randomized method. As a result, a total of 370 students made up the sample group, 65.5% of whom were female ($n = 246$) and 33.5 % ($n = 124$) were male. In the study, Self-Determination Scale, Needs Satisfaction Scale, Mindful Attention Awareness Scale and Personal Information Form prepared by the researchers were used as data collection tools.

Results. Stepwise regression analysis was used to examine the predictive power of autonomy, competence and relatedness satisfaction and mindfulness variables on assertiveness. When standardized regression coefficients (β) are examined to see variables that significantly predict the level of assertiveness, respectively, the need for autonomy ($\beta = .38$), mindfulness ($\beta = .29$) and the need for competence ($\beta = .21$) seem to significantly predict the level of assertiveness of teacher candidates ($F_{(4-369)} = 126.512, p < .01$). However, it seems that the relatedness variable does not significantly predict the level of assertiveness of university students ($p > .05$). The need for autonomy contained in the basic psychological satisfaction of needs alone explains 38 % of the variance of the predicted variable. The mindfulness variable, which is in the second place in terms of its predictive power, increased the variance explained together with the need for autonomy to 48 %, while the mindfulness variable alone contributed 9 %. In the last step, the common effect of the variables of autonomy, mindfulness and competence explains 50 % of the variance in students' assertiveness levels ($R = .716, R^2 = .509$). In the last step, the need for competence, which makes a significant contribution to the model, alone contributed 2 %.

Discussion and Conclusion. As a result, mindfulness with the satisfaction of the need for autonomy and competence has emerged as internal-psychological resources that predict teacher candidates' levels of assertiveness. It can be considered as an understandable finding that efforts to take part in or create environments that support autonomy contribute to the enhancement of the assertiveness skills of young adults and adults, one of the healthy communication skills. Mindfulness, on the other hand, can be considered to have positive effects on assertiveness, with its benefits on negative beliefs or automatic cognitions. Because when the level of mindfulness is high, individuals can move away from

categorical cognitions and automatic thoughts labeled as good and bad, thus entering into more direct contact with the experience. This mental gap enables behavioral regulation by providing a time interval that allows harmonious and healthy responses between the stimulus (e.g. social experience where confident behavior should be displayed) and response (giving / not giving confident responses) that elicit automatic responses (Brown, Ryan & Creswell, 2007; Thomas, 2011). According to the researches, individuals with higher level of mindfulness express themselves more frequently in various social situations and act with awareness (Dekeyser, Raes, Leijssen, Leysen & Dewulf, 2008).

In light of the findings from the study, it is possible to provide researchers with some recommendations for future studies. It is very valuable to work on healthy communication skills with teacher candidates or teachers who are just starting the profession. Indeed, socially and emotionally competent teachers can develop supportive and encouraging relationships with their students, create a classroom climate that will encourage students' strengths, abilities, and inner motivation, guide students in conflict situations, and become a role model (Jennings & Greenberg, 2009). In this study, the assertiveness skill, which is a healthy communication skill, and the basic psychological needs and mindfulness variables that reflect internal resources were examined. In addition to these, environmental and contextual variables can be examined in the studies to be done. In addition, correlational, experimental studies and cross-sectional patterns on assertiveness are relatively higher, while qualitative and longitudinal studies are almost absent. Future studies can contribute to the related literature by taking the pattern diversity into consideration. In addition to all these, it is necessary to emphasize the importance of university psychological counseling units based on the research results. It can be said that it is important to conduct orientation studies for new students in these units, various psychoeducation programs for assertiveness skills, and group counseling studies focused on interpersonal relationships.

Giriş

İnsanlar duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak pek çok yönden gelişebilmek, yaşamlarını ve iyi oluşlarını sürdürebilmek için diğer insanlarla ilişki içinde olmaya ihtiyaç duymaktadır. Öyle ki bireyler kurdukları ilişkiler içinde var olup şekillenmektedir, bu doğrultuda diğerleriyle ilişkisi olmayan bir insandan söz etmek mümkün değildir (Cüceloğlu, 2014). Kişilerarası ilişkiler kurmak en temel ihtiyaçlardan olmakla birlikte bazı mesleklerde daha fazla önem kazanmaktadır ki öğretmenlik bu mesleklerden biridir. Öğretmenler öğrencileri, velileri, diğer meslektaşları ve okul yöneticileri ile sürekli etkileşim halindedir. Bu çok yönlü etkileşim, pek çok stresi de beraberinde getirebilmektedir. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğrencileri ile kurdukları etkileşimin mesleki iyi oluşları için de önemli olduğuna dikkat çekilmektedir (Schmidt, Klusmann, Lüdtke, Möller ve Kunter, 2017). Ayrıca süregelen sosyal ilişkiler içinde olmalarının yanında öğrencilerin sosyal beceriler kazanmalarında da temel rol modellerinden biri olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin sosyal becerilere ve sosyal yeterliklere sahip olmaları son derece önemli olduğu görülmektedir.

Sağlıklı ilişkiler kurmanın ve sürdürmenin en önemli göstergelerinden biri olan sosyal yeterlik, sosyal etkileşimde kişisel hedeflere ulaşırken aynı zamanda başkalarıyla olumlu ilişkiler sürdürme yeteneğini ifade eden şemsiye bir terimdir (Rubin ve Rose-Krasnor, 1992). Temelde, güvengenlik ve uyum sağlama olarak iki boyuttan oluşan bir yapı olarak ele alınmaktadır (Carstensen ve Klusmann, 2020). Güvengenlik, bireyin etkileşime girdiği diğer bireylerin insan olmaktan gelen değerlerini ve haklarını yadsımadan kendi değeri ve hakkını da gözetecek şekilde iletişim kurabilme becerisi olarak tanımlanabilir (Uz-Baş, 2012; Voltan, 1980). Bu beceri, tepkisel veya pasif davranışların aksine eşit bir ilişki kurma anlayışına dayanmaktadır. Bu anlamda bireyin kendini ve iletişim kurduğu kişilerin haklarını dikkate alarak kaygı duymaksızın dürüst bir şekilde kendini ifade edebilmesini yansıtan bir davranış şeklidir (Uz-Baş, 2012). Aynı zamanda bu etkileşimde ihtiyaçlarını ve hedeflerini de sürdürebilmelerine izin veren becerileri içinde barındırmaktadır (Carstensen ve Klusmann, 2020). Bu doğrultuda bireyin ihtiyaçlarını göz ardı etmesi ya da yıkıcı yollarla elde etmesi yerine fark etmesine ve sağlıklı yollarla doyum sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Özellikle de büyüme, bütünleşme, sosyal gelişim ve iyi olmaya dair doğal insani eğilimleri mümkün kılan temel psikolojik ihtiyaçlara doyum sağlamada (Cihangir-Çankaya, 2009b; Ryan ve Deci, 2000) önemli bir kaynak görevi görebilir.

Temel psikolojik ihtiyaçlar, Öz Belirleme Kuramının (Self-Determination Theory, SDT) merkezi öneme sahip kavramlarından biridir (Ryan ve Deci 2017). SDT geniş bir çerçevede içsel motivasyon, öz düzenleme ve iyi oluş temelinde sağlıklı psikolojik gelişime ilişkin doğal süreçleri kolaylaştıran ya da bu süreçleri engelleyen sosyal-bağlamsal faktörlere odaklanmaktadır. Bu faktörlerle sağlıklı psikolojik gelişim arasındaki temel aracı değişken ise temel psikolojik ihtiyaçların karşılanıp karşılanmamasıdır (Ryan ve Deci, 2000; Ryan, Huta ve Deci, 2008). Kurama göre insanlar en etkili şekilde işlevsellik göstermek ve gelişmek için özerklik, yeterlik ve ilişkili olma olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaca sahiptir (Deci ve Ryan, 2000). Temel psikolojik ihtiyaçlar hem doyum hem de doyumsuzluk temelinde incelenmekte (Vansteenkiste, Ryan ve Soenens, 2020) ayrıca ihtiyaçların karşılanmasına sosyal çevre tarafından set çekildiği algısını yansıtan ihtiyacın engellenmesi temelinde de ele alınabilmektedir (Costa, Ntoumanis ve Bartholomew, 2015). Özerklik ihtiyacı, kişilerin kendi davranışlarını düzenlerken ne kadar özgür, istekli ve sorumlu hissettiklerini ifade eder. Karar alma ve eyleme geçme sürecinde bağımsız davranabilmesi, seçim ve irade duygusuyla kararlar alabilmesi bireylerin özerklik ihtiyacının doyumunu sağlamaktadır (Ryan ve Deci, 2002; Ryan vd., 2008; Toprak, 2014). Doyumsuzluk durumunda ise birey, istenmeyen bir yöne itilmiş hisseder ve çoğu zaman çatışma yaşar (Vansteenkiste vd., 2020). Yeterlik ihtiyacı, bireyin kendini etkili ve becerikli hissetme ile istediği sonuçları elde etme arzusunu yansıtır. Hem iç hem de dış çevresini iyi bir şekilde etkileme ve etkileşimde olma kapasitesidir. Kişi yeterlik ihtiyacına doyum sağlayamadığında etkisizlik, başarısızlık ve çaresizlik duyguları yaşayabilir (Costa vd., 2015; Vansteenkiste vd., 2020). Son olarak, ilişkili olma ihtiyacı, bireylerin sosyal çevrelerindeki diğerlerine karşı güvenli bir aidiyet ve bağlılık duygusu hissetme derecesi olarak

tanımlanır. Temelde bireyin başkaları ile bağlantılı olma ihtiyacıdır. (Cihangir-Çankaya, 2009a; Ryan ve Deci, 2002). İlişki olma ihtiyacının doyumsuzluğu, sosyal yabancılaşma, dışlanma ve yalnızlık duygusunu beraberinde getirmektedir (Vansteenkiste vd., 2020). SDT'ye göre temel psikolojik ihtiyaçların doyumu büyüme, bütünleşme ve iyi oluş için bir ön koşul olmakla birlikte (Ryan vd., 2008) kişilerarası yeterliğin önemli yordayıcılarından biridir (Costa vd., 2015). Bu doğrultuda temel psikolojik ihtiyaçlarının doyumunun güvengenlik becerisiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte hem iyi oluş ve temel psikolojik ihtiyaç doyumuyla (Chang, Huang ve Lin, 2015; Ryan vd., 2008) hem de kişilerarası davranışlar (Dekeyser, Raes, Leijssen, Leysen ve Dewulf, 2008) ve sağlıklı iletişimi yansıtan çeşitli becerilerle (Jones, Bodie ve Hughes, 2019) yakından ilişkili bir diğer psikolojik yapı da bilinçli farkındalıktır.

Bilinçli farkındalık, dikkatin istemli olarak ve yargısız bir şekilde anlık deneyimlerin akışına yöneltmesi olarak tanımlanmaktadır (Kabat-Zinn, 2003). Temelde içsel deneyimlere yani duygularına ve bilişlerine tepkisel yanıtlar vermek yerine kabul edici bir tarzda yaklaşarak açık ve alıcı bir dikkat vermeyle ortaya çıkan farkındalığı ifade etmektedir (Brown ve Ryan, 2003). Böylesi bir farkındalık bireylerin sadece kendine ilişkin değil, daha geniş bir odaktaki farkındalığını yansıttığından bireyler ben merkezli bir bakış açısından çıkıp dış çevreyle ilişkilerinin de farkındalığına ulaşabilir (Chang vd., 2015). Bilinçli farkındalığın iyi oluş ve sağlıklı psikolojik gelişimle yakından ilişkili olduğu pek çok çalışma ile kanıtlanmıştır (Brown ve Ryan, 2003; Keng, Smoski ve Robins, 2011). Bununla birlikte empati, aktif dinleme (Jones vd., 2019), destekleyici iletişim becerileri (Jones ve Hansen, 2015), sosyal-duygusal yeterlik (Dorman, 2015) gibi sağlıklı iletişim kurma becerileriyle bağlantılı olan pek çok yapıyla da ilişkilidir. Bu doğrultuda bilinçli farkındalığın etkili ve sağlıklı bir iletişim biçimini yansıtan güvengenlik becerisiyle de ilişkili olabileceği akla gelmektedir. Diğer yandan negatif otomatik düşünceler (Frewen, Evans, Maraj, Dozois ve Partridge, 2007) ve ruminasyon (Coffey ve Hartman 2008) gibi olumsuz düşünme stilleri olan ilişkisi, bilinçli farkındalığın iletişim kurma sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuz inançlar üzerinde de etkili olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim güvengenlik düzeyinin düşük olmasının en çok dikkat çeken nedenlerinden biri, bireylerin sosyal ilişkilerinde kendilerine yönelik olumsuz yargılarının ve gerçek olmayan düşüncelerinin olmasıdır (Uz-Baş, 2012). Bilinçli farkındalık ise eleştirel olamayan, açık ve alıcı bir zihin durumudur; bireylerin düşünceleri ve duygularını değiştirmeye, görmezden gelmeye ya da onlardan kaçmaya çalışmasını değil ortaya çıktıkça bu duygu ve düşünceleri gözlemlemesini içerir (Neff, 2003). Bu gözlemci tutum kişinin sıkıntı verici duygularına ve olumsuz düşüncelerine mesafe kazanabilmesini sağlamaktadır (Ögel, 2015).

Araştırmanın Amacı

Eğitim fakültesi öğrencileri birer öğretmen adayları olarak kendini etkili bir şekilde ifade etme, kendi kararlarını alabilme, ailesi ve çevresi ile sağlıklı ve doyurucu iletişim kurma gereksinimi duyabilmektedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine adım attıklarında bu etkileşim ağlarına öğrencileri, meslektaşları ve velileri ile iletişimlerini de eklenecektir. Dolayısıyla etkili ve sağlıklı iletişim için birtakım sosyal yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda sosyal etkileşimin öğretmenlik mesleğinin temelinde yer aldığı söylemek mümkündür. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğrencileri ile kurdukları etkileşimin mesleki iyi oluşları için de önemli olduğuna dikkat çekilmektedir (Schmidt vd., 2017). Örneğin yapılan bir çalışmaya göre, mesleğinde ilk yılları olan öğretmenlerde sosyal yeterliliğin temel boyutları olan güvengenlik ve uyum sağlama, duygusal tükenmişliğin negatif olarak yordayıcıları olarak bulunmuştur (Carstensen ve Klusmann, 2020). Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu (özerklik ihtiyacı, yeterlik ihtiyacı, ilişkili olma ihtiyacı) ve bilinçli farkındalık değişkenlerinin öğretmen adaylarının güvengenlik düzeylerini yordama düzeyini incelemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinde güvengenliğin yordayıcıları olduğu düşünölen temel psikolojik ihtiyaçların doymu ve bilinçli farkındalık değışkenlerini incelemeyi amaçlayan korelasyonel bir araştırmadır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, Buca Eğitim Fakóltesi'nin 8 farklı bölümünde öğrenimlerine devam eden 3622'si (% 62.4) kadın ve 2174'ü (% 37.5) erkek olmak üzere toplam 5796 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın evrenini temsil edebilecek uygun büyüklükteki örneklemini belirleyebilmek için kuramsal örnekleme büyüklükleri tablosundan yararlanılmıştır. Tabloya göre % 5'lik örnekleme hatası ile 5000 kişilik bir evrenle araştırma yürötmek için gerekli örnekleme büyüklüğü 357; 10000 kişilik evren için ise bu sayının 370 olması gerektiği belirlenmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Bu çalışmanın evrenini 5796 öğretmen adayı oluşturmuş ve veri kayıpları da olabileceği hesaba katılarak 370 katılımcıya ulaşmak amaçlanmıştır. Evrenden belirlenen sayıdaki örnekleme grubuna ulaşmak amacıyla basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İzlenen aşamalar şu şekildedir: İlk adımda eğitim fakóltesi bölümlerinde yer alan anabilim dallarına ait bir liste oluşturulmuştur. İkinci adımda, listede yer alan anabilim dalları rastgele sayılar tablosu kullanılarak seçilmiştir. Son adımda belirlenmiş olan anabilim dallarından seçilecek şubeler, seçkisiz bir yöntem olan kura yöntemi ile belirlenmiştir. Böylece örnekleme grubu, % 65.5'ini kadın (n = 246) ve % 33.5'sini (n = 124) erkek, toplam 370 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin yaş aralıkları 18-27 arasında değışmiştir. Örnekleme grubuna ait tanıtıcı bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Örnekleme grubuna ait tanıtıcı bilgiler

Tanıtıcı Bilgiler	f	%	
Cinsiyet	Kadın	246	66.5
	Erkek	124	33.5
	Toplam	370	100
Sınıf	1.sınıf	103	27.8
	2.sınıf	91	24.6
	3.sınıf	71	19.2
	4.sınıf	105	28.4
	Toplam	370	100
Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	63	17
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	64	17.3
	Bilgisayar Öğretmenliği	39	10.5
	Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	32	8.6
	Okul Öncesi Öğretmenliği	39	10.5
	Türkçe Öğretmenliği	39	18.6
	İlköğretim Mat. Öğretmenliği	64	17.3
	Toplam	370	100

Veri Toplama Araçları

Kendini Belirleme Ölçeği (KBÖ)

Kendini Belirleme Ölçeği üniversite öğrencilerinde güvengenlik düzeylerini değerlendirebilmek üzere Voltan-Acar ve Öğretmen (2007) tarafından geliştirilen ölçek toplam 28 madde ve çekingenlik ile güvengenlik olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. KBÖ, 1 ile 6 arasında değişen bir puanlama cetveline dayanmaktadır. Alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 168'dir ve alınan puanlar yükseldikçe bireyin güvengenlik düzeyinin de arttığı şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi bulguları göre alt ölçeklerin iç tutarlık güvenirlik katsayıları, çekingenlik boyutu için .83 ve güvengenlik boyutu için .78 olarak bulunmuştur. Toplam puana ilişkin katsayı ise .87 olarak raporlanmıştır. Bu araştırmadaki örneklem grubu için ölçeğin güvenirlik katsayısı da .87 olarak bulunmuştur.

İhtiyaç Doyumu Ölçeği (İDÖ)

İhtiyaç Doyumu Ölçeği, Öz Belirleme Kuramına dayalı olarak bireylerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarına doyum sağlama düzeylerini değerlendirmek amacıyla Deci ve Ryan (1991) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek bireyin üç temel psikolojik ihtiyacını ölçen üç alt boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. Her madde 7'li dereceleme kullanılarak puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek puanlar, ölçeğin tümü için 21-147, Özerklik alt ölçeği için 7-49, Yeterlik alt ölçeği için 6-42, İlişkili Olma alt ölçeği için 8-56 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin ilgili temel psikolojik ihtiyacına doyum sağladığını, düşük puanlar ise ihtiyaç doyumunun düştüğünü göstermektedir. Doğrudan ifadeler ile tersine dönmüş ifadelerin puanlanması ayrı ayrı yapıldıktan sonra hem toplam puan hem de alt boyutlar temelinde puanlar elde edilmektedir. Ölçeğin toplam puana ve alt ölçeklere yönelik iç tutarlık katsayıları 250 öğrencinin yer aldığı bir örneklem üzerinde hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayıları alt ölçekler için sırasıyla .71, .60, ve .74 ve toplamda ise .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki hafta arayla uygulanmasıyla elde edilen korelasyon katsayıları ise .89; alt ölçekler için sırasıyla .82, .80 ve .81'dir (Bacanlı ve Cihangir-Çankaya, 2003). Bu araştırmadaki örneklem grubu için ölçeğin güvenirlik katsayıları, alt ölçekler için sırasıyla .77, .57, ve .72 ve toplamda ise .84 olarak hesaplanmıştır.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), şimdiki zamanda yaşanan deneyimlere ilişkin açık bir farkındalık ve dikkati sürdürme becerisini değerlendirme amacıyla geliştirilmiştir (Brown ve Ryan, 2003). Toplam 15 maddeden oluşan ölçek, toplam puan vermekte ve 1 ile 6 arasında değişen bir puanlama ölçeğiyle derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 90'dır. Yüksek puanlar bilinçli farkındalık düzeyinin de yüksek olduğunu şeklinde yorumlanmaktadır. Türkçeye uyarlama çalışmasında, 15 madde için madde-toplam korelasyonunun .436 ile .682 arasında değiştiği ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .80 olduğu raporlanmıştır. Üç hafta ara yapılan test-tekrar test yönteminden elde edilen güvenirlik katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur (Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz, 2011). Bu araştırmadaki örneklem grubu için ölçeğin güvenirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve katılımcıların cinsiyeti, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf düzeylerine ilişkin sorular yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, ilgili fakültelerin belirlenen sınıflarında sorumlu öğretim üyelerinden izin alınarak ders ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere çalışma hakkında kısaca bilgi verildikten sonra gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen öğrenciler ile ölçek uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin sorularına yanıt vermek için sınıfta bulunmuştur. Ölçeklerin cevaplama süresi yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Öncelikle çoklu doğrusal regresyon analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için gerekli sayıtlar incelenmiştir. Bu amaçla ilk olarak puanların normal dağılıp dağılmadığı çarpıklık-basıklık tabloları ve normallik testi ile sınanmıştır. Çarpıklık-basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olmasıyla verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi de verilerin normal dağılıma uygunluğunu ($p > .05$) desteklemiştir. Regresyon işleminin doğru sonuçlar verebilmesi için yordanan değişkenler birbirinden bağımsız olmalıdır yani değişkenler arasında .80 - .90 gibi yüksek düzeyde ilişkiyi içeren çoklu bağlantılık (multicollinearity) sorunu bulunmamalıdır (Can, 2014). İncelenen Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu analizi sonucunda, en yüksek ilişkinin özerklik ihtiyacı ve güvengenlik arasında ($r = .62, p < .01$) olduğu ve bunun da .80'den düşük bir değer aldığı görülmüştür. Çoklu bağlantılık sayıtları ayrıca Varyans Büyütme Faktörü (VIF) ve Tolerans (Tolerance) ile kontrol edilmiştir. VIF değerinin 10'dan küçük, Tolerans değerinin ise .2'den büyük olması, çoklu bağlantılığa dair bir sorun olmadığına işaret etmektedir (Can, 2014). VIF değerlerinin 1.252 ile 1.550 arasında değiştiği, Tolerans değerlerinin ise .799 ile .645 arasında değiştiği gözlemlenmiş ve çoklu bağlantılık sorununun olmadığı tespit edilmiştir. Çok değişkenli normallik ve uç değerler için Mahalanobis Distance değerleri incelenmiştir. Sınır değerlerini belirlemek için, Mahalanobis uzaklık değerlerini belirleme yollarından biri olan Kay-Kare dağılım tablosu kullanılmıştır. Kay-Kare dağılım tablosu, regresyona giren bağımsız değişken sayısını serbestlik derecesi alan kay kare değerini ölçüt almaktadır (Can, 2014). Tabloya göre bağımsız değişken sayısı 4 olan bir regresyon modelinde, $p = .01$ düzeyinde, Mahalanobis değeri 13.277'dir. Bu değer ölçüt alınarak çok değişkenli normallik sayıtlarını ihlal eden herhangi bir uç değere tespit edilmemiştir. Regresyon analizinin yapılması için gerekli sayıtların incelenmesi ve karşılanmasıyla regresyon analizi gerçekleştirilebilmiştir. Verilerin analizinde anlamlılık değeri $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Betimleyici İstatistikler

Araştırmanın bağımlı değişkeni güvengenlik düzeyi, bağımsız değişkenleri ise özerklik, yeterli ve ilişkili olma ihtiyacı doyumu ile bilinçli farkındalıktır. Bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler

Değişkenler	\bar{X}	Ss	min.	max.
1.Güvengenlik	114.34	19.69	51	165
2.Özerklik	35.37	7.18	10	49
3.Yeterlik	27.91	5.39	8	41

4.İlişkili Olma	41.73	7.29	14	56
5.Bilinçli Farkındalık	58.32	10.14	30	84

Araştırmada ele alınan güvengenlik düzeyi ile özerklik, yeterlik, ilişkili olma ihtiyacı doyumu ve bilinçli farkındalık değişkenleri arasında ilişki Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri

Değişkenler	1	2	3	4	5
1.Güvengenlik	-				
2.Özerklik	.623**	-			
3.Yeterlik	.539**	.547**	-		
4.İlişkili Olma	.412**	.511**	.446**	-	
5.Bilinçli Farkındalık	.552**	.449**	.432**	.269**	-

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tablo 3 incelendiğinde, güvengenlik düzeyi ile özerklik ihtiyacı doyumu ($r = .62, p < .01$), yeterlik ihtiyacı doyumu ($r = .54, p < .01$), ilişkili olma ihtiyacı doyumu ($r = .41, p < .01$) ve bilinçli farkındalık ($r = .55, p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler görülmüştür. Bağımsız değişkenlerin kendi aralarındaki ilişki incelendiğinde ise en yüksek ilişkinin yeterlik ihtiyacı doyumu ile özerklik ihtiyacı doyumu ($r = .55, p < .01$) arasında olduğu; en düşük ilişkinin ilişkili olma ihtiyacı doyumu ile bilinçli farkındalık ($r = .27, p < .01$) arasında olduğu ve bu ilişkilerin de pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Güvengenliği Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi

Özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyacı doyumu ile bilinçli farkındalık değişkenlerinin güvengenliği yordama gücünü incelemek için Adımsal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.
Güvengenliğin temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve bilinçli farkındalık değişkenleri tarafından yordanmasına ilişkin Adımsal Regresyon Analizi sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH _B	β	T	R	R ²	Δ	F	Korelasyonlar	
										İkili Korelasyon	Kısmi Korelasyon
1	(Sabit)	53.872	4.037	-	13.345**						
	Özerklik	1.709	.112	.623	15.286**	.623	.388	.388	233.652**	.623**	.623**
2	(Sabit)	30.068	4.737	-	6.348**						
	Özerklik	1.289	.115	.470	11.175**	.694	.482	.093	170.452**	.623**	.504**

	Bilinçli Farkındalık	.663	.082	.342	8.123**				.552**	.390**	
3	(Sabit)	23.414	4.844	-	4.834**	.713	.509	.028	126.512**	.623**	.399**
	Özerklik	1.041	.125	.379	8.323**						
	Bilinçli Farkındalık	.570	.082	.294	6.946**				.552**	.341**	
	Yeterlik	.746	.165	.205	4.529**				.539**	.230**	

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tablo 4'e göre, güçleri bakımından sırasıyla özerklik ihtiyacı doyumu ($\beta = .38$), bilinçli farkındalık ($\beta = .29$) ve yeterlik ihtiyacı doyumu ($\beta = .21$) değişkenleri, öğretmen adaylarının güvengenlik düzeyi puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamıştır ($F_{(4-369)} = 126.512$, $p < .01$). Bununla birlikte ilişkili olma ihtiyacı doyumunun ise öğretmen adaylarının güvengenlik düzeyi puanlarını anlamlı şekilde yordamadığı görülmüştür ($p > .05$). Güvengenlik üzerindeki varyansın % 38'i, özerklik ihtiyacı doyumu tarafından açıklanmıştır. Yordayıcı gücü bakımından ikinci sırada bulunan bilinçli farkındalık değişkeni, özerklik ihtiyacı ile birlikte açıklanan varyansı % 48'e yükseltirken, tek başına açıklanan varyansa % 9'luk bir katkı sağlamıştır. Son adımda özerklik ihtiyacı doyumu, bilinçli farkındalık ve yeterlik ihtiyacı doyumu değişkenlerinin ortak etkisinin öğrencilerin güvenlik düzeylerine ilişkin varyansın % 50'sini açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır ($R = .716$, $R^2 = .509$). Son adımda modele anlamlı bir yordayıcı olarak dahil olan yeterlik ihtiyacı doyumu ise varyansa % 2'lik bir katkı sağlamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyacı doyumu ve bilinçli farkındalık değişkenlerinin, öğretmen adaylarının güvengenlik düzeylerini yordama güçlerini incelemektir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, özerklik ihtiyacı doyumu, bilinçli farkındalık ve yeterlik ihtiyacı doyumunun ortak etkisi öğrencilerin güvenlik düzeylerine ilişkin varyansın % 50'sini açıklamıştır. Temel psikolojik ihtiyaç doyumu alt değişkenleri içerisinde yer alan özerklik ihtiyacı doyumu, tek başına yordanan değişkendeki varyansının % 38'ini açıklamasıyla modeldeki en güçlü yordayıcı olarak ortaya çıkmıştır.

Özerklik, en dikkat çeken ve araştırılan ihtiyaçların başındadır. Araştırmacılar bunu özerkliği destekleyen faktörlerin yeterlik ve ilişkili olma ihtiyacını karşılamayı da kolaylaştırabilmesine dayandırmıştır (Vansteenkiste vd., 2020). Kuramda özerklik ihtiyacı, kişinin kendi eylemlerinin başlatıcısı ve düzenleyicisi olma yönündeki temel ihtiyacını yansıtır (Özdemir ve Çok, 2011). Özerk olarak karar verme sürecinde birey hem kendi isteklerinin hem de eylemlerini seçme hakkının olduğunu farkındadır. Böylelikle eylemlerini isteyerek ve onaylayarak seçmektedir. Bu doğrultu da seçimlerinin ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenip gerektiğinde bunları savunabilecek konumdadır (Kocayörük, 2012). Diğer yandan özerklik ihtiyacı karşılanmadığında ise bireyler duygularından kaçınabilir, kontrol etmeye dayanan düzenleme stratejilerini kullanabilir, diğerleriyle ilişkisinde başkalarını memnun etme ve onaylarını almaya dayalı etkileşimler içine girebilir (Vansteenkiste vd., 2020). Tüm bunlar özerklik ihtiyacını karşılayan bireylerin güvengen davranışlar ortaya koyabilme olasılıklarının daha yüksek olduğunu düşündürmektedir. Öyle ki güvengen bireyler düşünce duygu ve bireysel haklarının farkındadır, bunları ortaya koyarken sorumluluk alır, anksiyete duymaksızın kendini açık ve dürüst bir tarzda aynı zamanda diğer bireylerin düşüncelerine, duygularına ve haklarına saygılı bir şekilde ifade ederler (Uz-Baş, 2012).

Güvengenlik gibi sağlıklı iletişim kurma becerilerinin oluşumunun, erken gelişimsel dönemlere dayandığını destekleyen kuramsal dayanaklar bulunmaktadır. Bu kuramsal dayanakların en temel olanları gelişim kuramları ve bağlanma kuramlardır. Psikososyal Gelişim Kuramı'nda bireylerin ilk iki gelişim basamağını 'güven' ve 'özerklik' oluşturmuştur. Bu dönemlerde bebek, bakım verenlerin düzenli olarak ihtiyaçlarına duyarlı ve cevap verebilir olduğunu fark ederse temel güven duygusu kazanmaktadır. Kendi eylemlerini düzenleyebilme imkânı verildiğini ve desteklendiğini fark ettiğinde ise özerklik duygusu gelişmektedir (Erikson, 1980). Güven ve özerkliğin hem kendisi hem de çevresi ile ilgili ilk algıları şekillendirmesi, bireyin ileride çevreyle kuracağı iletişimin de temellerini oluşturacaktır. Güvengenlik de hem bireyin kendisi hem de çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmasına olanak veren bir beceridir. Bu noktada özerkliği ve sosyalleşmeyi destekleyen ebeveyn tutumlarının önemli olduğu söylenebilir. Voltan-Acar, Arıcıoğlu, Gültekin ve Gençtanırım (2008) çalışmasında anne-babasının tutumlarını daha demokratik olarak algılayan üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demokratik tutuma sahip ebeveynler karar verme süreçlerine çocuklarını da dahil ederler, ailede gerekli düzeyde bir kontrol ortamı olmasının yanında özerkliği destekleyici bir iklim mevcuttur (Özdemir ve Çok, 2011). Görülmektedir ki erken dönem yaşantılar, güvengenlik üzerinde etkili olan özerklik ihtiyacında oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte sadece gelişimin ilk basamakları değil ergenlik ve yetişkinliğe geçiş dönemi olarak kabul edilen beliren yetişkinlik döneminde de özerkliği destekleyen bir çevrenin güvengenlik üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim güvengenlik öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir (Uz-Baş, 2012). Yaşam boyu gelişimciler, erken yaşantıları gelişimin önemli destekleyicileri olarak kabul ederken; geç yaşantıların önemini inkâr etmemektedir (Santrock, 2014). Özerkliği destekleyici ortamlar bireylerin düşüncelerini, ilgilerini, değer verdiklerini önemsemeyen bir çevreyi ifade etmektedir (Cihangir-Çankaya, 2009b). Böylesi bir özerklik desteği, ergenler ve genç yetişkinlerin özerklik ihtiyaçlarına doyum sağlamalarında kolaylaştırıcı olabilir. Yapılan bir çalışma, üniversite öğrencilerinin yetişkin olma algıları ile özerklik ihtiyaçlarının örtüşüğünü göstermiştir. Öğrencilerin yarıdan fazlası yetişkin olmayı kendi eylemlerinin ortaya çıkardığı sonuçların sorumluluğunu almak, kendi inançlarına ve değerlerine karar vermek, ebeveynlerle eşit bir yetişkin olarak ilişki kurmak anlamına geldiğini belirtmişlerdir (aktaran. Santrock, 2014). Özetle, özerklik ihtiyacı doyumunda hem gelişimsel koşullar ve ebeveyn tutumları hem de özerkliği destekleyici çevrenin, güvengen davranışları artırmada katkı sağlayabileceği söylenebilir. Temel psikolojik ihtiyaçlarına doyum sağlayan yaşantılar içinde girebilen bireyler, ilişkilerinde daha iyi işlev gösterebilir (Costa vd., 2015).

Araştırmanın bulgularına göre güvengenlik düzeyini yordayan ikinci önemli değişken bilinçli farkındalıktır. Özerklik ihtiyacı başta olmak üzere temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu birey tarafından özgürce ve isteyerek gerçekleştirilir (Ryan vd., 2008). Bireyler isteklerinin ve duygularının farkındalığına sahip değillerse düşünceleri, duyguları ve davranışları üzerinde kontrol sahibi de değildir. Bu aynı zamanda seçimlerinin özgür olmadığına işaret etmektedir (Soysal, Bodur ve Gökben Hızlı, 2005). Bu anlamda psikolojik ihtiyaçlarının daha fazla farkında olan bireylerin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik güvengen adımlar atabileceği söylenebilir. Basit ifadeyle bilinçli farkındalık, şimdi zamanda gerçekleşen tüm deneyimlere geçmiş, gelecek ya da çeşitli yargıların etkisinden arınmış olarak duygu, düşünce, duyum ve ilişkisel olarak tam anlamıyla katılmaktır. Bireyler bilinçli farkında olduklarında, hem kendilerinin ve içinde oldukları durumların daha net bir farkındalığına erişebilirler böylece daha fazla seçeneğe sahip ve daha açık bir dikkatlilikle hareket edebilme yeteneğine de sahip olabilirler. Tüm bunlar bilinçli farkındalığın gelişmiş yürütücü işlevsellik, daha iyi öz düzenleme, daha fazla özerklik ve daha olumlu ilişkiler kurma kapasiteleri ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir (Brown, Ryan ve Creswell, 2007). Yapılan bir çalışmada hem temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu hem de bilinçli farkındalık düzeyi psikolojik iyi oluş boyutlarından biri olan diğerleriyle olumlu ilişkiler kurmanın anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (Chang vd., 2015).

Sağlıklı bir iletişim becerisi anlamına gelen güvengenlik becerilerinin bazı bireylerde daha az olmasının nedenlerine ilişkin farklı açıklamalar mevcuttur. Bunlardan en çok üzerinde durulanları ise bireylerin sosyal ilişkilerine ve kendine yönelik olumsuz inançları ile güvengenlik becerilerini

öğrenmemiş olmalarıdır. İnsanlar benliklerine ya da yaşadıkları olaylara dair gerçekçi olmayan veya negatif bilişlere sahip olduklarında güvengen olma becerileri olumsuz etkilenmektedir. Bireyler güvengen bir şekilde kendini ortaya atmaya hakkı olmadığına (Uz-Baş, 2012) ya da bunun uygunluğuna veya doğruluğuna inanmakta (Corey, 2015) zorluk yaşayabilmektedir. Bu nedenle etkileşimde geri çekilip pasif ya da boyun eğici olabilir ya da saldırgan tepkiler verebilirler. Bunlar güvengenliğin tam tersi tepkilerdir. Güvengen davranış, pasif veya agresif davranışların aksine başkalarının kişisel haklarına müdahale etmeden bireyin kendini doğrudan ve dürüst bir şekilde ifade etmesidir (Zhukov, 2020). Bilinçli farkındalık, bu olumsuz inançlar ya da otomatik bilişler üzerindeki faydalarıyla da güvengenlik üzerinde olumlu etkilere sahip olabilir. Çünkü bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olduğunda bireyler, iyi-kötü gibi etiketlenen kategorik bilişler ve otomatik düşüncelerden uzaklaşabilir böylece yaşanan deneyimle daha doğrudan bir temas içine girebilirler. Bilinçli farkındalığın temel işlevlerinden birinin içsel deneyimlerle araya sağlıklı bir mesafe koyabilme ile doğrudan temas edebilme arasında işleyen 'zihinsel bir boşluk' kazandırmasıdır. Bu zihinsel boşluk, otomatik tepkileri ortaya çıkaran uyaran (örn. güvengen davranış sergilenmesi gereken sosyal deneyim) ve yanıt (güvengen yanıtlar verme/vermeme) arasında uyumlu ve sağlıklı tepkiler vermeye olanak tanıyan bir zaman aralığı sağlayarak davranışsal düzenlenmeyi olanaklı kılmaktadır (Brown vd., 2007; Thomas, 2011). Yapılan araştırmalara göre bilinçli farkındalık düzeyi daha yüksek olan bireyler, çeşitli sosyal durumlarda kendilerini daha sık ifade etmekte ve farkındalıkla hareket etmektedir (Dekeyser vd., 2008). Ayrıca öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerini geliştirmede bilinçli farkındalık eğitiminin olumlu etkilerine de dikkat çekilmiştir (Dorman, 2015).

Bilinçli farkındalık arzuları anlama, ihtiyaçları ve değerleri dikkate almayla bireyin içsel deneyimleriyle daha iyi bir bağlantı kurmalarını olanaklı hale getirmektedir (Brown vd., 2007). Bu doğrultuda yüksek bilinçli farkındalığa sahip bireyler, temel psikolojik ihtiyaçlarını da daha iyi duyumsayabilir. Yapılan bir araştırmada temel psikolojik ihtiyaç doyumunun, bilinçli farkındalık ve iyi oluş arasında aracı değişken rolü üstlendiği ortaya çıkmıştır (Chang vd., 2015). Bu çalışmada da temel psikolojik ihtiyaç doyumu ve bilinçli farkındalık birbirleriyle pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahiptir ve ortak etkileri güvenlik düzeyinde önemli bir varyans açıklamıştır. Bu anlamda bilinçli farkındalık ve temel psikolojik ihtiyaç doyumu birbirlerini besleyen psikolojik yapılar olabilir. Öyle ki araştırmacılar bilinçli farkındalığı artırmanın temel psikolojik ihtiyaçları karşılamayı kolaylaştırabileceğine işaret etmiştir (Ryan vd., 2008). Şimdiki anda tam anlamıyla var olmak ve deneyime tüm dikkatiyle katılmak bireylerin yaptığı işleri yargılaması veya olumsuz atıflarda bulunması yerine işini tamamlamaya odaklanması ve bundan zevk almaya başlamasını da beraberinde getirebilir. Böylesi bir dikkat regülasyonu, kaygılı şekilde performansını değerlendiren bireylerin yeterlilik ihtiyaçlarına doyum sağlamalarına yardımcı olabilir (Chang vd., 2015).

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre yeterlik ihtiyacı doyumu güvenlik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Yeterlik ihtiyacı, bireylerin giriştiği eylemlerde kendini etkili hissetmesini, gerekli veya yeterli yeteneklere sahip olduğu ve amaçladığı sonuçlara ulaşabileceği inancını içermektedir (Weinstein ve DeHaan, 2014, s. 8). Bu doğrultuda yeterlik ihtiyacı doyumunun güvengenlik ile ilişkisi, bireylerin etkileşimlerinde güvengen davranışlar sergilerken kendini ne kadar etkili hissettiği, gerekli becerilere sahip olup olmadığı ve kendini uygun bir şekilde ifade edip edemeyeceği inançlarını yansıtabilir. Öyle ki güvengen olmayan davranışların olası nedenleri arasında olumsuz inançların yanında kendini ifade etmeye dayanan davranışsal becerileri eksikliklerinin de olabileceği göz ardı edilmemelidir (Uz-Baş, 2012). Sağlıklı iletişim kurmak için gerekli becerilere sahip olup kendini yetkin gören bireylerin daha güvengen olacağı akla yakın görünmektedir. Dahası her bir psikolojik ihtiyacın güvengenlik ile bağlantılı olduğu düşünebilir. Temel psikolojik ihtiyaçlarına doyum sağladıklarını hisseden bireyler, kişilerarası iletişimde etkileşimi başlatabilir (özerklik), duygu ve düşüncelerini uygun şekilde iletmede becerikli olabilir (yeterlik) ve diğer bireylere duygusal destek sunabilir (ilişkili olma). Tüm bunlar, güvengenliğin de içinde yer aldığı kişilerarası yetkinliğin bir göstergesi olarak kabul edilir (Costa vd., 2015).

Araştırmanın dikkat çeken son bulgusu, ilişkili olma ihtiyacının güvengenlik düzeyi üzerinde anlamlı bir yordama gücünün olmamasıdır. Temelde özerklik ve yeterlik ihtiyacı daha fazla dikkat çeken ve olumlu sonuçlarla faydası raporlanan değişkenler olmuştur (Deci ve Ryan, 2013; Ryan ve Deci, 2000). Ancak ilişkili olma ihtiyacına doyum sağlama da içsel motivasyonu destekleyen önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır. Örneğin öğretmenler öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla bağlantılı olmanın mesleki motivasyonlarının önemli bir parçası olduğunu bildirmişlerdir (bkz. Klassen, Perry ve Frenzel, 2012). İlişkili olma ihtiyacının temellerinde erken dönem bağlanmanın olduğu ve bu doğrultuda içsel motivasyonun da güvenlik ve ilişkili olma duygusuyla güçlenmiş bağlamlarda gelişmesinin daha muhtemel olduğunu varsayılmıştır (Ryan ve Deci, 2000). Öyle ki ilişkili olma ihtiyacı, bireyin diğer insanlarla bağlantıda olma ve yer aldığı sosyal çevreye ait olma hissini yansıtmaktadır (Kermen ve Sarı, 2014). Bu doğrultuda sonuçlara dair olası bir neden, üniversite öğrencilerinin birçoğunun eğitim görmek için başka bir şehre yerleşmesi ve kendilerini bu yeni şehre ait hissetmekte zorluklar yaşıyor olabilecektir. Nitekim ilişkili olma ihtiyacına doyum sağlayan yaşantılar, çevreyle bağlantılı ve ait hissetme ile paraleldir. Sonuç olarak, özerklik ve yeterlik ihtiyacı doyumunu ile bilinçli farkındalık öğretmen adaylarının güvengenlik düzeylerini yordayan içsel-psikolojik kaynaklar olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçları yorumlanırken belli sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışma eğitim fakültesi öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir ve tüm üniversite öğrencilerine ya da öğretmenlere genellemek doğru olmamaktadır. Korelasyonel bir araştırma deseninde yürütüldüğü için bulgulardan nedensel değil ilişkisel çıkarımlar yapılabilmektedir. Her ne kadar araştırmadaki kadın ve erkek katılımcıların oranı, çalışma evrenindeki oranlarla örtüşse de kadın katılımcıların sayısı daha fazladır. Bu durum çalışma sonuçlarının erkek öğretmen adaylarına genellenmesinde bir sınırlılık oluşturabilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında araştırmacılara gelecekte yapılacak çalışmalar için bazı öneriler sunmak da mümkündür. Öğretmen adayları ya da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle sağlıklı iletişim becerileri üzerinde çalışmak oldukça değerlidir. Nitekim sosyal ve duygusal açıdan yetkin öğretmenler öğrencileriyle destekleyici ve cesaretlendirici ilişkiler geliştirip öğrencilerin güçlü yanlarını, yeteneklerini, içsel motivasyonu teşvik edecek sınıf iklimi yaratabilir, çatışma durumlarında öğrencilere rehberlik edebilir ve iyi bir rol model olabilirler (Jennings ve Greenberg, 2009). Bu çalışmada sağlıklı bir iletişim becerisi olan güvengenlik becerisi ile içsel kaynakları yansıtan temel psikolojik ihtiyaçlar ve bilinçli farkındalık değişkenleri incelenmiştir. Yapılacak çalışmalar çevresel ve bağlamsal değişkenleri de hesaba katabilir. Ayrıca güvengenlik üzerinde korelasyonel ve deneysel çalışmalar ile kesitsel desenler görece daha fazla iken nitel çalışmalar ve boylamsal desenler yok denecek kadar azdır. İleride yapılacak çalışmalar desen çeşitlenmesini de göz önünde bu konudaki bilgi alanına katkı sağlayabilir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak üniversite psikolojik danışma birimlerinin önemini vurgulamak gerekir. Bu birimlerde, üniversitelerin ilk yılındaki öğrenciler için oryantasyon çalışmalarının yapılması, güvengenlik becerilerine yönelik çeşitli psikoeğitim programları ve kişilerarası ilişkilere odaklanan grupla psikolojik danışma çalışmalarının önemli olduğu söylenebilir. Böylece genç yetişkinlerin öz farkındalıklarını artırmaları ve ilişkim kurma becerilerini geliştirmeleri kolaylaşabilir. Öz-belirleme kuramının temel hedefleri hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sağlıklı gelişimi ve iyi oluşu artıracak faktörleri belirlemektir (Cihangir-Çankaya, 2009b). Bu açıdan bakıldığında üniversite gençliğinin ve geleceği yetiştirecek olan öğretmen adaylarının kişisel gelişimine katkı sunması, kendi karar ve sorumluluğunu alabilmesi, istek ve ihtiyaçlarını uygun bir şekilde karşılayabilmesi ve bunları doğru bir iletişim çerçevesinde yürütmesi çok önemlidir. Tüm bunların toplamı güvengen davranışlar sergilemenin birer göstergesidir. Ayrıca güvengenlik gibi sosyal beceri kazandırma odaklı psikoeğitim çalışmalarında çoğunlukla Bilişsel Davranışçı ya da Davranışçı Yaklaşımın ilkelerine uygun olarak hazırlandığı görülmektedir (Parmaksız, 2019; Uz Baş, 2010). Araştırmanın bulgularında da hareketle psikoeğitim programlarında bilinçli farkındalık temelli programların ilke ve müdahalelerinden de

yararlanılabilir. Bu programlarda temel psikolojik ihtiyaçlarını fark etmeleri ve doyum sağlamalarına ilişkin kazanımlara yer verilmesi de etkili olabilir. Ayrıca planlanabilecek etkileşim grupları ya da psikolojik danışma gruplarında, grubun kompozisyonu temel psikolojik ihtiyaçlarına doyum sağlayabilme üzerine temellendirilebilir. Yani bireylerin özerk kararlar verebilmesine olanak tanıyan özerkliği destekleyici bir grup ortamı, beceriler kazandırarak bunları kullanmaları yönünde cesaretlendiren ve böylece yeterlik duygusunu artırmaya çalışan ayrıca olumlu ve güvene dayalı bir grup ortamı inşa ederek aidiyet ve bağlılık duygusu edinmeye olanak tanıyan bir grup yapısı planlanabilir.

Kaynakça

- Bacanlı, H. ve Çankaya-Cihangir, Z. (2003, Temmuz). İhtiyaç doyum ölçeği uyarlama çalışması. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresine Sunulmuş Bildiri. (s. 37-38), Malatya. (9-11 Temmuz 2003).
- Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M. ve Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects'. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237. doi: 10.1080/10478400701598298
- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Carstensen, B. ve Klusmann, U. (2020). Assertiveness and adaptation: Prospective teachers' social competence development and its significance for occupational well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 2-27. doi:10.1111/bjep.12377
- Chang, J., Huang, C. ve Lin, Y. (2015). Mindfulness, basic psychological needs fulfillment, and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 16(5), 1149-1162. doi: 10.1007/s10902-014-9551-2.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2009a). Öğretmen adaylarında temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu ve iyi olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 691-711.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2009b). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumunu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Coffey, K. A. ve Hartman, M. (2008). Mechanisms of action in the inverse relationship between mindfulness and psychological distress. *Complementary Health Practice Review*, 13(2), 79-91. doi: 10.1177/1533210108316307.
- Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. (T. Ergene, Çev.) (8. bs.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Costa, S., Ntoumanis, N. ve Bartholomew, K.J. (2015). Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter? *Motiv. Emot.*, 39, 11-24. doi: 10.1007/s11031-014-9427-0.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan insana*. (50. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. ve Ryan, R. (2013). The importance of autonomy for development and well-being. B. Sokol, F. Grouzet, ve U. Müller (Ed.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (s. 19-46) içinde. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139152198.005.
- Dekeyser, M., Raes, F., Leijssen, M., Leysen, S. ve Dewulf, D. (2008). Mindfulness skills and interpersonal behavior. *Personality and Individual Differences*, 44, 1235-1245. doi: 10.1016/j.paid.2007.11.018.
- Dorman, E. (2015). Building teachers' social-emotional competence through mindfulness practices. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1-2), 103-119.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and life cycle*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Frewen, P., Evans, E., Maraj, N., Dozois, D. ve Partridge, K. (2007). Letting go: Mindfulness and negative automatic thinking. *Cognitive Therapy and Research*, 32, 758-774.
- Germer, C. K. ve Neff, K. D. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal Of Clinical Psychology: In Session*, 69(8), 1-12. doi: 10.1002/Jclp.22021.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693
- Jones, S. M., Bodie, G. D. ve Hughes, S. D. (2019). The impact of mindfulness on empathy, active listening, and perceived provisions of emotional support. *Communication Research*, 46(6), 838-865. doi: 10.1177/0093650215626983
- Jones, S.M. ve Hansen, W. (2015). The impact of mindfulness on supportive communication skills: Three exploratory studies. *Mindfulness*, 6, 1115-1128. doi: 10.1007/s12671-014-0362-7
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-153. doi: 10.1093/clipsy/bpg016
- Keng, S. L., Smoski, M. J. ve Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: a review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056. doi: 10.1016/j.cpr.2011.04.006
- Kermen, U. ve Sarı, T. (2014). Üniversite öğrencilerinde ihtiyaç doyumunu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 175-185.

- Klassen, R. M., Perry, N. E. ve Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. doi: 10.1037/a0026253
- Kocayörük, E. (2012). Öz-belirleme kuramı açısından ergenlerin anne baba algısı ile duyuşsal iyi oluşları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 24-37.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2, 223- 250. doi: 10.1080/15298860390209035
- Ögel, K. (2015). *Farkındalık (ayırimsama) ve kabullenme temelli terapiler bilişsel davranışçı psikoterapilerde üçüncü dalga*. (2. bs.). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 226-227.
- Parmaksız, İ. (2019). The Effect of Assertiveness Psychoeducation Program on increasing the assertiveness of university students. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 21-32. doi: 10.19126/suje.430095.
- Rubin, K. H. ve Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. V. B. van Hasselt ve M. Hersen (Ed.), *Handbook of social development* (s. 283–323) içinde. Boston, MA: Springer US. doi: 10.1007/978-1-4899-0694-6_12
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. E. L. Deci ve R. M. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination research* (s. 3-33) içinde. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Ryan, R., Huta, V. ve Deci, E.L. (2008). Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. *J Happiness Stud*, 9, 139–170. doi: 10.1007/s10902-006-9023-4
- Santrock, J. W. (2014). *Ergenlik-adolescence*. (D. M. Siyez, Çev.). (14. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J. ve Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85–97.
- Soysal, A. Ş., Bodur, Ş. ve Hızlı, G. (2005). Şimdi ve burada terapisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6(4), 274-280.
- Thomas, C. (2011). *A review of the relationships between mindfulness, stress, coping styles and substance use among university student*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Edith Cowan University, Australia.
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Uz-Baş, A. (2010). Sınıf-temelli bir sosyal beceri eğitimi programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin güvengenlik ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 731-747.
- Uz-Baş, A. (2012). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde güvengenlik. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. (s. 174-194) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vansteenkiste, M., Ryan, R.M. ve Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motiv Emot*, 44, 1–31. doi: 10.1007/s11031-019-09818-1.
- Voltan, N. (1980). *Grupla atılganlık eğitiminin bireyin atılganlık düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Voltan-Acar, N., Arıcıoğlu, A., Gültekin, F. ve Gençtanırım, D. (2008). Üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 342-350.
- Voltan-Acar, N. ve Öğretmen, T. (2007). Kendini Belirleme (Güvengenlik) Ölçeği geliştirme çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 67-78.
- Weinstein, N., Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374–385. doi: 10.1016/j.jrp.2008.12.008
- Weinstein, N. ve DeHaan, C. R. (2014). On the mutuality of human motivation and relationships. N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* (s. 8-25) içinde. Springer, Dordrecht. doi: 10.1007/978-94-017-8542-6

Zhukov, M. (2020). Assertiveness training therapy to adolescence development. *International Journal of Science and Society*, 2(3), 50-58. doi: 10.200609/ijsoc.v2i3.126.



Discovering Studies on Nursing Students and Educational Technology by Data Mining

Mübin KIYICI ^{ID}, Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
Sakarya/TÜRKİYE, mkiyici@sakarya.edu.tr

Barış ÇUKURBAŞI ^{ID}, Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Manisa Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu
Bilgisayar Teknolojisi Bölümü, Manisa/TÜRKİYE, baris.cukurbasi@cbu.edu.tr

Emre ÇAM ^{ID}, Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Niksar Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Teknolojisi
Bölümü, Tokat/TÜRKİYE, emre.cam@gop.edu.tr

Kıyıcı, M., Çukurbası, B. ve Çam, E. (2021). Discovering Studies on Nursing Students and Educational Technology by Data Mining. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 133-144.

Geliş tarihi: 14.03.2021

Kabul tarihi: 01.05.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Abstract. This study examines to analyze the studies carried out in the field of nursing students and educational technologies from past to present and reveal the present situation in general by reaching the studies scanned on ERIC database through data mining and analyzing the ones containing Nursing Students descriptors. Data were collected with data mining. In this context, all studies with descriptors "Nursing Students" (NS) indexed in ERIC database until 31.12.2019 have been downloaded with data mining. In addition to this, all studies of "Educational Technology" (ET), "Distance Education" (DE), "Online Courses" (OC), and "Technology Uses in Education" (TUE) descriptors assigned to NS were recorded separately files. Analysis results were analyzed by comparing these four data groups. With data mining, 1167 study data to which NS was assigned was reached. It was determined that 59 of these studies were assigned ET, 42 had DE, 49 had OC and 41 had TUE descriptors. In addition, "Student Attitudes" was found to be the common-most frequently used descriptor for all data sets. With the research, it was found that there are few studies on NS on ET, DE, OC and TUE. In this context, the review highlights the need for research on ET-in-NS, DE-in-NS, OC-in-Ns and TUE-in-NS and serves as a guide.

Keywords: Nursing Students, Educational Technology, Distance Education, Online Courses, Technology Uses in Education, Data Mining, ERIC.

Introduction

In the 21st century, the process of accessing information with rapidly developing science and technology, conveying and disseminating it to large masses have been easier thanks to today's technology. Technology, affecting every aspect of our life, has gained ground for itself in education as well. There is an interrelated process between education and technology. With the development of education and training processes, technology has become qualitative and with the development of technology, education has become qualitative. Keeping up with the developing technology and integrating these technologies in educational environments have been obligatory to raise the individuals needed in this age. In this way, it will be possible to provide students with more qualitative educational processes.

Technology is a must in the field of education and, education and technology are interactive concepts. Education technology helps individuals benefit from the information they have acquired through education in a more active and efficient way and put them into practice in a more systematic or conscious way. Therefore, the use of education technologies in the department of nursing education actively and efficiently, creating rich and permanent educational environments, increasing students' learning pace are quite significant in order to facilitate high quality and effective learning. Considering this importance, nowadays, it is seen that the use of technology in education has become more widespread day by day in order to help nursing students gain information, skills, attitudes and behaviors and improve them (Merill, 2015; Raman, 2015).

The use of education technologies in nursing education offers nursing students such opportunities as learning, cooperation, and information sharing (Boz-Yüksekdağ, 2015). Sharing videos, pictures, audible, and written materials in nursing education with distant learning, which is a learning environment on the internet, have gradually increased in recent years (Yu & Yang, 2006). Due to the Covid19 pandemic, nursing education has been carried out with distance education activities by the decision of Higher Education Council with the beginning of the pandemic. Decisions were made as to the fact that internship/practical training of students who would graduate from nursing degrees could be completed in health units by taking protective measures for schools where they can be carried out; and for the schools where they couldn't be carried out in health units for various reasons, they could be completed by distance education with activities such as simulation training, project, case analysis, etc. (YÖK, 2020) (Higher Education Council, 2020). While the process of distance education carried out compulsorily in nursing education at present bears difficulties, it has stirred discussions on new teaching methods and techniques accompanied by innovations and creativity. On the other hand, it is stated that technology-enhanced experiences and discussions on teaching methods experienced throughout the Covid19 pandemic are beneficial for teachers and students (Bezerra, 2020).

Distance education offers nursing students various options, enables them to enroll in university, a distance program by overcoming obstacles of geography and time and improve their professional qualifications. Farrell et al. (2007), in a study they carried out, revealed that they stated use of distance education for the education of undergraduate and graduate nursing students living and working in different geographical areas was significant due to such reasons as the globalization of information, increasing emphasis on lifelong learning, etc. In the study of Koch et al. (2010) through which he searched the perceptions of nursing students on web-based distance education, %81 of the participants supported web-based distance education and that it helped them throughout learning processes. In a similar study carried out in the United States of America, web-based video education was performed for senior nursing students and %91 of them stated that video education facilitated better learning and that they were pleased with the education provided (Bennet & Glover, 2008). Mancuso (2009), in a study he carried out in North America among nursing academicians to detect their perceptions on distance education, stated that students successful at distance education were

motivated, were liable to self-direct, and become independent and active and that these students analyzed course contents elaborately and thoroughly.

As understood from the studies, many institutions and communities related to nursing pointed out the importance of technology for the nursing profession and education. American National Association of Nurses made a call for action in 2015 as to increase information on technological practices among nurses and prepare nursing care services better for the future (NLN, 2015). Non-governmental organizations related to nursing also emphasized the necessity of using technology for the education of nurses working in health care services which continuously undergo changes in terms of science and human sources. National Nurses Associations – NNAs stresses that it is essential to integrate technology into nursing education programs in today's clinical practice settings where it is a must to reach information to ensure evidence-based patient care, create opportunities for the use of novel technologies and acknowledges technology as the basis for nursing education and practices (Şenyuva, 2019).

Studies on the use of technology and its efficiency in nursing research have been increasing day by day. Costa et al. (2020), by analyzing 46 articles in a study of his in which he studied the articles in the fields of nursing and technology detected that information technologies were used for support, the field of administration along with vocational and health education. Krick et al (2019), in a study of his in which he analyzed 715 publications carried on digital technology and effectiveness of nursing care and efficiency, revealed that effectiveness studies were mostly carried out for information technologies, robots, and sensors yet efficiency studies were carried out rarely. Dominick et al. (2009) searched for a systematic analysis of computer literacy as relevant to preventive health education. Within the scope of the study, 464 articles were analyzed between the years of 1994-2007 and they concluded that computer literacy on computer-based preventive intervention was limited in the literature. In spite of that, Veneri and Zdanis (2018), in the study of meta-analysis that carried out analyzed 24 articles published between the years 2006-2016 on Proquest Health Management, Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature (CINAHL), Proquest Nursing & Allied Health, PubMed, Medline and Academic Search databases containing education technologies, videos, DVDs, web sites, and other computer-based educational programs. Considering the results of the meta-analysis, it was concluded that traditional education was carried out in a stronger way when compared to technology-driven education.

In conclusion, the fact that almost every field of educational technology is a phenomenon well accepted by the discipline of nursing, continuing to develop rapidly and technology's being used as an important tool in education could be seen in the studies, as well. In this study, it was aimed to analyze the studies carried out in the field of nursing students and educational technologies from past to present and reveal the present situation in general by reaching the studies scanned on ERIC database through data mining and analyzing the ones containing Nursing Students descriptors. In line with this objective, one or several of the studies for which the descriptors of Educational Technology, Distance Education, Online Courses and Technology Uses in Education, related to the field of educational technologies and assigned along with Nursing Students descriptors on ERIC database, were analyzed and saved through data mining. Studies reached were analyzed in the context of exercise type, year released, study titles, study abstracts, and descriptors assigned by ERIC for the studies.

The Aim and Significance of the Study

In this study, it was aimed to analyze the studies carried out in the field of nursing students and educational technologies from past to present and reveal the present situation in general by reaching the studies scanned on ERIC database through data mining and analyzing the ones containing Nursing Students descriptors. In line with this objective, one or several of the studies for which the descriptors of Educational Technology, Distance Education, Online Courses and Technology Uses in

Education, related to the field of educational technologies and assigned along with Nursing Students descriptors on ERIC database, were analyzed and saved through data mining.

Method

In order to acquire data in the study, data mining, one of the methods of big data analysis, was used. Through data mining, data acquired by reaching big amounts of text data sources which were not configured appropriately for the objective of the study was analyzed. For acquiring and analyzing the data, scripts developed by benefiting from Python and Pandas libraries were used. Processes such as acquisition data from data sources, preparation of data for the process of analysis and carrying out data analysis were performed with the scripts prepared for data mining. In this sense, a total of 1,783,418 studies scanned on ERIC database from 1965 to January 2020 formed the target population of the study.

Data downloaded from ERIC database through data mining was edited with the scripts prepared, names of the tables were standardized, unnecessary and extra data was deleted. In this way, only data columns to be analyzed were revealed. ERIC database assigns descriptors for each study scanned and categorizes the studies in accordance with this descriptor. Since the focus of the study was nursing students, in all the data saved to be analyzed, Nursing Students (NS) descriptor was searched firstly, and the data (year of the study, descriptors assigned, study abstract and title) that possessed this qualification was written in a separate data frame. Next, descriptors of Educational Technology (ET), Distance Education (DE), Online Courses (OC), and Technology Uses in Education (TEU) which could be related to the field, were each searched separately, and appropriate studies were saved on different data frames. The results obtained following these processes were converted to Microsoft Excel file format. Punctuation marks not needed for analysis and recurring, and unnecessary words were removed from the files in Excel format. All of the words were lower cased. After that, plural words were made singular. Data obtained following these processes was analyzed and words/expressions were aligned and tabulated in by their frequency of use.

In line with the objective of the study, 1167 studies were found on ERIC database scanned with NS descriptor. Within these studies, we reached studies 59 of which involved ET, 42 of which involved DE, 49 of which involved OC, and 41 of which involved TEU descriptor. Analyzed data belonging to ET, DE, OC, and TEU descriptors were expressed with word clouds and interpreted by comparing. Frequently used words in the year released, descriptors, abstracts and titles of the studies were analyzed within the scope of the research.

Results

General information on the studies reached

When the scatter (Table 1) regarding the number of the studies reached within the scope of the research was studied, it was seen that the amount of ET, DE, OC, and TUE studies within the studies of NS was quite low.

Table 1.

Scatter of the Studies Analyzed within the Scope of the Research

	Year Range	Count	%
NS	1969-2019	1167	100
ET-in-NS	1996-2019	59	5,06
DE-in-NS	2007-2019	42	3,60
OC-in-NS	1999-2019	49	4,20
TUE-in-NS	2007-2019	41	3,51

Scatter of all of the studies by years in which NS descriptors were assigned is given in Figure 1 and scatter of the studies by years in which other descriptors analyzed in the research were assigned is given in Figure 2. When Figure 1 and Figure are studied together by comparing them, it can be stated that curves on the graphics show similarities in general. Besides, it can be clearly seen that studies on educational technologies were carried out starting from the year 1996 and there has been an apparent upward trend in the number of the studies since the 2010s. However, when the scatter of the studies in the 2010s all across NS is studied, it can be stated that the number of the studies carried out with ET, DE, OC, and TUE was insufficient.

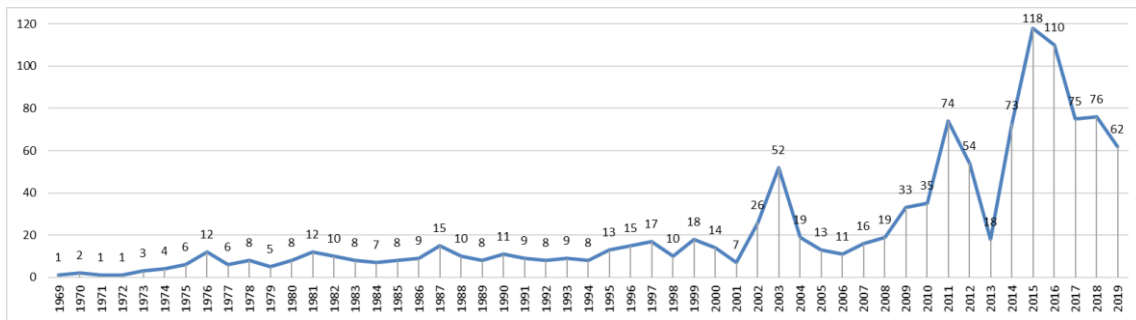


Figure 1. NS publications' Scatter Graph by Years Scanned on ERIC Database

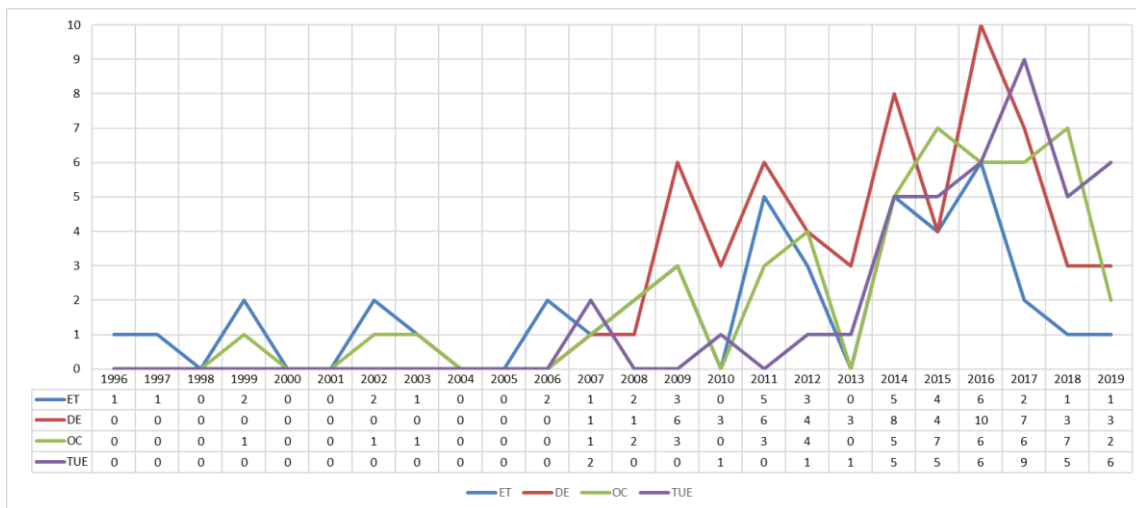


Figure 2. Scatter Graph of the Publications by Years Related to Four Data Group

When Table 1 and Figure 2 are studied together, it is seen that studies on DE and TUE descriptors with NS have been carried out since 2007 and when the number of the studies are compared it is understood that they are quite close to the number of the publications on ET and OC descriptors which were carried out towards the end of the 1990s. In addition to this, it was found that studies of DE-in-NS and TUE-in-NS have been carried out more than that of ET-in-NS and OC-in-NS in recent years. The scatter of the studies according to the types specified by ERIC is in Figure 3. In this

context, it was seen that studies were mostly in the forms of Journal Articles, Reports-Research and Doctoral Dissertation.

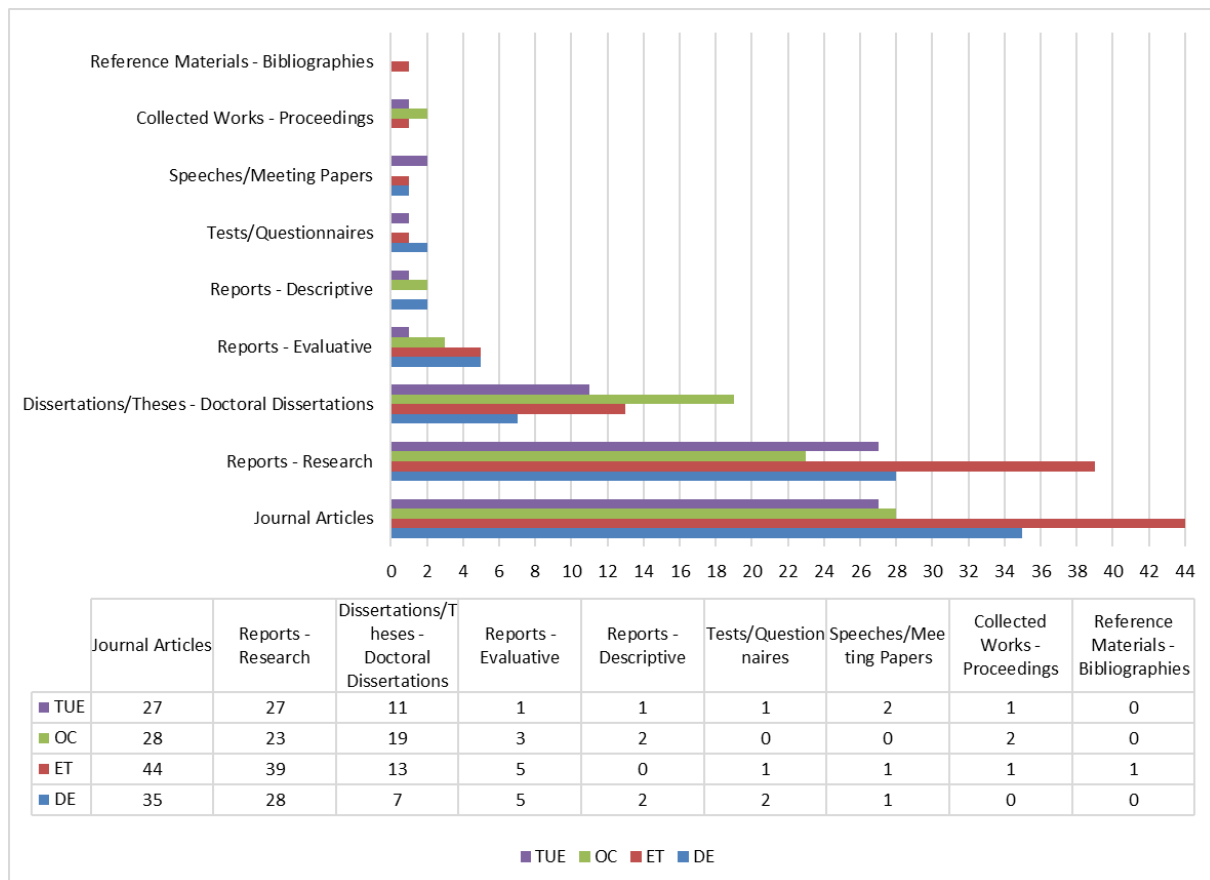


Figure 3. Distribution of publications by types

Analysis of the words used in the titles of the studies

100 most frequently used words in the titles of the studies were revealed by analyzing the titles of the studies for which descriptors of ET, DE, OC, and TUE were assigned within the studies scanned on ERIC database for which NS descriptors were assigned. These words are sorted by frequency and given in Figure 4 as word clouds.

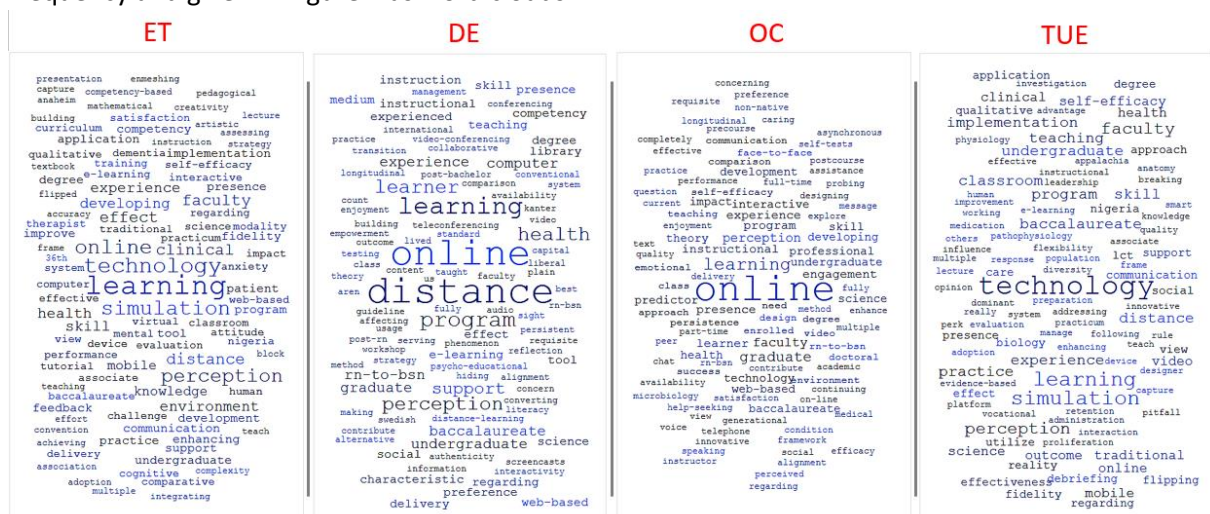


Figure 4. Analysis Results of the Publication Titles Presented as Word Clouds

When Figure 4 is studied, it is seen that the most frequently and commonly used words in the titles of studies for the four data group is learning. Most frequently used words except for the word “learning” are as below:

- ET: Technology, online, simulation, and perception
- DE: Distance, online, program, and learner
- OC: Online, graduate, faculty, and perception
- TUE: Technology, simulation, faculty, and perception

When the most frequently used words are analyzed, it is seen that expressions primarily preferred to be emphasized appear in the studies in each data group. Of the four data groups, it occurs that the five most frequently used words used in the titles of the studies in DE are more unique than the other data groups. On the other hand, words used uniquely in the titles and that are likely to be related to the field are as below:

- ET: Improve, feedback, attitude, curriculum, training, flipped, textbook, pedagogical, and presentation. There are 36 unique words in total.
- DE: Medium, audio, teleconferencing, collaborative, video-conferencing, interactivity, conferencing, information, and distance-learning. There are 51 unique words in total.
- OC: Engagement, face-to-face, design, help-seeking, designing, explore, voice, text, chat, instructor, on-line, asynchronous, peer, assistance, telephone, and message. There are 47 unique words in total.
- TUE: Effectiveness, flipping, reality, smart, administration, flexibility, and designer. There are 44 unique words in total.

Analysis of the words used in the abstract sections of the studies

100 most frequently used words in the abstract sections of the studies were revealed by analyzing the abstracts of the studies for which descriptors of ET, DE, OC, and TUE were assigned within the studies scanned on ERIC database for which NS descriptors were assigned. These words are sorted by frequency and given in Figure 5 as word clouds.

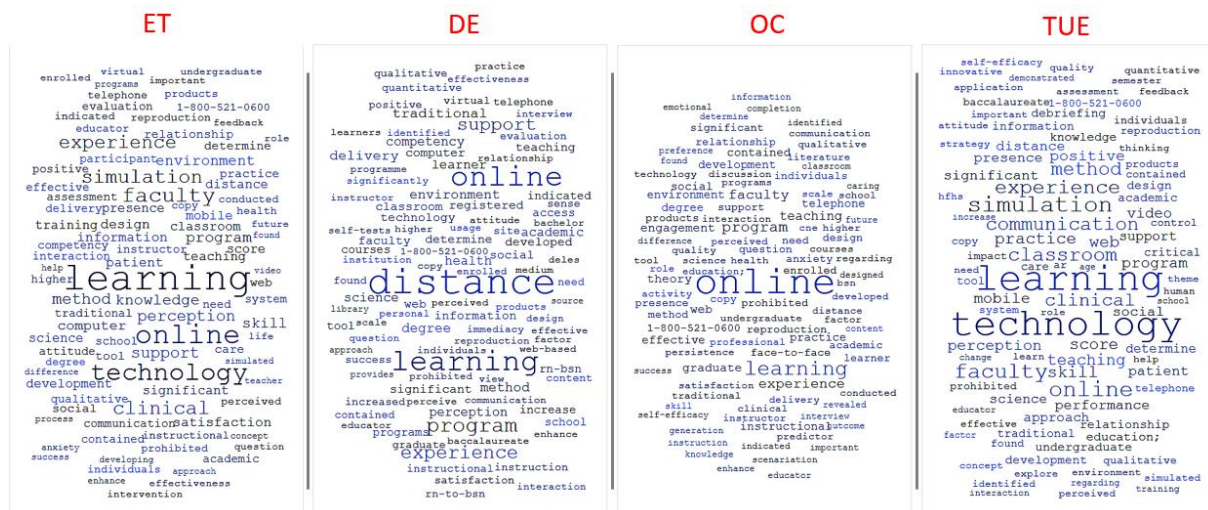


Figure 5. Analysis Results of the Publication Abstracts Presented as Word Clouds

When Figure 5 is studied, it is seen that the most frequently and commonly used words in the titles of studies for the four data group is learning. Most frequently used words related to the field except for the word “learning” are as below:

- ET: Online, technology, faculty, and simulation
- DE: Distance, online, program, and experience
- OC: Online, program, faculty, and experience
- TUE: Technology, simulation, online, and faculty

When the most frequently used expressions were analyzed, expressions of faculty and experience appear to be quite prominent in the abstracts of the studies being different from the titles. On the other hand, in the four data group, words used uniquely in the titles and are likely to be related to the field are as below:

- ET: Participant, questionnaire, implementation, process, developing, and teacher. There are 10 unique words in total.
- DE: access, site, learners, web-based, medium, usage, programme, source, and provide. There are 24 unique words in total.
- OC: Engagement, face-to-face, discussion, persistence, activity, and designed. There are 20 unique words in total.
- TUE: Impact, AR, application, explore, learn, theme, m-learning, and recordings. There are 21 unique words in total.

Analysis of the descriptors assigned for the studies

Of the studies scanned on ERIC database and for which the descriptors of NS were assigned, other descriptors assigned by ERIC on the studies with the descriptors of ET, DE, OC, and TUE were analyzed. Digital information on the descriptors assigned for the four data group is given in Table 2:

Table 2.
The Distribution of the Descriptors Assigned to the Publications

Main Descriptor	ET-in-NS	DE-in-NS	OC-in-NS	TUE-in-NS
Count	376	248	447	335

In order to facilitate better reading, word clouds (Figure 6) were formed by taking out 25 of the most frequently assigned words from the descriptors whose quantities are given in Table 2. Frequency of most frequently assigned 25 descriptors except for NS and ET in ET studies form %72,07 of all the descriptors assigned. Similarly, descriptors in Figure 6 form %72,18 of DE studies, %47,20 of OC studies, and %55,62 of TUE studies.



Figure 6. Analysis Results of the Representation of Descriptors Presented as Word Clouds

When Figure 6 is analyzed it can be seen that descriptors of ET, DE, OC, and TUE are among the most frequently used 25 descriptors in each data group. However, other TUE and OC studies in ET, OC and ET in DE studies, DE and ET in OC studies, and ET in TUE studies were among the 10 most frequently assigned descriptors. Particularly, TUE descriptors in OC and DE studies and OC and DE descriptors in TUE studies were less frequently assigned. When the other findings were analyzed, Student Attitudes stands out as the most commonly and frequently used descriptors for all data groups. Besides, The Electronic Learning descriptor for ET, DE, and OC was used frequently along with Student Attitudes.

78 descriptors in ET studies, 58 descriptors in DE studies, 56 descriptors in OC studies, and 38 descriptors in TUE studies were assigned as unique compared to other data groups. The frequently used descriptors that are assigned as unique and related to the field are as below:

- ET: Training Methods, Visual Learning, Student Evaluation of Teacher Performance, Teaching Skills, Computer Graphics, Educational Administration, Curriculum Development, Achievement, and Learning Activities.
- DE: Teleconferencing, Tutors, Online Searching, Student Adjustment, Student Empowerment, Research Tool, Search Strategies, Educational Cooperation, Educational Opportunities, and Educational Resources.
- OC: Educational Research, Peer Relationship, Role Playing, Small Group Instruction, Usability, Baby Boomers, Student Centered Learning, College Curriculum, Study Skills, Student Research, Instructional Improvement, Educational Principles, and Educational Attainment.
- TUE: Communications Skills, Video Equipment, Videotape Recordings, Screening Tests, Self- Management, Curriculum Implementation, Audience Response Systems, Class Activities, Large Group Instruction, and Measurement Techniques

Conclusion (From Past to Present and the Future)

With the outbreak of the COVID19 pandemic in 2020, the use of technology in education and training processes all over the world has become more significant. Especially at a period when face to face training cannot be carried out in educational institutions, distant or online education applications have been used actively. Within this period, nearly all the courses either theoretical or applied have been carried out in a distant or online way. Undoubtedly, Health Education comes up as one of the fields in which health care providers who take on important duties during the Pandemic are trained, and also it stands out as a field highly affected by the current situation. In this field that is directly concerned with human life and where there is a lot of applied training, it is a necessity to carry out distant or online training activities in a well-founded manner. In this sense, by addressing Nursing Students in the field of Health Education in the research, the present situation is revealed and analyzed through data mining by analyzing the studies carried out within the studies that are related to ET, DE, OC, and TUE and scanned on ERIC database before the outbreak of the pandemic.

When the number of the publications was analyzed, it was seen that number of the studies carried out on ET, DE, OC, and TUE within the publications of NS was quite low. Thus, carrying out more studies in which NS and educational technologies are integrated will be beneficial with regards to the field of Health Education. It is advised that more comprehensive studies should be carried out particularly in the period of Pandemic when teaching in different environments and teachers' and learners' interactions are quite high. On the other hand, when the fact that studies on DE and TUE have been carried out since 2007 and the number of the publications were considered, it was found that there were more up to date subjects in NS publications with respect to ET and OC studies. This fact can be proved with the scatter of the publications by years, and it shows that topics of DE-in-NS and TUE-in-NS are searched more when compared to ET-in-NS and OC-in-NS.

When the frequently used words in the titles of the studies were considered, it was found out that all of the studies put an emphasis on the word "learning". Along with learning, other frequently used words give us ideas about the tendencies of the studies related to the field of study. In this sense, it was concluded that ET studies focused on education such as improving, feedback, attitude, curriculum, and training, DE studies focused on tools and characteristics of the tools that are mostly related with distant education such as multimedia, videoconference-teleconference, cooperation, and interaction, OC studies focused more on the design and back-up issues of online courses such as motivation, design, search-research-back up, synchronous-asynchronous and communication and TUE studies focused on various dimensions of technology use such as efficiency, reality, flexibility, and administration. Moreover, it was seen that studies of TUE were more related to ET and OC studies as compared to DE.

When the findings on the abstract sections of studies were analyzed, it was found that learning was the commonly and frequently used word for all data groups in a similar way to the results of study titles analysis. When the other data except for learning was studied, more in-depth results came up as compared to study titles. In this context, firstly, when data of ET was compared with the data in other data groups, it was seen that it substantially included other subject fields. Secondly, the distance education system was emphasized more in DE studies. Thirdly, there were expressions on the efficiency of online courses in OC studies. And finally, it was seen that TUE studies focused on a variety of educational technologies such as augmented reality, mobile learning, applications, effect, and learning. Analysis results of title and abstract sections for four data groups offer significant data for the researchers who are going to carry out studies in these subject fields.

It was found out that ET included the other 3 data groups as was in the analysis results of abstract sections of the studies as a result of the descriptors analysis assigned for the studies by ERIC. It was also seen that DE and OC were more related to one another as compared to other data groups.

On the other hand, it was revealed that different issues were searched in TUE studies as compared to DE and OC studies. Depending on the number of the descriptors assigned, it appeared that OC was a subject that was searched in more distinct fields-formats with NS as compared to other data groups. As a result of this, the exact opposite situation can be noted for DE descriptor. Though having been seen in studies of NS only since 2007, the number of descriptors assigned for the studies in TUE asserts that this subject field has been tackled in a multidimensional way with regard to other data groups.

Student attitude and electronic learning are the two frequently searched subjects in four data groups. In addition to this, it was found that ET studies differed from the other data groups with such subjects as teaching methods, skills, activities and success, virtual learning, instructional administration; DE studies differed from the other data groups with such subjects as student adjustment and empowerment, research tools and strategies, educational cooperation, opportunities, and sources and conference systems; OC studies differed from the other data groups with such subjects as educational research, principles and achievements, peer relations, student-centered teaching and research, group study; and finally, TUE studies differed from the other data groups with such subjects as communication skills, video equipment and processes, self-management, curriculum implementation, audience response systems and measurement techniques. When the sample groups as regards to the descriptors assigned were analyzed, it was found that university, university students and nurses groups for ET; higher education degree, universities, undergraduate students and nurses groups for DE; undergraduate students, university students, nurses, higher education degree and teachers groups for OC; bachelor degrees, undergraduate students and university students groups for TUE appeared frequently.

Limitations

Three limitations are identified in this study. Firstly, the research was carried out on the articles indexed in the ERIC database with data mining. Since more publications are covered compared to other databases, the ERIC database was preferred. Secondly, years, types, title, abstract and ERIC descriptors sections of publications were analyzed. Lastly, covered publications in the ERIC database were not included in the study in 2020 due to the transfer of learning environments to online environments due to the COVID-19 pandemic and the shaping of scientific research in this direction. It is recommended to examine the publications made as of the pandemic period separately and reveal their differences with the studies published in previous years, considering the possible contribution to the field.

Declaration of Conflicting Interests

The authors declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

This study was not funded by any organization or institution.


Kaynakça


- Bennett, P. N., & Glover, P. (2008). Video streaming: Implementation and evaluation in an undergraduate nursing program. *Nurse Education Today*, 28(2), 253-258. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2007.04.005>
- Bezerra, I. M. P. (2020). State of the art of nursing education and the challenges to use remote technologies in the time of corona virus pandemic. *Journal of Human Growth and Development*, 30(1), 141-147. <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.v30.10087>
- Boz-Yüksekdağ, B. (2015). Hemşirelik eğitiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımı, *AUAd*, 1(1), 103-118. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/3030/42092>
- Costa, I. A. P., de Andrade, Z. B., Huf, A. C. R., Souza, A. E. F. C., Bertencello, K. C. G., de Jesus, S. C., & de Souza, M. D. L. (2020). Nursing Technologies in Brazil: A Review. *J Nurs Health Sci| Volume*, 6(2), 30. <https://www.rroij.com/open-access/nursing-technologies-in-brazil-a-review.pdf>
- Dominick, G. M., Friedman, D. B., & Hoffman-Goetz, L. (2009). Do we need to understand the technology to get to the science? A systematic review of the concept of computer literacy in preventive health programs. *Health education journal*, 68(4), 296-313. <https://doi.org/10.1177%2F0017896909349289>
- Farrell, G. A., Cubit, K. A., Bobrowski, C. L., & Salmon, P. (2007). Using the WWW to teach undergraduate nurses clinical communication. *Nurse education today*, 27(5), 427-435. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2006.07.005>
- Koch, J., Andrew, S., Salamonson, Y., Everett, B., & Davidson, P. M. (2010). Nursing students' perception of a web-based intervention to support learning. *Nurse education today*, 30(6), 584-590. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.12.005>
- Krick, T., Huter, K., Domhoff, D., Schmidt, A., Rothgang, H., & Wolf-Ostermann, K. (2019). Digital technology and nursing care: a scoping review on acceptance, effectiveness and efficiency studies of informal and formal care technologies. *BMC health services research*, 19(1), 400. <https://doi.org/10.1186/s12913-019-4238-3>
- Mancuso, J. M. (2009). Perceptions of distance education among nursing faculty members in North America. *Nursing & Health Sciences*, 11(2), 194-205. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2009.00456.x>
- Merrill, E. B. (2015). Integrating technology into nursing education. *ABNF Journal*, 26(4), 72. <https://search.proquest.com/docview/1729329943/fulltextPDF/ABCE2C573C9748E3PQ/1?accountid=15959>
- National League For Nursing (NLN), (2015). A VISION FOR The Changing Faculty Role: Preparing Students for the Technological World of Health Care. [http://www.nln.org/docs/default-source/about/nln-vision-series-\(position-statements\)/a-vision-for-the-changing-faculty-role-preparing-students-for-the-technological-world-of-health-care.pdf](http://www.nln.org/docs/default-source/about/nln-vision-series-(position-statements)/a-vision-for-the-changing-faculty-role-preparing-students-for-the-technological-world-of-health-care.pdf)
- Raman, J. (2015). Mobile technology in nursing education: where do we go from here? A review of the literature. *Nurse education today*, 35(5), 663-672. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.01.018>
- Şenyuva, E. (2019). Reflections on Nursing Education of Technological Developments. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 27(1), 79-90. <https://doi.org/10.26650/FNIN322556>
- Veneri, D. A., & Zdanis, K. (2018). Are technology-informed methods better than traditional approaches in educating patients? A meta-analysis. *Health Education Journal*, 77(3), 261-276. <https://doi.org/10.1177%2F0017896917741511>
- Yu, S., & Yang, K. F. (2006). Attitudes toward web-based distance learning among public health nurses in Taiwan: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43(6), 767-774. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.09.005>
- Yükseköğretim Kurulu, 2020. YÖK'ten hemşirelik programlarındaki son sınıf öğrencileri için alınan yeni karar. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/hemşirelik-programlarındaki-ogrencilere-uzaktan-egitim-imkani.aspx>



Covid-19 Pandemi Sürecinde Bireylerin Sosyal Destek ve Aile İklimi Algılarının İncelenmesi

Investigation of Individuals' Perception of Social Support and Family Climate During Covid-19 Pandemic

Zekavet KABASAKAL , Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir/Türkiye,
zekavetkabasakal@gmail.com

Aykut AKTAŞ , Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir/Türkiye, aykutaktas@hotmail.com

Kabasakal, Z. ve Aktaş, A. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Bireylerin Sosyal Destek ve Aile İklimi Algılarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 145-157.

Geliş tarihi: 06.04.2021

Kabul tarihi: 03.05.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Öz. Bu çalışmanın amacı Covid-19 pandemisi sürecinde bireylerin sosyal destek ve aile iklimi algılarının çeşitli sosyodemografik ve Covid-19'la ilişkili çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına göre Google formlar aracılığıyla katılmıştır. Çalışma grubu uygun örneklemeyle oluşturulan 684 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma kapsamında veriler Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Gözden Geçirilmiş Formu ve Algılanan Aile İklimi Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde evli katılımcıların aileden sağlanan sosyal destek, aile içi ilişkisellik ve bilişsel uyum boyutları ortalama puanlarının, bekar katılımcıların ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aileden, arkadaştan ve özel bir insandan sağlanan destek boyutu ile aile içi ilişkisellik boyutu arasında pozitif yönlü, kuşaklararası otorite boyutu ile negatif yönlü ilişkili olduğu görülmüştür. Aileden sağlanan destek, ve özel bir insandan sağlanan destek boyutları ile bilişsel uyum alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aileden, arkadaştan ve özel bir insandan sağlanan destek puanları birlikte, aile içi ilişkisellik alt boyutundaki varyansın % 49'unu, kuşaklararası otorite alt boyutundaki varyansın % 5'ini ve bilişsel uyum alt boyutundaki varyansın % 22'sini açıklamaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Covid-19, Aile iklimi, Sosyal destek.

Abstract. The aim of this study is to examine individuals' perceptions of social support and family climate during the Covid-19 pandemic process in terms of various sociodemographic and variables related to Covid-19. The participants of this study are 684 adults (181 male, 495 female and 8 not specified) over 18 years old. This research is based on the relational screening model. The Personal Information Form, the Revised Form of the Multidimensional Perceived Social Support Scale and Perceived Family Climate Scale were used to collect research data. The married participants' mean scale scores in the dimensions of support from family, relatedness in family, and cognitive cohesion were higher than the single participants' mean scale scores. There is a link between Perceived Social Support and Family Climate. The scores of support from the family, support from a friend and support from a special person together accounted for 49% total of the variance in relatedness in family score. The scores of support from the family, support from a friend and support from a special person together accounted for 49% total of the variance in intergenerational authority score. The scores of support from the family, support from a friend and support from a special person together accounted for 49% total of the variance in cognitive cohesion score. The results of this study were examined in the context of the related literature.

Keywords: Pandemic., Covid-19, Family climate, Social support.

Extended Abstract

Introduction. The Covid-19 pandemic, which began in Wuhan city, China at the end of 2019, has caused radical changes in many areas of life. Quarantine decisions taken for the health of the public during the pandemic can be expected to have consequences in many different areas. It is stated that if the quarantine period lasts longer than 10 days, individuals' psychological well-being may be affected negatively and quarantine may lead to some psychological problems. The need for social support is quite high during adverse events such as a pandemic. Individuals' social support resources play an important role in preventing the occurrence of stressful life events. In addition, these resources help to protect psychological and physical health (Patterson, 1992; Pengilly and Dowd, 2000).

A person's family is one of his most significant sources of social support. Family characteristics can be both protective or risk factors for the individual. Relatedness in family, intergenerational authority and cognitive cohesion are sub-dimensions of family climate. It can be expected that the family climate has affected the individual's difficulties during quarantine and their ability to deal with pressures caused by epidemics. Through this study, it was aimed to examine the social support and family climate perceptions of individuals during the pandemic in terms of some variables related to the epidemic and sociodemographic variables.

Method. This research is based on the relational screening model. A relational screening model is one that attempts to assess the presence or degree of covariance between two or more variables. (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2017). The study group consists of 684 participants over the age of 18 determined through appropriate sampling (181 males, 495 females, 8 not specified). The study data was gathered using Google forms for the Personal Information Form, Multidimensional Perceived Social Support Scale Revised Form, and Perceived Family Climate Scale. Correlation tables regarding Multidimensional Perceived Social Support Scale and Family Climate Scale are given. Findings regarding the prediction of family climate were obtained by regression analysis. The study group's descriptive statistical findings were also reported.

Results. The married participants' mean scores on the dimensions of support from the family, relatedness in family, and cognitive cohesion were higher than the single participants' mean scores. There is a link between Perceived Social Support and Family Climate. The scores of support from the family, support from a friend and support from a special person together accounted for 49% total of the variance in relatedness in family score ($R=.702$; $R^2=.493$; $p<.001$). The scores of support from the family, support from a friend and support from a special person together accounted for 49% total of the variance in intergenerational authority score ($R=.231$; $R^2=.053$; $p<.001$). The scores of support from the family, support from a friend and support from a special person together accounted for 49% total of the variance in cognitive cohesion score ($R=.471$; $R^2=.222$; $p<.001$).

Discussion and Conclusion. In this study, it was aimed to evaluate the relationship between social support perception and family climate of adults during Covid-19 pandemic. The majority of the working group consists of women. The rates of married and single participants are close to each other. The average scores of support from family, support from a friend, support from a special person, relatedness in family and cognitive cohesion did not significantly differ depending on the participants' gender. Altay and Avcı (2009) also reported in their study that the perceived social support from the family does not differ according to gender. In the study conducted by Turgut (2019), it was stated that the cognitive adjustment sub-dimension of the family climate did not differ according to gender, while the sub-dimensions of inter-family relationality and intergenerational authority differ according to gender. Tonsing, Tmet and Tse (2012), in their study conducted with 131 male and 160 female participants to evaluate the psychometric properties of the multidimensional perceived social support scale, stated that the subscales of perceived social support did not differ according to gender.

Pandemic appears to have the potential to have a psycho-social impact on people as well as physical health problems (Subramanian, Gupte, Dorairaj, Periannan & Mathai 2009). In difficult life events, it is observed that individuals get closer to their relatives and friends, seek support from them and formulate coping strategies in this way (Folkman ve Lazarus, 1980; Ysseldyk, R., Matheson, K. & Anisman 2011). It was discovered in our research that the average scores of perceived social support and family climate of married individuals were higher. Findings from various studies show that social supports, especially social support from the family, are powerful protective factors for anxiety (Roohafza, 2014; Yasin and Dzulkifli, 2010). We discovered that the scores obtained from all sub-dimensions of the Family Climate Scale and the Perceived Social Support Scale have positive significant relationships. Supporting the above research data, it can be argued that the existence of individuals' perceptions of social support is related to the family climate.

The social support perceived by the participants from their social environment is seen to predict the sub-dimensions of the family climate scale at different rates. This result shows that the family is one of the important sources of social support. Our study is in line with the study showing that individuals seek the social and emotional support of their relatives and peers to meet their social support needs and also need to spend more time with family members (Cullen, Gulati and Kelly, 2020). Our study also parallels the study that concluded that there is a negative correlation between the mental health problems experienced by individuals and the level of social capital that individuals have during public health crises (Noel, Cork & White, 2018).

It can be thought that supporting the psycho-social structure of individuals has short and long-term benefits. In Turkey, help books written for children and adolescents during the pandemic focus on the attitudes of family members about the epidemic and activities that the whole family participate in (Ercan, Arman-Rodopman, İnal-Emiroğlu, Öztop & Yalçın, 2020). During the epidemic, the family climate has been described as a key determinant of adolescents' psychological needs (Arı, 2020).

Giriş

2019 yılı sonunda Çin'in Wuhan kentinde başlayarak tüm dünyada etkili olan Covid-19 salgını, iş yaşamından eğitime pek çok yaşam alanında değişikliğe gidilmesine neden olmuştur. Bugün itibariyle dünyada yaklaşık 130 milyon Covid-19 tanılı vaka sayısına ulaşılmıştır (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2021). Pandemi sürecinde bireylerin sağlığı için alınan karantina önlemlerinin çok farklı alanlarda sonuçlarının olması beklenebilir. Karantina süresinin 10 günden uzun sürmesi durumunda bireylerin psikolojik iyi oluşlarının etkilenebileceği ve bazı psikolojik sorunlara yol açabileceği aktarılmaktadır (Hawryluck vd., 2004). Bireylerinde evde kalma süreçlerinde aileleri ile daha uzun zaman geçireceği göz önüne alındığında aileye ilişkin özellikler bireyin pandemi sürecini algılamasında ve pandeminin olumsuz etkileri ile başa çıkmasında önemli bir etken olarak görülmektedir. Aileye ilişkin özelliklerin bireyin psikolojik iyi oluşunu etkilediği ve ayrıca bireyin algıladığı sosyal destek ile psikolojik dayanıklılıkları arasında ilişki olduğu bilinmektedir (Akdağ ve Çankaya, 2015; Terzi, 2008).

Sosyal desteğin, ruh sağlığı alanında koruyucu ve baş etmeye yönelik rolü üzerindeki çalışmalar son dönemde ilgi görmekte ve sosyal destekle ilgili çalışmaların daha çok bireylerin sosyal ilişkilerini yeterince destekleyici bulup bulmadıklarıyla ilişkin algılarını konu edindiği görülmektedir (Eker, Arkar ve Yıldız, 2001) Literatür incelendiğinde sosyal destek kavramına ilişkin çok çeşitli tanımlar olduğu görülmekle birlikte; bu kavram genel olarak bireyin kişisel hedeflerine ulaşmasında ya da zorluklarla başa çıkma konusunda destek alıyor olduğu ya da aldığı mevcut ve geçmiş etkileşimlerinin bilişsel-duygusal olarak işlenmesinin sonucu olarak tanımlanabilmektedir (Fydrich ve Sommer, 2003). Sosyal desteğin işlemeleştirilmesi bireyin medeni durumu, sosyal kaynaklarının sayısı, dahil olduğu sosyal ağın büyüklüğü gibi nesnel bir şekilde olabileceği gibi algılanan sosyal destek ve kabul edilme duygusu gibi öznel de olabilmektedir (Von Lieres, 2013).

Sosyal desteğe duyulan ihtiyaç, pandemi gibi olumsuz durumlar ve olaylar sırasında oldukça yüksekti. Pandemi durumunda ilan edilen karantina ya da izole yaşam biçimiyle birlikte sosyal destekte yaşanacak kesinti, bireyin bağlantılı olma duygusunu tehdit edici nitelikte olabilir ve ruh sağlığı üzerinde olumsuz sonuçlar yaratabilir (Hawryluck vd., 2004). Bireyin stres yaşamasına neden olabilecek yaşam olaylarının oluşumunu önlemesi açısından sosyal destek kaynakları önemli bir rol oynamaktadır ve psikolojik ve fiziksel sağlığını korumasına yardımcı olmaktadır (Patterson, 1992; Pengilly ve Dowd, 2000). Bireylerin stresli yaşam olayları sırasında ailelerinden ya da arkadaşlarından etkili bir şekilde yardım alacaklarına ilişkin algılarının, düşük majör depresyon (Lakey ve Cronin, 2008) ve travma sonrası stres bozukluğu belirtileri (Brewin, Andrews ve Valentine, 2000) ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ebeveynlerin yüksek sosyal desteğe sahip olmalarının, pozitif ebeveyn-çocuk aktivitelerinde zaman içinde daha fazla artışa neden olduğu ve annelerin algıladıkları sosyal desteğin yakın ilişkilerde yaşadıkları endişe ve kaygıyla ters yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Devoldre, Davis, Verhofstadt & Buysse, 2010).

Bireyin en önemli sosyal destek kaynaklarından biri de ailesidir. Aileye ilişkin özellikler bireye ait pek çok süreçte koruyucu ya da risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ailenin sağlıklı olmasının bireyin özgüveni üzerinde etkili olduğunu bilinmektedir (Öztürk, 2017). Aile iklimi kapsamında ailenin uyumu, kuşaklararası ilişkiler ve aileye ilişkin süreçler ele alınmaktadır. Pandemi sürecini pek çok birey ailesi ile geçirmiştir. Aileler bu aşamada bireylerin ana sosyal destek yapılarını oluşturmuşlardır. Aynı zamanda aile ikliminin bireyin karantinada kalma, salgın stresiyle başa çıkma yollarını da etkilemiş olmaları beklenebilir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı pandemi sürecinde bireylerin sosyal destek ve aile iklimi algılarının incelenmesidir.

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak hazırlanmıştır. İlişkisel model ise araştırmada kullanılan değişkenler arası ilişkinin varlığı ve derecesi açısından incelenmesidir (Çepni, 2010; Karasar, 2005). Araştırma kapsamında çalışma grubuna ait betimsel istatistik sonuçları (katılımcı sayısı, frekans ve yüzdeler) rapor edilmiştir. Bu çalışmada Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Aile İklimi Ölçeği'ne ilişkin korelasyon tabloları verilmiştir. Ayrıca regresyon analizleriyle Aile İklimi Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin varyansın Algılanan sosyal destek alt boyutlarıyla ne oranda açıklandığı araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu uygun örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Uygun örnekleme; kısıtlı olanaklar içerisinde örneklemin ulaşılabilirliğinin kolay ve uygulama yapılabilir olması şeklinde tanımlanabilir. (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmada çalışmaya katılmaya gönüllü olan 18 yaş üstü bireylerle çalışılmıştır. Sokağa çıkma kısıtlaması gibi önlemlerin alındığı ve evde kalmanın teşvik edildiği pandemi sürecinde, çalışma hakkında sosyal medya hesaplarından bilgi verilmiş ve ulaşılan kişilerden de çalışmayı çevrelerine duyurmaları istenmiştir. Bu sürecin sonun 684 kişi çalışmaya katılmaya gönüllü olmuş ve veriler katılımcılardan Google formlar aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler bulgular kısmında sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Gözden Geçirilmiş Formu

Ölçek 12 maddeden oluşan 7li likert tipinde bir ölçektir. Her bir madde kesinlikle hayır (1) ve kesinlikle evet (7) arasında puanlanmaktadır. Ölçek, bireylerin destek alabileceği kaynakları yansıtmak üzere 3 alt boyuta sahiptir. Bu alt boyutlar, aileden, arkadaştan ve özel bir kişiden sağlanan desteği ifade etmektedir. Her bir alt boyuttan en az 4, en fazla 28 puan alınabilir. Ölçekten yüksek puan elde edilmesi, algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu göstermektedir (Eker vd., 2001).

Algılanan Aile İklimi Ölçeği

Aile yapısının bireyler üstündeki etkisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçüm aracı ile aile mekanizmaları geniş aile bağlamında ele alınmıştır ve kuşaklar arası değer ve bilgi aktarımına dair bilgi edinebilmek mümkündür. Üç alt boyuttan oluşmaktadır. Aile içi ilişkisellik (21 madde), Kuşaklararası otorite (7 madde), Bilişsel uyum (6 madde). Ölçek 5'Likert tipi bir ölçektir. Her bir madde 1'den (kesinlikle katılmıyorum), 5'e kadar (kesinlikle katılıyorum) puanlanabilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık güvenirlik katsayısı 34 madde için .91 olarak bulunmuştur (Gönül, Baş ve Acar, 2018).

Kişisel Bilgi Formu

Çalışmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcılara ilişkin demografik bilgi soruları ve Covid-19 pandemi süreci ile ilgili sorular yer almaktadır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasından, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 14/07/2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 87347630/42104268/2990

Bulgular

Tablo 1.

Araştırma grubuna ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	Gruplar	F	%
Yaş	18-25	257	37,6
	26-35	201	29,4
	36-45	137	20,0
	46-55	61	8,9
	56-65	20	2,9
	65+	8	1,2
Cinsiyet	Erkek	181	26,5
	Kadın	495	72,3
	Belirtmek istemiyorum	8	1,2
Eğitim Durumu	Okur-Yazar	20	2,9
	İlkokul Mezunu	9	1,3
	Ortaokul Mezunu	14	2,0
	Lise Mezunu	126	18,4
	Önlisans/Lisans Mezunu	417	61,0
	Yüksek Lisans/Doktora Mezunu	98	14,3
Gelir	1000 TL'nin altında	14	2,0
	1001-2000	45	6,6
	2001-3000	76	11,1
	3001-5000	161	23,5
	5001-7000	149	21,8
	7001-10000	136	19,9
	10000 TL'nin üzerinde	103	15,1
Medeni Durum	Evli	307	44,9
	Bekar	361	52,8
	Diğer	16	2,3
Çocuğa Sahip Olma Durumu	Yok	420	61,4
	18 yaş altında çocuğum/çocuklarım var	186	27,2
	18 yaş altında ve üstünde çocuklarım var	25	3,7
	18 yaş üstünde çocuğum/çocuklarım var	53	7,7
Meslek	İşsiz	33	4,8
	Öğrenci	220	32,2
	Emekli	30	4,4
	İşçi	15	2,2
	Memur	30	4,4
	Öğretmen/Akademisyen	233	34,1
	Sağlık çalışanı	59	8,6

	Çiftçi/Hayvancılık	2	,3
	Esnaf/serbest çalışan/ticaret	12	1,8
	Diğer	50	7,3
Kiminle Yaşıyor	Yalnız yaşıyorum	56	8,2
	Anne, baba ve kardeşlerden en az biriyle	286	41,8
	Eşimle/romantik ilişkide olduğum partnerimle	78	11,4
	Eşimle, çocuk ve/veya çocuklarımla	223	32,6
	Çocuk ve/veya çocuklarımla	15	2,2
	Arkadaş/arkadaşlarımla	14	2,0
	Diğer	12	1,8
Çalışma Durumu	Salgın öncesinde çalışmıyordum, yine çalışmıyorum	239	34,9
	Salgın öncesinde çalışıyordum, şimdi çalışmıyorum	123	18,0
	Evden çalışıyorum	204	29,8
	Bazen evde, bazen iş yerinde çalışıyorum	54	7,9
	Sürekli iş yerine giderek çalışıyorum	64	9,4
Covid-19 tedavisi gören tanıdık	Hayır, yok	577	84,4
	Evet, var	107	15,6
Covidten ölen tanıdık	Hayır, yok	639	93,4
	Evet, var	45	6,6

Araştırma grubuna ilişkin betimsel istatistiklere bakıldığında örneklem grubunun %26,5'i erkeklerden, 72,3'ü kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların %1,2'si ise cinsiyetlerini belirtmek istememişlerdir. Katılımcıların yaş gruplarına ilişkin frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında, 18-25 yaş aralığında 257 (% 37,6), 26-35 yaş aralığında 201 (%29,4), 36-45 yaş aralığında 137 (%20), 46-55 yaş aralığında 61 (%8,9), 56-65 yaş aralığında 20 (%2,9) ve 65 yaş ve üzerinde ise 8 (%1,2) kişinin bulunduğu görülmektedir. Çalışma grubunun %2,9'u okur-yazar, %1,3'ü ilkökul mezunu, %2'si ortaokul mezunu, %18,4'ü lise mezunu, %61'i önlisans/lisans mezunu ve %14,3'ü ise yüksek lisans/doktora mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların beyan ettikleri ailelerine ait toplam aylık gelirleri incelendiğinde, çalışma grubunun %2'sinin 1000 TL'nin altında, %6,6'sının 1001-2000 TL aralığında, %11,1'inin 2001-3000 TL aralığında, %23,5'inin 3001-5000 TL aralığında, %21,8'inin 5001-7000 TL aralığında, %19,9'unun 70001-10000 TL aralığında ve %15,1'inin 10.000 TL'nin üzerinde aylık aile gelirine sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların medeni durumlarına bakıldığında ise, katılımcıların %44,9'unun evli ve %52,8'inin bekar olduğu görülmektedir. Katılımcıların %2,3'ü ise medeni durumlarını diğer olarak belirtmişlerdir.

Katılımcıların %61,4'ü çocuğu olmadığını, %27,2'si 18 yaş altında çocuğu/çocukları olduğunu, % 3,7'si 18 yaş altında ve üstünde çocukları olduğunu ve %7,7'si 18 yaş üstünde çocuğu/çocukları olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların mesleklerine bakıldığında, %4,8'inin işsiz, %32,2'sinin öğrenci, %4,4'ünün emekli, %2,2'sinin işçi, %4,4'ünün memur, %34,1'inin öğretmen/akademisyen, %8,6'sının sağlık çalışanı, %0,3'ünün çiftçi/hayvancılık, %1,8'inin esnaf/serbest çalışan/tüccar ve %7,3'ünün diğer meslek dallarında olduğu görülmüştür.

Katılımcıların ikamet durumlarına bakıldığında ise %8,2'sinin yalnız, %41,8'inin anne, baba ve kardeşlerden en az biriyle, %11,4'ünün eşiyle/romantik ilişkide olduğu partneriyle, %32,6'sının eşiyle, çocuk ve/veya çocuklarıyla, %2,2'sinin çocuk ve/veya çocuklarıyla, %2'sinin arkadaş/arkadaşlarıyla yaşadığı görülmektedir. Katılımcıların %1,8'i ise ikamet ettikleri yer sorusuna diğer seçeneğini işaretleyerek cevap vermişlerdir.

Katılımcıların Covid-19 pandemisi ülkemizde görülmeye başladığı tarihten itibaren çalışma durumlarına bakıldığında %34,9'unun Salgın öncesinde çalışmıyordum, yine çalışmıyorum seçeneğini, %18'inin salgın öncesinde çalışıyordum, şimdi çalışmıyorum seçeneğini, %29,8'inin evden çalışıyorum

seçeneğini, %7,9'unun bazen evde, bazen iş yerinde çalışıyorum seçeneğini, %9'4ünün Sürekli iş yerine giderek çalışıyorum seçeneğini işaretledikleri görülmüştür.

Katılımcıların covid19 salgını sürecinde sağlık bakanlığı tarafından belirtilen kronik hastalıklardan birine sahip olup olmadıklarına bakıldığında, katılımcıların %81,3'ünün hayır, yok, %14,3'ünün evet, var ve %4,4'ünün bilmiyorum seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Katılımcıların covid19 salgını sürecinde yakınlarının sağlık bakanlığı tarafından belirtilen kronik hastalıklardan birine sahip olup olmadıkları incelendiğinde, katılımcıların %43,3'ünün hayır, yok, %52,2'sinin evet, var ve %4,5'inin bilmiyorum seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Katılımcıların %23,1'inin Covid-19 pozitif olan tanıdıklarının olduğu, %15,6'sının Covid-19 nedeniyle tedavi gören tanıdıklarının olduğu ve %6,6'sının covid19 nedeniyle hayatını kaybeden tanıdıklarının olduğu görülmüştür.

Tablo 2.

Katılımcıların algılanan sosyal destek ve aile iklimi düzeylerinin medeni durumları açısından karşılaştırılmasına ilişkin t-Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	sd	p																																																								
Aileden sağlanan destek	Evli	307	6,1555	1,20305	5,643	666	,000*																																																								
	Bekar	361	5,5914	1,35540				Arkadaştan sağlanan destek	Evli	307	5,6857	1,42132	-,787	666	,432	Bekar	361	5,7687	1,30457	Özel bir insandan sağlanan destek	Evli	307	4,8787	1,98002	1,261	666	,202	Bekar	361	4,6766	2,13221	Aile içi ilişkisellik	Evli	307	4,2362	,57244	5,953	662,201	,000*	Bekar	361	3,9604	,62422	Kuşaklararası otorite	Evli	307	2,6487	,63983	-1,309	654,787	,192	Bekar	361	2,7147	,66039	Bilişsel Uyum	Evli	307	3,4218	,65848	4,945	666	,000*
Arkadaştan sağlanan destek	Evli	307	5,6857	1,42132	-,787	666	,432																																																								
	Bekar	361	5,7687	1,30457				Özel bir insandan sağlanan destek	Evli	307	4,8787	1,98002	1,261	666	,202	Bekar	361	4,6766	2,13221	Aile içi ilişkisellik	Evli	307	4,2362	,57244	5,953	662,201	,000*	Bekar	361	3,9604	,62422	Kuşaklararası otorite	Evli	307	2,6487	,63983	-1,309	654,787	,192	Bekar	361	2,7147	,66039	Bilişsel Uyum	Evli	307	3,4218	,65848	4,945	666	,000*	Bekar	361	3,1353	,81381								
Özel bir insandan sağlanan destek	Evli	307	4,8787	1,98002	1,261	666	,202																																																								
	Bekar	361	4,6766	2,13221				Aile içi ilişkisellik	Evli	307	4,2362	,57244	5,953	662,201	,000*	Bekar	361	3,9604	,62422	Kuşaklararası otorite	Evli	307	2,6487	,63983	-1,309	654,787	,192	Bekar	361	2,7147	,66039	Bilişsel Uyum	Evli	307	3,4218	,65848	4,945	666	,000*	Bekar	361	3,1353	,81381																				
Aile içi ilişkisellik	Evli	307	4,2362	,57244	5,953	662,201	,000*																																																								
	Bekar	361	3,9604	,62422				Kuşaklararası otorite	Evli	307	2,6487	,63983	-1,309	654,787	,192	Bekar	361	2,7147	,66039	Bilişsel Uyum	Evli	307	3,4218	,65848	4,945	666	,000*	Bekar	361	3,1353	,81381																																
Kuşaklararası otorite	Evli	307	2,6487	,63983	-1,309	654,787	,192																																																								
	Bekar	361	2,7147	,66039				Bilişsel Uyum	Evli	307	3,4218	,65848	4,945	666	,000*	Bekar	361	3,1353	,81381																																												
Bilişsel Uyum	Evli	307	3,4218	,65848	4,945	666	,000*																																																								
	Bekar	361	3,1353	,81381																																																											

* $p < ,001$

Tablo 2'ye göre aileden sağlanan destek ortalama puanları, katılımcıların medeni durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(666)} = 5,643$, $p < .001$]. Evli katılımcıların aileden sağladıkları destek ortalama puanları ($\bar{X} = 6,1555$), bekâr olanlardan ($\bar{X} = 5,5914$) daha yüksektir. Katılımcıların aile içi ilişkisellik ortalama puanları, medeni durumları açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(662,201)} = 5,953$, $p < .001$]. Evli katılımcıların aile içi ilişkisellik ortalama puanları ($\bar{X} = 4,2362$), bekâr katılımcılardan ($\bar{X} = 3,9604$) daha yüksektir. Bilişsel uyum ortalama puanları, katılımcıların medeni durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(666)} = 4,945$, $p < .001$]. Evli katılımcıların bilişsel uyum ortalama puanları ($\bar{X} = 3,4218$), bekâr olanlardan ($\bar{X} = 3,1353$) daha yüksektir.

Tablo 3.

Aile iklimi ölçeği ve algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerleri

	1	2	3	4	5	6
1. Aileden sağlanan destek	1					
2. Arkadaştan sağlanan destek	,424**	1				
3. Özel bir insandan sağlanan destek	,372**	,448**	1			
4. Aile içi ilişkisellik	,700**	,245**	,249**	1		
5. Kuşaklararası otorite	-,231**	-,113**	-,084*	-,209**	1	
6. Bilişsel Uyum	,450**	,069	,102**	,585**	-,110**	1

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

Tablo 3 'e göre Aile İklimi Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Aile iklimi ölçeğinin aile içi ilişkisellik alt boyutu ile algılanan sosyal destek ölçeğinin aileden sağlanan destek, arkadaşta sağlanan destek ve özel bir insandan sağlanan destek alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu (sırasıyla, $r=.700$, $p<.01$; $r=.245$, $p<.01$; $r=.249$, $p<.01$) görülmüştür.

Aile iklimi ölçeğinin kuşaklararası otorite alt boyutu ile algılanan sosyal destek ölçeğinin aileden sağlanan destek, arkadaşta sağlanan destek ve özel bir insandan sağlanan destek alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu (sırasıyla, $r=-.231$, $p<.01$; $r=-.113$, $p<.01$; $r=-.084$, $p<.05$) görülmüştür. Aile iklimi ölçeğinin bilişsel uyum alt boyutu ile algılanan sosyal destek ölçeğinin aileden sağlanan destek ve özel bir insandan sağlanan destek alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu (sırasıyla, $r=.450$, $p<.01$; $r=.102$, $p<.01$) görülmüştür.

Tablo 4.

Aile içi ilişkiselliğin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,284	,087		26,174	,000		
Aileden sağlanan destek	,336	,014	,724	23,414	,000	,700	,668
Arkadaştan sağlanan destek	-,030	,014	-,067	-2,097	,036	,245	-,080
Özel bir insandan sağlanan destek	,003	,009	,010	,332	,740	,249	,013
$R=.702$		$R^2=.493$					
$F_{(3,680)}=220.419,$		$p=.000$					

Tablo 4 incelendiğinde aile içi ilişkiselliğin yordanmasına ilişkin kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(3,680)}=220.419$, $p<.001$). Başka bir ifadeyle algılanan sosyal destek puanları birlikte aile içi ilişkisellik puanını anlamlı olarak yordamaktadır. Aileden sağlanan destek, arkadaşta sağlanan destek ve özel bir insandan sağlanan destek puanları birlikte aile içi ilişkisellik puanındaki değişimin % 49'unu açıklamaktadır ($R=.702$; $R^2=.493$; $p < .001$).

Tablo 4 'te yer alan ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, aile içi ilişkisellik puanı ile aileden sağlanan destek puanı arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r=.700$) olduğu, diğer değişkenlerin kontrol edilmesi halinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.668$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Aile içi ilişkisellik puanı ile arkadaşta sağlanan destek puanı arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.245$) olduğu, ancak diğer değişkenlerin kontrol edilmesi durumunda iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-.080$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Aile içi ilişkisellik puanı ile özel bir insanda sağlanan destek puanı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 5.

Kuşaklararası otoritenin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	3,369	,126		26,694	,000		
Aileden sağlanan destek	-,110	,021	-,225	-5,320	,000	-,231	-,200
Arkadaştan sağlanan destek	-,010	,021	-,022	-,494	,621	-,113	-,019
Özel bir insandan sağlanan destek	,003	,013	,010	,226	,821	-,084	,009
$R=.231$		$R^2=.053$					
$F_{(3,680)}=12.808,$		$p=.000$					

Tablo 5 incelendiğinde kuşaklararası otoritenin yordanmasına ilişkin kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmüştür ($F(3,680)=12.808$, $p<.001$). Başka bir ifadeyle algılanan sosyal destek puanları birlikte, kuşaklararası otorite puanını anlamlı olarak yordamaktadır. Aileden sağlanan destek, arkadaşta sağlanan destek ve özel bir insandan sağlanan destek puanları birlikte kuşaklararası otorite puanındaki değişimin % 5'ini açıklamaktadır ($R=.231$; $R^2=.053$; $p < .001$).

Tablo 5'te yer alan ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, kuşaklararası otorite puanı ile aileden sağlanan destek arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=-.231$) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-.200$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Kuşaklararası otorite puanı ile arkadaşta sağlanan destek ve özel bir insandan sağlanan destek puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Tablo 6.

Bilişsel uyumun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,025	,133		15,238	,000		
Aileden sağlanan destek	,296	,022	,520	13,564	,000	,450	,461
Arkadaştan sağlanan destek	-,077	,022	-,139	-3,486	,001	,069	-,133
Özel bir insandan sağlanan destek	-,010	,014	-,029	-,737	,461	,102	-,028
$R=.471$		$R^2=.222$					
$F(3,680)=64.575$,		$p=.000$					

Tablo 6 incelendiğinde bilişsel uyumun yordanmasına ilişkin kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmüştür ($F(3,680)=64.575$, $p<.001$). Başka bir ifadeyle algılanan sosyal destek puanları birlikte, bilişsel uyum puanını anlamlı olarak yordamaktadır. Aileden sağlanan destek, arkadaşta sağlanan destek ve özel bir insandan sağlanan destek puanları birlikte bilişsel uyum puanındaki değişimin % 22'sini açıklamaktadır ($R=.471$; $R^2=.222$; $p < .001$).

Tablo 6'da yer alan ikili ve kısmi korelasyonlara bakıldığında, bilişsel uyum puanı ile aileden sağlanan destek arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin ($r=.450$) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=.461$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bilişsel uyum puanı ile arkadaşta sağlanan destek arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişkinin ($r=.069$) olduğu, diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r=-.133$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bilişsel uyum ve özel bir insandan sağlanan destek puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 salgını bireylerin yaşamında değişiklikler yaratan, bireylerin yaşam biçimlerinde farklı öğelerin var olmasına yol açan bir süreç olarak ele alınabilir. Özellikle sosyal mesafe ve sosyal izolasyon, bireylerin ihtiyaç duyduğu sosyal desteği elde etmede zorluklar oluşturmuştur. Bireyler pandemi sürecinde aile üyeleri ile uzun zamanlar geçirmek dışarıdaki sosyal gruplarla ilişkilerini sınırlamak durumunda kalmışlardır. Bu çalışmada Covid-19 pandemi süreci yetişkinler açısından sosyal destek algısı ve aile iklimi ilişkisi açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunun çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Evli ve bekâr bireylerin oranları birbirine yakındır. Aileden sağlanan destek, arkadaşta sağlanan destek, özel bir insandan sağlanan destek, aile içi ilişkisellik ve bilişsel uyum ortalama puanlarının ise katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Covid-19 sürecinde Çin'de yaşayan bireylerin psikolojik semptomlarını incelemek

amacıyla yapılan başka bir çalışmada da kadınlarla erkekler arasında psikolojik semptomlara sahip olmak açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tian, Li Tian, Yang, Shao, & Tian, 2020). Alanyazın incelendiğinde Altay ve Avcı (2009) yaptıkları çalışmada aileden algılanan sosyal desteğin, cinsiyete göre farklılaşmadığını rapor etmiştir. Turgut (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise aile ikliminin bilişsel uyum alt boyutunun cinsiyete göre farklılaşmadığı ifade edilmişken, aile içi ilişkisellik ve kuşaklararası otorite alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaştığı belirtilmiştir. Tonsing vd., (2012) 131 erkek 160 kadın katılımcıyla çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin psikometrik özelliklerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, algılanan sosyal desteğe ilişkin alt boyutların cinsiyete göre farklılaşmadığını ifade belirtmişlerdir.

Pandemi, fiziki sağlık sorunları kadar toplum üzerinde psiko-sosyal bir etki yaratma potansiyeline sahip görülmektedir ((Subramanian, Gupte, Dorairaj, Periannan & Mathai 2009). Bu konuda yapılan çalışmalarda bireylerin, akraba ve arkadaşlara bağlanarak sosyal destek arayarak çeşitli baş etme stratejilerine başvurdukları ifade edilmektedir (Folkman ve Lazarus, 1980; Ysseldyk, vd. 2011). Bu çalışmada da evli bireylerin algılanan sosyal destek ve aile iklimi açısından daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür. Çeşitli araştırmalardan elde edilen bulgular, bireyin algıladığı sosyal destek kaynaklarının, özellikle aile sosyal desteğinin kaygı için güçlü koruyucu faktörlerden biri olduğunu ve bireyler için destek kaynaklarının mevcut olduğu inancını pekiştirdiğini belirtmektedir (Roohafza, 2014; Yasin ve Dzulkipli, 2010). Bu araştırmada da Aile İklimi Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin tüm alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Yukarıdaki araştırma verilerini desteleyecek şekilde bireylerin sosyal destek algılarının varlığının aile iklimi ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Aile iklimi ölçeğinin alt boyutlarının (aile içi ilişkisellik, kuşaklar arası otorite, bilişsel uyum) bireyin çevresinden (aile, arkadaşlar, özel biri) algıladığı sosyal destek tarafından farklı oranlarda yordandığı görülmektedir. Bu sonuç ailenin önemli sosyal destek kaynaklarından biri olduğunu göstermekle beraber , alanyazındaki sosyal destek ihtiyacı için bireylerin akraba ve akranlarının sosyal ve duygusal desteğine başvurmaları ve aile üyeleriyle daha fazla zaman geçirmeleri ihtiyacını belirten (Cullen, Gulati ve Kelly, 2020) çalışmalar ve halk sağlığı krizlerinde ruh sağlığı sorunları ile bireylerin sahip olduğu sosyal sermaye düzeyinin arasında negatif bir korelasyon olduğunu sonucuna ulaşan çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Noel, Cork ve White, 2018).

2020'de Çin'deki 194 şehirden 1210 katılımcının katıldığı bir çalışma, ankete katılanların % 54'ünün Covid-19 salgınının psikolojik etkisini orta veya şiddetli olarak değerlendirdiği, % 29'u orta ila şiddetli anksiyete semptomları bildirdiği ve% 17'si orta ila şiddetli depresif semptomlar görüldüğü bulunmuştur (Cullen vd., 2020). Bu kadar geniş ölçülerde etkisi olabilen pandemi sürecinde bireyin psiko-sosyal yapısını desteklemekte kısa ve uzun vadeli yararlar olduğu düşünülebilir. Ülkemizde de bu süreçte çocuklar ve gençler için yazılan yardım kitaplarında özellikle aile bireylerin salgınla ilgili yaklaşımları ve aile ile birlikte yapılabilecek etkinlikler üzerinde durulmaktadır (Ercan, Arman-Rodopman, İnal-Emiroğlu, Öztop & Yalçın, 2020). Salgın sürecinde ergenlerin psikolojik ihtiyaçları açısından aile ortamı önemli bir belirleyici olarak saptanmıştır (Arı, 2020).

Bu çalışmanın sonuçları pandemi süreci gibi halk sağlığı sorunlarında alınan fiziki önlemler kadar, bireylerin psiko-sosyal sağlıkları açısından algıladıkları sosyal desteğin önemini ve en temel sosyal destek kaynağının aile olduğunu vurgulamak açısından önemli kabul edilebilir. Araştırma sonuçları çerçevesinde; çalışmanın farklı yaş grupları ile yapılması, aile iklimi ve sosyal destek algıları psikolojik sağlamlık, öz-yeterlilik gibi başka değişkenlerle de çalışılması, pandemi sonrası izleme çalışmalarının yapılması, sosyal destek algısının artırılması için ailelere yönelik çalışmaların düzenlenmesi yararlı olabilir.

Kaynakça

- Akdağ, F. G. ve Çankaya, Z. C. (2015). Evli bireylerde psikolojik iyi oluşun yordanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3)-646-662.
- Altay, B., ve Avci, İ. A. (2009). Samsun alanlı köyünde yaşayan yaşlılarda aileden algılanan sosyal destek ile depresif belirti yaşama sıklığı arasındaki ilişki. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(2).
- Arı, F. A. (2020). Adolescents' psychological needs and perceived family atmosphere during the covid-19 epidemic process. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(59), 565-579.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademik.
- Brewin, C. R., Andrews, B. ve Valentine, J. D. (2000). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(5), 748-766. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.5.748>.
- Cullen, W., Gulati, G. ve Kelly, B. D. (2020). Mental health in the Covid-19 pandemic. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(5), 311-312. doi: <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcaa110>.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Yazarın kendi yayını.
- Devoldre, I., Davis, M. H., Verhofstadt, L. L. ve Buysse, A. (2010). Empathy and social support provision in couples: Social support and the need to study the underlying processes. *The Journal of Psychology*, 144(3), 259-284.
- Eker, D., Arkar, H. ve Yaldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Gözden Geçirilmiş Formu'nun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Ercan, E.Ü., Arman-Rodopman, A., İnal-Emiroğlu, N., Öztop, D. B., Yalçın, Ö. (2020). *Türkiye çocuk ve genç psikiyatrisi derneği covid-19 (korona) virüs salgını sırasında aile, çocuk ve ergenlere yönelik psikososyal ve ruhsal destek rehberi*. Erişim adresi (16.02.2021): <http://www.cogepder.org.tr/images/covid-19-rehber.pdf>.
- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: McGrawHill.
- Fydrich, T. & Sommer, G. (2003). Diagnostik sozialer Unterstützung. In Jerusalem, M. & Weber, H. (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung: Diagnostik und Prävention*. Göttingen: Hogrefe.
- Gönül, B., Baş, H. I. ve Acar, B. Ş. (2018). Aile İklimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik açıdan incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 165-200.
- Hawryluck, L., Gold, W. L., Robinson, S., Pogorski, S., Galea, S. ve Styra, R. (2004). SARS control and psychological effects of quarantine, Toronto, Canada. *Emerging Infectious Diseases*, 10(7), 1206-1212.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lakey, B. ve Cronin, A. (2008). Low social support and major depression: Research, theory and methodological issues. K. S. Dobson ve D. J. A. Dozois (Ed.), *Risk factors in depression* (s. 385-408) içinde. **Şehir**: Elsevier.
- Noel, P., Cork, C. ve White, R.G., (2018). Social capital and mental health in post-disaster/conflict contexts: A systematic review. *Disaster Med. Public Health Prep*, 12, 791-802.
- Öztürk, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları aile iklimi ve anne-babaya bağlanma biçimleri ile özgüven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(1), 9-22.
- Patterson, J. M. (1992). Promoting resilience in families experiencing stress. *Pediatric Clinics of North America*, 42, 47-63.
- Pengilly, J. W. ve Dowd, E. T. (2000). Hardiness and social support as moderators of stress. *Journal of Clinical Psychology*, 56(6), 813-820.
- Roohafza, H. R., Afshar, H., Keshteli, A. H., Mohammadi, N., Feizi, A., Taslimi, M. ve Adibi, P. (2014). What's the role of perceived social support and coping styles in depression and anxiety? *Journal of Research In Medical Sciences: The Official Journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 19(10), 944-949.
- Subramanian, T., Gupte, M. D., Dorairaj, V. S., Periannan, V. ve Mathai, A. K. (2009). Psycho-social impact and quality of life of people living with HIV/AIDS in South India. *Aids Care*, 21(4), 473-481.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.

- Tian, F., Li, H., Tian, S., Yang, J., Shao, J., & Tian, C. (2020). Psychological symptoms of ordinary Chinese citizens based on SCL-90 during the level I emergency response to COVID-19. *Psychiatry research*, 288, 112992. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112992>
- Tonsing, K., Zimet, G. D., ve Tse, S. (2012). Assessing social support among South Asians: The multidimensional scale of perceived social support. *Asian journal of psychiatry*, 5(2), 164-168.
- Turgut, T. (2019). *Üniversite öğrencilerinde aile iklimi ve iyi oluş arasındaki ilişkide benlik kurgularının aracı rolünün incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, Enstitü, İstanbul.
- von Lieres, S. (2013). *Tsunami in Kerala, India: Long-Term Psychological Distress, Sense of Coherence, Social Support, and Coping in a Non-Industrialized Setting*. Bern, Switzerland: Peter Lang D. <https://www.peterlang.com/view/title/14688> adresinden 15.01.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- World Health Organisation [WHO] (2020, 04). WHO coronavirus disease (COVID-19) dashboard. Erişim Adresi (05.04.2021): <https://covid19.who.int/>.
- Yasin, A. S. ve Dzulkifli, M. A. (2010). The relationship between social support and psychological problems among students. *International Journal of Business and Social Science*, 1(3), 110-116.
- Ysseldyk, R., Matheson, K. ve Anisman, H. (2011). Coping with identity threat: The role of religious orientation and implications for emotions and action intentions. *Psychology of Religion and Spirituality*, 3(2), 132–148. doi: <https://doi.org/10.1037/a0021599>.



Danışanların Psikolojik Danışma Sürecinde Algıladıkları Yaşantı ve Davranış Değişimi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması

The Prediction of Perceived Experience and Behavior Change Levels of Clients in Counseling Process

Aslıhan GÜMÜŞKAŞIK ^{ID}, Uzman Psikolojik Danışman, Çandarlı Mehmet Dilsiz Ortaokulu, İzmir/ TÜRKİYE, aslihan-sen@windowslive.com

Serkan DENİZLİ ^{ID}, Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, RPD Anabilim Dalı, İzmir/ TÜRKİYE, serkan.denizli@ege.edu.tr

Gümüškaşık, A. ve Denizli, S. (2021). Danışanların Psikolojik Danışma Sürecinde Algıladıkları Yaşantı ve Davranış Değişimi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 158-176.

Geliş tarihi: 20.01.2021

Kabul tarihi: 07.05.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Öz. Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışma süreci sonunda danışanların göstermiş oldukları yaşantı ve davranış değişim düzeyinin danışanların algıladıkları sosyal destek düzeyi, cinsiyeti, katılmış oldukları oturum sayısı ve problem çözme tarzlarına göre incelenmesidir. Araştırma betimsel bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini orta ve büyük ölçekteki 12 devlet üniversitesinde RPD lisans programında öğrenim gören psikolojik danışman adaylarının psikolojik yardım sunduğu 200 danışandan oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ), Problem Çözme Envanteri (PÇE), Yaşantı ve Davranışlarda Değişim Ölçeği (YADA) ve araştırmacı tarafından hazırlanan Bilgilendirilmiş Onay Formu ile bilgilendirme mektupları kullanılmıştır. Danışanların yaşantı ve davranışlardaki değişim düzeylerinin danışanların katılmış oldukları oturum sayısı, cinsiyeti, algılanan sosyal destek ve problem çözme becerisi değişkenlerine göre yordanıp yordanmadığını incelemek için çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, danışanların cinsiyetinin, algıladıkları sosyal destek düzeylerinin ve katılmış oldukları oturum sayısının psikolojik danışma sürecinde algıladıkları yaşantı ve davranış değişim düzeyini yordamada anlamsız bulunduğu görülmüştür. Danışanların aceleci problem çözme, kaçınan problem çözme, değerlendirici problem çözme, kendine güvenli problem çözme, planlı problem çözme tarzı puanları, yaşantı ve davranışlarda değişim düzeyi puanlarını yordamada istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Bu problem çözme tarzları ile danışanların algıladıkları yaşantı ve davranış değişim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Sadece danışanların düşünen tarz problem becerisi ile algıladıkları yaşantı ve davranış değişimi düzeyi arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışma sonucu, Problem çözme tarzı, Algılanan sosyal destek, Psikolojik danışmada danışan değişkenleri.

Abstract. Purpose of this study was to examine client's experience and behavior change levels according to perceived social support, gender, number of the sessions they attended and problem solving styles. This study is a descriptive field research. The sample of this study consisted of 200 clients who had counseling from counselor trainees, attending Guidance and Counseling Undergraduate Program at different 12 state universities in 2011-2012 and 2012-2013 academic years. Multidimensional Scale of Perceived Social Support, Problem Solving Inventory, The Change in Experiences and Behaviors Scale were used in order to collecting data. Also informed consent form and inform letters developed by the researcher were used to inform clients and counselor trainees. Multiple linear hierarchical regression was used to analyze whether clients' experience and behavior change

levels predicted by clients' attended session numbers, gender, perceived social support and problem solving styles. The result of this study indicated that clients' experience and behavior change levels were not predicted by clients' gender, perceived social support, problem solving styles and session number. Quick-tempered problem solving, avoidant problem solving, evaluator problem solving, self-confident problem solving, planned problem solving did not predict clients' experience and behavior change level. The relationship between these problem solving styles with experience and behavior change level was also found insignificant. The only problem solving style is thinking style which has a relationship in a negative and significant way with clients' experience and behavior change levels.

Keywords: Counseling outcome, Problem solving style, Perceived social support, Client variables in counseling.

Extended Abstract

Introduction. Counseling process research examines the events that occur during the counseling. Variables such as therapist behavior, client behavior and interaction between therapist-client can be given as examples (Hill, 1982, 1990; cited in Heppner, Kivlighan and Wampold, 1999). Counseling outcome research, on the other hand, generally examines the existence and extent of immediate or long-term changes arising from counseling processes (Heppner et al., 1999). The main purpose of counseling process and outcome studies is to reveal the factors that lead the client to show positive changes in the counseling process. (Lambert, Bergin and Garfield, 2004).

It is suggested that the biggest proportion in the variance explained regarding the counseling outcome belongs to the personality traits of the client (Bergin and Lambert, 1979; Frank, 1979; cited in Clarkin and Levy, 2004). Up to 40% of client change can be associated with client variables and factors that are not directly part of the therapy process (Lambert, 1992; Clarkin and Levy, 2004). Clarkin and Levy (2004) emphasized that client variables are both mediator and moderator variables in terms of counseling process and outcome.

The variables belonging to the client may be related to external factors (social support) or internal factors (intelligence). Internal factors can be specified as the client's motivation, ego strength, and psychological readiness. These elements can be improved or not, they are innate or can be gained later. External factors, on the other hand, are the social support network, professional status, financial status or events that occur during the counseling process (Gordon, 2012). When we look at the quality of these variables, they can be either constant (ethnicity, gender) or relatively constant (personality traits) or highly variable (motivation for change). The variables belonging to the client may be psychological such as personality traits or related to biological structure such as REM sleep characteristics (Clarkin and Levy, 2004). Among the external factors of the client, social support is the most researched one.

Purpose of this study was to investigate client's experience and behavior change levels after they attended counseling. When counseling process and outcome studies are reviewed within the relevant literature, it is possible to claim that the variables regarding client characteristics were quite ignored. In this study, it was aimed to reveal the relationships between the level of experience and behavior change that clients perceived at the end of the counseling process, the gender of the clients, perceived social support, problem solving skills, and the number of sessions they attended.

Method. Purpose of this study was to examine client's experience and behavior change levels according to perceived social support, gender, number of the sessions they attended and problem solving styles. This study is a descriptive field research. The sample of this study consisted of 200 clients who had counseling from counselor trainees, attending Guidance and Counseling Undergraduate Program at different 12 state universities. Multidimensional Scale of Perceived Social Support, Problem Solving Inventory, The Change in Experiences and Behaviors Scale were used in order to collecting data. Also informed consent of the clients and counselor trainees were assured by the researcher with an informed consent form. Multiple linear hierarchical regression was used to analyze whether clients' experience and behavior change levels predicted by clients' attended session numbers, gender, perceived social support and problem solving styles.

Results. The result of this study indicated that clients' experience and behavior change levels were not predicted by clients' gender, perceived social support and session number. Quick-tempered problem solving, avoidant problem solving, evaluator problem solving, self-confident problem solving, planned problem solving did not predict clients' experience and behavior change level. The only significant predictor of the clients' experience and behavior change levels was the problem solving style was the "thinking style" which presented a negative and significant relationship with the clients' experience and behavior change level.

Discussion and Conclusion. In this study, the number of sessions attended by the clients was not a significant predictor of the client's level of experience and behavior change they perceived after the counseling process. In this respect, considering the small number of sessions reached, we can claim that it was an expected result that no change was observed. Another finding of the study indicated that being a male or female as clients did not change the level of experience and behavior change perceived by the clients. Counseling outcome studies related with the gender effect are very limited. When the existing studies are reviewed, mostly inconsistent findings were revealed.

The thinking problem-solving styles of the clients predicted the scores of the level of change in experiences and behaviors as a result of counseling. We can conclude that due to their thinking problem solving style, clients' focusing on their problems and its dimensions intensely may increase their stress levels. Level of social support perceived by the clients was not found as a significant predictor of the level of experience and behavior change of the clients as they perceived during the counseling process. This finding was consistent with a few similar findings whereas it was contradicting the findings between social support and positive mental health. From this point of view, this finding should be con carefully and interpreted with the findings of future research on university students receiving psychological assistance and the role of their social support in this process.

Giriş

Pek çok insan yaşamındaki zorluklara ya da değişikliklere kendi çabası, arkadaşları, ailesi ya da dini inançları sayesinde uyum sağlayabilmektedir. Bununla birlikte, tüm sosyal destek sistemlerine rağmen, bazen profesyonel bir yardımcının bu zorluklar ile baş etme konusunda desteğine ihtiyaç duyabilir (Hackney ve Cormier, 2005). Psikolojik danışma, terapötik bir ortamda, değişim için risk alan iki kişi arasında yaşanan bir süreçtir. Diğer bir ifade ile, kişinin yaşadığı değişimler ve zorluklar karşısında psikolojik danışman ve danışanın birlikte çözüm üretmelerini içeren, iş birliği içinde yürütülen bir süreçtir (Corey, 2008). Psikolojik danışma danışanın yaşamında değişim yaratma, yaşamdaki olası riskleri önleme ve danışan yaşamını zenginleştirerek daha işlevsel hale getirmede bir araç olarak değerlendirilebilir. Aşırı stres, tatminsizlik ya da mutsuzluk gibi duygular yaşamın normal seyrinden çıkmasına neden olabilir. Psikolojik danışma sürecinin önleme boyutu ile kişinin olası gerginliklere ve risklere hazırlıklı olması sağlanabilir, böylelikle danışan kendi kendine yardım etme becerisi ve değişen yaşam koşullarına uyum sağlama becerisini geliştirebilir. Zenginleştirme boyutunda ise kişi yaşamındaki olası fırsatlara dair yeni bir kavrayış ve algı geliştirebilir (Hackney ve Cormier, 2005).

Bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları güçlükler ile baş edebilmesi bazı dönemlerde ayrıca önem kazanmaktadır. Üniversite yaşamı da bu dönemlerden biridir. Üniversiteye başlayan öğrenciler hem akademik hem de sosyal anlamda yepyeni bir çevre ile tanışır. Bu çevre ile tanışma ve sonrasındaki adaptasyon süreci onlara pek çok değişim, gelişim ve yeni yaşantı imkânları sunarken diğer yandan da akademik, kişisel ve sosyal anlamda bazı zorluklar ile baş etme zorunluluğu getirmektedir. Bu zorlukların başlıca sebepleri gençlerin alışmış oldukları sosyal çevreden ayrılmış olmalarıdır (Sürücü ve Bacanlı, 2010).

Ülkemizde üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemleri inceleyen araştırmalara bakıldığında bu problemlerin uyum problemleri, akademik problemler, karşı cinsle ilişki ve iletişim problemleri, iş bulma ve gelecek kaygısı problemleri, problemler, aile problemleri, stres, kararsızlık, kaygı, depresyon gibi psikolojik sağlıkla ilgili problemler olarak sıralanabilir (Demir ve Koydemir, 2005; Erkan, Özbay, Cihangir-Çankaya ve Terzi, 2012; Güneri-Yerin, Aydın ve Skovholt, 2003; Özgüven, 1992, Akt. Topkaya ve Meydan, 2013). Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı gibi üniversite öğrencilerinin bu dönemde psikolojik yardım almalarını gerektiren birçok kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki sorunla karşı karşıya kaldıkları söylenebilir (Topkaya ve Meydan, 2013). Üniversite yıllarında öğrencilerin psikolojik yardım almaları bu sorunlar ile başa çıkmak adına önem taşımaktadır.

Psikolojik danışma, danışanların ilerleme göstermesine yardımcı olacak bir potansiyele sahiptir. Psikolojik danışma sürecini oluşturan bileşenleri anlamak önemlidir. Psikolojik danışmayı etkileyen faktörler danışan ve psikolojik danışman arasındaki ilk etkileşimden itibaren başlar (Sexton, 1993). Hem danışan hem de psikolojik danışman sürece, psikolojik danışmanın sonucunu etkileyebilecek belirli özellikler ile girer. 25 yılın klinik araştırmaları gözden geçirildiğinde, Frank (1974) uzun süreli psikolojik danışma ilerlemelerinin en önemli belirleyicileri arasında danışanla ilgili faktörler veya özelliklerin yer aldığını ileri sürmektedir (Sexton, 1993). Psikolojik danışma uygulama ve araştırmalarında danışan özelliklerine 90'lı yıllara kadar çok fazla odaklanılmamıştır. Bununla birlikte psikolojik danışmanlar danışanın kişiliği, davranışı ve motivasyonunu psikolojik danışma başarısında kritik faktörler olarak değerlendirmektedir (Nugent, 1990). Rogers (1942) ilk kitabında danışan özelliklerinin verimli bir çalışma ilişkisine katkıda bulunduğunu açıklamaktadır. Psikolojik danışmadan etkili yararlanan danışanların problemlerini açıklamaya gönüllü, orta düzeyde baş etme ve yeterince sözel ifade etme becerisine sahip ve orta düzeyde bağımsız bireyler olduklarını belirtmiştir (Akt. Nugent, 1990). Ayrıca literatürde incelenen diğer danışan özelliklerine sosyal sınıf, tanı (problem türü), yaş, cinsiyet ve zekâ (Garfield, 1986); danışan beklentileri (Brammer ve Shostrom, 1982) gibi örnekler verilebilir (Akt. Nugent, 1990). Heilbrun (1982, Akt. Nugent, 1990) danışanların varolan problemin neden ortaya çıktığını keşfetmeye gönüllü olup, problemleri için sorumluluk aldığı ve bu problemleri ele alma

hatalarını düzeltmek için yeni yollar aradığında psikolojik danışma başarısına katkıda bulduklarını belirtmektedir. Brown ve Srebalus (1988) ise istenen danışan özelliklerinin zekâ, esneklik, güvenilirlik, problemleri ve eylemleri için sorumluluk alabilmeyi içerdiğini söylemektedir (Akt. Nugent, 1990).

Garfield (1986) çalışmasında danışan özellikleri ve terapi sonuçları arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmaları şu şekilde özetlemiştir: “Psikoterapi sonuçları ile ne tür danışan özelliklerinin ilişkili olduğu sorusunu cevaplamak varolan araştırma verileri ile oldukça zordur. Her ne kadar sosyal sınıf, cinsiyet, yaş gibi değişkenlerin psikoterapi sonuçlarının yordayıcısı olmadığını belirtsek de kişisel özelliklere dayalı kesin ifadeler kullanmak daha zordur” (Akt. Nugent, 1990). Bu nedenle danışan özellikleri ile ilgili daha kapsamlı araştırmalar yapılmasını önermektedir (Nugent, 1990).

Psikoterapi süreçleri ve etkilerine dair araştırmalar bilinmezliğini korumuş ve bu araştırmalar psikoterapinin kuram ve uygulamaları üzerindeki vurgularını çok az oranda ortaya koymuştur. Ancak psikoterapi araştırmaları, terapistlerin kuram odaklı çalışmaları ve uygulamaları için gerekli ve gelişen bir girişimdir (Lambert vd., 2004). Ülkemizde psikolojik danışma süreç ve sonuç araştırmalarının durumu incelendiğinde, bu konudaki araştırmaların oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında, psikolojik danışma sürecinin psikolojik danışman davranışları ve psikolojik danışma becerileri açısından incelenmeye başlandığı görülmektedir (örn. Aladağ ve Bektaş, 2007; Aladağ ve Bektaş, 2009; Denizli, 2010; Meydan, 2010; Yaka, 2005). Psikolojik danışma sürecinde temel öğelerden biri olan danışanlara yer veren araştırmalar da az sayıda olmakla birlikte literatürde mevcuttur (örn. Denizli, 2010; İşlegen, 2011; Sanberk, 2010).

Çoğu meslek başarı göstergelerine sahiptir. İş adamları için belirli alım-satım işlemleri, futbol takımları için galibiyetler, avukatlar için kazandıkları davalar, mühendisler ve mimarlar için yaptıkları binalar, çiftçiler için yetiştirdikleri ürünler, doktorlar için kurtardıkları hayatlar, din adamları için dinsel törenler bunlar arasında sayılabilir. Psikolojik danışma ortaya koyduğu ürünü somut olarak görünmeyen neredeyse tek alandır. İnsanların psikolojik danışma alanında başarı kanıtı görmeye dair giderek artan bir talebi vardır ve bu oldukça doğaldır (Leibert, 2006).

Psikolojik danışma süreci sonunda danışanda gerçekleşen değişim ya da gelişimin somut bir şekilde ortaya konabilmesi için danışanların bu sürece ilişkin geribildirimleri önem taşımaktadır. Danışanların sahip oldukları hangi özelliklerin, psikolojik danışma süreci sonunda danışanda ne yönde bir değişim ve gelişim sağladığı araştırılmaya açık bir alandır. Psikolojik danışma sürecinde danışan faktörlerinin ülkemizde yeni bir araştırma sahası olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada danışanların cinsiyeti, sahip oldukları problem çözme tarzları ve algıladıkları sosyal destek düzeyinin, psikolojik danışma süreci sonunda danışanın algıladığı yaşantı ve davranış değişimi düzeyini yordama gücünün araştırılması planlanmıştır. Danışanların katılmış olduğu oturum sayısı, danışanın gerçekleştirdiği değişim düzeyini ortaya koymada anlamlı bir değişken olarak bulunmuştur (Howard, Kopta, Krause ve Orlinsky, 1986, Akt. Lambert, 2006). Danışanların gerçekleştirdiği değişim düzeyini daha sağlıklı inceleyebilmek için, danışanların katılmış olduğu oturum sayısı da araştırmamızın bağımsız değişkenlerinden biri olarak ele alınmıştır.

İlgili literatürde psikolojik danışma sonuç araştırmaları incelendiğinde danışan özelliklerinin oldukça göz ardı edildiği görülmektedir. Bu araştırmada, danışanların psikolojik danışma süreci sonunda algıladıkları yaşantı ve davranış değişimi düzeyinin, danışanların cinsiyeti, algıladığı sosyal destek, problem çözme beceri tarzı ve katılmış oldukları oturum sayısı ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Psikolojik danışma sürecinde danışan tarafından algılanan değişime, danışana ait değişkenler açısından bakılan bir araştırma olması açısından önem taşımaktadır. Psikolojik danışma sürecine katılan gerçek danışanlardan veri toplanarak yapılan bir araştırmadır. İlgili literatür incelendiğinde, psikolojik danışma süreci sonunda gerçekleşen değişimin ve danışan faktörlerinin bu değişime olan katkısının araştırılmaya ihtiyaç duyulan bir alan olduğu görülmektedir. Psikolojik danışma

yardımlarının etkililiğini anlamaya yönelik atılacak bir adım niteliğindedir. Bu süreçte yardım alan kişi olarak tanımladığımız danışanların gözünden psikolojik danışma yardımının ne derece işlediğinin anlaşılması için yardımcı olması beklenmektedir. Psikolojik danışma sürecinde belirli danışan özelliklerinin danışanın değişimi ile ne derecede ilişkili olduğunu anlamamız için ışık tutması ve danışanın gözünden psikolojik danışma sürecinin etkililiğine geri bildirim sağlaması beklenmektedir. Danışanların algıladıkları değişim düzeyi ülkemizdeki araştırmalarda çok fazla ele alınan bir konu değildir. Bu nedenle danışan değişkenleri ile psikolojik danışma süreci sonunda danışanların algıladıkları değişimin ilişkisine bakılmasının literatüre anlamlı katkılar sağlaması düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı dördüncü sınıf öğrencilerinin psikolojik danışma yardımı sunduğu danışanların süreç sonunda göstermiş oldukları yaşantı ve davranış değişimlerine ilişkin bir profil çıkarılmasını amaçlamaktadır. Bununla birlikte bu araştırma psikolojik danışma süreci sonunda danışanların göstermiş oldukları yaşantı ve davranış değişim düzeyini danışanların algıladıkları sosyal destek düzeyi, cinsiyeti, katılmış oldukları oturum sayısı ve problem çözme tarzlarına göre incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda, bu araştırma var olan bir durumun ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın betimleyici bir alan araştırması olduğu söylenebilir.

Evren ve Örneklem

Psikolojik Danışman Adayları

RPD lisans programı öğretim elemanları ile iletişime geçilmiş ve 12 devlet üniversitesinde psikolojik danışman adayları lisans öğrencilerinin gerçek danışanlar ile psikolojik danışma oturumları yürüttüğü görülmüştür. Bu üniversiteler orta ve büyük ölçekteki üniversiteler arasında yer almakta, ülkemizin İç Anadolu Bölgesi ve Ege Bölgesi'nden üç, Akdeniz, Karadeniz ve Doğu Anadolu Bölgesi'nden iki üniversite olarak dağılım göstermektedir. Bu programlara devam etmekte olan tüm dördüncü sınıf öğrencilerinin (psikolojik danışman adaylarının) sayısı 880'dir (ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, 2012).

Araştırma grubunda bulunacak psikolojik danışman adayları için gönüllülük esas alınmıştır. Danışanlardan veri toplama konusunda psikolojik danışman adayları aracı olacağı için katılım konusunda gönüllülüklerine önem verilmiştir.

Danışanlar

Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulamaları kapsamında gördüğü danışan sayısı (en az bir danışan olarak kabul edildiğinde) araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Veri toplama işlemi tamamlandığında evrenin tamamı olan 880 psikolojik danışman adayları aracılığı ile en az 880 danışana ulaşılması beklenmiştir. Danışan profilinin çoğunlukla üniversite öğrencilerinden oluştuğu anlaşılmıştır.

Veri toplama sürecinde araştırmaya katılmak için gönüllü olmayan psikolojik danışman adayları ve danışanlar araştırmanın evreninden çıkarılmıştır. Ayrıca psikolojik danışma sürecini yarım bırakan danışanlar araştırmanın evreninin dışında tutulmuştur. Sonuç olarak 299 katılımcı araştırmanın

ulaşılabilir örnekleme olarak kabul edilmiştir. Ulaşılabilir örnekleme oluşturan 299 katılımcıdan 214 (%71.57) kadın, 85 (%28.43) erkektir ve evrenin %31.64'sini temsil etmektedir.

Araştırmaya katılan danışanlar, araştırma grubunda yer alacak psikolojik danışman adaylarından gönüllü olarak psikolojik yardım alan bireylerden oluşmuştur. Psikolojik danışman adayları aracılığı ile danışanlara gönüllü katılımlarını belirtecek bir bilgilendirilmiş onay formu iletilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Yaşantı ve Davranışlarda Değişim Ölçeği (YADA), Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ), Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Yaşantı ve Davranışlarda Değişim Ölçeği

Zielke ve Kopf-Mehnert (1978) tarafından geliştirilmiştir ve psikolojik danışma süreci sonrasında danışanlarda yaşantı ve davranış değişimi meydana gelip gelmediğini ölçmektedir. Psikolojik danışma sonrasındaki değişimin, yönü ve gücü hakkında bilgi sahibi olmak amaçlanmaktadır. Ölçekte toplam 42 madde bulunmaktadır. Maddeler 7'li bir derecelendirmeye sahiptir; ölçekten alınan toplam puan ne kadar yüksekse değişimin o kadar şiddetli-olumlu olduğunu ifade etmektedir. Bu ölçekteki 1, 4, 5, 10, 11, 13,19, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 37, 42 numaralı maddeler olumsuz maddelerdir. Olumsuz maddeler 1'den 7'ye doğru kodlanırken; olumlu maddeler 7'den 1'e doğru kodlanmaktadır (Akt. Sanberk, 2010). "Yaşantı ve Davranışlarda Değişim Ölçeği" Zielke ve Kopf-Mehnert (2001) tarafından revize edilmiştir. Temel bileşenler analizi sonucunda 5 faktörlü bir yapı bulunmuştur. İç tutarlık katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin toplam puan ile korelasyonları .33 ila .81 arasında olduğu kaydedilmiştir (Sanberk, 2010). Sanberk (2010) tarafından ölçeğin uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .96' tır. Özgün çalışmada ise iç tutarlık katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır (Sanberk, 2010). Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı beş hafta ara ile .72 olarak hesaplanmıştır. Özgün çalışmada ise test tekrar test ölçümleri sekiz hafta ara ile hesaplanmış ve bulunan değer .61 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın örnekleme için ise Cronbach Alfa değeri .93 olarak hesaplanmıştır.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Multidimensional Scale of Perceived Social Support MSPSS), Zimet ve Dahlem (1988) tarafından "aile", "arkadaş" ve "diğer önemli kişi" ya da "özel bir kişi" gibi üç kaynaktan (aile 3, 4,8, 11; arkadaş 6, 7, 9, 12; özel bir kişi 1, 2, 5, 10) sağlanan desteğin yeterliliğini değerlendirmek üzere geliştirilen 12 maddelik bir ölçektir. Her biri 4'er maddeyi içeren üç alt ölçekten oluşan ÇBASD ölçeği 1'den 7'ye kadar puanlanan Likert tipi bir ölçektir (Çakır ve Palabıyıköğlü, 1993). Her alt ölçekteki dört maddenin puanlarının toplanması ile alt ölçek puanı elde edilir ve bütün alt ölçek puanlarının toplanması ile de ölçeğin toplam puanı elde edilmiş olur. Elde edilen puanın yüksek olması algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu ifade etmektedir (Eker, Arkar ve Yıldız, 2001).

Önerilen alt ölçekler aile, arkadaş ve özel bir insandan alınan destek olarak belirlenmiştir. Faktör analizi bu önerilen yapıyı çeşitli örneklemlerde desteklemiştir (Kazarian ve McCabe 1991, Zimet vd., 1988; 1990, Akt. Eker ve Arkar1995a). Faktör analizi çalışmalarında maddeler ilgili 3 faktör altında yer almışlar ve kümülatif olarak toplam varyansın yüzde 75' ini açıklamışlardır. Geçerliliği ölçmek için UCLA Yalnızlık Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Belirti Tarama Listesi ve Beck Umutsuzluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekler anlamlı korelasyon göstermiştir (Eker vd., 2001).

Ölçeğin ve alt ölçeklerin iç tutarlılığı (Kazarian ve McCabe 1991; Zimet vd., 1988; 1990, Akt. Eker ve Arkar, 1995a) ve test-tekrar test korelasyonları (Zimet vd., 1988, Akt. Eker ve Arkar, 1995a) yeterlidir. Geçerlik açısından, ÇBASDÖ başka bir sosyal destek ölçeği ve bir benlik kavramı ölçeği ile olumlu yönde (Kazarian ve McCabe 1991) ve depresyon (Kazarian ve McCabe 1991, Zimet vd., 1988, Akt., Eker ve Arkar, 1995a) ve anksiyete (Zimet vd., 1988, Akt., Eker ve Arkar, 1995a) ölçekleriyle olumsuz yönde korelasyon göstermiştir (Çakır ve Palabıyıkoglu, 1993). Eker ve diğerleri (2001) çalışmasında farklı örneklemeler ile iç tutarlılığı ölçmek için Cronbach alfa yöntemini kullanmıştır. Değerler 0.80 ile 0.95 arasındadır ve üç örnekleme de ölçek ve alt ölçekler kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılık göstermiştir. Bu araştırmanın örnekleminde ölçeğin Cronbach Alfa değeri .74 olarak hesaplanmıştır. Aile, arkadaş ve diğer önemli kişi alt ölçekleri için ise Cronbach Alfa değeri sırası ile .67, .62 ve .81 olarak bulunmuştur.

Problem Çözme Envanteri

Problem Çözme Envanteri, Heppner ve Peterson (1982) tarafından, bireylerin problem çözme becerisine ilişkin algısını ve problem çözme tarzını değerlendirmek için geliştirilmiş bir envanterdir (Heppner, 1988; Heppner ve Petersen, 1982, Akt. Şahin, Şahin ve Heppner, 1993). 35 maddeden oluşan ve 1-6 arasında puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Faktör analitik çalışmaları üç faktörü açıklamıştır: Problem-çözme güveni, yaklaşma-kaçınma tarzı, kişisel kontrol (Heppner, 1988, Akt. Şahin vd., 1993). Ölçekten alınabilecek toplam puan 32-192 arasında değişmekte olup, 32-80 arası puanlar yüksek düzeyde problem çözme becerisini, 81-192 arası puanlar ise düşük düzeyde problem çözme becerisini ifade etmektedir (Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz , 2006). Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise 0.72 ile 0.85 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının ranjı ise 0.25 ile 0.71 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt ölçeklerinin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları $r=0.83$ ile $r=0.89$ arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışmasında toplam puanın ve üç alt ölçekten elde edilen puanların, öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeyiyle korelasyonları sırası ile 0.46, 0.29-, 0.44- ve -0.43 olarak hesaplanmıştır. Yapı geçerliği çalışmasında ise “problem çözme yeteneğine güven” (5, 10, 11, 12,19, 23, 24, 27, 33, 34 ve 35. Maddeler, $\alpha=0.85$), “yaklaşma kaçınma” (1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 28, 30, 31.maddeler, $\alpha=0.84$) ve “kişisel kontrol” (3, 14, 25, 26 ve 32. Maddeler, $\alpha=0.72$) olmak üzere üç faktörden oluştuğu saptanmıştır. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayıları ise 0.38 ile 0.49 arasında hesaplanmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997).

Ölçeğin Türkiye uyarlaması ilk kez Taylan (1990) tarafından yapılmıştır. Taylan'ın yaptığı geçerlik çalışmasında problem çözme envanteri puanları ile kendini kabul envanteri puanları arasındaki korelasyon 0,44 sürekli kaygı envanteri puanları arasındaki korelasyon ise 0.51 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında; İngilizce ve Türkçe uygulamaları arasındaki güvenilirlik katsayıları toplam puan için 0.86, problem çözme güveni için 0.86, yaklaşma-kaçınma tarzı için 0.64 ve kişisel kontrol için 0.73 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanı ile alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları problem çözme güveni için 0.82, yaklaşma-kaçınma tarzı için 0.81 ve kişisel kontrol için 0.58 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test yöntemiyle kararlılık katsayıları; problem çözme güveni için 0.84, yaklaşma-kaçınma tarzı için 0.47 ve kişisel kontrol için 0.48 ve ölçeğin toplamı için 0.66 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin uygulandığı örneklem için Cronbach Alfa değeri .78 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçeklere ait Cronbach Alfa değerleri ise aceleci yaklaşım .67, düşünen yaklaşım .79, kaçınan yaklaşım .63, değerlendirici yaklaşım .70, kendine güvenli yaklaşım .64 ve planlı yaklaşım .43 olarak hesaplanmıştır.

Şahin vd. (1993) ölçeğin Türkiye uyarlaması ile ilgili ikinci çalışmayı gerçekleştirmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması, 244 üniversite öğrencisinden oluşan bir örneklem grubu ile yapılmıştır. Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Yarıya bölme güvenilirlik çalışmasında ise tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı $r=0.81$ olarak

bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışmasında; ölçüt bağımlı geçerlik yöntemi kullanılmış ve ölçeğin toplam puanı ile Beck Depresyon Envanteri toplam puanları arasındaki korelasyon -0.33 ve STAI-T toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı ise -0.45 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ise ölçeğin; aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım olmak üzere altı faktör bulunmuştur (Şahin vd., 1993).

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan Problem Çözme Envanteri, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Yaşantı ve Davranışlarda Değişim Ölçeği araştırmacı tarafından çoğaltılarak örnekleme oluşturan 12 devlet üniversitesinin RPD Anabilim Dallarında uygulamayı yürütecek olan öğretim elemanlarına gönderilmiştir. Öğretim elemanları ve psikolojik danışman adayları için uygulama hakkında bilgilendirme mektupları da ölçekler ile birlikte gönderilmiştir. Araştırma kapsamında değerlendirilen ölçekler, 12 devlet üniversitesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarında bireyle psikolojik danışma uygulaması yürüten psikolojik danışman adaylarının danışanları tarafından doldurulmuştur. Psikolojik danışman adayı ve danışanlara araştırmanın içeriği ve uygulamalar ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen danışanların araştırmacı tarafından hazırlanan bilgilendirilmiş onay formunu doldurmaları istenmiştir. Gönüllü katılım gösteren danışanlara Yaşantı ve Davranışlarda Değişim Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kapalı zarf içerisinde psikolojik danışman adayları aracılığı ile iletilmiştir. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri danışanın katılım onayı alındıktan sonra ilk oturumda uygulanmıştır. Yaşantı ve Davranışlarda Değişim Ölçeği ise psikolojik danışma sürecinde en az dört oturum gerçekleştiren danışanlara, sonlandırma oturumunun ardından uygulanmıştır. Ölçekler uygulama tamamlandığında dönem sonu itibari ile öğretim elemanları tarafından posta yolu ile araştırmacıya geri gönderilmiştir.

Veri Analizi

Danışanların algıladıkları yaşantı ve davranış değişimi düzeyininin yordayıcı değişkenlerinin değerlendirilmesi için çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi kullanılarak yaşantı ve davranışlardaki değişim düzeyinde açıklanan toplam varyansın yorumlanması, danışanların katılmış oldukları oturum sayısı, cinsiyeti, algılanan sosyal destek ve problem çözme tarzı değişkenleri ile bağımlı değişken (yaşantı ve davranışlardaki değişim düzeyi) arasındaki ilişkinin yönü hakkında yorum yapılmıştır.

Bulgular

Danışanların katılmış oldukları oturum sayısı, cinsiyeti, problem çözme tarzı (aceleci, düşünen, kaçınan, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı) ve çok boyutlu algıladıkları sosyal destek düzeylerinin (aile, arkadaş, diğer önemli kişi) danışanların algıladıkları yaşantı ve davranışlarda değişim puanlarını yordama derecesini incelemek için çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizinde, problem çözme ve sosyal destek puanlarının YADA puanlarını yordama derecesi incelenirken, danışanların katıldıkları oturum sayısının alınan yardımın etkililiğini belirlemedeki belirleyiciliği düşünülerek (Clement, 2008) katıldıkları oturum sayısı değişkeni birinci sırada hiyerarşik regresyon analizine sokularak kontrol edilmiştir.

Veri toplama süreci sonunda 299 danışana ulaşılmıştır. Ancak toplanan verilerde oturum sayısını belirtmemiş danışanlar veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca YADA (Yaşantı ve Davranışlarda Değişim Ölçeği) ile ölçülen değişimin gözlenmesi için sürece en az dört oturum devam eden

danışanların araştırmaya dahil edilmesi kararlaştırılmış ve devam ettiği psikolojik danışma oturumu sayısı dört oturumdan az olanlar çıkarıldıktan sonra analizlere 223 danışanın verisi üzerinden devam edilmiştir. Kayıp değer analizi yapıldığında YADA, ÇBASD (aile, arkadaş, diğer önemli kişi) ve PÇE (aceleci, düşünen, kaçınan, değerlendirici, kendine güvenli, planlı) ölçeklerinde %5'ten fazla kayıp değer görülmediği için kayıp değerler yerine seri ortalamaları ataması yapılmıştır. Analizlere 200 danışanın verisi üzerinden devam edilmiştir. Analize giren değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 1' de ve korelasyon değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1.

Danışanların bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

Değişken	<i>n</i>	<i>min.</i>	<i>max.</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
Cinsiyet	200	-	-	.29	.45
YADA	200	172	291	242.87	27.99
Oturum sayısı	200	4	13	5.85	1.83
SD Aile	200	9	28	21.87	5.26
SD Arkadaş	200	7	28	21.43	5.42
SD Diğer Kişi	200	4	28	17.28	8.46
PÇ Aceleci	200	15	47	30.95	6.65
PÇ Düşünen	200	5	25	13.22	4.63
PÇ Kaçınan	200	4	23	13.64	4.95
PÇ Değerlendirici	200	3	15	8.03	3.09
PÇ Kendine Güvenli	200	8	28	17.39	4.72
PÇ Planlı	200	4	21	10.76	3.61

YADA; Yaşantı ve Davranışlarda Değişim, SD; Sosyal Destek, PÇ; Problem Çözme

Tablo 2.

YADA, oturum sayısı, cinsiyet, sosyal destek, problem çözme değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri tablosu

	YADA	Oturum sayısı	Cinsiyet	Sd aile	Sd ark	Sd diğ.	Pç acele.	Pç düşün.	Pç kaçın.	Pç değ.	Pç k.güvenli	Pç planlı
YADA	1											
Oturum sayısı	.10	1										
Cinsiyet	-.05	-.06	1									
Sd aile	.02	-.11	-.06	1								
Sd ark	.07	-.16*	-.13*	.38*	1							
Sd diğ.	.02	-.07	-.14*	.22*	.27*	1						

PÇ aceleci	-.00	.03	-.14*	.11	-.04	.07	1					
PÇ düşünen	-.24*	-.04	.00	-.08	-.21*	-.08	-.06	1				
PÇ kaçıngan	.01	-.06	-.11	.03	.04	.18*	.45*	.13*	1			
PÇ değ.	-.16*	-.03	.04	-.06	-.09	-.07	.17*	.60*	.12*	1		
PÇ kendine güvenli	-.13*	.03	-.13*	-.10	-.21*	-.14*	.17*	.70*	.19*	.51*	1	
PÇ planlı	-.17*	-.00	.00	-.17*	-.31*	-.17*	.11	.68*	.07	.56*	.70*	1

PÇ; Problem çözme SD; Sosyal Destek

Danışanların problem çözme tarzlarının ve çok boyutlu algıladıkları sosyal destek düzeylerinin psikolojik danışma oturumları sonunda algıladıkları yaşantı ve davranış değişimi düzeyini yordama derecesini incelemek için gerçekleştirilen çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizi sonucu Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3.

Danışanların problem çözme tarzları ve çok boyutlu algıladıkları sosyal destek düzeylerinin yaşantı ve davranışlarda değişim puanlarını yordama derecesine ilişkin R ve R² değerleri

Değişken	R	R ²	R ² Değişim	F Değişim			
				F Değişim	sd1	sd2	Anlamlılık
Oturum Sayısı	.10	.01	.005	2.10	1	198	.149
PÇ_DÜŞÜNEN	0.254	.07	.06	11.38	1	197	.001

PÇ; Problem Çözme

Tablo 4.

Danışanların problem çözme tarzlarının ve çok boyutlu algıladıkları sosyal destek düzeylerinin danışanların algıladıkları yaşantı ve davranış değişim düzeylerini yordama derecesine ilişkin B, Beta değerleri ve anlamlılık düzeyi

Değişken	B	Std Hata	β	T	P
(Sabit)	233.70	6.63		35.25	.000
Oturum Sayısı	1.57	1.08	.10	1.45	.149
(Sabit)	253.16	8.66		29.23	.000
Oturum Sayısı	1.42	1.06	.09	1.34	.18
PÇ DÜŞÜNEN	-1.41	.42	-.23	-3.37	.001

PÇ; Problem Çözme

Danışanların problem çözme tarzları ve çok boyutlu algıladıkları sosyal destek düzeylerinin, danışanların algıladıkları yaşantı ve davranış değişimi düzeylerini yordama derecesini incelemek için gerçekleştirilen çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizinde, danışanların katılmış oldukları oturum sayısının etkisi birinci düzeyde analize sokularak sabit tutulmuştur. Danışanların problem çözme tarzları (aceleci, kaçıngan, değerlendirici, düşünen, kendine güvenen, planlı) ve çok boyutlu algıladıkları sosyal destek (aile, arkadaş, diğer kişi) düzeylerinin yaşantı ve davranış değişim düzeyini ne derece yordadığını belirlemek için aşamalı çoklu regresyon yöntemi ile regresyon analizine devam edilmiştir. Tablo 2 ve 3 incelendiğinde regresyon analizinin iki aşamada tamamlandığı görülmüştür. Tablo 2 ve Tablo 3'te de

görüldüğü gibi danışanların katılmış oldukları oturum sayısının yaşantı ve davranışlardaki değişimin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, ayrıca aceleci problem çözme, kaçınan problem çözme, değerlendirici problem çözme, kendine güvenli problem çözme, planlı problem çözme tarzı puanlarının, yaşantı ve davranışlarda değişim düzeyi puanlarını yordamada istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Danışanların cinsiyeti psikolojik danışma sürecinde algıladıkları yaşantı ve davranış değişim düzeyini yordamada anlamsız bulunmuştur. Bir başka deyişle danışanların algıladıkları yaşantı ve davranış değişimi düzeyinde erkek ya da kadın danışan olmanın bir değişim yaratmadığı söylenebilir.

Danışanların düşünen tarz problem çözme becerilerinin, danışanların algıladıkları yaşantı ve davranış değişimi düzeyi puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Çoklu doğrusal hiyerarşik regresyon analizine sabit değişken olarak giren danışanların katılmış oldukları oturum sayısının, yaşantı ve davranışlarda değişim düzeyi puanlarını yordama derecesi anlamlı bulunmamıştır [$R = .10$, $R^2 = .01$, $F(1, 198) = 2.1$, $p > .05$].

Regresyon analizinin ikinci aşamasında, düşünen tarz problem çözme puanlarının, yaşantı ve davranışlarda değişim düzeyini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. [$R = .25$, $R^2 = .05$, $F(1, 197) = 11.39$, $p < .001$]. Düşünen tarz problem çözme puanları tek başına toplam varyansın %5'ini açıklamıştır. Bu açıklama düzeyi düşük düzeyde bir açıklama oranı olarak nitelendirilmektedir (Leech, Baret & Morgan, 2008). Tablo 3'e bakıldığında, düşünen tarz problem çözme puanlarının, danışanların algıladığı yaşantı ve davranış değişim puanlarını yordamasına ilişkin Beta değerinin ise negatif olduğu bulunmuştur. Bu durum düşünen tarz problem çözme puanları ile YADA puanlarının negatif korelasyon gösterdiğine işaret etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada danışanların psikolojik danışma süreci sonunda algıladıkları yaşantı ve davranış değişimi düzeyinin, danışanların cinsiyet, katılmış oldukları oturum sayısı, algıladıkları sosyal destek ve problem çözme tarzına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Bu araştırmada, danışanların katılmış oldukları oturum sayısı, psikolojik danışma sürecinde algıladıkları yaşantı ve davranış değişim düzeyini yordamada anlamsız bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında danışanların katılmış oldukları oturum sayısı en az 4, en çok 13, ortalama oturum sayısı ise 5.85 olarak hesaplanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde Clement (2008) çalışmasında danışanların katılmış olduğu ortalama oturum sayısı 17.43 olarak hesaplanmış ve oturum sayısı ile psikoterapi sonucu arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Literatürde psikolojik danışma yardımının etkililiğinin oturum etkisini araştırma yolu ile ölçüldüğü görülmektedir (Kadera, Lambert ve Andrews, 1996; Anderson ve Lambert, 2001; Wolgast ve diğ., 2003). Bu çalışmalar incelendiğinde Kadera vd. (1996) danışanların anlamlı değişimi için 14 oturuma, Anderson ve Lambert (2001) 11 oturuma, Wolgast vd. (2003) 16 oturuma, ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Smith vd. (1980) danışanların katılmış oldukları oturum sayısı ile psikoterapi sonuçları arasında anlamlı bir ilişki ortaya koyamamıştır.

İlgili araştırmalar ile karşılaştırıldığında bu araştırmada danışanların katılmış oldukları oturum sayısının, literatürdeki oturum sayılarına göre nispeten az olduğu görülmektedir. Bu açıdan az sayıda oturum sayısına ulaşıldığı düşünüldüğünde değişimin gözlenmemiş olması beklendik bir sonuç olarak görülebilir. Bu araştırmada psikolojik danışma oturumlarının bir akademik dönem içinde planlanıp tamamlanması beklenmiştir. Psikolojik danışman adayları hali hazırda lisans öğrencisi oldukları için oturumların planlanması, yapılandırılması ve gerçekleştirilmesini ders, sınav ve çalışma programları doğrultusunda planlamak durumundadır. Danışan profili üniversite öğrencilerinden oluştuğu için planlama şartları (ders, sınav ve çalışma programları) psikolojik danışman adayları ile benzerlik göstermektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda ortalama 5.85 oturum sayısı uygun olarak

görülebilmektedir. Bu araştırma sonucu gerçekleştirilen ortalama oturum sayısının (5.85) danışanlarda yaşantı ve davranış değişimi gerçekleştirmek için yeterli olmayabileceğini ortaya koymaktadır. Bu sonuca dayanarak, psikolojik danışman adaylarına daha çok sayıda oturum gerçekleştirmeleri için koşulları ayarlamak ya da daha az sayıda oturumla daha etkili sonuçlar elde edecek yaklaşımların öğretilmesi etkili olabilir.

Bu araştırmada, danışanların cinsiyeti psikolojik danışma sürecinde algıladıkları yaşantı ve davranış değişim düzeyini yordamada anlamsız bulunmuştur. Bir başka deyişle danışanların algıladıkları yaşantı ve davranış değişimi düzeyinde erkek ya da kadın danışan olmanın bir değişim yaratmadığı söylenebilir. Clement (2008) çalışmasında da erkekler ve kadınlar çiftler ile karşılaştırıldığında anlamlı ölçüde ilerleme görülürken, iki cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak Clement (2008) çalışmasında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamasa da sonuç ölçümlerinde kadınların puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Sanberk (2010) çalışmasında danışanların cinsiyetini, psikolojik danışma sürecinde algıladıkları yaşantı ve davranış değişim düzeyini yordamada anlamsız olduğunu ortaya koymuştur.

Cinsiyete göre psikolojik danışma yardımıyla sağlanan fayda konusunda yapılan çalışmalar oldukça azdır (Ogrodniczuk, 2006). Var olan çalışmalar incelendiğinde ise tutarsız bulgular ile karşılaşmaktadır. Smith, Glass ve Miller (1980) kadınlar ve erkeklerin psikoterapi sonuçlarında kadınların erkeklerden daha çok ilerleme kaydettiğini belirtmiştir. Ogrodniczuk vd. (2001) çalışmasında kadın ve erkeklerin farklı psikoterapi türlerinden daha fazla yararlanabileceği hipotezi ile yola çıkmış ve erkeklerin yorumlayıcı terapide, kadınların ise destekleyici terapide daha iyi sonuçlar elde ettiğini ortaya koymuştur.

Çalışmaların küçük örneklemeler ile yürütülmesi ve bu örneklemelerin çoğunlukla tek cinsiyeti – genellikle kadınları- temsil ediyor olması, erkeklerin ve kadınların bulunduğu örneklemelerde ise kadın danışanların sayısının erkek danışanlara oranla oldukça fazla olması gibi yöntemsel zayıflıklar araştırma bulgularının tutarsız olmasına neden olabilir (Ogrodniczuk, 2006). Cinsiyetin psikoterapi sürecinde basit bir biyolojik değişken olarak ele alınması, cinsiyet rolleri, cinsiyet rol tutumları ve cinsel rol kimliklerinin göz ardı edilmesi de bulguları etkileyebilir. Cinsiyetin etkilerinin daha detaylı incelenmesi için daha kapsamlı araştırma modellerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde bu çalışmada cinsiyetin yordayıcı çıkmaması ile örtüşen bulgular olduğu gibi (Clement, 2008; Ogrodniczuk, 2006; Sanberk, 2010) bu bulgu örneklemin küçüklüğünden ve araştırmadaki ortalama oturum sayısının sınırlı olmasından kaynaklanabilir.

Bu araştırmada danışanların aceleci problem çözme, kaçınan problem çözme, değerlendirici problem çözme, kendine güvenli problem çözme, planlı problem çözme tarzı puanları, yaşantı ve davranışlarda değişim düzeyi puanlarını yordamada istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur.

Danışanların düşünen tarz problem çözme tarzının, danışanların algıladıkları yaşantı ve davranış değişimi düzeyi puanlarının negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde psikolojik danışma sürecinde danışanların problem çözme becerisinin ele alındığı çalışmalar yok denilecek kadar azdır. Problem çözme becerisi konusunda araştırmaların odağı problem çözme becerisi ve ruh sağlığı arasındaki ilişkidir. Literatürdeki araştırma bulguları incelendiğinde kişilerin problem çözme becerisi algısının umutsuzluk düzeyi, kısa ya da uzun süreli depresyon ve dolayısıyla intihar düşüncelerini yordamada anlamlı olduğu görülmektedir (Çam, 1997; Oğuztürk, Akça ve Şahin, 2011; Sardoğan vd., 2006; Taylan, 1990).

İlgili ölçek maddeleri göz önüne alındığında düşünen tarz problem çözmede kişi karşılaştığı durumla ilgili her türlü bilgiyi toplar ve gözden geçirir. Elde edilen tüm bilgiler problem çözme sürecinde dikkate alınır. Çözüm planını uygulamaya koymadan önce muhtemel sonuçlar üzerinde tahminler yürütülür, ne tür sonuçlar elde edilebileceğine dair değerlendirmeler yapılır. Karar verme aşamasına

gelindiğinde ise her seçeneğin sonuçları ölçüp tartılır, birbirleriyle karşılaştırılır ve nihai karar verilir. Karar verme süreci tamamlandığında sonuç genellikle kişinin tahmin ettiği sonuç ile uyumludur. Bu araştırmada, düşünen tarz problem çözme becerisine sahip danışanların, psikolojik danışma süreci sonunda yaşantı ve davranış değişimini olumsuz yönde göstermiş oldukları saptanmıştır.

Heppner, Reeder ve Larson (1983) çalışmasında etkili ve etkisiz problem çözücülerin bilişsel süreçler bakımından birbirlerinden farklı olduklarını ortaya koymuştur. Etkili problem çözücülerin problem durumu üzerinde düşünmeyi sevdiklerini ve bu iş için zaman ayırdıklarını, var olan durumu kendi yaşantıları yolu ile anlama ihtiyacında olduklarını, diğer grubun ise problem durumlarında problem daha az odaklandıklarını, problem ile ilgili düşünmek yerine, kendilerini suçlama eğiliminde olduğunu belirtmiştir (Akt. Taylan, 1990). Başka bir deyişle problem durumu üzerinde düşünen ve problem çözmek için çaba sarfedenler, daha etkili şekilde problemlerini çözebilmektedir. Benzer olarak problem çözme sürecini aşamalı olarak ele alan (D’Zurilla ve Goldfried, 1971) ve problem çözme sürecinde ilgili tüm bilgilerin toplanmasına vurgu yapan (Heppner, 1978) çalışmalar mevcuttur (akt. Taylan, 1990). Bu bulgular doğrultusunda düşünen tarz problem çözme becerilerine sahip olan danışanların psikolojik danışma sürecinde daha avantajlı olmaları beklenebilir. Ancak bu araştırma psikolojik danışman adayları ile yürütülmüştür ve ortalama oturum sayısı 5.85 olarak hesaplanmıştır. Bu koşullarda beklenen değişimin gerçekleşmemiş olduğu ve bu aşamada düşünen tarz problem çözme tarzının daha çok problem üzerinde düşünme aşamasında takıldığı ve bu nedenle de değişim yönünde ilerlemediği düşünülebilir. Düşünen problem çözme tarzı gereği danışanların öncelikle problemlerine ve boyutlarına yoğun şekilde odaklanmalarının stres düzeylerini artırabileceği söylenebilir. Ölçümlerin böyle bir aşamada alınmış olmasının bu tarz ile değişim arasındaki negatif bulunan ilişkiyi açıklayabileceği düşünülebilir.

Bu araştırmada, danışanların algıladıkları sosyal destek düzeyi psikolojik danışma sürecinde algıladıkları yaşantı ve davranış değişim düzeyini yordamada istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Algılanan sosyal destek düzeyi, aile, arkadaş ve diğer önemli kişi alt ölçeklerinde danışanların algıladığı yaşantı ve davranış değişimi düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Sosyal destek değişkenine dair ilgili literatür incelendiğinde yerli ve yabancı literatürde sosyal desteğin iyilik hali, psikolojik dayanıklılık, psikolojik rahatsızlık düzeyi ile ilişkisinin ele alındığı görülmektedir. Psikolojik danışma sürecinde danışanların sosyal destek düzeylerini bağımsız değişken olarak ele alan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu araştırmanın bulgularına benzer olarak, psikiyatrik semptom düzeyi ile sosyal destek düzeyi, niceliksel ve niteliksel sosyal destek değişkenlerinin ve algılanan sosyal desteğin depresyon ve anksiyete bozukluğu olan danışanlarda psikolojik rahatsızlıklar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Eurelings-Bonrekoe vd., 1996; Marzali, 1987, Akt. Lindfors, Ojanen, Jääskeläinen ve Knekt, (2014). Benzer şekilde Roehrl ve Strouse (2008) çalışmasında psikolojik danışma sonuçları ile sosyal destek arasında .13 korelasyon bulmuştur. Bu bulgu ise düşük düzeyde bir ilişkiyi ifade etmektedir.

Bu araştırma, psikolojik danışma sonuçlarını danışan değişkenleri açısından değerlendirmektedir. Bu değişkenlerden biri olan algılanan sosyal destek düzeyini psikolojik danışma sürecinde ele alan araştırma sayısı yok denecek kadar azdır. Yerli literatürde İşlegen (2011) çalışmasında danışanların algıladıkları sosyal destek düzeyinin terapötik çalışma uyumunu yordama gücünü incelemiştir. Algılanan sosyal desteğin terapötik çalışma uyumunun %3’ünü açıklama gücüne sahip olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularında terapötik çalışma uyumu ile sosyal destek arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur.

Yine bu çalışmada sosyal desteğin yordayıcı çıkmaması az sayıdaki benzer bulgularla (Eurelings-Bonrekoe vd. 1996; Marzali, 1987, Akt. Lindfors vd., 2014; Leibert, Smith ve Agaskar, 2011) tutarlı olmasına rağmen sosyal destek ve ruh sağlığı arasındaki bulgularla da örtüşmemektedir. Bu açıdan baktığımızda bu bulguya dikkatle yaklaşmalı ve psikolojik yardım alan üniversite öğrencileri ve bu

süreçte sosyal desteklerinin rolü üzerinde yapılacak sonraki araştırmalardan elde edilecek bulgularla birlikte yorumlanmalıdır. Danışan profilinin üniversite öğrencilerinden oluştuğu düşünöldüğünde, ilgili literatürde üniversite öğrencilerinin üniversite hayatı ve beraberinde getirdiği zorluklar ile baş etme konusunda yetersiz sosyal destek algısı ile birlikte psikolojik danışma sürecine girdikleri vurgu yapılan bir konudur. Düşük düzeyde sosyal destek algısının psikolojik danışma yardımı alma tutumunu olumlu yönde etkilediği bulguları da mevcuttur (CepedaBenito ve Short, 1998; Karalp, 2009, Akt. Akeren ve Ay, 2019; Miville ve Constantine, 2006; Tata ve Leong, 1994). Bu nedenle yapılacak araştırmalarda danışanların psikolojik danışma sürecinin başında sahip oldukları sosyal destek algıları dikkate alınması gereken faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir.

İlgili literatürde üniversite öğrencileri ile yürütölen çalışmalar incelendiğinde iyilik hali, psikolojik dayanıklılık, sosyal ve psikolojik iyi oluş, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu gibi konular ile sosyal desteğin ilişkisi incelenmiştir ve anlamlı ilişki ortaya konmuştur. Bazı çalışmalarda ise tanı almış popölyasyonlarla yürütölen psikolojik yardım süreçlerinde sosyal desteğin anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusu göze çarpmaktadır (Doğan, 2008; Surette ve Shier, 2017). Ancak söz konusu bu çalışmada katılımcılar psikolojik yardım alan üniversite öğrencileridir ve kliniğe başvurmuş ve nispeten tanı alma potansiyeli olan bir popölyasyondan gelmedikleri düşünöldüğünde bu araştırmanın bulgularını yorumlamak için benzer katılımcı profilleri üzerinde çalışmış araştırmalara ihtiyaç vardır.

Araştırma kapsamında psikolojik danışma süreçlerinin psikolojik danışman adayları tarafından yürütölmüş olması ve psikolojik danışman adaylarının yürüttükleri psikolojik danışma süreçlerine ilişkin bulguların azlığı göz önüne alındığında da bu bulguyu yorumlamak yeni araştırmalara ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Mevcut araştırma bazı sınırlılıklar içermektedir. Çalışmada incelenen psikolojik danışma oturumlarının hangi kurama ya da terapötik yönelime göre yapılandırıldığına dair bir bilgi bulunmamaktadır. Dolayısı ile psikolojik danışman adaylarının yansıttığı kuramsal bakış açısından sonuçların etkilenip etkilenmediği konusunda bir açıklama yapılamaz. Ayrıca incelenen psikolojik danışma oturumlarının benzer koşullar altında yürütölüp yürütölmediği konusunda da ders içerikleri dişında bir bilgi yoktur, olası farklılıkların bulgulara yansımış olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Son olarak, danışanların psikolojik danışma sürecine başvurma nedenleri-problem alanlarının benzerlikleri ve farklılıklarının da sonuçlarla ilişkili olabileceği ancak kontrol edilemediği de dikkate alınmalıdır. Araştırmadan elde edilen bulgular, Yaşantı ve Davranışlarda Değişim ölçeği (YADA), Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ) ve Problem Çözme Envanteri'nin (PÇE) ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır. Psikolojik danışma süreçlerinin sonuçları aday psikolojik danışmanların psikolojik yardım sunduğu danışanlardan elde edildiği için deneyimli psikolojik danışmanların yürüttüğu psikolojik danışma süreçlerine genellenemez.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında yapılacak araştırmalara ilişkin bazı öneriler geliştirilmiştir:

Bu araştırmada lisans düzeyinde psikolojik danışman adaylarının yardım sunduğu danışanlardan veri toplanmıştır. 200 danışan ile yürütölen bir çalışmadır. Lisans ve lisansüstü eğitimini tamamlamış ya da farklı deneyim düzeylerine sahip psikolojik danışmanların danışanlarından oluşan daha geniş örneklemeler ile yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır. Gelecek yıllarda üniversite bünyelerinde bulunan Psikolojik Danışma ve Rehberlik birimlerine başvuran danışanlar ile yürütölen psikolojik danışma oturumlarından veri sağlanarak yapılan araştırmalar psikolojik danışma süreci sonuçlarına dair daha kapsamlı bilgiler sunabilir. Psikolojik yardım sürecinde, danışana dair değişkenler ile psikolojik danışman değişkenlerinin de dahil edilmesi ve çok yönlü bir değerlendirme yapılması daha tutarlı bulgular elde edilmesini sağlayabilir.

Bu araştırmada psikolojik danışma sürecinin sonuçları yardım süreci bitiminde uygulanan

ölçekler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Etkililik çalışmaları bizlere psikoterapi sonuçları hakkında oldukça fazla bilgi vermektedir. Fakat istatistiksel ölçümlere yapılan vurgu yaşanan deneyim ve anlam gibi sonucun önemli yönlerini ihmal etmektedir. Deneysel çalışmalar, terapi sonrası ölçek uygulamaları ve diğer nicel yöntemler, psikoterapide neyin işe yaradığına dair kıymetli ancak sınırlı bilgiler sunmaktadır. Deneysel çalışmalara terapötik sonuçlara ilişkin danışan ve psikolojik danışman deneyimlerini içeren nitel boyutların da dahil edilerek karma yöntem ile yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Özellikle yerli literatürde psikolojik danışma yardımının etkililiği, psikolojik danışma sürecinin sonuçları ya da psikolojik danışma sürecinde danışana ait değişkenler ile ilgili yürütülen çalışmalar yok denecek kadar azdır. İlgili literatüre katkı sağlamak adına bu konuda çalışmaların artırılması önemlidir.

Kaynakça

- Aladağ, M. ve Bektaş, D. Y. (2007, Ekim). *Psikolojik danışma eğitiminde psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması*. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunuldu, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Aladağ, M. ve Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 53-70.
- Akeren, İ. ve Ay, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek ve güvengenlik ile psikolojik yardım gereksinimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1222-1248.
- Anderson, E. M. ve Lambert, M. J. (2001). A survival analysis of clinically significant change in outpatient psychotherapy. *Journal of Clinical Psychotherapy*, 57(7), 875-888.
- Clarkin, J. F. ve Levy, K. N. (2004). The influence of client variables on psychotherapy. (5. bs.). M. J. Lambert (Ed.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (s. 194-226) içinde. New York: Wiley.
- Clement, P. W. (2008). Outcomes from 40 years of psychotherapy in a private practice. *American Journal of Psychotherapy*, 62(3), 215-239.
- Corey, G. (2008). Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları (T. Ergene, Çev.) (1. bs.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Çakır, Y. ve Palabıyıkoglu, R. (1997). Gençlerde sosyal destek- çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Kriz Dergisi*, 5(1), 15-24.
- Çam, S. (1997). *İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Denizli, S. (2010). *Danışanların algıladıkları terapötik çalışma uyumu ve oturma etkisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması: Ege Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Doğan, T. (2008). Psikolojik belirtilerin yordayıcısı olarak sosyal destek ve iyilik hali, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 30-44.
- Eker, D. ve Arkar, H. (1995a). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10, 45-55.
- Eker, D., Arkar, H. ve Yaldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Gordon, R. (2012). Where oh where are the clients? The use of client factors in counselling psychology. *Counselling Psychology Review*, 27(4), 8-17.
- Hackney, H., Cormier, S. (2008). Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı (T. Ergene, S. Aydemir Sevim, Çev.) (1. bs.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M. ve Wampold, B. E. (1999). *Research design in counseling* (2. bs.). Belmont: Wadsworth.
- Hill, C. E., & Lambert, M. J. (2004). Methodological issues in studying psychotherapy process and outcome. Lambert, M.J. (Ed.) (5. Bs.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (s.84-135) içinde. New York: Wiley.
- İşlegen, G. (2011). *Danışanların algıladıkları sosyal desteğin terapötik çalışma uyumunu yordama gücünün belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kadera, S. W., Lambert, M. J., Andrews, A. A. (1996). How much therapy is really enough? A session by session analysis of the psychotherapy dose-effect relationship. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 5, 132-152.
- Lambert, M. J., Bergin, A. E. ve Garfield, S. L. (2004). Introduction and historical overview. M. J. Lambert (Ed.) (5.bs.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (s.3-15) içinde. New York: Wiley.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., ve Morgan, G. A. (2008). *SPSS for intermediate statics: Use and interpretation*. (3. bs.). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Leibert, T. W. (2006). Making change visible: The possibilities in assessing mental health counseling outcomes. *Journal of Counseling & Development*, 84, 108-113.
- Leibert, T. W., Smith J. B. ve Agaskar, V. R. (2011). Relationship between the working alliance and social support on counseling outcome. *Journal of Clinical Psychology*, 67(7), 709-719.
- Lindfors, O., Ojanen, S., Jääskeläinen, T. ve Knekt, P. (2014). Social support as a predictor of the outcome of depressive and anxiety disorder in short-term and long-term psychotherapy. *Psychiatry Research*, 216, 44-51.
- Meydan, B. (2010). *Psikolojik danışman adaylarının içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.

- Nugent, F. A. (1990). *An introduction to the profession of counseling*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Ogrodniczuk, J. S. (2006). Men, women and their outcome in psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 16(4), 453-462.
- Ogrodniczuk J. S., Piper, W. E., Joyce A. S. ve McCallum M. (2001). Effects of patient gender on outcome in two forms of short-term individual psychotherapy. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 10(2), 69-78.
- Oguztürk, Ö., Akça, F. ve Şahin, G. (2011). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler üzerinden incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 14, 85-93.
- Roehrle, B. ve Strouse, J. (2008). Influence of social support on success of therapeutic interventions: a meta-analytic review. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 45(4), 464-476.
- Sanberk, İ. (2010). *Psikolojik danışman-danışan ilişkisinin çözümlenmesi ve bazı süreç sonuç değişkenleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sardoğan, M. E., Karahan, T. F. ve Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 78-97.
- Sexton, T. (1993). A review of the counseling outcome research. G. R. Walzve, J. C. Bleuer (Ed.), *Counselor efficacy: assesing and using counseling outcomes research, a review of the counseling outcome research* (s. 84-124) içinde. Washington, DC: Educational Research and Improvement (ED).
- Smith M. L., Glass, G. V. ve Miller, T. I. (1980). *Benefits of psychotherapy*. The Johns Hopkins University Press.
- Surette, T. E. ve Shier, M. L. (2017). A common factors approach to supporting university students experiencing psychological distress. *Journal of College Student Psychotherapy*, 31(2), 112-131.
- Sürücü, M. ve Bacanlı, F. (2010). Üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 375-396.
- Şahin, N., Şahin, N. H. ve Heppner P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving in a group of Turkish students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Topkaya, N. ve Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37.
- Wolgast, B. M., Lambert, M. J. ve Puschner, B. (2003). The dose-response relationship at a college counseling center. *Journal of College Student Psychotherapy*, 18(2), 15-29.
- Yaka, B. (2005). *Psikolojik danışmanların temel psikolojik danışma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.



Program Araştırmalarının Konuları ve Gerekçelerinin Analizi

Analysis of the Subjects and Reasons of Curriculum Studies

Reha ATAŞ^{ID}, Fen Bilimleri Öğretmeni, Nimet Alaattinoğlu Ortaokulu, Antalya/Türkiye, rehatas86@gmail.com

Okan BAYSAL^{ID}, Sınıf Öğretmeni, Şehit Prof. Dr. İlhan Varank BİLSEM, Balıkesir/Türkiye, okanbbaysal@gmail.com

Nil AYKOL^{ID}, Müdür Yardımcısı, Menderes Anadolu Lisesi, İzmir/Türkiye, aykolnil@gmail.com

Gülşen ÜNVER^{ID}, Prof. Dr., Ege Üniversitesi, İzmir/Türkiye, gulsen.unver@ege.edu.tr

Ataş, R., Baysal, O., Aykol, N. ve Ünver, G. (2021). Program araştırmalarının konuları ve gerekçelerinin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 177-205.

Geliş tarihi: 21.01.2021

Kabul tarihi: 09.05.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Öz. Bu çalışma 2010 - 2020 yılları arasında Türkiye’de ve yurt dışında program araştırmalarına ilişkin yayımlanmış makale ve doktora tezlerinin konularını, gerekçelerini ve eğilimlerini ortaya koyarak gelecekteki araştırmalara temel oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla 65 makale; 26 doktora tezi olmak üzere toplam 91 araştırma incelenmiştir. Araştırmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Eğitim programları alanında yayımlanan araştırmalar konu, gerekçe, dergi seçimi, dünyanın farklı yerlerinden örneklemeleri kapsamı, programın herhangi bir boyutunu içermesi, araştırma yönteminin izlenmesi ölçütleri dikkate alınarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Analiz sonucunda politik etmenler, program - paydaş etkileşimi, program değerlendirme, toplumsal etmenler ve yeniden kavramsallaştırma temalarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yurtdışındaki araştırmalar yönetim biçiminin ve politik gündemin etkisi, programa bağlılık, göçün etkisi, irksal ve cinsel eşitlik konularında yoğunlaşmaktadır. Türkiye’de ise araştırmalar merkezi yaklaşım, programa bağlılık, örtük program, program değerlendirmede ölçüt geliştirme konularına ağırlık vermektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ilerideki program araştırmalarında sosyal adalet, dijital yeterlilikler, çok kültürlü eğitim, küresel salgının etkisiyle değişen öğretmenlik mesleki yeterlilik alanları, uzaktan eğitimin öğrenciler üzerindeki etkileri, öz düzenleme, ekoloji ve gölge program gibi konularına ağırlık verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programları ve öğretim, Program çalışmaları, Betimsel içerik analizi, Programlar üzerine araştırma.

Abstract. This study aims to provide a basis for future research by revealing the subjects, reasons and tendencies of articles and dissertations related with curriculum studies published in Turkey and abroad from 2010 to 2020. For this purpose, a total of 91 studies consisting of 65 articles and 26 dissertations was analyzed. Descriptive content analysis method was used in the study. Research published in the field of Curriculum and Instruction was included by taking into consideration the criteria of subject, reasons, selection of journals, including samples from different parts of the world, involving a dimension of the curriculum and following the research method. As a result of the analysis, the themes of political factors, curriculum-stakeholder interaction, curriculum evaluation, social factors and reconceptualization were reached. According to the results of the study, research abroad focus on the effect of government and the political agenda, curriculum fidelity, the effect of immigration,

racial and sexual equality. Research in Turkey focus on mainly centralized curriculum approach, curriculum fidelity, hidden curriculum and criteria development in curriculum evaluation. Based on these results, it is recommended to focus on the subjects such as social justice, digital competencies, multicultural education, teachers' professional competencies areas changing with the effect of pandemic, the effect of distance learning on students, self-regulation, ecology and shadow curriculum.

Keywords: Curriculum and instruction, Curriculum studies, Descriptive content analysis, Research on curricula.

Extended Abstract

Introduction. Countries have been revising their education systems with the educational reforms as the roles assigned to education, scientific knowledge has been changing and transforming nowadays. One of the key factors performing educational reforms is curriculum. Curriculum shapes the education process and serves to grow up individuals needed in society by keeping up with the times. Individual and social research data lead to form education theory and policy. Since curriculum is an intermediary mechanism which transforms the theory and policy into practice, it is natural to determine its direction with the research (Varış, 1985). However, Curriculum research in Turkey is criticized for not attributing the research results (Mızıkacı and Gözütok, 2013; Yeşilpınar Uyar, 2017). At this point, it seems beneficial to increase research on curriculum studies.

There has been an increase in research examining tendencies in curriculum studies recently (Akdemir, Karameşe and Arslan, 2015; Demirhan İşcan and Hazır Bıkmaz, 2012; Gömleksiz and Bozpolat, 2013; Hazır Bıkmaz, Aksoy, Tatar and Altinyüzük, 2013; Kozikoğlu and Senemoğlu, 2015; Ozan and Köse, 2014; Özkal, 2020; Schreglmann, 2016; Yeşilpınar Uyar, 2017). In this context, there has been research which studies postgraduate theses in Turkey and abroad in the field of Curriculum and Instruction and Curriculum Development (Demirhan İşcan and Hazır Bıkmaz, 2012); dissertations in the field of Curriculum and Instruction by determining a certain time period (Hazır Bıkmaz et al., 2013; Kozikoğlu and Senemoğlu, 2015; Özkal, 2020), dissertations and master's theses (Gömleksiz and Bozpolat, 2013); tendencies in the field of Curriculum and Instruction in terms of articles published domestically (Ozan and Köse, 2014); Curriculum Development research published in the Journal of Curriculum Inquiry (Akdemir, Karameşe and Arslan, 2015; Yeşilpınar Uyar, 2017) master's theses and dissertations in curriculum development (Schreglmann, 2016). It is understood that the research is limited in terms of detailed discussion on subjects and reasons of studies. There is some research examining the studies both in Turkey and abroad. Therefore, it is needed to study curriculum studies comprehensively.

In this study, it is aimed to provide a basis for future research by revealing the subjects, reasons and tendencies of articles and dissertations related with curriculum studies published in Turkey and abroad from 2010 to 2020. The study is considered to be unique as it focuses on the content of the research examined and there is no other research investigating articles and dissertations in the last decade. It is noteworthy that the study determines the gaps in the field, making suggestions to the researchers regarding the required study subjects and providing information about the current situation of the field.

Method. In this study, a descriptive content analysis method which is one of the content analysis was adopted. 26 dissertations and 65 articles in Turkey and abroad which included samples from different countries, related with the curriculum and instruction, following the criteria by the research method from 2010 to 2020 were analyzed. Each research was recorded on the research classification form designed by researchers. Titles such as analysis code, author, title, sampling location, sample size, year of publication, data collection tools, research design/method and research topic got involved in research classification form. Whereas dissertations were coded as T1, T2, articles were coded as M1, M2 in Microsoft Excel program in the study and they were associated with themes. The data analysis process was kept on by the researchers through document sharing, repeated readings and discussion meetings. An expert instructor in the field of Curriculum and Instruction examined the data set, codes and themes for the internal validity of the study.

Results and Discussion. It is concluded that research abroad focuses on the effect of government and the political agenda, accountability, success evaluation policies, integrated curriculum, the effect of immigration, social justice, democracy education, environmental education, racial and sexual equality, critical pedagogy, cybernetics. It is concluded that research in Turkey focuses on centralized approach, education's aims, secularism, curriculum literacy, adaptation process of curriculum change, null curriculum, model development, developing criteria in curriculum development, curriculum theories. It is seen that researchers both Turkey and abroad inquire about internationalization / globalization, curriculum fidelity and hidden curriculum.

The concepts in the research are the subjects that are generally discussed in curriculum literature. For example, it is stated that policies need to update the curriculum (Hofman, Albert and Schnell, 2015) and success evaluation policies cause to create shadow curricula (Ventura and Jang, 2010). Education policies should be constituted by the values such as equality and justice (Şişman, 2006). Effective implementation of curriculum requires curriculum literacy. Hidden curriculum is more effective than formal curriculum (Posner, 2004). 21st century skills can be acquired through integrated curricula (Mohr and Welker, 2017). The important educational subjects of this century are discussions on environmental education and the function of the school in terms of reconceptualization.

Based on these results, it is recommended to focus on the subjects such as equality of opportunity in education, sexual and racial equality, multicultural education, social justice, digital competencies of teachers and parents, teachers' professional competencies areas changing with the effect of epidemic, shadow curriculum, the physical and psychological effect of distance learning on students, self-regulation, sustainable environment education for future research on curriculum studies.

Giriş

Eğitim reformlarının önemli öğelerinden biri program çalışmalarıdır. Eğitim programlarının kendi içindeki ya da politik, ekonomik, toplumsal sorunlar reform hareketlerini doğurmaktadır. Eğitim programları reform sürecinden etkilenmekte ve reformun gerçekleşmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Ornstein ve Hunkins'in (2018) belirttikleri gibi, eğitim programındaki ve eğitim programına yönelik değişimler başta öğrenciler, öğretmenler ve aileler olmak üzere toplumun çok büyük bir bölümünü ilgilendirmektedir.

Yirminci yüzyılda, eğitim programı kavramına, sürecine ve bağlamına ilişkin Bobbitt'in (1918) *Eğitim Programı (The Curriculum)* adlı kitabı program geliştirmenin uzmanlık alanı olmasını etkilemiştir. Pinar (2010a) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) program çalışmalarını üç tarihsel aralık ile yapılandırmıştır. İlki 1918-1969 yılları arasında alanın doğuşu ve program geliştirmenin paradigmatik istikrara kavuşmasıdır. Bu anın doruk noktasını 1949 yılında program geliştirmenin kutsal kaynak kitabı olarak adlandırılan Ralph W. Tyler'ın Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri (Basic Principles of Curriculum and Instruction) kitabı oluşturmaktadır. İkinci tarihsel aralık, alanın 1969 yılından 1980 yılına kadar devam eden program geliştirmeden program araştırmalarına alanın yeniden kavramsallaştırılmasıdır. Üçüncü tarihsel aralık ise, 1980 yılından 2000 yılına kadar disiplinlerarası akademik alan olarak programı anlamak etrafında paradigmatik olarak örgütlenmiştir.

Bu değişim süreci, Türkiye gibi, ABD'nin alanyazınından yararlanan ülkelerin program çalışmalarına ve araştırmalarına da yansımaktadır. Bu bağlamda John Dewey, Türkiye'nin eğitim sistemi hakkında bir rapor hazırlaması için 1924 yılında ülkeye davet edilmiştir. Yazdığı raporlarda, eğitimin finansmanı, bir eğitim planının oluşturulması ve yürütülmesi, okulların toplum merkezleri olarak geliştirilmesi, öğretmen eğitimi, okul sisteminin yeniden tanımlanması, okullarda sağlık ve hijyenin iyileştirilmesi konularında özel öneriler getirmiştir (Turan, 2000). II. Dünya Savaşı'ndan sonra ABD ile ilişkilerin gelişmesiyle Ford Vakfı ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) arasında yapılan anlaşma sonucu, program çalışmalarını incelemek üzere ABD'ye uzmanlar gönderilmiştir (Varış, 1988). ABD'de eğitim alan Selahattin Ertürk ve Fatma Varış gibi bilim insanları EPÖ alanının Türkiye'de yeniden yapılanmasında önemli roller üstlenmişlerdir.

Türkiye'de pozitivist bilim felsefesinin eğitim araştırmalarındaki etkisiyle tarihsel ve felsefi çalışmalar program araştırmalarının dışında bırakılmıştır. Böylece, disiplinler arası araştırmalar sınırlı kalmış, program araştırmaları alanında ve aynı zamanda doktora çalışmalarında tarih ve felsefenin olmadığı bir alan ortaya çıkmıştır (Aktan, 2014). Eğitim alanında yaşanan bu değişimin ve dönüşümün, program araştırmaları açısından kaynak oluşturduğu düşünülmektedir. Özellikle boylamsal olarak planlanacak program araştırmalarının gerçekleştirilmesi, alanın tarihini irdeleyerek geleceğe ışık tutması açısından önemlidir.

Öte yandan, Schwab (1969), Pinar'ın (2010b) yeniden kavramsallaştırmanın başlangıcı olarak tanımladığı 1969 yılında, eğitim programı alanının can çekiştiğini ifade etmiştir. Ona göre, alan, mevcut yöntem ve ilkeler açısından çalışmalarına devam edemeyecek durumdadır; umutsuzca yeni ve daha etkili ilke ve yöntem arayışı içindedir ve program enerjilerinin büyük kısmı kuramdan uygulamaya aktarılsa uyanma / canlanma olacaktır. Huebner (1976) ise alanın can çekişmeyle kalmayıp öldüğünü belirtmiştir. Uygulamadan ziyade kurama bağlı olan alan, yüzyıllar boyunca taşımaya çalıştığı artan ilgi çeşitliliği artık tek bir odakla bir arada tutulamayacağı için ölmüştür. Huebner (1976) alanın artık birliği ve bütünlüğü olmadığı için yeniden doğuş olamayacağını, köklerine geri dönerse ancak reenkarnasyonun mümkün olabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, Pinar'ın (2010b) tanımladığı üçüncü tarihsel aralıkta, alanın köklerine dönmek yerine programları anlama yönünde paradigma

dönüşümü yaşandığı görülmektedir. Bu paradigma dönüşümünün günümüzde de devam ettiği söylenebilir. Bu süreçte, eğitim programı alanında çalışanların program araştırmalarının bulgularına ihtiyaçları vardır.

Bir araştırma alanı olarak eğitim programı çalışmaları, 1970'lerin sonlarında, alandaki bilim insanlarının sosyoekonomik sınıf, ırk, cinsiyet, yaş, dil, etnik köken, kültür, cinsel yönelim ve milliyet gibi etmenlere dayanan eğitim fırsatlarının eşitsizliğini ve adaletsizliğini ortaya çıkarmasıyla başlamıştır. Bilim insanları, bu gelişmelerle birlikte görevlerini sadece devletin ve kurumsal çıkarların desteklediği eşitsizlikleri devam ettiren eğitim programını daha verimli ve etkili bir şekilde geliştirmenin, tasarlanmanın, uygulamanın ve değerlendirmenin araştırılması olarak görmemişlerdir. Bu nedenle, okullarda ve diğer kurumlarda haksız öğrenme deneyimlerine yol açan politika ve uygulamalarda açık ve net olan değerleri ve varsayımları incelemişler ve ortaya atmışlardır (Schubert, 2010). Program araştırmalarının bu yönüyle dönüştürücü paradigmadan etkilendiği söylenebilir. Nitekim Mertens (2015) dönüştürücü paradigmanın sosyal baskıya karşı durmak için, bir araştırmanın politika ve siyasal değişim gündemiyle iç içe durması gerektiğini belirtmektedir.

Program araştırmalarının çok uluslu yapısı, sadece alanı değil aynı zamanda disiplinlerarası alanları bilmeyi gerektirmektedir (Pinar, 2013). Bu durum eğitim programı çalışmalarında sosyoloji, antropoloji, psikoloji, ekonomi bilimi, siyaset bilimi, coğrafya, ekoloji, kültürel çalışmalar ve eğitim programının içinde bulunduğu bağlamların daha iyi anlaşılmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Schubert, 2010). Apple (2010) bu durumu borçlanma sorunu olarak görmüş, eğitim programının en önemli görevlerinden birinin "ormanları ve ağaçları görmek" olduğunu belirterek disiplinlerarası bilgi ödünç verme işleminin çok dikkatli yapılmazsa ciddi zorluklar yaratacağından söz ederek alana genellikle yüzeysel düzeydeki anlayışlar aktarılırsa program çalışmalarında ciddi bir sorun oluşturacağını belirtmiştir. Bu yüzeysel etkileşimleri, farklı disiplinlerin program çalışmalarıyla bağlantılarını ayrıntılı olarak inceleyen araştırmalar önleyebilir.

Program araştırmalarının geleceği ile ilgili diğer bir nokta, geçmişin farklı yönlerinin ve doğasının bilinmesidir. Program araştırmacılarının gündeminde olan soruların birçoğu uzun bir geçmişe sahiptir (Apple, 2010). Schubert'in (2010) belirttiği gibi, eğitim programının tarihi, eğitim programı araştırmalarının tarihi bir sorgulama alanı olarak düşünülebilir.

Bireysel ve toplumsal araştırma verileri, eğitim kuramının ve politikasının oluşturulmasına öncülük etmektedir. Programlar bu kuram ve politikayı uygulamaya dönüştüren bir ara mekanizma olduğuna göre, yönünü bu araştırmalarla belirlemesi doğaldır (Varış, 1985). Buna rağmen, Türkiye'de program çalışmalarının, araştırma bulgularına dayandırılmaması sıklıkla eleştirilmektedir (Mızıkacı ve Gözütok, 2013; Yeşilpınar Uyar, 2017). Bu noktada, nitelikli program araştırmalarının artmasında yarar görülmektedir.

Türkiye'de program alanındaki araştırmaların niteliği de tartışma konusudur. EPÖ alanı bir bütün olarak düşünüldüğünde, öğrenme - öğretme sürecine (Bümen ve Aktan, 2014) öğrenme ortamına, eğitim teknolojisine ve program değerlendirmeye odaklanan birçok araştırmaya rastlanırken; cinsiyet ayrımı, ideoloji, program tarihi ve hükümetin rolü gibi konularla ilgilenilmediği gözlemlenmektedir (Aktan, 2014). Son yıllarda hazırlanan, yeniden kavramsallaştırmacılıkla ilgili doktora tezleri (ör., Korkmaz, 2016; Şiraz, 2020) program araştırmaları açısından umut vericidir. Program araştırmalarının niteliğini yükseltmek amacıyla gösterilen diğer bir çaba, Eğitim Programları ve Öğretim Derneği tarafından, 2011 yılından beri Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi'nin yayımlanmasıdır. Ancak dergide yayımlanan çalışmalar incelendiğinde, program araştırmalarına sınırlı düzeyde yer verildiği söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, özellikle son yıllarda program araştırmalarındaki eğilimleri inceleyen çalışmalarda artış görölmektedir (Akdemir, Karameşe ve Arslan, 2015; Demirhan İşcan ve Hazır Bıkma, 2012; Gömlüksiz ve Bozpolat, 2013; Hazır Bıkma, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük, 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Özkal, 2020; Schreglmann, 2016; Yeşilpınar Uyar, 2017). Bu bağlamda, EPÖ ya da Eğitimde Program Geliştirme alanında, Türkiye’de ve yurt dışındaki mevcut lisansüstü eğitim programlarının (Demirhan İşcan ve Hazır Bıkma, 2012); belli bir zaman aralığı belirlenerek EPÖ alanında yapılan doktora tezlerinin (Hazır Bıkma vd., 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Özkal, 2020), doktora ve yüksek lisans tezlerinin (Gömlüksiz ve Bozpolat, 2013); yurt içinde yayınlanan makaleler açasından EPÖ alanındaki eğilimlerin (Ozan ve Köse, 2014); yurt dışında yayımlanan Curriculum Inquiry dergisi bağlamında program geliştirme araştırmalarının (Akdemir vd., 2015; Yeşilpınar Uyar, 2017) eğitimde program geliştirme özelinde yüksek lisans ve doktora tezlerinin (Schreglmann, 2016) incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda program araştırmalarının genellikle araştırma konusu, araştırma modeli, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri değişkenleri açasından incelendiği belirlenmiştir. Hazır Bıkma ve diğerlerinin (2013) 1974 - 2009 yılları arasında, Kozikoğlu ve Senemoğlu’nun (2015) 2009 - 2014 yılları arasında ve Özkal’ın (2020) 2015 - 2019 yılları arasında EPÖ alanındaki doktora tezlerindeki araştırma eğilimlerini belirledikleri çalışmaların birbirini tamamladıkları söylenebilir. Bu çalışmalarda, öğretim-öğrenme yaklaşımları, yöntemleri, teknikleri, öğretim eğitimi ve program değerlendirme konularının çalışıldığı belirlenmiştir. Özetle, program araştırmalarını inceleyen çalışmalar araştırma konularının ve gerekçelerinin ayrıntılı tartışılması açasından sınırlı bulunmuştur. Yurtiçindeki ve yurtdışındaki program araştırmalarını birlikte inceleyen çalışmalar da oldukça az sayıdadır. Bu nedenle, program araştırmalarını daha geniş kapsamlı bir incelemeye ihtiyaç duyulmuştur.

Bu çalışmanın amacı, 2010 ve 2020 yılları arasında Türkiye’de ve yurt dışında program araştırmalarına ilişkin yayımlanmış makale ve doktora tezlerinin konularını, gerekçelerini ve eğilimlerini ortaya koyarak, ilerideki araştırmalar için temel oluşturmaaktır. Bu çalışma, yurt içinde ve yurt dışında tez ya da makale olarak yayımlanmış araştırmaları kapsaması nedeniyle geniş bir bakış açası sunabilir. Çalışmanın, program araştırmalarının içeriğine odaklanmış olması da özgünlüğünü sağlayabilir. Çalışmanın bulgularının program araştırmalarındaki eğilimler ve boşluklar açasından araştırmacılara yol gösterebileceği ve bu sayede alana katkı sağlayabileceği düşünölmektedir. Belirlenen amaçtan hareketle, araştırma soruları şu şekilde oluşturulmuştur: 2010 - 2020 yılları arasında farklı ölkelerde gerçekteştirilen:

1. Program araştırmalarında çalışılan konular / problemler nelerdir?
2. Program araştırmalarının raporlarında, üzerinde çalışılan konuların / problemlerin, gerekçeleri nasıl açıklanmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada, içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak 2010 - 2020 yılları arasında eğitim programları alanında belirli ölçütler dâhilinde seçilen yurt içinde ve yurt dışında hazırlanmış tez ve makaleler incelenmiştir. Betimsel içerik analizinde, nitel ve nicel araştırmalar bir araya getirilerek incelenmekte ve alandaki genel eğilim ortaya çıkarılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu sayede, ilgili alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara, genel yönelimlerle ilgili bilgi sunulmaktadır (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dünder, 2014). Bu çalışmada, son 10 yıl içinde eğitim programları alanında yapılan 91 araştırma incelenmiş ve araştırmalar konularına göre kodlanmıştır. Benzer kodlar aynı temalar altında birleştirilerek eğitim programları alanındaki eğilimler ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmaların Analize Dâhil Edilme Ölçütleri ve Verilerin Toplanması

EPÖ alanındaki araştırma eğilimlerini ortaya çıkarmak amacıyla, öncelikle çalışmaya dâhil edilecek araştırmaların seçimi için makalenin / tezin yılı, doktora tezi ve makale olması, dergi seçimi, dünyanın farklı yerlerinden örneklemleri kapsamı, programın herhangi bir boyutunu içermesi ve araştırma yöntemi ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütlere göre makale ve tezler taranarak, çalışmaya dâhil edilmiştir.

Çalışmanın kapsayacağı yıllar belirlenirken, alanyazındaki program araştırmalarının analiz edildiği çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalarda, Akdemir vd. (2014) 2005 – 2013, Hazır Bıkmaz vd. (2013) 1974 – 2009, Kurt ve Erdoğan (2015) 2004 – 2013, Ozan ve Köse (2014) 2007 – 2011 ve Yeşilpınar Uyar (2017) 2002 - 2015 yılları arasındaki program araştırmalarının eğilimlerini ortaya çıkarmışlardır. Buna göre, son 10 yılı kapsayan program eğilimlerini gösteren araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle, güncel araştırmaların analizinin eğitim programları alanına yön verebileceği düşünülmüş ve çalışmaya 2010 - 2020 yılları arasındaki program araştırmaları dâhil edilmiştir.

Genel eğilimlerin kapsamlı bir çalışmayla yürütülebileceği gerekçesiyle, çalışmaya doktora tezi ve makaleler dâhil edilmiştir. Bu kapsamda, 2010 - 2020 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yayımlanan EPÖ alanındaki doktora tezleri taranmıştır. Yurt dışı doktora tezlerine ise Proquest veri tabanı aracılığıyla ulaşılmıştır. Dergilerin seçiminde ise, yurt içinde eğitim alanında yayınlanan tüm dergiler dâhil edilmiştir. Yurt dışındaki dergilerin seçiminde etki faktörü, alıntılama oranı, H-indeks değeri ve Q değeri dikkate alınmıştır. Buna göre seçilen Journal of Curriculum Studies dergisinin; etki faktörü 1.484, alıntılama oranı 2.9, H-indeks değeri 54 ve Q1 çeyreğinde yer almaktadır. Journal of Curriculum Inquiry dergisinin; etki faktörü 1111, alıntılama oranı 1.8, H-indeks değeri 36 ve Q1 çeyreğinde yer almaktadır.

Uluslararası program eğilimlerini ortaya çıkarmak amacıyla, çalışmaya farklı ülkelerde yürütülen araştırmalar dâhil edilmiştir. Çalışmada incelenen makale ve tezlerin 39'u Türkiye'de, 24'ü ABD'de, 5'i Çin, 5'i Kanada'da, 4'ü Avustralya'da, 2'si Güney Afrika, 2'si Güney Kore'de, 2'si Finlandiya'da, 1'i Fransa'da, 1'i Almanya'da, 1'i İrlanda'da, 1'i Sırbistan'da, 1'i Yeni Zelanda'da, 1'i Endonezya'da, 1'i Pakistan'da, 1'i Meksika'da, 1'i İsveç'te, 1'i İngiltere'de ve 1'i Estonya'da gerçekleştirilmiştir. Bazı çalışmaların birden fazla ülkede yürütüldüğü görülmüştür. Böylece, Avrupa, Asya ve Uzak Doğu'da yer alan ülkelerdeki program çalışmalarının alandaki etkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada program alanındaki genel eğilimleri ortaya çıkarmak amaçlandığından, belli bir branşı kapsayan, bir alana yönelik araştırmalar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmanın ilk aşamasında 104 araştırma ile inceleme başlatılmış, ancak eğitim programları alanına girmeyen, program odaklı çalışılmayan öğretmen eğitimi araştırmaları çalışmadan çıkarılmıştır. Ayrıca, oyun temelli program konulu araştırma temalara doğrudan girmediği anlaşıldığından çalışmanın kapsamı dışına alınmıştır. Sonuçta, çalışma 91 araştırma üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların tümü genel eğitim programları çalışmalarını kapsamaktadır. Derleme, doküman analizi, kitap incelemesi türündeki makale ya da tezlerin çalışmaya dâhil edilmemesi ölçütü belirlenmiştir. Ancak, program alanında önemli bulguları içeren ve alana önemli katkı getirebileceği düşünülen yurt içi ve yurt dışı doküman analizi ve derleme araştırmaları çalışmaya dâhil edilmiştir.

Çalışmaya dâhil edilecek makale ve tezlerin ölçütleri belirlendikten sonra, araştırmacılar tarafından "Araştırma Sınıflama Formu" oluşturulmuş ve her araştırmacının bilgileri bu forma kaydedilmiştir. Araştırma Sınıflama Formunda; analiz kodu, yazar, başlık, örneklem yeri, örneklem büyüklüğü, yayım yılı, veri toplama araçları, araştırma deseni / yöntemi ve araştırma konusu başlıkları yer almıştır. Bu form, araştırmaların yöntemsel özelliklerini betimlemek amacıyla kullanılmıştır.

Bu çalışmada 26'si yurtiçinde ve 39'u yurtdışında yayımlanmış toplam 65 makale; 13'ü yurtiçinde ve 13'ü yurt dışında yayımlanan toplam 26 doktora tezi incelenmiştir. Çalışmada, 5'i nicel, 77'si nitel, 9'u karma yöntemle oluşturulmuş 91 araştırma yer almaktadır. Yurt içinde yayımlanan makalelerin 9'u durum çalışması, 6'sı doküman analizi, 5'i olgubilim, 2'si ölçek geliştirme, 1'i Delphi tekniği, 1'i betimsel tarama, 1'i tarama ve 1'i karma desenedir. Yurt dışı makalelerin 24'ü durum çalışması, 4'ü olgu bilim, 3'ü gömülü teori, 2'si etnografik araştırma, 2'si anlatı araştırması, 1'i eleştirel söylem analizi, 1'i meta analiz, 1'i derleme ve 1'i karma desen ile oluşturulduğu görülmüştür. Yurtiçi tezlerin 5'i karma desen, 2'si olgubilim, 2'si durum çalışması, 1'i nitel dayalı tarama, 1'i temel nitel desen, 1'i kuramsal inceleme ve 1'i betimsel modelde nitel araştırma kullanılarak hazırlanmıştır. Yurt dışı tezlerin ise 5'i durum çalışması, 2'si olgubilim, 2'si karma, 1'i eleştirel söylem analizi, 1'i kuram oluşturma, 1'i etnografik araştırma ve 1'i derleme çalışmasıdır.

Çalışmaya dâhil edilen araştırmalar, excel dosyasında makaleler için M1, M2 şeklinde; tezler için T1, T2 şeklinde isimlendirilerek açıklama bölümüne çalışmanın konusu, amacı ve gerekçesi yazılmıştır. Bu dosya, çalışmanın bir bakıma veri setini oluşturmuştur. Bununla birlikte çalışmanın sonuna kadar, gerektiğinde ana metinler yeniden okunmuş ve incelenmiştir. Excel dosyasında araştırmaların konuları ve gerekçeleri dikkate alınarak kodlamalar yapılmıştır. Bu işlem dört araştırmacı tarafından, dokümanlar paylaşarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde bütün araştırmacılar kodlamalarla ilgili tartışma toplantıları yapmışlardır. Araştırma ekibi, analiz dosyası üzerinde son bir tartışma toplantısı yaparak, bazı araştırma kodlarının alt temalarının ya da temalarının değiştirilmesi, araştırmaya ilişkin daha çok açıklamaya yer verilmesi gibi düzenlemeler yapmıştır. Sonuçta Tablo 1'de yer alan altı temaya ulaşılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Shenton (2004) kodlayıcıların, kodlama sürecinde çelişkili ya da emin olunmayan kodlar üzerinde tartışarak bulguların iç tutarlılığını yükseltmelerini önermiştir. Bu çalışmada da kodlayıcılar analiz sürecinde ihtiyaç duydukları zamanlarda toplantı düzenleyerek belirsizlik ya da ikilem yaşanan kodlar üzerinde tartışmışlardır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre uzman incelemesi, araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip uzmanlaşmış kişilerden araştırmayı çeşitli boyutlardan incelemesinin istenmesi iç geçerliliği artırmaktadır. Bu çalışmanın iç geçerliliğini artırmak amacıyla, eğitim programları alanında uzman bir öğretim üyesi veri setini, kod ve temaları incelemiş ve teyit etmiştir. Nitel araştırmalarda; toplanan verilerin ayrıntılı olarak sunulması (Le Compte ve Goetz, 1982) ve sonuçlara ulaşma sürecinin ayrıntılı bir şekilde açıklanması (Yıldırım ve Şimşek, 2018) geçerliğin önemli ölçütleri arasında sayılmaktadır. Bu çalışmada, verilerin toplanması, veri toplama ölçütleri ve veri analizi aşamalarının ayrıntılı bir şekilde sunulmasına özen gösterilmiştir.

Bulgular

Türkiye'deki ve yurtdışındaki program araştırmalarının konuları ve gerekçeleri bakımından analizi sonucunda politik etmenler, program - paydaş etkileşimi, program türleri, program değerlendirme, toplumsal etmenler ve yeniden kavramsallaştırma temalarına ulaşılmıştır. Bu temalar

ve alt temalara giren Türkiye'deki ve yurtdışındaki program araştırmalarının frekansları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Yurtdışındaki ve yurtdışındaki program araştırmalarının konularına göre dağılımı

Araştırma Konuları	Türkiye'deki Program Araştırmaları	Yurtdışındaki Program Araştırmaları	Toplam
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
<i>Politik Etmenler</i>			
Yönetim biçiminin etkisi	2	4	6
Politik gündemin etkisi	-	5	5
Hesap verebilirlik	-	1	1
Başarıyı değerlendirme	-	2	2
Politikaları			
Uluslararasılaşma / küreselleşme	3	3	6
Merkezi yaklaşım	8	1	9
Uzak hedefler	1	-	1
Laiklik	1	-	1
Toplam	15	16	31
<i>Program - Paydaş Etkileşimi</i>			
Programa bağlılık	5	6	11
Program okuryazarlığı	3	-	3
Program değişikliğine uyum süreci	2	4	6
Toplam	10	10	20
<i>Program Türleri</i>			
Örtük program	6	-	6
İhmal edilen program	1	-	1
Bütünleşik program	-	1	1
Toplam	7	1	8
<i>Program Değerlendirme</i>			
Model geliştirme	1	-	1
Standart oluşturma / ölçüt geliştirme	4	-	4
Toplam	5	-	5
<i>Toplumsal Etmenler</i>			
Göçün etkisi	-	7	7
Sosyal adalet	-	4	4
Demokrasi eğitimi	-	1	1
Çevre eğitimi	-	1	1
Cinsel eşitlik	-	3	3
Irksal eşitlik	-	4	4
Toplam	-	20	20
<i>Yeniden Kavramsallaştırma</i>			
Eleştirel pedagoji	-	3	3
Sibernetik	-	1	1
Politik metin olarak incelenmesi	3	-	3
Toplam	3	4	7
Genel Toplam	40	51	91

Politik Etmenler

Tablo 1'de görüldüğü gibi, politik etmenler teması kapsamında *yönetim biçiminin etkisini* araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Yang ve Li (2018a) Honkong ve Shenzen bölgelerinde kapitalist ve sosyalist düzenin program ideolojilerine, Mølsted (2015) Finlandiya ve Norveç'teki ulusal programların yerel programlara, Mansoor ve Malik (2016) Pakistan'daki sömürgeci anlayışın İngiliz

edebiyatı derslerinde siyasal konuların oluşturulmasına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Zhao (2020) ise Çin’de Batı’nın (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü ülkeleri) politika anlayışı ile hazırlanan suyang (yeterlik) reformunun oluşturduğu bilgiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Mala (2011) Türkiye’de geçmişten günümüze ilköğretimde eğitime kaynaklık eden politik anlayışların sonuçlarını belirleme ve bu sonuçların ilköğretim programlarının geliştirilmesine katkı sağlama gerekçesiyle Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarını, program öğeleri açısından incelemiştir. İşeri (2011) program teorisi alanındaki yaklaşım ve modellerin kavramsal içeriklerini, metodolojisini ve enstrümanlarını anlayabilme gerekçesiyle program teorisinin eğitim felsefesi ve sosyolojisi ile ideoloji kuramları açısından düşünsel, ideolojik temellerini ortaya koyarak program teorisi önerisi getirmiştir.

Politik etmenler teması kapsamında *politik gündemin etkisini* araştıran çalışmalarda; Garrett (2020), Amerika’da silahlı şiddetin yarattığı politik gündem ve bu sebeple sınıf içinde oluşan tartışmalar nedeniyle, öğrencilerin duygusal ilişkilerine yansıma durumunu problem edinmiştir. Ito, Soep, Vilenchik, Thompson ve Zimmerman (2020) gençlerin kişisel ilgilerine, kimliklerine bağlı olarak dijital ortamlarda oluşturdukları toplulukların bir politikayı desteklediği gerekçesiyle oluşturulan yeni politika söylemlerini ortaya çıkarmayı, program çalışmaları için önemli görmüşlerdir. Wu (2012), kalite eğitimi adı verilen Suzhi Jiayou reformu kapsamında, pedagoji uygulamalarıyla kalitenin yeniden tanımlanmasını ve ideal insan yetiştirmedeki yerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Sosyal koşulların, siyasi uyumların, kurumsal düzenlemelerin, liderliğin, medyanın ve retorik’in ulusal program reformunu nasıl şekillendirdiğini inceleyen Jang (2017), 2015 Ulusal Eğitim Programı Reformunu politik bağlamda irdelemiştir. Akrom (2015) politikanın okul düzeyinde nasıl yorumlandığına ilişkin bilgi tabanının önemli ölçüde oluşturulmadığı gerekçesiyle yerel paydaşların okul tabanlı program geliştirmeye katılımını incelemiştir.

Politik etmenler teması kapsamında *hesap verebilirliği* konu edinen Mathou (2018), hesap verebilirlik ve performans değerlendirmeye bağlı olarak, eğitimi yeniden bağlamsallaştırdığı gerekçesiyle, çağdaş program politikalarının mesleki kimliği şekillendirmedeki etkisini incelemiştir. *Başarıyı değerlendirme politikalarını* konu edinen araştırmalarda; Yoon (2016) Vancouver’da alternatif program sunan devlet okullarına sınavla giren öğrencilerin statü farklılığı oluşturduğu gerekçesiyle yetenekli olarak algılanan elit öğrencilerin belirlenmesinin etkilerini ele almıştır. Dutro ve Selland (2012), Amerika’da sınav odaklı eğitim reformunu çocukların nasıl anlamlandırıldığına yönelik az araştırma olduğu gerekçesiyle öğrencilerin testlere yönelik duygularını, puana yönelik algılarını ve yeterlik ile ilgili varsayımlarını belirlemeyi araştırma konusu edinmişlerdir.

Politik etmenler temasındaki *uluslararasılaşma / küreselleşme* konulu araştırmalarda; Pantić ve Wubbels (2012), Sırbistan’da Bologna süreciyle beraber öğretmen eğitimi programlarında yapılan yeterlilik odaklı değişikliklerin, öğretmen adaylarının yeterlik algılarına etkilerini araştırma problemi olarak nitelendirmişlerdir. Donald-Whitney (2019) eğitim programını yönetmenin zor bir süreç olduğu gerekçesiyle çok kampüslü bir üniversite / kolej bölgesindeki eğitim programı yönetim sistemlerini incelemiştir. Whitaker (2012) küresel ölçekte bir program modelinin amaç ve tasarımını belirlemek gerekçesiyle, programın kapsamlı bir tanımını ve küresel temalı bir ilkokuldaki uygulama sürecini incelemiştir. Uluslararasılaşma kapsamında, Çapuk (2014) EPÖ alanı için yüksek lisans ve doktora düzeyinde “çerçeve program” oluşturma gerekçesi ile Türkiye ve ABD’deki lisansüstü programları karşılaştırılmıştır. Şahin, Ökmen, Boyacı, Kılıç ve Adıgüzel (2018) küreselleşmenin etkisini arttıran Bologna sürecine uyum sağlayacak EPÖ yüksek lisans öğretim programları için ihtiyaçların belirlenmesinin önemli olduğu gerekçesiyle ihtiyaç analizi çalışması yapmışlardır. Keller (2015) ise uluslararası eğitim anlayışının artması gerektiği inancıyla, uluslararası okullardaki topluluklarda yer alan bireylerin uluslararası eğitime bakış açılarını incelemiştir.

Tablo 1’de, politik etmenler kapsamında, yurtdışında tek araştırma tespit edilmiştir. Yang ve Li (2018b) Güney Çin bölgesinde okul temelli program geliştirme çalışmalarını sosyokültürel ve tarihsel

perspektiften inceleme gerekçesiyle, üç okulöncesi eğitim kurumunda yürütülen çalışmaları irdelemiştir. Türkiye'deki araştırmaların program çalışmalarında izlenen merkezi yaklaşım üzerine yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. *Merkezi yaklaşım* ile yürütülen programların yerel düzeydeki farklılıklar nedeniyle uygulamada sorunlara neden olduğu, okul temelli program geliştirme süreçlerinin tespit edilmesi, paydaş düşüncelerinin ve toplumsal ihtiyaçların belirlenmesi gerekçesiyle araştırmalar (Bay, Vural, Kahramanoğlu ve Aydın Aşk, 2016; Kaya, Çetin ve Yıldırım, 2012) yapılmıştır. Bu araştırmalarda okul temelli program geliştirme süreçlerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin lisans programlarına yönelik öğrenci görüşleri (Bay vd., 2016; Mızıkacı, Göktunalı, Aktaş, Görür, Kızıl ve Çınar, 2019) ve okul temelli değerler eğitimi programı geliştirme çalışmaları (Özyurt, Demir ve Bay, 2016) incelenmiştir. Alana özgü öğretim programı geliştirme çalışmalarına katkı sağlamak ve programın etkililiğini artırmak gerekçesiyle Demiralp (2017) farklı öğretim kademelerinde uygulanan coğrafya dersi merkezi program tasarımını karşılaştırmıştır. Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen (2017) ise programların verimliliğini artırmak için incelenmesinin önemli olduğu gerekçesi ile son 15 yılda yayımlanan İngilizce öğretim programlarını analiz etmişlerdir. Merkezi programlardan sosyal bilgiler öğretim programını yenilenmiş taksonomiye göre inceleyen Büyükalan-Filiz ve Baysal (2019) araştırmalarına gerekçe olarak taksonominin üst basamaklarını dikkate almadan tasarlanan programların; öğrencilerin problem çözme becerilerini, düşüncelerini ifade etmelerini ve bir ürüne ilişkin karar vermelerini engelleyebileceğini belirtmişlerdir. Yurdakul ise (2015) öğretmenlerin programı algılama biçimlerinin öğretim süreçlerini etkilediği ve program geliştirme bağlamında önemli bilgiler barındırdığı gerekçesiyle öğretmenlerin ilköğretim programı algılarını incelemiştir.

Politik etmenler temasında, Türkiye'de çalışılan diğer araştırma konusu ülkelerin *uzak hedefleridir*. Örneğin, Özkan (2018), 1923 - 1946 tek parti döneminde eğitime ilişkin siyasi ilkelerin ülkenin uzak hedeflerinin yapıtaşı olduğunu ve programların bu çerçevede şekillenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu düşünceyi temel alarak tek parti dönemindeki uzak hedeflerin programlara yansımalarını incelemiştir. Türkiye'deki program araştırmalarında *laiklik* bağlamında din eğitiminin de konu edildiği görülmüştür. Arsal (2014), çok kültürlülük ve laiklik açısından din kültürü öğretim programlarını incelemiştir. Söz konusu araştırmada, Avrupa Birliği uyum yasası yükümlülüklerinin yerine getirilmesi gerekçesiyle din eğitimine yönelik öneriler sunulmuştur.

Program ve Paydaş Etkileşimi

Tablo 1'de görüldüğü gibi, program - paydaş etkileşimi teması kapsamında, *programa bağlılığı* inceleyen araştırmalar vardır. Örneğin, Toledo (2020) öğretmenlerin toplumsal vatandaşlık konusunda yetersiz olduğu gerekçesiyle, toplumsal vatandaşlıkla ilgili konuları programa uyarlama biçimlerini araştırmıştır. Hedges, Cullen ve Jordan (2011), yaşamın ilk yıllarındaki programların kaynağının çocuğun ilgi alanı olduğunu temele alarak öğretmenlerin programdaki bu etkileşime yönelik ilgilerini araştırmayı önemli görmüşlerdir. Erss, Kalmus, Tero ve Autio (2016), öğretmenlerin neo-liberal eğitim reformları çerçevesinde programı uygulama ve yorumlama biçimlerinin farklılık gösterebileceği sayılısıyla, mesleki özerkliklerini geçmişteki deneyimlerine bağlı olarak betimlemişlerdir. Scholtz (2020) ise, öğretim elemanlarının resmi programdaki sorumluluklarını yerine getirmelerini etik bir mesele olarak görmüş ve öğretim uygulamalarını geliştirmek için yaptıkları çalışmaları etik açıdan incelemiştir. Fahey (2012) yükseköğretim kurumlarının, geleceğin liderlerini, karışık ve küresel sorunlara çözüm üretecek bireyleri yetiştirmesinin önemli olduğu gerekçesiyle, kurumun eylem kapasitesi ve program amacı arasındaki uyumu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Fenwick (2012) ise, standart temelli reformların, en düşük düzeydeki başarıya odaklandığı ve öğrencilerin performansını sınırladığını gerekçe göstererek, öğretmenlerin programı uygulamadaki farklılıklarına odaklanmıştır.

Programa bağıllığı inceleyen Türkiye'deki araştırmalarda, programların konu merkezli tasarıma göre hazırlandığı (Karaman ve Bakaç, 2018) öğretmenin sınıf içindeki uygulamalarının programı ne kadar yansıttığı yani programa bağıllığının (Dikbayır ve Bümen, 2016) özgüven, mesleki yeterlilik gibi faktörlerden etkilendiği belirtilmiştir. Bu problemin incelenmeye değer görülmesinin nedenleri olarak eğitim reformlarının hayata geçirilmesinde öğretim uygulamalarının önemli olduğu ve reformların maliyetlerini karşılaması gerektiği vurgulanmıştır (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Dikbayır ve Bümen, 2016). Programa bağıllık, programların aslına sadık (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014) kalınarak uygulanması, programlardan istenen verimin alınması (Yeşilyurt, 2019), program geliştirme çalışmalarına katkı sağlaması (Ünver ve Erdamar, 2015) açısından önemli görülmüş ve araştırmacılar tarafından konu olarak ele alınmıştır.

Program - paydaş etkileşimini *program okuryazarlığı* açısından incelemeye değer gören araştırmalarda (Bolat, 2017; Kahramanoğlu, 2019) öğretmen niteliği vurgusu yapılmış, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının program okuryazarı olmasının mesleki açıdan zorunlu olduğu (Özer ve Alkan, 2017) belirtilmiştir. Bolat (2017) ve Kahramanoğlu (2019) program okuryazarı olmayan öğretmenlerin, programın amaçlarından ve uygulama esaslarından farklı öğrenme öğretme süreçleri oluşturabileceği gerekçesiyle Eğitim ve Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği geliştirmişlerdir.

Program - paydaş etkileşimi kapsamında *program değişikliğine uyumu* inceleyen Dixon Mcinerney (2019) sınıftaki öğrenci gereksinimlerinin karşılanmasının önemli olduğu düşüncesiyle ABD'de öğretmenlerin program uyarlama / ayarlamaları konusunda ne derece yetkilendirildiklerine ilişkin algılarını incelemiştir. Burti (2010) program uyarlamalarının öğrenci performansına etkisini belirlemek gerekçesiyle Cebir I programının New Jersey Temel Program İçerik Standartları ve Amerikan Diploma Projesi'nin Ders Sonu Sınavı ile uyumunu incelemiştir. Jarvis (2012) program uygulamalarındaki farklılıkları belirlemek amacıyla program değişikliği sürecini fakülte yükseköğretim açısından incelemiştir. Thompson (2019), Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı okulunda çok yönlü düşünebilmek için tutku, niyet, modelleme ve yansıtma temalarını içeren bir program geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışması yapmıştır.

Program - paydaş etkileşimi temasına giren *program değişikliğine uyum sürecini* inceleyen Türkiye'deki araştırmalarda Dikbayır (2018) lise matematik dersi için tasarlanan, uygulanan, ölçülen programın uyumunu, Tokgöz (2013) ise ilköğretim sosyal bilgiler programı tasarımının öğretmenler tarafından algılanış biçimi ve uygulamaya dönüştürülmesindeki öğretmen deneyimlerini incelemiştir. Bu araştırmalar için; tasarlanan, uygulanan ve ölçülen programın birlikte incelenmesi ile öğretmenlerin program uygulamalarına ilişkin ayrıntılı bilgi elde edilmesi (Dikbayır, 2018) ve kuramın uygulamadaki değişim sürecini anlamının (Tokgöz, 2013) önemi gerekçe olarak sunulmuştur.

Program Türleri

Tablo 1'deki diğer bir tema olan *program türleri* kapsamında örtük programı konu edinen araştırmalarda, resmi eğitimi destekleyen *örtük programların* öğretmenler tarafından daha sık ele alındığı bu nedenle öğretmenlerin örtük program algılarının belirlenmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Araştırmalarda kavrama ilişkin kuramsal çerçeve çizildiği, örtük program bağlamında değerlendirme süreçlerinin incelendiği (Akbulut ve Aslan, 2016) ve uygulamaların ortaya çıkarıldığı (Tuncel ve Demirel, 2018) tespit edilmiştir. Çengel ve Türkoğlu (2016) ise öğrenci başarısını etkileyen sosyal örüntülerin anlaşılması gerekçesiyle sosyoekonomik düzey açısından alt başarı grubunu temsil eden meslek lisesi öğretmenlerinin örtük program davranışlarının incelenmesini anlamlı bulmuşlardır. Boztaş (2015) eğitim bilimleri alanına katkı sağlamak, polis eğitimine bakış açısı kazandırmak gerekçesi ile Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu'nda uygulanan örtük programın kapsamını incelemiştir. Araştırmalarda, ilköğretim kademesinde sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevinin belirlendiği (Serhatlıoğlu, 2012), sosyoekonomik düzeylere göre okullarda örtük programın

olumlu olumsuz unsurlarının ortaya çıkarıldığı ve bu unsurların öğrenciler üzerinde oluşturduğu stres düzeyinin tespit edildiği (Yıldırım, 2013) de görülmüştür. Türkiye’deki araştırmalarda (Boztaş, 2015; Serhatlıoğlu, 2012; Yıldırım, 2013) öğretmenlerin nitelikli öğrenme ortamları oluşturmalarına katkı sağlama amacına hizmet etmek için örtük programın irdelendiği görülmüştür.

Program türleri kapsamında yer alan *ihmal edilen program* konusunda Tatar (2019) Türkiye’de öğretmen, öğretim elemanı ve eğitim sendikası temsilcileri tarafından tartışmalı konuların belirlenmesi ve bu konularla ilgili gerçek sorunların ortaya çıkarılmasını gerekli görmüş; ilköğretim ve ortaöğretim programlarında yer alan ve eğitim paydaşlarının görüşlerine göre tartışmalı görülen konuları incelemiştir. Mohr ve Welker (2017) ise program türleri teması kapsamında *bütünleşik programın* uygulanmasının önündeki engelleri belirlemek ve çözüm üretmek amacıyla 21. yüzyıl becerilerinin gelişimi ile aralarındaki ilişkiyi incelemiştir.

Program Değerlendirme

Tablo 1’e göre, Türkiye’deki araştırmalarda üzerinde çalışılan diğer bir konu da *program değerlendirme*dir. Araştırmalarda program değerlendirme sorunlarının irdelendiği model (Selvi, Uysal, Polat, Sönmez, Köse ve Yetim, 2016) ve ölçüt geliştirmeye (Kürüm Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever, 2016; Yazçayır, 2016; Yazçayır, Selvi ve Demirel, 2013; Yüksel, 2010) odaklanıldığı görülmüştür. *Model geliştirme* açısından Selvi, Uysal, Polat, Sönmez, Köse ve Yetim (2016), alanyazındaki araştırmalarda program geliştirmenin program tasarısı ile karıştırıldığını, bu kavramsal karmaşanın giderilmesi gerektiğini vurgulamış ve bu amaçla bir program geliştirme model önerisi oluşturmuşlardır. *Ölçüt geliştirmeyi* konu olarak ele alan Yazçayır (2016), program değerlendirme çalışmalarının tercih edilen model fark etmeksizin AR-GE işlevini gerçekleştirdiği ve programın geliştirilmesine hizmet ettiği gerekçesiyle, Demirel Analitik Yararlanıcı Program Değerlendirme Modeli “DAPDEM” kapsamında “Program Değerlendirme Ölçütleri” geliştirmiştir. Yazçayır vd. (2013) ise standart oluşturmak açısından önceki ve mevcut programların değerlendirme ölçütleri temelinde programları karşılaştırmalı olarak analiz ederken; Yüksel (2010), ABD’de bulunan Ortak Komite tarafından geliştirilmiş standartlar ve program geliştirme uzmanlarının görüşleri kapsamında program değerlendirme ölçütlerini oluşturmuştur.

Toplumsal Etmenler

Tablo 1’deki toplumsal etmenler teması kapsamında, *göçü* araştıran araştırmaların çıkış noktalarından biri göçle gelen öğrencilerin yaşadıkları duygusal travmalar ve kimlik oluşturma sorunlarının programa yansıyan yönlerini ortaya koyma isteğidir (Jarratt, 2020). Anwaruddin (2017), Bajaj ve Barlett (2017) ile Guo ve Maitra (2017), göçmenleri tanımayı ve onların farklı kültürel bakış açılarının programa nasıl yansıtılabileceğini araştırmayı gerekli görmüşlerdir. Nieto ve Bickmore (2017) güç dengesinin göç konusunda önemli bir unsur olduğu gerekçesiyle, toplumsal güç dengeleriyle beraber Kanada ve Meksika’da bu konunun programa nasıl yansıdığını araştırmışlardır. Salter (2014) göç konusunu Asya okuryazarlığı ile eş değer görmüş ve Avustralyalı eğitim bilimcilerin Asya kültürü ve epistemolojilerini irdemiştir. Osmond-Johnson ve Turner (2020) ise, Kanada’daki K-12 eğitiminde eyleme geçme ve programla bütünleşme açısından, yerli okul müdürlerinin yerli olmayan, aynı kültüre sahip olmayan müdürlerle nasıl uzlaştığını ortaya çıkarmayı gerekli bulmuşlardır.

Toplumsal etmenler teması kapsamında, *sosyal adaleti* konu edinen araştırmalardan birinde Sonu (2016) aynı kent okulundan mezun olan kişilerin sosyal adalete yönelik deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla, bu deneyimlerin sosyal adalet ve sosyal projelerin gelişimine etkisini incelemiştir. Bray, Kobakhidze, Zhang ve Liu (2018), Kamboçya’da gölge eğitimin okuldaki aynı öğretmen, aynı

öğrencilerle süregeldiğine ve sosyal eşitsizliklerin yaşandığına dikkat çekerek programın arz ve talep dengelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Skelton ve Francis (2011), erkeklerin kadınlara göre daha az başarılı olduğunu ve Avustralya ve Birleşik Krallığın bu durumu düzeltmesi gerektiğini araştırma problemi olarak tanımlamışlardır; erkeklerin maskülen statüleriyle başarılı okuryazarlık kimliklerini nasıl koruyacaklarını ve farklı değişkenlerin başarıya etkisini çözümlenmişlerdir. Desai (2016), Amerika'da Yükselen Kızlar (Rising Girl) filmi ve kampanyası sayesinde ulusal, yerel ve küresel anlamda kızların eğitimlerinden vazgeçilemeyeceğinin anlaşıldığı gerekçesiyle, 3. Dünya Kızları adını verdiği göstergelerin oluşturulmasında ve duygularının yansıtılmasında programın etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır.

Toplumsal etmenler teması kapsamında, *demokrasi eğitimi* inceleyen Hakwoort ve Olsson (2014) demokratik değerler ve yeterliklerin artırılmasına yönelik araştırmalarını, İsveç eğitim politikasının iki misyonu olarak belirlenen içerik temelli öğretim ve demokratik değerlerin, okullarda uygulanmadığı problemi üzerine yapılandırmışlardır. *Çevre eğitimi* konusundaki araştırmada ise; Moroye ve Ingman (2013) ekolojinin içselleştirilmesi açısından program olarak görülmesi gerektiğini vurgulayarak, ekolojik düşünmenin eğitime yansıyan yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır.

Toplumsal etmenler teması kapsamında çalışılan diğer bir konu ise *cinsel eşitlik*dir. Bu konuda, Stiegler (2016), ABD'de trans öğrenci haklarının genişlemesine karşı çıkan aktivistlerin cinsiyet mahremiyet çocuk hakları hakkında örtük ve gerçek rejimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Kaliforniya Eyalet Meclisinde kabul edilen trans öğrenci haklarına yönelik yasanın eyalet genelinde öğrencilere yansımalarını incelemiştir. Gacoin (2016), HIV virüsünden korunmak için uygulanan cinsel eğitim programlarının gençlerin cinsel kimliklerini güçlendirmesine karşın etik açıdan eleştirmiş, konunun karmaşık pedagojik anlamlar içerdiğini vurgulamıştır. Martino ve Potvin (2011) ise, aynı cinsiyetten insanların evlenmesi bazı ülkelerde normal kabul edilirken Avustralya'da normal kabul edilmediği gerekçesiyle aynı cinsiyetten evlenmiş ebeveynlere yönelik, iki ilkokul öğretmenin pedagojik yaklaşımlarını incelemeyi değerli bulmuştur.

Toplumsal etmenler teması kapsamında *ırksal eşitliği* inceleyen araştırmaların varlığı dikkati çekmektedir. Örneğin, Hong ve Halvorsen (2010), Amerika'daki eğitim programlarında Asya'nın ötekileştirilerek anlatıldığı gerekçesiyle, Asya ile ilgili bilgilerin öğretiminin programı nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Limes ve Henderson (2019), Birleşik Krallıktaki siyahileri sömürgeleştirme, asimile etme çabalarının nedenlerini irdelemek için Afrikalı siyahilere yönelik eğitim hareketlerini incelemiştir. Thomas (2019) ise, öğrencisi ile siyahi olma diyalogu üzerine örtük programdaki beyaz üstünlüğünün etkilerini dönüştürebileceğini araştırma problemi olarak algılamıştır. Bryan (2012) eğitim programlarında karşılaşılan dominant ırkçı söylemi öğrenci görüşleri üzerinden irdelemiştir.

Yeniden Kavramsallaştırma

Yeniden kavramsallaştırma teması kapsamında, yurtdışında *eleştirel pedagojiyi* konu edinen araştırmalara rastlanmıştır. Örneğin De Leon (2019) Kolombiya'da savunmasız nüfusa (azınlık gruplar, özel gereksinimli insanlar, sistem dışı kalan çocuklar) hizmet etmek amacıyla eleştirel söylem analizini kullanarak eğitim politikasının bir parçası kabul edilen Öğrenmenin Hızlandırılması (Aceleración del Aprendizaje) programını incelemiştir. Pennell (2016) ortaokul matematik ve sosyal adalet dersinin programını sosyal adalet pedagojisi, cinsiyet kuramı, eleştirel okuryazarlık ve eleştirel matematik konularını bütünleştirerek oluşturmuş ve sonuçlarını değerlendirmiştir. Rombalski (2020) Minneapolis'te yer alan iki okulun kültürünü eleştirel pedagoji bağlamında irdelemiş, genç aktivist pedagoji uygulamalarını yorumlamıştır. Yeniden kavramsallaştırma teması kapsamında çalışılan diğer bir konu *sibernetiktir*. Ivens (2018) sibernetiğin 20. yüzyılın ortalarında Amerikan eğitim ve sosyal

reformlarındaki rolünü, eğitim programı ve program tasarımcıları için alanda model olan Tyler Mantığı (Rationale) ile ilişkilendirerek incelemiştir.

Yeniden kavramsallaştırmacılık kapsamında programların politik metin olarak değerlendirilmesini konu edinen Korkmaz (2016), Türkiye’deki eğitim programlarına farklı bir bakış açısı kazandırmak gerekçesiyle politikanın programlara etkisinin ortaya çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Şiraz (2020) ise, araştırmasına, eğitim programlarını politik metin bağlamında anlamaya yönelik çalışmaların alana katkı sağlayacağını gerekçe göstermiştir. Korkmaz (2016), 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programını, Şiraz (2020) ise sosyal bilgiler öğretim programında yer alan vatandaşlık eğitimi yeniden kavramsallaştırma akımı bağlamında politik metin olarak incelemiştir. Erginer ve Örtten (2016) program geliştirme alanına ne tür anlamların yüklendiğinin tespit edilmesi ve alanın gelişimine katkı sağlamak gerekçesiyle öncü akademisyenlerin alanla ilgili kullandıkları metaforları ortaya çıkarmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada incelenen program araştırmalarında, politik etmenlerin önemli ölçüde problem olarak tanımlandığı saptanmıştır. Yurt dışında, ülkenin yönetim biçiminin program çalışmalarını etkilediği düşüncesiyle, ideolojik bakış açılarının programlara etkilerini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır (Mansur ve Malik, 2016; Mølsted, 2015; Yang ve Li, 2018; Zhao, 2020). Bu düşüncüyü destekleyen Özsoy’a (2012) göre ülkeler mevcut sistemlerine uygun insan tipi yetiştirmeyi hedeflemekte bu nedenle programlara yön veren yönetimlerin değişmesiyle programlar da güncellenmektedir. Apple (2004) ise siyasi hegemonyanın varlığını sürdürme aracı olarak, programı kullandığını vurgulamıştır. “Kimin bilgisi önemlidir?” sorusu ile eğitimin; ideolojinin ve politikanın merkezinde olduğunu programdaki konuların iktidar tarafından kasıtlı ve belli amaçlar doğrultusunda seçildiğini iddia etmektedir. Bu çalışmada incelenen araştırmalarda programı anlama ve anlamlandırma çabalarının, yönetim biçimini çözümüleme temeline dayandığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak yönetim biçiminin programlara etkilerinin irdelenmesi programların arka planındaki görüşleri ve amaçları ortaya çıkarması açısından önemli bir araştırma konusudur.

İncelenen araştırmaların bazılarında politik gündemlerin programları ve okul ortamlarını etkilediği öne sürülmüştür (Akrom, 2015; Garrett, 2020; Ito vd., 2015; Jang, 2017; Wu, 2012). Oysaki bugün ve geleceğe yönelik çözümler üretmek kaostan uzak, isabetli eğitim politikaları ve uygulamaları ile mümkündür. Özetle, programların ve eğitim ortamlarının, o anki politik gündemin etkisi altında olması nedeniyle ülkelerin politik gündemlerinin irdelenmesi, program araştırmalarında önemli bir yer tutmaktadır.

Politik etmenlerin hesap verebilirlik bağlamında ele alındığı bir araştırmada Mathou (2018), hesap verebilirliğin mesleki kimliği şekillendirdiği düşüncesini temele almıştır. Hesap verebilirlik kavramının politik olarak oluşturduğu baskı, öğretmenleri kendini geliştirmeye, daha iyi eğitim anlayışı oluşturmaya yöneltmektedir. Bu nedenle, program araştırmalarında hesap verebilirliğin mesleki gelişime etkisinin yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte, hesap verebilirliğin programları etkilediği ve dönüştürdüğü düşünülmektedir. Dolayısıyla, program araştırmalarında hesap verebilirliğin program paydaşlarına etkileri açısından incelenmesi ve tartışılması eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin düşünceleri ortaya çıkarmada etkili olabilir.

Başarıyı değerlendirme politikalarına yönelik araştırmalar (Dutro ve Selland, 2012; Yoon, 2016) öğrenci için hayati önem taşıyan testlerin öğrenciye yansımalarını konu edinmiştir. Testlerin sağlıklı öğrenme ortamı oluşturduğu görüşü (Hamilton, Berends ve Stecher, 2005), bu çalışmaların gerekçelerini desteklemektedir. Kim ve Jong (2019), Güney Kore’de öğrenci başarısını değerlendiren

testlerde yüksek başarı elde etmek isteyen öğrencilerin eğitimlerini okul dışında gölge programlar (shadow curriculum) uygulayan etüt merkezlerinde sürdürdüklerini belirtmiştir. Başarıyı değerlendirme politikaları nedeniyle gölge programın dünya genelindeki alanyazında güncel bir eğitim kavramı olduğu vurgulanmıştır (Ventura ve Jang, 2010). Buna bağlı olarak standart ve norm dayanaklı testlerin programlar üzerindeki etkilerinin araştırılması, program çalışmalarına katkı sağlayabilir.

Uluslararasılaşma ve küreselleşme konularındaki araştırmalarda (Donald-Whitney, 2019; Pantić ve Wubbles, 2012; Whitaker, 2012) uluslararası yeterlik konularının da program çalışmalarını yönlendirdiği görülmektedir. Sürekli dönüşüm ve gelişim içinde olan dünyada eğitim programlarının, bu değişimlerden etkilenmemesi düşünülemez (Gömlüksiz ve Kılınc, 2012). Bu nedenle küresel vatandaşlık, çok kültürlü eğitim, yaşam boyu öğrenme, fırsat eşitliği gibi küreselleşme sonucu ortaya çıkan kavramlar bu değişime ayak uydurmaya çalışan gelişmiş ülkelerin eğitim reformlarında ön plandadır. Covid-19 nedeniyle dünya ülkelerinin sınırlarını kapatması sonucunda eğitim, sağlık gibi alanlarda ayrışmalarla birlikte siyasi ve ekonomik krizlerin yaşandığı, küreselleşmenin bu salgın ile sarsıldığı belirtilmektedir (Kozlov ve Sokolova, 2020). Program çalışmalarında, olağanüstü durumlara uyum sağlayabilme, uluslararası standartları yakalama, gelişimi ve değişimi takip etme çabalarının yanı sıra salgının olumlu ve olumsuz etkileri üzerine yapılacak araştırmaların alana yön verebileceği düşünülmektedir.

Merkezi program yaklaşımı temasında yurtdışında bir araştırmaya ulaşılmıştır. Yang ve Li (2018) güney Çin'deki okul temelli eğitim programlarının doğası ve mekanizmalarını sosyokültürel ve tarihsel açıdan karşılaştırmalarla irdelemiştir. Türkiye'deki araştırmalarda, politik etmenlerin çoğunlukla merkezi program yaklaşımı (Bay vd., 2016; Demiralp, 2017; Filiz ve Baysal, 2019; Mızıkacı vd., 2019; Özyurt vd., 2016) kapsamında ele alındığı görülmüştür. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün bir raporuna göre, Türkiye merkezîyetçi yapıdadır ve öğretmenlerin okul yönetimine katılımı açısından 36 ülke arasında son sıradadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2017). Şahin ve Kumral (2013), merkezi program anlayışı nedeniyle, öğretmenlerin programları "müziyenlerin takip ettiği notalar" olarak yorumladıklarını vurgulamıştır. Bu nedenle, program araştırmalarında Türkiye'deki merkezîyetçi çalışmaların sonuçlarının belirlenmesine, farklı modellerin denenmesine, yönetsel süreçlerin ve uygulamaların iyileştirilmesine katkı getirebilir.

Bu çalışmada, uzak hedeflerin programlara yansımalarını inceleyen bir araştırmaya (Özkan, 2018) ulaşılmıştır. Uzak hedefler ülkenin önem verilen kavramlarını, değer yargılarını, eğitimin amacını yansıtmaktadır (Oliva, 1982; Ornstein ve Hunkins, 2018). Sönmez (2019) Türkiye'deki parti yönetimlerinin eğitim dizgesini kendi amacı için araç olarak görmesini ve uzak hedeflerin sürekli değiştirilmesini eleştirmiştir. Bu nedenle farklı bağlamlardaki politik anlayışların uzak hedeflere yansımalarının araştırılması değerlidir.

Program - paydaş etkileşimi kapsamında, programa bağlılık konusunda, Türkiye'deki araştırmalar (Bümen ve Yazıcılar, 2019; Tokgöz, 2013) programların hedeflerine ulaşması açısından öğretmenlerin program uygulamalarına ve programa bağlılığı etkileyen etmenlere odaklanmaktadır. Fullan ve Pomfret'e (1977) göre, programların nasıl uygulandığı bilinmeden etkisi üzerine değerlendirme yapılamayacağı için programa bağlılık konusundaki araştırmalara ihtiyaç vardır. Yurtdışındaki araştırmalarda ise programa bağlılığın meslek etiği (Sholtz, 2020), mesleki yeterlilik (Toledo, 2020), öğretmen özerkliği (Erss vd., 2016; Mcinerney, 2019) ve programın etkililiği (Burti, 2010; Cullen ve Jordan, 2011; Fahey, 2012) açısından ele alındığı görülmüştür. Öğretmenlerin programları farklı sosyoekonomik düzeylerden ve irklardan olan öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenleyebilmelerinin günümüzde göç almakta olan ülkelerin ortak hedeflerinden biri olabileceği öngörüsüyle, programa bağlılık konusunun araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Program - paydaş etkileşimi kapsamında program okuryazarlığı konusundaki araştırmalarda (Bolat, 2017; Kahramanoğlu, 2019; Özer ve Alkan, 2017), çoğunlukla, öğretmenlerin program okuryazarlığı becerileri üzerinde çalışılmıştır. Programların doğru ve olması gerektiği düzeyde hayata geçirilmesi, öğretmenlerin programların kapsamını, yapısını ve özelliklerini anlamasına bağlıdır (Akınoğlu ve Doğan, 2012). Türkiye’de de merkezi programların uygulamaya dönüştürülmesi program okuryazarlığı ile ilişkilidir. Dolayısıyla MEB tarafından hazırlanan programların benzer biçimde uygulanmasını sağlamak için öğretmenlerin program okuryazarlıklarının tespit edilmesi ve geliştirilmesi, programı algılama biçimlerinin araştırılması önemli görülmektedir.

Program değişikliğine uyum sürecini inceleyen yurtdışındaki araştırmalarda (Jarvis, 2012; Thompson, 2019) yükseköğretim ve Bakalorya programının amaçlarının gerçekleştirilmesine önem verilmiştir. Programa uyum sürecinin sağlanması açısından Rogers’a (2003) göre öğretmenlerin programdaki yenilikleri algılaması için yenilikleri fark etme, ikna olma ve karar verme basamaklarına zaman içinde ulaşması gereklidir. Bu nedenle paydaşların program değişikliğine uyum sürecini kolaylaştırmayı amaçlayan araştırmalara ihtiyaç vardır.

İncelenen araştırmalarda program türlerinden örtük, ihmal edilen ve bütünleşik programlar yer almaktadır. Türkiye’de, örtük programın öğrencilere farklı yönlerden etkilerini gösteren araştırmaların (Akbulut ve Aslan, 2016; Boztaş, 2015; Çengel ve Türkoğlu, 2016; Serhatlıoğlu, 2012; Tuncel ve Demirel, 2018) programların işlevlerinin belirlenmesine odaklandığı görülmüştür. Bireyin, toplumun işlevsel bir üyesi olması için, Posner’a (2004) göre örtük programlar çoğu zaman resmi programlardan daha etkili olabilmektedir. Mariani (1999) ise resmi programları buzdağının görünen yüzüne benzetmiş; öğrenci öğretmen, aile ve yöneticilerin inanç, güdülenme, tutum ve beklentileri doğrultusunda programa ne kattıklarını gösteren örtük programın önemini vurgulamıştır. Son dönemde, küresel salgın nedeniyle uzaktan öğretimin etkisiyle örtük programların da değişime uğrayabileceği düşünülmektedir. Yakın gelecekteki program araştırmalarında uzaktan öğretimle birlikte örtük programın yapısı ve işlerliği gibi konuların ele alınabileceği öngörülmektedir.

Program türleri kapsamında ihmal edilen programın incelendiği araştırmada (Tatar, 2019) Türkiye bağlamında tartışılmalı konular irdelenmiştir. İhmal edilen programa ilişkin McLaren (2011) bazı bilgilerin baskın kültürü oluştururken bazı bilgilerin neden geri plana itildiğini sorgulamıştır. Tatar’a (2019) göre eğitsel değeri yanlış anlaşılan konuların ihmal edilmesi, bireylerin bu konuların kendilerine sunacağı imkânlardan yoksun bırakılmasına neden olmaktadır. İhmal edilen programlarda kasıtlı olarak program dışı bırakılan konuların tespit edilmesinin toplumun gerçekliğine dair bakış açısı sunabileceği düşünülmektedir.

Bütünleşik program ile ilgili yurtdışındaki araştırmada (Mohr ve Welker, 2017), bütünleşik program ile 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen iletişim, iş birliği yapma, eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık, öz denetim, sosyokültürel beceriler ve yaratıcılık açısından incelenmiştir. Bütünleşik programın ortak bir tanımı olmasa da birden fazla konu alanındaki becerilerin, amaçlı bir şekilde birlikte hazırlanarak bağlanması olarak ifade edilebilir (Krogh ve Morehous, 2014). Hızla değişime uğrayan dünyada okullardan öğrencilere 21. yüzyıl becerileri olarak anılan eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği gibi becerileri kazandırması beklenmektedir (National Research Council, 2012). Bu nedenle bütünleşik programa ilişkin araştırmaların artmasında yarar görülmektedir.

Program değerlendirmeye ilişkin araştırmalar model geliştirme ve standart oluşturma başlıkları altında incelenmiştir. Yurtiçindeki araştırmaların (Selvi vd., 2016; Yazçayır, 2016; Yazçayır vd., 2013; Yüksel, 2010) temelinde program çalışmalarını daha iyi noktaya getirme düşüncesi olduğu görülmüştür. Programların toplumun sürekli değişen ihtiyaçları, bilim ve teknolojideki gelişmeler ışığında sürekli

olarak gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, program değerlendirme model önerilerinin sistematik biçimde programların değişimi ve gelişimini destekleyerek alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Diğer yandan, Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'a (2004) göre programlar hakkında bir yargıya varmak, değerlendirebilmek amacıyla ölçüt ve standartlar oluşturulmalıdır. Dolayısıyla program araştırmalarında değerlendirme ölçütlerinin oluşturulması ve geliştirilmesi, program değerlendirme çalışmalarını destekleyebilir.

Toplumsal etmenler temasında göçün etkisi, sosyal adalet, demokrasi eğitimi, çevre eğitimi konularındaki araştırmalar (Anwaruddin, 2017; Bajaj ve Barlett, 2017; Guo ve Maitra, 2017; Nieto ve Bickmore, 2017; Osmond-Johnson ve Turner, 2020; Salter, 2014) yer almıştır. Gözütök'a (2005) göre eğitim programları toplumun gerçekliğidir. Bu nedenle programların değişim sürecinin irdelenmesi; verimli programların geliştirilmesi ve alana katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir. Bu çalışmada ülkelerin izlediği göç politikalarının eğitim programlarının içeriğine farklı kültürel kimliklerin yansıdığı ve araştırmaları etkilediği görülmüştür. Alanyazında heterojen kimliğe sahip ABD'de "Melting Pot" gibi etnik asimilasyon teorilerinin yerini çeşitliliğin zenginlik olarak görüldüğü "Salad Bowl" teorisine bıraktığı belirtilmiştir (Cho, 1995, Akt. Mahfouz, 2013). Apple'a (2004) göre ise durum görüldüğü gibi değildir; egemen güçlerin kültürel farklılıkla ilgilendiği düşünülür ancak resmi programlarda dilsel, ırksal, kültürel ayrımcılıklar söz konusudur. Oysaki farklılıkları benimseyen değer verici bir kavram olan çok kültürlülük toplumun bütünleşmesini sağlayabilir (Banks, 2013). Alanyazında göçle gelen öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak, çok kültürlülük anlayışının benimsendiği okul iklimleri oluşturulmasının önemli olduğu ancak öğretmenlerin çok kültürlülüğe ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığı vurgulanmıştır (Banks, 2013). Bu tür tespitler, öğretmen eğitimi programlarında çok kültürlülük çalışmalarının araştırılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, eğitim programlarının kültürel etkileşimin hız kazandığı yerelden evrenselliğe geçişin arttığı toplumlarda göçün etkileri ve çok kültürlülük bağlamında incelenmesi alana yeni değer ve yaklaşımlar sağlayabilir.

Sosyal adaleti inceleyen yurtdışındaki araştırmalarda cinsiyet eşitsizliği ve sosyal eşitsizliğin programları etkilediği saptanmıştır (Bray vd., 2018; Desai, 2016; Martino ve Potvin, 2011; Skelton ve Francis, 2011). Eğitimde bütün politikalar eşitlik, adalet gibi değerler üzerinden oluşturulmalıdır (Şişman, 2006). Bununla birlikte sosyal adaletin kimler için hangi dezavantajlı bireyler için sağlanması gerektiği ise ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Programlar toplumu yansıtan aynalar olmakla birlikte, toplumun sahip olduğu kültürü ve hükümetlerin eşitsizlik adına yürüteceği eğitim politikalarını da etkilemektedir (Tomul, 2009). Dolayısıyla sosyal adalet konusundaki program araştırmaları toplumu oluşturan tüm bireylere eşit eğitim fırsatı sunma ve demokratik öğrenme ortamları oluşturmada etkili olabilir.

Demokrasi eğitimi inceleyen Hakwoort ve Olsson (2014), demokratik değerler ve yeterliliklerin programa yansımalarını konu edinmiştir. Demokratik toplumu oluşturmanın ön koşulu demokratik eğitimidir. Eğitimin demokratik yaşamın değerlerini yansıtmaları için demokratik değerleri barındıran içeriğin programlara eklenmesi demokratik kültürün oluşmasında yeterli değildir. Gutek'e (2001) göre, "okul demokratik toplumun minyatürü olmalı" (s. 217) ve bireylerin demokrasiyi içselleştirmelerini sağlamalıdır. Dolayısıyla, demokratik rejimleri sürdürme çabalarının program araştırmalarında önemli bir yeri olduğu; demokrasi eğitiminin değerleri ve uygulama boyutlarıyla araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Çevre eğitimi araştıran Moroye ve İngman (2013), insanlığın geleceği için ekolojik bilincin oluşturulmasının önemine odaklanmıştır. Çevre eğitimi, etik eylemlerle ilişkili olmakla beraber bir yaşam biçimidir (Davis, 1998). Küresel ısınma, açlık, iklim değişikliği, bazı canlı türlerinin yok olması, ekolojik dengenin bozulması gibi birçok sorunla karşı karşıya olan dünya için ekolojik bilincin program araştırmalarıyla irdelenmesi ve geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Toplumsal etmenler kapsamındaki araştırmalarda ırkçı ve cinsel eşitliğe yönelik bakış aırlarının programları etkilediği görülmüştür (Bryan, 2012; Hong ve Halvorsen, 2010; Rombalski, 2020). Yurt dışında cinsel kimlik temelli ayrımcılığın ele alındığı araştırmalarda farklı pedagojik yaklaşımların bireylerin haklarını koruyabileceği ve programların etkili uygulanabileceği düşünceleri temele alınmıştır (Gacoin, 2016; Martino ve Potvin, 2011; Stiegler, 2016). Eğitimde heteroseksüellik normalitesinin ötesine geçen normallik içinde zmsenmek yerine çoğulculuğun beslendiği sosyal değişimi başlatan, g dinamiklerini değiştiren ve sorgulayan queer pedagoji yaklaşımları kullanılmalıdır (Pinar, 1988, Akt. Martino, 2006). Britzman'a (1995) göre "Queer Pedagoji" yaklaşımlarının kullanılması öğretmenin kalıplaşmış yargılarından sıyrılması ile mümkündür. Fakat Valenti ve Campbell (2009) toplumsal normları benimseyen öğretmenlerin queer ğrencilerinin haklarına saygı göstermediği gibi ayrımcılığı teşvik eden söylemlerde bulunduğunu tespit etmiştir. Sonuç olarak eğitim ortamlarının ve program uygulamalarının queer pedagoji kapsamında incelenmesi, cinsel eşitliğin sağlanması katkı sunabilir.

Irksal eşitliğin konu olarak ele alındığı araştırmalarda (Hong ve Halvorsen, 2010; Limes ve Henderson, 2019; Thomas, 2019), programlarda ötekileştirme unsurları olduğu belirlenmiştir. Geçmişten günümüze okullarda veniversitelerde siyahiler ve farklı etnik kimliğe sahip öğrenciler baskın ğretim biçimlerine maruz kalmışlardır ve bu durum büyük olasılıkla devam edecektir (Woodson, 2015). Rombalski (2020) Amerika'da sosyal eylemler (Black Life is Matter) ile ırkçılığa karşı oluşan farkındalığın eğitim programlarına yansıtılabileceğini belirtmiştir. Dolayısıyla program araştırmalarında ırkçılığın irdelenmesi, ırkçı olmayan bir eğitimin nasıl olması gerektiğine ilişkin fikirleri ortaya çıkarması açısından önemli görülmektedir.

Yeniden kavramsallaştırma bağlamında incelenen araştırmaların eleştirel pedagoji (De Leon, 2019; Pennell, 2016), sibernetik (Ivens, 2018) ve politik metin olarak inceleme (Erginer ve rten, 2016; Korkmaz, 2016; şiraz, 2020) konularına odaklandığı görülmüştür. 1970'li yıllarda tarihi ve siyasi olayların da etkisiyle ortaya çıkan yeniden kavramsallaştırmacılık, eğitim programlarındaki geleneksel anlayışa karşı çıkmaktadır. Yeniden kavramsallaştırmanın *eleştirel pedagoji* bağlamında incelendiği araştırmalarda, Pennell (2016) eğitimin toplumu değiştirmek ve dönüştürmek için bir araç olduğu düşüncesini ele almış, Rombalski (2020) ise gençlerin okul kltrndeki etkisine odaklanmıştır. Eleştirel pedagoji çatısı altında yer alan ve programı politik bir metin olarak inceleyen Apple'a (2010) göre de toplumu şekillendiren programın kalbinde siyasi hegemonya bulunmaktadır. Politik bilgi, programın tüm kelimeleri arasına sinmiştir (Korkmaz, 2016). Giroux (1997) ise okulları ideolojilerin denetim kaynağı olarak belirtmiştir. Giroux (1997) ve Freire (2008) toplumsal yapıya uygun yetiştirilen bireylerin kurumlara bağımlı kaldığını ve okulların benzer kimliklere sahip bireyleri yeniden üretmesi ile eğitimde fabrika benzeri yapının oluştuğuna dikkat çekmişlerdir. Yeniden kavramsallaştırmayı eleştiren Wraga (1999) ise okullardan uzaklaşmayı kuram ve uygulamanın birbirinden kopması olarak yorumlamıştır. Bu alışmada, Türkiye'de *programın politik metin* olarak incelendiği araştırmaların (Erginer ve rten, 2016; Korkmaz, 2016; şiraz, 2020) sınırlı olduğu görülmüştür. Korkmaz (2016) ve şiraz (2020) araştırmalarında eğitim programının fenomenolojik, tarihsel, cinsiyet temelli gibi farklı anlama tarzları ile incelenmesinin önemini belirtmiştir. Erginer ve örten (2016) ise program alanının anlamını metaforlarrden irdelenmiştir. Programın politik, kültürel, siyasi ve toplumsal açılardan çözümlenmesi ile alandaki yeniliklerin ve güncel konuların irdelenmesininlkemizde EP alanının gelişimine de katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Bümen ve Aktan, 2014). Dolayısıyla programların irksal, toplumsal cinsiyet, fenomenolojik, post yapısalcı ve post modern söylemleri temele alarak incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Yeniden kavramsallaştırma kapsamında *sibernetik* konulu yurtdışındaki bir araştırma Ivens (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. z düzenleme bilimi olarak tanımlanan bu kavramın program araştırmalarında yer edinebileceği düşünülmektedir. z düzenleme ilkeleri, öğrenmeyi öğrenme gibi

çalışma konuları sibernetiğin içinde yer almakla birlikte geribildirim gibi terimlerin de eğitim bilimlerinde kullanıldığı görülmektedir (Pratt, 1982). Bu nedenle sınırlı sayıda araştırmanın olduğu tespit edilen sibernetiğin salgın sürecinde, uzaktan eğitim ile öz düzenleme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerinin sorgulandığı mevcut durumda program araştırmalarına farklı bir boyut getireceği öngörülmektedir.

Özetle, bu çalışmada yurtdışındaki araştırmaların yönetim biçiminin etkisi, politik gündemin etkisi, hesap verebilirlik, başarıyı değerlendirme politikaları, uluslararasılaşma / küreselleşme, programa bağlılık, örtük program, bütünleşik program, göçün etkisi, sosyal adalet, demokrasi eğitimi, çevre eğitimi, ırksal ve cinsel eşitlik, eleştirel pedagoji, sibernetik konularında yoğunlaştığı; Türkiye’de uluslararasılaşma / küreselleşme, merkezi yaklaşım, uzak hedefler, laiklik, programa bağlılık, program okuryazarlığı, program değişikliğine uyum süreci, örtük program, ihmal edilen program, program değerlendirme modeli geliştirme, program değerlendirmede ölçüt geliştirme, program teorisi konularına ağırlık verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, program araştırmalarının yenilikçi, alandaki problemlere çözüm üreten, alanın iyileştirilmesine katkı sunabilecek düzeyde olması beklenmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Bu çalışma yurtiçinde 26 ve yurtdışında 39 olmak üzere *Journal of Curriculum Studies* ve *Curriculum Inquiry* dergilerinde yayınlanan 65 makale; yurtiçinde 13 ve yurtdışında 13 olmak üzere toplam 26 doktora tezinin incelenmesi ile sınırlıdır. Araştırmada son 10 yıl içinde yayımlanan makale ve tezler incelenmiş olup ileride daha kapsamlı çalışmaların yapılması alanyazına daha fazla katkı sağlayabilir.
- Program araştırmaları cinsel eşitlik, ırksal eşitlik, sosyal adalet, dijital yeterlilikler, çok kültürlü eğitim, küresel salgının etkisiyle okul sistemlerinde değişen dinamikler, öğretmenlerin salgın ile birlikte mesleki açıdan değişime uğrayan mesleki yeterlilik alanları, okullardaki personelin çeşitlenmesi, öz düzenleme gibi konular üzerine yoğunlaşabilir.
- Küresel salgının etkisiyle eğitime erişim sağlayamayan öğrenciler için fırsat eşitliği oluşturmaya yönelik program araştırmaları yapılabilir.
- Salgın sürecinde dijital teknolojilerin güç kazanması ile küresel şirketlerle iş birliği içerisinde olan birçok ülke dijital platformlar vasıtasıyla eğitime devam etmiştir. Gölge programların irdelenmesi ve eğitimde yaşanan krizin tanımlanması açısından şirketlerin programlara etkileri araştırılabilir.
- Uzaktan eğitimi sürdüren öğrencilerin toplumsal travmadan ne yönde ve nasıl etkilendiği yaşadıkları olumsuz psikolojik deneyimler, siber zorbalık tehditleri, ekran karşısında geçirilen süre nedeniyle sahip oldukları fiziksel sorunlar, ev ortamında öğrencilerin karşılaştığı durumlar, ebeveynlerin dijital yeterlilikleri ve kaygı düzeyleri üzerine program araştırmaları gerçekleştirilebilir.
- Son olarak güncel çevre sorunlarından açlık, su kaynaklarının azalması, ani iklim değişimlerinin tüm dünya ülkelerinde göz ardı edilemeyecek boyutlara gelmesi nedeniyle sürdürülebilir çevre eğitimi ve ekolojik denge konulu araştırmalar hız kazanabilir.

Kaynakça

- Akdemir, E., Karameşe, E. N. ve Arslan, A. (2015). Descriptive analysis of researches on curriculum development in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3199-3203. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.1062
- Akinoğlu, O. ve Doğan, S. (2012, Eylül). *Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, (s. 12-14), İstanbul. Erişim adresi (17.02.2020): https://www.academia.edu/4423934/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0MDE_PROGRAM_GEL%C4%B0C5%9ET%C4%B0RME_ALANINA_YEN%C4%B0_B%C4%B0R_KAVRAM_%C3%96NER%C4%B0S%C4%B0_PROGRAM_OKURYAZARLI%C4%9EI_CURRICULUM_LITERACY
- Aktan, S. (2014). Curriculum research in Turkey: From the Ottoman Empire to the Republic. W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* içinde (s. 502-510). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44. doi: 10.1177/0895904803260022
- Apple, M. W. (2010). Curriculum studies, the future of: Essay 1. C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* içinde (s. 237-238). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş*. (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Britzman, D. (1995). Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45(2), 151-165.
- Bümen, N. ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144.
- Bümen, N. T. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 40(1), 183-224.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Demirhan İşcan, C. ve Hazır Bıkmaz, F. (2012). Eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının analizi ve öneriler. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 107-138.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation—alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson.
- Freire, P. (2008). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fullan, M. ve Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397. doi: 10.3102/00346543047002335
- Giroux, H. (1997). Rewriting the discourse of racial identity: Towards a pedagogy and politics of whiteness. *Harvard Educational Review*, 67(2), 285-321.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 457-472. doi: 10.9761/JASSS1769
- Gömlüksiz, M. N. ve Kılınc, H. (2012). Küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisine ilişkin akademisyen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 397-413.
- Gözütok, D. (2001). Program değerlendirme. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (s. 175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitimin felsefi ve ideolojik temelleri*. (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hamilton, L. S., Berends, M. ve Stecher, B. M. (2005). *Teachers' responses to standards-based accountability*. Santa Monica, CA: RAND.
- Hazır Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Altinyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(168), 288-303.
- Huebner, D. (1976). The moribund curriculum field: Its wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6(2), 153-167. doi: 10.1080/03626784.1976.11075526
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41.
- Kozlov, N. ve Sokolova, N. (2020). Deglobalization: The impact of the external environment on Russian economic development. *Norwegian Journal of Development of the International Science*, 38, 20-22.

- Kurt, A. ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri: 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.
- Krogh, S. L. ve Morehouse, P. (2014). *The early childhood curriculum inquiry learning through integration*. New York: Routledge.
- Le Compte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60. doi: 10.3102/00346543052001031
- Mahfouz, S. M. (2013). America's melting pot or the salad bowl: The stage immigrant's dilemma. *Journal of Foreign Languages, Cultures & Civilizations*, 1(2), 1-17.
- Martino, W. (2006). Straight-acting masculinities: Normalization and gender hierarchies in gay men's lives. C. Kendall ve W. Martino (Ed.), *Gendered outcasts and sexual outlaws* (s. 35-60) içinde. New York: Routledge.
- Mariani, L. (1999, Mart). *Probing the hidden curriculum: Teachers' students' beliefs and attitudes*. British Council 18th National Conference for Teachers of English'de sunulan bildiri, (s.18-22), Palermo. Erişim adresi (17.02.202): <http://www.learningpaths.org/papers/paperbeliefs.htm>
- McLaren, P. (2011). *Eleştirel pedagojiye giriş*. (M. Yunus Eryaman, H. Arslan, Çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mızıkacı, F. ve Gözütok, F. D. (2013). *2005/2009 ilköğretim programı*. Gözütok, F. D., Bıkmaz, F., Mızıkacı, F., Şahin, S., Ulubey, Ö., Koçer, E. ve Akçatepe, A. (Ed), *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi: Hayat bilgisi örneği* (s. 209-246) içinde. Ankara: Yargı Yayınevi.
- National Research Council (NRC). (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: The National Academy Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2017, Temmuz). *OECD annual raport*. [Yıllık rapor], Erişim adresi (17. 07. 2020): <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf>
- Oliva, P. (1982). *Developing the curriculum*. Boston: Scott, Foresman and Company.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Harlow: Pearson Education.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özkal, N. (2020). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi: 2015-2019. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3415-3442. doi: 10.26466/opus.647030
- Özsoy, S. (2012). Eğitimi politik düşün(eme)mek üzerine bir örnek olay incelemesi: 4x3'lük zorunlu eğitim tartışmaları. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(39), 93-123.
- Pinar, W. (2010a). Curriculum theory. C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (s. 267-270) içinde. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pinar, W. (2010b). Reconceptualization. C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (s. 735-736) içinde. California: Sage.
- Pinar, W. (2013). *Curriculum studies in the United States: Present circumstances, intellectual histories*. New York: Palgrave Macmillan.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Pratt, D. (1982). A cybernetic model for curriculum development. *Instructional Science*, 11(1), 1-12. doi: 10.1007/bf00120977
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press of Glencoe.
- Schreglmann, S. (2016). Türkiye'de program geliştirme konusu ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1492-1500. doi: 10.17719/jjsr.20164317720
- Schubert, W. H. (2010). Curriculum studies, definitions and dimensions. C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (s. 229-237) içinde. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve Bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.

- Sönmez, V. (2019, Aralık). *Veysel Sönmez ile söyleşi: Eğitim sorunları ve felsefe üzerine* [Blog yazısı]. Erişim adresi (10. 06. 2020): <http://www.nirvanasosyal.com/h-408-hasan-gunesin-prof-dr-veysel-sonmezle-egitim-sorunlari-ve-felsefesi-uzerine-soylesisi.html>
- Şahin, A. ve Kumral, O. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgeleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 19-32.
- Şişman, M. (2006, Kasım). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı* (s. 291-305) içinde. Ankara: Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Valenti, M. ve Campbell, R. (2009). Working with youth on LGBT issues: Why gay-straight alliance advisors become involved. *Journal of community psychology*, 37(2), 228-248.
- Varış, F. (1985). Program geliştirmede metodolojik sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(1), 67-77.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ventura, A. ve Jang, S. (2010). Private tutoring through the internet: Globalization and offshoring. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 59-68.
- Woodson, A. N. (2015). "What you supposed to know": Urban black students' perspectives on history textbooks. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 11, 57-65.
- Wraga, W. G. (1999). The progressive vision of general education and the American common school ideal: Implications for curriculum policy, practice, and theory. *Journal of Curriculum Studies*, 31(5), 523-544.
- Yeşilpınar Uyar, M. (2017). Eğitim programları ve öğretim alanına yönelik bir dergideki araştırmalara ilişkin içerik analizi: 2002-2015. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1008-1024.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Çalışmada İncelenen Araştırmaların Listesi

- Akbulut, N. ve Aslan, S. (2016). Örtük program ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 169-176.
- Akrom, M. A. (2015). *The mirage of curriculum decentralization: A case study of local stakeholders' involvement in school-based curriculum development (SBCD) policy implementation in Indonesia* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3707077).
- Anwaruddin, M. S. (2017). Emotions in the curriculum of migrant and refugee students. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 112-124. doi: 10.1080/03626784.2016.1255936
- Arsal, Z. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacılık ilkelerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(3), 1-14.
- Bajaj, M. ve Bartlett, L. (2017). Critical transnational curriculum for immigrant and refugee students. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 25-35. doi: 10.1080/03626784.2016.1254499
- Bay, E., Vural, Ö. F., Kahramanoğlu, R. ve Aydın Aşk, Z. (2016). Teacher views on school-based curriculum development approach (an analysis of applicability in Turkey). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 180-201.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138. doi: 10.7827/TurkishStudies.12103
- Boztaş, K. (2015). *Tutum ve değerler kapsamında polis meslek yüksekokulu örtük programı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Bray, M. Kobakhidze, M. N., Zhang, W. ve Liu, J. (2018). The hidden curriculum in a hidden marketplace: Relationships and values in Cambodia's shadow education system. *Journal of Curriculum Studies*, 50(4), 435-455. doi: 10.1080/00220272.2018.1461932
- Bryan, A. (2012). 'You've got to teach people that racism is wrong and then they won't be racist': Curricular representations and young people's understandings of 'race' and racism. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), 599-629. doi: 10.1080/00220272.2012.699557
- Burti, N., Jr. (2010). *Curricula alignment and its impact on end of course assessment scores* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3439084).

- Bümen, N.T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Çapuk, S. (2014). *Türkiye ve ABD’de yürürlükte olan "eğitim programları ve öğretim" alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çengel, M. ve Türkoğlu, A. (2016). Analysis through hidden curriculum of peer relations in two different classes with positive and negative classroom climates. *Educational sciences: Theory & practice*, 16(6), 1893-1919.
- De Leon R, V. (2019). The inflexibility of flexible curriculum: A critical discourse analysis of aceleración del aprendizaje (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 13903067).
- Demiralp, N. (2017). Coğrafya öğretiminde programların tasarım ve program öğeleri açısından incelenmesi ve 2017 öğretim programı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(17), 521-545.
- Desai, K. (2016). Teaching the third world girl: *Girl rising* as a precarious curriculum of empathy. *Curriculum Inquiry*, 46(3), 248-264. doi: 10.1080/03626784.2016.1173510
- Dikbayır, A. (2018). *Tasarlanan, uygulanan ve ölçülen lise matematik programlarındaki uyumun incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Dikbayır, A. ve Bümen, N. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- Dixon McInerney, S. A. (2019). *A study of curriculum customization in the era of standardization of education* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 22624440).
- Donald-Whitney, C. (2019). *Perceptions of curriculum quality management in a multicampus community college district* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 27672581).
- Dutro, E. ve Selland, M. (2012). "I like to read, but I know I'm not good at it": Children's perspectives on high-stakes testing in a high-poverty school. *Curriculum Inquiry*, 42(3), 340-367. doi: 10.1111/j.1467-873X.2012.00597.x
- Erginer, E. ve Örten, D. (2010). Türkiye’de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 387-414.
- Erss, M., Kalmus, V. ve Autio, T. H. (2016). 'Walking a fine line': Teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 589-609. doi: 10.1080/00220272.2016.1167960
- Fahey, S. (2012). Curriculum change and climate change: Inside outside pressures in higher education. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), 703-722. doi: 10.1080/00220272.2012.679011
- Fenwick L. (2012). Limiting opportunities to learn in upper-secondary schooling: Differentiation and performance assessment in the context of standards-based curriculum reform. *Curriculum Inquiry*, 42(5). 629-651. doi: 10.1111/j.1467-873X.2012.00609.x
- Filiz, S. B. ve 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.
- Gacoin, E., A. (2016) Who am I? Identity and the facilitation of local youth lives within sexuality education as an HIV prevention strategy. *Curriculum Inquiry*, 46(4), 408-426. doi: 10.1080/03626784.2016.1205941
- Garrett, H. J. (2020). Containing classroom discussions of current social and political issues. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 337-355. doi: 10.1080/00220272.2020.1727020
- Guo, S. ve Maitra, S. (2017). Revisioning curriculum in the age of transnational mobility: Towards a transnational and transcultural framework. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 80-91. doi: 10.1080/03626784.2016.1254504
- Hakwoort, I. ve Olsson, E. (2014). The school's democratic mission and conflict resolution: Voices of Swedish educators. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 531-552. doi: 10.1111/curi.12059
- Hedges, H., Cullen, J. ve Jordan, B. (2011). Early years curriculum: Funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 185-205. doi: 10.1080/00220272.2010.511275
- Hong, W. ve Halvorsen, A. L. (2010). Teaching Asia in US secondary school classrooms: A curriculum of othering. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 371-393. doi: 10.1080/00220270903353269
- Ito M., Soep, E., Kligler-Vilenchik, N., Shresthova, S., Gamber-Thompson, L. ve Zimmerman, A. (2015). Learning connected civics: Narratives, practices, infrastructures. *Curriculum Inquiry*, 45(1), 10-29. doi: 10.1080/03626784.2014.995063

- Ivens, J. P. (2018). *Making the modern person: The tyler rationale, curriculum studies, and cybernetic systems* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10830471).
- İşeri, A. (2011). *Program teorisinin düşünsel temelleri: Felsefe, sosyoloji ve ideoloji kuramları açısından* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Jang, S. B. (2017). *Centralized curriculum control discourses: The case of South Korea* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10278333).
- Jarratt, L. (2020). Bordering the other, building the nation-state: Positioning the refugee as a subject of school knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 356-371. doi: 10.1080/00220272.2019.1695147
- Jarvis, H. D. (2012). *Case studies in leadership and curriculum change* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 3524734).
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840.
- Karaman, P. ve Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 304-320.
- Kaya, E., Çetin, P. S. ve Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers' experiences. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(3), 103-114.
- Keller, D. J. (2015). *International education curriculum: Stakeholder values and perspectives* (Yayımlanmamış doktora tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, F. (2016). *Yeniden kavramsallaştırmacılık akımı bağlamında 6.sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kürüm Yapıcıoğlu, D., Atik Kara, D. ve Sever, D. (2016). Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6(12), 91-113.
- Limes, K. ve Henderson, T. (2019). "I had never been at home in the world" 1: A case for black-indigenism. *Curriculum Inquiry*, 49(1), 44-64. doi: 10.1080/03626784.2018.1556562
- Mala, N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Mansoor A. ve Malik, S. (2016). Deconstructive pedagogy and ideological demystification in post-colonial Pakistan. *Curriculum Inquiry*, 46(5), 491-509. doi: 10.1080/03626784.2016.1236655
- Martino, W. ve Potvin, W. C. (2011). "They didn't have out there gay parents-they just looked like normal regular parents": Investigating teachers' approaches to addressing same-sex parenting and non-normative sexuality in the elementary school classroom. *Curriculum Inquiry*, 41(4), 480-501. doi: 10.1111/j.1467-873X.2011.00557
- Mathou, C. (2018). Recontextualizing curriculum policies: A comparative perspective on the work of mid-level actors in France and Quebec. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 789-804. doi: 10.1080/00220272.2018.1513567
- Mızıkacı, F., Göktunalı, Ö., Aktaş, A. K., Görür, D. Z., Kızıl, F. ve Çınar, S. (2019). Üniversite lisans ders programlarının süreç ve sonuç odaklı program geliştirme yaklaşımlarına göre öğrenci görüşleri açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 943-957.
- Mølsted, C. E. (2015). State-based curriculum-making: Approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 441-461. doi: 10.1080/00220272.2015.1039067
- Moroye, C. M. ve Ingman, C. B. (2013). Ecological mindedness across the curriculum. *Curriculum Inquiry*, 43(5), 588-612. doi: 10.1111/curi.12028
- Nieto, D. ve Bickmore, K. (2017). Immigration and emigration: Canadian and Mexican youth making sense of a globalized conflict. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 36-49. doi: 10.1080/03626784.2016.1255934
- Osmond-Johnson, P. ve Turner, T. (2020). Navigating the "ethical space" of truth and reconciliation: Non-Indigenous school principals in Saskatchewan. *Curriculum Inquiry*, 50(1), 54-77. doi: 10.1080/03626784.2020.1715205
- Özer, B. ve Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-95.
- Özkan, U. B. (2018). Tek parti döneminde hazırlanan parti programları temelinde eğitimin uzak hedefleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(39), 183-206.

- Özyurt, M., Demir, S. ve Bay, E. (2015). Okul temelli yaklaşımla geliştirilen değer eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 274-296.
- Pantić, N. ve Wubbels, T. (2012). Competence-based teacher education: A change from didaktik to curriculum culture? *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 61-87. doi: 10.1080/00220272.2011.620633
- Pennell, S. M. (2016). *Queering the curriculum: Critical literacy and numeracy for social justice* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10119771).
- Rombalski, A. (2020). I believe that we will win! Learning from youth activist pedagogies. *Curriculum Inquiry*, 50(1), 28-53. doi: 10.1080/03626784.2020.1749515
- Scholtz, D. (2020). Qualifications development for an unknown future. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 413-427. doi: 10.1080/00220272.2019.1689430
- Salter, S. (2014). Teachers' cultural maps: Asia as a "tricky sort of subject matter". *Curriculum Inquiry*, 44(2), 204-227. doi: 10.1111/curi.12043
- Skelton, C. ve Francis, B. (2011). Successful boys and literacy: Are "literate boys" challenging or repackaging hegemonic masculinity? *Curriculum Inquiry*, 41(4), 456-479. doi: 10.1111/j.1467-873X.2011.00559.x
- Selvi, K., Uysal, D., Polat, M., Sönmez, T., Köse, C. ve Yetim, N. (2016). SUPSKY curriculum design model. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 33-56.
- Serhatlıoğlu, B. (2012). *Sosyal becerilerin kazanımı sürecinde örtük programın işlevi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Sonu, D. (2016). Forgotten memories of a social justice education: Difficult knowledge and the impossibilities of school and research. *Curriculum Inquiry*, 46(5), 473-490. doi: 10.1080/03626784.2016.1236657
- Stiegler, S. (2016). Privacy for all students? Talking about and around trans students in "public". *Curriculum Inquiry*, 46(4), 348-368. doi: 10.1080/03626784.2016.1209638
- Şahin, Ş., Ökmen, B., Boyacı, Z., Kılıç, A. ve Adıgüzel, A. (2018). Eğitim programları ve öğretim yüksek lisans programı ihtiyaç analizi. *Journal of Higher Education & Science*, 12(3), 502-511.
- Şiraz, F. (2020). *Politik bir metin olarak sosyal bilgiler öğretim programlarını vatandaşlık eğitimi bağlamında anlama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Tatar, Ş. (2019). *İhmal edilen eğitim programında tartışmalı konuların ilk ve ortaokul öğretim programları bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Thomas, R. (2019). Identifying your skin is too dark as a put-down: Enacting whiteness as hidden curriculum through a bullying prevention programme. *Curriculum Inquiry*, 49(5), 573-592. doi: 10.1080/03626784.2019.1687258
- Thompson, M. J. (2019). *An inquiry into the internationally minded curriculum* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 22616176).
- Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Toledo, W. (2020). Civically minded: The types of knowledge teachers use to adapt a civics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 64-83. doi: 10.1080/00220272.2019.1650118
- Tuncel, İ. ve Demirel, Ö. (2018). Değerlendirme sürecinin örtük program açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(1), 220-230.
- Ünver, G. ve Erdamar, G. (2015). Türkiye'de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(1), 215-234.
- Welker, R. W. ve Mohr, K. M. (2017). *The role of integrated curriculum in the 21st century school* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No. 10604384).
- Whitaker, S. (2012). *Planning and implementing a global curriculum: A case study of one North Carolina elementary school* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No.3526735).
- Wu, J. (2012). Governing suzhi and curriculum reform in rural ethnic China: Viewpoints from the miao and dong communities in Qiandongnan. *Curriculum Inquiry*, 42(5), 652-681. doi: 10.1111/j.1467-873X.2012.00611.x
- Yang, W. ve Li, H. (2018a). Cultural ideology matters in early childhood curriculum innovations: A comparative case study of Chinese kindergartens between Hong Kong and Shenzhen. *Journal of Curriculum Studies*, 50(4), 560-585. doi: 10.1080/00220272.2018.1428367
- Yang, W. ve Li, H. (2018b). A school-based fusion of East and West: A case study of modern curriculum innovations in a Chinese kindergarten. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 17-37. doi: 10.1080/00220272.2017.1294710

- Yazçayır, N. (2016). DAPDEM öğretim programı değerlendirme ölçütlerinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 169-186.
- Yazçayır, N., Selvi, K. ve Demirel, Ö. (2013). Türkiye’de genel ortaöğretim programlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 13-24.
- Yeşilyurt, E. (2019). Güncellenen öğretim programları bağlamında okul yöneticilerinin program liderliğinin değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 12(62), 1119-1142.
- Yıldırım, F. (2013). *İlköğretim okullarında örtük program ve ilköğretim öğrencilerinin örtük programdan kaynaklanan stres algıları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yoon, E. S. (2016). Neoliberal imaginary, school choice, and “new elites” in public secondary schools. *Curriculum Inquiry*, 46(4), 369-387. doi: 10.1080/03626784.2016.1209637
- Yurdakul, B. (2015). Perceptions of elementary school teachers concerning the concept of curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 125-139.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. ve Bümen, N. T. (2017). An analysis of the primary and secondary school English language curricula published over the last 15 years. *Ege Journal of Education*, 18(2), 702-737.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Zhao W. (2020). Problematizing “epistemicide” in transnational curriculum knowledge production: China’suyang curriculum reform as an example. *Curriculum Inquiry*, 50(2), 105-125. doi: 10.1080/03626784.2020.1736521



Uluslararası Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

An Examination of International Students' Views on Mathematical Literacy

Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR ^{ID}, Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Bartın/Türkiye, gokkurtburcin@gmail.com

Nihal DÜZALAN ^{ID}, Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Bartın/Türkiye, nihalduzalan@gmail.com

Gökkurt Özdemir, B. ve Düzalan, N. (2021) Uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlığı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 206-233.

Geliş tarihi: 03.10.2020

Kabul tarihi: 10.05.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Öz. Bu çalışmanın amacı, uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlığı ile ilgili görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören yedi farklı ülkeden 27 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi türlerinden maksimum çeşitleme yöntemi ile seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak, altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular sonucunda uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlık kavramının anlamına ilişkin sınırlı bilgiye sahip olduklarına rastlanmıştır. Çalışmada, matematik okuryazarlığın tüm bireyler için gerekli olduğu görüşünde olan uluslararası öğrenci sayısının fazla, gerekli olmadığı görüşünde olan uluslararası öğrenci sayısının az olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucunda, derslerde bazı öğretim üyelerinin matematik okuryazarlığına dikkat etmesine karşın bazılarının dikkat etmediği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, matematik okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla uluslararası öğrencilere hazırlık gibi lisans derslerini almadan önce eğitim verilmesi, seçmeli derslerin açılması, ödevlerin verilmesi, öğretim üyelerine anlayamadığı durumları rahatlıkla sorabilmeleri, öğretim üyelerinin onlara zaman ayırması gibi uygulamaları istedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Matematik okuryazarlık, Öğrenci görüşleri, Uluslararası öğrenciler.

Abstract. The aim of the study is to examine the views of international students on mathematics literacy. The case study method, one of the qualitative research designs, was used in the study. The study group of the research consists of 27 international students from seven different countries studying at a state university. The study group was selected from the purposeful sampling method with the maximum diversification method. A semi-structured interview form consisting of six open-ended questions was used a data collection tool. Content and descriptive analysis techniques among qualitative data analysis techniques were used in the analysis of the data. As a result of the findings obtained in the study, it was found that international students had limited knowledge about the meaning of the concept of mathematical literacy. In the study, it was observed that the number of international students who think that mathematics literacy is necessary for all individuals is high and the number of international students who think that it is not necessary is low. As a result of the study, it was determined that although some faculty members paid attention to mathematical literacy during the courses, some did not, and therefore international students had difficulty understanding the course. Furthermore, in line with the opinions of the students, it was determined that they want to give education to international students before taking undergraduate courses such as preparation, opening of elective courses, assigning homework, asking faculty members about situations that they cannot understand, and lecturers to spare time for them in order to improve their mathematics literacy levels.

Keywords: Mathematics literacy, Students' views, International students.

Extended Abstract

Introduction. Mathematical literacy is the skill that covers facts, competence, processes and basic activities of the individual in terms of social and cultural mathematics in order to keep up with today's innovations and developments (Çağırğan Gülten, 2013; Edge, 2009). Mathematical literacy in an educational setting is also defined by the NCTM as "the level of mathematics knowledge that can be used practically in various situations and conditions" (Pugalee, 1999). According to Dossey and McCrone (2007), mathematical literacy is the ability to understand the place and functions of mathematics in the world, to gain precise judgments and to use mathematics on the basis of an individual's needs in his/her daily life. These mathematical skills include a wide range of mathematical operations from a sort of mathematical calculations to thinking of mathematical issues and its comprehension. In mathematical literacy, one is expected to have competence in mathematical contents (Duran, 2011). NCTM design processes and mathematical skills are of great importance in order to gain mathematical literacy, competence on the part of an individual. In addition, it is vital for one to increase a sort of attitude that includes mathematical thinking and the individual's self-confidence about his/her success in mathematics (Kaiser & Willander, 2005). In this vein, Çilingir and Dinç Artut (2016) state that one of the basic purposes of mathematics is mathematics literacy. In order to acquire this skill, one needs to establish relationships between concepts and systems, transfer their knowledge to problems in his/her daily life and learn.

Mathematical literacy is expressed in the ILSS (International Life Skills Survey) as all skills, tendencies, knowledge, beliefs and problem solving skills for a potential participation of individuals in many cases they may face in their daily lives (Mathematics Council of the Alberta Teachers' Association (MCATA), 2000). On the other hand, according to Lutzer (2005), mathematical literacy means making sense of written expressions in the language of mathematics and providing communication (as cited in Özgen & Bindak, 2011). Mathematical literacy is an important concept in mathematics and this skill requires deep vocabulary for students to read and understand mathematics. Similarly, mathematical terms are needed to comprehend, learn and understand mathematics. (Timothy & Quickenton, 2003). When dealing with mathematical or scientific literacy, one needs to have knowledge about the discourse and practices regarding literacy types. In other words, it includes language skills, vocabulary, cognitive and metacognitive qualities, emotional expressions, technology and tools in order to produce knowledge and communicate in this discipline (Yore, Pimm, & Tuan, 2007). Mathematical literacy is the skill required for students to keep up with the developments in science and technology, to define mathematical problems, to reason for solving problems and to provide communication (Kurtoğlu-Çolak, 2006). Accordingly, it is concluded that it is necessary for each individual to gain mathematical literacy in the learning process (Jablonka, 2003). In literature review regarding mathematical literacy, studies were usually conducted with Turkish students (Efe-Çetin & Mert-Uyangör, 2019; Köysüren & Üzel, 2018), pre-service teachers (Kabael & Burak, 2016; Topbaş Tat, 2018) and teachers (Bansilal, Webb & James, 2015) seen, however, no studies with international students living in Turkey was found. Yet, because international students pursue their education away from their home countries, they may need to have this skill even more than those who live in their homelands. All over the world, students take courses that include mathematics knowledge throughout their education lives and face many problems in their daily lives. Therefore, it is considered necessary to determine the mathematical literacy skills of international students and to get their views on mathematical literacy. If the difficulties of these students can be determined, the curriculum can be rearranged to meet their educational needs and contribute to their becoming mathematically literate individuals. In this context, the aim of the study is to examine the views of international students on mathematics literacy.

Method. Since the aim of the study is to determine the difficulties faced by international students, to overcome these difficulties and to overcome the obstacles in depth, the case study method, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 27 international students from seven different countries studying at a state university. The study group was selected

from the purposeful sampling method with the maximum diversification method. A semi-structured interview form consisting of six open-ended questions was used as a data collection tool. Four open-ended questions were prepared using Şefik and Dost's (2016) pre-utilized questionnaire in the interview form. Two other open ended question (which makes the total of 6 questions) to the interview form were added: to evaluate international students' self-mathematical literacy as well as their ideas on to what extent mathematical literacy during their education in Turkey is valued. Content and descriptive analysis techniques among qualitative data analysis techniques were used in the analysis of the data.

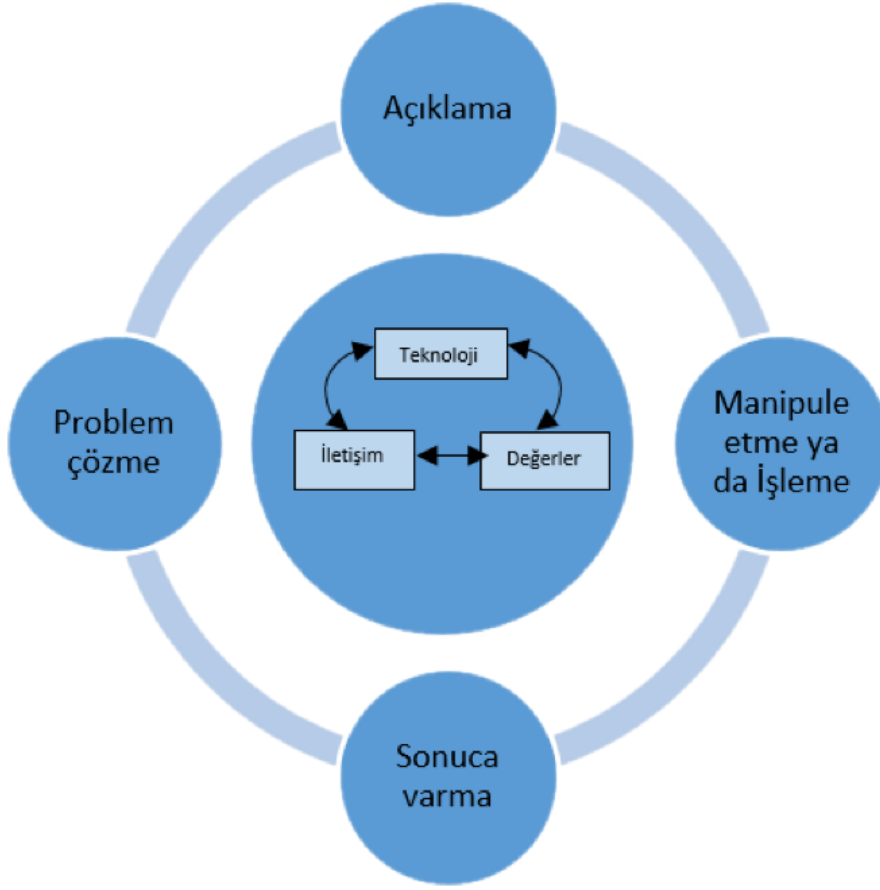
Results and Discussion. As a result of the findings obtained in the study, it was found that international students had limited knowledge about the meaning of the concept of mathematical literacy. Although there are international students who stated that not everyone should be mathematically literate, there is a higher proportion of international students who think that mathematics literacy is necessary for all individuals. It was determined that although some faculty members paid attention to mathematical literacy during the courses, some did not, and therefore international students had difficulty understanding the course. Furthermore, in line with the opinions of the students, it was determined that they want to give education to international students before taking undergraduate courses such as preparation, assigning homework, asking faculty members about situations that they cannot understand, and lecturers to spare time for them in order to improve their mathematics literacy.

Giriş

Sürekli olarak gelişim gösteren dünyada, yeniliklere ayak uydurabilen, sorumluluk sahibi olan ve ilerleme kaydedebilen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Çağdaş toplumlar düzeyine ulaşabilmek için bireylere sadece bilginin aktarılması yeterli olmamaktadır. Bireylerin ulaşabildikleri bilgileri kullanmasının yanında bilgiyi elde etmek için çaba göstermesi de gerekmektedir (Ağgöl Yalçın, 2010). İçinde bulunduğumuz bilgi çağı hayat boyu öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır dolayısıyla bilgi okuryazarlığı becerisi alışkanlık haline gelmelidir (Polat, 2006). Bireylerin bilgi birikiminden yarar sağlamaları, bilgiyi kullanabilmeleri ve bilgiyi meydana getirmeleri okuryazarlıkla mümkün olmaktadır. Karunaratne (2000) tarafından okuryazarlık “bireyin yaşadığı toplumda hayatını devam ettirebilmesi, toplumun içinde kendisine yetebilecek kadar okuma yazma ve matematiksel işlemleri bilmesi olarak tanımlanmaktadır (Duran, 2011). PISA olarak kısaltılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment) (2012) değerlendirme sonuçlarında okuryazarlık kavramı, öğrencilerin karşılaştıkları problemleri belirleme, yorumlama ve çözüme sürecinde öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlara ulaşma ve iletişim kurma düzeyidir şeklinde ifade edilmektedir (akt. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], (2010) okuryazarlığı öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamda kullanabilmek, mantıksal çıkarımlar yapabilmek, çeşitli durumlarla ilgili problemleri yorumlayabilmek ve çözebilmek için öğrendiklerinden çıkarımlar yapma kapasitesi olarak tarif etmektedir.

Bilginin içselleştirilmesi kadar, yeni okuryazarlık türlerinin oluşturulması da önemlidir (Önal, 2010). Oluşturulan tanımlar, ortamın istenilen amaç doğrultusunda değişim gösterebileceğini ve çeşitli okuryazarlık türlerinin var olabileceğini göstermektedir. (Sanalan, Sülün ve Çoban, 2007). Okuryazarlığın belirlenen amaçlara ve araçlara (Snively ve Cooper, 1997) ve açığa çıkan bilgilere göre çeşitlendiği ifade edilmektedir (Jones-Kavalier ve Flannigan, 2006). Günlük hayat, bilim ve teknolojiye yeni yaklaşımlar sonucunda yeni okuryazarlıkların tanımlanması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Alpan, 2008). Bireylerin, bilim ve teknolojiye seri gelişmeler sonucu bilgi okuryazarı, bilgisayar okuryazarı, sanat okuryazarı, medya okuryazarı, görsel okuryazarı, fen okuryazarı ve matematik okuryazarı olması kaçınılmaz olmaktadır (Güneş ve Gökçek, 2013; Tüzel, 2010). Bu okuryazarlıklar arasında matematik okuryazarlığı öğrencilerin günümüzde yenilik ve gelişimlere ayak uydurabilmesi amacıyla bireyin sosyal ve kültürel anlamda matematiksel açıdan olguları, becerileri, süreçleri ve temel faaliyetlerini kapsayan yetenektir (Çağırğan Gülten, 2013; Edge, 2009).

Matematik okuryazarlığı hakkında çeşitli araştırmacıların yaptığı tanımlar incelendiğinde; okul matematiği standartlarında Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi tarafından matematik okuryazarlığı, “çeşitli durumlarda ve şartlarda pratik olarak kullanılabilen matematik bilgi düzeyi” olarak tanımlanmaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Dossey ve McCrone’ya (2007) göre matematik okuryazarlık, matematiğin dünyadaki yerini ve işlevlerini anlayabilme, kesin yargılar elde edebilme ve günlük hayattaki ihtiyaçların durumuna göre matematiği kullanabilme becerisidir. Bu matematiksel beceriler, belirli ölçüdeki matematiksel işlemlerin yapılmasından matematiksel düşünmeye ve kavramaya kadar geniş bir alanı içermektedir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü olan OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2006), matematik okuryazarlığını bireyin düşünen, inşa eden, eleştiren bir vatandaş olarak bugün ve gelecekte rastlayacağı problemlerin çözümünde matematiksel düşünme ve karar verme süreçlerini kullanarak günlük hayatta matematiğin oynadığı rolü anlama ve bilme potansiyeli olarak ifade etmiştir. Aydoğdu-İskenderoğlu ve Baki (2011) ise, matematik okuryazarlığını matematiğin dünyadaki yerini tanımlamak ve anlamak amacıyla bireysel kapasiteyi kullanmak, matematiği bireysel yaşantılarımızda kullanmak ve kavramak şeklinde belirtmiştir. Bu tanımlar dışında, Pugalee (1999) matematik okuryazarlığı Şekil 1’deki gibi modellemiştir.



Şekil 1. Matematik okuryazarlık modeli (Pugalee, 1999, s.20)

Şekil 1’de görüldüğü gibi iç çemberde matematiğin çözümünü kolaylaştıran teknoloji, değerler ve iletişimden oluşan üç faktör yer almaktadır. Dış çemberde ise problem çözme, açıklama, işleme ve sonuca varma olmak üzere matematiği çözümlenmede kritik olan dört beceri yer almaktadır. Her iki çemberde yer alan öğeler matematik okuryazarlığını kolaylaştırmak ve gelişimini sağlamak amacıyla etkileşim içindedirler.

Matematik okuryazarlığı yeterliğinin sağlanabilmesi için, NCTM tasarımı süreçleri ve matematik becerileri kazandırılmalıdır. Ayrıca matematiğe has düşünmeyi içeren bir tutum ve bireyin matematikteki başarısı konusunda özgüveninin artırılması gerekmektedir (Kaiser ve Willander, 2005). Çilingir ve Dinç-Artut da (2016) matematik eğitiminin genel amaçlarından birinin matematik okuryazarlığı olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmalarında, matematik okuryazarlığının, kavramların ve sistemlerin arasında ilişki kurularak öğrenildiğinde ve bilgilerin günlük hayattaki problemler ile öğrenme alanlarına iletildiğinde gerçekleştiği belirtilmektedir. Matematik okuryazarlığı, Alberta Öğretmenler Derneği Matematik Konseyi tarafından yapılan Uluslararası Yaşam Becerileri Anketi’nde (International Life Skills Survey), bireylerin günlük hayatta yüz yüze geldiği sayısal durumlara iyi derecede katılımı için beceri, eğilim, bilgi, inanç ve problem çözme becerilerinin tamamı şeklinde ifade edilmektedir (Mathematics Council of the Alberta Teachers’ Association [MCATA], 2000). Lutzer’e (2005) göre matematik okuryazarlık, matematiğin dilindeki yazılı ifadeleri anlamlandırabilme ve iletişimi sağlayabilme anlamındadır (akt. Özgen ve Bindak, 2011). Matematik okuryazarlığı, matematikte önemli bir kavram olup öğrenciler okuma ve anlama için derin kelime hazinesine ihtiyaç duyarlar. Benzer şekilde matematiği kavramak, öğrenmek ve anlamak için de matematiksel terimlere

ihtiyaç duyulmaktadır (Timothy ve Quickenton, 2003). Matematiksel okuryazarlık, kişinin okuryazarlık çeşitlerine ilişkin söylem ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmalarını ve bunları yeterli şekilde kullanmalarını gerektirir. Diğer bir deyişle, bu disipline ait bilgileri üretmek ve iletişimi sağlamak amacıyla dil becerilerini, kelime hazinesini, bilişsel ve üst bilişsel nitelikleri, duygusal ifadeleri, teknolojiyi ve araçları kapsar (Yore, Pimm ve Tuan, 2007). Wardona ve Mariani (2018), matematik okuryazarlık için matematiği çeşitli bağlamlarda formüle etme, uygulama ve yorumlama becerisi olarak ifade etmekte, olayları tanımlamak, açıklamak ve tahmin etmek için matematiksel araçlardan biri olduğunu belirtmiştir. Matematik okuryazarlık yeterliğine sahip bireyler, günlük hayatta karşılaştıkları durumlarda matematik bilgilerini kullanırlar ve makul kararlar verebilirler (Hope, 2007). Bir başka ifadeyle matematik okuryazarlığı, öğrencilerin bilimdeki gelişmelere ve teknolojiye ayak uydurabilmesine, matematiksel problemleri tanımlamasına, problemleri çözerken akıl yürütmesine ve iletişimi sağlamasına yardımcı olur (Kurtoğlu-Çolak, 2006). Matematik okuryazarlık, güncel olaylardaki ve bilimsel gelişmelerdeki matematiksel ilişkileri anlamlandırabilmek açısından da gereklidir (Tekin ve Tekin, 2004). Bireyin, matematiğin gerçek hayattaki önemini fark etmesinde ve önüne çıkan problemlerin üstesinden gelmesinde, matematiksel süreç becerilerini kullanabilmesinde, matematik okuryazarlığının önemi büyüktür (Gellert, 2004). Bu açıdan bakıldığında, her bireye öğrenme sürecinde matematik okuryazarlığı kazandırmanın gerekli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Jablonka, 2003).

Alanyazın taraması yapıldığında matematik okuryazarlıkla ilgili genelde öğrencilerle (Çetin ve Uyangör, 2019; Köysüren ve Üzel, 2018), öğretmen adaylarıyla (Afifah, Khoiri ve Qomaria, 2018; Ayvaz Can, 2019; Baştürk Şahin ve Altun, 2019; Colwell ve Enderson, 2016; Topbaş Tat, 2018; Kabaal ve Burak, 2016) ve öğretmenlerle (Bansilal, Webb ve James, 2015) çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Uluslararası literatür incelendiğinde, matematik okuryazarlık üzerine çok fazla çalışmanın olduğu ve farklı ülkelerde matematik okuryazarlığın karşılaştırıldığı çalışmaların da yapıldığı göze çarpmaktadır. Örneğin Berberoğlu ve Güzel (2005), PISA 2000 verilerini dikkate alarak, Brezilya, Japonya ve Norveç'te matematik okuryazarlığını karşılaştırmıştır. Sonuç olarak matematik okuryazarlığı üzerinde en güçlü etkiye sahip gizli bağımsız değişkenin Brezilya'da teknoloji kullanımı, Japonya'da ebeveynlerle iletişim ve Norveç'te okumaya yönelik tutumlar olduğunu tespit etmişlerdir. Gatabi, Stacey ve Gooya (2012) ise Avusturya ve İran'da iki ülkede dokuzuncu sınıf ders kitaplarını matematik okuryazarlık açısından değerlendirmiş, İran'daki ders kitaplarının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Başka bir çalışmada öğrencilerin dijital medya destekli matematik okuryazarlık becerileri incelenmiş ve araştırmada Sanal Matematik Kitleri (SMK) kullanılmıştır, Araştırmada dijital medya olarak SMK'nın ilkökul öğrencilerinin matematik okuryazarlık yeteneklerini desteklemek için büyük etkiye sahip olduğunu göstermiştir (Pradana, Sholikhah, Maharani ve Kholid, 2020). Mevarech ve Fan (2018), öğrencilerin matematik okuryazarlığının sınıfta nasıl geliştirilebileceği konusuna değinerek, bunu başarıma potansiyeline sahip bilişsel-üstbilişsel pedagojik durumlara odaklanmışlardır. Beşinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar öğrencilerle yapılan boylamsal bir çalışmada, matematik okuryazarlığın akademik başarı yanında bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığı, bilimsel okuryazarlık, okuduğunu ve dinlediğini anlama gibi farklı alanlarda etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır (Holenstein, Bruckmaier ve Grob, 2020).

Yukarıdaki çalışmalarda görüldüğü üzere, pek çok araştırmacının matematik okuryazarlık üzerine çalışmalara ağırlık verdikleri görülmektedir. Türkiye'de matematik okuryazarlık üzerine çalışmaların ağırlıkta olmasına rağmen uluslararası öğrencilerle yürütülen çalışmaya rastlanılmadığı tespit edilmiştir. Özellikle farklı ülkelerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin de bu becerilere sahip olması ve öğrenim süreçleri boyunca bu beceriyi kazanmalarına yönelik fırsatlara sahip olup olmadıklarının araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü dünyanın her yerinde öğrenciler öğrenim hayatları boyunca matematik ve matematik bilgisi içeren derslerle karşılaşmaktadırlar. Günlük yaşamda matematiksel becerilerle ilgili problemlerle sık sık karşılaşmaktadırlar. Bu doğrultuda, matematik okuryazarlık, güncel olaylardaki ve bilimsel gelişmelerdeki matematiksel ilişkileri anlamlandırabilmek açısından gereklidir (Tekin ve Tekin, 2004). Kişisel finans planlama, evde veya bilgisayar ekranında tasarım yapma, istatistiksel bilgi akışını anlayabilme ve eleştirel değerlendirebilme

ve benzeri durumlar matematik okuryazarlığın temel bir araç olduğu alanlardan sadece birkaçıdır (Steen, Turner ve Burkhardt, 2007). Matematik okuryazarı bir kişi, verileri tahmin edebilir, yorumlayabilir, günlük problemleri çözebilir, sayısal, grafiksel ve geometrik durumlarda mantık yürütebilir ve matematiği kullanarak iletişim kurabilir (Ojose, 2011). Bu doğrultuda, yaşamlarını sorunsuz bir şekilde devam ettirebilmek için uluslararası öğrencilerin de matematik okuryazarı olmaları gerekmektedir. Bu araştırmada uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlık hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü Türkiye'nin her yerine hızla yayılan ve sayıları sürekli artan uluslararası öğrencilerin eğitimi güncel bir sorun olarak varlığını devam ettirmektedir. Bu sorunların çözümü için geliştirilecek politikaların belirlenmesine kaynak olabilecek bilimsel çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu araştırma ile Türkiye'de farklı ülkelerden gelen uluslararası öğrencilerin derslerinde matematik okuryazarlık konusunda yaşadıkları zorluklar ve eksiklikler tespit edilebilecek, bu eksiklikler doğrultusunda öğretim programları uluslararası öğrencilerin matematik okuryazar becerisini kazanmaları yönünde eğitimin ihtiyacını karşılayacak şekilde yeniden düzenlenebilecektir. Böylece karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilmek için çözüm önerileri geliştirilecektir.

Yöntem

Bu araştırma Türkiye'de lisans ve ön lisans düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlık kavramının anlamına, bilme düzeylerine, matematik okuryazar olmak için nelerin yapılması gerektiği üzerine görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı durum çalışması niteliğindedir. Nitel araştırma desenleri, araştırmacılar tarafından üzerinde araştırma yapılan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden yararlanma, duyu ve düşüncelerini anlayabilme açısından tercih edilen bir araştırma yaklaşımıdır (Ekiz, 2009). Bu araştırmada, öğrencilerin görüşlerine ilişkin detaylı veri toplandığından ve durum tespiti yapıldığından bu yöntemin kullanılması tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Batı Karadeniz Bölgesi'nde bulunan bir devlet üniversitesinin çeşitli programlarında öğrenim gören 3 ön lisans ve 24 lisans; 7 farklı ülkeden, 6 kız ve 21 erkek olmak üzere toplam 27 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki uluslararası öğrencilerin seçilmesinde maksimum veri elde edileceği düşüncesiyle amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumları derinlemesine inceleme fırsatı vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme kullanılarak öğrencilerin cinsiyet, ülke, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri program açısından çeşitli olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Uluslararası öğrencilerin demografik özellikleri

		Cinsiyet	
		Kız	Erkek
Ülke	Türkmenistan	6 (Ö _{10,11,18,20,21,27})	13(Ö _{1,2,3,4,5,6,7,8,12,13,16,17,19})
	Afganistan	-	3 (Ö _{14,15,22})
	Çad	-	1 (Ö ₂₃)
	Etiyopya	-	1(Ö ₂₄)
	Nijer	-	1(Ö ₂₅)
	Somali	-	1(Ö ₂₆)

	Cibuti	-	1(Ö ₉)
Öğrenim Durumu	Lisans	5 (Ö _{10,18,20,21,27})	19 (Ö _{1,2,3,4,5,6,7,8,9,12,13,14,15,16,17,19,23,24,26})
	Ön Lisans	1 (Ö ₁₁)	2 (Ö _{22,25})
Program/Bölüm	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	3 (Ö _{18,20,21})	6 (Ö _{1,2,3,4,6,8})
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	-	1 (Ö ₉)
	Sınıf Öğretmenliği	1 (Ö ₁₀)	-
	Bilgisayar Mühendisliği	-	3 (Ö _{12,13,16})
	Makine Mühendisliği	-	1(Ö ₁₄)
	İnşaat Mühendisliği	-	1(Ö ₁₉)
	İşletme	-	2 (Ö _{23,24})
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	1(Ö ₁₁)	-
	Rekreasyon	-	1(Ö ₅)
	İngilizce Tercümanlık	-	1(Ö ₂₆)
	Halkla İlişkiler	-	1(Ö ₂₅)
	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	-	1(Ö ₇)
	Yönetim Bilişim Sistemleri	-	1(Ö ₁₅)
	Moleküler Biyoloji ve Genetik	-	1(Ö ₁₇)
	Bilgisayar Programcılığı	-	1(Ö ₂₂)
Psikoloji	1(Ö ₂₇)	-	
Sınıf Düzeyi	Hazırlık	-	3 (Ö _{3,5,13})
	1	-	7(Ö _{17,19,22,23,24,25,26})
	2	6 (Ö _{10,11,18,20,21,27})	6 (Ö _{1,2,8,12,14,15})
	3	-	2 (Ö _{7,16})
	4	-	3 (Ö _{4,6,9})
Yaş	19-21	5(Ö _{10,11,18,21,27})	11(Ö _{1,2,3,5,8,13,19,22,23,24,25})
	22-24	-	7 (Ö _{2,7,12,14,15,16,17,26})
	25-27	1(Ö ₂₀)	3(Ö _{4,6,9})

Çalışmaya dâhil olan öğrencilerin isimleri araştırmanın etiği gereği gizli tutularak öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3, Ö4... Ö27 şeklinde kodlar verilmiştir.

Veri toplama araçları

Çalışma kapsamında, veri toplama aracı olarak Türkiye’de öğrenim gören ön lisans ve lisans düzeyindeki uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlığı ile görüşlerini tespit etmek için altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı hazırlanmadan önce ilgili araştırmacılar tarafından alanyazın taranmıştır. Şefik ve Dost’tan (2016) yararlanılarak dört açık uçlu soru hazırlanmıştır. Araştırma konusuna uygun olarak uluslararası öğrencilerin kendi matematik okuryazarlıklarını değerlendirmeleri ve Türkiye’deki öğrenim hayatlarında matematiksel okuryazarlığa ne kadar dikkat edildiği hususunda iki açık uçlu soru daha eklenmiştir. Bu soruların kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, Matematik Eğitimi alanında bir uzman, Milli Eğitim Bakanlığı’nda ve özel okulda görev yapan iki matematik öğretmenine, konu içeriği ve dilin anlaşılabilirliği açısından görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşmede daha derinlemesine cevaplar alabilmek gerekçesiyle ikinci soruya matematik okuryazarlığı düzeylerini içeren OECD’nin (2009) tanımladığı 8 özgün yeterlik eklenmiştir.

Bu yeterlikler: Düşünme ve akıl yürütme (muhakeme), Problem oluşturma ve çözme, Araçları kullanma, Sembolik, formal ve teknik dil ve işlemleri kullanımı, İletişim, Modelleme, Temsil ile Gösterim, Tartışma ve irdelemedir. Öğrencilere bu yeterliklerin içeriği açıklanarak hangisi ya da hangilerine sahip oldukları sorulmuştur.

Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından uluslararası öğrencilere uygulama sürecinde anlaşılmayan terim, cümle ve soruların açıklanabileceği vurgulanmıştır. Matematik Okuryazarlığına İlişkin Görüş Formu'nun (MOiGF) kullanılabilirliğini görmek ve araştırmacının deneyim kazanması için üç öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda uluslararası öğrencilerin OECD (2009) yeterliklerinin çoğunun ne anlam ifade ettiğini anlayamadıkları ve ikinci soruya ilişkin cevap vermekten kaçındıkları görülmüştür. Asıl uygulama için öğrencilere görüşme sürecinde bu yeterliklerin içeriğinin detaylı yazılı olduğu Tablo 2'deki metin verilmiş ve gerektiğinde örnekler üzerinden anlatılmıştır.

Tablo 2.

Matematiksel yeterliklerin içeriği (OECD, 2003'ten akt. Demir, 2015)

İletişim (Anlama ve İfade Etme)	<ul style="list-style-type: none"> Matematiksel içeriğe sahip konuları yazılı veya sözlü, çeşitli yollarla kendi kendine ifade etmeyi ve başkalarının bu gibi konularda yazılı veya sözlü ifadelerini anlamayı içerir.
Düşünme ve Akıl Yürütme	<ul style="list-style-type: none"> Matematik sorularının karakteristik özelliklerini ortaya çıkarmayı ("Var mı..?", "Eğer varsa kaç tane?", "Nasıl buluruz ...?") Farklı ifadeleri birbirinden ayırmak (tanım, teorem, varsayım, hipotez, örnekler, şarta bağlı iddialar) Verilen matematiksel kavramın kapsamını, sınırlarını anlamak ve ele almak gibi matematiğin sunduğu çeşitli cevapları bilmeyi içerir.
Tartışma ve Argümantasyon	<ul style="list-style-type: none"> Matematiksel ispatların diğer matematiksel akıl yürütmelerden nasıl farklı olduğunu Farklı türlerde matematiksel ispatların takip edilmesini ve değerlendirilmesini Deneye dayalı sezgilere sahip olmayı ("Ne olabilir, ne olamaz? ve neden?") Matematiksel kanıtları oluşturmayı ve ifade etmeyi içerir.
Modelleme	<ul style="list-style-type: none"> Modellenen olay ya da durumu yapılandırmayı Gerçeği matematiksel yapıya dönüştürmeyi Matematiksel modelleri gerçeklik açısından yorumlamayı Matematiksel bir modelle çalışmayı Modeli doğrulamayı Bir modeli yansıtmayı, çözümlenmeyi Modele ve onun sonuçlarına eleştiri sunmayı Model ve sonuçları hakkında (sonuçların sınırlılıkları dâhil) konuşmayı Modelleme sürecini izlemeyi ve kontrol etmeyi içerir.
Problem Oluşturma ve Çözme	<ul style="list-style-type: none"> Soru halinde ortaya koymayı Formüle etmeyi Farklı türlerde matematiksel problemleri tanımlamayı (örneğin, "pür", "uygulamalı", "açık uçlu", "kapalı") Farklı türlerde matematiksel problemleri farklı yollarla çözmeyi içerir.
Temsil ile Gösterim	<ul style="list-style-type: none"> Çözmeyi, şifrelemeyi, çevirmeyi, yorumlamayı, matematiksel nesne ile durumların temsiline farklı biçimlerini ve çeşitli temsillerin birbirleriyle aralarındaki ilişkileri ayırt etmeyi Duruma ve amaca göre farklı biçimlerde temsilleri seçmeyi ve aralarında değiştirmeyi içerir.

Sembolik, Formal ve Teknik Dili ve İşlemleri Kullanma	<ul style="list-style-type: none"> • Sembolik ve biçimsel dili çözmeyi, yorumlamayı ve onun doğal dille ilişkisini anlamayı • Doğal dilden sembolik/biçimsel dile çevirmeyi • Formül ve sembollerini içeren anlatım ve ifadeleri kullanmayı, değişkenleri kullanmayı, denklemleri çözmeyi ve hesaplamaları yürütmeyi içerir.
Araçları Kullanma	<ul style="list-style-type: none"> • Matematiksel etkinliğe yardımcı olacak çeşitli araçları (teknoloji araçları dâhil) kullanabilmeyi ve böyle araçların sınırlılıklarını bilmeyi içerir.

Uygulama, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için ilk aşamada 34 uluslararası öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerle iletişimde yaşanan sıkıntıdan ve öğrencilerin gönüllü olmamasından dolayı üç uluslararası öğrenci ile görüşmeler yarıda bırakılmıştır. Dört uluslararası öğrencinin sorulara verdikleri cevaplar evet ya da hayır şeklinde olmasından ve istenilen veri doygunluğuna ulaşamadığından çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Bu kapsamda araştırmada 27 uluslararası öğrenciden elde edilen veriler dikkate alınmıştır. Uygulamada ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin her birine MOiGF'deki sorular yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile uygulanmıştır. Görüşme sürecinde öğrencilerin anlatmak istediklerini doğru yorumlayabilmek adına öğrencilerden yaptıkları sözlü açıklamaları yazmaları istenmiştir. Görüşmeler katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kaydına alınmıştır. Çalışmanın uygulama sürecinde her uluslararası öğrenci için yaklaşık 40 dakikalık bir görüşme yapılmıştır.

Verilerin analizi

Bu çalışmada verilerin analizi için hem içerik analizi hem de betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde ilk önce görüşmelere ait ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak ses dökümleri çıkarılmıştır. Sonrasında kodlama sürecinde veri kaybının olmaması ve kodlamanın güvenilirliği için öğrencilerin yazılı dokümanlarından elde edilen verilerle, ses dökümleri birlikte paralel bir şekilde incelenerek taslak kodlar çıkarılmıştır. Taslak kodlar, bir bütün olarak değerlendirilerek anlamlı birimlere diğer bir deyişle temalara ve alt temalara dönüştürülmüştür. Kodlamalar oluşturulurken uluslararası öğrencilerin matematik okuryazar kavramının anlamı, bu kavrama sahip olma özelliği ve kendisine kazandırdığı avantajlar ve dezavantajlar, matematik okuryazarlığın önemi, öğretim üyelerinin derslerde bu beceriyi kullanma durumu ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri tema alınmıştır.

Birinci soruya ilişkin verilerin kodlanmasında Şefik ve Dost (2016) tarafından hazırlanan matematik okuryazarlığı kavramının anlamına yönelik kodlamalardan (Matematiği okuma-yazma/ Matematik dilini kullanma, Matematiği anlama, açıklama, yorumlama/ Matematiğe yönelik olumlu tutum/ Günlük yaşamla ilişkilendirme/ Matematik problemi çözme/ Analiz, sentez, değerlendirme/ Matematiksel düşünme/ Matematiksel bilgi birikimi) yararlanılarak betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. İkinci soruda benzer şekilde OECD'nin (2009) tanımladığı sekiz özgün yeterlik tema olarak alınarak betimsel analiz yapılmıştır. Geriye kalan dört soruda, öğrencilerin görüşleri içerik analizine tabi tutularak çalışmanın amacına yönelik temalar ve alt temalar çıkarılmıştır. Ayrıca uluslararası öğrencilerin tüm sorulara ait görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Veri analizi sürecinde matematik eğitimi alanındaki uzmanın kodları inceleyip değerlendirmesi doğrultusunda kodlar tekrar düzenlenmiştir. Örneğin yapılan düzenlemelere örnek olarak tüm kodlar arasında ifade olarak uyumu sağlamak için "Matematik okuryazar olduğumu düşünüyorum" ifadesi "Matematik okuryazar olduğumu düşünme" şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca uzman görüşü doğrultusunda ikinci soruda OECD'nin (2009) tanımladığı sekiz özgün yeterlik tema olarak alınmıştır. Düzenlenen kodlara göre bir araştırmacı ve bir uzman tarafından veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre uzmanın ve araştırmacının kod uyumu yüzdesi %96 olarak hesaplanmıştır. Farklılık gösteren temalar ve alt temalar için tekrar bir araya gelinerek ortak karara varılmış ve %100 uyuma ulaşılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlığına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen veriler belirlenen tema ve alt temalara ayrılarak tablolar halinde sunulmuştur. Bazı tablolarda verilen frekans (f) sayısı katılımcı sayısını değil görüş sayısını belirlemektedir. Çünkü farklı temalarda birden fazla görüş bildiren öğrenciler vardır. Bu nedenle bazı tablolarda frekans sayısı katılımcı sayısından fazladır.

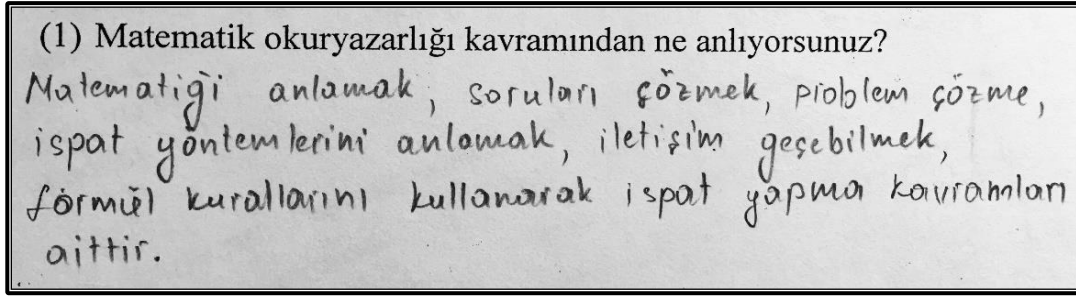
Tablo 3.

Uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlığının anlamına ilişkin görüşlerine ait temalar ve alt temalar

Tema	Alt Temalar	Alt Temaların İçeriği	f	%
Matematik okuryazarlığı kavramının anlamı	Matematiği okuma-yazma	Sembolleri anlayabilme; okuma-yazma	3	5.56
	Matematik dilini kullanma	Sembolleri kullanabilme; problemi matematiksel terimlerle ifade edebilme	5	9.26
	Matematiği anlama, açıklama, yorumlama	Matematik ile ilgili bir şeyi okurken anlayabilme; yorumlayabilme; uygulayabilme	6	11.11
	Matematiğe yönelik olumlu tutum	Matematiği sevmeye; öğrenme ihtiyacı duyma	6	11.11
	Günlük yaşamla ilişkilendirme	Günlük hayatı matematikle ilişkilendirme	9	16.66
	Matematik problemi çözme	Matematik problemlerini çözebilme; sayısal işlem yapabilme; çözüme kavuşturma	12	22.22
	Analiz, sentez, değerlendirme	Kanıt ve analiz yapabilme; kavramlar arasında ilişki kurabilme	7	12.96
	Matematiksel düşünme	Problemlere anlayarak yaklaşma; bakış açısı geliştirme	3	5.56
	Matematiksel bilgi birikimi	Konulara hâkim olma; yeterli donanıma sahip olma	3	5.56

Tablo 3'te uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlığı kavramının anlamına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğrenci görüşlerinin yaklaşık olarak dörtte birinin (%22) matematiksel problemleri çözme ve sayısal işlemleri yapabilme, ardından %16.66' sının matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmesi, %12.96'sının ise analiz, sentez ve değerlendirme becerileriyle ilişkili düşündükleri ortaya çıkmıştır. Tablo 3'ten en az görüşün matematiğin kendi içindeki yapısına bağlı olarak matematiksel bilgi birikimi, matematiksel düşünme ve matematiksel sembolleri okuma-yazma (%5.56) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin demografik özellikleri dikkate alındığında, öğrencilerin görüşlerinde cinsiyet, öğrenim gördükleri program, sınıf düzeyi ve yaşadıkları ülke bakımından farklılık göstermediği görülmüştür. Örneğin matematik okuryazarlığını matematik dilini kullanma alt temasında düşünen öğrencilerin farklı ülkelerden olduğu (Etiyopya, Türkmenistan, Nijer, Somali ve Afganistan)

görülmektedir. Bu temada ortaya çıkan Ö10'nun görüşmede yazdığı açıklama Şekil 2'de aynen verilmiştir.



Şekil 2. Ö10 kodlu öğrencinin birinci soruya ilişkin görüşü

Ö10 kodlu öğrenci matematik okuryazarlığı kavramından matematiği ve ispat yöntemlerini anlamayı, formülleri kullanarak kurallar doğrultusunda ispat yapmayı, soru ve problem çözmeyi anladığını belirtmektedir. Şekil 2'de Ö10 kodlu öğrencinin ses kaydına ait veriler incelendiğinde, öğrencinin ses dökümünde "Matematikteki ifadeleri kullanabilme, problem çözmek, kanıt ve ispat yapma" ifadeleri yer aldığı için öğrencinin açıklaması, *Matematik problemi çözmek* ve *Analiz, sentez, değerlendirme* alt temalarına da dâhil edilmiştir. Aşağıda verilen ses dökümüne ait alıntılar bu durumu en iyi şekilde örneklendirmektedir.

Araştırmacı: Matematik okuryazar kavramından ne anladığını ifade edebilir misin?

Ö10: Matematiği anlamaktır. Derste işlem yapabilmektir. Problem çözmektir. Sınavda ispat yapmaktır. Matematikteki ifadeleri, formülleri kullanabilme gibi geliyor bana. Formül kurallarını kullanarak ispat yapma kavramlarına aittir.

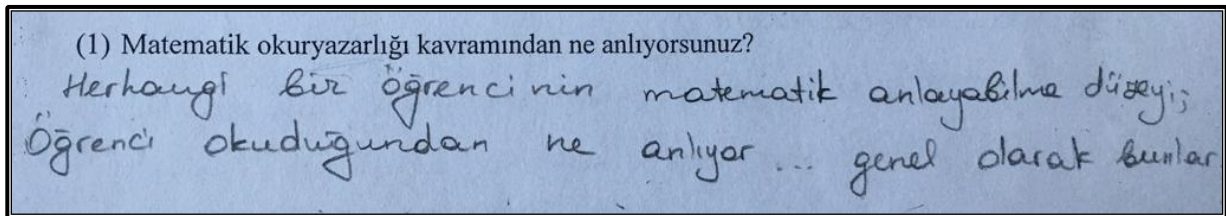
Araştırmacı: İfade derken neyi kastediyorsun?

Ö10: Hocalar tahtaya şekiller, semboller yazıyor ya..

Araştırmacı: Anladım.

Sembolleri
kullanma
Problem
Çözme
İspat
Yapma

Diğer taraftan Ö23 kodlu öğrencinin birinci soruya ilişkin yazdığı açıklama Şekil 3'te aynen verilmiştir.



Şekil 3. Ö23 kodlu öğrencinin birinci soruya ilişkin görüşü

Matematik okuryazarlığı Ö23 kodlu öğrenci tarafından herhangi bir öğrencinin matematik anlayabilme düzeyi ve öğrencinin okuduğundan ne anladığı şeklinde ifade edilmiştir. Burada öğrenci matematikle ilgili bir şeyi okurken anlayabilmeyi ve yorumlayabilmeyi kastetmektedir. Bu kapsamda öğrencinin cevabı *Matematiği anlama, açıklama, yorumlama* alt temasına dâhil edilmiştir. Matematik problemi çözmek alt temasında görüş belirten Ö12'nin görüşüne ait alıntı Şekil 4'te sunulmuştur.

(1) Matematik okuryazarlığı kavramından ne anlıyorsunuz?

Matematik okuryazarlığı öğrencilerin sorularını, problemlerini anlayıp cevaplayabilmeleridir.

Şekil 4. Ö12 kodlu öğrencinin birinci soruya ilişkin görüşü

Ö12 kodlu öğrenciye göre matematik okuryazarlığı öğrencilerin soruları ve problemleri anlayıp cevaplayabilmeleridir. Öğrencinin görüşü içerik olarak matematik problemlerini çözebilme, sayısal işlem yapabilme ve çözüme kavuşturma yönünde olduğundan matematik problemi çözme alt temasına dâhil edilmiştir. Farklı bir alt temada görüş belirten Ö26'nın açıklaması Şekil 5'te verilmiştir.

(1) Matematik okuryazarlığı kavramından ne anlıyorsunuz?

Gerçek hayattaki problemleri kavramları ile düşünme, tahmin etme, ve halihazırda bilgiyi yorumlayıp gerçek hayata uygulayabilme becerileridir.

Şekil 5. Ö26 kodlu öğrencinin birinci soruya ilişkin görüşü

Şekil 5'e göre, Ö26 kodlu öğrenci, gerçek hayatı matematikle ilişkilendirme olarak ele almıştır. Bunun sonucunda matematik okuryazarlığını gerçek hayattaki problemleri düşünme, tahmin etme ve hali hazırda bilgiyi yorumlayıp gerçek hayata uygulayabilme becerisi olarak açıklamaktadır. Öğrencinin görüşüne ait ses dökümü incelendiğinde, bu alt tema dışında farklı bir görüş ileri sürmediği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencinin görüşü sadece günlük yaşamla ilişkilendirme alt temasına dâhil edilmiştir. Yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler matematik okuryazar kavramını ilk kez duyduklarını ve ismine bakarak anlam çıkarmaya çalıştıkları görülmektedir. Aşağıda verilen alıntılar bu durumu açıkça göstermektedir.

"Ö7:...Bu kavramı daha önce duymadım. İsminde matematik okuryazar geçtiğine göre matematiği okumak herhalde. Matematiği kullanabilme diye düşünüyorum..."

"Ö23: ...Açıkça ilk kez duydum. Bu kavramı daha önce duymamıştım. Matematik okuryazarı diyorsunuz. İsminde okuryazar geçiyor. Bence okuryazar olması matematiği okuması, anlaması olabilir. Bu nedenle bu şekilde bir tanım yaptım..."

"Ö25:...Matematik okuryazar mı? Böyle bir okuryazarlık mı var. Dijital okuryazarlığı duydum ama bunu duymamıştım. Matematiği kullanabilme olabilir bence. Matematiksel konuşabilme..."

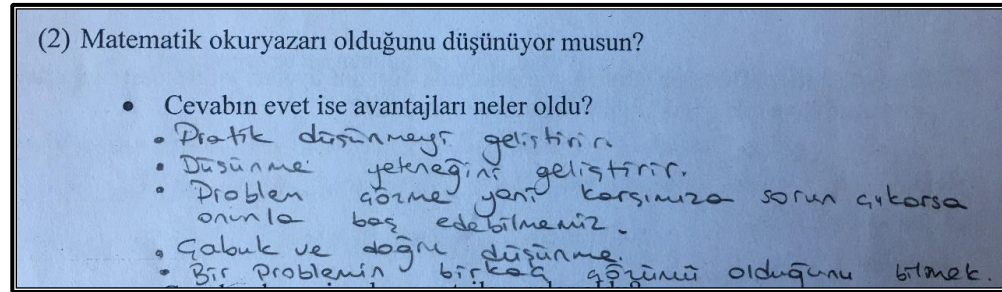
Uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarı olmalarına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarı olmalarına ilişkin görüşlerine ait temalar ve alt temalar

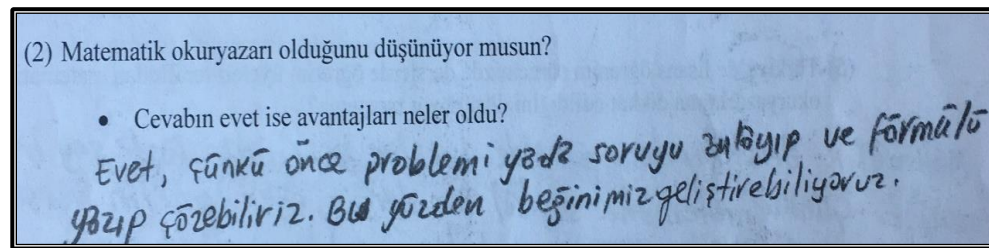
Tema	Alt Temalar	f	%
Matematik okuryazarı olma durumu	Matematik okuryazarı olduğunu düşünme	24	88.9
	Matematik okuryazarı olmadığını düşünmeme	3	11.1

Tablo 4'e göre, uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu (%88.9) matematik okuryazarı olduğunu ifade ederken, çok az bir bölümü (%11.1) matematik okuryazarı olmadığını düşünmektedir. Matematik okuryazar olduğunu düşünmeyen üç erkek öğrenci (Ö_{5,13,24}) Türkmenistan ve Etiyopya'da yaşamakta olup, öğrenim gördükleri program Rekreasyon, Bilgisayar Mühendisliği ve İşletmedir. İlköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören Ö8'in görüşüne ait yazdığı açıklama Şekil 6'da aynen verilmiştir.



Şekil 6. Ö8 kodlu öğrencinin ikinci soruya ilişkin görüşü

Şekil 6'ya göre Ö8 kodlu öğrenci matematik okuryazarı olduğunu düşünmektedir. Öğrenci, matematik okuryazarlığın, pratik, hızlı ve doğru düşünme yeteneğini geliştirmesi, problem çözme becerisi kazandırması, bir problemin birkaç çözümü olduğunu öğrenmesi gibi avantajları olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde Ö17, matematik okuryazarı olduğunu, problem çözme becerisi sayesinde zihinsel gelişimini sağladığını ifade etmiştir. Öğrencinin Şekil 7'de verilen açıklaması bunu açıkça göstermektedir.



Şekil 7. Ö17 kodlu öğrencinin ikinci soruya ilişkin görüşü

Bu soruyla ilgili olarak farklı görüş belirten Ö14'e ait alıntı Şekil 8'de aynen sunulmuştur.

(2) Matematik okuryazarı olduğunu düşünüyor musun?

- Cevabın evet ise avantajları neler oldu?

Evet avantajlar hesaplamalar, gözlebilerin
Problemleri gözlemek. Hesap yapı bilmek.
Düşünmemi gerektirebilir.

Şekil 8. Ö14 kodlu öğrencinin ikinci soruya ilişkin görüşü

Şekil 8'e göre Ö14 kodlu öğrenci matematik okuryazarı olduğunu bunun sayesinde hesaplamalar yapabildiğini, problem çözebildiğini, düşünmesini geliştirdiğini belirtmiştir. Aynı şekilde okuryazar olduğunu düşünen ve Beden Eğitimi Öğretmenliği programında öğrenim gören, Ö9 ise okuryazar olmanın günlük yaşamda olumlu etkisine vurgu yapmıştır. Bununla ilgili olarak Şekil 9'da Ö9'un yazılı açıklaması yer almaktadır.

(2) Matematik okuryazarı olduğunu düşünüyor musun? Evet düşünüyorum

- Cevabın evet ise avantajları neler oldu?

Matematik her konuda faydalıdır. Örnek getirelim:
Birşehinden başka bir şehire gitdiğim zaman
yol masrafları, kilometre gibi ölçümleri yapmamıza yardımcı olur.

Şekil 9. Ö9 kodlu öğrencinin ikinci soruya ilişkin görüşü

Şekil 9'a göre, Ö9 kodlu öğrenci matematik okuryazarı olduğu görüşündedir. Matematik her konuda faydalı olduğunu söylemiştir. Örnek olarak ulaşım ile ilgili konularda yol masraflarını belirleme, zamanı ölçme, yol uzunluğunu hesaplayabilme gibi kendisine avantajları olduğunu söylemektedir. Diğer taraftan matematik okuryazar olmadığını düşünen Ö13'ün cevabı Şekil 10'da verilmiştir.

- Cevabın hayır ise dezavantajları neler oldu?

Sayısal hesap yapamamak problemleri anlamakta zorlanıyorum

Şekil 10. Ö13 kodlu öğrencinin ikinci soruya ilişkin görüşü

Ö13 kodlu öğrencinin görüşmesine ait ses dökümü incelendiğinde yazılı açıklamasına paralel olarak daha detaylı açıklama yaptığı görülmektedir. Bu soruyla ilgili araştırmacı ve katılımcı arasında geçen diyalog aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı: Matematik okuyazar olduğunu düşünüyor musun?

Cevabın hayır ise dezavantajları neler oldu?

Ö13: Düşünmüyorum. Dezavantaj derken anlamadım.

Araştırmacı: Yani matematik okuyazar olmadığın için zorluk yaşadığın durumlar oldu mu?

Ö13: Evet. Ben Bilgisayar Mühendisliğinde okuyorum. Gerçekten çok zorlanıyorum. Derste bazen de sınavlarda soruları anlayamıyorum. Bazen problemlerin cevabını biliyorum ancak soruyu anlamadığım için yapamıyorum. Sayısal işlem yapamıyorum...

Problemleri
anlayamama

Sayısal
İşlemleri
yapamama

Yukarıdaki diyalogdan da anlaşılacağı üzere, Ö13 matematik okuyazarı olmadığını, sayısal hesaplamalar yapamadığını ve problemleri anlamakta zorlandığını dile getirmiştir. İkinci soruda matematik okuyazarı olduğunu düşünen öğrencilere OECD'nin (2009) tanımladığı sekiz özgün yeterlikten hangisi ya da hangilerine sahip oldukları sorulmuş ve bu soruya ilişkin tema ve alt temalara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Uluslararası öğrencilerin matematik okuyazarlığı yeterliklerine sahip olmalarına ilişkin görüşlerine ait temalar ve alt temalar

Tema	Alt Temalar	f	%
Matematik okuyazarlığı yeterliklerine sahip olma	Düşünme ve akıl yürütme (muhakeme)	22	81.48
	Problem oluşturma ve çözme	21	77.77
	Araçları kullanma	20	74.07
	Sembolik, formal, teknik dil ve işlemleri kullanımı	18	66.66
	İletişim	17	62.96
	Modelleme	13	48.14
	Temsil	13	48.14
	Tartışma ve irdeleme (Argümantasyon)	10	37.03

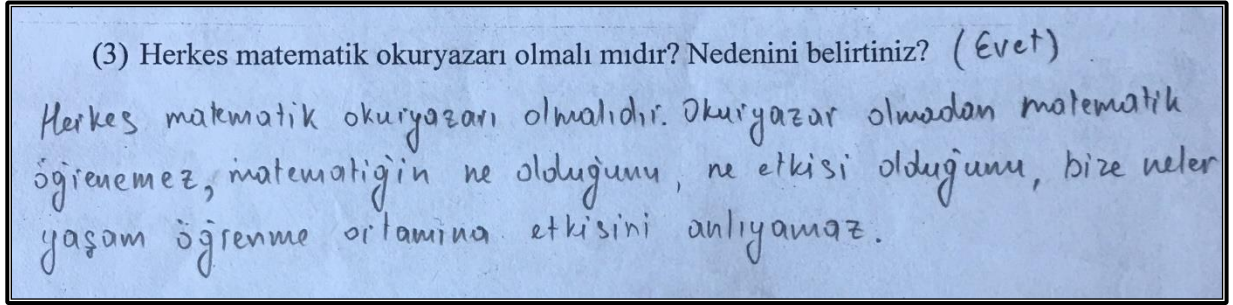
Tablo 5 incelendiğinde, uluslararası öğrencilerin matematik okuyazarlığı yeterliklerinden hangilerine sahip oldukları sorulduğunda en fazla oranla (%81.48) düşünme ve akıl yürütme becerisine sahip oldukları görüşünün ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin demografik özellikleri dikkate alındığında, öğrencilerin yaşadıkları ülke, okudukları program ve sınıf düzeyinin çok etkilemediği, neredeyse her kesimden bu görüşe sahip olan öğrencilerin olduğu tespit edilmiştir. Bu iki yeterliğin ardından, en çok görüş olarak problem oluşturma ve çözme becerisi (%77.77), araçları kullanma (%74.07) ve sembolik, formal, teknik dil ve işlemleri kullanımı (%66.66) yeterliği ön plana çıkmıştır. Öğrenciler bu yeterliklerden en az tartışma ve irdeleme (%37.03) becerisine sahip olduklarını söylemişlerdir.

Tablo 6.

Uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlığının gerekliliğine ilişkin görüşlerine ait temalar ve alt temalar

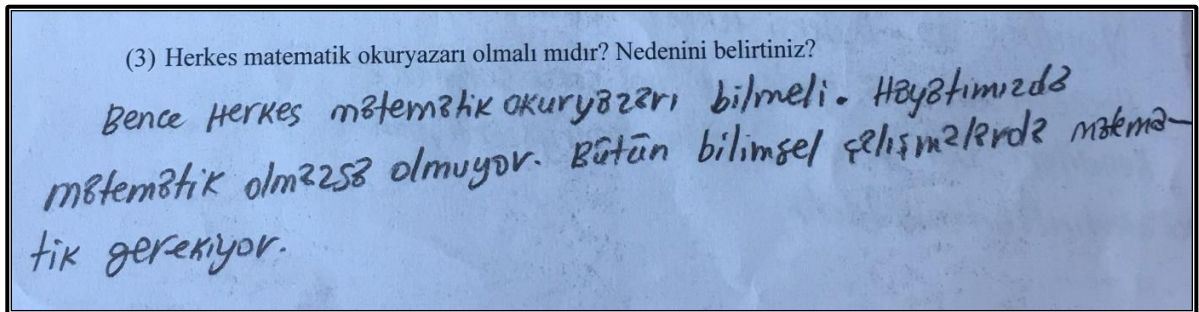
Tema	Alt Temalar	f	%
Matematik okuryazarlığının gerekliliği	Gerekli olduğunu düşünme	22	81.49
	Gerekli olduğunu düşünmeme	5	18.51

Tablo 6'daki bulgular, uluslararası öğrencilerin herkesin matematik okuryazarı olmasının gerekli olup olmadığına ilişkin görüşlerine aittir. Tablo 6'ya göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%81.49) matematik okuryazarlığının gerekli olduğunu belirtmiştir. Özellikle problem çözme öğrenmede ve günlük hayatta matematiği anlamlandırmada, bilimsel çalışmaların yapılabilmesinde gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun aksine beş öğrenci (%18.51) gerekli olmadığını matematik okuryazarı olmadan da yaşanabileceğini söylemiştir. Olumlu görüş belirten Ö10'nun yazılı açıklaması Şekil 11'de aynen verilmiştir.



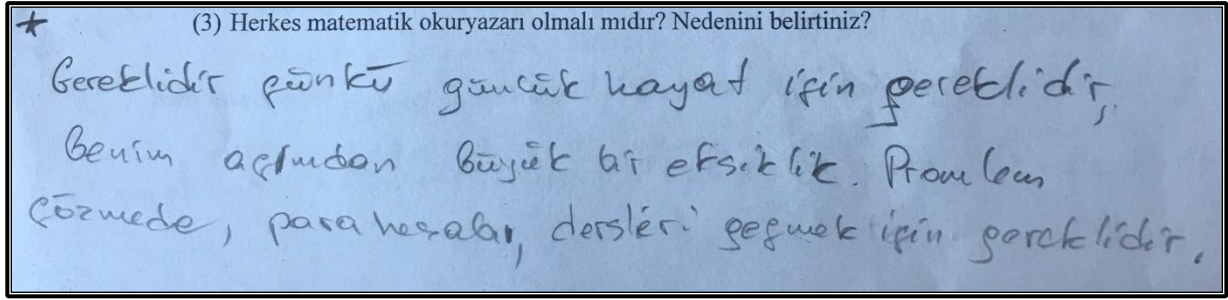
Şekil 11. Ö10 kodlu öğrencinin üçüncü soruya ilişkin görüşü

Ö10 kodlu öğrencinin açıklaması incelendiğinde, herkesin matematik okuryazarı olması gerektiğini belirtmiştir. Matematik okuryazarı olmadan matematiğin öğrenilemeyeceğini ifade etmiştir. Ayrıca matematiğin ne olduğunu, öğrenme ortamına etkisini anlayabilmek için matematik okuryazarı olmanın gerekliliğine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde olumlu görüş belirten öğrencilerden bazıları bilimsel çalışmalarda matematik okuryazarlığın gerekliliğini ifade ederken, bazıları da günlük hayatta ihtiyaç duyulan bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak Şekil 12 ve 13'te öğrencilerin yazılı açıklamaları yer almaktadır.



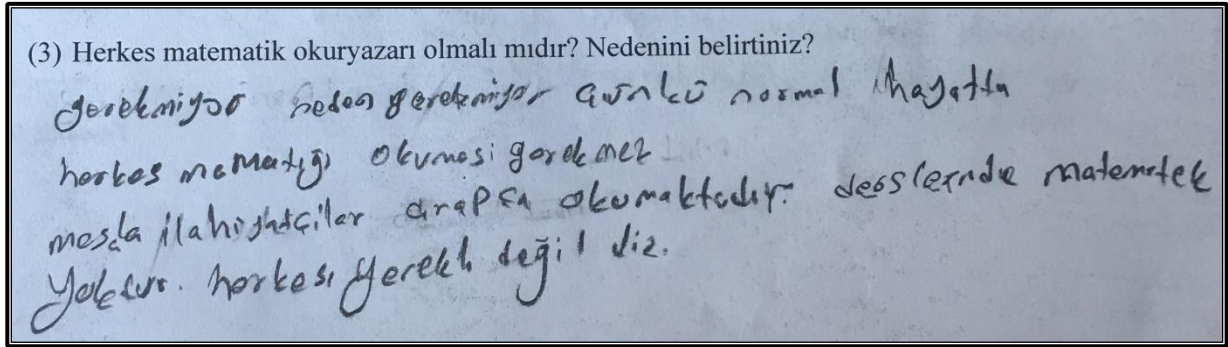
Şekil 12. Ö17 kodlu öğrencinin üçüncü soruya ilişkin görüşü

Ö17 kodlu öğrenci matematik okuryazarlığının gerekli olduğunu matematiğin hayatımızda olmazsa olmaz olduğunu ve bütün bilimsel çalışmalarda matematiğin gerekli olduğunu söylemiştir.



Şekil 13. Ö13 kodlu öğrencinin üçüncü soruya ilişkin görüşü

Ö13 kodlu öğrenci de matematik okuryazarlığının günlük hayat için gerekli olduğunu ancak kendisinin bu konuda eksik olduğunu söylemiştir. Problem çözümede, para hesabında ve derslerde başarı gösterebilmek için herkesin matematik okuryazarı olması gerektiğini belirtmiştir. Olumsuz görüşe sahip olan Ö18 ise gerekçesini Şekil 14'teki gibi belirtmiştir.



Şekil 14. Ö18 kodlu öğrencinin üçüncü soruya ilişkin görüşü

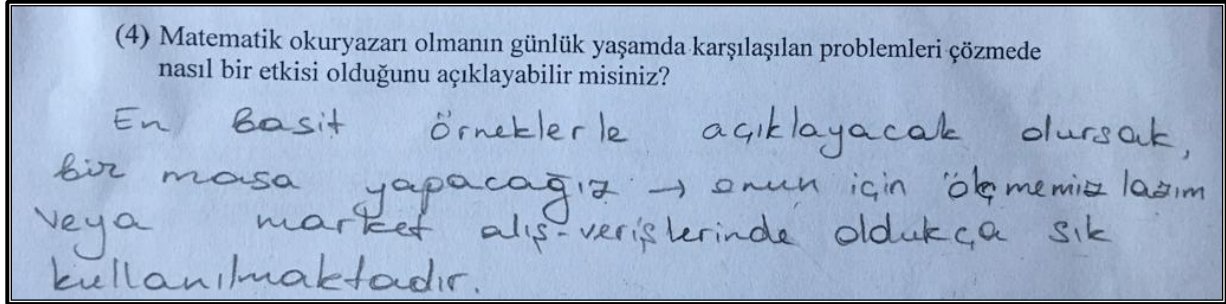
Ö18 kodlu öğrenci matematik okuryazarlığının gerekli olduğunu düşünmemektedir. Örnek olarak ilahiyat bölümü okuyan öğrencilerin Arapça dersleri aldığını, matematik derslerinin bulunmadığını dolayısıyla matematik okuryazarlığına herkesin sahip olmasına gerek duymadığını dile getirmiştir.

Tablo 7.

Uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarı olmanın günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözümedeki etkisine ilişkin görüşlerine ait temalar ve alt temalar

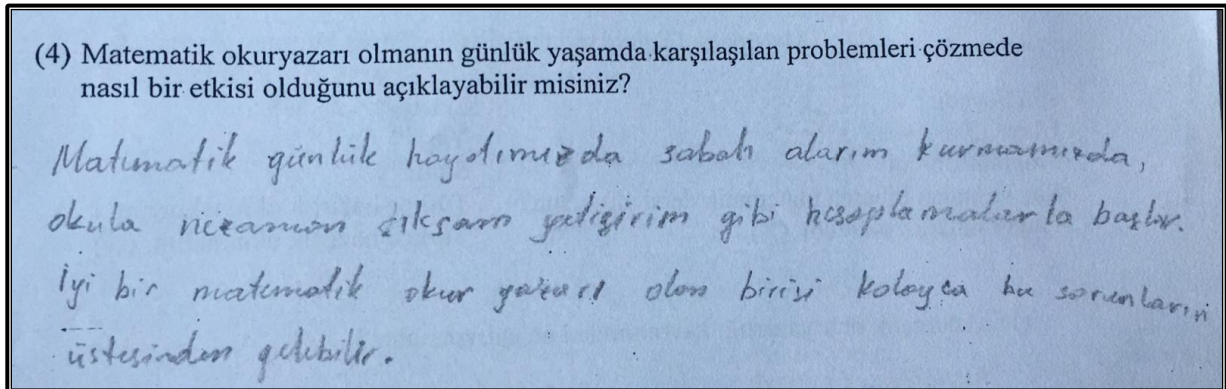
Tema	Alt Temalar	f	%
Matematik okuryazarı olmanın günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözümedeki etkisi	Hesap yapabilme	20	74.07
	Hızlı düşünme ve farklı çözüm yollarına gidebilme	7	25.93

Tablo 7'ye göre, uluslararası öğrencilerin yarısından fazlasının (%74.07), matematik okuryazarlığının günlük hayatta en çok hesap yaparken etkisine vurgu yapmışlardır. Görüşmelerde öğrenciler genel olarak matematik okuryazarlık becerisine yeterli düzeyde sahip olunmadığı takdirde, günlük hayatta işlerin aksayabileceğini, olaylar karşısında çözüm üretilmeyeceğini, yaşamı devam ettirmek için engellerin ortaya çıkabileceğini ifade etmişlerdir. Hesap yapabilmeyi zaman hesabı, para hesabı, ulaşım hesabı, derslerdeki başarı durumunu hesaplamak için GNO (Genel Not Ortalaması) hesabı, teknoloji veya endüstride üretim hesabı olarak farklı bakış açılarıyla açıklamışlardır. Diğer taraftan öğrencilerin dörtte biri (%25.93) ise matematik okuryazarlığına sahip olunursa günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözerken hızlı düşünerek farklı çözüm yollarının elde edilebileceğini dile getirmişlerdir. Farklı görüş belirten öğrencilerden Ö23'ün yazılı açıklaması Şekil 15'te verilmiştir.



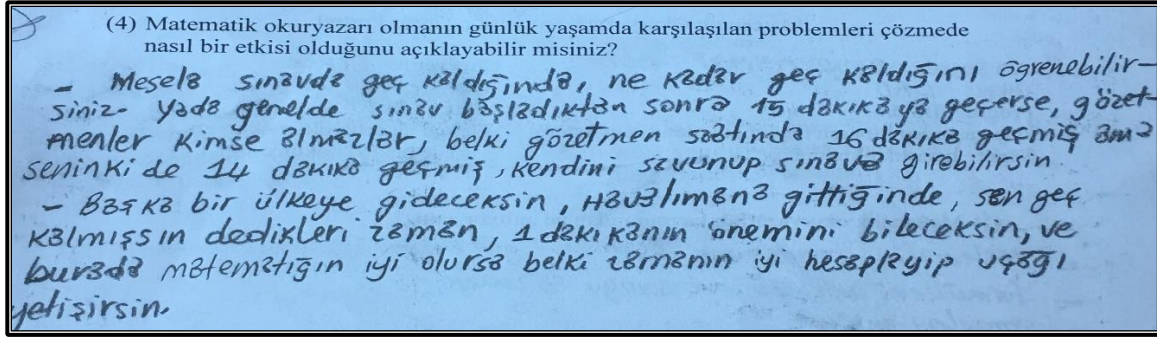
Şekil 15. Ö23 kodlu öğrencinin dördüncü soruya ilişkin görüşü

Şekil 15 incelendiğinde, Ö23 kodlu öğrenci matematik okuryazarı olmanın günlük yaşamda karşılaşılan üretim alanında uzunlukları ölçmede ve market alışverişlerinde hayata etkisinin olabileceğini söylemiştir. Ö12'nin yazılı açıklaması ise Şekil 16'da sunulmuştur.



Şekil 16. Ö12 kodlu öğrencinin dördüncü soruya ilişkin görüşü

Ö12 kodlu öğrenciye bakıldığında, matematiğin günlük hayatta kullanıldığını, iyi bir matematik okuryazarı olunursa çeşitli sorunların kolayca çözülebileceğini ifade etmiştir. Zaman hesabı yaparak gidilmesi planlanan yere doğru saatte ulaşmanın amaçlanması gibi günlük hayat problemlerinin çözülebileceğini söylemiştir. Benzer görüş belirten Ö17'nin yazılı açıklaması Şekil 17'de sunulmuştur.



Şekil 17. Ö17 kodlu öğrencinin dördüncü soruya ilişkin görüşü

Şekil 17'den görüldüğü üzere, Ö17 kodlu öğrenci matematik okuryazarlığının günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözmede zamanı iyi hesaplama ve kullanmada etkisinin olduğunu söylemiştir.

Tablo 8.

Öğretim üyelerinin matematik okuryazarlığına dikkat etme durumlarına ilişkin görüşlerine ait temalar ve alt temalar

Tema	Alt Temalar	F	%
Öğretim üyelerinin matematik okuryazarlığına dikkat etme durumu	Her zaman dikkate alma	17	62.97
	Kısmen dikkate alma	4	14.81
	Hiçbir zaman dikkate almama	6	22.22

Uluslararası öğrencilere "Türkiye' de ön lisans/ lisans öğrenim sürecinizde derslerde öğretim üyeleri tarafından matematik okuryazarlığına dikkat edildiğini düşünüyor musunuz?" şeklinde soru yöneltildiğinde, öğrencilerden %62.97'si olumlu, %22.22'si olumsuz ve %14.81'i kısmen cevapları alınmıştır. Olumlu cevap veren öğrenciler, öğretim üyelerinin derslerde uluslararası öğrencilere ayrıca yardımcı olduğunu, eğitim sistemlerinden kaynaklı akademik farklılıklardan dolayı eksiklikler yaşandığında konuyu geçmişe dönük ve tekrar anlattıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu ders esnasında konunun anlaşılıp anlaşılmadığını sorarak ya da matematiksel sembollerin ne anlama geldiğini açıklayarak öğretim üyelerinin matematik okuryazarlığına bu şekilde dikkat ettiklerini söylemişlerdir. Olumlu görüşe sahip makine mühendisliğinde öğrenim gören Ö14'ün cevabı Şekil 18'de verilmiştir.

(5) Türkiye’de lisans öğrenim sürecinizde derslerde öğretim üyeleri tarafından matematik okuryazarlığına dikkat edildiğini düşünüyor musunuz?

Öğretim üyeleri herhangi derslerde yapıldık işlemleri sıra sıra anlatıyor. Problemleri açıklıyor. Bizim ülkemizde matematik daha kolay Türkiye’deki lisansda daha farklı daha çok işlem var. Çok çabalarak anlıyorum. Öğretim üyeleri bu durumu bildiklerini işlemleri açıklarak ‘ders’ anlatıyor.

Şekil 18. Ö14 kodlu öğrencinin beşinci soruya ilişkin görüşü

Şekil 18’e göre, Ö14 kodlu öğrenci öğretim üyelerinin derslerde yapılan işlemleri sıra sıra anlattıklarını, problemleri açıkladıklarını söylemiştir. Ülkelerin matematik eğitim düzeyleri farklı olmasından kaynaklı ortaya çıkan sorunları öğretim üyelerinin bildiklerini ve bunun doğrultusunda matematik okuryazarlığına dikkat ettiklerini açıklamıştır. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören Ö10 da benzer görüşte bulunmuş ve Şekil 19’da görüşünü ayrıntılı olarak yazmıştır.

(5) Türkiye’de lisans öğrenim sürecinizde derslerde öğretim üyeleri tarafından matematik okuryazarlığına dikkat edildiğini düşünüyor musunuz?

Evet. Hocaların ders anlatışlarında, sunum yaptırırken, soru - cevap tartışmasında, problem çözüme, formül kurallarını kullanırken, açıklarken dikkat ediliyor.

Şekil 19. Ö10 kodlu öğrencinin beşinci soruya ilişkin görüşü

Ö10 kodlu öğrenci ders anlatılırken, sunum yaptırılırken, soru cevap, tartışma, problem çözüme, formül kullanma durumlarında öğretim üyelerinin yaptıkları açıklamalarla matematik okuryazarlığına dikkat ettiklerini söylemiştir. Olumsuz görüş belirten öğrencilerin neredeyse tamamı, sınıflarında sayıları az olduğu için öğretim üyelerinin çoğunluğa göre ders yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak Bilgisayar Mühendisliği programında öğrenim gören Ö16 ile araştırmacı arasında geçen diyalogun bir bölümüne yer verilmiştir.

Araştırmacı: Türkiye’de ön lisans/ lisans öğrenim sürecinizde derslerde öğretim üyeleri tarafından matematik okuryazarlığına dikkat edildiğini düşünüyor musunuz?

Ö16: Düşünmüyorum.

Araştırmacı: Neden böyle düşündüğünü bize açıklayabilir misin?

Ö16: Ben sınıfta tekim. Hocamız derste direk anlatıyor. Anlayıp anlamadığımızı pek sormuyor. Bazen sınavları bile anlamakta zorlanıyorum. Sınav odaklı olunca da derslerde de bizim üzerimize çok durulmuyor. Hocanın yanına gidiyorum çalış diyor. Çoğunluğun sorduğu sorulara cevap veriyor. Bence biz az sayıda diye önemsemiyor...

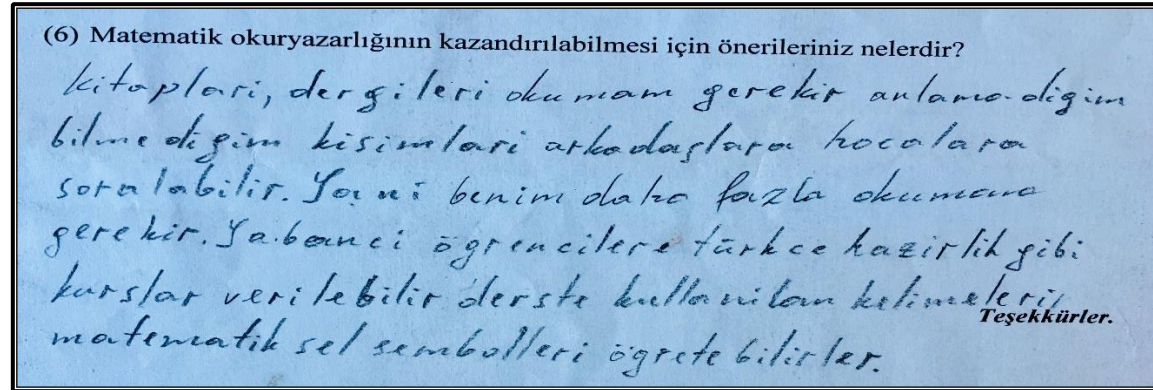
Tablo 9'da uluslararası öğrencilere matematik okuryazarlığının kazandırılabilmesine ilişkin görüşlerine ait tema ve alt temalar yer almaktadır.

Tablo 9.

Uluslararası öğrencilere matematik okuryazarlığının kazandırılabilmesine ilişkin görüşlerine ait temalar ve alt temalar

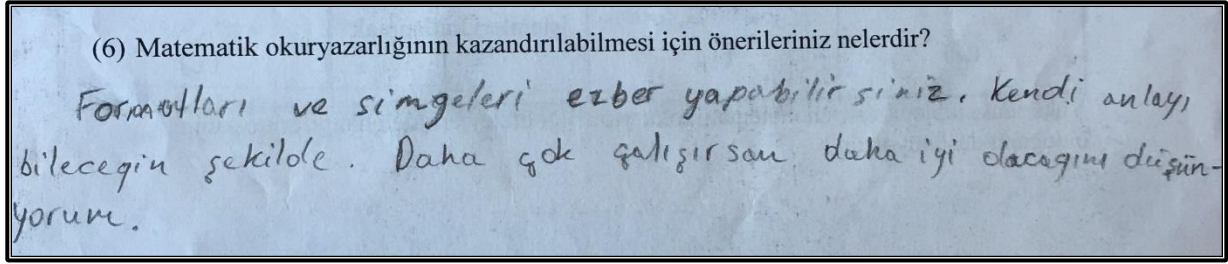
Tema	Alt Temalar	f	%
Matematik okuryazarlığının kazandırılabilmesi için öneriler	Seçmeli ders alma, kursa gitme veya ek ders yapılması	14	51.85
	Bireysel çalışma/ çabalama	8	29.62
	Yardım alma	8	29.62
	Anlatım şekli	7	25.93
	Motive etme	5	18.51
	Matematik okuryazarlığının önemini kazandırma	4	14.81
	Sınıf ortamının düzenlenmesi	3	11.1

Öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerde, uluslararası öğrenciler kendilerine matematik okuryazarlığın kazandırılabilmesi için çeşitli öneriler sunmuştur. Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde, en büyük yüzdeler dilime sahip olan görüş %51.85 ile seçmeli ders alma, kursa gitme veya ek ders yapılması yönündedir. Ardından eşit şekilde bireysel çalışma çabalama (%29.62) ve yardım alma (%29.62) gelmektedir. Öğrencilerin %25.93'ü anlatım şeklinin detaylandırılması, konuyla ilgili daha fazla örnek soru çözülmesi veya konunun günlük hayatla ilişkilendirilerek anlatılmasıyla matematiksel okuryazarlığın kazandırılabilmesini düşünmektedirler. Bu soruyla ilgili Ö22'nin yazılı açıklaması Şekil 20'de aynen verilmiştir.



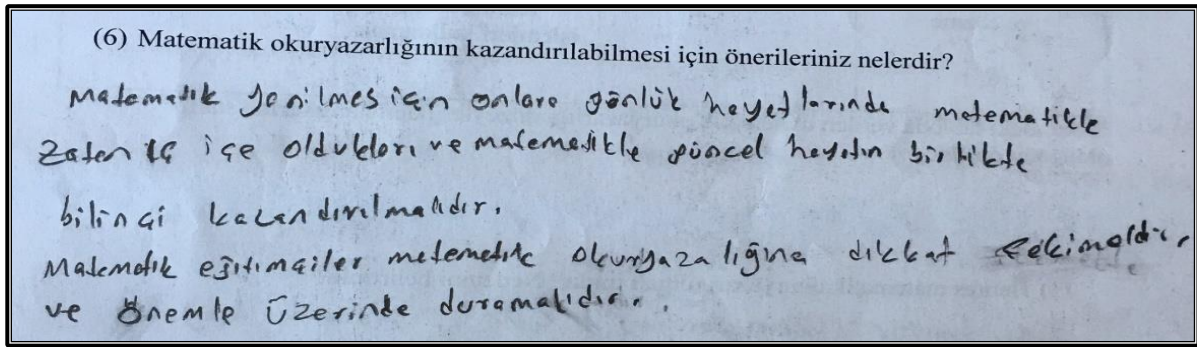
Şekil 20. Ö22 kodlu öğrencinin altıncı soruya ilişkin görüşü

Şekil 20'ye göre, Ö22 kodlu öğrenci matematik okuryazarlığının kazandırılabilmesi için kitap, dergi okumak gerektiğini, bilgisi dışında olan yerleri arkadaşlarına ve öğretim üyelerine sorulabileceğini, kurslara gidilebileceğini ve bu kurslarda matematiği içeren derslerde kullanılan kavram ve sembollerin öğretilabileceğini ifade etmiştir. Farklı görüş belirten Ö19'un cevabı ise Şekil 21'de sunulmuştur.



Şekil 21. Ö19 kodlu öğrencinin altıncı soruya ilişkin görüşü

Ö19 kodlu öğrenci matematik okuryazarlığının bireysel çabayla kazanılabileceğini, daha çok çalışma ile formüllerin ve simgelerin zihinde tutulabileceğini ifade etmiştir. Diğer taraftan Ö18'in görüşü Şekil 22'de aynen verilmiştir.



Şekil 22. Ö18 kodlu öğrencinin altıncı soruya ilişkin görüşü

Ö18 kodlu öğrenci matematik eğitimcilerinin matematik okuryazarlığına dikkat çekmesi gerektiğini ve matematik okuryazarlığının önemi üzerinde durmaları gerektiğini söylemiştir. Matematik okuryazarlığının günlük hayatla iç içe olduğu bilinci kazandırılırsa bireyin matematik okuryazarı olmaya özen göstereceğini belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlığına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları demografik özelliklerinin matematik okuryazarlıkla ilgili görüşlerinde farklılık göstermediği, öğrencilerin demografik özellikleri farklı olsa da benzer açıklamada buldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerinin çoğu, matematik okuryazarlık kavramını *matematik problemi çözme* ve *günlük yaşamla ilişkilendirme* olarak tanımlamışlardır. Bu bulgulara ek olarak *matematiği okuma-yazma*, *matematik dilini kullanma* temasında görüş belirten öğrencilere de rastlanmıştır. Bu sonuç, Şefik ve Dost'un (2016) araştırmasındaki "öğretmen adaylarının çoğu matematik okuryazarlığını matematiği okuma-yazma, matematik dilini kullanma olarak belirtmişlerdir" sonucuyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin çoğunun matematik okuryazarlık kavramını problem çözme ve günlük yaşamla ilişkilendirmelerinin sebebi olarak öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları durumlarda matematik okuryazar olma ihtiyacı duymaları söylenebilir. Elde edilen bulgularda da öğrencilerin günlük yaşamda alarm kurma, okula gidiş saatini hesaplama, masa yapımı için ölçüm alma, market alışverişi için fiyat tutarını hesaplama ve benzeri durumlarda görüş belirtmeleri bu açıklamayı desteklemektedir. Matematiği okuma-yazma, matematik dilini kullanma olarak görüş belirten bazı öğrencilerin bu şekilde tanım yapmasının sebebi olarak kavramın onlarda çağrıştırdığı anlamı ifade etmeleri olabilir. Yapılan görüşmelerde bazı öğrencilerin bu kavramı ilk kez

duydıklarını söylemeleri ve kavramın ismine bakarak tanım yapmaya çalışmaları bu durumu en iyi şekilde açıklamaktadır. Matematik okuryazarlık kavramının “*Farklı bağlamlarda öğrencilerin matematiği formüle etme, kullanma ve yorumlama kapasitesidir. Bu kapasite, matematiksel muhakeme oluşturabilmeyi ve olguları tanımlamak, açıklamak ve tahmin etmek için matematiksel kavramları, süreçleri, gerçekleri ve araçları kullanabilmeyi içerir* (PISA 2012’den akt. MEB, 2011)” tanımı göz önüne alındığında öğrencilerin bu kavramla ilgili doğru açıklamalar yaptıkları ancak bu kavramla ilgili bilgilerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Çünkü matematik okuryazar kavramı, matematiği okuma ve yazma ile matematiksel dili kullanmadan daha kapsamlı bir kavramdır.

Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlar incelendiğinde, 24 öğrencinin matematik okuryazar olduğunu düşündükleri ve OECD’nin (2009) tanımladığı yeterliklerden en çok düşünme ve akıl yürütme becerisine sahip oldukları en az ise tartışma ve irdelemeye (argümantasyon) sahip olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin okudukları program dikkate alındığında öğrencilerin matematik okuryazarlığa sahip olma konusunda farklılık göstermediği, ilköğretim Matematik Öğretmenliği programındaki öğrenciler kadar diğer bölümdeki öğrencilerin de ifade ettikleri yeterliklerin benzer olduğu dikkat çekmektedir. Sınıf seviyesi ve cinsiyete göre incelendiğinde, erkek öğrencilerin kendilerinin sahip oldukları yetkinlikler ile kız öğrencilerin sahip oldukları yetkinliklerin benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematik okuryazar olduklarına ilişkin görüşleri de ortaktır. Ancak matematik okuryazar olmadığını düşünen öğrenciler erkek öğrenciler olup, hazırlık (Ö_{5,13}) ve birinci sınıfta (Ö₂₄) öğrenim görmektedirler. Bu sonuç, literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşürken, bazılarıyla farklılaşmaktadır. Örneğin Güneş ve Gökçek (2013), Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ifade etmiştir. Diğer taraftan Zehir ve Zehir (2016), dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterlik inançlarının ikinci sınıftaki öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik inançlarından ve erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının kızlarınkinden istatistiksel olarak önemli düzeyde yüksek olduğunu tespit ederek bu çalışmanın sonuçlarıyla farklı bir sonuç elde etmiştir. Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç (2012), öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterlik algılarının bölümlere ve sınıflara göre farklılaştığını ancak cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya çıkarmışlardır. Araştırma sonunda, yeterlikler arasında tartışma ve irdeleme becerisinin en düşük çıkması, öğrencilerin ileriki öğrenim hayatlarını olumsuz etkileyebilir. Bu yeterliğin içeriğinde matematiksel ispatların diğer matematiksel akıl yürütmelerden nasıl farklı olduğunu düşünme; farklı türlerde matematiksel ispatların takip edilmesini ve değerlendirilmesini yapabilme; deneye dayalı sezgilere sahip olma; matematiksel kanıtları oluşturma ve ifade etme yeterlikleri (OECD 2003’ten akt. Demir, 2015) dikkate alınırsa öğretim üyelerinin derslerde bu yeterliklerin üzerinde durmaları gerektiği önerilmektedir.

Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri de bazı öğrencilerin öğretim üyelerinin matematik okuryazarlığa dikkat etmediklerini dile getirmeleridir. Uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlık becerilerini geliştirebilmeleri için çözüm önerisi olarak, *matematik okuryazarlık üzerine seçmeli ders alma, bireysel çalışma, öğretim üyeleri tarafından ek ders verme* şeklinde ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Ogbu (1992), yabancı uyruklu öğrencilerin akademik eksikliklerini telafi etmek adına matematik gibi dersler için telafi programlarının uygulanmasını önermektedir. Kilpatrick (2001) ise okullarda matematik okuryazarlığın nasıl geliştirileceğine ilişkin bir yaklaşımın belirlenmesi gerektiğine odaklanmaktadır. Mevarech ve Fan (2018), öğrencilerin matematik okuryazarlığının sınıfta nasıl geliştirilebileceği konusuna değinerek, bunu başarıya potansiyeline sahip bilişsel-üstbilişsel pedagojik durumlara odaklanmışlardır. Türkiye’de öğretim üyeleri tarafından benzer bir yaklaşım ele alınabilir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin matematik okuryazarlığının gelişmesindeki rolü oldukça büyüktür. Dolayısıyla uluslararası öğrencilerin derslerine giren öğretim üyelerinin matematik okuryazarlığının öneminin bilincinde olması ve derslerine girdikleri öğrencilerin matematik okuryazarlığını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaları büyük önem arz etmektedir. Benzer şekilde Widjaja (2011) ile Altun ve

Akkaya (2014) çalışmalarında matematik öğretmeni yetiştirme programlarının matematik okuryazarlığını geliştirme yönünde desteklenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Kabael ve Barak (2016), Türkiye’de bu gerekliliğin çok önemli boyutlarına dikkat çekmişlerdir.

Bu araştırma durum çalışması niteliğinde olup, öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgularla sınırlıdır. İleride araştırmacıların, uluslararası öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeylerini belirleyerek, matematik okuryazarlıklarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışmada katılımcı sayısının az olmasından dolayı, ileriki araştırmalarda örneklem sayısının geniş tutularak daha fazla öğrencinin katılımıyla birlikte öğretim üyelerinin de görüşlerinin alınması önerilmektedir. Böylece öğrencilerin matematik okuryazarlık konusunda yaşadıkları zorlukların genelinde belirlenmesi ve bu zorluklar doğrultusunda öğretim programlarının uluslararası öğrencilerin matematik okuryazar becerisini kazanmaları yönünde eğitimin ihtiyacını karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği önerilmektedir.

Kaynakça

- Afifah, A., Khoiri, M. ve Qomaria, N. (2018). Mathematics preservice teachers' views on mathematical literacy. *International Journal of Trends in Mathematics Education Research*, 1(3), 92-94.
- Ağgöl-Yalçın, F. (2010). *Ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde asit-baz konusunun öğretimi için yapılandırma yaklaşımına uygun aktif öğrenme etkinliklerinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Altıntaş, E., Özdemir, A. Ş. & Kerpiç, A. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının bölümlere göre karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21476/230187>
- Altun, M. ve Akkaya, R. (2014). Matematik öğretmenlerinin PISA matematik soruları ve ülkemiz öğrencilerinin düşük başarı düzeyleri üzerine yorumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 19-34.
- Aydoğdu-İskenderoğlu, T. ve Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 36-161. <https://doi.org/10.21764/efd.29539>
- Ayvaz Can, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 753-766. DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.49440-542414
- Bansilal, S., Webb, L. ve James, A. (2015). Teacher training for mathematical literacy: A case study taking the past into the future. *South African Journal of Education*, 35(1), 1-10.
- Baştürk Şahin, B. ve Altun, M. (2019). Matematik öğretmeni adaylarının ürettiği matematik okuryazarlığı problemlerinin matematiksel süreçler bağlamında incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 146-161. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.622149>
- Berberoğlu, G. ve Güzel, Ç. I. (2005). An analysis of the programme for international student assessment 2000 (PISA 2000) mathematical literacy data for Brazilian, Japanese and Norwegian students. *Studies in Educational Evaluation*, 31(4), 283-314, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2005.11.006>.
- Colwell, J. ve Enderson, M. C. (2016). "When I hear literacy": using pre-service teachers' perceptions of mathematical literacy to inform program changes in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 53, 63-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.001>.
- Çağırğan-Gülten, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 5(2), 393-408. <https://doi.org/10.30703/cije.656316>
- Çilingir, E. ve Dinç-Artut, P. (2016). Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ilköğrencilerinin başarılarına, görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarına ve problem çözme tutumlarına etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(3), 578-600. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.277872>
- Demir, F. (2015). *Matematik okuryazarlığı soru yazma süreç ve becerilerinin gelişimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Dossey, J.A. ve McCrone, S.S. (2007). Mathematical literacy: It's become fundamental. *Principal Leadership*, 7(5), 32-37.
- Duran, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algıları ile görsel matematik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Edge, D. L. (2009). *Math literacy: The relationship of algebra, gender, ethnicity, socioeconomic status and avid enrollment with high school math course completion and college readiness*. (Unpublished doctoral dissertation), University of North Texas.
- Efe-Çetin, K. ve Mert-Uyangör, S. (2019). 9.sınıf öğrencilerinin matematiksel okuryazarlıklarının akademik başarı ve öğrenme stillerine göre incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 48-75. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.569430>
- Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], (2010). *PISA 2009 uluslararası öğrenci değerlendirme programı ulusal ön rapor*, Ankara
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

- Gatabi, A.R, Stacey, K. ve Gooya, Z. (2012). Investigating grade nine textbook problems for characteristics related to mathematical literacy. *Mathematics Education Research Journal*, 24, 403-421. <https://doi.org/1007/s13394-012-0052-5>.
- Gellert, U. (2004). Didactic material confronted with the concept of mathematical literacy. *Educational Studies in Mathematics*, 55 (s. 163-179). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Güneş, G. ve Gökçek, T. (2013) Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 70-79. <https://doi.org/10.14582/duzgef.621>
- Holenstein, M., Bruckmaier, G. ve Grob, A. (2020). Transfer effects of mathematical literacy: an integrative longitudinal study. *Eur J Psychol Educ* . <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00491-4>.
- Hope, M. (2007). Mathematical literacy. *Principal Leadership*, 7(5), 28-31.
- Jablonka, E. (2003). Mathematical literacy. In A. Bishop, C. Keitel-Kreidt, J.Kilpatrick, F.-S. Leung, & M. Clements, *Second International Handbook of Mathematics Education* (pp.75-201). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Jones-Kavalier, B.R. ve Flannigan, S.L. (2006). Connecting the digital dots: Literacy of the 21st century. In EDUCAUSE Quarterly, 29(2). Erişim adresi (05.10.2019): <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/ConnectingtheDigitalDotsLitera/157395>.
- Kabael, T. ve Barak, B. (2016). Research of middle school pre-service mathematics teachers' mathematical literacy on PISA items. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(2) , 321-349. <https://doi.org/10.16949/turcomat.73360>
- Kaiser, G. ve Willander, T. (2005). Development of mathematical literacy: Results of an empirical study. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 24(2-3), 48-60. <https://doi.org/10.1093/teamat/hri016>
- Karunaratne, W. (2000). Case for adult literacy in South East Asia with special reference to Sri Lanka. *The Australian Council for Adult Literacy Conference*, Perth, Australia, 21-23 September.
- Kilpatrick, J. (2001). Understanding mathematical literacy: *The Contribution of Research*, *Educational Studies in Mathematics*, 47, 101-116 <https://doi.org/10.1023/A:1017973827514>
- Kurtoğlu-Çolak, S. (2006). *Materyal kullanımının altıncı sınıf öğrencilerinin geometri kavramları bağlamında matematiksel okuryazarlığına etkisi üzerine deneysel bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köysüren, M. ve Üzel, D. (2018). Matematik öğretiminde teknoloji kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2) , 81-101 . <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506418>
- Mathematics Council of the Alberta Teachers' Association [MCATA] (2000). *mathematics council of the alberta teachers' association (MCATA). Paper on mathematical literacy*. Erişim adresi (03.01.2020): [http:// www. Pasificlearning. Com](http://www.Pasificlearning.Com).
- Mevarech Z.R. ve Fan L. (2018) Cognition, Metacognition, and Mathematics Literacy. In: Dori Y., Mevarech Z., Baker D. (eds) *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education. Innovations in Science Education and Technology*, vol 24 (pp. 261-278). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66659-4_12
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2011). *PISA Türkiye*. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-kitab%C4%B1.pdf>. Erişim tarihi: 03.04.2018
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. <http://pisa.meb.gov.tr/>. Erişim tarihi: 10.09.2020
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: NCTM.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational researcher*, 21(8), 5-14.
- Ojose, B. (2011). Mathematics literacy: Are we able to put the mathematics we learn into everyday use. *Journal of Mathematics Education*, 4(1), 89-100.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], (2009). *Learning mathematics for life. PISA*, OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy, a framework for PISA*. <http://www.oecd.org/> Erişim tarihi: 01.02.2018.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1) 101-121.

- Özgen, K. ve Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.002>
- Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: Bilgi okuryazarlığı öğretimi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 249-266. <https://doi.org/10.14222/turkiyat775>
- Pradana, L., Sholikhah, O., Maharani, S. ve Kholid, M. (2020). Virtual Mathematics Kits (VMK): Connecting Digital Media to Mathematical Literacy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(3), 234-241. Kassel, Germany: International Journal of Emerging Technology in Learning. <https://www.learntechlib.org/p/217015/>. Erişim tarihi: 07.02.2020
- Pugalee, D. K. (1999). Constructing a model of mathematical literacy. *The Clearing House* 73(1), 19-22.
- Sanalan, V.A., Sülün A. ve Çoban, T.A. (2007). Görsel okuryazarlık. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 33- 47. <https://doi.org/10.17556/erziefd.298455>
- Snaveley, L. ve Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-13.
- Steen L.A., Turner R. ve Burkhardt H. (2007) Developing mathematical literacy. In Blum W., Galbraith P.L., Henn HW., Niss M. (eds) *Modelling and applications in mathematics education. New ICMI Study Series, vol 10*. (pp. 285-294). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-29822-1_30.
- Şefik, Ö. ve Dost, Ş. (2016). Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı hakkındaki görüşleri . *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2) , 320-338 . <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.277935>.
- Tekin, B. ve Tekin, S. (2004, Kasım). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Matematik etkinlikleri 2004: Matematik sempozyumu ve sergileri*. Ankara:MATDER.
- Timothy, M. ve Quickenton, A. (2005). Effects of preservice teachers' math literacy in a tutorial field experience. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. www.cimt.plymouth.ac.uk/.../timothy.pdf. Erişim tarihi: 05.06.2019
- Topbaş-Tat, E. (2018). Matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları. *İlköğretim Online*, 17(2), 489-499. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.418887>
- Tüzel, M.S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 691-705.
- Wardono, S. ve Mariani, S. (2018). The analysis of mathematics literacy on PMRI learning with media schoology of junior high school students. *Journal of Physics: Conference Series*. 983(1), 1-9. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/983/1/012107>.
- Widjaja, W. (2011) Towards mathematical literacy in the 21st century: perspectives from Indonesia. *Southeast Asian mathematics education journal*, 1(1),75-84.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yore, L. D., Pimm, D. ve Tuan , H. L. (2007). The literacy component of mathematical and scientific literacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 559-589. <https://doi.org/10.1007/s10763-007-9089-4>
- Zehir, K. ve Zehir, H. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(2) , 104-117. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.27281>



Karakter Eğitimi ve Karakter Eğitimi Programları Character Education and Character Education Programs

Ferat YILMAZ ^{ID}, Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır/TÜRKİYE, ferat.yilmaz@dicle.edu.tr

Yılmaz, F. (2017). Karakter Eğitimi ve Karakter Eğitimi Programları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 234-257.

Geliş tarihi: 22.06.2020

Kabul tarihi: 12.05.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Öz. Bu çalışmada eğitim fakültelerinin yenilenen lisans programları kapsamına seçmeli ya da zorunlu ders olarak alınan "karakter ve değer eğitimi" dersi için bir derleme yapılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle karakter eğitiminin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra karakter eğitimi programlarının bileşenleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Buna göre karakter eğitimi, toplumun daha iyi bir yer haline gelebilmesi amacıyla öğrenci davranışlarına güçlü birer ahlaki temel kazandırmaya ve edilgen bir durumda bulunan ahlaki değerler için davranışsal formlar oluşturmaya yönelik rehberlik çalışmaları olarak tanımlanabilmektedir. Karakter eğitimi, disiplinler arası bir yaklaşımla okuldaki tüm akademik, sanatsal ve sportif bütün aktivitelere nüfuz ettirilmelidir. Karakter eğitim programlarıyla, öğrencilerin "iyiyi" bilmeleri, "iyiyi" hissetmeleri ve "iyiyi" gerçekleştirmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Karakter eğitimin içeriğinin ne olması gerektiğine, karakter eğitimi kapsamında hangi öğrenme yaşantılarının sağlanmasına ve hangi değerlendirme yaklaşımlarından faydalanılmasına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Sonuç olarak bu çalışmanın öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adayları için kuramsal bir başvuru kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Karakter, Karakter eğitimi, Karakter eğitimi programı.

Abstract. In this study, it is aimed to make a compilation for the "character and value education" course taken as an elective or compulsory course within the scope of the renewed undergraduate programs of education faculties. In this context, it is tried to explain what the character education is, and how it should be first. Later, the components of a character education program, objectives, content, learning experiences, and evaluation approaches were examined in detail. Accordingly, character education can be defined as guiding exercises for students to give a strong moral basis to their behavior and to create behavioral forms for their passive moral values in order to make the society a better place. Character education should be penetrated into all academic, artistic and sportive activities in the school with an interdisciplinary approach. Through character education programs, it is aimed to ensure that students know "good", feel "good" and realize "good". There are different opinions about what the content of character education should be, what learning experiences are provided, and what assessment approaches are used within the context of character education. In conclusion, it is thought that this study may be a theoretical reference resource for faculty members, teachers and prospective teachers.

Keywords: Character, Character education, Character education program.

Extended Abstract

What is Character Education? Character education can be defined as guiding exercises for students to give a strong moral basis to their behavior and to create behavioral forms for their moral values in order to make the society a better place.

What to Do For an Effective Character Education? Educational institutions and educators carrying out character education practices should establish social networks with social institutions such as families, religious institutions, foundations, associations, non-governmental organizations, universities, research centers, development agencies and local governments, and include them in their character education processes. Character education should be penetrated into all academic, artistic and sportive activities in the school with an interdisciplinary approach. For the effective, harmonious and organized execution of character education practices, a dedicated leader should be determined, although it may be teachers, officers or counselors, one of the senior management of the school should be preferred for stronger support (Schaeffer, 1999). Character education practices should be implemented with a secular perspective in order to be more effective (Bulach, 2002).

Objectives. Through character education programs, it is aimed to ensure that students know “good”, feel “good” and realize “good” (Hill and Stewart, 1999). Character education programs aim to create a fair and democratic society (Battistich, 2008). With the character education programs, it is aimed to teach the students the basic values and ethical principles about right and wrong (Stedje, 2010). Efforts are made for students to acquire communication skills to establish a healthy and productive relationship with their teachers, families and the society they live in (Banks and Mhunpiew, 2012). Berkowitz and Bier (2005) explain the four main outcomes targeted with character education as eliminating risk behaviors, gaining positive social competencies, facilitating adaptation to school and gaining general social-emotional qualities.

Content. Otten (2000) thinks that the content of character education should consist of values, but suggests that whose values should be taught is a complicated subject. It can be said that more modern character education approaches prefer different contents. One of these approaches suggests that controversial issues such as abortion, homosexuality, sexism, and doctor-assisted suicide stated by Lickona (1997) should be addressed instead of teaching values which are elements that a significant part of the society agrees with and believe in common, even if there are some minor disagreements. A second approach argues that the content of character education programs should be based on risk behavior. The third approach believes that the content of character education should consist of socio-ethical problems (Lickona, 1996). Another approach may consider character education as an umbrella concept and find it appropriate to create content within the framework of sexual education, health education, environmental studies, multicultural education, peer conflict resolution, risk prevention and religious studies (Berkowitz, 2002).

Learning Experiences. Winton (2008) divides the approaches that can be used in character education into three as the traditional approach, cognitive development approach, and caring approach. The traditional approach, believing in a single system of values that is right for everyone, tries methods such as direct teaching, being a model as a teacher, rewarding, highlighting virtuous heroes in literature, and carrying the desired behaviors into practice again and again. In the cognitive-development approach, which has advocates such as Dewey, Piaget and Kohlberg and criticized for moral relativity, it is important to provide students with problem-solving, moral reasoning, creative and critical thinking skills. Some strategies can be followed in character education. These are peer communication, direct teaching through modeling, mentoring (Berkowitz and Bier, 2005) and induction strategies (Berkowitz and Grych, 2000). According to Davidson, Lickona and Khmelkov (2008), there are four key strategies in the context of character education as an ethical learning community, self-study, other-study, and public performance/presentation. Some models can be used

in character education. One of these models is the 7E model proposed by Lickona (2007): Explain it, Examine it, Exhibit it, Expect it, Experience it, Encourage it, and Evaluate it. Another model is developed by Ryan (2015) (Example, Ethos, Explanation, Emotion, Experiences, and Expectations for Excellence). Apart from these, there is another three-step model (Model it, Celebrate it, Enable it) followed by Knowledge is Power Program (KIPP, 2020). In terms of methods and techniques, it can be said that many methods and techniques used in educational environments such as project-based learning, Socratic method, role play, trip, and educational game can be used in similar ways in character education environments. The important thing is that these methods and techniques can be matched with moral, emotional, intellectual, and social content, and can be tailored to the nature of character education. When it comes to materials, literary works, posters, show cards, murals (Kohn, 1997), movies (Russell and Waters, 2010), newspapers and magazines have a rich potential as resources and materials.

Evaluating Approaches. The multidimensional nature of character and character education requires the process, output and actions to be evaluated together. Leming (1993) proposes informal or formal forms of assessment to decide whether character education programs are successfully implemented. The main purpose of informal assessment forms is not the relative assessment of individuals who have undergone a particular character education program and individuals who have not gone through such a program; it is only the evaluation of individuals who have undergone this education within the framework of absolute criteria. In the form of formal assessment, a kind of experimental design is used. Accordingly, after the variables that may affect a character education program are taken under control, individuals who have taken this character education program and have not received it are compared with the measurement tools whose validity and reliability are proven.

Giriş

Problem Durumu

Yakın tarihte, 1998 ve 2006 yıllarında güncellenen eğitim fakülteleri lisans programları, 2018 yılında bir kez daha güncellenmiş ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren güncel haliyle uygulamaya konulmuştur. Güncellemeler kapsamında öğretmenlik lisans programlarına, bu programlarda daha önce yer almayan bazı dersler eklenmiştir. Bu derslerden biri “karakter ve değer eğitimi” dersidir. Karakter ve değer eğitimi dersi Okul Öncesi, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarında zorunlu alan eğitimi dersi olarak yer almıştır. Almanca, Arapça, Beden Eğitimi ve Spor, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Biyoloji, Coğrafya, Felsefe Grubu, Fen Bilgisi, Fizik, Fransızca, İlköğretim Matematik, İngilizce, Japonca, Kimya, Matematik, Müzik, Özel Öğretim, Resim-İş, Tarih, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programlarında ise seçmeli meslek bilgisi dersi olarak sunulmuştur. Bu durum, bir yükseköğretim politikası olarak öğretmen adaylarının, karakter ve değer eğitimine ilişkin bilgi ve beceriler edinmesinin önemsendiğine işaret etmektedir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarına meslek yaşamlarına atıldıktan sonra, karakter gelişimini tamamlamış, yerel, ulusal ve evrensel değerleri edinmiş bireyler yetiştirme sorumluluğu verildiğini göstermektedir. Söz konusu bilgi ve becerilerin edinilmesi ve ilgili sorumluluğun üstlenilebilmesi için eğitim fakültelerinde karakter ve değer eğitimi dersinin zengin bir içerikle işlenmesi gerekmektedir. Böyle bir içeriğin elde edilebilmesi, bu alanda yapılmış bilimsel çalışmalara bağlıdır. “Karakter ve değer eğitimi” dersinin “değer eğitimi” boyutuyla ilgili çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, “karakter eğitimi” boyutuyla ilgili özellikle Türkçe alan yazında nispeten daha az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu durumun,

- i) Karakter eğitiminin değer eğitimiyle aynı içerik ve hedeflere sahip olduğunun düşünülmesinden,
- ii) Karakter eğitiminin bir değer eğitimi yaklaşımı olarak ele alınmasından,
- iii) Değer eğitiminin özellikle 2004 yılından sonra geliştirilen öğretim programlarında açık bir biçimde ifade edilmesinden, ancak karakter eğitiminin böyle bir bahis içerisinde geçmemesinden,
- iv) Değer eğitiminin örtük programlar aracılığıyla kasıtlı ya da kasıtsız bir biçimde verilebileceğine dair farkındalığın yüksek olmasından, ama karakter eğitimi ile örtük program ilişkisinin yeterince irdelenmemesinden,
- v) Değer eğitimi konusunda okul dışındaki toplumsal kurumların da sorumluluk üstlenmesinden, ama karakter eğitimi açısından böyle bir durumun söz konusu olmamasından ve
- vi) İlköğretim kurumlarında din, ahlak ve değerler kategorisinde seçmeli dersler bulunmasına rağmen karakter gelişimine yönelik bir dersin yer almamasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Bu nedenlerden ötürü Türkiye’de yakın zamana kadar karakter eğitime yönelik ilgi yüksek olmasa da eğitim fakültelerinin lisans programlarına “karakter ve değer eğitimi” dersinin eklenmesiyle birlikte bu ilginin artacağı öngörülmektedir. Özellikle karakter ve değer eğitiminin aynı ders kapsamında bir arada ele alınması, bu iki yaklaşımın çeşitli nitelikleri açısından ortak ve farklı yönlerinin karşılaştırılmasını gerektirebilmektedir. Böyle bir karşılaştırma için karakter eğitimiyle ilgili daha üst düzey bir anlayışa ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu ihtiyaca hizmet etmesi amacıyla bu çalışmada, karakter eğitimi programlarının tanımlanması, karakter eğitimiyle bazı yaklaşımların karşılaştırılması, etkili bir karakter eğitimi için yapılması gerekenlerin açıklanması ve karakter eğitimi programlarının hedef, içerik, eğitim ve sınav durumları gibi temel program öğeleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan mevcut çalışma, bir derleme çalışmasıdır.

Karakter Eğitimi Nedir?

Tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde karakter eğitime yönelik ihtiyaçların, çocuklara yönelik bakış açılarıyla şekillendiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda 18. yy.da çocuklar, ahlaki yönleri olmayan, günahkâr varlıklar olarak algılandılar. 19. yy.da zayıf iradeli, 20. yy.ın başlarında, ahlaki açıdan olumlu sosyal uyum elde etmesi gereken; bu yüzyılın sonlarında ise Kohlberg'in de etkisiyle ahlaki süreçlerin gerektirdiği bilişsel gelişimi devam etmekte olan bireyler olarak görüldüler. 21. yy.ın başında çocuklar, ahlaki eylemi motive edecek duygular açısından zayıf kabul edilirken, 21. yy.ın ilk zamanlarında çocuğun bütüncül gelişimi, normatif (değer yüklü) bir süreç olarak görülmeye başlandı. Böylece çocukların entelektüel becerilerinin yanı sıra ahlaki değerler açısından da gelişiminin sağlanmasına odaklanıldı (Walker, Roberts ve Kristjánsson, 2015). Bu sürece paralel olarak 19. yy.da ABD'deki okullardaki karakter eğitimi, dini bir ton almıştır. 1950 ve 1980 yılları arasında ise ahlaki otorite ve keskin ahlaki normlardan arındırılmış, çocuk merkezli ve daha güçlü laik bir hamleyle daha kapsamlı bir sosyal değişime odaklanılmıştır ve "değer açıklama" yaklaşımı temel alınmıştır. 1980'ler, yeniden muhafazakâr ve dini grupların itici güç olduğu, daha geleneksel bir karakter eğitime sahne olmuştur. 1990'larda ise nispeten laik bir yaklaşım sürdürülürken, "değer açıklama" yaklaşımına yönelik "ahlaki görecelik" eleştirilerinden de kaçınmak için okul temelli karakter eğitimi programları, "evrensel" olduğu düşünülen ahlaki değerleri teşvik etmiştir (Smith, 2013). 21. yy.da ise bilim insanları karakter eğitimi programlarının okullardaki akademik programlara entegre edilmesi yönündeki çağrılar yükselmiştir.

Yukarıda bahsi geçen süreçler içerisinde daha "iyi" bireyler yetiştirmek adına atılan tüm adımlar, "karakter eğitimi" kapsamında inceleniyor olsa bile Kirschenbaum (2000), bu atılan adımların aslında zaman zaman karakter eğitiminden farklılaştığını göstermektedir. Buna göre 20. yy.ın başında belirgin bir karakter eğitimiyle başlayan süreç, 1920 ve 1930'larda ilerlemeci bir vatandaşlık eğitimine yönelmiştir. Değerler eğitiminin gerçekleşmesi ise 1940 ve 1950'li yılların özelliğidir. 1960 ve 1970'lerde değerlerin açıklanması, değer analizi ve Kohlberg'in ahlak gelişimine yönelik düşünceleri baskın bir hal almıştır. 1980'lerde ise ahlak eğitimi kendini daha çok göstermeye başlamıştır. Leming'in (1997) de belirttiği gibi 1990'lardan bu yana da tekrar karakter eğitimi yaygınlaşmaya başlamıştır.

Aslında karakter eğitime ilişkin tarihsel süreç, kimi zaman karakter eğitimin nesnesi kimi zaman da öznesi olan çocuklara yönelik bakış açılarının değişmesinin ve karakter eğitimi açısından farklı yaklaşımların sergilenmiş olmasının yanı sıra karakter eğitimi, değer eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi gibi yaklaşımların birbirinden doğan boşlukları doldurduğunu ve iç içe geçebildiğini göstermektedir. Uygulamadaki bu girift yapı; karakter eğitimi, değer eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi gibi yaklaşımların kavramsal olarak da birbirleri yerine kullanılmasına neden olabilmektedir. Bu yüzden karakter eğitimini yalın ve bağımsız olarak tanımlamadan önce, bu konudaki yanlış şemaları düzeltmek adına karakter eğitimi yaklaşımı ile değer eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi yaklaşımları arasındaki farkların ortaya konulması gerekmektedir.

Karakter eğitimini, değerler eğitiminden farklı kılan şey, değerler eğitiminin değerlere; karakter eğitiminin ise erdemlere odaklanmasıdır. Erdem; zamanı, kültürü ve bireysel seçimleri aşan objektif ahlaki standartlardır (Lickona, 1997). Değerler ise bir toplumun ortak bir biçimde önemli gördüğü fikirler olarak tanımlanabilmektedir (Köblüm, 2011). Bu tanımlardan yola çıkarak, karakter eğitiminin evrensel düzeydeki niteliklere sahip bir dünya vatandaşı yetiştirme fikrine hizmet ettiğini; değerler eğitiminin ise yerel çevreler ile sınırlı kalabileceğini söylemek mümkündür.

Karakter eğitimi, erdemlerin doğası gereği, öğrenciler için bilişsel duyuşsal ve davranışsal kazanımlar hedeflerken (Karatay, 2011; Lickona, 1999); değerler eğitimi genelde duyuşsal boyuta odaklanmakta ve bu boyutta edinilmiş niteliklerin davranışsal boyuta da yansımaları beklemektedir. Ancak bu durum her zaman gerçekleşmeyebilmekte (Huitt, 2004), bireyler duyuşsal açıdan çeşitli

değerleri takdir etse de günlük yaşamında bu değerleri sergilemeyebilmektedir. Bu yüzden karakter eğitimi anlayışı, davranışın doğrudan öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (Revell ve Arthur, 2007). Bu da karakter eğitimi, değerler eğitimi göre daha kapsayıcı bir hale getirmektedir (Williams, 2000). Karakter eğitiminin kapsayıcılığı, aynı zamanda karakterin bileşenleri ile de ilgilidir. Karakter eğitimi, karakterin ahlaki boyutu çerçevesinde, değerler eğitiminin de odaklandığı ahlaki değerlerle beraber ahlaki muhakeme, ahlaki davranış, ahlaki kimlik, ahlaki kişilik, ahlaki duygu ve meta-ahlaki özellikleri (Berkowitz, 2002); performans boyutu çerçevesinde ise çeşitli sosyal (Vessels ve Huitt, 2005) ya da entelektüel becerileri (O'Sullivan, 2004) kazandırmaya çalışmaktadır.

Karakter eğitimiyle karıştırılan bir diğer kavram, vatandaşlık eğitimidir. Karakter eğitiminin amacı; sorumluluk, saygı, dürüstlük, kibarlık, adillik ve işbirliği gibi değerleri kazandırarak bireylerin sahip oldukları erdemleri ve karakter güçlerini geliştirmek iken; vatandaşlık eğitiminin amacı; özgürlük, eşitlik, yasal haklar, adalet, katılım, vatanseverlik, farklılıklara saygı, mülkiyet, gizlilik ve yetki değerlerini kazandırarak bireylerin vatandaşlık, hukuk ve siyaset bilgisini geliştirmektir (Hoge, 2002). Yani karakter eğitimiyle vatandaşlık eğitimi aynı şeyler değildir. Ancak yine de aktif ve sorumlu vatandaşların yetişmesi için etkili bir karakter eğitimi programının uygulanması gerektiği söylenebilir (King, 1997). Çünkü karakter eğitimi ile sosyal sınıfları fark etmeksizin bütün bireylere, sadık birer vatandaş olarak ülkelerinin iyiliğini, kişisel ve sınıfsal çıkarlarının önüne koymaları için gerekli hassasiyet ve beceriler kazandırılabilir (Power, 2014). Aynı zamanda vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak öğretilecek erdemlerle öğrencilerde olumlu bir karakter gelişimine katkıda bulunulabilir (Naval, Arbués ve Fuentes, 2020).

Karakter eğitimi ile ahlak eğitimi arasındaki ilişki ve farklar incelendiğindeyse, ahlak eğitimine çok geniş bir perspektiften yaklaşanların, ahlak eğitimini de karakter eğitimi gibi sosyo-duygusal ve ahlaki gelişimi şekillendirmeye yönelik girişimler olarak kabul ettikleri görülmektedir. Ancak daha doğru bir perspektiften bakılınca ahlak eğitiminin, karakter eğitiminden farklı olarak sadece ahlaki muhakemenin bilişsel aşamalarına odaklandığı söylenebilir (Berkowitz ve Grych, 2000). Karakter eğitimi ile ahlak eğitiminin farklı iki süreci ifade etmesi aslında karakter ve ahlak kavramlarının farklı olmasıyla da ilgilidir. Buna göre karakter, doğrudan olumlu bir anlamı çağırırken; ahlak, iyi ve kötü şeklinde algılanabilir. Ahlak, dini terimlerle yüklü olabilirken; karakterin kaynağı, insan deneyimleridir. Bu yüzden ahlaki eğitim, okul çevresi içerisinde etik değerleri öğretmek ve doğruyla yanlışa ilişkin ahlaki değerleri aktarmak anlamına gelir. Sonuç olarak ahlak eğitimi, daha çok normatif düzeyde kalır ve davranışlara daha az odaklanır (Al-Hamdani, 2014). Oysa çağdaş karakter eğitimi yaklaşımları, öğrencilerin kendi değer sistemlerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur, okul çevresi dışında eğitime dair bütün paydaşları etik meselelerin çözümüne dâhil eder, değerlerin birer davranışa dönüştüğü erdem öğretimine odaklanır ve öğrencilere toplumun etkin ve verimli bireyleri olabilmeleri için olumlu sosyal beceriler kazandırır.

Bazı farklılıklarına rağmen değerler eğitiminin, ahlak eğitiminin ve vatandaşlık eğitiminin çeşitli yönlerini ele alan (Demirel, 2009) ya da kişinin olumlu gelişimini ilgilendiren etik, ahlaki, duygusal ve vatandaşlıkla ilgili niteliklerinin eğitimini kapsayan (Bara, 2015) karakter eğitimi, kimilerine göre sosyo-duygusal ve ahlaki gelişimi şekillendiren belirli bir ideolojik eğilimi ifade ederken; diğerlerine göre, sosyo-duygusal ve ahlaki gelişimi etkileyen bütün çabalardır (Berkowitz ve Grych, 2000). Lickona'ya (1999) göre karakter eğitimi, erdemleri geliştirmek için gösterilen kasıtlı çabalardır. Banks (2011), karakter eğitimini, geleneksel olarak yetişkinlerin; modern çağın bir gerekliliği olarak da öğretmenlerin, bir kuşaktan diğerine, temel etik ve ahlaki ilkeler, tutumlar, davranışlar ve bilgilerle ilgili toplumsal değerleri aktarması şeklinde tanımlamaktadır. Milson ve Mehlig (2002) de benzer şekilde karakter eğitimini, öğrencilerin temel etik değerleri anlamasını ve bunlara göre davranma eğilimlerinin gelişmesini ifade eden bir süreç olarak ele almaktadır. Battistich (2008) açısından karakter eğitimi, okul yaşamına ait tüm boyutların, öğrencilerde akademik başarıyı ve ideal karakter gelişimini sağlamak için temel önleme ve olumlu gençlik gelişimi sağlama uygulamaları açısından kullanılmasıdır. Daha farklı

tanımlara göre karakter eğitimi, işlevsel bir toplumun arzu ettiği belirli kişisel özelliklerin kazandırılması (Prestwich, 2004) ya da bireyin, sosyal ve kişisel olarak sorumlu, ahlaklı ve öz yönetimli bir birey olma kapasitesini ve eğilimini güçlendirme sürecidir (Berkowitz ve Bier, 2005). Geniş bir tanımla ise karakter eğitimi, dürüstlük ve sadakat gibi erdemlerin ya da azim ve direnç gibi belirli niteliklerin edinimini ifade edecek biçimde değer ve ahlak gelişimini ve başkalarının bakış açısını anlamak için gerekli sosyal, duygusal ve bilişsel kapasite artışını ifade etmektedir (Hersh, 2015). Tüm bu tanımlar incelendiğinde karakter eğitiminin bireye, topluma, değerlere ve davranışlara odaklandığı anlaşılmaktadır. Bu yüzden karakter eğitimi, toplumun daha iyi bir yer haline gelebilmesi amacıyla öğrenci davranışlarına güçlü birer ahlaki temel kazandırmaya ve edilgen bir durumda bulunan ahlaki değerler için davranışsal formlar oluşturmaya yönelik rehberlik çalışmaları olarak da tanımlanabilmektedir.

Etkili Bir Karakter Eğitimi İçin Yapılması Gerekenler

Karakter eğitimi daha etkili bir hale getirmek için bu sürecin doğasını anlamak gerekmektedir. Hersh'e (2015) göre karakter eğitimi birikimli (kümülatif) ve kolektif bir süreçtir. Karakter eğitiminin birikimli bir süreç olması, bireylerin entelektüel, ahlaki, sosyal ve duygusal karakter özelliklerini kolayca edinmemeleri ile ilgilidir. Bu edinim süreci, yıllar sürebilir. Karakter eğitiminin kolektif bir süreç olması; öğretmen, personel, yönetim ve diğer öğrencilerin işbirlikli ve amaçlı bir biçimde hemfikir oldukları beklenti, standart, norm, değer ve davranışların okul çevresine, öğrenci yurtlarına, spor alanlarına, kişisel ilişkilere ve sosyal sınıf ilişkilerine, akademik, sanatsal ve sportif tüm disiplinlere yansımış olması ile alakalıdır.

Karakter eğitiminin birikimli bir süreç olması, onu basit bir program olmaktan çıkarmakta; slogan, poster ya da "ayın sözü" gibi derinliği olmayan etkinliklere indirgemeye engel olmaktadır. Çünkü karakterdeki anlamlı değişimler bir gecede meydana gelmemekte, gerçekçi okul dönüşümleri, yıllar almakta ve sıkı çaba gerektirmektedir. Bu anlamda etkili bir karakter eğitimi sürdürebilmek için her şeyden önce bir adanmışlık sergilenmeli, uzun dönemli planlamalar yapılmalı, duyarlı ve saygılı ilişkiler üzerine kurulu bir okul iklimi ve kültürü oluşturulmalı, daha çok fon, zaman ve kaynak ayrılmalıdır (Sojourner, 2014).

Kolektif karakter eğitimi uygulamaları sırasında okuldaki bütün öğrenci ve personelleri içine alacak şekilde kapsamlı, amaçlı ve önleyici bir yaklaşım sergilenmelidir (Lickona, 1997). Ancak karakter eğitiminin kolektif yapısı, sadece okul içerisindeki bir işbirliğini değil; aynı zamanda okul dışı çevre ve yaşamın da sürece dâhil edilmesini gerektirmektedir. Bu yüzden bu uygulamalar sırasında aynı zamanda sosyal ağlar, karşılıklılık, güven, sosyal normlar, sosyal değerler ve proaktif davranışlar gibi öğelerden oluşan sosyal sermayeden de faydalanılmalıdır (Dwiningrum, 2013). Bu çerçevede karakter eğitimi uygulamalarını yürüten eğitim kurumları ve eğitimciler; aileler, dini kurumlar, vakıflar, dernekler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, araştırma merkezleri, kalkınma ajansları ve yerel yönetimler gibi toplumsal kurumlarla sosyal ağ kurmalı ve onları karakter eğitimi süreçlerine dâhil etmelidir. Toplumun içerisindeki karşılıklı saygı, yardımlaşma ve dayanışma gibi dinamiklerden faydalanmalı, toplumsal güveni işe koşturmalıdır. Ayrıca sosyal norm ve değerleri; karakter eğitiminin odak noktaları olan sosyo-ahlaki sorunları ve etik meseleleri çözmek için bir araç olarak kullanılmalıdır. Son olarak karakter eğitimi uygulamaları, toplum içerisinde, toplumu mevcut durumundan daha iyi bir noktaya taşımaya yönelik proaktif eylem ve davranışlardan esinlenmelidir. Yine Fatoni (2017), kolektif yapısından yola çıkarak karakter eğitiminin üç düzeyde gerçekleştirilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Buna göre öğrencilerin karakter gelişimi sınıf düzeyinde öğrenci ve öğretmen ilişkileriyle, okul düzeyinde okul kültürüyle ve toplumsal düzeyde aile, toplum ve devletin sağladığı gündelik etkinlikler yoluyla desteklenebilir. Böylece sınıf, okul ve toplumun kolektif bir etkisiyle öğrencilerin tutarlı bir karakter gelişimi sağlamaları konusunda onlara yardımcı olunabilir.

Karakter eğitimi diğer derslerin bir parçası olabilir ya da apayrı bir ders olarak öğretilir. Ancak bu iki durumdaysa, uzmanlar bütünleştirilmiş bir programın, etik meseleler ele alındığında esneklik sağlaması, okullarda zaten fazla olan ders sayısının artmaması ve matematik ya da fen öğretmekten farklı olarak karakter niteliklerinin, hayatın bir parçası haline getirilerek içselleştirilmesi için daha etkili olduğunu belirtmektedirler (Al-Hamdani, 2014). Bu doğrultuda karakter eğitimi disiplinler arası bir yaklaşımla sosyal bilimler ve fen bilimleri dersleriyle sanatsal ve sportif bütün aktivitelere nüfuz ettirilmelidir. Karakter eğitimi, diğer derslerle bütünleştirilmesinin yanı sıra Arumsari ve Bharati'nin (2015) de belirttiği gibi ders planları, materyalleri ve değerlendirmeye bütün öğrenme sürecine de entegre edilmelidir.

Karakter eğitimi uygulamalarının etkili, uyumlu ve düzenli bir biçimde yürütülmesi için adanmış bir lider belirlenmeli, bu lider öğretmenler, memurlar ya da danışmanlar olabilsede daha güçlü bir destek için okulun üst yönetiminden birinin olması tercih edilmelidir (Schaeffer, 1999). Liderin rehberliğinde oluşturulacak bir yönetim kurulu, karakter eğitimi programlarını yönetmeli, bu programlar için kaynak sağlamalı, eğitim imkânı oluşturmalı ve toplumsal katılımı teşvik etmelidir. Bütün eğitim programlarında olduğu gibi karakter eğitimi programlarında da öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır (Stedje, 2010). Bütün paydaşlar, karakter eğitiminin uygulama ve hedefleri açısından hemfikir olmalı, eğitilmeli, bilgilendirilmeli ve herkese ait rol ve sorumluluklar tanımlanmalıdır (Sanchez, 2005). Karakter eğitimi planlamaları yapılırken sosyoekonomik arka planlar dikkate alınmalı; yoksul yaşam koşullarında yaşayan öğrencilerin yanlış davranışlarının karakter yoksunluğundan öte bu yaşam koşulları ile ilgili olabileceği unutulmamalıdır. Karakter eğitimi uygulamalarında dışsal ödüller verip sadece dışsal motivasyon kaynaklı davranışları geliştirmek yerine içsel motivasyonun artmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Whitley, 2007). Öğrencilere, ellerinden gelenin en iyisini yapma, doğru olanı seçme ve yaşamlarını ahlaki amaçlar doğrultusunda yönlendirme konusundaki potansiyellerinin farkına varmaları konusunda yardımcı olunmalıdır (Battistich, 2008).

Karakter eğitimi uygulamaları, daha etkili olabilmeleri için seküler bir bakış açısıyla hayata geçirilmelidir (Bulach, 2002). Bu anlamda öğrencilere, küreselleşen dünyada ya da çok kültürlü toplumlarda dini değerleri öğretmek yerine, temel ahlaki değerleri öğretmeye öncelik verilmeli, bu şekilde bir arada yaşayabilmenin yolları inşa edilmelidir. Dini değerleri öğretmek, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi derslerde hedeflenmelidir. Karakter eğitimi kapsamında temel ahlaki değerlerle örtüşen dini değerler, dini vurgular yapılmadan, belirli bir dine ait oldukları iddia edilmeden, bütün insanlığın ortak paydası olarak kabul edilip ele alınmalıdır. Öğrencilere, dini ödüllerle ödüllendirilecekleri için değil sadece "iyi" insan olmanın içsel hazzını yaşamaları için değer ve erdem sahibi olmaları gerektiği fikri aşılanmalıdır. Öğrencilere dini dogmaları öğretmek yerine, radikal yapılandırmacı bir anlayışla, her bireyin kendi zihin dünyasında doğruya ilişkin yorumlar olduğu vurgulanmalı, hiç kimsenin gerçekliğin merkezinde olmadığı belirtilmeli, öğrencilere başkalarının bakış açısını edinebilme becerisi ve empati duygusu kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Seküler karakter eğitimi anlayışı, aynı zamanda çağdaş ve bilimsel bir yaklaşım gerektirmektedir. Bu kapsamda karakter eğitimi uygulayıcıları, karakter eğitimi ile ilgili yapılmış bilimsel çalışmaları takip etmeli, bu çalışmaların sonuçlarını kendi uygulamalarına yansıtmalıdır. Bu bireyler, aynı zamanda kendi somut deneyimleri üzerine yansıtıcı düşünmeli, bu deneyimleri düzelterek ve zenginleştirerek öğrencilerin bilişsel, sosyal, ahlaki ve duygusal kapasitelerini arttırmalıdır.

Karakter eğitimi uygulamaları kendini profesyonel olarak geliştirmiş ve deneyimli öğretmenler tarafından, sosyal, eğitsel ve bağlamsal süreçler dikkate alınarak ve materyal desteği sağlanarak gerçekleştirilmelidir (Berkowitz ve Bier, 2005). Bu anlamda, öğrencilerin art alanları hesaba katılmalı, eğitsel ortamlara kendileriyle beraber birer önyargı, varsayım, tutum, algı ya da inanç olarak getirebilecekleri bütün değerler belirlenmelidir. Bu değerlerden ahlaki karakterin doğasına aykırı olanların hepsinin temel ahlaki değerlerle değiştirilmesine yönelik yapılandırmacı eğitim durumları

düzenlenmelidir. Bu eğitim durumları kapsamında kitap, resim ve afiş gibi geleneksel materyallerin yanı sıra Web 2.0 araçlarıyla hazırlanabilecek dijital öykü, zihin haritaları, balık kılıçığı diyagramı gibi dijital materyaller de kullanılmalıdır.

Dewey'e göre karakter eğitimi, öğrencilerin yerleşik sosyal düzene yansıtımlar yapmasını ve yeni ve modern bir sosyal düzen geliştirmeleri için onları teşvik etmelidir (Liu, 2014). Bu gereklilik, karakter eğitiminin yeni bir ahlaki toplum düzenine ihtiyaç duyulduğuna yönelik yeniden kurmacı eğitim felsefesi bakış açısıyla ilişkili görünmektedir. Bu yüzden öğretmenler, okul içerisinde toplumun bütün radikal sosyo-ahlaki sorunlarını, öğrencilerin gelişim düzeylerini gözetenek ele almalı ve öğrencilerden bu sorunların çözümüne yönelik ahlaki muhakeme yapmalarını ve entelektüel becerilerini kullanmalarını beklemelidir.

Karakter Eğitimi Programları

Aşağıda karakter eğitimi programlarında yer alması gereken özellikler, bir programın dört temel ögesi olan hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları açısından ele alınmıştır.

Hedefler

Karakter eğitimi programlarının hedefleri, sahip oldukları felsefelerle göre incelendiğinde geleneksel karakter eğitimi programlarının erdemlerin aktarımına odaklandıkları; yenilikçi olanların ise daha çok sosyal becerilere dikkat çektikleri görülmektedir (Howard, Berkowitz, & Schaeffer, 2004). Ancak gerek geleneksel gerekse de yenilikçi bakış açılarına sahip karakter eğitimi programlarının temel amacı öğrencileri, toplumun ihtiyaç duyduğu değerleri sergileyen, öğreten ve yaşama geçirilmesi konusunda cesaretlendiren bir okul çevresiyle sarıp onların bu değerleri içselleştirmesini ve bu değerlere göre karar verip davranış sergilemesini sağlamaktır (Schaeffer, 1999). Bu anlayışla karakter eğitimi programları, bireylere "iyi insan" özelliklerini kazanmaları konusunda rehberlik etmeyi hedeflemektedir (Hoge, 2002). Bu yüzden Berkowitz ve Bier (2005), bu programlarla bireylerin kafalarının (düşünce), kalplerinin (duygu) ve ellerinin (eylem) hedeflendiğini belirtmektedir. Daha açık bir ifadeyle bu eğitim programları, öğrencilerin "iyiyi" bilmelerini, "iyiyi" hissetmelerini ve "iyiyi" gerçekleştirmelerini sağlamaya çalışmaktadır (Hill ve Stewart, 1999). Karakter eğitimi programları böylece uzak bir hedef olarak adil ve demokratik bir toplum oluşturmayı amaçlamaktadır (Battistich, 2008). Hatta kimileri çok daha ileriye giderek karakter eğitiminden, küresel toplumun karakterinde meydana gelen krizlerin üstesinden gelebilmesini ve insan potansiyelinin en ideal biçimde gelişiminde rol oynamasını beklemektedir (Dwiningrum, 2013). Özet olarak karakter eğitimi, bireyden başlayarak tüm dünyayı daha ahlaki bir yer haline getirmeyi hedeflemektedir.

Karakter eğitimi programlarıyla öğrencilere doğru ve yanlış ilişkili temel değerler ve etik ilkeler öğretilmeye çalışılmaktadır (Stedje, 2010). Irkı, dini ve ekonomik statüsü önemsenmeksizin tüm insanlar için yaşanabilir olan bir topluma liderlik edebilecek bireyler yetiştirilmesi istenmektedir (Fertman ve Linden, 1999). Öğrencilerin; öğretmenleri, aileleri ve içinde yaşadıkları toplumla sağlıklı ve verimli bir biçimde ilişki kurmalarına yönelik iletişim becerileri kazanmaları için çaba gösterilmektedir (Banks ve Mhunpiew, 2012). Kimi zaman da karakterin sekiz önemli gücüne işaret edecek biçimde eleştirel düşünme, çalışkanlık, sosyal ve duygusal beceriklilik, etik düşünme, ahlaki bir birey olma, öz-disiplin, demokrat olma ve maneviyat gibi niteliklerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Davidson, Lickona ve Khmelkov, 2008).

Zaman zaman karakter eğitiminin amaçları okullar düzeyinde ifade edilebilmektedir. Buna göre ilkokullarda iyiyi bilen, iyiyi seven (O'Sullivan, 2004), kendini okula ait hisseden ve yeterlik hissi gelişmiş çocukların yetiştirilmesi amaçlanabilmektedir (Battistich, 2001). Ortaokullardaki karakter eğitimi programları sorunlu davranışları azaltmaya, olumlu sosyal davranışları ve sosyal bilinci arttırmaya

çalışmaktadır (Diggs ve Akos, 2016). Üniversite ve kolejlerdeki karakter eğitimi uygulamaları; tehlikeli ve yasalara aykırı işlerle mücadele etmeyi, olumlu tutum ve davranışlar sağlamayı, akademik ve entelektüel değerleri özendirmeyi, bütüncül kişisel gelişimi sağlamayı ve vatandaşlıkla ilgili sorumlulukları teşvik etmeyi hedeflemektedir (Dalton ve Crosby, 2011). Tüm bunlar genel olarak incelendiğinde karakter eğitiminin birer hedef olarak değerleri, etik ilkeleri, karakterle ilgili yerleşik ya da sonradan öğrenilebilen özellikleri, sosyal becerileri, entelektüel değerleri ve vatandaşlık niteliklerini içerdiği görülmektedir.

Karakter eğitiminin üç temel girdisi bulunmaktadır. Bunların birincisi, doğuştan gelen yetenekler, engeller ve kişilik özellikleri ile ne olduğumuz; ikincisi, çevresel etkilerle ne hale geldiğimiz ve üçüncüsü ahlaki bilinç ve ahlaki sorumluluk çağına ulaştığımızda ne olmaya karar verdiğimizdir. Üçüncü girdi, birinci ve ikincinin bir sentezi olabileceği gibi bunlara karşı bir yapı da geliştirilebilir (Hill, 2017). Bu durumda karakter eğitimi programlarının da bu girdileri hesaba katarak bazı hedefler edinmesi gerekmektedir. Özellikle ilkokullarda, öğrenciler henüz, ahlaki sorumluluk çağına gelmedikleri için ilerleyen eğitim kademelerinde dâhil olacakları karakter eğitimi uygulamalarına yönelik üçüncü girdinin biçimlenmesi hedeflenmelidir. Bu bağlamda, öğrencinin doğuştan getirdiği niteliklerle toplumun ahlaki yapısında bir sorun yoksa öğrencinin sonraki kademelere üçüncü bir girdi olarak, birinci ve ikinci girdilerin güçlendirilmiş bir sentezini taşıması hedeflenmelidir. Ancak bireyin doğuştan getirdiği özelliklerinde bir sorun varsa ve/veya içinde yaşadığı toplum ahlaki açıdan yozlaşmışsa, kendi kişisel ahlaki devrimini yapması ve bunu topluma yansıtması için ona yardımcı olunmalıdır. Bu bağlamda öğrenciler, ahlaki sorumluluk çağında ne olmak istediklerine dair soru karşısında, ahlaki bir kimlikle ahlaki bir kişiliği yansıtan cevaplar verebilmelidir. Çünkü ahlaki kimlik bireyin kendisinin “kim” olduğunu, temel ahlaki değerlerle açıklamasını; ahlaki kişiliğin bir boyutu ise gelecekte kim olmak istediğine dair ahlaki hedefler koymasını ifade etmektedir. Karakter eğitimi programlarıyla, ilkokullardan başlayarak öğrencilerin tüm bunları yapabilmesi hedeflenmelidir.

Kimi karakter eğitimi programları ahlaki ve etik sorunlara ilişkin öğrenci farkındalığını arttırmak, disiplin problemleri düzenbazlık, ergen hamileliği, madde kullanımı vb. açılardan olumsuz öğrenci eylemlerini etkilemek, toplumsal katılım ve yurttaş katılımı gibi olumlu davranışlara odaklanmak ya da etik meseleler hakkında kompleks düşünmeyi güçlendirmeye çalışmak gibi hedeflerden sadece birini edinmekte iken kimi karakter eğitimi programları çoklu hedefler edinebilmektedir (Schwartz, Beatty, ve Dachnowicz, 2006). Berkowitz ve Bier (2005), karakter eğitimi ile hedeflenen dört temel çıktıyı; risk davranışlarını ortadan kaldırma, olumlu sosyal yeterlikler kazandırma, okula uyum sağlamayı kolaylaştırma ve genel sosyal-duygusal kazanımlar edindirme şeklinde açıklamaktadır. Bu dört temel çıktının ayrıntılı bir biçimde sınıflandırılması ise aşağıdaki şekilde yapılmaktadır:

- “Risk Davranışları”
 - Riske ilişkin bilgi ve inançlar
 - Madde kullanımı
 - Cinsel davranış
 - Koruyucu beceriler
 - Şiddet/saldırganlık
 - Genel yanlış davranışlar
- Olumlu Sosyal Yeterlikler
 - Sosyo-ahlaki bilinç
 - Kişisel ahlak
 - Olumlu sosyal davranışlar ve tutumlar
 - İletişimsel yeterlikler
 - Karakter bilgisi
 - İlişkiler

- Vatandaşlık
- Okul Temelli Hedefler
 - Okul davranışları
 - Okula bağlılık
 - Okula yönelik tutum
 - Öğretmenlere yönelik tutum
 - Akademik hedef, beklenti ve güdüler
 - Akademik başarı
 - Akademik beceriler
- Genel Sosyal-Duygusal Hedefler
 - Benlik kavramı
 - Bağımsızlık ve girişimcilik
 - Başa çıkma
 - Problem çözme becerileri
 - Duygusal yeterlik
 - Büyüklere yönelik tutum, bilgi ve inançlar”

Karakter eğitime ilişkin yukarıda yazılanlar, aslında karakter eğitimi ile ilgili yanlış anlaşılmalardan birini düzeltmek açısından oldukça önemlidir. Sanılanın aksine, karakter eğitimi sadece değerlerin öğretimiyle ya da sadece ahlak eğitimi kapsamında ahlaki muhakeme ile ilgilenmemektedir. Karakter eğitimi, bireyin bütüncül gelişimi ile ilgilenmekte ve bu yüzden değerlerin ediniminden akademik başarıya, risk davranışlarını azaltmaktan öğretmenlere, okula ve diğer yetişkinlere yönelik tutumlara, liderlik becerilerinden duygusal yeterliğe, kişisel ve sosyal ahlaktan vatandaşlık sorumluluğuna kadar bir dizi hedefe ulaşmak için sarf edilen bütün çabaları ifade etmektedir. Bu yaklaşımıyla karakter eğitimi, aslında değer eğitimi ve ahlak eğitimi gibi uygulamalardan farklı olarak temel bilgi ve duygusal özellikleri kazandırdıktan sonra davranışın bunlara dayalı olarak kendiliğinden ortaya çıkmasını beklememektedir. Bunun yerine ahlaki değer alt yapısını oluşturmanın ardından doğrudan entelektüel, sosyal ve özellikle de davranışsal niteliklerin bunun üzerine gelişmesini sağlamak ve bu gelişim sürecini takip etmeye çalışmaktadır.

İçerik

Karakter eğitimi savunucularının takip ettiği gerçek, iyi bir karaktere sahip olmayan insanların iyi bir toplum oluşturmayacağıdır (Hoge, 2002). Bu yüzden “Karakter eğitiminin içeriği ne olmalıdır?” sorusu karşısında Otten (2000), karakter eğitiminin içeriğinin değerlerden oluşması gerektiğini düşünmekte, ancak kimin değerlerinin öğretilmesi gerektiğinin çetrefilli bir konu olduğunu öne sürmektedir. Çünkü kimileri okullarda, karakter eğitimi yoluyla evde öğretilen değerlerin aksinin öğretilmesi gerektiğini savunabilmektedir. Oysa karakter eğitimi bir okuldaki tüm paydaşların kararının bir sonucuysa, evdeki değerlerin de pekiştirilmesi gerektiği söylenebilmektedir. Karakter eğitimi kapsamında öğretilmesi gereken değerlere ilişkin böyle bir tartışma olsa da okullarda verilen geleneksel anlamdaki karakter eğitimi; dürüstlük, güven, işbirliği, saygı, umut, kararlılık ve sadakat gibi değerlerin formal öğretimini kapsamaktadır (Fertman ve Linden, 1999).

Daha çağdaş karakter eğitimi yaklaşımlarının ise farklı içerikleri tercih ettiği söylenebilmektedir. Bu yaklaşımlardan biri, bazı küçük anlaşmazlıklar olsa bile toplumun önemli bir kısmının hemfikir olduğu ve ortak bir biçimde inandığı öğeler olan değerlerin öğretiminden önce Lickona'nın (1997) belirttiği kürtaj, eşcinsellik, cinsiyetçilik, doktor yardımlı intihar gibi tartışmalı konuların ele alınması gerektiğini öne sürmektedir. Çünkü bütün bu başlıklar, bireylerin ahlaki açıdan aynı paydada buluşma konusunda oldukça zorlanabilecekleri konuları ifade etmektedir. Kimileri kürtajın yaşam hakkının ihlali olmasından dolayı ahlaki karaktere uygun olmadığını savunacakken, kimileri bu konudaki uygunsuzluğu dini

yasaklarla açıklayabilecektir. Ancak bu konuda bir tartışma, tecavüz gibi durumlarda, kürtajın neden düşünülmesi gerektiğine dair bakış açısı edinmeye, empati kurmaya, farklı görüşlere saygı duymaya, ahlaki olarak kodlanmış ancak temelde geleneksel ya da dini kaynaklarla gelişmiş toplumsal tabuların sorgulanmasına ve ahlaki muhakeme becerilerinin gelişmesine yarayarak karakter gelişimine katkıda bulunabilecektir.

İkinci bir yaklaşım karakter eğitimi programlarının içeriğinin risk davranışları temel alınarak oluşturulması gerektiğini savunmaktadır. Karakter eğitiminin odaklandığı risk davranışlarından biri şiddettir (Berkowitz ve Bier, 2005). Açık bir şekilde toplumda ve okullarda şiddeti azaltmaya ve şimdikinden daha nezaketli ve daha doğal davranan bireyler yetiştirmeye ihtiyacımız bulunmaktadır. Ancak ve ancak öğrenciler affedicilikle, sempatiyle ve kibarlıkla davranabilirse şiddet davranışı azalabilir (Bulach, 2002). Karakter eğitiminin odaklandığı bir diğer risk davranışı, olumsuz cinsel davranışlardır. Çöp kutularındaki bebekler, hızla artan çocukların fiziksel ve cinsel istismarı, her dört çocuktan birinin yoksulluk içerisinde yaşaması olumsuz cinsel davranışların birer sonucudur (Lickona, 1997). Madde bağımlılığı da yine karakter eğitimi yoluyla çözülmeye çalışılan risk davranışlarından biridir. Çok küçük yaşlardan itibaren bireyler sigara, alkol ve uyuşturucu maddeleri kullanarak ruhsal ve fiziksel sağlıklarını, zihinsel becerilerini, duygusal zekâlarını ve geleceklerini riske atmaktadırlar.

Üçüncü yaklaşım karakter eğitiminin içeriğinin sosyo-ahlaki problemlerden (Lickona, 1996) oluşması gerektiğine inanmaktadır. Karakter eğitimi savunucuları, tüm bu sosyo-ahlaki problemlerin ortaya çıkmasının ve bu anlamda toplumsal çöküşlerin yaşanmasının nedeni olarak okulların karakter eğitimi sorumluluğunu yerine getirmemesini göstermektedir (Milson ve Mehlig, 2002). Okullar karakter eğitimi sorumluluğunu yerine getirerek önyargı, ırkçılık, dincilik, mezhepçilik, politik kutuplaşma, nefret propagandası, şiddet, sosyal adalet, insana ve insan dışındaki canlı ve cansız varlıklara saygısızlık, fuhuş, hırsızlık ve liyakatsizlik gibi konuları karakter eğitimi uygulamalarının içeriğini oluşturmak için kullanmalıdır.

Bir diğer yaklaşım ise karakter eğitimi bir şemsiye kavram olarak kabul edip cinsel eğitim, sağlık eğitimi, çevresel çalışmalar, çok kültürlü eğitim, akran çatışması çözümü, risk önleme ve dini çalışmalar (Berkowitz, 2002) çerçevesinde içerikler oluşturmayı uygun bulabilmektedir. Bu içeriklere vatandaşlık bilgisi, felsefe, psikoloji, kişisel gelişim, okula ait norm ve kurallar ve duygusal zekâ kapsamında oluşturulabilecek içerikler de dâhil edilebilir.

Aslında okullarda yer alan ve karakter eğitiminden bağımsız gibi görünen akademik disiplinler de karakter eğitiminin içeriği kapsamında değerlendirilebilir. Bunun iki temel nedeni bulunmaktadır. Birincisi, karakter eğitimi programlarının temel hedeflerinden bazıları akademik hedef, beklenti ve güdüler oluşturmak, akademik başarıyı arttırmak ve akademik becerileri geliştirmektir. Dolayısıyla, bu hedeflere ulaşabilmek için akademik içeriklere ihtiyaç duyulmaktadır. İkincisi, karakter eğitiminin diğer akademik disiplinlerle bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu yüzden fen bilimleri, sosyal bilimler, sanatsal ya da sportif etkinliklere ait dersler esnasında karakter gelişimine vurgu yapmaya uygun bütün konular karakter eğitiminin de içeriğini oluşturacaktır.

Bütün eğitim programlarının içeriği, ilgili eğitim programlarının hedefleri temelinde oluşturulmalıdır. Bu durum karakter eğitimi programları için de geçerlidir. Bir karakter eğitimi programında öğrencilere cinsel davranış becerileri öğretilecekse içeriğin cinsel gelişim, üreme, korunma ve "hayır" diyebilme gibi konuları kapsamaması gerekir. Öğrencilerin şiddet davranışları azaltılacaksa ya da onların şiddetten korunması sağlanacaksa kendilerine şiddet türleri, şiddetle başa çıkma stratejileri, çatışma çözme yaklaşımları, şiddete dair kanun ve kurallar, şiddetin psikolojik ve sosyolojik neden ve sonuçlarına dair içerikler sunulabilir. Temel amaç, kişisel ahlakı geliştirmek ya da sosyo-ahlaki bilinç kazandırmaksa, içerik elde etmek için ahlak felsefesi, sosyoloji ve din gibi disiplinlere başvurulabilir. Günlük yaşamdan, tarihten ya da dijital dünyadan örnek olaylar sınıfa taşınabilir.

Eğitim Durumları

Karakter eğitimi kapsamında kullanılabilir yaklaşım ve stratejiler, modeller, yöntem ve teknikler ile materyaller aşağıda sırası ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Yaklaşım ve Stratejiler: Winton (2008), karakter eğitiminde kullanılabilir yaklaşımları geleneksel yaklaşım, bilişsel gelişim yaklaşımı ve duyarlılık yaklaşımı olarak üçe ayırmaktadır. Herkes için doğru olan tek bir değerler sistemine inanan geleneksel yaklaşım; doğrudan öğretim, öğretmenin model olması, ödül, edebiyattaki erdem kahramanlarını vurgulama ve arzulanan davranışların tekrar tekrar pratiğe dökülmesi gibi yöntemleri dener. Dewey, Piaget ve Kohlberg gibi savunucuları olan ve ahlaki görecelik nedeniyle eleştirilen bilişsel gelişim yaklaşımında ise değerlerin değişken ve bağlamsal olduğuna inanıldığı için önemli olan öğrencilere problem çözme, ahlaki muhakeme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasıdır. Duyarlılık yaklaşımı ise bir toplumu, okulu ya da sınıfı oluşturan bireyler arasında duyarlı ilişkiler kurabilmeye dayalıdır.

Karakter eğitiminde izlenebilecek bazı stratejiler bulunmaktadır. Bunlar akran iletişimi, model olma yoluyla doğrudan öğretim, mentor sağlama (Berkowitz ve Bier, 2005) ve tümevarım stratejileridir (Berkowitz ve Grych, 2000). Akran iletişimi; işbirlikli çalışmalar, oyun oynama, proje ve tartışma gibi yöntem ve tekniklerle öğrencilerin birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktardığı, ama aynı zamanda karakter eğitiminin ilgilendiği ahlaki değerlerle sosyal becerileri geliştirebilecekleri bir süreç açısından önemlidir. Model olma yoluyla doğrudan öğretim, özellikle henüz akran etkisinin belirginleşmediği okul öncesi dönemde ve ilkökullerinde etkin bir biçimde kullanılabilir. Öğretmen ya da ebeveynler, çocuklarda geliştirmek istedikleri değer, davranış, duygu ve becerileri öncelikle kendileri sergileyerek bu değer, davranış, duygu ve becerilerin doğrudan öğretimini gerçekleştirebilirler. Mentor sağlama stratejisinde öğrencilere entelektüel, sosyal, duygusal ve ahlaki yönleri gelişmiş ve bu konuda öğrencinin de kendisine örnek alabileceği karizmatik niteliklere sahip bir rehber sağlanır. Bu rehber, yetişkinler olabileceği gibi akranlar da olabilir. Öğrencinin bu mentor eşliğinde ilgili niteliklerini geliştirmesi beklenir. Tümevarım yöntemiyle öğrencinin, kendisinin doğru bulduğu ve rahatsız olduğu davranışlardan yola çıkarak tüm insanların takdir edebileceği ya da rahatsız olabileceği davranışlara ilişkin empati kurarak ve bakış açısı edinerek çıkarımlarda bulunması sağlanır.

Davidson vd.ne (2008) göre karakter eğitimi kapsamında karakter güçlerini geliştirebilecek etik öğrenme topluluğu, öz odaklı çalışma, başkaları odaklı çalışma ve kamu performansı/sunumu şeklinde dört anahtar strateji bulunmaktadır. Etik öğrenme topluluğu anlayışı, bireyin karakter özelliklerinin toplumun içinde ve toplum aracılığıyla geliştiğini kabul ederek okul personelinin, öğrencilerin, ebeveynlerin ve diğer sosyal kurumların, birbirlerini performans ve ahlaki karakterlerini geliştirmek için desteklediği ideal bir toplum yaratmayı ifade etmektedir. Öz odaklı çalışma, öğrencinin kendi performans karakteri ve ahlaki karakterini değerlendirip bu konuda hedefler koyduğu ve ilgili süreçleri takip ettiği bir stratejiyi ifade ederken, başkaları odaklı çalışma, performans ve ahlaki karakter açısından gelişmiş kabul edilebilecek ve örnek alınabilecek bireylerin bu noktaya nasıl geldiklerinin ve buldukları noktanın incelenmesine işaret etmektedir. Kamu performansı/sunumu ise öğrencilerin ahlaki karakterlerini ve performans karakterlerini toplum içerisinde topluma faydalı bir biçimde eylemselleştirmesi ve bu eylemselleştirme sürecinin hedeflerini, gidişatını ve sonuçlarını, sınıfıyla ya da içinde bulunduğu etik öğrenme topluluğuyla paylaşması anlamına gelmektedir. Davidson vd.ne ait öz odaklı çalışma ve kamu performansı/sunumu stratejileri, Hill ve Stewart (1999) tarafından öz yansıtma ve hizmet odaklı öğrenme şeklinde ifade edilmektedir. Buna göre öğrenciler, öz yansıtma çalışmaları çerçevesinde dergiler, tepki yazıları ve yansıtma ödevleri ile kendi davranış ve inançlarını inceleme yönünde cesaretlendirilmektedirler. Bir kamu performansı olarak kabul edilebilecek hizmet odaklı öğrenme ile de toplumsal bir ihtiyacı karşılayarak özgeci değer ve davranışlarını biçimlendirebilmektedirler.

Modeller: Karakter eğitiminde kullanılabilir bazı modeller bulunmaktadır. Bu modellerden biri Lickona (2007) tarafından önerilen 7E modelidir. Bu model her birinin İngilizce karşılığı "E" harfiyle başlayan 7 aşamadan oluşmaktadır. Her aşamada, öğretmen ya da aile bireyleri, öğrencilerde geliştirmek istedikleri karakter niteliklerini biraz daha geliştirmeye çalışmaktadır. Bu aşamalara ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır:

- 1) *Açıklayın (Explain it):* Onlarda geliştirmeyi planladığınız karakter niteliğini, hedef kitlenize tanımlayın, örnekleyin ve hedef kitlenizle bunun önemini tartışın.
- 2) *İnceleyin (Examine it):* Hedef kitlenizle beraber, onlarda geliştirmeyi planladığınız karakter niteliklerinin edebi alanda, tarihi araştırmalarda ve güncel olaylarda ne şekilde yer aldığını inceleyin.
- 3) *Sergileyin (Exhibit it):* Hedef kitlenizde geliştirmeyi planladığınız karakter niteliklerini kişisel örnekleriniz yoluyla gösterin ve anlatın.
- 4) *Bekleyin (Expect it):* Hedef kitlenizin, onlarda geliştirmeyi planladığınız karakter niteliklerini hayata geçirmelerini gerekli kılan kurallar belirleyip ya da sözleşmeler hazırlayıp herkesin bunlara uyduğundan emin olun.
- 5) *Deneyimleyin (Experience it):* Hedef kitlenizde geliştirmeyi planladığınız karakter niteliklerini onlarla beraber doğrudan deneyimleyeceğiniz fırsatlar oluşturun.
- 6) *Teşvik edin (Encourage it):* Hedef kitlenizin, onlarda geliştirmeyi planladığınız karakter niteliklerine ilişkin hedef oluşturmaları, pratik yapmaları ve öz değerlendirmede bulunmaları hususunda onlara rehber olun.
- 7) *Değerlendirin (Evaluate it):* Hedef kitlenize, onlarda geliştirmeyi planladığınız karakter niteliklerine ilişkin, kendi gözlemlerinizi yola çıkararak dönüt verin.

Karakter eğitimi çerçevesinde kullanılabilir bir diğer model, Ryan (2015) tarafından geliştirilen modeldir. Bu model de Lickona'nın (2007) yukarıda bahsi geçen modeline benzetmekle beraber yine her biri İngilizcede "E" harfiyle başlayan 6 boyuttan oluşmakta ve 6E şeklinde isimlendirilmektedir. İlgili boyutlarda yapılması gerekenler aşağıdaki şekilde açıklanabilmektedir:

- 1) *Model (Example):* Öğrencileri karakter özellikleriyle ön plana çıkan tarihi ve edebi kahramanlarla tanıştırmaya, onlardan ilham almalarını sağlama
- 2) *Ortam (Ethos):* Okulun kantininden bahçesine, spor salonunda öğretmenler odasına kadar her yerine nüfuz eden, ilgili ortamlarda neyin doğru, neyin yanlış, neyin ideal neyin kötü olduğuna dair konuşmaların yapıldığı etik bir çevre oluşturma
- 3) *Açıklama (Explanation):* Çocuklara neden öz kontrol becerisi geliştirmeleri, diğer insanlar hakkında düşünceleri, kişisel ahlaki hedefler oluşturmaları ve bunlara ulaşmaları gerektiğini açıklama
- 4) *Duygu (Emotion):* Duyguların insan doğasını iyileştirme ve düzeltme özelliklerinden faydalanma
- 5) *Deneyimler (Experiences):* Topluma hizmet gibi ahlaki eylem içeren davranışları teşvik etme
- 6) *Mükemmellik Beklentileri (Expectations for Excellence):* En mükemmel karakter için, çocukların en iyi benlik oluşturma çabalarına destekleyici bir biçimde katılma

Karakter eğitimi çerçevesinde, özellikle de keyif alma, metanet, iyimserlik, öz-kontrol, minnettarlık, sosyal zekâ, duygusal zekâ, nezaket, yaratıcılık, entelektüel tevazu, öz kontrol, yararlı eylemde bulunma gibi karakter güçlerinin gelişmesi için Knowledge is Power Program (KIPP, 2020) tarafından takip edilen üç aşamalı bir model daha bulunmaktadır. Bu aşamalar Modelleme, Kutlama (Pekiştirme) ve Fırsat verme aşamalarıdır. Bahsi geçen aşamalarda öğrencilerin kazanması istenen karakter güçlerine ilişkin öğretmen ya da ailelerin ne tür eylemlerde bulunması gerektiği şu şekilde belirtilmektedir:

- *Örnek olun (Model it):* Öğrencilerde ya da çocuklarda görmek istediğiniz karakter güçlerini sergilediğiniz davranışlarla hayata geçirin, bu şekilde davranmanızın nedenlerini onlara açıklayın,
- *Kutlayın (Celebrate it):* Öğrencilerde ya da çocuklarda gördüğünüz karakter güçlerinden dolayı sözlü pekiştireçler kullanın, onları ödüllendirin, destekleyin, alkışlayın, bunun sizin için ve karakter özellikleri açısından ne anlama geldiğini onlarla paylaşın, bu durumu açık ve net kılın, takdir edin, onaylayın, duruma dikkat çekin, durumun üzerinde durun.
- *Fırsat verin (Enable it):* Öğrencilerin ve çocukların, onlarda görmek istediğiniz karakter güçlerini sergilemeye ihtiyaç duymaları için soru sorun, sorun yaratın, çatışma oluşturun, meydan okuyun, ortam oluşturun, yardım edin, yansıtıcı düşüncelerini sağlayın, günlük ritüellerde (yemek, doğum günü, medya vb.) karakter güçlerine yer verin, konuşun, tartışın, görüş birliği oluşturun.

Yöntem ve Teknikler: Bir önceki başlıkta ele alındığı üzere karakter eğitiminin kendine has bazı yaklaşım ve stratejileri bulunmaktadır. Yöntem ve teknik açısından ise eğitim ortamlarında kullanılan birçok yöntem ve tekniğin, karakter eğitimi ortamlarında da benzer biçimlerde kullanılabileceği söylenebilmektedir. Önemli olan bu yöntem ve tekniklerin, ahlaki, duygusal, entelektüel ve sosyal içeriklerle eşleştirilebilmesi ve karakter eğitiminin doğasına uygun bir hale getirilebilmesidir.

Karakter eğitimi, temel olarak toplumun ahlaki sorunlarının çözülmesi ve bu şekilde toplumun iyileştirilmesi gerektiği anlayışına dayandığı için sorun temelli bir program anlayışı sergilemektedir. Bu yüzden de karakter eğitimi kapsamında kullanılabilecek en önemli yöntemlerden biri, probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yöntemidir. Karakter eğitimi için PDÖ kullanan öğretmenler, örnek olay gibi yöntemlerle öğrencilerin çeşitli sosyo-ahlaki sorunların farkında varmasını sağlayabilir ya da öğrencilerden beyin fırtınası gibi tekniklerle üzerinde çalışmak istedikleri sosyo-ahlaki sorunları belirtmelerini isteyebilir. Üzerinde uzlaşma sağlanan sorunun temel nedenleri, öncelikle araştırma yoluyla tespit edilebilir ve daha sonra balık kılçığı gibi tekniklerle organize bir forma sokulabilir. İlerleyen aşamalarda, küçük gruplar halinde ya da tüm sınıf, ilgili sosyo-ahlaki soruna neden olan faktörleri nasıl etkisizleştirebileceklerine dair hipotezler ortaya atabilir. Bu hipotezlerin içerdiği çözüm yolları hayata geçirilip sonuçları raporlanabilir. Rapor sonuçları, ne oranda başarıya ulaştığı doğrultusunda kendi içerisinde tartışılabilir gibi, küçük grup çalışmaları yapılmışsa her grubun elde ettiği sonuçlar, başarı-başarısızlık durumu açısından karşılaştırılabilir. Sonuç ve tartışmalar görsel ya da sözel sunumlar yoluyla okulun diğer paydaşlarıyla paylaşılabilir.

Karakter eğitiminin sorun temelli doğası, proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yöntemini de önemli bir yöntem olarak karşımıza çıkarmaktadır. Özellikle karakter eğitimi kapsamında sıklıkla işe koşulan hizmet temelli (topluma hizmet) öğrenme etkinliklerinin, PTÖ yoluyla uygulamaya geçirilmesi, öğrencilerin karakter gelişimi açısından etkili sonuçlar doğurabilir. PTÖ temelli topluma hizmet uygulamaları çerçevesinde öğrenciler, öncelikle kendi dikkatlerini çeken toplumsal bir ihtiyaç belirlerler. Bu ihtiyacın belirlenmesinde, bu ihtiyacı karşılamamanın kendileri, ihtiyaç sahipleri ve toplum açısından nasıl katkılar sağlayabileceğini ölçüt olarak kullanırlar. Söz konusu ölçütü, en ekonomik biçimde karşılayan ihtiyaç, giderilmek üzere, proje konusu olarak belirlenir. Daha sonra, imkânlar dâhilinde, ilgili ihtiyacın hangi boyutlarda ve hangi düzeyde, başka bir ifade ile hangi sınırlılıklar çerçevesinde giderilebileceği analiz edilir. Sınırlılıklar belirlendikten sonra konulan hedefler doğrultusunda bir proje planı çıkarılır. Proje planı, ihtiyaç sahiplerine ulaşma, onlarla proje bilgisini paylaşma, okulun paydaşlarını bilgilendirme, resmi kurumlardan izin alma, kaynak bulma, projeyi uygulama, sunu ve değerlendirme aşamaları ile tüm bunlara ilişkin iş-zaman çizelgesini içerir. Proje planı, iş bölümü ve işbirliği çerçevesinde yürütülür. Projenin uygulanması sonucu, hangi ihtiyacın ne düzeyde giderildiğine ve proje paydaşlarının proje ile ilgili düşüncelerine yer verilen sunumlar planlanır ve bu sunumlar okul ve proje paydaşlarıyla paylaşılır. Bu paylaşımlarda ilgili projeyi yürütenin, ihtiyaç

sahiplerinin ihtiyaclarını gidermesinin yanı sıra, özellikle öğrencilerde duyarlılık, yardımseverlik ve sorumluluk gibi değerlerle işbirliği, duyguları ifade etme ve atılganlık gibi sosyal beceriler açısından nasıl bir karakter gelişimini motive ettiğine de vurgu yapılır. Son olarak öğretmenler, öğrencilerin projeleri hakkında dönüt verebileceği gibi öğrenciler de öz değerlendirmeler ve akran değerlendirmeleri yoluyla projenin somut sonuçları ve ahlaki gelişime katkıları açısından değerlendirmeler yapabilir.

Karakter eğitimi kapsamında kullanılabilir yöntemlerden biri, Sokratik yöntemdir. Bu teknikte öğretmen öğrencilere, onları bir fikrin ya da inancın geçerliğini incelemeye yönelik bir dizi soru sorar. Bu teknik, öğrencileri aktif kıldığı ve neyin adil olduğuna ve ahlak kurallarını, değerleri ve karakterle ilgili diğer konuları incelemek için neyin gerekli olduğuna yönelik eleştirel düşünmeye yönelttiği için güçlü bir tekniktir. Bu yöntem çarpıcı ve eğlendirici olmakla beraber sınıfta heyecanlı tartışmaların gerçekleşmesini de sağlayabilir. Sokratik teknikle işlenebilecek bir ders planı aşağıdaki gibidir (Elkind ve Sweet, 1997):

- Öğrencilerin edinmesi istenilen karakter özellikleri belirlenmeli.
- Tartışmaya başlangıç oluşturmak için hipotetik (varsayımsal) bir durum ortaya konulmalı.
- Öğrencileri belirlenen hedefe ulaştırmak için bir dizi soru hazırlanmalı.
- Öğrencilere “..... olursa ne yapardın?” sorusu sorularak bu durum karşısında nasıl bir pozisyon alacakları belirlenmeli.
- Diyalogun birkaç farklı yöne gitmesini sağlayacak bir plan hazırlanmalı.
- Öğrencilere “Peki ya bu olduğunda, sen ne yaparsın? Bu karara nasıl ulaştın? Bu kararı vermek, sana kendini nasıl hissettirdi?” gibi sorular sorularak durum daha karmaşık bir hale getirilmeli.
- Her adımda, var olan duruma yeni bir boyut ya da açıklama getirilerek “Peki, şimdi ne yapardın?” diye sorulmalı.
- Tüm bu çabaların etkisiz olduğu durumlarda “Peki ya bir film kahramanı bunu yapsaydı ona karşı hisleriniz ne olurdu? Bunu yapmak gerçekten doğru olur muydu?” şeklinde sorular sorularak öğrencilere, kendi filmlerinin kahramanları oldukları hatırlatılmalı.

Rol oynama tekniği ile ahlaki konularda deneyimli bireylerin veya toplum uzmanlarının okula çağrılıp gerçek yaşam deneyimlerini paylaşmalarının sağlanması da karakter eğitimi kapsamında kullanılabilir eğitim durumlarından (Lee, 2013). Rol oynama tekniğinde öğrenciler, özellikle empati ve vicdan gibi duygusal yönlerini, sevgi, hoşgörü ve saygı gibi değerlerini, bilgelik ve cesaret gibi erdemlerini, açık fikirlilik ve dürüstlük gibi karakter güçlerini geliştirebilecekleri biçimde normalde anlamakta zorlandıkları durumların içerisine ya da kişilerin yerine sokulmalıdır. Ahlaki konularda deneyimli bireylerin veya toplum uzmanlarının okula çağrılmasında ise öğrencilere model olabilecek, gerektiğinde öğrencilere mentorluk yapabilecek ve onları ahlaki eylem konusunda bilinçlendirip motive edecek bireylerin tercih edilmesine önem verilmelidir. Diğer bütün eğitim durumlarında olduğu gibi, bu iki eğitim durumunun da öğrencilere katkısı yine öğrencilerin merkezde olduğu süreçler kullanılarak değerlendirilmelidir.

Karakter eğitimi kapsamında kullanılabilir en etkili yöntemlerden biri oyundur. Özellikle ahlaki bir içerik sağlanmasa bile oyunlar, öğrencilerin karakterleri açısından birçok değer ve beceriyi geliştirebildikleri bir yaşantıyı ifade etmektedir. Öğrenciler sadece oyun oynayarak adalet, sorumluluk, paylaşma ve dayanışma gibi değerlere sahip olabilirler; liderlik, kurallara uyma, öz-disiplin, takım çalışması, karar verme ve iletişim gibi beceriler geliştirebilirler; öz-saygı, olumlu benlik algısı, özgüven, girişimcilik ve duyguları yönetme gibi genel sosyal-duygusal yeterlikler edinebilirler.

Görüş geliştirme tekniği özellikle karakter eğitiminin tartışmalı konularında etkin bir biçimde kullanılabilir bir öğrenme-öğretme yaşantısıdır. Bu teknik kapsamında öğrenciler açısından zaman

zaman rahatsız edici, ama çoğu zaman tartışmaya katılma konusunda kışkırtıcı ve ilham verici bir tartışmalı konu seçilebilir. Afrika’da birçok ülkede uygulanan “kadın sünneti” gibi bir konu liselerde ya da üniversitelerde tartışmaya açılabilir. Bunun uygunluğu konusunda öğrencilerin “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Orta derecede katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmeleri ve aynı görüşü paylaşan öğrencilerin bir araya gelip düşüncelerini paylaşmaları sağlanabilir. Daha sonra ise öğrencilerin grup sözcüleri eşliğinde ortak görüşlerini diğer gruplarla paylaşmaları ve gerekirse gruplar arasında isteyenlerin yer değiştirmeleri ve yerlerini değiştirmelerinin nedenlerini açıklamaları istenebilir. Aynı şekilde altı şapkalı düşünme tekniği de karakter eğitimi kapsamında bir tartışma tekniği olarak işe koşulabilir. Böylece ahlaki meseleler, birçok açıdan değerlendirilebilir. Bu kapsamda temelde ahlaki bir sorun olan “savaşlar” altı şapka ile, olumlu, olumsuz ve duygusal yönleriyle ele alınabilir ve bu soruna tarafsız, yenilikçi ya da kontrollü bakış açıları yansıtılabilir.

Karakter eğitimi uygulamaları esnasında eğitsel ders gezileri ile çocuk esirgeme kurumları, huzurevleri ya da hayvan barınakları gibi öğrencilerin kendileri dışındaki canlılara ilişkin bir farkındalık geliştirebilecekleri mekânlar ziyaret edilebilir. Ancak bu ziyaretler gerçekleşmeden önce öğrencilerin bu mekânların sakinleri ile ilgili önceki deneyimleri ve düşünceleri tespit edilmelidir. Her öğrenciyle, ilgili gezide hangi değer, duygu, düşünce ve davranışlarının değişimine odaklanılması gerektiği kararlaştırılmalıdır. Öğretmenler, bu kararlar doğrultusunda ilgili mekânlarda diyalog, konferans, oyun ve soru-cevap gibi çeşitli eğitim durumlarını kullanarak söz konusu hedeflere nasıl ulaşabileceğine dair planlamalar yapmalıdır. İlgili mekânın personellerine eğitsel ders gezisinin ahlaki amaçlara sahip olduğu aktarılmalı, onlarla gezi planları paylaşılmalı ve onlardan da ahlaki deneyimlerini paylaşma gibi etkinliklerle bu konuda destek alınmalıdır. Gezi sonrasında, okulda, öğrencilerin değerlendirme etkinliklerine katılmaları sağlanmalıdır. Değerlendirme esnasında öğrenciler öz yansımalarında bulunarak öz odaklı çalışmalıdır. İlgili gezinin ahlaki açıdan katkılarını değerlendirmeli, bu değerlendirmeleri resmederek, şiire, hikâyeye ya da uygun şartlar oluşmuşsa fotoğraflara dökerek arkadaşlarıyla paylaşmalıdır.

Karakter eğitimi açısından öğrencilerde ahlaki duygu gelişimini sağlamak oldukça önemlidir. Bunun için duygusal egzersizler birer karakter eğitimi yöntemi olarak kullanılabilir. Bu yöntem kapsamında Hesapçıoğlu’nun (2011) belirttiği “gözlük tekniği” etkili olabilir. Bu tekniğe göre öğrenciler, kıskançlık, sevgi, öfke, nefret, ön yargı, mutluluk ve empati gibi duyguları temsil eden gözlükler takarlar. Bu gözlükleri taktıktan sonra ise dünyayı, herhangi bir insanı, nesneyi ya da olayı artık nasıl algıladığını dile getirirler. Böylece farklı bakış açıları geliştiren öğrenciler, duygusal deneyimler edinirler. Karakter eğitimi kapsamında kullanılınca, yine bu tekniğin ahlaki bir içerikle (ahlaki davranışlarıyla olumlu ve olumsuz örnek oluşturan bireyler, ahlaki meseleler vb.) ilişkilendirilmesine dikkat edilmelidir.

Materyaller: Öykü (Chou, Yang ve Huang, 2014), şiir, efsane, destan (Noddings, 1997), tarihi kurgu, halk hikâyeleri (Edgington, 2002), peri masalları (Karatay, 2011), fabl (Tok, 2012) biyografi ve otobiyografi gibi edebi eserlerden ya da etik meseleler içeren kişisel ve ailevi hikâyelerden faydalanma ve günlükler kullanma da yine karakter eğitimi açısından etkili olabilirler (Elias, 2010). Edebi kaynakları seçerken ilgili eserlerin, ahlaki ve performans karakteri gelişmiş bireylere, bu bireylerin başarabildiklerine ve topluma yönelik katkılarına, ahlaki ikilemlere, çeşitli ahlaki meselelerin çözümüne, duygusal durumlara ve farklı bakış açılarına yer vermesine dikkat edilmelidir. İlgili eserler okunurken tartışarak okuma ya da eleştirel okuma şeklinde yöntemler denenmelidir. Öğrencilerin bu eserleri okuma sonrası kendilerinde meydana gelen duygu-düşünce değişimine ya da değer farkındalığına ilişkin yansımalarında bulunması ve eserlerin karakter özellikleri açısından analiz edilmesi istenmelidir. Sınıf içerisinde ilgili eserlerde yer alan ahlaki içeriklerin gerçek hayatta hangi durumları yansıttığı, gerçek hayattaki hangi sorunların çözümünü sağlayabileceği konusunda tartışmalar yürütülmelidir.

O'Sullivan (2004) özellikle öykü kitaplarının analizinde venn şemaları ya da karakter kümelerinin kullanılabilceğini belirtmektedir. Venn şemaları öykü kitaplarında (ya da diğer edebi eserlerde) yer alan iyi ve kötü kahramanların karakter özelliklerini belirtmek ve karakterlere ait farklı ve ortak özellikleri karşılaştırmak için kullanılabilir. Bunun dışında kahramanlara ait karakter kümeleri ile aynı kahramanın iyi özellikleri ile kötü özellikleri birer kümeye yazılıp karşılaştırılabilir. Ayrıca, öğrencilerden kitapta en çok sevdikleri kısmı yazmaları istenebilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bu kısmın karaktere ait bir özelliği belirtiyor olmasıdır.

Günlükler ise öğrencilerin gün içerisinde karşılaştıkları ahlaki sorunları, ahlaki ikilemleri, bu sorun ve ikilemler karşısında kendisinin ve diğer insanların hangi tepkileri sergilediğini, bu tepkilere ilişkin değerlendirmeleri, bu tepkilerin kendisi ve başkaları üzerindeki etkilerini, kendisine ve başkalarına ait ahlaki açıdan takdir edilecek ya da reddedilecek yaşantıları, ahlaki hedef ve beklentileri içermelidir. Performans karakteri açısından ise öğrencinin, akademik, sosyal, sportif ya da sanatsal faaliyetler açısından katıldığı etkinlikleri, bu etkinliklere ilişkin kendisinin, ailesinin, öğretmenlerinin, arkadaşlarının, takım kaptanlarının ya da sanat hocalarının değerlendirmelerini kapsamalıdır. Öğrenciler belirli aralıklarla bu günlükleri inceleyerek ahlaki yargılarının, davranışlarının, duygularının ve bakış açılarının nasıl değiştiğine, kendisini ahlaki açıdan nasıl tanımladığına ve çeşitli alanlardaki performansının nasıl bir grafik izlediğine ilişkin sistemsel analizler yapabilmeli, bunların neden değiştiğini açıklayabilmelidir. Böylece öğrenci, karakter gelişiminin seyrini takip etme sorumluluğunu üstlenmelidir.

Birçok karakter eğitim programı karakter eğitiminde poster, afiş ve duvar resimlerini de kullanmaktadır (Kohn, 1997). Poster, afiş ve duvar resimleri, derin öğrenmeleri yönlendirmese bile öğrencilerin belirli ahlaki sorunlara, davranışlara, değerlere ve performans alanlarına vurgu yapması açısından işe koşulabilir, okullarda ahlaki bir iklim olduğuna dair bir izlenim uyandırabilir. Ancak bunların kullanımında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Buna göre, ilgili poster, afiş ve duvar resimlerinin güncel olması gerekmekte, ilgili dönemde özellikle dikkat çekilmesi gereken ya da sorun yaşandığı düşünülen ahlaki içeriklere ya da performans konularına yer vermelidir. Bu materyaller, öğrencilerin dikkatini çekmesi ve duyarsızlaşmamaları adına içerik ya da tasarım açısından sürekli yenilenmeli ya da değiştirilmelidir. Her zaman aynı yerlerde bulunmamalı, öğrencilerin en çok görecekleri yerler içerisinde her defasında farklı farklı biçimlerde sergilenmelidir. Zaman zaman öğrencileri ahlaki ve performans gerektiren eylemlere, etkinliklere, yarışmalara ve projelere davet etmelidir. En önemlisi bu materyaller, öğrencilere sadece belirli duygu, düşünce ve becerileri dikte etmemeli, onları sınıfta, lavabolarda, spor salonu, okul bahçesi ve okul servisi gibi alanlarda üzerine konuşacakları ve tartışacakları soru ve sorunlarla karşı karşıya bırakmalıdır. Öğretmenler de bu materyaller yenilendikçe öğrencilerle bunlar hakkında konuşmalı, onların ilgili konu hakkındaki görüşlerini almalıdır.

Karakter eğitiminde filmler de kullanılabilir. Karakter eğitimi kapsamında filmler kullanılırken, bu materyallerin programların başarısını arttırmaya yarayan birer araç olduğu ama programın kendisi olmadığı unutulmamalıdır. Öğretmenler, filmlerde yer alan karakter özelliklerini öğrencilere zorla kazandırmaya çalışmamalı; bunun yerine öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirerek, filmlerin karakter davranışlarının analizlerine yoğunlaşmalarını sağlamalıdır. Filmlerde yer alan karakterlerin analizinin nasıl yapılabileceğine dair geleneksel model Tablo 1'de verilmiştir. Geleneksel model altı aşamadan oluşurken, bu modelin birinci aşaması atlanıp diğer aşamalarının aynen takip edildiği Spring Board Modeliyle de filmlerde yer alan karakterlere ait karakter analizleri gerçekleştirilebilir (Russell ve Waters, 2010).

Tablo 1

Filmlerle karakter eğitimi öğretimi için geleneksel model

Birinci aşama: Yönlendirme

Karakter (özellği ya da değer) öğrencilere tanıtılır.

Karakterin çeşitli yönleri sunulur.

Film tanıtılır.

İkinci aşama: Karakter Eğitimi Filmini İzleme

Öğrenciler filmin tamamını veya bir kısmını izler.

Öğrenciler isteğe bağlı olarak film izleme etkinliğini tamamlar.

Üçüncü aşama: Öz-yansıtma

Öğrenciler kendi bakış açıları ve inançları üzerine düşünür.

Öğrenciler kendi bakış açıları ve inançlarının kaynakları üzerine düşünür.

Öğrenciler filmin kendi bakış açıları ve inançlarına etkileri üzerine düşünür.

Dördüncü aşama: Araştırma

Öğrenciler kitap, film ve internet gibi çeşitli kaynakları kullanarak karakter özelliğine ilişkin değişik bakış açılarını araştırırlar.

Öğrenciler tartışma, rol oynama ve mülakat gibi yöntemler kullanarak karakter özelliğine ilişkin değişik bakış açılarını araştırırlar.

Beşinci aşama: Karar verme

Öğrenciler bir karara varırlar.

Öğrenciler kararlarını kanıt kullanarak savunurlar.

Altıncı aşama: Sonuç

Öğretmen ve öğrenciler süreç üzerinde düşünürler.

Öğrenciler isteğe bağlı olarak kendi görüşlerini sınıfla paylaşırlar.

Kaynak: Russell, W. B. ve Waters, S. (2010). *Reel character education: A cinematic approach to character development*. North Carolina: Information Age Publishing, Inc.

Gazeteler ve dergiler, içerebilecekleri sosyal, duygusal, ahlaki ve entelektüel içeriklerle (haber, röportaj, köşe yazısı, karikatür vb.) karakter eğitimi açısından zengin bir kaynak ve materyal potansiyeli taşımaktadır. Güncellik bu materyallerde önemli bir ölçüt olsa bile söz konusu karakter eğitimiye, aslında bu materyaller geçmişe dönük sosyal, duygusal, ahlaki ve entelektüel bir bakış açısı edinme açısından, birer arşiv değeri de taşıyabilmektedir. Bu materyaller, öğretmenler ve öğrenciler tarafından sınıfa getirilip karakter eğitimi ile ilgili içerikleri çeşitli tartışma yöntem ve teknikleriyle ele alınabilir.

Karakter eğitiminde kullanılacak materyallere hazır olarak erişilebileceği gibi bu materyaller, öğretmen ve hatta öğrenciler tarafından Web 2.0 araçlarıyla da tasarlanabilir. Bu kapsamda özellikle çeşitli ahlaki meselelere ve bu ahlaki meselelerin çözümüne ilişkin Powtoon gibi araçlarla dijital hikâyeler, Toondoo ve Pixton gibi araçlarla karikatürler ve bu karikatürlerden meydana gelen çizgi romanlar zaman, enerji ve maliyet açısından oldukça ekonomik biçimlerde hazırlanabilir. Bu materyaller hazırlanırken öncelikle karakterin hangi boyutunun ya da hangi ögesinin hedeflendiği açıkça ortaya konulmalıdır. Bu hedefler mümkünse okullarda yürütülen diğer derslere ait disiplinlerin hedefleriyle ilişkilendirilmelidir. Dijital hikâye ya da çizgi romanlar, çok uzun tutulmamaları gerektiği için bu materyallerde olabildiğince az sayıda karakter ögesine net vurgular yapılarak yer verilmelidir. Kazandırılması istenen karakter özellikleri, örnek alınıp uygulanabilmesi için gerçekte yaşanmış ya da yaşanması mümkün, başka bir ifadeyle yaşama yakın hikâyelerin içerisinde sunulmalıdır. Hikâyelerde kullanılan kahramanlar ve ortamlar, öğrenci kitlesinin ilgileri ve hikâyenin bağlamı dikkate alınarak tasarlanmalıdır. Bu tasarımlar gerçekleştirilirken, aynı sınıf düzeyinde öğrenme sürecine rehberlik eden öğretmenler, işbirliği yaparak içerik ve düzen açısından zengin bir ürün ortaya koymalıdır. Dijital hikâyeler izletilerek ya da çizgi romanlar çoğaltılıp dağıtılarak öğrencilerle paylaşılmalıdır. İlgili materyallerde yer alan karakterler ve davranışlar sınıf ortamı içerisinde tartışılmalıdır. Öğrencilerin karakterlerle empati kurup onların duygularını anlaması ve hikâyeye dışarıdan bakıp karakterlerin ahlaki meseleler karşısındaki çözüm stratejilerini yorumlaması/eleştirmesi ya da yeni çözüm önerileri

üretmesi istenmelidir. Öğrencilerin özellikle ortaokul yıllarından sonra bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlık becerileri arttıkça kendi ahlaki dijital hikâyelerini ya da ahlaki çizgi romanlarını oluşturmaları istenmeli ya da öğretmenler tarafından hazırlanmış ancak çözüme ulaştırılmamış hikâye ve çizgi romanları tamamlamaları beklenmelidir.

Sinama Durumları

Karakter eğitimi programlarının değerlendirme aşaması, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını anlamak için oldukça önemli bir aşama olarak kabul edilebilir. Ancak karakter, kolaylıkla değerlendirilemez ve karakteri değerlendirmeye yönelik çabalar sistematik bir biçimde büyük tartışmalara neden olabilir (Williams, 2000). Bu tartışmalara yer vermemek adına her şeyden önce karakter eğitimi programlarıyla neyin değerlendirilmesi gerektiğine karar verilmelidir. Thomas'a (1991) göre karakter eğitimi programlarının değerlendirmesinde dikkat, bir insan olarak değer edinmeye yönelik çabalara, bir kişinin bir değeri kendi başına kabul etmesine neden olan kişisel anlamlara, belirli bir değer o değer ait olduğu değerler sistemindeki yeri referans olarak kullanılmadığında nasıl anlaşılmadığına ve değer gelişiminin bağlamsal temellerine odaklanılmalıdır. Değerlendirme ayrıca toplumdaki değer, ahlaklılık gibi kavramların doğasına yönelik görüş birliklerini ve toplumdaki doğru-yanlış gibi soyut kavramların net olmayan doğasını irdelemelidir. Aynı zamanda okulda formal yollarla uygulanan karakter eğitiminin açık bir biçimde öğretmeye çalıştığı değerlerle örtük program ya da okul kültürü yoluyla öğretilen değerleri incelemelidir. Whitley (2007) ise bu konuda öğretmenlerin, davranıştan öte karakteri değerlendirmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Karakter eğitiminin hangi boyutlarının değerlendirileceği kararlaştırıldıktan sonra bunun hangi yöntem ve araçlarla yapılacağı konusunda hemfikir olunmalıdır. Karakter ve karakter eğitiminin çok boyutlu doğası süreç, çıktı ve eylemlerin bir arada değerlendirilmesini gerektirmektedir. Süreç değerlendirmesi, genel olarak girişimin asıl uygulamasıyla, özel olarak "Yaptığını düşündüğün şeyi mi yapıyorsun?" sorusunun cevabıyla ilgilidir. Çıktı değerlendirmesi, başarılı bir girişimin beklendik etkilerini ölçmeyi içerir. Bu yaklaşımın kritik boyutu, ölçülecek bileşenlere ilişkin amaçlanan ve muhtemel sonuçları biliyor olmaktır. Eylem değerlendirmesi, süreç değerlendirmesinin başka bir biçimidir. Ancak uygulayıcının, uygulamanın etkilerini ortaya nasıl çıkaracağına yönelik pratik kavrayışını ortaya çıkarmayı amaçlar (Sanchez, 2005). Süreç, çıktı ve eylemlerin bir arada değerlendirilmesi ihtiyacı, nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yaklaşımların kullanılması gerekliliğine yol açmaktadır. Karma yaklaşımlar ise veri kaynaklarının zenginleştirilmesini (triangulation) önermektedir. Vessels ve Huitt'e (2005) göre bu kapsamda gözlem tekniği çerçevesinde gözlem formları, video, teyp ve anekdot kayıtları kullanılabilir. Görüşme tekniği çerçevesinde spesifik davranışlara ilişkin geçmiş deneyimler ile öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları ve ahlaki etkileri olan olaylar karşısında deneyimledikleri ahlaki duygu düzeyi (empati, suçluluk, paylaşma zorunluluğu duyma vb.), sosyo-ahlaki bilgi kapasitesi (Verilen bir durumda ahlaki olarak doğru olan nedir?) ve ahlaki muhakeme becerisi ele alınabilir. Ayrıca yine bu teknik çerçevesinde yapılandırılmış ifadeler, hipotetik çatışma durumları ya da ahlaki ikilemler karşısındaki öğrenci tepkilerine odaklanılabilir. Tüm bunlar dışında tarama tekniğiyle okul ve sınıf iklimine yönelik ölçekler, grup çalışmalarında kazanılması ya da sergilenmesi beklenen davranışlara ilişkin öz, akran ya da grup değerlendirme formları işlenebilir. Doküman incelemesi çerçevesinde öğretmen ve öğrenci anekdotları, günlükleri ve dergileri analiz edilebilir. Tüm bu tekniklerden birden fazla kullanılarak öğrencilerin; ahlaki davranışları, gerçekten de ahlaki güdülerle gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri keşfedilebilir.

Karakter eğitimi programlarının başarılı bir biçimde uygulanıp uygulanmadığına karar vermek için Leming (1993), informal ya da formal değerlendirme biçimleri önermektedir. Informal değerlendirme biçimlerinin temel amacı, belirli bir karakter eğitimi programından geçmiş bireylerle, böyle bir programdan geçmemiş bireylerin bağlı değerlendirmesi değil; sadece bu eğitimden geçmiş bireylerin mutlak ölçütler çerçevesinde değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme biçimi, ilgili karakter

eğitimi programına katılmış bireylere ait anekdotlar ya da bu programın yürütülmesinden sorumlu ğretmen ve yöneticilerle yapılmış tarama çalışmalarını içerebilir. Formal değerlendirme biçiminde ise bir tür deneysel tasarımdan faydalanılır. Buna göre bir karakter eğitimi programını etkileyebilecek değişkenler kontrol altına alındıktan sonra bu karakter eğitimi programını almış ve almamış bireyler geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış lme araçlarıyla karşılaştırılır.

Sonuç

Karakter eğitimi, başta değerler eğitimi olmak üzere vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi gibi yaklaşımlarla ortak özellikler taşısa da başlı başına farklı bir yaklaşımı ifade etmektedir. Etkili bir karakter eğitimi yaklaşımı, toplumdaki tüm paydaşların işbirliğini, uygulamaların okul içi ve okul dışı tüm alanlara yayılmasını, örtük bir anlayıştansa kasıtlı ve açık bir ğretim anlayışının benimsenmesini, btnleştirilmış bir program anlayışını, bireysel farklılıkların dikkate alınmasını, seküler bir bakış açısını, yeterli ve verimli bir hizmet öncesi ğretmen eğitimini, çok sayıda uyarıcı ve fırsata sahip eğitim ortamlarını ve son olarak yeniden kurmacı, daha naif olmak gerekirse, ilerlemeci bir eğitim felsefesini gerektirmektedir. Karakter eğitimi programları sadece değerleri, vatandaşlık niteliklerini ya da ahlaki muhakeme becerilerini değil risk davranışları, olumlu sosyal yeterlikler, okul temelli hedefler ve genel sosyal-duygusal hedefler gibi geniş bir yelpazeye yayılan eğitim çıktılarını amaçlamaktadır. Bu çıktılara ulaşmak için değerlerden, tartışmalı konulardan, riskli davranışlarla ilgili alan yazından, sosyo-ahlaki problemlerden, ekoloji ve çok kültürlülük gibi çeşitli ideolojilerden üretilen içeriklerden ve hali hazırdaki akademik disiplinlerden faydalanılabilmektedir. Karakter eğitiminin gerçekleştirilmesinde, tüm derslerde kullanılan proje temelli öğrenme, rol oynama, beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikler kullanılabileceği gibi karakter eğitimine özgü duyarlılık yaklaşımı gibi yaklaşımlar, etik öğrenme topluluğu gibi stratejiler, 6E ve 7E gibi modeller kullanılabilmektedir. Edebi eserler, duyuru ve bildiri materyalleri, filmler, gazete ve dergiler ile çeşitli eğitim teknolojileri bu kapsamda işe koşulabilmektedir. Değerlendirme açısından ise karakter eğitimi çıktılarının hemen alınmasını beklemektense sürece yayılmış bir yaklaşım önerilmektedir. Bu çalışmanın ğretim yeleri, öğretmenler ve ğretmen adayları için kuramsal bir başvuru kaynağı olabileceği dşnlmektedir.

Kaynakça

- Al-Hamdani, D. (2014). The character education in Islamic education viewpoint. *Jurnal Pendidikan Islam*, 1(1), 98-109.
- Arumsari, I. R. ve Bharati, D. A. (2015). Developing listening procedural text material containing fun activities: The case of the eighth graders of junior high school to strengthen the character education. *Journal of Language and Literature*, 9(2), 119-128.
- Banks, J. (2011). *The program development of character education for ISAT middle schools. Scholar: Human Sciences*, 3(2), 159-164.
- Banks, J. ve Mhunpiew, N. (2012). Authentic leadership, social cognitive theory, and character education: The transforming of theories into practices. *US-China Education Review*, 12, 1002-1006.
- Bara, F. E. (2015). Some thoughts on character education. *Journal of Character Education*, 11(1), 1-20.
- Battistich, V. A. (2008). Character education, prevention, and positive youth development. *Journal of Research in Character Education*, 6(2), 81-90.
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (s. 43-63) içinde. Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Berkowitz, M. W. ve Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators?* Washington: John E. & Frances G. Pepper.
- Berkowitz, M. W. ve Grych, J. H. (2000). Early character development and education. *Early Education & Development*, 11(1), 55-72.
- Bulach, C. R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *The Clearing House*, 76(2), 79-83.
- Chou, M.-J., Yang, C.-H. ve Huang, P.-C. (2014). The beauty of character education on preschool children's parent-child relationship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 527-533.
- Dalton, J. C., & Crosby, P. C. (2011). Core values and commitments in college: The surprising return to ethics and character in undergraduate education. *Journal of College and Character*, 12(2), 1-4.
- Davidson, M., Lickona, T. ve Khmelkov, V. (2008). Smart & good schools: A new paradigm for high schools character education. L. P. Nuccive D. Narvaez (Ed.), *Handbook of moral and character education* (s. 370-390) içinde. New York, NY: Routledge.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitime ilişkin öz-yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 36-49.
- Diggs, C. R. ve Akos, P. (2016). The promise of character education in middle school: A meta-analysis. *Middle Grades Review*, 2(4), 1-19.
- Dwiningrum, S. I. (2013). Nation's character education based on the social capital theory. *Asian Social Science*, 9(12), 144-155.
- Edgington, W. D. (2002). To promote character education use literature for children and adolescents. *The Social Studies*, 93(3), 113-117.
- Elias, M. (2010). Character education: Better students better people. *The Education Digest*, 75(7), 47-49.
- Elkind, D. H. ve Sweet, F. (1997). The Socratic Approach to Character Education. *Educational Leadership*, 54(8), 56-59.
- Fatoni, A. (2017). The strategy of character education in globalization era. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 6(4), 112-114.
- Fertman, C. I. ve Linden, J. A. (1999). Character education: An essential ingredient for youth leadership development. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 83(609), 9-15.
- Hersh, R. H. (2015). Moral and character education: A ground-truth perspective. *Journal of Character Education*, 11(1), 67-69.
- Hesapçioğlu, M. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hill, A. ve Stewart, I. (1999). Character education in business schools: Pedagogical Strategies. *Teaching Business Ethics*, 3(2), 179-193.
- Hill, P. S. (2017). First steps in character education. *Childhood Education*, 93(3), 219-222.
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93(3), 103-108.

- Howard, R. W., Berkowitz, M. W. ve Schaeffer, E. F. (2004). Politics of Character Education. *Educational Policy*, 18(1), 188-215.
- Huitt, W. (2004). *Moral and character development*. [Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State Üniversitesi Web Sitesi], <http://www.edpsycinteractive.org/morchr/morchr.html> (05.07.2014):
- İçli, T. G. (2007). *Kriminoloji*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online eğitimde program geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Transfer of values in the Turkish and Western children's literary works: Character education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 6(6), 472-480.
- Knowledge is Power [KIPP] (2020). *Playbooks* [Character Lab Web sitesi], <https://characterlab.org/playbooks/> (03.06.2020):
- King, P. M. (1997). Character and civic education: What does it take? *The Educational Record*, 78(3-4), 87-93.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey. *Journal of Counseling*, 39(1), 4-20.
- Kohn, A. (1997). The trouble with character education. A. Molnar (Ed.) *The construction of children's character* (s. 154-162) içinde. Chicago: University of Chicago Press.
- Komblum, W. (2011). *Sociology in a changing world* (9. bs.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Lee, G. L. (2013). Re-emphasizing character education in early childhood programs: Korean children's experiences. *Childhood Education*, 89(5), 315-322.
- Leming, J. S. (1993). In Search of Effective Character Education. *Educational Leadership*, 51(3), 63-71.
- Leming, J. S. (1997). Whither goes character education? Objectives, pedagogy, and research in education programs. *Journal of Education*, 179(2), 11-34.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179(2), 63-80.
- Lickona, T. (1999). Character education: seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, 20(4), 77-84.
- Lickona, T. (2007). *The 7 E's of teaching a character trait* [Web Sitesi], <http://charactered.net/teacher/sevenEs.asp> (03.06.2020):
- Liu, X. (2014). The problem of character education and Kohlberg's moral education; Critique from Dewey's moral deliberation. *Philosophical Studies in Education*, 45, 137-145.
- Martin, D. J. ve Loomis, K. S. (2006). *Building teachers: A constructivist approach to introducing education*. USA: Thomson Learning, Inc.
- Milson, A. J. ve Mehlig, L. M. (2002). Elementary school teachers' sense of efficacy for character education. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 47-53.
- Naval, C., Arbués, E. ve Fuentes, J. L. (2020). Service-learning potential in citizenship and character education. *Pedagogia più Didattica*, 6(1), 4-18. doi: 10.14605/PD612001.
- Noddings, N. (1997). Character education and community. A. Molnar (Ed.). *The construction of* (s. 1-16) içinde. Chicago: National Society for the Study of Education.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The Reading Teacher*, 57(7), 640-645.
- Otten, E. H. (2000, Eylül). *Character education*. *Eric digest*. [Web Sitesi]. <http://ericae.net/edo/ed444932.htm> (26.07.2014):
- Power, F. C. (2014). With liberty and justice for all: Character education for America's future. *Journal of Character Education*, 10(1), 31-36.
- Prestwich, D. L. (2004). Character education in America's schools. *The School Community Journal*, 14, 139-150.
- Revell, L. ve Arthur, J. (2007). Character Education in Schools and the Education of Teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92.
- Russell, W. B. ve Waters, S. (2010). *Reel character education: A cinematic approach to character development*. North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Ryan, K. (2015). *The six Es of character education* [Santa Clara Üniversitesi Web Sitesi], <https://www.scu.edu/mcae/publications/ie/v13n1/charactered.html> (02.06.2020).
- Sanchez, T. R. (2005). Facing the challenge of character education. *International Journal of Social Education*, 9(2), 106-111.

- Schaeffer, E. F. (1999). It's time for school to implement character education. *National Association of Secondary School Principals NASSP Bulletin*, 83(609), 1-8.
- Schwartz, M. J., Beatty, A. ve Dachnowicz, E. (2006). 2006. *Character education: Frill of foundation?*, 7(4), 25-30.
- Smith, B. H. (2013). School-based character education in the United States. *Childhood Education*, 89(6), 350-355.
- Sojourner, R. (2014). It's unanimous: Effective character education is not quick or superficial, and it begins with caring relationships. *Journal of Character Education*, 10(1), 69-75.
- Stedje, L. B. (2010). *Nuts and bolts of character education*. [Web Sitesi]. <https://www.characterfirst.com/assets/Files/CharacterEducationReport.pdf> (25.09.2014):
- Thomas, R. (1991). Assessing character education: Paradigms, problems, and potentials. *Clearing House*, 66(1), 51-55.
- Tok, M. (2012). Mesnevi'deki masalların farklılığı ve eğitimsel işlevleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(4), 42-57.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2017). İstatistiklerle Türkiye. [Web Sitesi]. <https://biruni.tuik.gov.tr/yayin/views/visitorPages/index.zul> (08.12.2019):
- Vessels, G. ve Huitt, W. (2005, Mart). *Moral and character development*, National Youth at Risk Conference'ta sunulan bildiri. Savannah, Georgia, ABD. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.629.5499&rep=rep1&type=pdf> (24.08.2019):
- Walker, D. I., Roberts, M. P. ve Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, 67(1), 79-96.
- Watkins, W. H. (2003). Curriculum, culture and power. C. C. Yeakey ve R. D. Henderson (Eds.). *Surmounting all odds: Education, opportunity, and society in the new millenium* (s. 30-50) içinde. USA: Age Publishing Inc.
- Whitley, J. G. (2007). Reversing the perceived moral decline in American schools: A critical literature review of America's attempt at character education. The College of William and Mary Williamsburg, VA: School of Education.
- Williams, M. M. (2000). Models of character education: Perspectives and developmental issues. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39(1), 32-40.
- Winton, S. (2008). Character education: Implications for critical democracy. *International Critical Childhood Policy Studies*, 1(1), 42-63.



How a School Can Practice an Authentic Curriculum? Theoretical and Practical Implications

Bilge, ASLAN ALTAN ^{ID}, Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla/ Turkey, bilgeaslan@mu.edu.tr

Hasan, ŞEKER ^{ID}, Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Muğla/ Turkey, hseker@mu.edu.tr

Aslan Altan, B. and Şeker, H. (2021). How a school can practice an authentic curriculum? Theoretical and practical implications. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12 (1), 258-275.*

Submission date: 20.01.2021

Acceptance date: 13.05.2021

Publishing date: 28.06.2021

Abstract. Popular with many advantages, school-based curriculum practice can be applicable to varied teaching and learning purposes in different educational settings. However, Turkey is still far from such practices due to centralized educational policies. In order both to share a reflective framework and to present a detailed model, this study aims to practice a school-based curriculum with its theoretical and practical implications. The study was conducted in a middle school, located in Turkey, collaboratively with school members. School-based curriculum activities were planned, designed, practiced and evaluated regarding the school's authentic needs. The study followed the principles of the action research. The study resulted in fulfilling academic objectives concerning English speaking skills, and turning negative student behaviors into positive tendencies. Practiced curriculum was evaluated through school members' responses, and they reflected an awareness and willingness for such practices. It was also observed that school members questioned their roles and responsibilities after taking part in the study.

Keywords: *School-based curriculum practice, Extracurricular activities, School improvement, Turkish education system, Elementary education*

Introduction

School-based curriculum development is a procedure in which schools autonomously plan, practice and evaluate students' learnings and experiences in a purposeful framework (Bolstad, 2004; Marsh, Day, Hannay and McCutcheon, 1990; Parlar, 2014; Yüksel, 1998). In this sense, schools can plan and practice their local curriculum for variety of purposes such as academic development, social integration, counselling etc. Additionally, by applying such decentralized practices, schools can take different student profiles, socio-economic backgrounds, teacher qualities, schools' existing sources and opportunities into consideration.

School-based curriculum practices can play an important role particularly when centrally determined educational policies and prescriptions are not effective for academic and affective needs of a school environment (Li, 2006; Pinar, Reynolds, Slattery and Taubman, 1995). Differentiation among student-teacher profiles, socio-economic backgrounds, and available school facilities and opportunities may result in school-specific needs; therefore, schools may need to develop and offer alternatives that are not placed in centralized options. In countries such as United States, United Kingdom, China, and Canada, for instance, to fulfil local needs, school-based curriculum practices are commonly applied at local base. Through school-based practices in such countries, significant results as minority groups' integration with school environment (Bahry, 2012), improvement in teacher qualities (Juang, Liu and Chan, 2005; Chun, 1999; Priestly, Minty and Eager, 2014), and improvement in teaching methods were reported.

Turkey, as a developing country, applies central educational policies and practices. Schools mostly stick to national curricula and prescribed teaching-learning techniques, and have a poor tendency to practice authentic curriculum and teaching-learning activities to improve locally. Solely concentrating on nationwide curriculum standards and ignoring school-specific needs may prevent academic and affective developments of schools. Besides, in a local sense, schools may have different achievements in different fields (academic achievement, sports, art, etc.). In order to keep progressing locally, schools can apply authentic activities to increase success in teaching-learning activities, school atmosphere, and social interaction. Relatedly, Turkish policy makers have suggested a model (Ministry of National Education [MONE], 2018), namely "School Improvement Model", allowing schools to meet their own needs within their own sources, opportunities, and practices in a local base. Since it is a pretty new step in the field, most of the schools continue maintaining traditional point of view and disregarding many prominent needs of school members, particularly of students and teachers.

There many research studies on school-based curriculum practices explaining their reasons and effects. It is an incomplete picture that process-based implications of how a school can organize and practice school-based curriculum in Turkey. That is, this study essentially aims to implement a school-based curriculum and exemplify how a school can practice an authentic curriculum to meet a school-based need. Along with this purpose, following research questions were to be answered: (1) What are the reflections of school members' (administrators, teachers, students, and parents) after a school-based curriculum practice? (2) What do school members think about the developed school-based practice? This study primarily aims at contributing to school-based practices, then theoretical and practical implications in the literature.

Related Studies on School-Based Curriculum and Practices

A curriculum, in the long run, bears the new adaptations, approaches, classroom activities in context. The interpretation of these newly adjustments is also schools' concerns (Eggleston, 2018) so that schools may re-express and/or vary the curriculum according to their authentic teaching-learning

environment. In this sense, school-based curriculum is not a completely new trend in the literature. It is possible to encounter studies on school-based curriculum in different explanations and practices dating back to the 1950s (Skilbeck, 2005; Marsh et al., 1990). Yet, the long-term consensus on the core procedure is indicated as authentic and more detailed planning, designing, practicing, and evaluating strategies addressing students' learnings conducted by a school or an educational institution for a specific purpose (Eggleston, 2018; Elliott, 2005; Bezzina, 1991).

In a school-based curriculum practice, all school members (administrators, teachers, students, parents, personnel) are expected to participate actively. Here, Palmer (2017) draws particular attention to teachers as they are both school members and practitioners. As school members, teachers need to share certain responsibilities in favor of students' academic and affective needs (Ünsal, 2011), participate more actively in school decisions and practices (Chun, 1999). Similarly, as practitioners, they need to update their way of teaching, intellectual characteristics, and academic network (İnal and Kaymak, 2014). Actually, teachers can be initial decision makers (Oberg, 1991) since they have the advantages of knowing students' needs better (Chun, 1999), observing informal relations among students, and getting touch with the parents more often. However, it should not be the teacher-specific task to set out.

School-based curriculum may be practiced for different reasons since schools have different functions besides academic training. The reasons can vary from reinforcing a single subject to an intervention module, fixed-term training program, cultural orientation, intentional extracurricular activities (Dewey, 2013) which are integrated with a school function. From an institutional point of view, schools are not only responsible for academic achievements, but also for affective developments and social interaction. Eisner (2017) marks that schools have the responsibility of providing competencies for students to make "good" things in life, therefore; they need to widen their horizon about curriculum practices and score-based achievements. Relating to the hidden curriculum, schools are also informal learning environments (school canteen, library, labs, break times etc.) in which members are affected by certain relations and interactions (Bloom, 2016; Fidan, 2012; Yüksel, 1998). Additionally, Rogers and Freiberg (1994) emphasize that a school environment with autonomous practices targeting students' emotions and social development satisfies students with personal needs and expectations. In this way, school-based curriculum activities can envision the school as an institution and advance specific educational outcomes and commitment.

From a sociological point of view, on the other hand, schools are mediators between students and the society (Celkan, 2018). Accordingly, schools are expected to disregard social inequalities, and provide equal opportunities for all school members. Equally important, schools are small communities concerning changes and developments occurring in the society. Motives as adapting new values and competencies (Ornstein, 2016; Aydın, 2015), supporting global citizenship, establishing a friendly and interactive atmosphere away from bullying, violence etc. (Drake and Roe, 1994), improving sources and opportunities can be regarded as schools' social dimensions (Alexander, 2003). Supporting the national curricula, school-based curriculum practices can include contemporary changes for students' progress in life and work as an active form.

Researchers likewise highlight school-based curriculum practices within intentional extracurricular activities because curricula enable schools to have a standard and easy path to follow throughout the year with a relatively little work load. Consequently, the school-based extracurricular activities can be practiced for students' specific school experiences in different fields (Dewey, 2013), internalizing moral values (Fretwell, 1931), academic success (Eccles and Barber, 1999; Jordan and Nettles, 1999), diversifying school activities (Marsh, 1988; Straub, 1994), and earning reputation (Rombokas, 1995). Furthermore, these activities can be practiced for resolving peer bullying (Farrell and Meyer, 1997), introducing new technologies and/or changes (Treagust and Rennie, 1993),

contributing to professional development (Wu, 2001), and teaching human rights (Schweisfurth, 2006).

Summing up, research findings in the literature emphasize that school-based curriculum practice can be interpreted as planning, organizing, applying and evaluating the set of activities by a school, concentrating on school-specific needs. The needs of the school can be determined by the school members' participation. School-based curriculum practice does not have to be a new curriculum. Rather, schools can organize extracurricular activities which aim to improve students' academic success, social relations, school culture and teaching qualities. Inspired by the literature, this study concentrates on school-based extracurricular activities since Turkey implements centralized curriculum. In order to benefit from school-based extracurricular activities, school-specific needs were regarded and given priority.

School-Based Curriculum Trend in Turkey: A Brief Overview

Curriculum studies in Turkey prominently date back to the 1900s (Varış, 1994). These studies rely on centrally given decisions, systematic and bureaucratic fundamentals and implications; unfortunately, schools, educationalists, and curriculum specialists are not actively involved (Akpınar, 2012). As time progressed, curriculum studies have been freshened with the 21st century outcomes and a growing worldwide pressure on educational reforms, then re-design and re-organization procedures in curricula have been initiated accordingly. Moreover, global reform movements in education, technology-enhanced learning environments, multiculturalism, and multi teaching-learning ways have led to an educational transformation regarding neo-liberal policies and global change. In this transformation, Ministry of National Education (MONE, 2018) highlights "School Improvement Model" that allows schools to apply local resolutions for their specific needs via local sources and opportunities when necessary. This model, in other words, gives schools a break to organize their own path to success, adapt the curricula regarding their needs and competencies, and advance as a unique community. OECD reports show that schools in Turkey have institutional restrictions stating as:

"...The capacity of school leaders and teachers to respond to school needs can be limited by weak initial education and training and teachers' lack of experience, as well as by the lack of flexibility accorded to schools within the governance structure... Schools have little autonomy and limited capacity to respond to their needs..."

Teachers and administrators can also be the reasons for limitation in school-based practices in addition to structural limitations (Kahramanoğlu, 2017). Most of the teachers as both practitioners and administrative staff are not volunteer to take more responsibility or extra work load unless given by the ministry (Yüksel, 1998). The prescribed curricula with suggested teaching techniques are much easier to follow for many. Therefore, it is possible to ignore individual or communal needs experienced at schools.

In brief, Turkish curriculum studies have not benefited from school-based curriculum practices yet; although there is an opportunity to do so. Teachers are not highly motivated to take more responsibility, establish authentic teaching-learning environment, re-organize school atmosphere and culture. Within the major scope of this research, school members, particularly teachers, were encouraged to take an active decision-making in school-based practices.

Method

Before any procedure, this research had official ethical approval obtained by the Human Studies Department of the university with the protocol number 180187 on 07.02.2019. Ethically approved research was conducted as an action research. In order to develop a responsive school-based curriculum to a specific need, real teaching-learning environment was studied; therefore, certain assumptions of action research were put forward (Johnson, 2005; Schmuck, 2005). First of all, the needs/problems were identified, possible procedures were outlined, data collection techniques were settled, data analysis were performed and interpreted, then action plans were developed. These action plans were integrated with the school-based curriculum development procedure. Details were explained in the following sections.

Before the Study

School-based curriculum practice, as a new trend in Turkey, is not very common. To make this trend more popular and make schools be aware of school-based practices, researchers visited the schools in the city center. Before the visits took place, official permissions were taken. Official permissions restricted researchers to work with middle school teachers and students only due to national exams and teachers' work load in other school levels. In the province, there were 9 (nine) middle schools that could be cooperated with. Researchers held personal pre-interviews with the school administrators of these middle schools to inform them of the topic. As a result of the meetings, one middle school administrator decided to take part in the study to practice school-based curriculum. Following their decision to cooperate, administrators held a meeting to introduce researchers and teachers at school. In this meeting, researchers briefly explained the theoretical framework and procedure of the study. At the end of the meeting, volunteer teachers to participate in the study were noted. Additionally, school board wished to practice extracurricular activities since they have concerns about national standards and time management. These two main requests from the school were prioritized in the study:

- The school wanted to experience extracurricular activities.
- Extracurricular activities would be conducted by one of the English language teachers.

After setting the priorities, researchers, volunteer teachers and administrators came together in the third meeting to finalize the basic information about the study:

- i. The school-based extracurricular activities should not be organized particularly for academic success in English language. However, school members should be interviewed about the English language course in the school. Related needs should be noted.
- ii. School commitment should be improved by these activities so that all the school members should be interviewed about needs, concerning school environment and atmosphere.
- iii. Extracurricular activities should be addressed to 6th graders since upper levels (7th and 8th) were busy with national exam preparations for high school.
- iv. The study should include volunteer participants from all school members

Study Group

After the framework of the study was created, researchers initiated need analysis/problem identification. For the need analysis/problem identification, the study group was formed with school administrators ($n=2$), one representative teacher from each subject area (mathematics, social sciences, etc.) ($n=12$), all English language teachers ($n=4$), 6th grade students ($n=32$), and parents ($n=17$). All

participants took part in curriculum evaluation process as well. In designing and developing the curriculum, administrators and some of the participant teachers took responsibility. The school-based curriculum was practiced with a single English language teacher and the participant students. All participants voluntarily engaged in the process after filling consent forms.

Data Collection

There were different data collection tools utilized for the research. For the need analysis, individual and the focus group interviews were preferred. For these interviews, different questions were prepared with the help of literature, and the collaboration of curriculum specialists and English teachers. All of the interviews were recorded and transcribed.

Secondly, self-evaluation forms for both the English teacher as a practitioner and participant students were used to provide feedback after each curriculum activity (action plan). These forms were designed as a reflection of practiced activity to evaluate gains and new needs.

The last data collection tool was prepared and implemented for the research questions. To collect opinions of school members who took responsibility in the procedure, individual and focus group interviews were conducted. Interview questions were developed by the researchers and recorded, then transcribed. Related data were utilized both for the answer research questions and the evaluation of school-based curriculum practice and its effects.

Procedure

The research procedure was sectioned according to the process. The sections are as: initial preparations, need analysis, design, practice, and evaluation. Relevant explanations were presented below.

Initial Preparations

Any curriculum planning needs an organizational preparation. As a starting point, researchers had meetings in different schools to inform participants of the procedure. Having consensus with a volunteer school, a committee was formed to plan the whole path. The committee as the main body included researchers as curriculum specialists, school administrators, and teachers. These committee members were responsible for the whole process.

The first step of the committee was to make initial decisions. These decisions presented an emergent need for English language practice as an academic concern. As a focus, developing speaking skills of students in English language was centered on need analysis procedure. Highlights of the committee meetings also emphasized the time management problems teachers had in delivering national curricula. Settled English course hours, according to English teachers, were not enough to develop speaking skills since the content was so grammar-based. Therefore, ignored speaking skills were integrated in extracurricular activities.

Committee meeting reports also revealed that school environment was distracted by different dynamics. In order for deeper understanding, researchers collected information on the school's background. Registered documents, informal talks with school members and neighborhood underlined that students came from lower socio-economic backgrounds. Teachers made a connection between socio-economic background and students' negative behaviors such as indiscipline, offensive talks,

violence etc. They added that there were many things to deal with besides teaching. The conclusion led curriculum design to consider behavioral needs of the school as well.

Outlining general problems of the school, the next step was to determine the time and school sources necessary for the curriculum practice. Volunteer and available teachers were included in the procedure. These teachers had different subject backgrounds for multi-disciplinary tasks in curriculum activities. A volunteer and available English teacher as a curriculum practitioner was assigned. In order not to derange present mechanism, school board arranged a tentative schedule for curriculum practice. After meetings with students and parents, the schedule was confirmed. The schedule was arranged to practice the curriculum activities twice a week (Wednesday-Thursday) for two hours each. Activities were planned for a four-week period. Then need analysis procedure was initiated.

Need Analysis

School needs, as the center of the practice, had the priority. Enhancing speaking skills and positive student behaviors mentioned in the initial decisions were the main topics. Therefore, for clarification, interview questions were prepared to collect comprehensive data from school members. The list of questions was elaborated according to each school member group (administrators, teachers, students, parents) regarding their experiences and point of views.

Recorded data were transcribed by the researchers and sorted out. The data was attentively examined to unveil underlying reasons for the main needs. Based on the responses of school members, schemata were formed to reflect main categories of the presented reasons (see Figure 1 and 2).

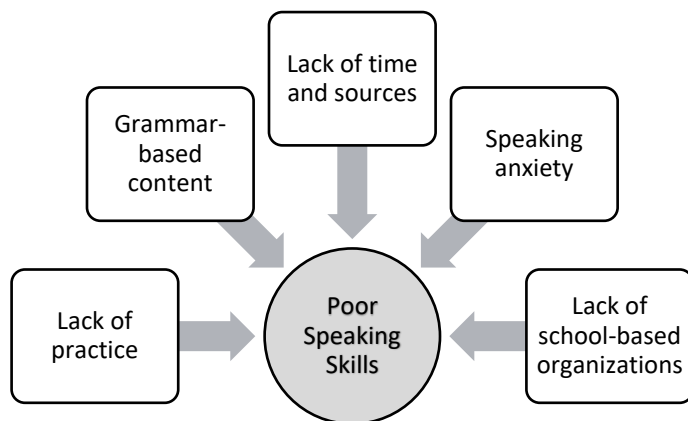


Figure 1. Reason categories of poor speaking skills

As presented above, the responses highlighted five main points affecting students speaking skills. All school members agreed on lack of practice for speaking skills and emphasized the situation as:

"...Teacher mostly teaches grammar. While doing the exercises, time flies. We cannot practice the speaking activities..." (Student 11)

"...I need to ignore speaking exercises since the content is very comprehensive..." (English teacher 2)

"...Children cannot have any time or extra place or activity to practice the language itself. However, they need to communicate in the target language, but my child cannot utter a word..." (Parent 2)

"...The biggest problem, in my opinion, there is no alternative time or place for practice. Teachers rush to catch up with the national curriculum so that they have to ignore some of the skills. Unfortunately, it is the speaking skills most of the time..." (Administrator 2)

Actually, reasons for lack of practice could be linked with reasons for lack of time and sources, lack of school-based organizations and grammar-based comprehensive content to follow. Teachers did not have extra time to help students to practice speaking skills. They also drew attention to limited resources for speaking activities. They mentioned that there was no authentic material guiding to practice the language culturally and communicatively. Books mainly included grammar focus exercises and following reading texts and comprehension questions. Even interactive materials were matched with grammar points and did not cover speaking exercises.

On the other hand, the school did not organize any activity in which students could use the target language and improve their speaking skills. Though there were many alternative methods such as school plays, speaking clubs, drama sessions etc., the school seemed a bit inattentive to organizing extracurricular activities addressing academic needs.

Speaking anxiety among students might be considered as a result of insufficient practice. Fluency and accuracy concerns, as well as, incorrect pronunciation might be the main factors decreasing students' self-confidence. So, the results support the idea that practice makes perfect. The second implication on the mentioned needs was students' disruptive behaviors. A deeper analysis was done to understand what kinds of behaviors school members experience in school environment. Recorded responses presented most prominent behaviors that bother school members.

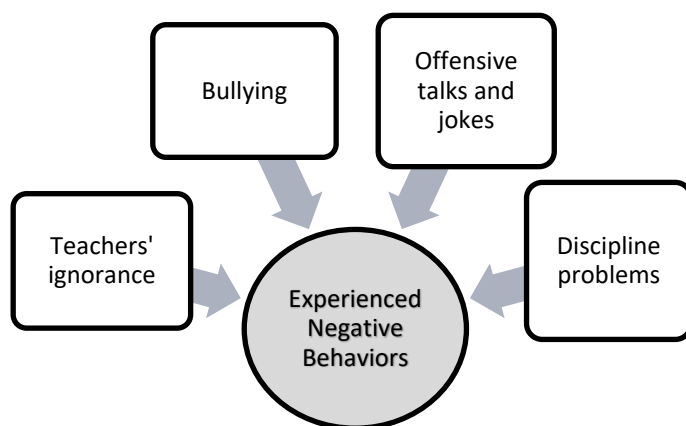


Figure 2. Categories of experienced negative behaviors

According to responses, students and parents commonly complained about bullying and offensive talks and jokes. They shared their experiences as:

- "...Students in my class always mock. It is very disturbing..." (Student 3)*
- "...Students' language is very dirty. They do not hesitate to use bad words while talking..." (Student 9)*
- "...Sometimes they do not include me while playing. They discard me and I do not know why..." (Student 14)*
- "...Children push and shove each other in classroom, canteen line. They can easily hurt me and my friends..." (Student 21)*
- "...My child is always complaining about other children at school. They offend and physically hurt each other. I am very disturbed and school cannot solve this problem..." (Parent 4)*
- "...Some of the children mock my child and I have reported the situation to school board many times. They mostly avoid me..." (Parent 7)*

Responses coming from students and parents also reflected the general ignorance to the experienced negative behaviors. So, teachers' ignorance was considered as another disturbing behavior. From teachers and administrators' point of view, on the contrary, the major problem was

discipline. They explained that students had difficulty in obeying the school rules, following the given instructions, taking responsibilities and being respectful.

To sum up, detailed need analysis procedure delivered many underlying reasons affecting the school's academic and affective development. Considering the limited time and sources, the reasons triggering the apparent needs were filtered. Finally, the school-based curriculum practice was linked to dealing with enhancing positive tendencies in students' behaviors towards each other by designing speaking-based extracurricular activities. The committee agreed on the final decision and the relevant procedure was initiated.

Design and practice

Finalizing the focus needs, design procedure for the school-based curriculum was initiated. In the first step, main objectives of the curriculum were settled and listed as follow:

- To improve school-based extracurricular activities supporting students' affective development,
- To improve school sources and practices to enhance English language,
- To raise the awareness of teachers and students in using English language for communication.

These objectives were used as a guide for the following curriculum activities. According to the determined schedule, draft action plans were designed with specific curriculum activity outcomes. Here, it was noted that learning outcomes could be tentative since each activity could deliver a new problem to address in the next one.

Although the learning outcomes were considered tentative, each activity plan was designed with pre-determined ones. While determining, Bloom's taxonomy was put into force to follow a cognitive and affective sequence. Additionally, students' language levels were marked. Academic records and teachers' mention set the language level as A1. This level in the CEFR is justified as a beginning level for all skills. Accordingly, particularly in speaking competency, students were expected to greet, introduce themselves, ask simple questions, know simple objects around, identify relationships at home and school in the target language.

The content of the curriculum was next to design. Researchers and English language teachers had meetings to plan the content which was also in harmony with the national curriculum. The major points in the curriculum design were unity and widespread impact. In doing so, it was agreed that a school play and chorus were the curriculum product at the end of practice. These products had a main theme as "Kindness" and each activity was designed relatively.

Content of the curriculum was sectioned as vocabulary, listening, reading, and speaking. While presenting the content, alternative and contemporary teaching methods and techniques were adopted. Summary of the detailed content was shared below (see Table 1).

Different subject teachers collaborated on designing the content and procedure. Here, teachers from subject areas of arts, Turkish language, information technologies, school counselling service, and English language, nicely cooperated and shared information and experience. For instance, school play scenarios were prepared by the Turkish language teacher; students' drawn pictures were commented by the arts teacher and hung at school walls by the counselling service.

The English language teacher practiced the curriculum according to the schedule. When the practice was over, participant students presented their plays in front of all school members. Parents were also invited. The Kindness theme was highlighted and practiced by many teachers during their elective courses as well.

Evaluation

There were two types of evaluation in the process. First one was to evaluate each activity with self-evaluation forms collected from the practitioner teacher and the participant students. The other was to evaluate the whole curriculum with school members.

Self-evaluation forms helped to understand whether the activity objectives were achieved. Students' self-evaluation forms reflected what they learnt during the activity and what the activity changed in their lives. The forms also delivered new problems or gaps experienced in the activities. Students explained in which part(s) of the activity they had difficulties and why. Therefore, following activities were improved to decrease or eliminate the previously experienced problems.

In addition to the students' forms, practitioner teacher' self-evaluation presented inner and external experiences. In inner reflections, the teacher shared what s/he noticed about her/his way of teaching and students' capabilities in language learning. In external reflections, on the other hand, the teacher indicated experienced problems and difficulties students had been through the activities.

Self-evaluation forms generally reported that students were satisfied with the content and practices during activities. Students responded that they learnt many positive dynamics in relationships and they would be more careful. The teacher also emphasized that it was possible to apply different teaching methods and techniques for vocabulary teaching and speaking activities. S/he also remarked that students had capabilities to speak accurately and fluently. Reactions in the forms can be exemplified as:

"...I was generally successful at performing the activities., but I had some difficulties in pronunciation..." (Student 5 – Activity 1)

"...I noticed that we should always be nice and kind to everyone, even to those who are not to us..." (Student 13 – Activity 2)

"...I will not make ballyrag since it may be disturbing..." (Student 17 – Activity 2)

"...I liked the song, but I had problems in understanding some words..." (Student 23 – Activity 3)

"...I noticed that students were really eager to speak and be part of something. I should be more aware..." (Teacher – Activity 1)

"...I regret not to use technology-enhanced activities before. Actually I also realized that I need help in technology use..." (Teacher – Activity 3)

Summative evaluation of the school-based curriculum by school members also reflected one of the research questions so that the detailed explanations were presented in the results section.



Table 1.
Curriculum content

Activity Theme	Addressed Learning Outcomes (shortened)	Addressed Vocabulary	Listening	Reading	Speaking	Teaching Materials	Adopted Methods and Techniques (shortened)	Duration
Kindness is the Key	End of the activity students will be able to: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Recognize positive and negative behaviors ➤ Draw a picture reflecting an experience with addressed behaviors ➤ Interpret the reading text ➤ Communicate in the target language 	polite, rude, respectful, disrespectful, friend, bully	A song: My penguin is not polite!	A reading text: Who is the Bully (originated by the English teacher)	Find the Bully	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lyrics ➤ Reading text ➤ Identity cards (for speaking activity) ➤ Smartboard 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Matching ➤ Dual coding ➤ Task-based activity 	4 hours (two days practice of the week)
Kindness is the Best Answer	End of the activity students will be able to: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pronounce the addressed words correctly ➤ React to negative behaviors ➤ Sing in the target language ➤ Act as assigned character 	polite, rude, respectful, disrespectful, friend, bully	A song: My badger is a bully!	Scenarios of the play (originated by Turkish and English language teachers)	Act-out	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lyrics ➤ Scenarios ➤ Smartboard 	➤ Act-out	4 hours (two days practice of the week)
Act Quick	End of the activity students will be able to: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pronounce the addressed words correctly ➤ React when experience a negative behavior ➤ Sing in the target language ➤ Act as assigned character 	polite, rude, respectful, disrespectful, friend, bully	A song: My penguin is not polite! A song: My badger is a bully!	Scenarios of the play (originated by Turkish and English language teachers)	Act-out	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lyrics ➤ Scenarios ➤ Smartboard 	➤ Act-out	4 hours (two days practice of the week)
Share Your Kindness	End of the activity students will be able to: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Differentiate negative –positive behaviors ➤ Have positive tendencies in their behaviors ➤ Sing in the target language ➤ Act as assigned character 	polite, rude, respectful, disrespectful, friend, bully	A song: My penguin is not polite! A song: My badger is a bully!	Scenarios of the play (originated by Turkish and English language teachers)	Act-out	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lyrics ➤ Scenarios ➤ Smartboard 	➤ Act-out	4 hours (two days practice of the week)



Findings

This section reflects the results in addressing research questions to implicate on school-based curriculum practice.

School Members' Roles and Responsibilities on School-Based Curriculum Practice: Present and Future Implications

Interview results showed that all school members (administrators, teachers, students, parents) agreed that school-based curriculum approach should be applicable for many reasons regarding school needs in every field. Academic, psychological, social and continuing dynamics resulting in a problem in school environment should be the main concern of the approach. The recorded answers are as follows:

"...Practices as we did can overcome our deficiencies. For example, we had the chance improve our speaking skills in English language, and I loved it..." (Student 25)

"...Concentrating on problems at school was very clever of the practice. It is and should be sustainable..." (Math teacher)

"...School-based curriculum is very practical when concentrated on needs of school, students' in particular..." (Administrator 1)

"...I appreciated the school-based curriculum practiced for school needs. It is more than necessary; I think..." (Parent 2)

School members' implications varied in their present and future roles and responsibilities. Administrators, first of all, insistently remarked their roles and responsibilities as decision makers and providers. They thought whenever there was an attempt for a such practice, they could do their best to support to provide necessary sources and official permissions and procedures. Teachers, on the other hand, assigned their present and future roles and responsibilities differently. They mentioned that they used to be more ignorant and unwilling to participate in such practices. Moreover, they were forced to practice field-related activities due to national policies. Now, they indicated that they could take more responsibility in such practices since it was not that difficult to be organized. Their roles as teachers should be more than teaching and they needed to be active members. Teachers underlined the connection between the school-based curriculum practices and their subject areas, too. They leaned to collaborate with teachers to organize multi-disciplinary activities for academic and social purposes. These results were understood from the statements as:

"...Whenever a student or a teacher comes with an idea for a purposeful activity, we share all sources and opportunities we have as school board. It was always like this, and it will be, too..." (Administrator 2)

"...I am more interested in transferring my content into real life practices through school-based organizations..." (Social sciences teacher)

"...I want to practice some activities that I cannot do during class hours. This school-based practice is a good idea..." (Science teacher)

"...As did, improving school-based practices according to students psychological and social development with teachers' collaboration..." (School counselling service)

"...Technology-enhanced activities take time during class hours, but with school-based organizations we can apply technology more and better..." (English language teacher)

Students, not surprisingly for the case, mentioned that they had never been a part of such procedure. They stated that they participated in prepared activities during class hours. They added that their opinions had not been consulted before. From now on, they would like to take part in school-

based organizations both as decision makers to explain their needs and problems and as practitioners. Besides, parents were satisfied with the school-based curriculum outcomes. They showed their gratitude when they saw their children on stage performing and speaking in English language. They also mentioned that they were seen as visitors rather than school members. Therefore, they could not get engaged in school-based practices actively to share their opinions or experiences. They emphasized their willingness to be a real member of the school to take necessary responsibility in future practices. These implications were retrieved from the statements as:

"...We do not know the content of the activities. Teachers instruct, we follow..." (Student 19)

"...There should be a council where we can share our problems, needs, wishes. Teachers and school board should plan accordingly..." (Student 23)

"...Why does school board calls or invites us to school? They either ask for something – it is usually money- or they complain about our children..." (Parent 3)

"...Can anyone know my child and his/her situation better than me? So, why the school is not interested in my opinions and experiences? We, as parents, should be more involved in school organizations..." (Parent 7)

To conclude, it is possible to state that school-based curriculum has raised members' awareness in terms of taking more active roles and responsibilities for school-based practices. School-based curriculum, in this sense, increased collaboration among school members, drew attention to school needs, positively affected school environment, and made a fresh start for upcoming school-based organizations and practices. It is also possible to say that students apart from the participant group were also eager to participate in such practices for the following periods.

Reflections of School Members on School-Based Curriculum Practice

School members evaluated the school-based curriculum based on their experiences and observations. Although the opinions of school members reflected different point of views, the common highlight was on positive effects. Students, at first, stated that the school-based curriculum contributed positively to their speaking skills, promoted positive tendencies in behaviors, raised awareness on bullying, increased motivation, self-confidence, and courage, and reinforced the friendship. Main contributions students stated were retrieved from the responses as:

"...Thanks to these activities, I started to pronounce the words better..." (Student 5)

"...We had never practiced speaking activities before. I started to speak now..." (Student 19)

"...We have learnt to behave kindly and respectfully to our friends, teachers, everyone..." (Student 10)

"...We behave more kindly; we are more careful. We warn each other when someone is not kind..." (Student 23)

"...There were activities teaching us not to be bully and rude. They were so good that some spoiled children started to sit more silently..." (Student 17)

"...I used to think that English language was difficult to learn, but now, I do not think so. I can do it..." (Student 8)

Specifically, English language teachers had more to add to students' development in terms of curriculum objectives. They mentioned that students' interest, willingness, and motivation in the target language increased; sense of responsibility and self-confidence improved; academic development was reinforced; and behaviors were calmer and more positive (in terms of discipline). The reflections were as:

"...I was very concerned at the beginning actually. I had doubts about whether the students could perform the instructions, but now I see that they very enthusiastic about speaking English..." (Practitioner teacher)

"...The participant students are more enthusiastic in main courses. It seems as they like English more..." (Teacher 2)

"...Participant students are more self-confident in main course activities. They are more active..." (Teacher 3)

"...I noticed improvements in pronunciation of participant students. For example, in reading activities they raise their hands more and read the text with better pronunciation..." (Teacher 4)

"...I observed positive tendencies in behaviours as well. There are two male students continuously making offensive jokes in my class. They are more calm now during class hours..." (Teacher 2)

"...One of the best thing I liked about the effects of the activities is the word bully. Whenever someone behaves impolitely, students, participants in particular, respond as 'Don't be a bully!' I really loved it..." (Teacher 3)

In addition to the external observations, English teachers shared some of their insights. They had some remarks on their way of teaching and perception as:

"...As you know, we have a time problem to catch up with the national curriculum. It prevents us from doing different things in class hours. Now, I came to a realization that needs and wishes of the students (should) have the priority. We should concentrate on their learning and practice more. Technology should be practiced more..." (Practitioner teacher)

"...I think we forgot why we teach English. It is for communication. We remember now..." (Teacher 4)

Teachers from other subject areas could comment only behavioural reflections since they did not have chance and competency for development in speaking skills. They said that participant students were more motivated and positive in behaviours. Moreover, students had tendencies towards transferring the skills that they gained in this course (game and technology based ones) to other courses as well. Teachers exemplified the situation by stating as:

"...Participant students seem more motivated in class activities..." (Science teacher)

"...In my elective course, participant students made pictures reflecting helpfulness and friendship for example. I loved it..." (Arts teacher)

"...We have discipline problems as we mentioned before. However, students, particularly participant ones, are more well-behaved..." (Turkish language teacher)

Administrators, on the contrary, could not share personal experience reflecting any implication of the school-based curriculum. They stated that they did not have any relevant observation since they were so busy in their offices. As final contribution, parents reflected their "homemade" observations. They shared that students were willing to speak in English. They also appreciated the practice and wished for the continuity.

Overall, the school-based curriculum practice helped to improve students' academic and affective needs. School members were satisfied with the procedure and the results. The main objectives and activities' learning outcomes were mostly achieved. Along with the specific objectives, it is possible to say that the practice made a realization for school members in a professional, institutional, and individual sense.

Discussion, Results and Suggestions

The present research exemplified a school-based curriculum practice with school members' integration. It is seen that schools can be more active communities when they collaborate as a unity. Though the literature offers many definitions (Marsh, et al., 1990; Parlar, 2014; Yüksel, 1998), every school can track its own way to practice. Specific to this research, school-based curriculum practice

can be defined as organizing and evaluating authentic educational planning through different activities concerning school needs in collaboration. As mentioned by Bolstad (2004), it does not have to be a completely new curriculum planning process.

Additionally, research practice revealed an awareness for school members. Specifically, teachers showed a willingness to take more responsibility for school needs and organizations. The sense of changing and/or reinforcing students' behaviors in a positive manner through school-based practices was approved by teachers in different subject areas. It is a very important outcome for the research considering reform movements and hindering problems in Turkish education. Along with teachers, students and parents' observed eagerness to actively engage in school-based practices is considered significant in the research.

Practiced activities, as part of academic development, support the idea that teaching is not limited to class instructions and activities. They can be applied in various formats in different contexts. Besides academic concerns, affective needs can be satisfied as long as school members want to deal.

Implications on results indicate that consulting students and parents' opinions and experiences in the procedure create a positive and supporting effect. It helps to develop connection among school members (Rogers and Freiberg, 1994), and improve commitment. Students can also benefit from opportunities sourced by the school without seeking costly external alternatives.

Though the study focused on basic student outcomes regarding need analysis, it is likely to talk on additional outcomes that were not listed. First of all, students' self-concept on academic achievement, self-confidence, motivation, and interests in English language enhanced. Additionally, internal and external observations and experiences remarked that students were not the same. It may, of course, result from many dynamics. However, it can be commented that applying different teaching methods, giving priority to what students like, reflecting positive attitudes, and not mentioning any measurement criteria may help students to be more active participants.

Secondly, teachers as practitioners also criticized their way of teaching and present roles and responsibilities at school. Teachers had tendency to move from being a traditional teacher to an expert one (Inal and Kaymak, 2014) who is more enthusiastic, collaborative and caring for students' needs and wishes. They also reconsidered their attitudes and perceptions towards students and their competencies. Since students came from lower socio-economic backgrounds, teachers had prejudices and certain justifications on students' negative behaviors. However, at the end of the practice, socio-economic background was not experienced as a handicap to improve and excluded from stereotype list (Schunk, 2014).

Alexander (2003) emphasizes five components of schools: time, space, people, thoughts and values, outside contacts. These components all together make a sense. Considering school members' time spent together, schools are more than an academic environment. These people develop thoughts and values in a certain time at schools. Therefore, it is critical for them to work together to establish a humanistic environment and build on it. School-based practices are effective opportunities to do so.

In spite of satisfactory results, the research some limitations. The research practices are limited to a single school and its subject specific needs. The procedure is also outlined with certain decisions and steps by the adopted methodology. The results are not claimed to be generalized for all school-based practices, yet; they contribute to the literature and future researches. Similar practices can be applied in different contexts and environments. School improvement policies can be arranged accordingly. Pre- and in- service teacher training programs can be enriched with school-based practices and responsibilities.

To conclude, emphasized at the very beginning, the research aimed to practice a school-based curriculum with authentic activities addressing school-specific needs. As a consequence, there have been many academic and affective contributions in a limited time and sources. The highlights now suggest that advantages of school-based curriculum can be practiced in many areas. School members and policy makers who have not experienced such practices yet, are to be encouraged by the research implications. As final words, it is hoped that the school-based curriculum practice can take its place in the literature both as a theoretical procedure and with practical outcomes.

References

- Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayınları
- Alexander, H. A. (2003). Aesthetic inquiry in education: Community, transcendence, and the meaning of pedagogy. *The Journal of Aesthetic Education*, 37(2), 1-18. doi:10.1353/jae.2003.0010
- Aydın, İ. (2015). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahry, S. A. (2012). What constitutes quality in minority education? A multiple embedded case study of stakeholder perspectives on minority linguistic and cultural content in school-based curriculum in Sunan Yughur Autonomous County, Gansu. *Frontiers of Education in China*, 7(3), 376-416. doi:10.3868/s110-001-012-0021-5
- Bezzina, M. (1991). Teachers' perceptions of their participation in school-based curriculum development: A case study. *Curriculum Perspectives*, 11(2), 39-47.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Trans.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bolstad, R. (2004). School-based curriculum development: Principles, processes, and practices. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 83-97.
- Celkan, H. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Elazığ: Asos Yayınları.
- Chun, L. Y. (1999). School-based curriculum development: The Hong Kong Experience. *Curriculum Journal*, 10(3), 419-442. doi:10.1080/0958517990100307
- Dewey, J. (2013). *The school and society and the child and the curriculum*. University of Chicago Press.
- Drake, T. L. and Roe, W. H. (1994). *School business management: Supporting instructional effectiveness*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Eccles, J. S. and Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43. doi:10.1177/0743558499141003
- Eggleston, J. (Ed.). (2018). *School-based curriculum development in Britain: A collection of case studies*. Routledge.
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.
- Elliott, J. (2005). School-based curriculum development and action-research in the United Kingdom. In *International action research* (pp. 29-40). Routledge.
- Farrell, A. D. and Meyer, A. L. (1997). The effectiveness of a school-based curriculum for reducing violence among urban sixth-grade students. *American Journal of Public Health*, 87(6), 979-984. doi: 10.2105/AJPH.87.6.979
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fretwell, E. K. (1931). *Extra-curricular activities in secondary schools*. Boston: Read Books.
- İnal, K. and Kaymak, M. (2014). Toplum ve eğitim ilişkisinin bilimi: Eğitim sosyolojisi. In M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim sosyolojisi* (pp. 2-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, A. P. (2005). *A short guide to action research*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Jordan, W. J. and Nettles, S. M. (1999). How students invest their time outside of school: Effects on school-related outcomes. *Social Psychology of Education*, 3(4), 217-243.
- Juang, Y. R., Liu, T. C. and Chan, T. W. (2008). Computer-supported teacher development of pedagogical content knowledge through developing school-based curriculum. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(2), 149-170.
- Kahramanoğlu, R. (2017). Okul temelli program geliştirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 29-36.
- Knight, P. (1985). The practice of school-based curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, 17(1), 37-48. doi:10.1080/0022027850170104
- Li, H. (2006). School-based curriculum development: An interview study of Chinese kindergartens. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 223-229.
- Lo, Y. C. (1999). School-based curriculum development: The Hong Kong experience. *Curriculum Journal*, 10(3), 419-442. doi:10.1080/0958517990100307
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L. and McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. New York, NY: Falmer.
- Ministry of Turkish National Education [MONE] (2018). 2023 education vision report. Ankara: MEB Yayınları.
- Oberg, D. (2007). Developing The Respect and Support of School Administrators. In E. Rosenfeld & D. V. Loertscher (Eds.), *Toward a 21st-century school library media program* (pp. 337-345). Maryland, MD: Scarecrow Press.

- Ornstein, A. C. (2016). Öğretimde hassas meseleler. In A. C. Ornstein, E. F. Pajak AND S. B. Ornstein (Eds.), *Eğitim programlarında güncel sorunlar* (N. T. Bümen, Ö. Uslu and E. Ç. Özkan, Trans.), (pp. 68-87). Ankara: Pegem Akademi.
- Palmer, P. J. (2017). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. John Wiley & Sons.
- Parlar, H. (2014). *Tüm yönleriyle okul geliştirme: Kuram yaklaşım ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. AND Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (Vol. 17). New York, NY: Peter Lang.
- Priestley, M., Minty, S. AND Eager, M. (2014). School-based curriculum development in Scotland: Curriculum policy and enactment. *Pedagogy, Culture & Society*, 22(2), 189-211. doi:10.1080/14681366.2013.812137
- Rogers, C. R. AND Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. New Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Rombokas, M. (1995, Ekim). High school extracurricular activities & college grades. Presented at Southeastern Conference of Counseling Center Personnel, Jekyll Island.
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical action research for change*. London: Sage Publications.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakış* (M. Şahin, Trans.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: Teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Educational Review*, 58(1), 41-50. doi:10.1080/00131910500352648
- Skilbeck, M. (2005). School-based curriculum development. In *The roots of educational change* (pp. 109-132). Springer, Dordrecht.
- Straub, D. A. (1994). Music as an academic discipline: Breaking new ground. *NASSP Bulletin*, 78(561), 30-33.
- Tan, C. (2016). Teacher agency and school-based curriculum in China's non-elite schools. *Journal of Educational Change*, 17(3), 287-302. doi:10.1007/s10833-016-9274-8
- Treagust, D. F. AND Rennie, L. J. (1993). Implementing technology in the school curriculum: A case study involving six secondary schools. *Journal of Technology Education*, 5(1), 38-53.
- Ünsal, H. (2011). Okul temelli eğitim programı geliştirme ve uygulamalar. Paper presented at I. International Curriculum and Instruction Congress, Eskişehir, Türkiye.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Wu, Z. X. (2001). The new trend of in-service teacher education: School-based teacher professional development. *In-Service Education Bulletin*, 18(1), 29-44.
- Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 513-525.



Sanat ve Öğretmen: Öğretmen Adaylarının Sanat ile Bir-Aradalığı

Art and Teaching: Coexistence of Prospective Teachers with Art

Peyruze Rana ÇETİNKAYA ^{ID}, Dr. Araştırma Görevlisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir/TÜRKİYE,
peyruze.simsek@deu.edu.tr

Sermin BİLEN ^{ID}, Dr. Öğretim Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir/TÜRKİYE,
sermin.bilen@deu.edu.tr

Çetinkaya, P. R. ve Bilen, S. (2021). Sanat ve Öğretmen: Öğretmen Adaylarının Sanat ile Bir-Aradalığı. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 276-292.

Geliş tarihi: 27.01.2021

Kabul tarihi: 27.05.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Öz. Yaratıcı ve üretici düşünme becerisinin en önemli destekleyicilerinden olan sanat, yaşamı anlamlandırır ve tekdüzelikten çıkararak bir güç taşır. Sanatın gücü, her alandaki çağdaş öğretmenlerin öğrencilerine rol model olmalarıyla anlam kazanır; sanatla yaşamları zenginleşmiş bireylerin yetiştirilmesine ve estetik bir toplum oluşumuna temel oluşturur. Yalnızca alan ve meslek bilgisi ile sınırlı kalmayıp kültürel boyutta da kendisini yetiştiren, sanatın gücünden beslenerek dünyaya çok yönlü bir bakış açısı geliştirebilen öğretmenlerin, ideal bir rol model olma olasılığının yüksek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmada, farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının sanat ile olan ilişkilerinin ve sanata olan bakış açılarının ne olduğu sorusuna odaklanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nin, İngiliz Dili Eğitimi, Alman Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ve Müzik Eğitimi Anabilim dallarında son sınıfta öğrenimine devam eden 115 öğretmen adayı oluşturmuştur. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veriler, kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan soru formu ile toplanmıştır. Kapalı sorulardan elde edilen veriler için betimleyici istatistik kullanılmış, açık uçlu sorudan elde edilen veriler için ise içerik analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, farklı alanlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının, farklı sanat dallarıyla olan yeterince güçlü ilişki kuramadıkları ve genel anlamda sanatı yaşamlarının bir parçası haline getiremedikleri yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, Sanat ve eğitim, Sanat ve kültür.

Abstract. Art, which is one of the most important supporters of creative and productive thinking skills, carries a power that makes life meaningful and uneven. The power of art gains significance as contemporary teachers in every field are role models for their students. It serves to raise individuals whose lives have been enriched with art and to create an aesthetic society. It can be said that teachers who are not only limited to their field and profession knowledge but also train themselves in a cultural dimension and who can develop a multi-faceted perspective to the world and benefit from power of art, are likely to be an ideal role model. In this context, this study focuses on the question of what are the relationships of prospective teachers in different disciplines with art and their perspective on art. The participants of the study were 115 prospective teachers from the Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education who continued their education as seniors in the Departments of English Language Education, German Language Education, French Language Education and Music Education. Descriptive statistics were used for the data obtained from closed questions and content analysis was applied for the data obtained from the open-ended questions. The findings show that the relations of the prospective teachers studying in different fields are not able to relate strongly enough to different branches of art and cannot make art a part of their lives.

Keywords: Teacher education, Art and teaching, Art and culture.

Extended Abstract

Introduction. Art is the most important guide in our searching for ourselves and the meaning of life. Life itself is an artistic texture with endless possibilities of creation and the potential to create aesthetic experiences. In this context, societies that improve with art can create aesthetic societies of the future, as in Schiller's ideas.

In the modern era, the searching for solutions to the need for individuals who have productive and creative thinking skills always comes to the same place: Qualified education. The most indispensable supporter of revealing and developing the potential of human existence is a qualified education. The indispensable element of qualified education is qualified teachers. A well-trained teacher is expected to have cultural knowledge as well as proficiency in pedagogical content knowledge.

In the information societies of the information age, the teacher is no longer the person presenting the information, but the person teaching to learn. In all this intense flow of information, it has become a necessity for the teacher her/himself to continue to learn and develop throughout her/his life. The teacher purposes to guide people and society in order to create meaningful lives. A guide interested in art, which is one of the basic unit of a meaningful life, is undoubtedly the most ideal for this purpose. In order to reach this ideal, it can be said that it is a necessity to include the contents related to art and aesthetics in teacher education. In this context, the study focused on this main question: What is the relationship and perspective of prospective teachers having education in different fields of teaching to art?

In this study, it is aimed to reveal the relationships and approaches of teacher candidates, who are educated in different fields of teaching, with branches of art and the art activities. In order to benefit from the constructive power of art, the teacher is expected to develop intimacy with artistic actions. Based on this, it is thought that the study is important in terms of pointing to the necessity of designing teacher training programs in a framework that is integrated with the arts and that this way, internal and professional motivation of teacher candidates can also be supported.

Method. This study is in the survey model carried out to determine the habits of teacher candidates to participate in culture-art activities and what contributions art has to their lives. The participants of the study were 115 teacher candidates who continued their education in the departments of English Language Education, German Language Education, French Language Education and Music Education of Dokuz Eylul University, Buca Faculty of Education in the fall semester of the 2017-2018 academic year.

As a data collection tool, a questionnaire consisting of 9 closed and 1 open-ended questions and a total of 10 questions developed by the researcher was used in order to determine the relationships of pre-service teachers with art. It used frequency and percentage for the analysis of closed-ended questions, and content analysis for the analysis of open-ended question.

Results. Findings were divided into two as descriptive statistics and findings related to content analysis. First, frequency and percentage values are given in the following headings to describe the frequency of prospective teachers' attendance at artistic activities, their association with art and their life habits related to art.

- Watching concert events
- Attending amateur art events
- Watching theatrical performances
- Visiting art exhibitions (painting, sculpture, photography and the other visual arts)
- Watching opera, ballet and dance performances
- Reading literary works
- Attending conversations in literature, poetry and philosophy

According to statistics, it has been found 53% of the participating teacher candidates attend concert activities once a year or not at all, 30% do not attend an amateur course in any art field, 82% watch a theatrical performance once a year or not at all, % 88 of them visit a visual art exhibition once

a year or not at all, 89% watch opera / ballet / dance performance once a year or none at all, and 90% attend a literature / philosophy / poetry once a year or none at all.

When the answers given to the open-ended question were examined with content analysis, three themes emerged:

1. The support of the arts for intellectual, spiritual and personal development
2. The support of the arts for cultural, social and professional development
3. The contribution of art to the increase of the quality of teaching and humanity

Discussion and Conclusion. In order to provide a qualified learning environment, it is important for the educators to handle science and art, professional knowledge and artistic hobbies with a holistic approach rather than separating them from each other. It can be said that it is important to get more art into their personal and professional lives and then into the lives of the generations they have grown up.

The results of the study are that although participants have continued their education in Turkey's third largest city and an art city where many artistic events have been accessible and they have thought that art has had multiple contributions, they could not make enough space to different fields of art in their lives and their connection with art was superficial. A teacher education integrated with the arts will extend the connection with the arts beyond individual endeavors. Teachers of future, who will become role models, are expected to equip themselves and their students with art in order to raise generations who will look at the world from a different perspective.

Giriş

İçgüdüsel ve pragmatik yönelimler barındıran günlük yaşamlarımızdaki aynılık ve nesne odaklılık, yaşam olgusuyla çelişircesine, canlılığın yitirildiği bir süreğenlik taşır. Bu *ölgün* yanlar, ancak sanatla *yaşam* bulabilir. İlhan'ın (1997: 17) vurguladığı gibi, "Sanat, düşünmeye ve imgeleme ait oluşuyla doğrudan doğruya özgürlüğün ve özgürleşmenin nesnelleştiği alandır." Özümüzü ve *anlamı* arayışımızdaki en önemli rehberdir.

İçinde barındırdığı sonsuz yaratım olanakları ve estetik duygulanım oluşturma potansiyeli ile yaşamın kendisi sanatsal bir dokudur. Sanat, yaşamın oluşuna karışmıştır; yaşamda içkindir. Bu sanatsal dokunun içinde, sanatla birlikte yol alan bireyler ve toplumlar, güzel olanın hem duyuşsal hem düşünsel anlamda yarattığı bütünsel oluşa varabilir. Schiller'in (2020: 123-124) belirttiği gibi, "yalnızca güzel, iletişim toplumunu geliştirir, çünkü herkesin ortak yanıyla ilgilidir."

Arnheim (2007), sanat alanlarını algısal bileşeni destekleyen en önemli araçlar olarak niteler ve algısal bileşenin olmadığı bir alanda üretici bir düşünme biçimi geliştirmenin olanaksızlığından söz eder.

Modern çağda, üreten, yapıcı ve yaratıcı bireylere artan gereksinime çözüm arayışımız hep aynı yere çıkar: Nitelikli eğitim. "İnsanın biyolojik bir varlıktan kültürel bir varlığa dönüşümünü sağlayan en önemli güç eğitimidir." (Özcan, 2011: 18). İnsanın varoluşunda taşıdığı gizilgücü ortaya çıkarabilmesi ve geliştirebilmesinin en vazgeçilmez destekçisi nitelikli bir eğitimidir. İnsan, oldukça engin bir yaratma gücüyle dünyaya gelir ve bu yaratıcı gücün gelişimi, yetiştirilmesi için bir zorunluluk olan "Kalkınmanın ve çağdaşlaşmanın en önemli girdisi iyi yetiştirilmiş insan gücüdür. Nitelikli insan gücünü yetiştiren ise, nitelikli öğretmendir." (Şahin, 2011: 240). Bu, meslekte her anlamda üstün olma halinin sağlayıcıları arasında, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisinin yanı sıra, genel kültür bilgisi, diğer bir deyişle kültürel bilgi birikimi de bulunmaktadır.

İçinde yaşadığımız bilgi çağında, bilgi edinme yollarının çokluğu, kolay erişilebilirliği ve çoğunlukla kontrol edilemezliği, öğretmen kimliğini geleneksel çizgisinin dışına çıkarmış, yeni dünyada öğretmen tanımını yeniden şekillendirmeyi zorunlu kılmıştır. Özcan'ın (2011) belirttiği gibi, eleştirel yaklaşıma sahip, bilgi ve beceri düzeyi yüksek, doğru bilgiye ulaşma yollarını bilen ve ulaşmakla kalmayıp aynı zamanda bilgiyi üreten öğretmen, yeni nesle daha etkili biçimde rehberlik edebilir. Bilgi çağının bilgi toplumlarında, öğretmen artık bilgiyi sunan kişi olmaktan çıkıp *öğrenmeyi öğreten* ve kendisi de tüm bu yoğun bilgi akışı içinde yaşam boyu öğrenmeye ve gelişmeye devam eden bir kimliğe bürünmüştür.

Schiller'in (2020) modern insan betimlemesinde *parçalanmışlık* vurgusu göze çarpar. Bu parçalanmışlığın ana nedeni olarak, Schiller, insanın duygu dünyası ile madde dünyası arasındaki çatışmayı öne sürer. Hem insanlar arasındaki bağlarda, hem de kişinin kendisi ile kurduğu bağda bütünlük yoksunluğu olduğunu belirtir. Bu ve daha pek çok çıkmazı aşabilmek için estetik eğitimini bir çıkış yolu olarak işaret eder. Estetik yaklaşımlar geliştirebilmek için de, sanatın gücünden ve aracılığından yararlanmak önem kazanır. Estetik arayışın, sadece sanatı meslek edinen belli bir toplulukla sınırlı kalmaması adına, *herkes için sanat* anlayışıyla yol alma gerekliliği doğar.

Read (1967), tüm insanların yaratıcılıkla bezenmiş olarak doğduğunu, ancak daha sonra içinde yaşadığımız ve kabullendiğimiz toplumsal normların, estetik içtepelerimizi özgürce sunmaktan bizi alıkoyduğunu ve bu nedenle ruhsal anlamda biçimsizleştirdiğimizi öne sürer. Buna sebep olan sürecin, geleneksel eğitim süreci olduğunu ve bu anlayışta bireyin, toplumsal değerleri ve kültürel kalıntıları nesiller boyunca taşıyacak bir zincirin halkası olarak ele alındığını düşünür. Benzer biçimde Robinson

(2008: 73) şöyle der: “Çok sayıda insan, eğitim kurumlarından gerçek entelektüel güçleri hakkında hiçbir fikirleri olmadan mezun oluyor.”

Öğreten kişi, öğretme sanatını icra eden kişidir. İnsana ve nihayetinde topluma, anlamlı yaşantılar yaratma yolunda rehberlik eder. Anlamlı bir yaşantının yapıtaşlarından olan sanat ile yoğrulmuş bir rehber, kuşkusuz bu amaç için en ideal olandır. Bu ideale ulaşabilmek için, öğretmen eğitiminde sanata ve estetiğe ilişkin içeriklere etraflıca yer verilmesinin bir gereklilik olduğu söylenebilir. Özellikle sanat eğitimi ve sanatla iç içe değerlendirilebilecek dil eğitimi alanlarında öğrenim gören eğitimci adaylarının, sanatın ve dilin gücünü daha etkin biçimde yansıtabilmesi için farklı sanat alanlarıyla etkileşimli yetiştirmeleri beklenir.

Bu bağlamda, çalışma şu ana soruya odaklanmıştır: Farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarının sanat ile olan ilişkisi ve sanata bakış açısı nedir?

Amaç ve Önem

Çalışmada, farklı öğretmenlik alanlarında eğitim alan öğretmen adaylarının sanat dallarıyla ve sanatsal aktivitelerle olan ilişkilerini ve sanata olan yaklaşımlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Ufuk açan ve farklı bakış açıları sunma misyonu edinen çağdaş bir eğitimcinin, bu misyonu gerçekleştirebilmesi için sadece kendi branşının sınırlarında kalmanın ötesinde, başka alanlarla entegre biçimde yol alması gerekliliği söz konusudur. Bu anlamda sanat, oldukça önemli bir rehberdir; sanatın ufuk açan gücünden yararlanabilmesi için, öğretmenin sanatsal eylemlerle iç içe olması beklenir. Buradan yola çıkarak, çalışmanın, öğretmen yetiştirme programlarının da sanatla bütünleşik bir çerçeveye oturtulması gerekliliğine ve bu sayede öğretmen adaylarında içsel ve mesleki motivasyonun da desteklenebileceği fikrine ışık tutması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, öğretmen adaylarının kültür-sanat aktivitelerine katılım alışkanlıklarını ve sanatın yaşamlarına ne gibi katkıları olduğunu belirlemek amacı taşıyan, tarama modelinde bir çalışmadır.

Günlük yaşamda her alanda karşımıza çıkan tarama araştırmaları, araştırma yapılan grubun özelliklerini ölçmek veya var olan durumu ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır. Tarama araştırmaları, anket ya da görüşme protokollerine dayanan deneysel olmayan bir araştırma yöntemi olarak da bilinir (Atalmış, 2019: 97).

Veri toplama aracı olarak, öğretmen adaylarının sanatla olan ilişkilerini saptayabilmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen 9 kapalı ve 1 açık uçlu sorudan oluşan, toplam 10 sorudan oluşan bir soru formu kullanılmıştır.

Kapalı uçlu soruların analizi için frekans ve yüzde, açık uçlu sorunun analizi için ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, yazılı bir kaynak ya da iletişim materyalindeki mesajların sayılara dökülmesi, incelenmesi ve yorumlanması söz konusudur (Arıkan, 2005). Nitel içerik analizi, iletişim kaynağındaki içeriğin, kodlama yoluyla ve ana temalara ulaşmak için kodları kategorize etme aracılığıyla öznel biçimde yorumlanmasıdır (Cansoy&Türkoğlu, 2019). Öncelikle içerik, kod haline getirilecek kavramsal parçalara bölünerek analiz edilir ve analizin devamında kategoriler (temalar) oluşturulur. Anahtar temalar, bu kodlamalar sınıflandırıldıktan sonra ortaya çıkar. Elde edilen sonuçlar, metindeki ya da veri kaynağındaki mesajlar hakkında çıkarımlar yapmak için kullanılır. Daha sonra, kodlama şemasındaki tekrar sıklığı göz önüne alınarak nicel analize geçilir ve nihai sonuçlar istatistikler kullanılarak açıklanır (Wilson, 2011). Çalışmada, açık uçlu soruya verilen yanıtlarda sık tekrarlanan ve

bir anlam taşıyan sözcük ve kavramlar, kod listesini oluşturmuştur. Bu kavramlar birbirleriyle olan ilişkileri doğrultusunda kategorize edilmiş ve buradan hareketle temalar altında toplanmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını 2017-2018 öğretim dönemi güz yarıyılında, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nin, İngiliz Dili Eğitimi, Alman Dili Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi ve Müzik Eğitimi Anabilim dallarında son sınıfta öğrenimine devam eden 115 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmanın katılımcıları belirlenirken, dil eğitimi alanları yabancı dil eğitimi ile sanat eğitimi alanları ise müzik eğitimi ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada içerik analizi için, 115 katılımcıdan 25'inin açık uçlu soruya yanıt vermemiş olması nedeniyle 90 katılımcının görüşleri değerlendirilmeye alınmıştır. Katılımcıların frekans ve yüzdelere göre dağılımları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların frekans ve yüzdelere göre dağılımları

Anabilim Dalı	<i>f</i>	%
İngiliz Dili Eğitimi	53	46
Müzik Eğitimi	26	23
Fransız Dili Eğitimi	22	19
Alman Dili Eğitimi	14	12
Toplam	115	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi, katılımcıların %46'sı İngiliz Dili Eğitimi, % 23'ü Müzik Eğitimi, %19'u Fransız Dili Eğitimi ve %12'si Alman Dili Eğitimi öğrencileridir.

Bulgular

Bu bölümde çalışma verilerinden elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar, soru formunda yer alan kapalı sorular için betimleyici istatistik bölümünde ve açık uçlu soru için yapılan içerik analizi bölümünde ayrı olarak ele alınmıştır.

Betimleyici İstatistiklere İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının sanatla bir-aradalığını irdelemek üzere belirlenmiş başlıklar altında verdikleri yanıtlara ilişkin betimleyici istatistik bulguları aşağıda tablolaştırılmıştır.

Katılımcıların konser etkinliklerine katılım sıklıklarının betimleyen istatistiğe Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Konser etkinliklerine katılım sıklığına ilişkin betimsel istatistik

Konser etkinliklerine katılım sıklığı	<i>f</i>	%
Hiç	15	13
Yılda bir kez	46	40
Yılda birkaç kez	33	29
Ayda bir kez	20	17
Haftada bir kez	1	1

Tablo 2' de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının %13'ü hiç konsere gitmediğini, %40'ı yılda bir kez, % 29'u yılda birkaç kez, %17'si ayda bir kez ve %1'i haftada bir kez katıldığını belirtmiştir. Çalışmanın, Türkiye'nin üçüncü büyükşehri ve kültürel-sanatsal bir başşehir olan İzmir ilinde gerçekleştirildiği göz önüne alındığında, türü fark etmeksizin bir müzik dinletisine hiç katılım göstermeyen öğretmen adaylarının varlığı dikkat çekmektedir. Bunun yanında, farklı müzik türlerinde pek çok dinleti, konser ve etkinliğin, pek çok farklı ulaşılabilirlikteki mekan ve olanaklarda gerçekleştirildiği bilinen bir şehirde, katılımcıların %40'ının yalnızca yılda bir kez konser etkinliğine katıldıklarını, %13'ünün ise konser dinlemediklerini ifade etmiş olmaları, konser salonlarının etkileyici atmosferinden ve müziğin derin anlatım gücünden yoksun kaldıklarını düşündürmektedir.

Katılımcıların bireysel olarak herhangi bir sanat eğitimi alıp almadıklarına alıp almadıklarına ilişkin betimsel istatistiğe Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Amatör sanat atölyelerine katılıma ilişkin betimsel istatistik

Amatör sanat atölyelerine katılım sıklığı	<i>f</i>	%
Müzik	50	43
Dans	30	26
Görsel Sanatlar	40	35
Diğer	6	5
Hiç	35	30

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının %30'u hiçbir sanatsal eğitime katılmadığını, % 43'ü müzik, %26'sı dans, %35'i görsel sanatlar (resim, fotoğrafçılık, heykel, seramik, el sanatları) ve %5'i diğer sanat eğitimlerine katıldığını belirtmiştir. Bireysel gelişim ve donanımın yanı sıra mesleki yeterliliğe ve motivasyona da sağlayacağı katkı düşünüldüğünde, bir eğitimcinin sanat dallarından en az biriyle bir arada olması ve kendini ifade aracı olarak sanat dallarından birini benimsemesi önem taşır. Katılımcıların bir kısmının birden çok sanat alanıyla ilgili oluşu beklentilere olumlu yanıt vermektedir. Diğer yandan öğretmen adaylarının %30'unun hiçbir sanat alanıyla ilgilenmediklerini belirtmiş olmaları dikkat çekicidir.

Katılımcıların tiyatro oyunu izleme sıklıklarını betimleyen istatistiğe Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Tiyatro etkinliklere katılım sıklığına ilişkin betimsel istatistik

Tiyatro izleme	<i>f</i>	%
Hiç	37	32
Yılda bir kez	57	50
Yılda birkaç kez	15	13
Ayda bir kez	5	4
Haftada bir kez	1	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının %32'si hiç tiyatro oyunu izlemediğini, %50'si yılda bir kez, % 13'ü yılda birkaç kez, %4'ü ayda bir kez ve %1'i haftada bir kez tiyatro izlediğini belirtmiştir. Tiyatro, bireysel ve toplumsal ölçekte insana ve yaşama dair her oluşu, yaşantıyı ve sorunu gözler önüne serebilme ve izleyicilerini düşündürüp yüzleştirebilme gücüyle, belki de tüm sanat dalları içinde en yoğun dönüştürme gücüne sahip alandır. Öğretme misyonu edinmiş bir bireyin, hem bireysel, hem toplumsal yaşantılara ilişkin daha derin bir farkındalığının olması beklenir. Tiyatronun bu farkındalığı derinleştirme gücü göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının %32'sinin hiç

tiyatro oyunu izlemediğini, %50'sinin de yılda yalnızca bir tiyatro oyunu izlediğini ifade etmiş olmaları, tiyatronun bu gücünden yeterince yararlanamayacakları şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların resim, heykel, fotoğraf ve diğer görsel sanat sergilerine katılım sıklığını betimleyen bilgilere Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

Sergilere katılım sıklığına ilişkin betimsel istatistik

Sergi ziyareti	f	%
Hiç	47	41
Yılda bir kez	54	47
Yılda birkaç kez	9	8
Ayda bir kez	4	3
Haftada bir kez	1	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının % 41'i resim, heykel, fotoğraf ve diğer görsel sanat sergilerine hiç katılmadığını, %47'si yılda bir kez, %8'i yılda birkaç kez, %3'ü ayda bir kez ve %1'i haftada bir kez sergi ziyaretinde bulunduğunu ifade etmiştir. Görsel sanatlar, barındırdıkları yoğun imgelem gücü aracılığıyla yaratıcı düşünme ve eylemlerin önemli bir destekleyicisidir. Kişinin yaşantısına, çevresine ve doğaya ilişkin estetik bir yaklaşım benimsemesinde oldukça önemli bir rol oynar. Bireylerin estetik değerlere ve yaşantılara sahip olması ve bu sayede estetik toplum idealine ulaşılması yolunda görsel sanatların olumlu yönde itici gücü düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının %41'nin hiç sergi ziyaretinde bulunmadıklarını, %47'sinin de yılda sadece bir kez sergi ziyaret ettiklerini ifade etmiş olmaları, önemli bir çoğunluğun, görsel sanatların yaşamı zenginleştirme gücünden büyük ölçüde yoksun kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların opera, bale ve dans temsillerine katılım sıklığını betimleyen bilgilere Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Opera/bale/dans temsillerine katılım sıklığına ilişkin betimsel istatistik

Opera/bale/dans temsili izleme	f	%
Hiç	57	50
Yılda bir kez	45	39
Yılda birkaç kez	6	5
Ayda bir kez	7	6
Haftada bir kez	-	-

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının %50'si opera-bale-dans temsillerine hiç katılmadığını, % 39'u yılda bir kez, %5'i yılda birkaç kez, %6'sı ayda bir kez katıldığını belirtmiştir. Haftada bir opera-bale-dans temsiline katılım sağlayan hiç katılımcı yoktur. Sahne sanatlarına ilişkin pek çok öğeyi barındıran bütünlük bir alan olan opera ve bale, kültürel dokuları derinlemesine yansıtabilen evrensel boyutta bir anlatım sunar. Dünya dillerini belki de en estetik biçimde sergileyen çok boyutlu bir sanat dalı olan opera; kültürel, dönemsel ve etnik yapılarla ilişkin zengin bir görsel anlatı sunan dans; müziğin, dekorun, mimik-jestlerin ve hareketin bir harmanı olan bale sanatlarının, bütüncül bir estetik algıya ve yorumlama becerisine kattıkları düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının %50'sinin hiç opera/bale/dans temsili izlemediklerini, %39'unun da yılda yalnızca bir kez temsil izlediklerini ifade etmelerinin, bütüncül bir estetik tavır geliştirebilme yolunda önemli bir eksiği vurguladığı düşünülebilir.

Katılımcıların edebi eser okuma alışkanlıklarına ilişkin betimsel bilgilere Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7.

Edebi eser okuma sıklığına ilişkin betimsel istatistik

Edebi eser okuma	f	%
Hiç	3	3
Yılda bir kitap	14	12
Yılda birkaç kitap	14	12
Ayda bir kitap	45	39
Haftada bir kitap	39	34

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının %3’ü hiç edebi eser okumadığını, %12’si yılda bir kitap, %12’si yılda birkaç kitap, %39’u ayda bir kitap, %34’ü haftada bir kitap okuduğunu belirtmiştir. Hiç kitap okumadığını belirten %3 ve yılda bir ya da birkaç kitap okuduğunu belirten toplamda %24’lük kesim dikkat çekici görünmese de, katılımcıların dil ve sanat eğitimi alanlarında öğretmen adayı oldukları göz önüne alındığında azımsanması güçtür. Kitap okumanın, öğretmenliği meslek edinmeyi seçen bireylerde bir alışkanlık haline gelmiş olması beklenebilir. Okuma oranı ne kadar çoğalır, farklı bakış açıları ve açık fikirlilik de o kadar da çoğalacaktır. Katılımcıların edebiyat, felsefe ve şiir söyleşilerine katılım sıklığına ilişkin betimsel bilgilere Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Edebiyat, felsefe ve şiir söyleşilerine katılma sıklığına ilişkin betimsel istatistik

Söyleşiye katılma	f	%
Hiç	65	57
Yılda bir kez	38	33
Yılda birkaç kez	6	5
Ayda bir kez	6	5
Haftada bir kez	-	-

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının %57’si hiç edebiyat, şiir ve felsefe söyleşilerine katılmadığını, %33’ü yılda bir söyleşiye, %5’i yılda birkaç söyleşiye, %5’i ayda bir söyleşiye katıldığını belirtmiştir. Haftada bir söyleşiye katılan hiç katılımcı yoktur. Kültür aktarımının özünü oluşturan edebiyata, bireysel ve toplumsal yaşamı anlamlandırmada etkin rol oynayan şiire ve hayatın, benliğimizin ve şeylerin anlamını arayışımızın temelindeki felsefi düşünmeye ilişkin deneyimlerin paylaşıldığı, fikirlerin ifade edildiği, bu süreçlere ilişkin bilgilerin aktarıldığı söyleşi etkinliklerine, öğretmen adaylarının %57’si hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %77’sinin yabancı dil eğitimi alanlarında %23’ünün de sanat eğitimi alanında öğrenim gördükleri düşünüldüğünde, kültürel birikimin ve paylaşımın sağlandığı önemli bir alandan yoksun kaldıkları düşünülebilir.

İçerik Analizine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının, sanatla bir arada olmanın mesleki yaşantılarına katkısına ilişkin açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde üç tema ortaya çıkmıştır. Bunlar:

1. Sanatın düşünsel, ruhsal ve kişisel gelişime desteği,
2. Sanatın kültürel, sosyal ve mesleki gelişime desteği,
3. Sanatın, öğretme eyleminin niteliğinin yükselmesine ve insanlığa katkısıdır.

Her bir temayı oluşturan, toplamda 10 alt temaya ilişkin betimsel istatistik bulguları tablolaştırılmış ve her alt temaya ilişkin örnek cümleler verilmiştir.

Sanatın Düşünsel, Ruhsal ve Kişisel Gelişime Desteği Temasına İlişkin Bulgu, Yorum ve Örnek cümleler

Birinci temayı oluşturan dört alt temaya ilişkin betimsel bilgilere Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9.

Sanatın düşünsel, ruhsal ve kişisel gelişime desteğine ilişkin yüzde ve frekans değerleri

Tema	Alt tema	f	%
Sanatın düşünsel, ruhsal ve kişisel gelişime desteği	Farklı bir bakış açısı ve problem çözme	41	46
	Yaşam enerjisi, mutluluk, pozitiflik ve ruhsal dinginlik	18	20
	Kişisel gelişim ve kişisel kazanımlar	25	28
	Yaratıcılık ve estetik düşünme	10	11

Tablo 9'da görüldüğü üzere, %46 sanatla bir-aradalığın "farklı bir bakış açısı kazandırdığı" ve "problem çözme becerisini arttırdığı" yönünde, %28 "kişisel gelişim ve kazanımlara katkısı" yönünde, %20 "yaşam enerjisi, mutluluk, pozitifliği arttırdığı ve ruhsal dinginlik sağladığı" yönünde ve %11 "yaratıcılığı ve estetik düşünme becerisini arttırdığı" yönünde görüş bildirilmiştir. İlgili kategorilere ilişkin örnek cümleler aşağıda alt temalara göre ayrılarak verilmiştir.

Farklı bir bakış açısı ve problem çözme alt temasına ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir:

"Sanatla ilgilenmek, farklılıkları algılamamı, onlara saygı duymamı, açık fikirli olmamı sağlar." (K17).

"Sanatla ilgilenmek, bakış açımı çok yönlü biçimde değiştireceği için, her konuya daha farklı yönden yaklaşmam mümkün olur; beni düşünmeye, sorgulamaya ve araştırmaya yöneltir." (K18).

"Sanatla ilgilenen insanlar, karşılaştığı olaylara daha farklı açıdan bakabildiği için, daha ince düşünceli ve çözüm odaklı olurlar." (K20).

"Sanat, bize yeni bakış açıları kazandırabilir, bu yüzden mesleki anlamda problem çözme becerimizi de besler." (K71).

"Sanat, öğretilmiş ve öğrenilmiş düşünme kalıplarının dışına çıkabilmemize yardımcı olur." (K87).

"Sanat, ufkumuzu genişleterek hayatta ve meslekte herhangi bir sorunla karşılaştığımızda çok yönlü bir şekilde çözümler üretmemizi sağlar." (K89).

Yaşam enerjisi, mutluluk, pozitiflik ve ruhsal dinginlik alt temasına ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir:

"Sanatla ilgilenen insanlar, meslekleri ne olursa olsun huzurlu ve mutlu bir ruh halinde olurlar ve bu hal, yaptıkları işlere de yansır." (K8).

"Sanatın her dalı insanın yaşamına anlam, zenginlik katar." (K35).

"Sanatla ilgilenmek, beni hayata daha sıkı bağlar ve pozitif enerji ile doldurur." (K39).

"Sanatla ilgili olmak, yaşamla ilgili olmak demektir. Sanatsız yaşam, tatsız bir yaşam olacaktır." (K44).

"Sanat dallarıyla iç içe olmak, ruhsal olarak arınmamıza yardım eder." (K64).

“Sanat, ruhun zinde kalmasını sağlar, insanı yeniler, tazeler ve dinginleştirir. Renkli bir hayat sunar.”(K73).

“... Sanat, karanlığı aydınlatan bir lambadır.” (K105).

Kişisel gelişim ve kişisel kazanımlar alt temasına ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir.

“Sanatsal aktivitelerin, bireyin kendi gizil güçlerini keşfetmesinde önemli yeri olduğunu görüyorum; kişi kendini keşfedebilir ve duygu-düşünce açısından esneyebilir.” (K3).

“...Sanat, estetik düşünüp olaylara da o şekilde yaklaşmamızı sağlar.” (K20).

“Sanat, bireyin içinde gizli kalmış duyguları ifade etmeye aracı olur.” (K23).

“Sanatla ilgilenmek, kendini gerçekleştirme ve kendini daha iyi ifade etmeye katkı sağlıyor.”(K25).

“Sanatla ilgilenince, bireyin bakış açısı genişler ve empati becerisi gelişir.” (K28).

“...Sanat, hoşgörüyü ve sabrı içinde barındırır.” (K60).

“Sanat, insana ilham verir ve davranışlarını düzenler; olaylara farklı açılardan bakabilmeyi ve hoşgörülü olabilmeyi öğretir.” (K90).

Yaratıcılık ve estetik düşünme alt temasına ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir:

“Sanatla ilgilenmek, uğraştığımız işe farklı yönlerden bakabilmemize, onu estetik yönüyle değerlendirebilmemize yardımcı olur.” (K11).

“Sanat yoluyla estetik düşünebilir ve olaylara da estetik açıdan yaklaşmayı öğrenebiliriz.”(K21).

“Sanatla ilgilenmek, estetik algımızı ve yaratıcılığımızı geliştirir.”(K24).

“Sanat, hayatın kendisine daha estetik bir açıdan bakmamızı sağlar.”(K95).

“Sanata ilgisiz bir öğretmen, gerçekten öğretmen değildir. Daha yenilikçi, yaratıcı bir öğretmen olmak için sanat şart.”(K109).

Sanatın Kültürel, Sosyal ve Mesleki Gelişime Desteği Temasına İlişkin Bulgu, Yorum ve Örnek Cümleler

İkinci temayı oluşturan dört alt temaya ilişkin betimsel bilgilere Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10.

Sanatın kültürel, sosyal ve mesleki gelişime desteğine ilişkin yüzde ve frekans değerleri

Tema	Alt tema	f	%
Sanatın kültürel, sosyal ve mesleki gelişime desteği	Kültürel birikim	18	20
	Verimlilik ve motivasyon	12	13
	Sosyallik ve iletişim	12	13
	Mesleki katkı	11	12

Tablo 10'da görüldüğü gibi, %20 oranında sanatla ilgili olmanın “kültürel birikim sağladığı” yönünde, %13 oranında “verimlilik sağladığı” ve “motivasyonu arttırdığı” yönünde, %13 oranında “sosyalleşmeyi sağladığı” ve “iletişim becerilerini arttırdığı” yönünde ve %12 oranında “öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu katkı sağladığı” yönünde ifadeler kullanılmıştır.

Kültürel birikim alt temasına ilişkin örnek cümleler şu şekildedir:

“Sanatla ilgili olmak, kendi kültürel birikimimizi oluşturmamıza katkı sağlar.” (K10).

“Sanatın herhangi bir dalıyla ilgilenmek, bireye hem ruhsal hem de kültürel olarak katkı sağlar ve bu sayede toplumun refah seviyesinin yükselmesine de yardımcı olur.” (K25).

“Sanatla ilgili olmak, öncelikle bireysel olarak bilgi ve genel kültür birikimimizi artırır.” (K49).

“...Sanat dallarıyla iç içe olmak sayesinde artan kültürel birikimimizle, öğrencilerimize daha geniş bir ufuk sunabilme şansımız olur.” (K64).

“Sanat, bizleri düşünsel ve kültürel anlamda daha zengin bir birey haline getirir, kavrayış kapasitemizi artırır.” (K92).

“Sanat, kültürün önemli bir parçasıdır ve bu sebeple farklı kültürleri tanımamızda ve tanıtmamızda yardımcı olur.” (K103).

Verimlilik ve motivasyon alt temasına ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir:

“Sanat, ruhumuzun gıdasıdır ve biz kendimizi iyi hissederseniz, mesleki motivasyonumuz da yüksek olur.” (K38).

“Sanat dallarıyla iç içe olmak, ruhsal arınma için iyi bir aracı olarak mesleki motivasyonumuzu arttırabilir.” (K64).

“Sanat, her açıdan insanın ufkunu açan bir faktör ve bu sayede verimliliği ve yaratıcılığı da artırıyor.” (K91).

“Sanatla ilgilenmek, motivasyonumuzu arttırarak başarıma katkı sağlar.” (K96).

“Sanat dallarından herhangi biriyle bile ilgilenmek, insan ruhuna iyi gelir; eğer daha verimli bir çalışma hayatı istiyorsak en az bir sanat dalıyla ilgilenmek gerekli.” (K112).

Sosyallik ve iletişim alt teması ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir:

“Sanatla iç içe olmak, kişiler arası ilişkileri yoğunlaştırır, kültürel anlamda daha zengin bir yaşam ve çevre olanağı sunar.” (K4).

“Sanat, kendini farklı yollarla ifade edebilme olanağı sunduğu için sosyalleşmenin de önünü açar.” (K5).

“Sanat, bizi sosyal hayata daha sıkı bağlar.” (K39).

“Sanatla ilgili olan kişi, farklılıklara duyarlı olur; bu da çevresi ile olan iletişimini kuvvetlendirir.” (K82).

Mesleki katkı alt temasına ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir:

“Sanatın farklı dallarıyla ilgilenmem, meslek yaşantımda kendime daha çok güvenmemi sağlar ve yapabileceklerimin sınırsızlığını bana gösterir.” (K1).

“Sanatın herhangi bir dalı ile ilgilenmek, mesleki hakimiyetimizi geliştirir, daha geniş ve aydın bir mesleki bakışa sahip olmamızı sağlar.” (K7).

“... Sanat sayesinde huzurlu ve mutlu bir ruhsal yaşantı süreriz ve bu mesleki yaşantımıza da yansır; mesleğini mutlulukla yapan insanlar toplumu ve insanlığı bir üst noktaya taşıyacaklardır.” (K8).

“Sanat, kişinin yaptığı işi bir külfet değil, bir başarı, yaşamının bir amacı olarak görmesini sağlar.” (K22).

“Sanatla ilgilenen bir branş öğretmeni, öğrencilerine de sanatı sevdirebilir.” (K72).

Sanatın Öğretme Eyleminin Niteliğinin Yükselmesine ve İnsanlığa Katkısı Temasına İlişkin Bulgu, Yorum ve Örnek Cümleler

Üçüncü temayı oluşturan iki alt temaya ilişkin betimsel bilgilere Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11.

Sanatın öğretme eyleminin niteliğinin yükselmesine ve insanlığa katkısına ilişkin yüzde ve frekans değerleri

Tema	Alt tema	f	%
Sanatın, öğretme eyleminin niteliğinin yükselmesine ve insanlığa katkısı	Topluma ve gelecek nesillere kültürel aktarım	12	13
	Nitelikli öğrenme	19	21

Tablo 11’de görüldüğü üzere, %21 oranında, sanatla ilgili olmanın “nitelikli bir öğrenmeye katkı sağladığı” yönünde, % 13 oranında “topluma ve gelecek nesillere kültürel aktarıma katkı sağladığı” yönünde görüş bildirilmiştir.

Topluma ve gelecek nesillere kültürel aktarım alt temasına ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir:

“... Gelecek nesillere gerçek bir miras bırakmak için, sanatı sonsuzca benimseyip öğrenip öğretmeye devam etmek gerek.” (K4).

“Sanat geleceğin temelidir, aydınlığa giden yolda en büyük umuttur. Ne kadar çok insanı içine çekerse, o kadar uygar bir toplum olacağımıza inanıyorum.” (K12).

“... Sanatsız bir toplum düşünülemez; bizler öğretmenler olarak sanatla iç içe olursak gelecek nesillere de bunu aktarabiliriz.” (K36).

“... Sanatla ilgilenmek, öğrencilerime daha iyi bir bilgi birikimi ve kültürel aktarım için önemlidir.” (K44).

“Sanatla ilgilenmek, daha bilinçli ve kültürlü nesiller yetiştirmemize yardımcı olur.” (K78)

“... Toplumu kalkındırmak bizim elimizde; biz öğretmenler olarak öğrencilerimizde sanatla farkındalık oluşturabilirsek, toplum için en iyisi olur.” (K100).

Nitelikli öğrenme alt temasına ilişkin örnek cümleler aşağıdaki gibidir:

“... Sanatla ilgili bir öğretmen, öğrencilerinin kendilerini keşfetmelerini ve gerçekleştirmelerini, gizil güçlerinin farkına varmalarını sağlayabilir.” (K3).

“Sanatla ilgili bir öğretmen olmak, renkli bir öğrenme ortamı sunarak öğrencilerin derse daha ilgili olmasını sağlayabilir.” (K70).

“Öğretmenliğimde, ilgilendiğim sanat dallarına başvurarak dersin içeriğini zenginleştirebilir, öğrencilerin ilgisini canlı tutabilirim.” (K93).

“... Sanat ile kendi branş dersimi birleştirerek materyal hazırlayabilir, dersimi daha aktif hale getirebilirim.” (K94).

“... Bir öğretmen olarak sanatla iç içe olduğumda, öğrencilerimde sanata ve kültürel aktivitelere ilişkin farkındalık uyandırabilirim. Öğretim yöntemlerime ve materyal tasarımıma sanat dallarını katabilirim.” (K103).

“... Derslerimde sanatla ilişki kurarak öğrenmenin kalıcılığını arttırabilirim.” (K111).

“... Sanatın herhangi bir dalıyla ilgilenmek, bir öğretmen olarak iyi bir rol model olmamızı sağlar ve öğrencilerimizin sanata ilgilerini belirlemeleri için yol gösterici olabiliriz.” (K113).

Tartışma

Bilgi çağında öğretmen, öğrencilerinin yalnızca bulunduğu döneme uyumlanmalarına rehberlik etmenin ötesinde, onları çağın gerekliliklerinin de ötesine geçmeye, çok yönlü düşünmeye, sorgulayıcı

ve eleştirel bir bakış açısı benimsemeye, empati ve duyarlılık becerilerini geliştirmeye, kendilerine, çevrelerine ve dünyaya estetik bir tavırla yaklaşabilmeye yönlendirmekle sorumludur. Bu sorumluluğu yerine getirebilmek için, bir rol model ve rehber olarak öncelikle kendini yetiştirmesi ve kültürel bağlamda donatması gereklidir.

Schiller (2020: 47), kişiliğin asilleştirilmesini, ruhun yücelişini bir amaç olarak ele alır ve bu görüşünü şöyle vurgular: “Bir eğitim ülküsü olarak ruh yüceliği”. Bu amaç doğrultusunda, insanlığı her türlü siyasi yıkımda “saf ve berrak” kalabilen kaynaklara götüren bir araca olan gereksinimden söz eder ve şöyle der: “Bu araç, güzel sanattır, bu kaynaklar sanatın ölümsüz örneklerinden fıskırır.” Sanatla olan ilişkimiz, estetik algımızın gelişimini belirler. İnsan ilişkilerinden doğa ile etkileşimimize, dünyayı algılayışımızdan yasalara ve devlet olgusuna kadar yaşama ilişkin her alanda süren *güzeli* arayışımızda vazgeçilmez aracımızdır. Bu aracı en etkin biçimde kullanabilmenin yolu, nitelikli ve kapsamlı, ayrıştırmak yerine bütünleştiren bir eğitim anlayışından geçer.

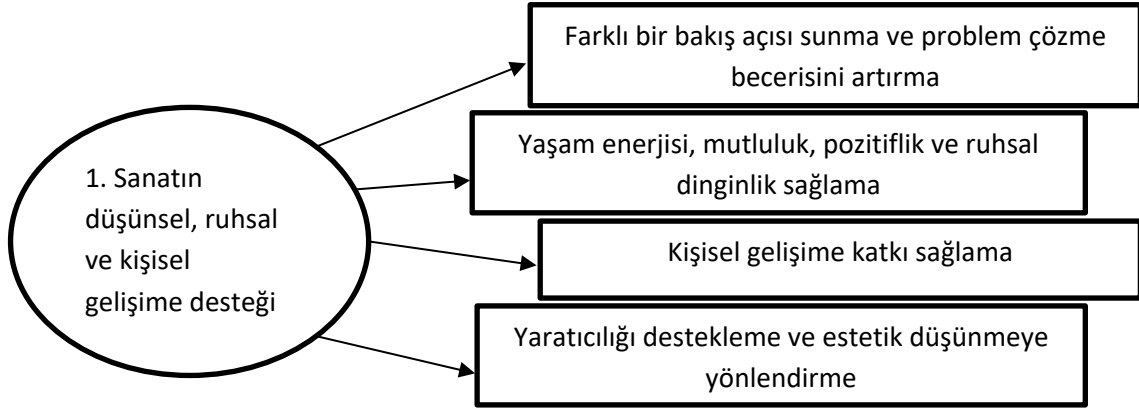
Bilim ve sanatın ilişkisi üzerine yapılan çalışmalarda Nobel ödüllü bilim insanlarının, müzik yapma, görsel sanat eseri (resim, heykel vb.) üretme, şiir yazma ve yaratıcı yazma, aktörlük yapma oranlarının diğer bilim insanlarına göre anlamlı derecede fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Yine ilgili bir araştırmada, Nobel ödüllü ve Ulusal Bilim Akademisi üyesi bilim insanlarının, yetişkin hobilerinin sayısı ve türüyle, bir bilim insanı olarak elde ettikleri başarılar arasında olumlu yönde anlamlı korelasyonlar bulgulanmıştır. Özellikle sanat koleksiyonculuğu, fotoğrafçılık ya da müzisyenlik yapan ve aktif olarak sanatla bir arada olan bilim insanlarının, diğer meslektaşlarına göre daha üretken oldukları ve çok daha fazla alıntı yapılan bilimsel yayınlar ürettikleri görülmüştür. Bir bilim insanı ne kadar çok sanatsal hobi edinmişse, bilimde saygınlık kazanma olasılığının o kadar arttığı sonucu vurgulanmıştır (Root-Bernstein&Root-Bernstein, 2004).

Bilim insanlarının bilişsel tarzlarının, sanatsal hobilerinin türüyle ilişkili olduğu bulgusu da aynı derecede ilgi çekicidir. Görsel sanatlar ve müzikle uğraşanların, özellikle görsel ve kinestetik olmak üzere çeşitli düşünme biçimlerini, edebiyatla ilişkili hobileri olanlara göre önemli ölçüde daha yüksek oranlarda kullandıkları, yazarlığı hobi edinenlerin sözel kalıplarla düşünme eğiliminde, heykeltıraşların ise dokunsal ve hareket odaklı düşünme eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Tüm bu nedenlerle, en yaratıcı bilim insanlarının, birer sanatçı gibi sanatı yaşamlarına kattıkları vurgulanmıştır (Root-Bernstein&Root-Bernstein, 2004).

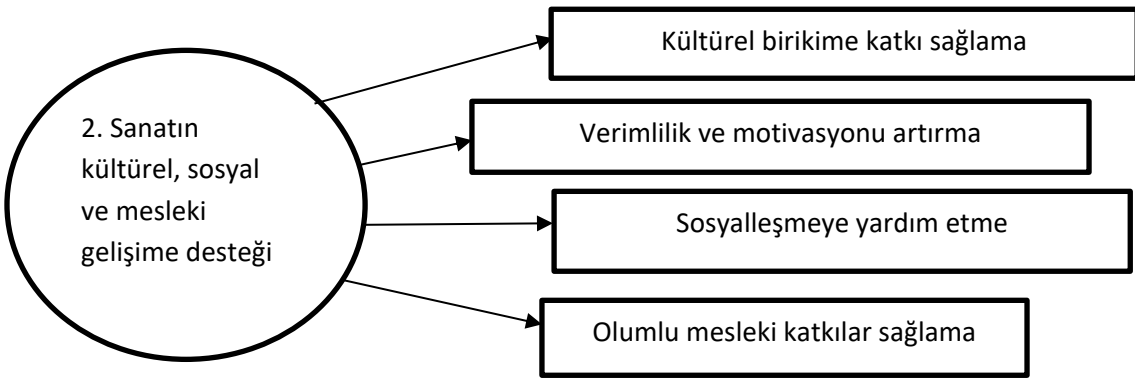
Bu farkındalıklardan hareketle, nitelikli bir öğrenme ortamının sağlanabilmesi için, öğretmeyi misyon edinmiş eğitimcilerin bilimi ve sanatı, meslek bilgisini ve sanatsal hobileri birbirinden ayırmaktansa, bütüncül bir yaklaşımla ele almaları önemlidir. Sanatı, öncelikle kendi kişisel ve mesleki yaşantılarına ve sonrasında birer rol model olarak, yetiştirdikleri nesillerin yaşantılarına daha çok katmalarının önem taşıdığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

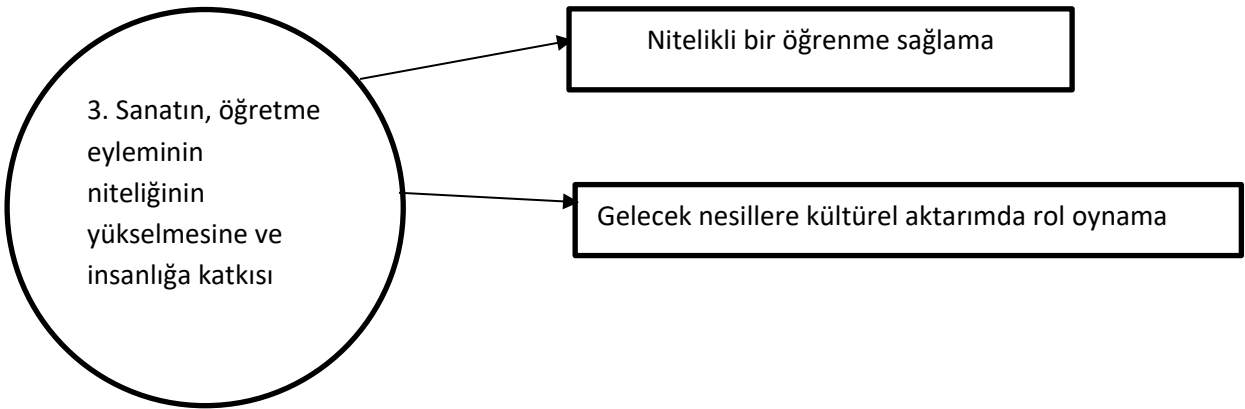
Öğretmen adaylarının sanatın katkılarına ilişkin görüşlerinde öne çıkan vurgular ve buradan hareketle ulaşılan temalar Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'te görülmektedir:



şekil 1. Birinci tema ve alt temalar



şekil 2. İkinci tema ve alt temalar



řekil 3. Őcūncū tema ve alt temalar

Sanatın bu çōk yōnlū desteęinden en yūksel seviyede yararlanabilmek için, onu kiřisel yařamlarımıza etkin biçimde katmak gereklidir. Kuřkusuz her bireyin ilgi alanı, eęilimleri ve becerileri farklı yōnlere uzanabilir; bu nedenle her bireyin her sanat alanına ilgi duyması ve kendini bu yolla ifade etmesi beklenemez. Ancak, ōęretmenlik mesleęi ōzelinde bakıldıęında, sanatla iliřki kurmak için çaba gōstermek, farklı alanları deneyimlemeye açık olmak, bu alanlara merak duymak, bu alanların gūlū

yönlerinden yararlanmaya çalışmak, kişisel ilgi duymanın ötesinde, mesleki bir sorumluluk dahilinde düşünülebilir. Estetik düşünebilmenin, estetik tavır ve yargı geliştirebilmenin yolu, sanatla kurulan yakın ilişkiden geçer.

Çalışma bulgularına bakıldığında, katılımcı öğretmen adaylarının %53'ünün konser etkinliklerine yılda bir kez katıldığı ya da hiç katılmadığı, %30'unun hiçbir sanat alanında amatör bir atölye katılımı gerçekleştirmediği, %82'sinin yılda bir kez tiyatro oyunu izlediği ya da hiç izlemediği, %88'inin yılda bir kez bir görsel sanat sergisini ziyaret ettiği ya da hiç etmediği, %89'unun yılda bir kez opera/bale/dans temsili izlediği ya da hiç izlemediği ve %90'ının yılda bir kez bir edebiyat/felsefe/şiir söyleşisine katıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonuçları, katılımcıların Türkiye'nin üçüncü büyük şehrinde ve sanatsal etkinliklerin çok çeşitlilikte, ulaşılabilirlikte olduğu bir sanat şehrinde öğrenimlerine devam ettikleri göz önünde bulundurulduğunda, sanatın çok yönlü katkıları olduğunu belirtmelerine rağmen, farklı sanat alanlarına yaşamlarında yeterince yer açamadıkları ve bütünsel anlamda sanatla ilişkilerinin yüzeysel kaldığı yönündedir. Sanatla bütünleştirilen bir öğretmen eğitimi, sanatla bağ kurmayı kişisel çabaların ötesine geçirecektir. Birer rol model olacak olan geleceğin öğretmenlerinin, dünyaya farklı bir perspektiften bakacak nesiller yetiştirebilmeleri için hem kendilerini, hem de öğrencilerini sanatla donatması beklenir. Bu açıdan bakıldığında;

- Öğretmen yetiştirme programlarının bütüncül bir yaklaşımla yeniden ele alınması,
- Farklı sanat alanlarında seçmeli derslerin olduğu bir havuz oluşturulması,
- Bu havuzda müzik toplulukları, drama, resim, heykel, seramik, fotoğrafçılık, yaratıcı dans, tiyatro, yaratıcı yazarlık, el sanatları gibi derslerin yer alması ve gerektiğinde farklı fakültelerle işbirliği içinde çalışılması,
- Öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince, program çerçevesinde önceden belirlenmiş bir sayıda seçmeli sanat dersini lisans eğitimi süresinde almakla yükümlü olmaları,
- Edebi eser okumanın bir boş zaman aktivitesi olmasının ötesinde, öğretmenlik mesleği için gerekli bir alışkanlığa dönüşebilmesinin desteklenmesine yönelik, bir eğitim-öğretim dönemi içinde belirlenmiş sayıda ve türde kitapların okunmasının bir ders yükümlülüğü olarak ele alınması,
- Farklı disiplinlerde ve farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sanatla olan ilişkilerini ortaya koymak amacıyla benzer çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Arıkan, R. (2005). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Asil Yayın Dağıtım: Ankara.
- Arnheim, R. (2007). *Görsel Düşünme*. (R. Ögdül, Çev.). İstanbul:Metis Yayınları.
- Atalmış, E.H. (2019). Araştırma Yönteminin Seçimi. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 97-115). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cansoy, R. ve Türkoğlu, M.E. (2019). Verilerden Anlam İnşa Etme Süreci. S. Turan (Ed), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 129-159). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- İlhan, A. Ç. (1997). İlköğretimde Sanat Eğitimi ve Eğitsel Drama. *Yaşadıkça Eğitim*, 54, 17-21.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü: Bir Reform Önerisi*. Ankara: TED İktisadi İşletmesi.
- Read, H. (1981). *Sanat ve Toplum*. (S. Mülayim, Çev.). Ankara: Umran Yayınları.
- Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık: Aklın Sınırlarını Aşmak*. (N. G. Koltaş, Çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Root-Bernstein, R. & Root-Bernstein, M. M. (2004). Artistic Scientists and Scientific Artists: The Link Between Polymathy and Creativity. R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko, & J. L. Singer (Ed), *Creativity: From potential to realization* içinde (ss. 127–151). American Psychological Association. doi: [10.1037/10692-008](https://doi.org/10.1037/10692-008)
- Schiller, F. R. (2020). *İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine*. (G. Aytaç, Çev.). Ankara: Folkitap.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,12(1), 239-259.
- Wilson, V. (2011). Research Methods: Content Analysis. *Evidence Based Library and Information Practice*, 6.4, 177-179. doi: [10.18438/B8CG9D](https://doi.org/10.18438/B8CG9D)



Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Matematik Öğretim Deneyimleri

Secondary Mathematics Teachers' Mathematics Teaching Experiences in Distance Education

Gülşah ÖZDEMİR BAKI^{ID}, Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Oltu Beşerî ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Erzurum/TÜRKİYE, gulsah.baki@atauni.edu.tr

Elif ÇELİK^{ID}, Dr., Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü, Erzurum/TÜRKİYE, elif-aktepe2010@hotmail.com

Özdemir Baki, G. ve Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 293-320.

Geliş tarihi: 11.01.2021

Kabul tarihi: 01.06.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Öz. Covid-19 pandemisi sadece sağlık alanında değil birçok alanda etkilerini göstermeye devam etmektedir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Pandeminin hızlı bir şekilde yayılması sebebiyle birçok ülkede olduğu gibi Türkiye de eğitim sürecine uzaktan eğitim yoluyla devam etmektedir. Bu çalışma, Covid-19 nedeniyle ilk defa uzaktan eğitim süreciyle karşı karşıya gelen ortaokul matematik öğretmenlerinin bahar döneminde ne tür sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunları çözmek için güz döneminde ne tür tedbirler aldıklarını, hangi yöntem ve teknikleri kullanmaya başladıklarını, başarılı bir ders için ne tür öğretimsel içerikler hazırladıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle çalışma, nitel araştırma türlerinden biri olan fenomenolojik araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Çalışma, Türkiye'nin farklı bölgelerinde devlet ve özel okullarda görev yapan 25 ortaokul matematik öğretmeniyle yürütülmüştür. Katılımcıların belirlenmesinde kırsal, varoş ve kent merkezinde görev yapan öğretmenlere ulaşılarak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin deneyimleriyle ilgili kapsamlı bilgi elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanları (öğrenci, öğretmen ve matematiğe özgü), teknoloji ve dış faktör kaynaklı zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu zorlukların üstesinden gelebilmek için öğretici tedbirleri kapsamında teknolojiyi takip etme ve kullanma, doküman/materyal eksikliğini giderme, öğrencinin aktif katılımını sağlama, ders süresini etkin kullanma ve iletişim yollarını artırma şeklinde önlemler aldıkları görülmüştür. Elde edilen bulgular, varoş ve kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler ile kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara bağlı olarak aldıkları tedbirlerin de farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitimde fırsat eşitsizliğinin uzaktan eğitim sürecine yansımaları olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Matematik öğretimi, Matematik öğretmenleri, Fenomenoloji.

Abstract. Covid-19 pandemic continues to show its effects not only in health but also in many areas. One of these areas is education. Due to the rapid spread of the pandemic as well as in many countries, Turkey is continuing the education process through distance education. This study aims to determine what kind of problems secondary mathematics teachers face in the spring semester of distance education and what kind of precaution they take in the fall semester to solve these problems. Therefore, the study was designed within the framework of phenomenological research approach. The research was carried out with 25 secondary mathematics teachers working in different regions of Turkey. In determining the participants, maximum diversity was tried to be

achieved by reaching the teachers working in rural, suburban and city centers. The interview technique was used to obtain comprehensive information about the experiences of the participating teachers. The obtained data were subjected to content analysis. The analyzes revealed that teachers had difficulties in distance education due to teaching elements, technology and external factors. In order to overcome these difficulties, it was observed that teachers took measures such as following and using technology, eliminating the lack of document/material, ensuring active participation of the student, using the lesson time effectively, and increasing the means of communication. As a result, it can be said that the measures taken by teachers working in suburbs and rural areas and those working in the city center differ depending on the problems they face in the distance education.

Keywords: Distance education, Mathematics education, Mathematics teachers, Phenomenology.

Extended Abstract

Introduction. The Covid-19 epidemic, which has become a global pandemic, has its effects not only in the field of health but also in the economy, education and social fields. The rapid spread of Covid-19 has caused social concerns and concerns in many countries of the world. Therefore, many countries have temporarily suspended face-to-face education and accelerated distance education activities. In order to provide an effective education and training, Turkey, as in most countries, adopts the use of digital technology and carries out the distance education. The focus of most of the studies in distance education has been more on interaction (student-content, student-teacher, student-student). However, there are also studies examining the opinions of students and teachers on distance education. Although studies have been carried out to determine the opinions of teachers during the pandemic process, there are few studies in which teachers' distance education experiences and professional development are investigated in depth. In addition, the studies carried out were generally carried out in the first period when educational institutions switched to distance education and mostly reveal the problems experienced by teachers. The current study aims to determine what kind of measures secondary mathematics teachers take in the fall semester of the 2020-2021 academic year to solve the problems they encounter in the spring semester of the 2019-2020 academic year, and what kind of methods and techniques they use for a successful course. Considering the necessity of conducting mathematics lessons in an interactive way, it is remarkable how teachers make the distance mathematics teaching process more efficient. In line with this view, the main problem and sub-problems of the study are as follows:

- ❖ What is the mathematics teaching experience of secondary school mathematics teachers in distance education?
 - What are the difficulties faced by teachers while conducting live classes in the spring semester of the 2019-2020 academic year?
 - What kind of precaution did teachers take in the fall semester of the 2020-2021 academic year regarding the difficulties they faced?
 - What are the mathematics teaching materials and programs they use in the distance education?
 - What are the mathematics teaching methods and techniques used in the distance education?

Method. This study is designed within the framework of phenomenological research approach. The study was conducted with 25 secondary mathematics teachers working in public and private schools in different regions of Turkey. In determining the participants, maximum diversity was tried to be achieved by reaching the teachers working in rural, suburban and city centers. Semi-structured interviews were conducted online with the participating teachers. Content analysis technique was used in the analysis of the obtained data, and the findings were supported by giving the opinions of the participant teachers directly.

Results. As a result of the analysis, it was determined that teachers have difficulties in distance education due to elements of teaching (student, teacher, mathematics-specific), technology and external factors. It was determined from the opinions of teachers about the difficulties they experience in distance education that they mostly have internet problems. However, it has been determined that teachers working in suburb and rural schools are more faced with lack of infrastructure and lack of equipment. It has been determined that most of the teachers have difficulties in teaching mathematics via computer, using mathematical representations and performing operations, specific to mathematical content in distance education. In order to overcome these difficulties, it was observed that teachers took measures such as following and using technology, eliminating the lack of document, ensuring active participation of the student, using the lesson time effectively, and increasing the means of communication. It has been observed that teachers especially take graphic tablets to do mathematical operations easily. In the fall semester of distance education, it was determined that

teachers participating in the research started using educational animations and videos, prepared worksheets, provided resource books, prepared topic summaries, and received cognitive training materials. In this context, the teachers monitored whether the student attended the lesson or not, asked the students to solve the problems themselves in their notebooks and keep a lesson note, and they made the students explain their operations and answers verbally.

Discussion and Conclusion. As a result of the study, it was revealed that teachers who mostly work in suburb and rural areas have internet problems. The reason for this is that the socio-economic status of the parents of the students is not sufficient. Moreover, the internet shortage prevented them from walking their synchronous lessons. However, it was observed that teachers working in these regions had more problems in communicating with students and parents than teachers working in the central school. While teachers in the city center tried to increase the number and variety of materials, they use in order to make synchronous lessons more efficient in the fall semester of distance education, teachers working in rural and suburban schools made an effort to increase the participation of students in class by solving the internet problem. This situation can be evaluated as the reflection of the inequality of opportunity in education to the distance education.

Giriş

Küresel bir pandemi haline gelen Covid-19 salgını, sadece sağlık alanında değil ekonomi, eğitim ve sosyal alanlarda da etkilerini göstermektedir. Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan kentinde ilk kez görülen Covid-19'un hızlı bir şekilde yayılması, birçok dünya ülkesinde toplumsal kaygıların ve endişelerin yaşanmasına neden olmuştur (Lin, 2020; Üstün ve Özçiftçi, 2020). Dolayısıyla birçok ülke yüz yüze eğitime geçici bir süre ara vermiş ve uzaktan eğitim faaliyetlerini hızlandırmıştır. Hemen hemen her ülkede eğitim kurumları tarafından öğrenciler ve velilerle iletişimi sağlamak için mevcut uygulamaların yanı sıra canlı ders ve online kurslar yürütülmeye başlanmıştır (Chang ve Satako, 2020). Bu süreçte Türkiye'de ilkokul, ortaokul ve liseler 16 Mart 2020 tarihinden itibaren bir hafta tatil edilmiş ve 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla de uzaktan eğitime geçilerek TRT EBA TV kanalları ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla öğretim faaliyetleri sürdürülmüştür. Sadece TV kanallarıyla sınırlı kalınmayıp aynı zamanda öğretmenlerin ve öğrencilerin eş zamanlı olarak etkileşime girdikleri senkron eğitim imkanları da artırılmıştır. Böylece etkili bir eğitim ve öğretimin sağlanabilmesi amacıyla çoğu ülkede olduğu gibi Türkiye de dijital teknoloji kullanımını benimseyerek uzaktan eğitim sürecini yürütmektedir.

Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanılmasıyla birlikte yeni bir eğitim modelinin ortaya çıktığını belirten İşman (2011), bu yeni eğitim modelinin uzaktan eğitim olduğunu ifade etmektedir. Moore ve Kearsley (2011) uzaktan eğitimi, öğrenen ve öğreticilerin farklı ortamlarda bulunduğu, özel öğretim tasarımlarını ve teknolojilerini gerektiren planlanmış, açık erişimli öğretim ve öğrenme şekli olarak tanımlamaktadır. Schlosser ve Simonson'a (2009) göre uzaktan eğitim, öğrenme grubunun ayrıldığı ve öğrenenleri, öğretim kaynaklarını ve öğreticileri birbirine bağlamak için etkileşimli iletişim sistemlerinin kullanıldığı kurum tabanlı, örgün bir eğitimidir. Uzaktan eğitimin fırsat eşitsizliğine yönelik çözüm sağladığını belirten Kaya (2006) ise uzaktan eğitimi bireylerin eğitim teknolojilerini kullanarak daha çok kendi kendilerine öğrenmelerini temel alan bir disiplin olarak görmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak uzaktan eğitimin iletişim teknolojilerinin sunduğu fırsatlar doğrultusunda gerçekleştiğini söylemek doğru olacaktır. Bu açıdan bakıldığında, günümüz koşullarında dijital iletişim olanaklarının artması, uzaktan eğitim faaliyetlerinin daha çok internet tabanlı yürütülmesinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla planlanan eğitim ihtiyaçları doğrultusunda uzaktan eğitim faaliyetleri senkron (eş zamanlı) veya asenkron (eş zamanlı olmayan) olarak gerçekleşmektedir (Romiszowski, 2004; Smith ve Dillon, 1999). Senkron uzaktan eğitim modelinde, öğretici ve öğrenenler farklı ortamlarda bulunmalarına rağmen aynı anda çevrimiçi olur ve derse katılırlar. Dersler canlı ve gerçek zamanlı yürütülür. Öğretici ve öğrenenler çeşitli web tabanlı programlarla sesli ve görüntülü iletişim kurabilir ve paylaşımlarda bulunabilirler. Dolayısıyla senkron modelde etkileşimli bir öğrenme ortamı söz konusudur. Asenkron uzaktan eğitim modelinde ise öğrenciler kendilerine en uygun zamanda çevrimiçi olur ve öğretimsel içeriklere web tabanlı programlar aracılığıyla erişebilirler. Böylece öğrenciler bu içerikleri bireysel olarak okuyarak, dinleyerek, izleyerek öğrenme faaliyetlerini yürütebilirler.

Uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalara bakıldığında, çoğu çalışmanın odak noktasının etkileşim olduğu görülmektedir (ör. Billings, Connors ve Skiba, 2001; Dennen, Darabi ve Smith, 2007; Hillman, Willis ve Gunawardena, 1994; Jansen ve Lewis, 1996; Kearsley, 1995). Uzaktan eğitim için Moore (1989) üç tür etkileşim tanımlamıştır: Öğrenci-içerik, öğrenci-öğretici ve öğrenci-öğrenci etkileşimi. Öğrenciler ve öğretici arasında ortaya çıkan etkileşim, öğrencilerin ders içeriğini anlamasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Thurmond ve Wambach, 2004). Öğreticilerle etkileşim halinde olmak, öğrencilerin belirsizlik yaşadıkları durumları netleştirmelerine ve bilgilerini pekiştirmelerine de yardımcı olabilir. Öğrenci-öğrenci etkileşimi, ders içeriğini anlamayı ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Özellikle bu yönde işbirlikçi projelerin yürütülmesi, öğrencilerin web tabanlı bir sınıf ortamına ait olma duygusunu geliştirebilir (Palloff ve Pratt, 2001). Öğrenci-içerik etkileşimi ise öğrencinin anlayışında, bakış açısında veya öğrenci zihninin bilişsel yapılarında değişikliklere neden

olan, içerikle entelektüel olarak etkileşime girmesidir (Moore, 1989). Bu yönde farklı etkileşim türleri kullanılarak yüksek düzeyde bir etkileşimin sağlanması, öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini artırmada etkili olacaktır.

Etkileşimli bir uzaktan eğitim sürecinin yürütülmesinde öğrenci ve öğretici rollerinin iyi tanımlanması gerekir. Türkiye de gerçek anlamda uzaktan eğitim uygulamalarının 1980'li yıllardan itibaren yürütülmesiyle (Cacı ve Ersoy, 2017; Demir, 2014) birlikte öğretici rolleri de şekillenmeye başlamıştır (Karaman ve Karabey, 2020). Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de öğrencilerin etkili bir öğrenme ortamı hazırlamada büyük sorumlulukları vardır (Lehman ve Conceição, 2010; Dougiamas, 2000). Ancak uzaktan eğitimde öğretici rolleri yüz yüze öğretim yapılan sınıf ortamlarından farklılık göstermektedir. Berge (1995) başarılı bir çevrimiçi ders için öğreticinin rollerini; pedagojik, sosyal, yönetsel ve teknik olmak üzere dört alanda sınıflandırmıştır. Berge'ye (1995) göre öğreticinin pedagojik rolleri; öğrencilerin kritik kavramları, ilkeleri ve becerileri anlaması için eğitim sürecinin kolaylaştırmaya yönelik görevleri üstlenmesidir. Bu tür görevler, öğrencileri bilgiyi yapılandırılmalarını ve paylaşımda bulunmalarını teşvik etmeyi, etkileşimli öğrenme deneyimlerini tasarlamayı, öğrenme materyallerini iyileştirmeyi, geri bildirim vermeyi, ölçme değerlendirme bilgilerini takip etmeyi ve akran etkileşimini kolaylaştırmayı içerir. Öğreticinin sosyal rolleri, öğrencilerin bilişsel öğrenme süreçlerini desteklemek için çevrimiçi öğrenme topluluğu oluşturması ve sosyal ilişkiler kurmasıdır. Öğreticinin yönetsel rolleri, öğrenme ortamı ile ilgili organizatör, planlayıcı ve oturma yöneticisi görevlerini içermektedir. Çevrimiçi öğreticinin teknik rolü ise öğrencilerin kullanılan sistem ve yazılım programına yönelik karşılaştığı sorunları belirlemesi ve öğrencileri teknik destek kaynaklarına yönlendirmesidir.

Uzaktan eğitimde çoğu araştırmacının odak noktası etkileşim (öğrenci-içerik, öğrenci-öğretici, öğrenci-öğrenci) olmasına rağmen uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşlerinin incelendiği çalışmalara da rastlanmaktadır (Ağır, 2007; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Barış ve Çankaya, 2016; Bayburtlu, 2020; Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016; Osmanoglu, 2020; Şahin İzmirli ve Mısırlı, 2018). Bu yönde Şahin İzmirli ve Mısırlı (2018) bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmada elde edilen veriler olumlu (örn. erişim kolaylığı, çağın gerekliliği) ve olumsuz metafor (örn. etkileşim eksikliği ve yetersizliği) grupları olarak sınıflandırılmıştır. Gürer vd. (2016) ise çevrimiçi uzaktan eğitim aracılığıyla ortak zorunlu ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim süreciyle ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini incelemiş ve sistemin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmuşlardır. Benzer bir çalışma Barış ve Çankaya (2016) tarafından yapılmıştır. Araştırmalarında uzaktan eğitim dersleri veren öğretim elemanlarının sözel ve teorik derslerin uzaktan eğitim ile yürütülebileceği ancak uygulamalı ve etkileşim gerektiren derslerin uzaktan eğitim ile yürütülemeyeceği görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Özel ve devlet okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemeye çalışan Ağır (2007) ise öğretmenlerin uzaktan eğitim teknolojilerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Dolayısıyla Covid-19 salgınından önce yapılan uzaktan eğitim araştırmalarının daha çok öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeye yönelik olduğu söylenebilir. Nitekim pandemi döneminde tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte öğretmenlerin görüşleri de ön plana çıkmıştır. Bunun sonucu olarak pandemi döneminde branş öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerini ortaya koyan çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır. Örneğin, Bakioğlu ve Çevik (2020) uzaktan eğitimde ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla çalışmada Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımlarının ve mesleki gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiğini belirlenmiştir. Kilit ve Güner (2021) ise matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemişlerdir. Web tabanlı uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarının belirlendiği çalışmada matematik öğretmenlerinin çoğunlukla web tabanlı uzaktan eğitimin matematik öğretimi için etkili ve verimli olmadığı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

Pandemi sürecinde öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yürütülmüş olmasına rağmen öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin ve mesleki gelişimlerinin derinlemesine araştırıldığı az sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar genellikle eğitim kurumlarının uzaktan eğitime geçtikleri ilk dönemde gerçekleştirilmiş olup daha çok öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ortaya koymaktadır. Mevcut çalışma ise ortaokul matematik öğretmenlerinin 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yaşadıkları sorunları çözmek için 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde ne tür tedbirler aldıklarını, hangi yöntem ve teknikleri kullanmaya başladıklarını, başarılı bir ders için ne tür öğretimsel içerikler hazırladıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Özellikle matematik derslerinin etkileşimli bir şekilde yürütülmesi gerekliliği dikkate alındığında, öğretmenlerin uzaktan matematik öğretim sürecini nasıl daha verimli hale getirdikleri dikkate değerdir. Bu görüş doğrultusunda çalışmanın ana problemi ve alt problemleri şu şekildedir:

- ❖ Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri nasıldır?
 - Öğretmenlerin 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde canlı derslerini yürütürken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
 - Öğretmenler karşılaştıkları zorluklara yönelik 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde ne tür önlemler almışlardır?
 - Uzaktan eğitim sürecinde (bahar ve güz döneminde) kullandıkları matematik öğretim materyalleri ve programları nelerdir?
 - Uzaktan eğitim sürecinde (bahar ve güz döneminde) kullandıkları matematik öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan matematik öğretim deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçladığı için fenomenolojik araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Nitel araştırma türlerinden biri olan fenomenolojik araştırma, bireylerin yaşanmış deneyimlerinin özlerini aramaya odaklanır (Moustakas, 1994). Bu anlamda, bir fenomen ve kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerin ortak anlamını keşfetmek için öznel deneyimleri irdeler. Dolayısıyla fenomenolojik araştırmaların temel amacı, bireylerin belli bir fenomene ilişkin deneyimlerinin neler olduğunu ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmaktır (Creswell, 2013). Bu bakış açısı altında, öğretmenlerin uzaktan eğitimde matematik öğretimine yönelik deneyimlerinin neler olduğunu ve bu deneyimlerine ne tür anlamlar yüklediklerini ortaya koyabilmek için fenomenolojik araştırma yöntemi uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma 2020 yılında Türkiye'nin farklı illerindeki devlet ve özel okullarda görev yapmakta olan 25 ortaokul matematik öğretmeniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde, kişiler ve mekanlar çalışmaya uygun olarak seçilmektedir. Çünkü bu kişiler çalışma probleminin ve çalışmanın merkezinde olan fenomenin anlaşılmasına yönelik istekli bilgi verebileceklerdir (Creswell, 2013). Öğretmenlerin 2020 yılının bahar ve güz döneminde uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimine sahip olmaları ön koşul kriteri olarak alınmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin devlet ve özel okullarda görev yapması; devlet okullarının ise kırsal, kent merkezi ve varoşlardaki okullardan seçilmesi ölçüt olarak alınarak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çalışmaya istekli olarak katılımları önemsenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin betimleyici özellikleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1.

Katılımcı öğretmenlerin betimleyici özelliklerine ilişkin bilgiler

		Frekans
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	7
Hizmet süresi	1-5 yıl	8
	6-10 yıl	9
	11-15 yıl	6
	16-20 yıl	2
	Kırsal	4
Okulların bulunduğu bölge	Kent merkezi	17
	Varoşlar	4
Okul türleri	Devlet okulu	22
	Özel okul	3

Veri Toplama Araçları

Fenomenolojik bir çalışmada veri toplamanın en yaygın yolu, katılımcıların deneyimleriyle ilgili kapsamlı bilgi elde etmek amacıyla görüşme tekniğinin kullanılmasıdır. Mevcut çalışmanın verileri de katılımcı öğretmenlerle yapılan online görüşmelerden elde edilmiştir. Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formun ilk hali beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İlk soru, katılımcı öğretmenlerin 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar dönemi uzaktan eğitimde matematik öğretimine ilişkin yaşadıklarını sorunların neler olduğunu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İkinci soru, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmek için 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde ne tür tedbirler aldıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Üçüncü, dördüncü ve beşinci sorular, öğretmenlerin her iki dönemde kullandıkları uzaktan öğretim programlarını, materyallerini ve yöntemlerini karşılaştırarak herhangi bir değişiklik olup olmadığını ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır.

Görüşme soruları hazırlandıktan sonra araştırmanın amacına uygunluğunu, anlaşılabilirliğini ve kullanılabilirliğini kontrol etmek amacıyla bir matematik eğitimcisinin görüşleri alınmış ve sorular üzerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin sorularda yer alan “geçen dönem” ifadesi yerine “2019- 2020 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi” yine “bu dönem” yerine “2020-2021 eğitim-öğretim yılının güz dönemi” ifadeleri kullanılmıştır. Daha sonra pilot uygulama için araştırmaya dahil olmayan iki matematik öğretmeniyle görüşme yapılarak soruların anlaşılır olup olmadığı ve öğretmenlerin yanıtlarının soruların içeriğini karşılayıp karşılamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğretmenlerin görüşme formunda yer alan üçüncü ve dördüncü sorulara aynı cevapları tekrar verdikleri görülmüş ve bu iki soru birleştirilerek bir soru oluşturulmuştur. Böylece görüşme formunun son hali dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi amacıyla öncelikle Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı’ndan 01/12/2020 tarih ve 56785782-050.02.04-E.2000300099 sayı numarası ile etik kurul uygunluk onayı alınmıştır. Etik kurulu onayı alındıktan sonra Aralık ayında öğretmenlerle yarı yapılandırılmış online görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere katılımcı onam formu gönderilerek

çalışmanın amacından bahsedilmiş, çalışma sürecinin devam eden Covid-19 salgını nedeniyle online görüşmelerle yürütüleceği, isimlerinin gizli tutulacağı ve görüşmelerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Çalışmaya istekli katılan öğretmenler ile Zoom üzerinden yaklaşık 15-20 dakika süren görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ayrıca görüşmeler sırasında öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar özetlenmiş ve doğruluğuna ilişkin teyit etmeleri istenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin isimleri Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö25 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırma verilerinden içeriğine ilişkin yinelenen ve geçerli sonuçlar ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 2018, s. 24). İçerik analizinin temel amacı ise elde edilen verilerin kavramsallaştırılması ve ilişkilendirilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242). Bu amaç doğrultusunda kodlama sürecinde öncelikli olarak görüşme formunda yer alan soruların içeriğine uygun temalar belirlenmiştir. Daha sonra her bir soru için katılımcı öğretmenlerin yanıtları detaylı bir şekilde değerlendirilerek öğretmenlerin görüşlerini yansıtabilecek kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre kategoriler altında toplanarak kodlama işlemi tamamlanmıştır. Çalışma verilerinin kodlaması araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve fikir uyuşmazlığının olduğu durumlar belirlenerek tekrar ele alınmıştır. Örneğin, araştırmacılarından biri öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar arasında yer alan “ders süresinin yeterli olmaması” kodunu “okul yönetimi kaynaklı” kategorisi altında yer verirken diğer araştırmacı “matematik dersine özgü” kategorisi altında değerlendirmiştir. İki araştırmacı Zoom üzerinden yaptıkları tartışmada ders süresinin matematik dersleri için yeterli olmadığı konusunda hemfikir olmuşlardır.

Kodlama işleminin güvenilirliğini artırmak amacıyla, elde edilen çalışma verileri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmacılar arasındaki uyum Miles ve Huberman’ın (1994) uyum yüzdesi formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışma kapsamında iki kodlayıcı arasındaki uzlaşma %91 olarak bulunmuştur. Hesaplanan bu değer kodlama işleminin istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağladığını göstermektedir. Ayrıca çalışmada katılımcı öğretmenlerin doğrudan görüşlerine yer verilerek zengin ve yoğun betimlemeler yapılmıştır.

Bulgular

Yapılan araştırmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerle derinlemesine online görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlere dört soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin her soru için verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve oluşturulan kodlar ve kategoriler tablolar halinde düzenlenerek sunulmuştur.

Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan zorluklar

Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorlukları belirleyebilmek için “2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde canlı derslerinizi yürütürken hangi zorluklarla karşılaştınız?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yanıtları doğrultusunda oluşturulan kodlamalar Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	f
Öğretim elemanları kaynaklı zorluklar	Öğrenci kaynaklı	Dönüt vermeme	6
		Ekranı kullanma zorluğu	4
		Mikrofon ve kamerayı etkinleştirmeme	4
		Konuları tekrar etmeme	2
		Aynı anda konuşma	2
		Öğretmeni tanımama	2
		Ekranı bakma yorgunluğu	1
		Sisteme ulaşamama	1
		Ekranı gereksiz yere kullanma	3
		Katılım yetersizliği	12
		Öğrenme zorluğu	2
		Derse karşı ilgisizlik	7
	Öğretici kaynaklı	Belirsizlik yaşama	2
		Hazırlıksız olma	4
		Canlı yayın heyecanı	1
		Deneyimsiz olma	6
		Öğrencinin ilgisini çekememe	2
		Konuları yetiştirememe	5
		Programı kullanmakta zorlanma	9
		Materyal-doküman eksikliği	6
		Ekranı kullanmada zorlanma	5
		İçerik hazırlama zorluğu	2
	Etkinlik uygulama zorluğu	3	
	Matematiksel içeriğe özgü	Matematik öğretimini bilgisayar üzerinden yapma zorluğu	5
		Soyut yapısının olması	5
Matematiksel gösterimleri kullanma		15	
Matematiksel işlemler yapma		3	
Konuların bağlantılı olması		3	
Ders süresinin yeterli olmaması	9		
Teknoloji kaynaklı zorluklar	Canlı ders uygulamaları kaynaklı	Öğrencinin anlayıp anlamadığını tespit edememe	4
		Öğrenci mikrofonunun olmaması	6
		Birebir soru çözememe	7
		Yorum kısmının kapalı olması	1
		Öğrenciyi kontrol edememe	8
		Kullanılan programın alt yapısının yeterli olmaması	10
		Öğrenciyi görememe	8
		Senkron sıkıntısı	1
	İnternet kaynaklı	Öğrencilerle doküman paylaşamama	4
		Programın güvenilirliği	4
		Bağlanamama	14
		Yavaş olması	3
Dış faktör kaynaklı zorluklar	Okul yönetimi kaynaklı	Sistemden sürekli düşme	5
		Ders saatlerinin uygun ayarlanmaması	3
	Veli kaynaklı	Öğretmen fikrinin alınmaması	3
		Ders ortamının uygun olmaması	2
		Bilişsel iletişim araçlarının yetersizliği	5
		İnternet erişiminin olmaması	17
		Destek vermemesi	1
İletişim kurulamaması	3		

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin canlı derslerde karşılaştıkları zorluklar “Öğretim elemanları kaynaklı”, “Teknoloji kaynaklı” ve “Dış faktör kaynaklı” olmak üzere üç tema altında sınıflandırılmıştır. Öğretim elemanları kaynaklı zorluklar; öğrenci kaynaklı, öğretici kaynaklı ve içeriğe özgü zorluklar olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. Öğretmenler, canlı derslerde yaşadıkları zorlukları dile getirirken öğrenci ve öğretici kaynaklı zorluklar hakkında oldukça detaylı açıklamalar yapmışlardır. Bu yönde öğretmenlerin ifade ettikleri öğrenci kaynaklı zorluklar arasında “katılım yetersizliği” olarak elde edilen kod, az sayıda öğrencinin canlı derse katılmasıdır ve görüşmeler sırasında öğretmenlerin en fazla üzerinde durdukları sorunlardan biridir. Bu durum ile ilgili olarak Ö8 “*Öğrencilerin genel olarak derslere katılımı azdı. Aslında anlatılan derslerin notlara yansımaması ve yaz tatilinde bu derslerin telafisinin olacağını düşünmelerinden dolayı derslere katılmadılar...*” şeklinde görüşlerini ifade etmiş ve katılım yetersizliğinin sebebi olarak herhangi bir ölçme ve değerlendirmenin yapılmamasını göstermiştir. Bazı öğretmenler ise canlı derslere katılan öğrencilerin derse karşı ilgisizliğinden ve yeterince dönüt alamadıklarından bahsetmişlerdir. Örneğin, Ö3 bu duruma ilişkin görüşlerini “*...Katılımı olan öğrencilerle de yüz yüze iletişim kurmadığım için öğrencinin ne yaptığını bilemiyordum. Bazen arkadan bilgisayar oyunu sesleri geliyordu, kontrol etmek için soru sorduğumda ya hiç cevap alamıyordum ya da soruları tekrarlamak zorunda kalıyordum.*” şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan öğretmenler, canlı derslerde öğrencilerin mikrofon ve kameralarını etkin hale getirmediğini ya da etkileştirdiklerinde aynı anda konuşmaya başladıklarını belirtmişlerdir. İki öğretmen ise öğrencilerin konuları tekrar etmediklerinden dolayı aynı konuları defalarca anlatmak zorunda kaldıklarından bahsetmişlerdir. Bu yönde farklı bir noktaya dikkat çeken Ö13, öğrencilerin sürekli ekran başında olmalarından dolayı ekrana bakma yorgunluğu yaşadıklarını tespit etmiştir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, öğrenci kaynaklı zorlukların yanı sıra kendilerinden kaynaklanan sorunları da dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerinden kaynaklı zorlukları detaylı bir şekilde açıklamaları ve sürece eleştirel bir gözle bakmaları dikkate değer bir bulgudur. Pandeminin aniden gelmesiyle hazırlıksız yakalanan öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci ve canlı dersler hakkında yeterince tecrübelerinin olmamasından dolayı çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu kapsamda “belirsizlik yaşama”, “hazırlıksız olma” ve “deneyimsiz olma” gibi kodlar örnek olarak gösterilebilir (bkz. Tablo 2). Bununla ilgili olarak merkezi bir okulda görev yapan Ö10, uzaktan eğitimde derslerin nasıl yürütüleceğine ilişkin yaşadığı belirsizlik durumunu şöyle açıklamıştır: “*Pandemi süreci ilk başladığında biz Zoom üzerinden canlı derslere başladık. Bu süreçte EBA canlı dersler henüz başlamamıştı. Acaba nasıl geçecek, uzaktan eğitimde dersler nasıl işlenecek belirsizliğini yaşadım.*” Ö10 yaşadığı bu belirsizlik durumu nedeniyle il bilişim teknoloji rehberliği koordinatörlüğünde gönüllü olarak uzaktan eğitim seminerlerine katıldığını belirtmiştir. Ö24 ise pandemi olması nedeniyle bütün eğitim camiasının yeni bir döneme girdiğinden söz etmiş ve devamında “*...uzaktan eğitim dediğimiz bir eğitimi vermeye başladık... Bu süreçte çok hazırlıksız olduğumuzdan canlı dersler de zorluklar yaşadık, alışma süreci sıkıntılı oldu.*” ifadeleriyle yaşadığı zorluklardan bahsetmiştir.

Öğretici kaynaklı zorluklar arasında öğretmenlerin en fazla yaşadıkları sorun ise canlı dersleri yürütmek için gereken uygulamaları kullanmaları olmuştur. Öğretmenlerin çoğu, uzaktan eğitime başladıklarında canlı dersleri yürütmek için kullandıkları programların işlevini, sınırlılıklarını ve avantajlarını öğrenmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö16, uzaktan eğitime ilk başladığında kullandığı EBA canlı ders uygulamasının özelliklerini kullanmayı bilmediğinden bahsetmiştir. Canlı dersler başladığında varoş bir okulda görev yapmasından dolayı öğrencilerin maddi yetersizliklerinin olduğunu dile getirmiştir. Bu nedenle öğrencilerin derslere katılmadığını ifade ederek programın etkili ve zayıf yönlerini deneme yanılma yöntemini kullanarak keşfettiğini belirtmiştir. Merkezi bir okulda görev yapan Ö2 ise “*...ilk defa canlı ders yaptığım için programın işlevini önce öğrenemedim. Canlı derslere Zoom üzerinden başladık. Fakat Zoom’un nasıl bir program olduğu hakkında alt yapım yoktu. Bu nedenle dersleri nasıl işleyeceğim hakkında bir bilgim de pek yoktu.*” ifadeleriyle programı işlevsel olarak kullanmakta yaşadığı sorunlardan bahsetmiştir. Bu kategori altında dikkat çeken diğer bir kod ise “Materyal-doküman eksikliği” olmuştur. Öğretmenler, ilk defa böyle bir

durum ile karşılaştıklarını, canlı derslere uyumlu olarak kullanabilecekleri materyalleri ve dokümanları bulmalarının zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö7 görüşlerini *“...elimde yeterince kaynak kitabım olmadığı için ilk başlarda konu özetlerini A4 kâğıtlarına yazıyordum. Bunları Whatsapp aracılığıyla öğrencilerime ulaştırmaya çalışıyordum.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde varoş bir okulda görev yapan Ö16 ise her konu için sürekli dokümanlar araştırmanın ve uygun olan dokümanı bulmanın zor olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde etkinlikleri uygulamada ve içerik hazırlamada sıkıntı yaşadıklarını, konuları yetiştiremediklerini ve canlı derslerde öğrencilerin ilgilerini yeterince çekemediklerini dile getirmişlerdir. Örneğin kırsal bir okulda görev yapan Ö13, *“Öğrenciyle etkileşimim azaldığından gereken müdahaleyi zamanında yapamıyordum. Bu yüzden de eksiklik katlanarak devam ediyordu. Öğrencilerin birbiriyle etkileşimi de minimuma indiğinden canlı dersler öğrenci için de keyifli bir süreç olmaktan çıkıyordu...”* ifadeleriyle canlı derslerde öğrenci-öğrenci etkileşimin yeterli olmamasına değinmiştir.

Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin matematik dersine özgü sorunlardan da bahsettikleri gözlenmiştir. Bahsi geçen sorunlar; matematik öğretimini bilgisayar üzerinden yapma, matematiğin soyut bir yapısının olması, matematiksel gösterimleri kullanma ve işlemler yapma, matematikte konuların birbiri ile bağlantılı olması ve canlı ders süresinin matematik dersleri için yeterli olmamasıdır. Öğretmenlerin çoğu, canlı dersleri yürütürken matematiksel gösterimleri kullanmada ve işlemleri yapmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma yönelik Ö9 *“İlk başlarda canlı derslerimi EBA üzerinden yürüttüm benim teknolojiden uzak kalmam nedeniyle olabilir programı kullanırken matematiksel ifadeleri kullanmakta, ekrana yazmakta, işlemleri tahtaya yapmakta zorluk çektim.”* açıklamalarını yapmış ve görüşmenin devamında *“... zaten ders soyuttu uzaktan anlatınca ve iletişim de azalınca daha da soyutlaştı. Materyalleri elimize alıp inceleme imkânımız bile olmadı. Bu durumda konular ve matematiksel kavramlar öğrenciler için daha da zorlaştı.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Matematik dersinde yer alan konuların birbiriyle bağlantılı olduğunu belirten üç öğretmen ise öğrencilerin canlı derslerden birine katılmamaları durumunda diğer konuları anlamalarının ve ilişkilendirmelerinin çok zor olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan matematik öğretimi sürecinde özellikle teknoloji kaynaklı birçok sorunla karşılaştıkları görülmüştür. Bu sorunlar; canlı ders uygulamaları kaynaklı ve internet kaynaklı olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Öğretmenler, canlı derslerini yürütmek için kullandıkları programların alt yapısının yeterli olmamasından dolayı bazı sorunlarla karşılaşmışlardır. Bu durumu destekleyici açıklamalarda bulunan Ö15 *“Canlı derslere girmekte zorluk yaşadım. EBA'nın altyapısı yeterli değildi. Bazı zamanlar derse girebilmek için tekrar tekrar denemeler yaptım...”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde öğretmenler bazı öğrencilerin mikrofonunun ve kamerasının aktif olmaması nedeniyle yeterince etkileşim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin canlı dersler esnasında öğrencileri kontrol edememesine ve dolayısıyla öğrencilerin dersi anlayıp anlamadığını tespit edememesine yol açtığı görülmüştür. Öğrencilerle yeterince etkileşim sağlayamadığını belirten Ö22, açıklamalarını şöyle dile getirmiştir: *“EBA ve Zoom üzerinden işlediğimiz derslerde öğrencilerin kameralarını açmalarına izin verilmediği için öğrenci ile iletişime geçmek, göz göze temas kurmak, öğrenciyi takip etmek gibi konularda sıkıntı yaşadım.”* Benzer şekilde öğrencinin gözünün içine bakarak ders anlatmamanın ve onlarla yeterince etkileşim sağlayamamanın zorluğundan bahseden Ö17, yaşadığı bu zorluğun başka zorlukları da beraberinde getirdiğini belirtmiştir. Örneğin, hangi öğrencinin anlayıp hangi öğrencinin anlamadığını tespit edemediğini, anlatımlarında sadece öğrencinin anladığını kabul ettiğini, öğrencilerin dersle ilgili notlar alıp almadıklarını göremediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö6 *“...(öğrencilerin) yüzlerini görmediğim zaman duvara anlatıyor gibi oluyordum.”* ifadeleriyle duygularını ön plana çıkararak öğrenci-öğretici etkileşiminin yeterli olmamasından bahsetmiştir. Bazı öğretmenler ise kullanılan programın güvenilirliği konusunda sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö8, *“Bazı öğrencilerimiz sisteme ulaşamadığı gibi bazı öğrencilerimiz de yayılan söylentilerden dolayı Zoom programının güvenilirliği açısından tedirginlik yaşadılar ve canlı derslere girmeye çekindiler.”* ifadelerine yer vermiştir.

Canlı ders uygulamaları kaynaklı sorunlardan bir diğeri ise öğrencilerle birebir soru ve problem çözememektir. Bu durumu anlatırken özel okulda görev yapan Ö11 “...soru sorunca çocuklardan geri dönüt alamıyordum... birebir soru çözemiyordum.” ifadelerini kullanmıştır. Ö11’e göre öğrencilerle birebir soru çözememek canlı derslerin verimli olmamasına neden olmaktadır. Özel okulda görev yapan Ö5 ise uzaktan eğitim başladığında diğer öğretmenlerden farklı olarak Youtube üzerinden canlı derslerini yürütmüştür. Ancak Youtube üzerinden canlı dersleri yürütmesinin farklı sorunlarla karşılaşmasına sebep olduğunu dile getirmiş ve devamında “...okul olarak ilk etapta Youtube üzerinden canlı dersleri verdik. Youtube üzerinden yaptığımız bu derslerde öğrencilerimiz sorduğumuz sorulara cevap veremediği gibi anlayıp anlamadıklarına dair bize herhangi bir bilgi de veremedi... Yani canlı ders esnasında öğrenci direk derse katılmadığı için yeterince iletişime geçilemedi...” ifadelerini kullanarak senkron sıkıntısı yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca Ö5, kullandıkları programda yorum kısmının kapalı olmasının öğrenci geri dönütlerini almalarında bir engel teşkil ettiğini vurgulamıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin internet kaynaklı sorunlardan da oldukça fazla bahsettikleri tespit edilmiştir. Bu sorunlar içerisinde en sık görülen ise öğrencilerin ya da öğretmenlerin internete bağlanamamasıdır. Nitekim Ö19 bu durumu “Derslerim de karşılaştığım en büyük sıkıntı öğrencilerimin derse bağlanmakta sorun yaşamasıdır. Çoğu öğrencim canlı derslere hiç bağlanamadılar.” ifadeleri ile vurgulamıştır. Öğretmenler ayrıca internet bağlantısı olsa bile sürekli sistemden düşme sıkıntısı yaşadıklarını ve internetin yavaş olmasından dolayı derslere zamanında katılmanın aksadığını belirtmişlerdir.

Görüşmelere katılan öğretmenler, okul yönetimi ve veli kaynaklı zorluklardan da bahsetmişlerdir. Bu zorluklar “Dış faktör kaynaklı zorluklar” teması altında incelenmiştir. Bu yönde öğretmenler, ders saatlerinin uygun ayarlanmadığından ve uzaktan eğitim sürecinde kendi fikirlerinin yeterince dikkate alınmadığından bahsederek okul yönetiminden kaynaklanan bazı zorlukları dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili düşüncelerini dile getiren Ö7, okul yönetiminin hazırladığı canlı ders programında matematik derslerinin akşam saatlerinde yapılmasını uygun bulmadığını ancak bu yönde fikrinin alınmadığını belirtmiştir. Tüm bu zorlukların yanı sıra özellikle kırsal ve varoş okullarda görev yapan öğretmenlerin, maddi sıkıntılardan dolayı velilerin telefonlarında internet paketlerinin olmamasını ya da evlerinde sabit bir internet hattının olmamasını sıklıkla dile getirdikleri görülmüştür. Örneğin, varoş bir okulda görev yapan Ö16, öğrencilerinin maddi yetersizlikler nedeniyle internete erişemediğini dile getirmiştir. Benzer şekilde bir köy okulunda görev yapan Ö18 ise “...öğrencilerimin internet sorunu vardı. Köyde internet çekmediğinden dolayı öğrenciler derse katılamadılar.” ifadeleriyle yaşadığı sorunu dile getirmiştir. İnternet sıkıntısının öğretmenlerin canlı dersleri yürütürken en fazla karşılaştıkları sorun olduğu görülmüştür. Ö6 bu durumu “internet sorunu bizim en büyük problemimizdi.” şeklinde vurgulamıştır. Bu kategoride diğer bir dikkat çeken durum ise “bilişsel iletişim araçlarının yetersizliği” olarak kodlanan; velilerin telefon, tablet ve bilgisayar gibi bilişsel iletişim araçlarını temin edememesinden kaynaklanan sıkıntılar olmuştur. Yaşadığı en büyük sıkıntıyı eğitimde fırsat eşitsizliğinin olması şeklinde ifade eden Ö16 “Bazı öğrenciler velilerinin telefonundan derslere girdiği için sadece akşam, babaları evde olduğunda canlı derslere katılabiliyorlardı. Bazı öğrenciler ise evde akıllı telefon, tablet ya da bilgisayar gibi canlı derslere girebileceği herhangi bir araç olmadığından dolayı hiçbir dersime katılamıyordu.” ifadeleriyle karşılaştığı sorunları açıklamıştır. Yapılan görüşmelerde iki öğretmen ise öğrencilerin ders ortamının uygun olmamasından kaynaklanan sıkıntılara dikkat çekmiştir. Bu durumu Ö7 “...uzaktan eğitimde her bir öğrencinin kendi aile ortamında derslere katıldığını düşünürsek, ders esnasında bile neler yaşadıklarını, dikkatlerini derse ne kadar verebildiklerini bilemiyorduk.” şeklinde ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin alınan tedbirler

Görüşmelerde öğretmenlere ikinci soru olarak “Uzaktan eğitim sürecinin bahar döneminde yaşadığınız zorluklar için 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde ne tür tedbirler aldınız? Ne

tür tedbirlerin alındığını düşünüyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin oluşturulan kodlamalar Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3.

Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan zorluklara yönelik alınan tedbirler

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Öğretici tedbirleri	Teknolojiyi takip etme ve kullanma	Kullanılan program sayısını artırma	9
		İnternet alt yapısının uygunluğunu kontrol etme	2
		Kullanılan programın içeriğini öğrenme	8
		İnternette diğer öğretmenlerin derslerini nasıl yürüttüğünü araştırma	3
		Grafik/Kalemli tablet kullanma	9
	Doküman/Materyal eksikliğini giderme	Eğitici animasyonlar ve videolar kullanma	4
		Çalışma yaprakları hazırlama	4
		Kaynak kitap temin etme	7
		Konu özetleri hazırlama	4
		Bilişsel eğitim materyalleri alma	4
	Öğrencinin aktif katılımını sağlama	Öğrencileri ödevlendirme	12
		Öğrencilerin ön hazırlık yapmalarını sağlama	7
		Öğrenciye planlı ders çalışma alışkanlığı kazandırma	2
		Öğrenci ödevlerini takip etme	8
		Öğrencinin derse katılıp katılmadığını takip etme	15
		Öğrencilerin işlemlerini ve cevaplarını sözel olarak açıklaması isteme	4
		Problemleri öğrencilerin defterlerine kendilerinin çözmelerini isteme	3
		Öğrencilerin ders notu tutmalarını isteme	2
		Ödül ve pekiştirici kullanma	6
		Ders süresini etkin kullanma	Ders öncesi hazırlık yapma (planlama)
	Z kitaplar kullanma		10
	Canlı ders kurallarını belirleme		7
	Sınıf ortamı oluşturma		2
	Somut materyal kullanma		3
	Soru cevap yöntemini daha sık kullanma		11
	Tahta kullanma		8
	Farklı öğretim yöntemleri kullanma		2
Öğrenci grupları oluşturma	1		
Soru çözme	2		
İletişim yollarını artırma	Öğrencilerle görüşme yapma	1	
	Whatsapp grupları oluşturma	8	
	Veli ile iletişim kurma	2	
	Meslektaşları ile iletişim kurma	3	
	Öğrenci sorularını çözüp fotoğrafını gönderme	4	
	Canlı derse giremeyen öğrencilere ders notlarını elden ulaştırma	1	
Teknoloji desteği	Sabit internet hattı bağlatma	7	
	Akıllı telefon alma	4	
	İnternet paketlerini genişletme	2	
	Öğrencilere tablet ve bilgisayar alma	3	
Veli tedbirleri	İletişim desteği	Okul ile iş birliği yapma	2

		Öğretmen ile iletişime geçme	3	
Öğrenciye desteği		Öğrenciyi takip etme	2	
		Uygun ortam hazırlama	6	
		Programı kullanmayı öğrenme	5	
Teknolojiden faydalanma		EBA destek noktasını kullanma	6	
		Ortak internet kullanma	1	
		Ders öncesi hazırlık yapma	2	
Öğrenci tedbirleri	Aktif katılım sağlama	Derse katılım sağlama	2	
		Ders notları alma	4	
		Verilen görevleri yerine getirme	5	
		Ders programı hazırlama	Ders saatlerini düzenleme	3
		Ders sayısını artırma	5	
Okul yönetimi tedbirleri	Ortam hazırlama	Öğretmenlere canlı ders için sınıf ortamı hazırlama	2	
		Öğrencilere EBA destek noktası oluşturma	6	
	İletişimi artırma	Veli ile iletişim kurma	3	
		Öğretmenlerle iş birliği yapma	5	

Tablo 3 incelendiğinde, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan zorluklara yönelik alınan tedbirler incelendiğinde “Öğretici tedbirleri”, “Veli tedbirleri”, “Öğrenci tedbirleri” ve “Okul yönetimi tedbirleri” olmak üzere dört tema altında sınıflandırılmıştır. Öğretici tedbirleri teknolojiyi takip etme ve kullanma, doküman/materyal eksikliğini giderme, öğrencinin aktif katılımını sağlama, ders süresini etkin kullanma, iletişim yollarını artırma olmak üzere beş kategoriden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin canlı derslerde öğretici kaynaklı zorluklar hakkında yaptıkları ayrıntılı tespitler, yaşanan bu sıkıntılara yönelik alınan tedbirlerin de sayıca fazla ve içerik olarak detaylı olmasına yol açmıştır. Bu yönde öğretmenlerin dile getirdikleri öğretici tedbirleri içerisinde teknolojiyi takip etme ve kullanma kategorisi incelendiğinde “kullanılan program sayısını artırma”, öğretmenlerin canlı derslerini yürütürken farklı programları denemeleri ve bunlardan birkaçını birlikte kullanmaya başlamalarıdır. Görüşmelerde öğretmenlerin kullanılan programlar üzerinde oldukça fazla çaba sarf ettikleri görülmektedir. Bununla ilgili olarak, Ö14 *“Geçen dönem sadece EBA ve Whatsapp uygulamalarını kullandım. Bu dönem ise Zoom, EBA, Whatsapp ve Microsoft Team kullanıyorum. Ayrıca Quiziz, Padlet gibi web programlarını da öğrencinin ilgisini çekmek için derslerde kullanmaya başladım.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ö14’e göre öğrencinin ilgisini çekebilecek uygulamaların derslerde kullanılması öğrenciler arasında etkileşimin de artmasını sağlayacaktır.

Yapılan görüşmelerde, öğretmenler canlı ders uygulamalarının içeriklerini araştırarak özelliklerini kullanmayı öğrendiklerinden bahsetmişlerdir. Örneğin bu duruma ilişkin görüşlerini Ö9, *“Öncelikle program üzerinde neler yapabileceğimi öğrendim. Programın kısıtlı yönlerini ve gelişmiş yönlerini inceledim...”* şeklinde ifade etmiştir. Ö9 ise *“Matematik öğretmenlerinin ne tür zorluklar yaşadığını ve bunlara ne tür çözümler bulunduğunu internetten araştırıp çözümleri kendim de denedim.”* ifadeleri ile internet ortamında diğer öğretmenlerin derslerini nasıl yürüttüğünü araştırdığını belirtmiştir. Bu kapsamda Ö20, *“İnterneti takip ettim. Matematik derslerini sözel olarak anlatmak öğrenci için hiçbir anlam ifade etmediği için diğer matematik öğretmenlerinin nasıl ders işlediklerine (internetten) baktım.”* ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra ekranı kullanma, matematik öğretimi bilgisayar üzerinden yapma, matematiksel gösterimleri kullanma ve işlemler yapma gibi zorlukların üstesinden gelebilmek için grafik ya da kalemlili tablet aldıklarından bahsetmişlerdir.

Görüşmelere katılan öğretmenlerin materyal eksikliğini gidermek için eğitici animasyon ve videolar kullandıkları, çalışma yapıları hazırladıkları, kaynak kitaplar temin ettikleri, konu özetleri hazırladıkları ve bilişsel eğitim materyalleri aldıkları belirlenmiştir. Örneğin, Ö21 *“...farklı kaynaklar*

tarayarak farklı sorulara ulaşmaya çalışıyorum. Öğrenciler için çeşitli ders notları hazırladım... derslerimde bu notları kullanıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Kırsal bir bölgede görev yapan Ö6 ise doküman eksikliğini gidermek için yaptıklarını şu şekilde açıklamıştır: “Anlatacağım konuyu renkli renkli ve büyük büyük yazıp onları pdf halinde EBA alt yapısından canlı olarak öğrencilere açıp anlatıyorum. Whatsapp grupları oluşturup öğrencilere soruları oradan da gönderiyorum. Ayrıca öğrenci soruları için haftanın belirli günlerini soru çözümüne ayırdık. Bu süreçte çalışma kâğıtları, denemeler, testler ne buluyorsak kaynak olarak kullanıyoruz.” Öğretmenler, canlı derslerde öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamak için çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu amaçla öğrencilerin canlı derslere katılıp katılmadıklarını takip ettiklerini, öğrencilerin işlemlerini ve cevaplarını sözel olarak açıklamalarını istediklerini, problemleri öğrencilerin defterlerine kendilerinin çözmelerini beklediklerini, öğrencilerin ders notları almalarını istediklerini ifade etmişlerdir. Bu yönde, öğrencileriyle sürekli iletişim halinde olduğundan bahseden Ö5 “...onların sadece birer izleyici değil aynı zamanda birer katılımcı olduklarını hissettirmek için derslerimde öğrenciyi aktif tutmaya çalışıyorum...” açıklamalarında bulunmuştur. Ö6 ise “Öğrencileri canlı derslerde aktif tutabilmek için isim isim soru soruyorum. Soruyu önce anlamalarını bekliyorum. Anladıklarında çözüm yapmaları için onlardan adım adım işlemleri söylemelerini istiyorum.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Öğrencileri aktif tutmak için ödül ve pekiştirme kullandıklarını belirten altı öğretmen ise kendilerine özgü yöntemler geliştirdiklerinden söz etmişlerdir. Örneğin, merkezi bir okulda görev yapan Ö7 kullandığı bir yöntemden şöyle bahsetmiştir: “Ders esnasında öğrencilere kısa cevaplı sorular sorup doğru cevap veren öğrencilere artı verip kendime ait bir artı eksi sistemi geliştirdim... Böylece öğrenciler artı almak için birbirleri ile yarışmaya başladılar...”

Görüşmeye katılan öğretmenler, sadece öğrencilerin canlı derslerde aktif olmalarını sağlamakla yetinmeyip aynı zamanda öğrencilerin ders dışı çalışmalarını da takip ettiklerini belirtmişlerdir. Bu yönde öğretmenlerin görüşleri, öğrencileri ödevlendirdikleri ve bu ödevleri takip ettikleri, öğrencilerin derslere ön hazırlık yapmalarını sağladıkları ve öğrencilere planlı ders çalışma alışkanlığı kazandırmaya çalıştıkları yönündedir. Görüşmeye katılan on iki öğretmenin öğrencilerine ödev gönderdiği ancak bu öğretmenlerden sekizinin ödevleri takip ettiği, dört öğretmenin ise öğrenci ve velisi ile yeterince iletişim kuramadığından öğrenci ödevlerini takip edemediği belirlenmiştir. Bu konuda Ö2 “Geçen dönem ödev göndermiyordum ama bu dönem ödevler göndermeye başladım. Öğrencilerin ödevlerini kontrol etmek için çözdükleri soruların fotoğraflarını istiyorum.” ifadelerine yer vermiştir. Ödev takibi yaptığını söyleyen Ö7 ise görüşlerini şöyle belirtmiştir: “Ödevleri artık EBA’dan gönderiyorum, çözüp çözmediklerine dair raporlar veriyor. Raporları takip edip çözmeyen öğrencilere mesaj gönderip iletişime geçiyorum...” Nitekim Ö20 ödevleri takip edemediğini belirterek gerekçe olarak öğrencilerin geri dönüt vermemesini göstermiştir.

Uzaktan eğitimde matematik derslerinin verimli olabilmesi için öğretmenler ders süresini etkin bir şekilde kullanmaya çalışmışlardır. Bu yönde sadece öğrenci faaliyetlerine yoğunlaşmamış kendi gayretlerini de özellikle dile getirmişlerdir. Örneğin, merkezi bir okulda görev yapan Ö21 ders öncesi yaptığı hazırlıkları anlatırken “Ders öncesinde çalışmalar yaparak ders notlarımı hazırladım. Ayrıca her dersten önce farklı kaynaklar tarayarak farklı sorulara ulaşmaya çalıştım, bu soruları hangi sırayla çözeceğimi planladım.” ifadelerini kullanmıştır. Canlı derslerini daha çok z-kitap üzerinden yürütmeyi tercih eden öğretmenler ise ders içeriğini zenginleştirmek ve öğrencinin ilgisini çekmek amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenler, ders sürelerini etkili kullanabilmek için canlı ders kuralları oluşturduklarını belirtmişlerdir. Özellikle bu durumu dile getiren öğretmenlerin merkezi okullarda görev yapması dikkat çekmektedir. Bu yönde Ö4 açıklamalarını şöyle belirtmiştir: “...Yaşları küçük olduğu için (5. sınıf) ekranı bırakıp gitmek, yemek içmek gibi düzeltmem gereken çok sorun yaşadım... zor oldu alışana kadar sonrasında öğrencileri tek tek uyardım ve öğrencileri tam olarak dersin içine çekmek için canlı ders kuralları koyarak belirli bir denge kurabildim.” Öğretmenlerin çoğu, belirlenen sürede daha etkin bir şekilde ders işlemek için özellikle soru cevap yöntemini geçen döneme göre daha sık kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, iki öğretmen ise bu yöntemin dışında farklı öğrenme yöntemlerini canlı derslere kullanıp

kullanamayacaklarını denediklerini başarılı olan öğretim yöntemlerini kullanmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer öğretmenlerin faaliyetlerinden farklı olarak özel okulda görev yapan Ö11, derslerin daha etkili olabilmesi için öğrenci grupları oluşturduğundan bahsetmiş ve görüşlerini açıklarken *"...uzaktan testler yapmaya çalıştım... grupların yapamadığı soruları o gruba ek canlı ders yaparak ben anlattım. Öğrenci sayısını azalttığım için birebir ilgilenmeye başladım..."* ifadelerine yer vermiştir. Ayrıca derse ilgisiz olan öğrencilerle telefon görüşmeleri yaparak birebir ilgilendiğinden söz etmiş ve öğrencilerle iletişimi artırmaya çalıştığını belirtmiştir. Benzer şekilde, iletişim yollarını artırmaya çalışan Ö19 ise *"Veliler ile görüşme yaparak derslere katılım sayısını ve derse katılan öğrencilerin motivasyonunu artırmaya çalıştım."* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Görüşmeye katılan sekiz öğretmen, öğrencilerle iletişimlerini her daim sağlayabilmek için Whatsapp grupları oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Bu yolla öğrencilerle aralıksız ve aracasız bir şekilde iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yapamadıkları soruları çözerek fotoğraflarını Whatsapp üzerinden gönderdiklerini belirten dört öğretmen, öğrencilerin bu sayede daha iyi öğrendiklerini ileri sürmüştür. Bazı öğretmenler ise meslektaşları ile iletişime geçtiklerini, bu süreçte neler yaptıkları ile ilgili bilgi aldıklarını, derslerin daha verimli geçmesi için birbirleriyle fikir alışverişinde bulduklarını söylemiştir. Bir yatılı bölge okulunda görev yapan Ö18 *"Bu dönem bütün veli ve öğrenciler tek tek aranarak ulaşıldı. Benim okulum yatılı bölge okulu olduğu için köy muhtarları ile konuşup iletişime geçildi. Hatta derse giremeyen öğrenciler için not kâğıtları, çalışma kâğıtları bazen muhtarlar aracılığı ile bazen de velinin okula gelmesi şeklinde öğrencilere ulaştırıldı."* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğreticilerin dile getirdikleri veli tedbirleri; teknoloji desteği, iletişim desteği ve öğrenci desteği olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Öğretmenler, teknoloji desteği kapsamında, velilerin evlerine sabit bir internet hattı bağlatmalarını, akıllı telefon, tablet, bilgisayar almalarını ve telefonlarında var olan mevcut internet paketlerini genişletmelerini dile getirmişlerdir. Öyle ki öğretmenler, velilerin bu tedbirlerinin yeterli olmadığını, eğitimde fırsat eşitsizliğinin devam ettiğini ve bu konuda kat edilmesi gereken çok yol olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Ö15 *"Canlı dersler başlamadan öğrencilerime ulaştım. Telefon, tablet, internet temin durumlarını öğrendim. Bazı velilerim evlerine internet ve bilgisayar aldılar. İmkânı olmayan öğrencilerimin de isimlerini müdürümle paylaşarak öğrencilere yardımda bulunmaya çalıştık."* açıklamalarını yaparken Ö24 ise maddi sıkıntısı olan öğrencilerini çeşitli yardım kuruluşlarına yönlendirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte Ö24, velilerin okul ile iş birliği yaptıklarını, öğretmenlerle iletişime geçerek bu süreçte öğrencileri için neler yapabileceğini sorduklarını belirterek veli ile birlikte süreç yönetimi yaptıklarından bahsetmiştir. Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde velilerin aldıkları tedbirlerden bahsederken öğrencilere uygun ortam hazırlama konusunda oldukça çaba gösterdiklerini vurgulamışlardır. Bu yönde iki öğretmen velilerin evde çocuklarını yakından takip etmelerinden duydukları memnuniyeti dile getirmeyi ihmal etmemiştir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde canlı derslerde yaşanan sıkıntıların üstesinden gelebilmek için öğrencilerin de birtakım tedbirler aldıklarından bahsetmişlerdir. Bu süreçte öğrencilerin de teknolojiden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin beş öğretmen, öğrencilerin canlı derslerde kullandıkları programı hızlıca öğrendiğini ve böylece uzaktan eğitime kolayca uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin geneli, internet sıkıntısını sürekli gündeme getirmiş ve bu sıkıntıyı aşmak için öğrencilerin de çaba gösterdiğini anlatmıştır. Bu konuda Ö10 *"İnternete bağlanamayan çocuklar oluşturulan EBA destek noktalarına giderek derslere katılmaya başladılar."* ifadelerine yer verirken Ö13 ise *"...bazıları da haklı olarak bunun (eve sabit internet ve bilgisayar almanın) maliyetli olduğunu, durumunun olmadığını dile getirdi. İnternet sorunu olan öğrenciler okuldaki EBA destek noktalarına giderek canlı derslere katılmaya çalıştılar."* ifadelerine yer vermiştir. Köy okulundan gelen çocuklardan oluşan bir yatılı bölge okulunda görev yapan Ö18 ise öğrencilerinin köylerinde internet çekmediği için muhtarının çabalarıyla bir internet odası yaptıklarını, öğrencilerin bu internetin ücretini birlikte ödediklerini ve bu sayede canlı derslere katıldıklarını ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde okul yönetiminin de çeşitli tedbirler aldığından bahseden öğretmenler, okul idaresinin ders programlarını düzenleyerek ders sayılarını artırdığını böylece öğretmenlerin daha düzenli bir şekilde dersleri yürüttüklerini ve ders sayılarının artmasından dolayı konuları yetiştirmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö7, “Önceden ders saatleri öğretmenler için pek uygun olmuyordu, canlı ders saatlerini ayarlamak zordu. Şimdi okul idaresi ders programı yaptı ve her bir öğretmenin canlı ders saatlerini ayarlayarak sınıfların da derslere düzenli bir şekilde derslere katılmasını sağladı” şeklinde açıklamalarını yapmıştır. Ayrıca öğretmenler, okul yönetiminin interneti olmayan öğrenciler için EBA destek noktası oluşturduğunu ve öğrencilerin canlı derslere katılabilecekleri güvenli bir ortam sağladıklarını ifade etmişlerdir. Varoş bir okulda görev yapan Ö16, okul idaresinin öğretmenler için de canlı derslere girebilecekleri bir sınıf ortamı hazırladığını böylece tahtayı kullanarak ders anlattıklarını belirtmiştir. Ayrıca bu konuyla ilgili özel okulda görev yapan Ö4 ise “derslerin verimli olması için bu dönem okula gidip akıllı tahtadan Zoom’a bağlanarak anlattık. Akıllı tahta üzerine kamerayı yerleştirdik, ekranda yansıttık, yakamıza mikrofon taktık, etkili oldu” açıklamalarını yapmıştır. Ö4’e göre bu uygulamanın etkili olmasının sebebi, öğrencinin öğretmenini okulda görmesi ve kendini sınıfında hissetmesidir. Okul idaresinin öğretmenlerle iş birliği yaparak velilerle iletişim kurduğundan bahseden Ö4 “Okul idaresi ile birlikte her hafta velileri düzenli bir şekilde aradık. Canlı derslerle ilgili bilgilendirme yaptık. ... takip edip idareye geri dönüt veriyorduk. İdare de her hafta velileri arayıp değerlendirme yapıyordu.” şeklinde açıklamıştır. Tüm bu tedbirlerin yanı sıra öğretmenler, canlı derslerin daha verimli olması için program geliştiricilerin de güvenlik sorunlarının çözümü için çalıştıklarından ve program alt yapısını geliştirdiklerinden bahsetmişlerdir.

Uzaktan eğitimde kullanılan materyaller ve programlar

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere üçüncü soru olarak “2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde matematik öğretimi için hangi öğretim materyallerini ve programlarını kullandınız? 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde matematik öğretimi için hangi öğretim materyallerini ve programlarını kullanıyorsunuz? sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen kod ve kategoriler Tablo 4’ de sunulmuştur.

Tablo 4.

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğretim materyalleri ve programları

Tema	Kategori	Kod	f
Öğretim Materyalleri	2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi kullanılan materyaller	Kaynak dokümanlar (kitaplar, ders notları, deneme sınavı, vb.)	21
		Akıllı tahta uygulamaları (z kitap, akıllı defter, Antropi Teach etkileşimli tahta programı vb.)	10
		Grafik tablet	1
	2020-2021 eğitim öğretim yılı güz dönemi kullanılan materyaller	Kaynak dokümanlar (kitaplar, ders notları, deneme sınavı, vb.)	25
		Akıllı tahta uygulamaları (z kitap, akıllı defter, Antropi Teach etkileşimli tahta programı vb.)	23
		Sunum	6
		Video	11
		Kendi ders videoları	3
		Somut materyaller	6
		EBA oyunları	1
		Beyaz tahta	2
		Web 2.0 uygulamaları (Geogebra, matific, quiziz vb.)	4
		Grafik/kalemli tablet	7
		Bilgi İletişim Teknolojileri	EBA
Zoom	6		

2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar dönemi kullanılan iletişim teknolojileri	Whatsapp	6
	Youtube	1
	Perculus	1
2020-2021 eğitim öğretim yılı güz dönemi kullanılan iletişim teknolojileri	EBA	17
	Zoom	18
	TeamLink	1
	Whatsapp	7
	DroidCam	1
	Teknokent Uzaktan Eğitim Programı	1

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin matematik öğretimi için kullandıkları öğretim materyalleri 2019-2020 bahar dönemi ve 2020-2021 güz dönemi olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim materyali olarak her iki dönem de daha çok kaynak dokümanları kullandıkları görülmektedir (bkz. Tablo 4). Bu kapsamda merkezi bir okulda görev yapan Ö8, ders kitabının pdf haline getirerek her iki dönemde kullandığını ve bu kitabın ekran paylaşımı yaparak canlı derslerini yürüttüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde iki dönem de ders kitabından faydalanan ve varoş bir okulda görev yapan Ö16 ise *“Öğrencilerimin ekonomik durumlarının iyi olmaması nedeniyle hem kendimin hem de öğrencilerimin elinde bulunan ders kitabını kullandım.”* ifadelerine yer vermiştir. Öğretmenlerin her iki dönem de kullandıkları diğer bir materyal ise kaynak kitaptır. Ö24, bahar döneminde sürecin geçici olduğunu düşünerek kaynak kitap kullanmadığını fakat sürecin uzaması üzerine güz döneminde çeşitli yayınların konu özetli fasiküllerini kullandığını dile getirmiştir. Bu yönde Ö7 ise geçen dönem kendi hazırladığı özet kâğıtlarını kullandığını belirterek *“Bu dönem özet kâğıtları yerine EBA üzerinden ekran paylaşımı yapıyorum. Powerpoint sunumları kullanmaya başladım. Çalışma yaprakları hazırladım, EBA üzerinden pdf olarak paylaşıyorum.”* ifadelerine yer vermiştir. Diğer öğretmenlerden farklı olarak Ö25, bahar döneminde canlı dersler için hazırladığı kavram haritalarını kullandığını ve bu sayede öğrencilerin dersleri daha kolay anladığını belirtmiştir. Bir köy okulunda görev yapan Ö6 ise öğrencilerine deneme sınavları gönderdiğinden bahsederek *“... 8. sınıflara giriyordum. Canlı ders yaptığım öğrenciler ile Whatsapp grupları oluşturup bu gruplarda öğrencilere pdf halinde deneme soruları attım.”* şeklinde açıklamıştır.

Akıllı tahta uygulamalarını (z kitap, akıllı defter, Antropi Teach etkileşimli tahta programı vb.) kullanan öğretmenlerin sayısının bahar dönemine göre güz dönemde daha fazla olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 4). Görüşme yapılan öğretmenlerin neredeyse tamamı güz döneminde akıllı tahta uygulamalarını kullandığını belirtmiştir. Sadece iki öğretmen bu uygulamaları kullanmadığını belirtmiştir. Bu iki öğretmen ise evlerine beyaz tahta aldıklarını ve derslerini bu şekilde yürüttüklerini açıklamıştır. Ayrıca on beş öğretmen sadece güz döneminde z kitaplardan yararlandığını belirtirken sekiz öğretmen ise her iki dönemde de yararlandığını ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak, merkezi bir okulda görev yapan Ö25, *“Her iki dönemde de z kitaplar üzerinden derslerimi daha etkili bir şekilde işleyebiliyorum.”* ifadelerine yer vermiştir. Buna karşılık varoş bir okulda görev yapan Ö16 ise geçen dönem öğrencilerinin canlı derslere katılmadığını ancak bu dönem katılım sayısının fazla olduğunu belirtmiştir ve görüşmenin devamında *“Bu dönem her konuda sürekli doküman bulmak zor olduğu için bilgisayara birkaç yayının z kitabını indirdim.”* ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca beş öğretmen güz döneminde canlı dersler için kullandıkları programlarda mevcut olan etkileşimli tahtaları, kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin Ö23 görüşlerini şöyle dile getirmiştir: *“Akıllı tahta programı ile dersleri anlatarak, daha güzel yazarak öğrencilerin dikkatli ders dinlemesini ve not tutmasını sağladık.”* Merkezi bir okulda görev yapan Ö20 ise her iki dönemde de etkileşimli tahtayı kullanarak canlı derslerini yürüttüğünü ifade etmiş ve bu konuda şu açıklamalarda bulunmuştur: *“Matematik yazmadan olmuyor, işlem yapmak lazım. Mouse ile yazdığın doğru düzgün olmuyor. Bir sürü program denedim. Grafik tableti alınca etkileşimli tahtada düzgün bir şekilde yazmaya başladım, sınıfta tahtada ne anlatıyorsam aynısı gibi oldu.”* Ö20 matematik öğretimi için grafik veya kalemli tablet kullanmanın önemini vurgulayarak her iki dönem de kullandığını belirtmiştir.

Bahar döneminden farklı olarak güz döneminde öğretmenlerin kullandıkları farklı materyaller dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin kendi ders videoları bu materyallere örnek olarak verilebilir. Üç öğretmen kendi ders anlatımlarını video kayıt altına alarak bu videoları EBA ya da Whatsapp üzerinden öğrencileriyle paylaştıklarından söz etmişlerdir. Bu anlamda on bir öğretmen ise hazır ders videolarını kullandıklarını belirtmişlerdir. İki öğretmen ders içeriğini zenginleştirmek için animasyonlu videolar kullanmayı tercih ederken altı öğretmen ise hazır konu sunumlarını tercih etmiştir. Bahar dönemden farklı olarak güz döneminde bazı öğretmenlerin Geogebra, Matific, Quiziz gibi web 2.0 uygulama araçlarını kullanmaya başladıkları göze çarpmaktadır. Öğretmenler, bu uygulama araçlarını kullanarak derslerini daha ilgi çekici ve zevkli hale getirdiklerini ileri sürmüşlerdir. Bazı öğretmenler ise bu teknolojik uygulamalar haricinde derslerinde kullanmak için somut materyaller aldıklarını ve güz döneminde bu materyalleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö7, matematik konularını daha somut bir şekilde öğrencilere anlatabilmek için çabaladığından ve yaz tatilinde somut materyaller aldığından bahsetmiştir: “...üç boyutlu cisimler aldım. Ayrıca telafi ... metre mezura ve cetvel alıp bunları derste kullandım. Öğrencilerin evlerinde kendilerine materyal tasarlayıp hazırlamalarını istedim. Örneğin asal sayılar konusunu anlatırken her bir öğrencinin karton veya başka materyaller kullanarak Eratosthenes kalburu hazırlamaları için görevler verdim.”

Öğretmenlerin kullandıkları bilgi iletişim teknolojileri incelendiğinde, EBA, Zoom ve Whatsapp uygulamalarının her iki dönemde kullanıldığı söylenebilir. Bununla birlikte 2019-2020 bahar döneminde en çok kullanılan canlı ders uygulaması EBA iken 2020-2021 güz döneminde ise Zoom olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum özel okulların da Zoom programını kullanmayı tercih etmesinden kaynaklanabilir. Örneğin, özel okulda görev yapan Ö5, bahar döneminde Youtube programını kullanarak uzaktan eğitim verdiklerini ancak güz döneminde Zoom uygulamasını kullanmaya başladıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, özel okulda görev yapan Ö11 “Geçen dönem Perculus adlı programı kullandım. Bu dönem Teknokent uzaktan eğitim programını kullandım.” ifadeleri ile her iki dönemde de farklı programlar kullandığını belirtmiştir. Bu dönemde ayrıca diğer programlardan farklı olarak TeamLink ve DroidCam programlarının da kullanıldığı tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere dördüncü soru olarak “2019 2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde matematik öğretiminde hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak uzaktan eğitimi sürdürdünüz? 2020 2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ait kod ve kategoriler Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5.

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğretim yöntem, teknik ve stratejiler

Kategori	Kod	f
2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve stratejiler	Düz anlatım	17
	Soru-cevap	11
	Problem çözme	2
	Örnek olay	1
	Buluş yoluyla öğretim	1
	Sunuş yoluyla öğretim	5
	Sesli okuma	3
	Tümevarım	2
	Aktif öğrenme	1
	Düz anlatım	8
	Soru-cevap	21

2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz dönemi kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve stratejiler	Problem çözme	6
	Örnek olay	1
	Buluş yoluyla öğretim	7
	Sunuş yoluyla öğretim	4
	Araştırma inceleme yoluyla öğretim	1
	Tümevarım	2
	Aktif öğrenme	4
	Probleme dayalı öğrenme	1
	Eğitsel oyunlar	2
	Balık kılıcı	1
	Beyin fırtınası	7
	Çalışma yaprakları	1
	Proje temelli öğrenme	2
	Gösterip yaptırma	5
Tartışma	2	

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin kullandıkları yöntem, teknik ve stratejiler incelendiğinde, öğretmenlerin 2019-2020 bahar döneminde en çok düz anlatım yöntemini kullandıkları görülmektedir (bkz. Tablo 5). Öyle ki öğretmenler ilk defa uzaktan öğretim süreci ile karşı karşıya kaldıkları için canlı derslerin sadece bu yöntem ile sürdürülebileceğini ileri sürmüşlerdir. Ancak 2020-2021 güz döneminde çoğu öğretmen, düz anlatım yöntemi yerine soru cevap yöntemini kullanmaya başlamıştır. Bununla ilgili olarak merkezi bir devlet okulunda görev yapan Ö2, bahar döneminde canlı ders uygulamalarının yeni başladığını, bu nedenle sadece düz anlatım yolu ile derslerini yürüttüğünü belirtmiştir. Aynı öğretmen güz dönemi için *"Bu dönem daha çok sorular soruyorum. Soru cevap şeklinde canlı dersler devam ediyor. Sınıf listesini alıyorum soru sorarak herkesi derse katmaya çalışıyorum."* ifadelerine yer vermiştir. Benzer şekilde merkezi bir devlet okulunda görev yapan Ö21 de bahar döneminde düz anlatım kullandığından bahsetmiş ve görüşmenin devamında güz döneminde daha çok soru cevap yöntemini kullandığını, bu şekilde etkileşimin arttığını ifade etmiştir. Bu yönde, varoş bir okulda görev yapan Ö16 ise her iki dönemde de düz anlatım yöntemini tercih ettiğini belirtmiştir. Zaman sıkıntısı yaşadığı için geçen dönem sadece düz anlatım yöntemini kullanan Ö14, *"Geçen dönem sadece düz anlatım yapıyordum. Zaman yetişmediğinden... Bu dönem ders sayımız fazla olduğu için kameraları açıp soru cevap yapıyoruz, testleri ekranda paylaşip birlikte çözüyoruz."* ifadeleriyle bu dönem soru cevap tekniğini kullandığından söz etmiştir. Düzen anlatım ve soru cevap yöntemlerini birlikte kullanan ve bir köy okulu öğretmeni olan Ö15 ise görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: *"İki dönemde de genelde düz anlatım yöntemini kullandım. Uzaktan eğitimde öğrenci ile iletişim yüz yüze eğitime göre daha zayıf olduğu için diğer yöntemleri kullanmanın zor olacağını düşünüyorum. Soru cevap tekniğini de oldukça fazla kullandım öğrencileri daha aktif kılmaya çalıştım."*

Uzaktan eğitim sürecinin güz döneminde problem çözme yöntemini kullanan öğretmenlerin sayısı bahar dönemine göre artış göstermiştir (bkz. Tablo 5). Bununla ilgili olarak, merkezi bir devlet okulunda görev yapan Ö8 *"...Bu dönem problem çözme metodunu da kullanıyorum."* şeklinde görüşlerini ifade ederken özel okulda görev yapan Ö5 ise her iki dönemde de problem çözme yöntemini kullandığını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak şu açıklamaları yapmıştır: *"Öğrencileri canlı derslerde aktif tutabilmek problemi önce gösteriyorum ve anlamalarını bekliyorum, sonra onlardan adım adım problemi çözmelerini istiyorum."* Öte yandan merkezi bir devlet okulunda görev yapan Ö14 ise her iki dönemde canlı derslerinde örnek olay yöntemini ve araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisini kullandığından bahsetmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, güz döneminde buluş yolu ile öğretim yapan öğretmen sayısında belirgin bir şekilde artış olduğu ve sunuş yoluyla öğretim yapan öğretmen sayısının ise azaldığı görülmektedir. Ö1, her iki dönem için buluş yoluyla öğretim stratejisini kullandığını belirtirken Ö19 ise

her iki dönemde de sunuş yoluyla öğretimin stratejisini kullandığını ifade etmiştir. Yapılan görüşmelerde iki öğretmenin (Ö4 ve Ö11) hem bahar hem de güz döneminde bazı konuların öğretiminde tümevarım yöntemini tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca merkezi bir devlet okulunda görev yapan Ö7, uzaktan eğitim sürecinin ilk başladığı dönem tecrübesiz olduğu için farklı yöntem ve teknik kullanamadığını belirtmiş ancak güz döneminde farklı yöntemlerin uzaktan matematik öğretiminde kullanılabilirliğini test ettiğini, bu kapsamda çalışma yapıları ile ders anlattığını, ayrıca probleme dayalı öğrenme yöntemini de kullandığını dile getirmiştir. Özel bir okulda görev yapan Ö11 ise “Geçen dönem genelde öğretmen merkezli yöntemler kullandım. Bu dönem sunuş yöntemine ek olarak proje temelli öğrenme kullanarak ders anlatımı yaptım.” ifadelerine yer vermiştir.

2020-2021 güz döneminde öğretmenlerin kullandıkları farklı bir teknik ise beyin fırtınasıdır. Yedi öğretmen beyin fırtınası tekniğini güz döneminde kullanmaya başladıklarını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden biri olan Ö14 “...Fakat bu dönem özellikle soru cevap ve beyin fırtınası kullanıyorum. Öğrencilerin katılımını sağlamak için beyin fırtınası oluşturarak her öğrencinin fikrini belirtmesini bekliyorum.” şeklinde bu durumu anlatmıştır. Benzer şekilde Ö15 “...Bu dönem öğrencilere oldukça söz hakkı vererek, düşüncelerini alarak beyin fırtınası tekniğini kullandım.” ifadelerine yer vermiştir. Ayrıca öğretmenlerin ifadelerinden bahar döneminden farklı olarak güz döneminde eğitsel oyunlar, tartışma, gösterip yaptırma yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, uzaktan eğitim sürecine katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin süreç ile ilgili deneyimlerini yansıtmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, ilk olarak matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çeşitli zorluklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Benzer sonuçlara ulaşan konu ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Kilit ve Pınar, 2021; Falowo, 2007; Gillies, 2008; Kim ve Bonk, 2006; Li, 2009). Görüşme yapılan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklara yönelik belirttikleri görüşler doğrultusunda en fazla internet erişiminin olmamasından sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Benzer bulgulara Can'ın (2020) çalışmasında rastlanmaktadır. Bu duruma dikkat çeken Can (2020), Türkiye'de eğitim sisteminin altyapı ve erişim gibi konularda güçlendirilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Mevcut araştırmada kullanılan programın altyapısının yeterli olmaması, öğrenci ile doküman paylaşamama, öğrencinin mikrofonunun olmaması, öğrenciyi görememe ve öğrencinin anlayıp anlamadığını tespit edememe gibi sorunlara neden olmuştur. Benzer olarak Hebebcı, Bertiz ve Alan (2020) çalışmalarında uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik altyapı sorunlarından ve donanım eksikliğinden bahsetmişlerdir. Farklı olarak bu çalışmada, varoş ve kırsal okullarda görev yapan öğretmenlerin alt yapı yetersizliği ve donanım eksikliği sorunlarıyla daha fazla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Bu kapsamda dikkat çeken bir durum ise maddi yetersizlikler nedeniyle velilerin telefon, tablet ve bilgisayar gibi bilişsel iletişim araçlarını temin edememesi ve internete erişememesinden kaynaklanan sıkıntılar olmuştur. Uzaktan eğitimin altyapı ve ekipman ihtiyacı doğurduğunu belirten Lau, Yang ve Dasgupta (2020), bu durumun sosyoekonomik düzeyi düşük olan bireyler için daha fazla sorunlara yol açtığını ileri sürmüşlerdir.

Çalışma sonucunda matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde, matematiksel içeriğe özgü olarak matematik öğretimini bilgisayar üzerinden yapma, matematiksel gösterimleri kullanma ve işlemler yapma gibi zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmada görülmüştür ki matematiksel konuların birbiriyle bağlantılı olması nedeniyle öğrencilerin bir canlı derse katılamamaları bile diğer canlı derste anlatılan konuların öğrenilmesini etkilemektedir. Canlı ders süresinin matematik dersleri için yeterli olmaması ve matematiğin soyut bir yapısının olması da öğretmenlerin yaşadıkları matematik dersine özgü sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde okul yönetiminden kaynaklı sorunlar yaşadıkları da tespit edilmiştir. Bu durumlara örnek olarak ders saatlerinin uygun ayarlanmaması ve öğretmenlerin fikirlerinin yeterince alınmaması verilebilir. Bu

çalışmaya paralel olarak Bakioğlu ve Çevik (2020) çalışmalarında uzaktan eğitimde öğretmenlerin, okul yönetiminin baskısına maruz kalma gibi çeşitli problemlere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmelerde, matematik öğretmenlerinin öğretici kaynaklı zorluklara ilişkin oldukça detaylı açıklamalar yaptıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin sürece eleştirel bir bakış açısıyla yaklaştıklarını göstermektedir. Öğretmenler, pandemi sürecinde uzaktan eğitime uygun içerikler hazırlama, materyaller/dokümanlar bulma, yapmayı planladıkları etkinlikleri uygulama ve konuları yetiştirme gibi zorluklarla karşılaşmışlardır. Öğretmenlerin içerik hazırlama ve uygun öğretim materyalleri bulma sorunları, Karadağ ve Yücel'in (2020) çalışmalarında en düşük memnuniyet alanlarından biri olarak dijital içerik ve öğretim materyali çıkması sonucu ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, öğrenci kaynaklı olarak mikrofon ve kamerayı etkinleştirmeme, dönüt vermeme, aynı anda konuşma gibi ders içi iletişimi etkileyen zorluklarla birlikte derse katılım yetersizliği, konuları tekrar etmeme, öğrenme zorluğu, ekranı gereksiz kullanma, derse karşı ilgisiz olma gibi zorluklar yaşadıkları da tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, Bakioğlu ve Çevik'in (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim boyunca yaşadıkları problemleri açıkladıkları araştırma sonuçlarını destekleyici niteliktedir. Bakioğlu ve Çevik (2020), öğretmenlerin internet sıkıntısı yaşadıklarını ve buna ek olarak öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılımlarının düşük olması konusunda ve öğrencilerle etkili bir iletişim kurmada çeşitli problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin meslektaşlarıyla, öğrencilerle ve velilerle yeterince iletişim kuramama zorlukları ortaya çıkmıştır. Alan yazında uzaktan eğitim sürecinde iletişim eksikliğinin çeşitli sorunlara neden olduğunu belirten birçok araştırma bulunmaktadır (örn. Kilit ve Güner, 2020; Hebecci vd., 2020; Niemi ve Kousa, 2020).

Çalışmada ikinci adım olarak, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları tüm bu zorluklara ilişkin aldıkları tedbirler araştırılmıştır. Öğreticilerin uzaktan eğitimin bahar döneminde yaşadıkları iletişim sorunlarını aşmak için iletişim yollarını artırmaya çalıştıkları görülmektedir. Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin'in (2020) uzaktan eğitimin birinci döneminde yaptıkları çalışmada, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli arasında iletişim sınırlılıklarının olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin de iletişim sorunlarını fark ederek bu konuda tedbirler aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin teknolojideki yetersizliklerine vurgu yapan Sarı ve Nayır (2020), bunun uzaktan eğitimdeki zorluklardan biri olduğunu ifade etmiş ve öğretmenlerin bu sorunu çözmek için teknoloji becerilerini geliştirmelerini ise sorunların yarattığı eğitim fırsatları olarak vurgulamışlardır. Mevcut çalışma, bu bulguyu destekleyici nitelikte olup öğretmenlerin özellikle teknolojik zorlukların üstesinden gelebilmek için çaba gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kullandıkları programların içeriklerini öğrenmeye, matematiksel gösterim ve işlemler için grafik tablet kullanmaya ve daha farklı programlardan yararlanmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitimde doküman/materyal eksikliğinde yaşadıkları zorluklar konusunda da uzaktan eğitimin güz döneminde tedbirler almaya çalıştıkları görülmüştür. Başaran vd. (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinde farklı materyalleri kullanma sınırlılığından bahsetmiş ve nitelikli bir öğrenme için uygun kaynakların kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda uzaktan eğitimin güz döneminde araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitici animasyonlar ve videolar kullanmaya başladıkları, çalışma yapıtları hazırladıkları, kaynak kitaplar temin ettikleri, konu özetleri hazırladıkları, bilişsel eğitim materyalleri aldıkları tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin aldıkları tedbirlerden birisi de öğrencinin aktif katılımını sağlamadır. Öğrencinin daha iyi öğrenebilmesi için aktif olarak öğrenme deneyimine katılması, öğrenme sürecini ve etkinliklerini sahiplenmesi gerekir (Kyriacou, 1992). Öğretmenler, bu kapsamda öğrencinin derse katılıp katılmadığını takip etmiş, problemleri öğrencilerin defterlerine çözmelerini ve ders notu tutmalarını istemiş, öğrencilerin işlemlerini ve cevaplarını sözel olarak açıklamalarını sağlamışlardır. Bununla birlikte öğrenci katılımını artırmak için ödül ve pekiştiriciler kullanmaya başlamışlardır. Öğretmenler sadece öğrencilerin canlı derslerde aktif olmalarını sağlamakla kalmayıp

aynı zamanda ders dışı çalışmalarını da takip etmeye başlamışlardır. Böylece uzaktan eğitim sürecinde hem senkron hem de asenkron uygulamalar ile etkileşim düzeyini artırmaya çalışmışlardır. Ancak öğretmenlerin ifadelerinden daha çok öğretici-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşimleri üzerinde durdukları anlaşılmaktadır. Nitekim öğrenci-öğrenci etkileşimini dile getiren sadece bir öğretmen olmuştur. Oysa ki uzaktan eğitimde yüksek kalitede bir etkileşim düzeyi için öğrenciler arasında etkileşimin sağlanması önemlidir. Böylece öğrenciler web tabanlı bir sınıf ortamına ait olma duygusunu geliştirebilir (Palloff ve Pratt, 2001). Uzaktan eğitimde derslerin daha verimli olması ve yaşanan zorlukların giderilmesi amacıyla öğretmenlerin aldıkları bir diğer tedbir ise ders süresini daha etkin bir şekilde kullanmaktır. Bu anlamda çoğu öğretmenin z-kitaplar tercih ederek ders içeriğini zenginleştirmeye çalışmaları dikkate değerdir.

Bozkurt (2020a) çalışmasında uzaktan eğitimde velilerin daha fazla sorumluluk alması, öğrenme sürecini desteklemesi ve kolaylaştırması gerektiğini ifade etmiştir. Bununla paralel olarak yapılan araştırmada öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde velilerin de çeşitli tedbirler alarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklediklerini dile getirmişlerdir. Bu kapsamda veliler öğrencilerine akıllı telefon, tablet ve bilgisayar olarak ve telefonlarında var olan mevcut internet paketlerini genişleterek öğrencilere teknoloji desteği sağlamaya çalışmışlardır. Nitekim velilerin bu tedbirlerinin yeterli olmadığı ve eğitimde fırsat eşitsizliğinin devam ettiği tespit edilmiştir. Mevcut çalışma sonucunda özellikle varoş ve kırsal bölgelerdeki okullarda bu konuda kat edilmesi gereken çok yol olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmada öğrenciyi takip etme ve uygun ortam hazırlama konularında da velilerin çaba gösterdikleri görülmekle birlikte bu çabaların daha çok merkezi okullarda görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Buna rağmen öğretmen ile iletişime geçen ve okul ile iş birliği yapan velilerin sayısının yeterli olmadığı görülmüştür. Online öğrenmede öğrenci merkezli ve yapılandırıcı öğrenme teorisine dayanan bir model sunan Koohang, Smith ve Schreurs (2009), kendi öğrenme süreçlerinden öğrenenlerin sorumlu olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde canlı derslerde yaşanan sorunların üstesinden gelebilmek için öğrencilerin de birtakım önlemler aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin uzaktan eğitimin güz döneminde derslere hazırlık yaparak geldikleri ve daha fazla katılım sağladıkları, verilen görevleri yerine getirmek için daha gayretli oldukları öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Okul yönetiminin, öğretmenleri matematikle ilgilenme çabalarında desteklemesi, öğretmenleri tutarlı bir şekilde anlaması, onlara yardımcı olmak için planlamalar ve uygulamalar yapması, tüm öğrenciler için matematiksel başarının temellerinin atılması açısından önemlidir (Leinwand, Huinker ve Brahier, 2014). Araştırmada matematik öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde okul yönetiminin de uzaktan eğitimde matematiksel başarının artması için çeşitli tedbirler aldığı tespit edilmiştir. Bu yönde okul yönetiminin öğrenciler için EBA destek noktası oluşturarak öğrencilerin canlı derslere katılabilecekleri güvenli bir ortam sağlamaları, ders programlarını düzenleyerek ders sayılarını artırmaları, öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmalarını dikkate değer bir bulgudur. Ancak varoş ve kırsal bölgelerde bulunan okullarda veliyle iletişim kurmak için okul yönetimine daha fazla iş düşüğü söylenebilir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin matematik öğretimi için her iki dönemde çeşitli kaynak dokümanları kullandıkları ancak varoş okullarda görev yapan öğretmenlerin daha çok matematik ders kitaplarından faydalandıkları belirlenmiştir. Bu durum, varoş okullarda öğretim gören öğrencilerin ellerinde sadece ders kitaplarının olmasından kaynaklanabilir. Çınar vd. (2011) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitime yönelik olarak anlık sesli ve görüntülü etkileşim sunan, dosya ve masaüstü paylaşımı yapabilen eşzamanlı sanal sınıf araçları kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmada akıllı tahta uygulamalarını (z kitap, akıllı defter, Antropi Teach etkileşimli tahta programı vb.) ve daha kolay etkileşim imkânı veren grafik/kalemli tabletleri kullanan öğretmenlerin sayısının bahar dönemine göre güz döneminde daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca bahar döneminden farklı olarak güz döneminde öğretmenlerin kullandıkları farklı materyaller dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin

kendilerinin hazırladıkları ders videoları, animasyonlu videolar ve Geogebra, Matific, Quiziz gibi Web 2.0 uygulama araçlarını kullanmaya başladıkları göze çarpmaktadır. Ancak bu uygulamaları kullanan öğretmen sayısının oldukça az olması ve daha çok özel okulda görev yapan öğretmenler tarafından kullanılması, öğretmenlerin uzaktan eğitimde oldukça işlevsel olan Web 2.0 uygulama araçları hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Dikkate değer bir başka bulgu ise kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin güz döneminde yürüttükleri canlı derslerin verimliliğini artırmak için uygun materyal ve doküman arayışlarında olmaları buna karşılık kırsal ve varoş okullarda görev yapan öğretmenlerin ise internet sorunlarını çözerek derse katılımı artırmaya yönelik ek çabalar sarf etmeleridir. Bu durum sosyo-ekonomik eşitsizliklerin öğreticilerin aldıkları tedbirleri yönlendirmesi olarak değerlendirilebilir. Bozkurt (2020b) çalışmasında uzaktan eğitimde planlama yapılmadan öğrencilerin sahip olduğu olanaklar düşünülmeden yapılan uygulamalarda sosyal eşitsizliklerin ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları yöntem, teknik ve stratejiler incelendiğinde, öğretmenlerin bahar döneminde en çok düz anlatım yöntemini kullandıkları güz döneminde ise düz anlatım yöntemi yerine soru cevap yöntemini kullanmaya başladıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu Başaran vd. (2020) çalışma sonuçlarını destekleyici niteliktedir. Ayrıca öğretmenlerin güz döneminde uzaktan eğitim deneyimlerinin artmasıyla birlikte farklı öğretim yöntem (eğitsel oyun, tartışma, gösterip yaptırma) ve tekniklerini (balık kılıçığı ve beyin fırtınası) kullanmaya başladıkları söylenebilir.

Genel olarak, çalışmanın sonucunda kırsal, varoş ve kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitimde çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ve bunların üstesinden gelebilmek için çevresel koşullara uygun önlemler alabildikleri ortaya çıkmıştır. Öyle ki alınan önlemlerin devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında bile değişiklik gösterdiği söylenebilir. Özellikle varoş ve kırsal okullarda görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecinde fırsat eşitsizliğinden ve alt yapı yetersizliğinden dolayı oldukça zorlandıkları ve bu yönde imkanları doğrultusunda çabaladıkları görülmüştür. Bu durum uzaktan eğitim sisteminde fırsat eşitliği ve alt yapı konularında iyileştirici çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öte yandan öğretmenlerin ilk defa karşılaştıkları uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimlerinin artması ile birlikte bu sürecinin kalitesini artırmak amacıyla farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya başladıkları ve bu konuda kendilerini her geçen gün geliştirdikleri söylenebilir. Buna karşılık öğretmenlerin yeni teknolojik araçları derslerinde etkin bir şekilde kullanamamaları, özellikle Web 2.0 uygulama araçları hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bunun için Web 2.0 uygulama araçlarının kullanımına yönelik online eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca uzaktan eğitimde derslerin daha verimli olması ve yüksek kalitede etkileşimin sağlanması için öğretici-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşimlerine ek olarak öğrenci-öğrenci etkileşimlerine de önem verilmelidir. Dolayısıyla bu sonuçlar göz önünde bulundurularak uzaktan eğitimin kalitesini artırmak için ne tür öğretimsel faaliyetler yürütülebileceği planlanabilir. Bu ise uzaktan eğitim sistemi konusunda daha fazla araştırma yapılması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimlerini ortaya koyan bu nitel çalışmanın, öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların giderilmesi ve aldıkları tedbirleri destekleyici faaliyetlerin planlanması yönünde olumlu bir etki göstereceği düşünülmektedir. Uzaktan eğitimin yeni bir yaşam tarzında kaçınılmaz bir eğitim modeli olduğu düşünüldüğünde uygulanacak öğretimsel faaliyetlerin etkili olup olmadığını belirlemeye yönelik deneysel araştırmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. doi: 10.7827/TurkishStudies.43502
- Barış, M. F. ve Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Berge, Z. L. (1995). The role of the online instructor/facilitator. *Educational Technology*, 35(1), 22-30.
- Billings, D. M., Connors, H. R. ve Skiba, D. J. (2001). Benchmarking best practices in Web-based nursing courses. *Advances in Nursing Science*, 23, 41-52.
- Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A. (2020b). Koronavirüs (covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 6(2), 11-153.
- Cabı, E. ve Ersoy, H. (2017). Yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi: Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 419-429.
- Chang, G. C. ve Satako, Y. (2020, Mart). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. [Blog yazısı]. Erişim adresi (10.10.2020): <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design*. (3 bs.). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Çınar, M., Tüzün, H., Yıldırım, D., Akıncı, A., Kalaycı, E., Bilgiç, H. G. ve Yüksel, Y. (2011, Şubat). *Uzaktan eğitimde kullanılan eşzamanlı sanal sınıf araçlarının karşılaştırılması*. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, (s. 451-456). İnönü Üniversitesi, Malatya. Erişim adresi (14.10.2020): http://yunus.hacettepe.edu.tr/~htuzun/html/academic/cinar_tuzun_AB11.pdf
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.
- Dennen, V. P., Darabi, A. A. ve Smith, K. J. (2007). Instructor-learner interaction in online courses: The relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction. *Distance Education*, 28, 65-79.
- Dougiamas, M. (2000, February). Improving the effectiveness of tools for the internet-based education. *9th. Annual Teaching Learning Forum*, Curtin University of Technology, USA. Erişim adresi (18.11.2020): <https://litec.curtin.edu.au/events/conferences/tlf/tlf2000/dougiamas.html>
- Falowo, R. O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338.
- Gillies, D. (2008). Student perspectives on video-conferencing in teacher education at a distance. *Distance Education*, 29(1), 107-118.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(1), 47-78.
- Hillman, D. C. A., Willis, D. J. ve Gunawardena, C. N. (1994). Learner–interface interaction in distance education: An extension of contemporary models. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30–42.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y. ve Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (covid 19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*. 4(4), 2651-5369.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Jansen, D. G. ve Lewis, W. B. (1996). Creating high levels of interaction in distance education courses. *ATEA Journal*, 24(1), 8-9.
- Karaman, S. ve Karabey, S. (2020). Uzaktan öğretimde canlı ders uygulama ilkeleri ve örnekleri. S. Karaman ve E. Kurşun (Ed.), *Canlı derslerin genel özellikleri ve işleyişi* (s. 1-10) içinde. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınevi.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip korona virüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Journal of Higher Education (Turkey)*, 10(2), 181-192.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kearsely, G. (1995). The nature and value of interaction in distance learning. *Distance Education*, 12, 83-92.
- Kilit, B. ve Güner, P. (2021). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1) 85-102.
- Kim, K. J. ve Bonk, C. J. (2006). The future of online teaching and learning in higher education. *Educause quarterly*, 29(4), 22-30.
- Koohang, A., Riley, L., Smith, T. ve Schreurs, J. (2009). E-learning and constructivism: From theory to application. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 5(1), 91-109.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. (4 bs.). SAGE Publications.
- Kyriacou, C. (1992). Active learning in secondary school mathematics. *British Educational Research Journal*, 18(3), 309-318.
- Lau, J., Yang, B. ve Dasgupta, R. (2020, 12 March). Will the coronavirus make online education go viral? *Times Higher Education*. Erişim adresi (21.10.2020): <https://www.timeshighereducation.com/features/will-coronavirus-make-online-education-go-viral>
- Lehman, R. M. ve Conceição, S. C. (2010). *Creating a sense of presence in online teaching: How to "be there" for distance learners*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Leinwand, S., Huinker, D. ve Brahier, D. (2014). Principles to action: Mathematics programs as the core for student learning. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 19(9), 516-519.
- Li, X. (2009). Review of distance education used in higher education in China. *Asian Journal of Distance Education*, 7(2), 22-27.
- Lin, C. Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *Social Health Behavior*, 3, 1-2.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2 bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Moore, M.G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A system view of online learning*. (3 bs.). Boston, MA: Wadsworth Publishing.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Niemi, H. M. ve Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 352-369.
- Osmanoğlu, A. E. (2020). Social studies teachers' views on television distance education. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 10(1), 67-88.
- Palloff, R. M. ve Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom: The realities of online teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Romiszowski, A. (2004). How's the e-learning baby? Factors leading to success or failure of an educational technology innovation. *Educational Technology*, 44(1), 5-27.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Schlosser, L. A. ve Simonson, M. (2009). *Distance education: Definition and glossary of terms*. (3 bs.). Charlotte, NC: Information Age.
- Smith, P. L. ve Dillon, C.L. (1999). Comparing distance learning and classroom learning: Conceptual considerations. *American Journal of Distance Education*, 13(2), 6-23. <https://www.learntechlib.org/p/89072/>.
- Şahin İzmirlî, Ö. ve Mısırlı, Z. A. (2018, Ekim). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları*. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri (UNESAK 2018), (s. 177). Balıkesir, Türkiye. Erişim adresi (01. 11. 2020): <http://unesak.com/UNESAK%202018%20özet%20kitabı.pdf>

- Thurmond, V. ve Wambach, K. (2004). Understanding interactions in distance education: A review of literature. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 1(1), 9-26.
- Üstün, Ç. ve Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 Pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 25, 142-153.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. bs.). Ankara: Seçkin yayıncılık.



İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

A Motivation Scale Intended for Learning English: A Validity and Reliability Study

Beylü KARAYAZGAN ^{ID}, Öğr. Gör., Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, İzmir, beylu81@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5088-4508>

Asuman Seda SARACALOĞLU ^{ID}, Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Aydın, sedasaracal@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7980-0892>

Karayazgan, B. ve Saracaloğlu, A.S. (2021). İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 321-332.

Geliş tarihi: 11.05.2021

Kabul tarihi: 29.05.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Öz. Eğitimin temel faktörlerinden biri olan motivasyon, öğrencilerin özellikle yabancı dil eğitimi gibi edinimi zor olan derslerde önem ve öncelik verilmesi gereken boyutlardan biridir. Bu sebeple, bu çalışmada amaç, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini tespit etmek için Likert-tipi bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda, alanyazın taramasından yola çıkarak bir ön-test oluşturularak uzmanların değerlendirilmesi istenmiştir. Verilen öneriler ışığında gereken değişiklikler yapılmış; ardından, ölçeğin güncellenmesi için 554 üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi ile ilk uygulama yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach- α güvenilirlik katsayısı ise 0.91 olarak bulunmuştur. Elde edilen faktör analizi sonuçlarında, ölçme aracının toplam varyansın %40'ını açıklayan iki faktörü içerdiği ortaya çıkmıştır. Ölçek, üzerinde yapılan değişikliklerden sonra 545 üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisine uygulanmış, geçerliği belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Geliştirilen ölçme aracının güvenilirliğiyle ilgili Cronbach alfa katsayıları, içsel motivasyon boyutu için 0.94, dışsal motivasyon boyutu için ise 0.97 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indekslerine bakıldığında ki kare değeri serbestlik derecesine bölüldüğünde 4.53 değeri bulunmuştur. Böylelikle, 32 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İngiliz dili eğitimi, İngilizce öğrenme, Motivasyon ölçeği.

Abstract. Motivation, one of the basic factors of education, is a dimension which should not be neglected in the courses especially students who have difficulty in foreign language learning. Thus, the aim of this study is to develop a likert scale to determine university students' motivation levels intended for learning English. For this, a pre-test was formed with regard to literature review and was presented to experts' evaluation. After the changes related to the experts' suggestions, first implementation was conducted with 554 university English preparatory class students to update the scale. Exploratory factor analysis was applied to determine the validity of the scale. Scale's Cronbach alfa reliability coefficient was found as 0.91. The results of the factor analysis showed that the scale has two factors which show 40% of the total variance. After the changes, the scale was applied to 545 university English preparatory class students and confirmatory factor analysis was done to determine validity. Scale's Cronbach alfa coefficient related to reliability was found as 0.94 for 'intrinsic motivation' dimension and 0.97 for 'extrinsic motivation' dimension. When the fit indexes, which were obtained from the confirmatory factor analysis, were investigated and chi square value was divided to degrees of freedom, the value was found as 4.53. By this way, a valid and reliable scale, which includes 32 items, was developed.

Keywords: English language teaching, learning english, Motivation scale.

Extended Abstract

Introduction. Nowadays, it is clear that foreign language education is gaining more importance day by day, and many people spend a lot of money and time to learn a foreign language. However, students' opinions or inadequacies about learning English can be a factor which prevents them from reaching the desired level. For this reason, determining the motivation of students for learning a foreign language and preparing programs accordingly may affect the language learning and teaching process positively. The aim of this study is to develop a reliable and valid Likert-type measurement tool that measures the motivation of university prep students to learn English. For this aim, in the first application, the scale was implemented to all English preparatory class students studying at Ege University School of Foreign Languages in İzmir in the spring semester. In the second application, it was implemented to all English preparatory students studying at Yaşar University School of Foreign Languages in İzmir in the summer school.

Method. The sample of the study consisted of 554 students at Ege University and 545 students at Yaşar University. The answer choices for the items in the scale were arranged as "Strongly Agree", "Agree", "Partially Agree", "Disagree" and "Strongly Disagree". The drafted scale was examined by 9 instructors who are professionals in English language teaching. Before the expert opinion, the 2-dimensional scale consisted of 52 items in the form of intrinsic motivation and extrinsic motivation. It was arranged as 53 items after it. The expressions were evaluated on the basis of clarity, fluency, appropriate use of language, writing motivational statements and comprehensibility. The ones with language and clarity problems were corrected according to the recommendations. After this rearrangement, the scale was applied to 554 students by simple random sampling method in order to determine the construct validity and reliability coefficient values. As a consequence of the exploratory factor analysis, it was seen that some items did not work as desired and they were excluded from the scale. After this process, EFA was performed again and the scale took its final form with 32 items.

As a result of the first analysis, items that did not include any dimensions and those that did not work in the expected direction were removed from the scale. Each item was removed one by one and the analysis was repeated. The items 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 21, and 22, in total, 9 items in the intrinsic motivation sub-dimension were removed. For the extrinsic motivation sub-dimension, a total of 12 items were removed, with items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 18, 19, and 21.

The trial form of the measurement tool, which was arranged according to expert opinions and pre-application results, indicates the construct validity of the scale. Therefore, it was applied to a group of 545 students with simple random sampling method in order to determine the sub-dimensions and to determine the level of reliability. The data were analyzed using SPSS 23.0 package program. After the confirmatory factor analysis, the scale was finalized without the need for item extraction.

Results. Cronbach- α reliability coefficients for the sub-dimensions of the scale were calculated as 0.93 for the intrinsic motivation sub-dimension and 0.85 for the extrinsic motivation sub-dimension. Cronbach- α reliability coefficient of the whole scale takes the value 0.91. Considering that Cronbach- α reliability coefficients obtained from both sub-dimensions and all of the scale are well above 0.70, it can be stated that the scale is reliable.

The scale was confirmed to be two-dimensional with confirmatory factor analysis. The scale consists of 32 items, with 19 items for the intrinsic motivation dimension and 13 items for the extrinsic motivation dimension. In the scale, items 10, 12 and 13 are reverse items. All t values for the items were found to be significant. Item factor loads took values between 0.30 and 0.86.

When the indexes were examined, the value of 4.53 was found when the chi-square value was divided by the degrees of freedom. This value is less than the cut-off value of 5 and provides evidence of validity. CFI, NNFI and IFI values were calculated as 0.91, 0.90 and 0.91, respectively. If these values are greater than 0.90, it means that model data fit is acceptable. When the error indexes of the model are examined, the SRMR and RMSEA value, which gives the model fit for the standardized errors of the model, is calculated as 0.09, and if this value is less than 0.10, it is an indication that the model data fit is acceptable.

Cronbach alpha coefficients for the reliability of the scale were calculated as 0.94 for the intrinsic motivation dimension and 0.97 for the extrinsic motivation dimension. Since these values are greater than 0.70 and quite high, it can be stated that the scale is reliable.

Discussion and Conclusion. In previous studies on this subject; Doğan (2009) adapted the "Motivation and Attitude Scale" developed by Gardner (1985) into Turkish. Mehdiyev, Uğurlu, and Usta (2017) worked with students who took English lessons at the Faculty of Education and developed the "Motivation Scale in English Language Learning", which consists of 3 factors. Karcı and Gündoğdu (2018) developed a scale consisting of four factors in their study with university preparatory classes. Unlike other studies, this study is a scale that can be applied to university-level English preparatory classes with two factors, "intrinsic motivation" and "extrinsic motivation". According to CFA results, this scale has a reliability coefficient of 0.94 in the intrinsic motivation dimension, 0.97 in the extrinsic motivation dimension and 4.53 when divided by the chi-square value of the degree of freedom. SRMR and RMSEA value was calculated as 0.09. It can be seen that a valid and reliable motivation scale for learning English has been developed. With this scale, the motivation levels of students studying English in preparatory classes at different universities can be determined; by this means, programs can be organized to keep students' motivation levels high.

Giriş

Günümüzde yabancı dil eğitiminin her geçen gün daha da önem kazandığını görülmekte, yabancı dil öğrenmek için pek çok kişi çokça para ve zaman harcamaktadır. 'Lingua franca' olarak İngilizce öğreniminin çoğu dillerin önüne geçmiş durumda olması sebebiyle kültürel, ekonomik ve teknolojik olarak diğer ülkelerle ilişkilerin sürdürülebilmesini sağlamak için pek çok üniversitede eğitim dili olarak İngilizce kullanılmaktadır. İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemler İngilizce'nin yaygınlaşmasında önemli bir rol oynamaktadır (Özdemir, 2006). Ancak öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik görüşleri veya yetersizlikleri istenilen düzeye gelmelerini engelleyici bir faktör olabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirlemek ve buna uygun programlar hazırlamak, dil öğrenme ve öğretme sürecini olumlu yönde etkilemektedir (Dörnyei, Muir ve İbrahim, 2014). Motivasyon düzeyi yüksek bir öğrencinin, daha zeki ama motivasyon düzeyi daha düşük olan bir öğrenciye kıyasla daha başarılı olabileceği öngörülmektedir (Gömleksiz, 2002).

Öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik olumsuz yargıları, kendilerini yetersiz buldukları veya kaygı duydukları noktalar olabilir ve bu da öğrencilerin motivasyonlarını etkileyebilir. Buna yönelik olarak, kendi gereksinimlerini önplanda tutan öğrenenler içsel motivasyon, dışarıdan ödül veya ceza ile harekete geçen öğrenenler ise dışsal motivasyon araçları ile motive olmaktadır (Mehdiyev, Gonca ve Uğurlu, 2016). Dil öğretiminde istenilen başarıya ulaşabilmek için öğretmenlerin alan bilgisi, dil bilgisi ve kişisel yeterliliklerinin yanısıra öğrenciyi derste motive edebilmesi de oldukça önemlidir (Atay, 2004). Bu sebeple, bu çalışmada yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin de İngilizce öğretiminde başarıyı etkileyen önemli bir etken olduğu düşünülen motivasyon düzeyinin belirlenmesi amacıyla bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ölçek maddelerinin oluşturulmasında öz belirleme kuramı temele alınmıştır. Bu kurama göre, insanların tümü temel psikolojik ihtiyaçları açısından aynı özelliklere sahiptir. Dolayısıyla, bu kurama dayalı yapılan bir araştırmadan elde edilen bulgular, bireylerin davranışlarını ve ihtiyaçlarını anlamada yardımcı olabilecektir (Çankaya, 2009).

Çalışmada kullanılan ölçme aracında yer alan maddeleri oluştururken yapılan alan yazın taraması sonucunda bazı çalışmalardan da esinlenilmiştir (Aygün, 2017; Karcı ve Gündoğdu, 2018; Mehdiyev vd., 2017). Aygün (2017), çalışmada İngilizce öğrenme motivasyonunu azaltan unsurlar hakkındaki görüşler üzerine bir ölçek geliştirmiştir. Bu çalışmada, hazırlık sınıfında eğitim gören öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz bir şekilde etkileyen etmenleri araştırmış ve motivasyondaki azalma derecesini ölçen bir ölçek geliştirmiştir. Mehdiyev vd. (2017) hazırlamış olduğu İngilizce dil öğreniminde motivasyon ölçeğinde eğitim fakültesi öğrencileriyle çalışılmış, ölçeğin alt başlıkları 'kişisel kullanım', 'tutum' ve 'özgüven' şeklinde oluşmuştur. Karcı ve Gündoğdu (2018), hazırladıkları İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinde 'beğeni', 'istek', 'kariyer' ve 'yetenek' şeklinde dört faktörlü bir ölçek geliştirmişlerdir. İlgili literatüre bakıldığında kullanıma hazır olan bu ölçekler dışında içsel ve dışsal motivasyon açısından üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ölçen bir ölçeğin eksikliği görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ölçen geçerli ve güvenilir Likert-tipi bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmada, birinci uygulamada İzmir ilinde bulunan Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören tüm İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri, ikinci uygulamada İzmir ilinde bulunan Yaşar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören tüm İngilizce hazırlık sınıfı

öğrencileri ile çalışılmıştır. Çalışma için bilimsel araştırmalarda dikkat edilmesi gereken etik ilkeler göz önünde bulundurularak Aydın Adnan Menderes Üniversitesi etik kuruluna başvurulmuş, 84982664-050.01.04 sayılı 28.07.2020 tarih ve 2020/11 sayılı Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu toplantısında alınan VIII nolu karar ile izin alınmıştır. Bir araştırmada araştırmacı etik olarak, çalışmasında izlediği yolları, nereden başlayıp nereye geldiğini açıklıkla ve dürüstlikle belirtmelidir. Bu nedenle, etiğe uygun bir bilimsel araştırma oldukça uzun bir vakit alır ve daha yüksek bir bütçe ayırmak gerekir (Erdem, 2012). Bu çalışmanın tamamlanması yaklaşık olarak bir yıl sürmüştür, alanyazın taramalarının ve daha önce yapılan çalışmaların irdelenmesi sonrasında uygulamalara geçilmiştir. Uygulama öncesinde araştırmacının amacı, önemi, alana sağlayacağı faydalar, verilen cevaplarda dürüstlüğün ve içtenliğin önemi, uygulamanın alacağı süre gibi etik öneme sahip bilgiler öğretim elemanları ve öğrencilere ayrıntılı olarak verilmiş, elde edilen sonuçlar bilgilendirme amaçlı uygulanan kurumlarla paylaşılmıştır.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini, ilk uygulamada Ege Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 554, ikinci uygulamada ise Yaşar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 545 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmuştur. Bu öğrenciler üniversitede kendi bölümlerinin derslerinden önce İngilizce hazırlık eğitimini geçmek zorundadır. Eğitim alırken öğrenciler başlangıç düzeyinden ileri düzeye kadar farklı seviyelerde sınıflandırılmakta ve hazırlık programında Ege Üniversitesi'nde haftada 24, Yaşar Üniversitesi'nde haftada 26 ders saati bulunmaktadır. Uygulamalar aynı gün içinde ve aynı ders saatinde öğretim elemanları ve öğrenciler detaylı bilgilendirilerek yapılmıştır. Örneklem, ağırlıklı olarak B1 düzeyi İngilizce öğrenenlerinden oluşmakla birlikte ulaşılabilen tüm öğrencilere uygulama yapıldığı için az sayıda A1, A2, B2 ve C1 düzeyinde öğrenenleri de içermektedir.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Bu bölümde, yükseköğretim düzeyinde İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ortaya koymak amacıyla tasarlanmış olan bu ölçeğin geliştirilme aşamasında takip edilen basamaklardan söz edilmiştir.

Ölçeğin yapısı

Bu ölçek, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ortaya koymak için geliştirilmiş Likert tipinde bir ölçektir. Ölçme aracındaki maddelerin cevap seçenekleri, "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kısmen katılıyorum", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde tasarlanmıştır.

Uzman görüşüne göre kapsam geçerliğinin belirlenmesi

Öncelikle tasarı haline getirilen ölçek, daha sonra konu alanı ve alan eğitim uzmanı olan 9 öğretim elemanına incelenmek üzere sunulmuştur. Uzman görüşü öncesinde içsel motivasyon ve dışsal motivasyon şeklinde 2 boyutlu olup 52 maddeden oluşan ölçek, uzman görüşü sonrasında 53 madde olarak düzenlenmiştir. İfadeler uzmanlar tarafından değerlendirilirken çoğunlukla akıcılık, açıklık, dilin uygun kullanımı, anlaşılabilirlik ve motivasyon ifadelerinin nasıl yazıldığı gibi kriterler temel alınmıştır. Yapılan öneriler doğrultusunda, dil ve anlaşılabilirlik açısından düzeltilmesi gerekli görülen ifadeler düzeltilmiştir.

İlk Uygulamanın Yapılması

Uzman görüşleri sonucunda tekrar düzenlenen ölçme aracı, yapı geçerliği ve güvenilirlik katsayısı değerlerini belirleme amacıyla basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak 554 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Karasar (1995) tarafından, bir ölçek geliştirilirken ön deneme aşaması için en az 50 gerektiği belirtilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu ile maddelerin bazılarının istenildiği gibi çalışmadığı görülmüş ve bu maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçemediği anlaşıldığından ölçekten çıkarılmıştır. Madde çıkarma işlemi sonrasında tekrar AFA yapılarak işlem sonlandırılmış, ölçek 32 maddeyle son halini almıştır.

Ölçeğin Faktör Analizi ve Güvenilirlik Çalışmaları

Ölçme aracının deneme formu, ön uygulama sonuçlarına ve uzman görüşlerine göre düzenlenmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliğinin belirlenmesi, alt boyutlarının oluşturulması ve güvenilirlik düzeyinin saptanabilmesi için basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 545 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Yapı geçerliği, özellikle sosyal alanlardaki bilimsel çalışmaların geçerliği için olmayıp bunun yanı sıra, teorik açıdan ilgili ve anlamsız deneysel faktörler arasındaki farklılığın ortaya koyulabilmesi için de kullanılabilir. Bu şekilde, pek çok sorunun cevaplanabilmesi için uygun olan yapı geçerliği kullanılabilir. Böylelikle, yapılan ölçümler için oldukça faydalı katkılar sağlanabilmektedir (Zeller, 1988). Uygulama sonunda toplanan verilerin analizi için SPSS 23.0 paket programından yararlanılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonrasında madde çıkarma işlemine gerek kalmaksızın ölçek son halini almıştır.

Bulgular

İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin ön uygulamasının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar

Geliştirilen ölçme aracının yapı geçerliğinin ortaya konulması için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bu analizin amacı ölçülmek istenen yapının ne derecede ölçüldüğünün, ölçekte yer alan boyut sayısının ve iyi çalışmayan maddelerin belirlenmesidir. Yapılan ilk analiz sonucunda hiçbir boyuta yer vermeyen maddeler ile beklenen yönde çalışmayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Her bir madde tek tek çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Bu yaklaşımda ölçekten çıkarılan maddeler içsel motivasyon alt boyutu için 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22 numaralı maddeler olmak üzere toplam 9 madde çıkarılmıştır. Dışsal motivasyon alt boyutu için ise 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 18, 19, 21 numaralı maddeler olmak üzere toplamda 12 madde çıkarılmıştır. Ölçeğin son halinde boyutlara ilişkin özdeğerler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği açımlayıcı faktör analizi özdeğerleri

Bileşen	Özdeğerler	
	Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdesi
1	9.05	28.28
2	3.73	40.01

Ölçeğe ilişkin özdeğerler dikkate alındığında ölçeğin iki alt boyuttan oluştuğu sonraki boyutların özdeğerinin 1'den küçük olduğu bulunmuştur. Ölçek toplam varyansın %40'ını açıklamaktadır. Maddelerin alt boyutlara verdikleri faktör yükleri ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği açımlayıcı faktör analizi faktör yükleri

Madde	1. Boyut	2. Boyut
i1	.781	
i2	.606	
i3	.863	
i4	.659	
i5	.824	
i6	.845	
i7	.737	
i8	.716	
i9	.724	
i12	.403	
i18	.811	
i19	.408	
i20	.464	
i23	.607	
i24	.540	
i25	.596	
i26	.616	
i27	.569	
i28	.521	
d9		.425
d10		.364
d12		.608
d13		.666
d14		.557
d15		.552
d16		.587
d17		.643
d20		.635
d22		.314
d23		.392
d24		.382
d25		.407

Tablolar incelendiğinde içsel motivasyon maddelerinin tamamı 1. Faktöre, dışsal motivasyon tamamı ise 2. Faktöre yük vermiştir. Bu nedenle 1. Faktör İçsel Motivasyon Alt Boyutu, 2. Faktör ise Dışsal Motivasyon Alt Boyutu olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizler sonucunda her bir maddenin ait olduğu alt boyut ile korelasyonları incelenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde maddelerin tümünün ait oldukları alt boyutlarla kabul edilebilir korelasyonları vardır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach- α güvenilirlik katsayıları içsel motivasyon alt boyutu için 0.93, dışsal motivasyon alt boyutu için 0.85 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ait Cronbach- α güvenilirlik katsayısı ise 0.91 değerini almaktadır.

Bir ölçme aracının güvenilirlik katsayısının 0.70 değerinin üstünde olması ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıt oluşturmaktadır (Nunnally, 1978). Ölçeğin hem alt boyutlarından hem de tümünden elde edilen Cronbach- α güvenilirlik katsayılarının 0.70 değerinin oldukça üzerinde olduğu dikkate alındığında ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

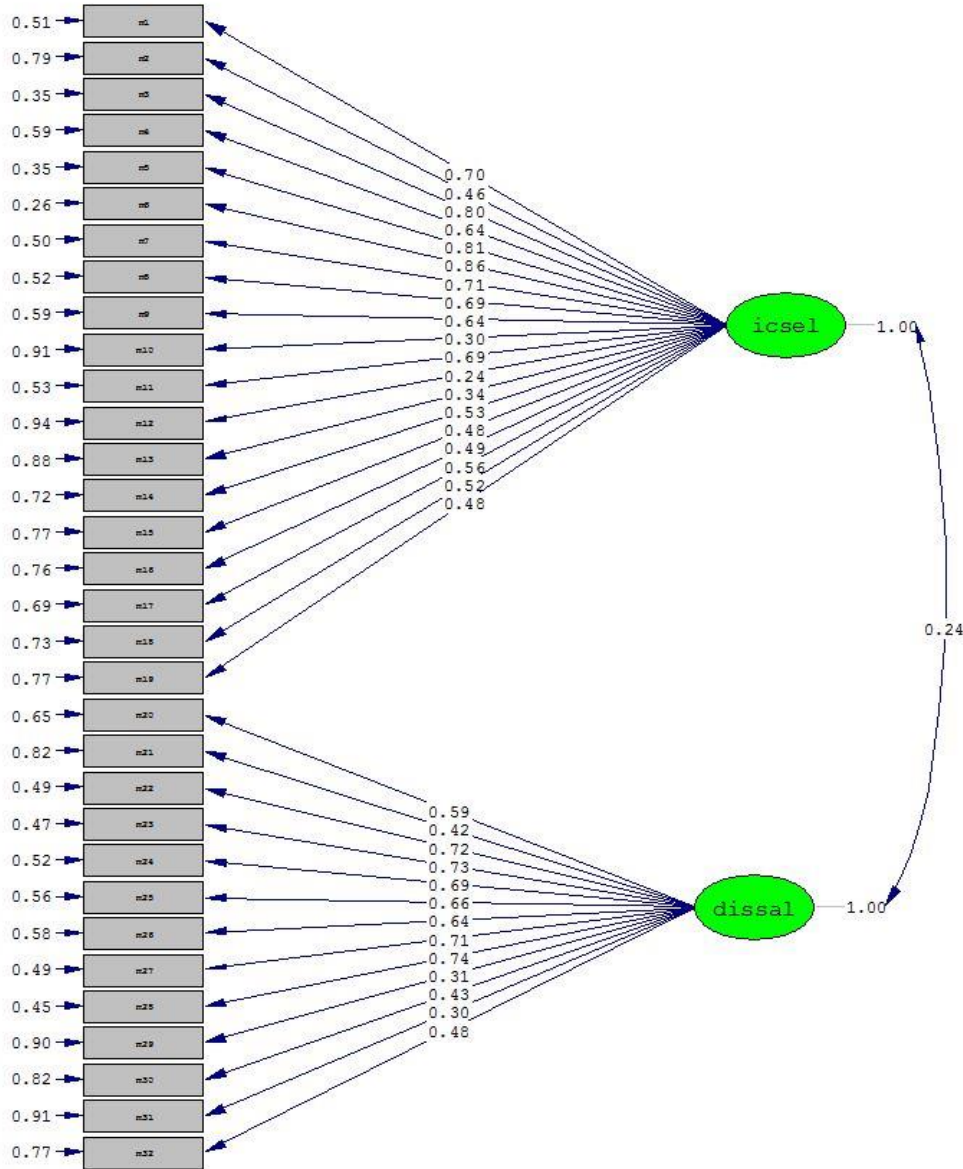
Tablo 3.

İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği alt boyutlarına ilişkin korelasyon ve güvenilirlik değerleri

Boyut	Madde	Madde Test Korelasyonu	Alpha
İçsel Motivasyon	i1	.743	0.93
	i2	.575	
	i3	.827	
	i4	.632	
	i5	.780	
	i6	.806	
	i7	.704	
	i8	.697	
	i9	.709	
	i12	.390	
	i18	.780	
	i19	.393	
	Dışsal Motivasyon	i20	
i23		.599	
d9		.425	
d10		.364	
d12		.608	
d13		.666	
d14		.557	
d15		.552	
d16		.587	
d17		.643	
d20		.635	
d22		.294	
d23	.392		
d24	.380		
d25	.382		

İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin kanıtlar

Ölçeğin geçerliği için yapılan final uygulamasında 545 bireyden veri toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin iki boyutlu olduğu doğrulanmıştır. Bu boyutlar içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak ayrılmaktadır. İçsel motivasyon boyutu 19 madde, dışsal motivasyon boyutu 13 madde olmak üzere ölçek toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 10, 12. ve 13. Madde ters maddelerdir. Maddelere ilişkin tüm t değerleri anlamlı bulunmuştur. Madde faktör yükleri ise 0.30 ile 0.86 arasında değerler almıştır. Faktör yükleri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği standartlaştırılmış faktör yükleri

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyum istatistikleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

İngilizce yazmaya yönelik tutum ölçeği uyum iyiliği testlerine ilişkin değerler

Ki-kare	Df	CFI	NNFI	GFI	AGFI	IFI	SRMR	RMSEA	%90 C.I. RMSEA
2094.04	462	0.91	0.90	0.78	0.76	0.91	0.090	0.090	0.089 ; 0.090

Tablo 4 incelendiğinde, ölçekle ilgili kurulan yapısal modelin doğrulayıcı faktör analizi ile görülen uyum indeksleri, model ve veri arasında kabul edilebilir seviyede uyum olduğunu ortaya koymaktadır. Bu indekslere bakıldığında ki kare değeri serbestlik derecesine bölününce 4.53 değeri bulunmuştur. Bu değer kesme noktası olan 5 değerinden küçüktür ve geçerliğe ilişkin kanıt oluşturmaktadır. CFI, NNFI ve IFI değerleri sırasıyla 0.91, 0.90 ve 0.91 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin 0.90 değerinden büyük olması model veri uyumunun kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir. Modelin hata indeksleri tetkik edildiğinde standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumu veren SRMR ve RMSEA değerinin 0.09 olarak hesaplandığı ve bu değer 0.10’den küçük olması model veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde

olduğunun göstergesidir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa katsayıları, içsel motivasyon boyutu için 0.94, dışsal motivasyon boyutu için ise 0.97 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler 0.70 değerinden büyük ve oldukça yüksek olduğundan ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüzde en az bir yabancı dil biliyor olma gerekliliği pek çok alanda hissedilmektedir. Özellikle iletişim dili olarak yoğun kullanıma sahip olan İngilizce'yi öğrenmek, yetişmekte olan neslin önceliklerindedir. Yabancı dil öğrenme isteği ve düzeyi de öğrenenlerin gördüğü eğitimin başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Öğrenenlerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının düzeyi, İngilizce öğrenme hedeflerine ulaşmada ne derece başarılı olacaklarını da etkileyecektir. Bu nedenle, öğrenenlerin İngilizce öğrenme düzeylerini etkileyen motivasyon faktörü ile ilgili bir ölçek geliştirilmesi ihtiyacı görülmüştür. Daha önce bu konuda yapılan çalışmalarda son zamanlarda artış olduğu görülmekte ve farklı yaşlardaki/düzeylelerdeki öğrenciler için farklı ölçekler geliştirildiği/uyarlandığı görülmektedir. Doğan (2009), Gardner'ın (1985) geliştirmiş olduğu 'Motivasyon ve Tutum Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamış; çalışmasında uygulamayı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileriyle yürütmüştür. Yılmaz (2013), İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek için lise öğrencileriyle çalışmıştır. Doğan (2009) tarafından uyarlanan motivasyon ölçeğini Karakış (2014) lise öğrencilerinin motivasyonlarını belirlemek amacıyla doktora tezinde kullanmış, ölçeğin uyum indekslerini inceleyerek kabul edilebilir düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ataman (2017) yürüttüğü tez çalışmasında Doğan (2009) tarafından uyarlanan ölçekten yararlanmış, örneklem olarak Düzce Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileriyle çalışmıştır. Mehdiyev vd. (2017) İngilizce dersini Eğitim Fakültesi'nde alan öğrencilerle çalışarak 3 faktörden oluşan İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Karıcı ve Gündoğdu (2018) Dokuz Eylül Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileriyle yaptıkları çalışmada dört faktörden oluşan bir ölçek geliştirmişlerdir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, bu çalışma, diğer bazı çalışmalarla üniversite hazırlık öğrencileriyle çalışılması açısından benzerlik gösterirken farklı olarak 'içsel motivasyon' ve 'dışsal motivasyon' şeklinde iki faktöre sahiptir. Bu ölçek, üniversite düzeyinde İngilizce hazırlık sınıflarına uygulanabilecek bir ölçek olmakla beraber, gerekli çalışmalar yapıldığı takdirde üniversitede herhangi bir sınıfta İngilizce dersi alan öğrencilere ve/veya İngilizce öğrenen yetişkinlere, İngilizce öğrenim gören lise öğrencilerine de uygulanabilir.

Ölçeğin uygulama sonuçlarından elde edilen sonuçlara göre; kişisel bilgilerle ilgili yeterli miktarda veri elde edilememesi sebebiyle öğrencilerin bölümleri, yaşları, cinsiyetleri, ebeveynlerinin eğitim düzeyi, ailelerinin ortalama geliri, hazırlık eğitimini tekrar ediyor olup olmayışları ve hazırlık muafiyet notları analize dahil edilememiştir.

İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği geliştirme sürecinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; üniversite öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının iki boyutlu bir yapı ile içsel motivasyon boyutunda 0.94, dışsal motivasyon boyutunda ise 0.97 güvenilirlik katsayısına ve ki kare değeri serbestlik derecesine bölündüğünde 4.53 değerine sahiptir. Doğrulayıcı faktör analiziyle ölçeğin 'içsel motivasyon' ve 'dışsal motivasyon' şeklinde iki boyuta sahip olduğu doğrulanmıştır. Uyum indeks değerlerine bakıldığında CFI, NNFI ve IFI değerleri sırasıyla 0.91, 0.90 ve 0.91 olarak, SRMR ve RMSEA değeri 0.09 olarak hesaplanmıştır. İçsel motivasyon boyutunda 19, dışsal motivasyon boyutunda 13 maddeyle ölçek toplam 32 maddeyle son halini almıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, İngilizce öğrenmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir motivasyon ölçeği geliştirildiği görülmektedir. Geliştirilen bu ölçekle farklı üniversitelerde hazırlık sınıflarında İngilizce öğrenim gören öğrencilerin motivasyonlar düzeyleri belirlenebilir ve böylelikle öğrencilerin motivasyon düzeylerini yüksek tutacak

programlar düzenlenebilir. Ayrıca, bu ölçek, gerekli güvenilirlik çalışmaları yapıldığı takdirde, yabancı dil ağırlıklı eğitim gören lise son sınıf düzeyindeki öğrencilerle de çalışılarak farklı düzeylerde kullanılabilir şekilde geliştirilebilir.

Kaynakça

- Atay, D. (2004). İngilizce öğretmenlerinin motivasyon stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 99-108.
- Aygün, Ö. (2017). *Hazırlık sınıfında okuyan Türk öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonlarını azaltan unsurlar ölçeği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ataman, O. (2017). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ve tutumları ile hazırlık sınıfı başarı puanları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çankaya, Z. C. (2019). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doymu ve öznel iyi olma: Öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Doğan, Ö. (2009). *İngilizce hazırlık okuyan öğrencilerin motivasyon düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dörnyei, Z., Muir, C. ve Ibrahim, Z. (2014). Directed motivational currents: Energising languages learning by creating intense motivational pathways. *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*, 9-30.
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 25-32.
- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Karakış, Ö. (2014). *Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.
- Karcı, C., ve Gündoğdu, K. (2018). İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 103-116.
- Mehdiyev, E., Usta, G. ve Uğurlu, C. T. (2016). İngilizce dil öğreniminde motivasyon. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57). doi: <https://doi.org/10.17755/esosder.58834>
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T. ve Usta, H. G. (2017). İngilizce Dil Öğreniminde Güçlükler Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 411-429.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 28-35. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/mersinefd/issue/17390/181751>
- Yılmaz, E. (2013). Lise öğrencilerinin İngilizce dersi motivasyon düzeylerinin ve motivasyon tiplerinin belirlenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 1-10.
- Zeller, R. A. (1988). Validity. J. P. Keeves (Ed.) *Education research, methodology, and measurement an international handbook* (s. 322-330) içinde. Oxford: Pergamon Press PLC, Headington Hill Hall.



İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çevre ve Alan Konularında Yaptıkları Hataların Analizi¹

An Analysis of 4th Grade Students' Errors in the Topics of Perimeter and Area

Ramazan DİVRİK^{ID}, Dr., Dumlupınar Bilim ve Sanat Merkezi, Afyonkarahisar/TÜRKİYE, rdivrak42@gmail.com

Pusat PİLTEN^{ID}, Doç. Dr., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi,
Türkistan/KAZAKİSTAN, pusatpiltent@ayu.edu.kz

Divrik, R. ve Pilten, P. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevre ve alan konularında yaptıkları hataların analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 333-356.

Geliş tarihi: 27.01.2021

Kabul tarihi: 09.06.2021

Yayımlanma tarihi: 28.06.2021

Öz. Çevre ve alan konuları öğrencilerin ilkökul yıllarında karşılaştığı birbiri ile sürekli karıştırılan iki konu arasında yer almaktadır. Bu yüzden ilkökul yıllarında çevre ve alan konularında öğrencilerin kullandığı çözüm stratejilerinin belirlenmesi; bu çözümlerde yapılan hataların tespit edilerek gereken önlemlerin alınması önemli görülmektedir. İlkokul 4. sınıf düzeyinde çevre ve alan konularında öğrencilerin kullandığı çözüm stratejilerinin belirlenmesi ve yapılan hataların analiz edilmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 174 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinden toplanmıştır; verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Analiz safhasında ilk önce öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevapların doğruluk oranları ve soruların çözümünde kullanılan stratejiler belirlenmiştir. Ardından öğrencilerin hatalı cevap kâğıtları üzerinden hata türleri belirlenerek analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, çevre hesaplama sorularında formül kullanma, zihinden işlem yapma ve kenar uzunluklarını toplama stratejileri; alan hesaplama sorularında birimkareleri sayma, zihinden işlem yapma ve bütün parça ile taralı parça ilişkisini ele alma stratejilerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Çevre hesaplama sorularında en fazla işlem hatası, ne yapacağını bilmeme ve nasıl tanımlayacağını bilmeme hataları yapılmıştır. Alan hesaplama sorularında ise işlem hatası, geometrik şeklin yanlış modellenmesinden kaynaklanan hatalar ve nasıl tanımlayacağını bilmeme hataları yapılmıştır. Öğrencilerin yapmış olduğu bu hataların giderilmesinde, çevre ve alan kavramlarının öğretiminde öncelikle öğrencilerin kavramsal gelişimini destekleyici çalışmalarla derslerin tasarlanması ve öğrencilerin geometrik şekillere ait çevre ve alan formüllerine kendilerinin ulaşması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Matematik eğitimi, Çevre, Alan, Strateji, Hata.

Abstract. The topics of perimeter and area are among the two themes that students learn during their primary school years, and are mostly confused with each other. For this reason, it is deemed important to identify the solution strategies used by students in the themes of perimeter and area during primary school years, to identify the errors they make in these solutions, and to take the necessary measures. Identifying the solution strategies used by students in the topics of perimeter and area at the 4th grade level of primary school and analyzing the errors they make constitute the purpose of this study. The case study method, which is one of the qualitative research methods, was used in this study. The data of the study were collected from 174 primary school fourth grade students, and descriptive analysis was used in the analysis of the data. In the analysis phase, first, the accuracy levels of the answers the students gave to the questions and the strategies they used in solving the questions were identified. Then, the types of errors on the students' incorrect answer sheets were identified and analyses were carried out. As a result of the research, it was found that the strategies of

¹ Bu çalışma, II. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi'nde sunulan sözlü bildirisinin genişletilmiş halidir.

using formulas, mental processing, and adding up the length of sides are used in perimeter questions; and the strategies of counting unit squares, mental processing, and using the relation of the shaded region to the entire region were used in the area questions. The most common errors made in perimeter questions were not knowing what to do and not knowing how to define. The errors made in area questions, on the other hand, were calculation errors, incorrect modeling of the geometric shape, and not knowing how to define. To eliminate these errors students make, it is recommended that the lessons be carried out in a way that supports the conceptual development of the students and the students reach the perimeter and area formulas of the geometric shapes themselves in the teaching of the themes of perimeter and area.

Keywords: Primary school, Mathematics ducation, Perimeter, Area, Strategy, Error.

Extended Abstract

Introduction. Measurement is a process-based task in terms of obtaining the answer. In this process, it is extremely important to select the property to be measured and to select a unit suitable for this property to be measured (Baykul, 2014; Grant and Kline, 2003; Stephan and Clements, 2003). Measurement is the comparison of a known property of an object with a unit that can be used to measure this property and expressing it numerically (Olkun and Toluk Uçar, 2020). The topics of perimeter and area included in the measurement learning area are not actual measurements, but the properties of geometric shapes to be measured. Therefore, one should be very careful in teaching these concepts, which are both confused with each other and also misperceived as measurement (Baykul, 2014; Chappell and Thompson, 1999; Dağlı and Peker, 2012; Outhred and Mitchelmore, 2000; Tan Şişman and Aksu, 2009). While measuring the perimeter of a shape in perimeter calculation; in area calculation, how many of the regional units there are within the area to be measured should be determined (Çilingir Altıner, 2020; Olkun and Toptaş, 2019). In these subjects, students must first make an intuitive comparison and ordering, then measure with non-standard and existing units (Ministry of National Education [MEB], 2018). However, after students learn the concept of perimeter, they learn the concept of area and its formulas, so these two concepts are often confused with each other. For this reason, these two concepts should be associated with each other in teaching the topics of perimeter and area, and they should not be taught in a way based on formulas (Güner and Uygun, 2019). Teachers should be very careful in teaching these two topics, which are included in the curriculum from the third grade on in primary schools. In this context, the purpose of this study is to identify the strategies used by primary school fourth grade students in topics of perimeter and area and to analyze the errors they make.

Method. In the study, the case study method, one of the qualitative research methods, was used to analyze the strategies students use and the errors they make in perimeter and area calculations. The case study is a research pattern that reveals understanding, defining, predicting, or controlling an individual, group, or cultural situation (Akar, 2017). The study group of the research consists of 174 fourth-grade students, who were reached with the convenience sampling method. As a data collection tool, 6 open-ended questions were used that include calculating the perimeter of given shapes, creating a shape with a given perimeter, and writing down the course taken while calculating the perimeter of a given shape; calculating the area of given shapes, creating a shape with a given area in unit squares, and writing down the course taken while calculating the area of a given shape. The accuracy levels of the answers the students gave to the questions, the strategies they used in solving the questions, and the errors they made were analyzed with the descriptive analysis method.

Results. Most of the students know that the perimeter can be calculated by adding up the length of sides of the geometric shapes, and the areas of shapes can be calculated by adding up the unit squares that cover the area of the shape. In perimeter questions, the students used the strategies of using formulas, mental processing, and adding up the length of sides; in area questions, counting unit squares, mental processing, and using the relation of the shaded region to the entire region. The errors made in area questions are calculation errors, not knowing what to do, incomplete calculation, incorrect modeling of the geometric shape, inability to conceptualize the geometric shape, error in drawing unit squares, not knowing how to define, and using area formulas instead of perimeter formulas. The errors made in area questions, on the other hand, are calculation errors, not knowing what to do, error in calculating the perimeter, incorrect modeling of the geometric shape, not knowing how to define, and using perimeter formulas.

Discussion and Conclusion. The fact that they figured out to add up the length of sides of geometric shapes to calculate the perimeter and to add up the unit squares that cover the region to calculate the areas of the shapes shows that the teachers carry out lessons in accordance with the curriculum. However, the point that should be considered here is that teachers should not teach based on rote

learning, where formulas are the focus. Also, the fact that students used different strategies in perimeter and area questions shows that they make choices depending on their own individual pace. This can be considered as diversity. According to the errors made, it was observed that the students acted hastily in calculations to solve the questions quickly. While this situation shows that students have practical shortcomings, it also shows that they cannot fully grasp these two topics. In addition, the students did not know what to do in questions that required creating a geometric shape, a type of question that they are not familiar with from the questions in the textbooks or the lessons; so they confused the themes of perimeter and area with each other. The difficulty students had in verbally expressing a mathematical process shows that they focused on calculations rather than conceptual meaning. In reducing these errors, it is deemed important not to teach the perimeter and area formulas to the students in a way based on rote memorization and to carry out lessons in a way that supports their conceptual learning.

Giriş

Matematik, günlük yaşamda herkesin hayatını kolaylaştıran bir araç olmasının yanı sıra aslında bir düşünme şeklidir (Güler Selek, 2020). Bu düşünme şeklinin geliştirilmesinde matematikteki yapılar ve bunlar arasındaki ilişkiler öğrencilere gösterilmeli ve her bir konunun bir önceki konu ile ilişkisine değinilmelidir. Matematikteki yapılar ve bunlar arasındaki benzer ve farklı yönler öğretim programının bütünlüğünü oluşturmaktadır. Bu bütünlüğün sağlanmasında matematiğin gerçek hayatla olan ilişkisi göz ardı edilmemelidir; farklı uygulamalar ile bu bağlantıyı öğrencilerin kurmaları sağlanmalıdır (Biber, 2019; Pesen, 2020). Örneğin, ikinci sınıf seviyesindeki öğrenciler toplama ve çıkarma işlemleri arasındaki ilişkiyi kavramada $3+2=5$ işleminin $5-3=2$ işlemi ile ilişkisini kurabilmelidir. Karenin, küpün; dikdörtgenin, dikdörtgenler prizmasının; dairenin, silindirin ve üçgenin, piramidin birer bileşeni olduğunu görebilmelidir. Bunun yanı sıra matematikteki yapılar arasında bir ön şart ilişkisi de bulunmaktadır. Çok katlı bir binanın birinci katına çıkılmadan ikinci katına çıkılamayacağı gibi alt düzey matematiksel kavramlar öğrenilmeden üst düzey kavramlar da öğrenilememektedir. Burada öğretmenlere düşen görev öğrencilerin gerçek dünya ile bağlarını koparmadan bu ön şart ilişkisini görmelerini sağlamak olmalıdır (Pesen, 2020).

Ölçme, çocukların günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları bir durumdur. Örneğin, çocukların oyun esnasında kumaşın veya telin uzunluğunu ölçmesi; defter veya kitabını kaplaması; kantinden alışveriş yapması; bir kekin pişme süresini takip etmesi; sinemaya gittiğinde bilet alması; sevdiği programların saatini beklemesi; meyve suyu içmek için bunu bir kaba boşaltması veya doktora gittiğinde tartılması, boyunun ve ateşinin ölçülmesi gibi birçok durumda çocuklar ölçmeyle karşılaşmaktadır (Çilingir Altınar, 2019). Bunun yanı sıra matematikte sayılar, istatistik ve geometri konularıyla da ölçme yakından ilişkilidir (Zembat, 2009). Bu nedenle ölçmenin gerekliliği ve bu kavramın öğrencilere sezdirilmesi önemlidir (Güner ve Uygun, 2019). Ölçme, bir nesnenin bilinen bir özelliğinin bu özelliği ölçmede kullanılacak bir birim ile karşılaştırılması ve sayısal olarak ifade edilmesidir (Olkun ve Toluk Uçar, 2020). “Bir kalemin uzunluğu gibi bir nesnenin niteliğine sayısal bir değer atanması” işidir (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000).

Türkiye’de 4. sınıf öğrencilerinin katıldığı uluslararası düzeyde yapılan TIMSS sınavı; sayılar, ölçme ve geometri, veri öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Ölçme ve geometri öğrenme alanı içerisinde ölçmeye ayrılan oran %15’tir. Ölçmeye ayrılan bu oran içerisinde öğrencilerden uzunluğu ölçmek için cetveli kullanabilme; uzunluk, kütle ve zaman içeren problemleri çözebilme; basit çokgenlerin çevresini ve alanını hesaplayabilme ve hacimleri belirlemek için küpleri kullanabilme becerileri beklenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Dolayısıyla ölçmenin uluslararası düzeyde yapılan bir sınavda önemli bir orana sahip olması ve öğrencilerin bu becerilerinin değerlendirilmeye alınması ölçme konusunun önemini göstermektedir.

Günlük hayatımızın her aşamasında kullanılan ölçme, önemi sebebiyle ilkökul matematik dersi öğretim programında da ağırlıklı olarak yer almaktadır (MEB, 2018). Ölçme, sonucun elde edilişi yönünden süreç temelli bir işittir. Bu süreçte ölçülecek özelliğin ve ölçülecek bu özelliğe uygun bir birimin seçilmesi son derece önemlidir. Neyin ölçüldüğü ve ölçmenin ne anlama geldiği anlaşılmasa elde edilen sonucun yorumlanması da mümkün olamaz (Baykul, 2014; Grant ve Kline, 2003; Stephan ve Clements, 2003). Nesnenin boyutu, hacmi, alanı veya ağırlığı ölçülecek özellik olarak belirlenebilir (Curry, Mitchelmore ve Outhred, 2006). Bu özelliklerin ölçülmesinde de santimetre, metre, metrekare, gram, kilogram, litre gibi standart birimler kullanılabilmesi gibi karış, kulaç, adım, kap gibi standart olmayan birimler de kullanılabilir (Barrett vd., 2011; Olkun ve Toluk Uçar, 2020).

Ölçmede öncelikle bir nesnenin ölçülecek niteliğinin belirlenmesi için önce bunun farkına varılması beklenir. Bu da bireyin doğumdan itibaren çevresinde gördüğü, duyduğu ölçme ile ilgili kavramları kullanmasıyla başlar (Çilingir Altiner, 2019). İlkokula gelindiğinde ise küçük-büyük, uzak-yakın, ağır-hafif, uzun-kısa, geniş-dar gibi karşılaştırma ve sıralama etkinlikleriyle ölçme etkinliklerine başlanır. Daha sonra ölçülecek nesnenin standart olmayan birimlerle ölçülmesiyle etkinliklere devam edilir. Bu etkinliklerde örneğin, “Sınıfımızın boyu kaç adımdır?”, “Sıramızın uzunluğu kaç karıştır?” gibi sorularla öğrencilerin elde ettiği sonuçları karşılaştırarak standart bir birime gereksinim duyulacağını görmeleri sağlanır. Standart birimler ile ölçmeye geçildiğinde ise ölçme amacına göre birimlerin seçilmesi ve bu birimler arasındaki geçişlerin gösterimleri öğrenciler tarafından yapılır. Somut metre kullanılarak “Bir metre kaç santimetre veya desimetredir?” gibi sorular ile alt birimlerle üst birimlerin ilişkisini öğrencilerin keşfetmeleri sağlanır (Curry vd., 2006; Olkun ve Toluk Uçar, 2020). Elde edilen bu bilgilerin problem çözme, yaklaşık tahminde bulunma ve yorumlama süreçlerinde uygulanmasıyla öğrencilerin günlük yaşam durumlarına ölçme becerilerini transfer etmeleri beklenmektedir (Çilingir Altiner, 2019). İlkokul matematik dersi öğretim programında ölçme öğrenme alanında öğrencilerin önce sezgiye dayalı karşılaştırmalar yapması ve elde edilen sonuçların sıralanması beklenmektedir. Sonrasında standart olmayan ve standart olan birimlerle öğrencilerin ölçümler yapması hedeflenmiştir (MEB, 2018). Programda ölçme öğrenme alanı, paralarımız, tartma, uzunluk ölçme, zaman ölçme, sıvı ölçme, çevre ölçme ve alan ölçme alt öğrenme alanlarından oluşmaktadır (Divrik, 2020). Çevre ve alan aslında geometrik şekillerin ölçülecek özellikleridir; birer ölçme değildir. Ancak ölçme öğrenme alanı içinde yer almaktadır (Baykul, 2014). Dolayısıyla hem kendi içinde çok karıştırılan çevre ve alan konuları hem de birer ölçme olarak algılanan bu kavramların öğretiminde çok dikkatli olunmalıdır. Çünkü bu iki kavram birbiriyle sürekli karıştırılmaktadır (Chappell ve Thompson, 1999; Dağlı ve Peker, 2012; Outhred ve Mitchelmore, 2000; Tan Şişman ve Aksu, 2009).

Çevre, düzlem üzerindeki bir şekli sınırlayan çizgidir. Alan, bir nesnenin bir bölgedeki kapladığı yerin iki boyutlu ölçüsüdür (Çilingir Altiner, 2020; Olkun ve Toptaş, 2019). Çevre hesaplamada bir şeklin etrafındaki uzunluk ölçülürken alan hesaplamada, ölçülecek alan içinde belirlenen bölgesel ölçüden kaç tane olduğu belirlenir. Alan ölçümünü “*kenarlar içinde kalan bölüm*” olarak ifade eden öğrencilerin tespit edildiği araştırma sonuçlarına göre alan ve alan hesaplama kavramları birbirine karıştırılmaktadır (Gürefe, 2018). Çevre ölçmede ilk olarak standart olmayan birimlerle öğrencilere bir bölge etrafındaki mesafeyi ip veya ölçüm bandı ile ölçme fırsatı verilmelidir. Daha sonra çevreyi bulmak için bölgenin çeşitli taraflarının uzunluklarını bulabilecekleri etkinlikler yaptırılmalıdır (Çilingir Altiner, 2020). Ölçme aracı ile çevre kavramı öğrenildikten sonra her defasında ölçüm yapmak zor olacağından şeklin etrafındaki birim uzunluk sayısını sayma yöntemiyle çevre bulmaya geçilebilir. Bu sayede öğrenciler farklı şekillerin çevrelerinin aynı olabileceğini de görmüş olurlar (Güner ve Uygun, 2019). Kareler ile şeklin kaplanması alan ölçümünde sıkça başvurulan bir yoldur. Kaplama ile alan kavramı pekiştirildikten sonra her defasında kaplama yapmak zor olacağından birimkare sayma yöntemiyle alan bulmaya geçilebilir. Ancak yapılan bir çalışmada öğrencilerin birimkareyi alan birimi olarak görmediği belirlenmiştir (Olkun, Çelebi, Fidan, Engin ve Gökgün, 2014). Alan hesaplamaya geçmeden önce öğrencilerin standart olmayan ve olan birimlerle geometrik şekillerin iç bölgelerinde ölçümler yapmalarına fırsat tanınmalıdır. Böylece, alan ölçmede de standart birimlerin gerekliliği öğrenciler tarafından görülebilir (Güner ve Uygun, 2019).

İlkokul matematik dersi öğretim programı çevre ölçme alt öğrenme alanında, 3. sınıf öğrencilerinden verilen nesnelerin çevrelerinin belirlenmesi; şekillerin çevre uzunluklarının önce standart olmayan birimlerle sonra standart birimlerle ölçülmesi beklenmektedir. Ayrıca öğrenilen bu becerilerin kullanıldığı problemlerin çözülmesi istenmektedir. 4. sınıf öğrencilerinden kare ve dikdörtgenin çevre uzunluklarının belirlenerek bu uzunlukların belirlenmesinde kenar uzunluklarının nasıl ele alındığını açıklamaları istenmektedir. Aynı çevre uzunluğuna sahip farklı geometrik şekilleri öğrencilerin çizmeleri ve bu uzunlukların ele alındığı problemlerin çözülmesi hedeflenmektedir. Alan ölçme alt öğrenme alanında, 3. sınıf öğrencilerinden standart olmayan birimler ile şekillerin

kaplanması istenerek alan kavramı fark ettirmeye çalışılır. Ayrıca bu alanın standart olmayan birimlerle tahmin edilmesi ve doğruluğunu öğrencilerin kontrol etmesi istenmektedir. 4. sınıf öğrencilerinden birimkare kavramının fark edilmesine yönelik çalışmalar yapmaları, kare ve dikdörtgenin alanı hesaplanırken toplama ve çarpma işlemlerinin nasıl ele alındığını açıklamaları beklenmektedir (MEB, 2018).

Öğrenciler çevre kavramından sonra alan kavramıyla ve formülleriyle karşılaştıklarında bu iki kavram genellikle birbirleriyle karıştırılmaktadır. Bu nedenle, çevrenin şeklin kenar uzunluklarının toplamı olduğu, alanın şeklin kenarlarının içinde kalan bölge olduğu ve çevre değişirken alanın değişmek zorunda olmadığı anlatılmalıdır (Güner ve Uygun, 2019). Bu bağlamda birbiri ile karıştırılan çevre ve alan konularıyla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda çevre ve alan konularının öğretiminde etkili olabilecek yöntemler, materyaller ve stratejiler belirlenmiştir (Bozoğlu, 2013; Güner ve Uygun, 2019; Güreffe, 2018; Hacıömeroğlu ve Apaydın, 2009; Kültür, Kaplan ve Kaplan, 2002; Yıldırım Yakar ve Albayrak, 2018). Bu çalışmaların yanı sıra bu iki konunun öğretiminde karşılaşılan güçlükleri ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda, çevre ve alan konularında öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip oldukları (Dağlı ve Peker, 2012; Outhred ve Mitchelmore, 2000; Tan Şişman ve Aksu, 2009; 2015); öğrencilerin çevre/alan formüllerini etkin biçimde kullanmada sıkıntılar yaşadıkları (Dağlı ve Peker, 2012; Tan Şişman ve Aksu, 2009; 2015); öğretmen adaylarının çevre ve alan konularındaki pedagojik alan bilgilerinin yetersiz olduğu (Runnalls ve Hong, 2017; Şimşek ve Boz, 2015); öğretmenlerin alan öğretiminde uzunluk x genişlik formülünü kullanma eğiliminde oldukları ve öğrencilerin bu formülü ezberlemek zorunda kaldıkları belirlenmiştir (Kidman ve Cooper, 1997; Olkun vd., 2014; Stephan ve Clements, 2003; Zacharos, 2006). Bu güçlüklerin ortaya çıkmasında da öğrencilerin çevre ve alan konularında kavramsal yaklaşıma değil de formüllere dayalı uygulamalara daha fazla maruz kalmaları gösterilmektedir (Zacharos, 2006).

Görüldüğü üzere çevre ve alan konularında çok farklı ve sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda çevre ve alan konularının öğretiminde bu iki kavramın birbirleriyle ilişkilendirilmesi ve formüllerinin doğrudan öğrencilere verilmemesi gerektiği belirtilmiştir (Güner ve Uygun, 2019). Dolayısıyla ilkökul üçüncü sınıftan itibaren öğretmenler çevre ve alan konularının öğretiminde önemli hususları gözden kaçırmamalı ve öğrencilerin yapabileceği hatalar konusunda daha dikkatli olmalıdırlar. Çevre ve alan konularının zorluğu gereği bu konularda yapılabilecek hataların belirlenerek bunların giderilmesine yönelik önlemlerin alınması ve öğretmenlerin öğretimlerinde bunlara dikkat etmesi önemli görülmektedir. Bu doğrultuda ilkökul dördüncü sınıf seviyesinde öğrencilerin çevre ve alan konularında kullandıkları stratejilerin belirlenerek, yaptıkları hataların analizinin yapılması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevre hesaplama sorularına verdikleri cevapların doğruluk oranları nedir?
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin verilen bir şeklin çevresini hesaplarken kullandıkları stratejiler nelerdir?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevre hesaplama sorularında yaptıkları hata türleri nelerdir?
4. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin alan hesaplama sorularına verdikleri cevapların doğruluk oranları nedir?
5. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin verilen bir şeklin alanını hesaplarken kullandıkları stratejiler nelerdir?
6. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin alan hesaplama sorularında yaptıkları hata türleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğrencilerin çevre ve alan hesaplamalarında kullandıkları stratejiler ve yaptıkları hatalar analiz edilmiştir. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir birey, grup veya kültür durumunu anlamaya, tanımlamaya, tahmin etmeye veya kontrol etmeye çalışan bir araştırma desendir (Akar, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Örnek olay çalışması olarak da bilinen durum çalışmaları, zaman ve mekân bağlamında bir varlığın tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmalardır. Bu araştırmalarda ele alınan varlık alan içinde yer alan bir okul olabileceği gibi alanlar arasını kapsayan çok sayıda okul da olabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

Durum çalışmaları araştırmacılar tarafından çalışılan durum ve amaçları bakımından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş çoklu durum deseninin kullanıldığı çalışmalarda birden fazla durum incelenmekte ve bu durumların birden fazla analiz birimleri bulunmaktadır (Yin, 2014). Bu araştırmada çevre ve alan konuları incelenecek durumları; bu durumlar içerisinde öğrencilerin ortaya koyduğu çözüm stratejileri ve yapılan hatalar analiz birimleri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda öncelikle veri toplama aracında yer alan çevre ve alan sorularıyla iki farklı duruma ait veriler toplanmıştır. Birinci durumu içeren çevre hesaplama soruları ilk olarak kullanılan stratejiler ardından yapılan hatalar bağlamında analiz birimi olarak ele alınmıştır. İkinci durumu içeren alan hesaplama soruları da çevre hesaplama sorularında olduğu gibi kullanılan stratejiler ve yapılan hatalar bağlamında analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 174 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Belirlenen öğrenciler 2015-2016 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili İncehisar ilçesine bağlı devlet okullarında öğrenim görmektedir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmacılara hız, pratiklik ve ekonomiklik kazandırdığı için tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmacılar bu ilçedeki ilkokullarda öğrenim gören ulaşabildikleri dördüncü sınıf öğrencilerinden verileri toplamıştır.

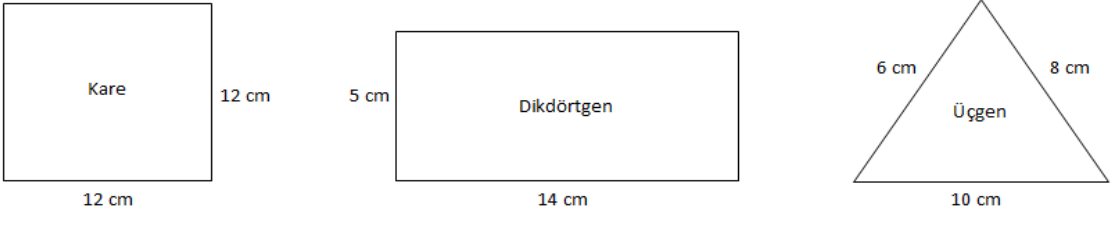
Dördüncü sınıf, ilkokul öğrencilerinin okullarında son yılı olması nedeniyle, çevre ve alan hesaplama konularının öğretim programının öngördüğü şekilde öğrenildiği son sınıf düzeyidir ve hazırlanan veri toplama aracındaki sorular da bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çözebileceği kazanımları kapsamaktadır. Dolayısıyla bu öğrencilerin ortaokula geçmeden önce kullandıkları stratejilerin ve yaptıkları hataların öğretmenler tarafından bilinmesi önemli görülmektedir. İlkokulun son yılında öğretmenlerin bu duruma yönelik önlemler alması öğrencilerin ortaokula geçtiklerinde bu sorunları yaşamamalarını sağlayacaktır. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, verilen şekillerin çevresini hesaplama, çevre uzunluğu verilen bir şekil çizme ve verilen bir şeklin çevresi hesaplanırken izlenen yolu yazma; verilen şekillerin alanını hesaplama, alanı birimkare cinsinden verilen bir şekil çizme ve verilen bir şeklin alanı hesaplanırken izlenen yolu yazma boyutlarını içeren 6 tane açık uçlu soru kullanılmıştır. Hazırlanan veri toplama aracında bulunan soruların ölçme amacına uygun olup olmadığı ve ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun için 4. sınıfları okutan iki

sınıf öğretmenin görüşü alınmış; belirlenen soruların ölçme amacına uygun olup olmadığı tartışılarak veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Veri toplama aracında yer alan sorular ve sorulara ait bilgiler aşağıda yer almaktadır (Şekil 1).

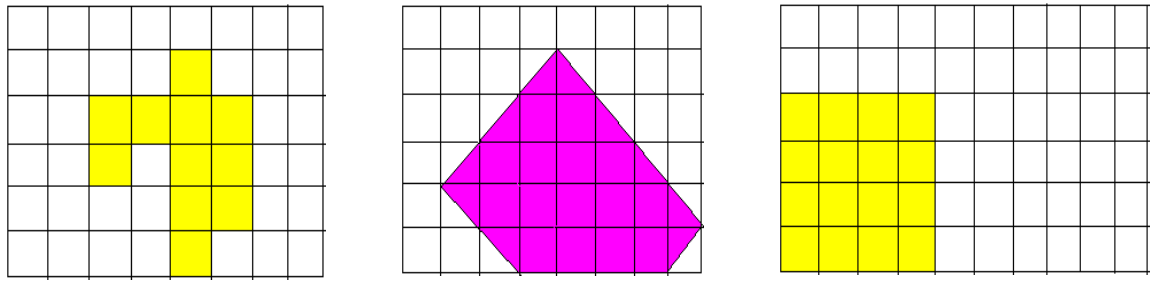
SORU 1: Aşağıdaki şekillerin çevrelerini hesaplayınız.



SORU 2: Çevresi 36 cm olan bir şekil çiziniz.

SORU 3: Verilen bir şeklin çevresini hesaplariken izlediğiniz yolu yazınız.

SORU 4: Aşağıdaki şekillerin alanlarını hesaplayınız.



SORU 5: Alanı 27 birimkare olan bir şekil çiziniz.

SORU 6: Verilen bir şeklin alanını hesaplariken izlediğiniz yolu yazınız.

Şekil 1. Veri toplama aracında yer alan sorular

Veri toplama aracında yer alan sorular ilkökul matematik dersi öğretim programında yer alan 4. sınıf kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu kazanımlar;

- “Kare ve dikdörtgenin çevre uzunlukları ile kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi açıklar.”
- “Aynı çevre uzunluğuna sahip farklı geometrik şekiller oluşturur.”
- “Şekillerin alanlarının, bu alanı kaplayan birimkarelerin sayısı olduğunu belirler.”
- “Kare ve dikdörtgenin alanını toplama ve çarpma işlemleri ile ilişkilendirir.”

Belirlenen kazanımları kapsayacak şekilde; 1. soru ile verilen şekillerin çevresi hesaplanırken kenar uzunluklarını dikkate alma ve işlemsel beceriler ortaya koyma; 2. soru ile çevre uzunluğu belli olan farklı şekiller oluşturma; 4. soru ile şekillerin alanlarının hesaplanmasında birimkareleri kullanma ve işlemsel beceriler ortaya koyma; 5. soru ile alanı birimkare cinsinden belli olan şekiller oluşturma; 3. ve 6. sorular ile kavramsal öğrenmeyi sağlama becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Veri toplama aracında yer alan sorulara ilişkin görüşü alınan iki sınıf öğretmeni de hazırlanan sorulara benzer soruların ders kitaplarında yer aldığını ve bu soruların öğrencilerin çözebileceği düzeyde sorular olduğunu belirtmişlerdir. Ancak veri toplama aracında yer alan 3 ve 6. soruların öğrencilerin çevre ve alan hesaplama sorularına verdikleri yanıtları araştırmadan ziyade onların bu çözüme ilişkin sözel ifade etme becerilerini belirlemeye yönelik sorular olduklarını söylemişlerdir. Bu değerlendirmelere göre, araştırmacılar öğrencilerin çevre ve alan hesaplama konularını gerçekten kavrayıp kavramadıklarını öğrenebilmek adına bu soruların veri toplama aracında kalmasına karar vermişlerdir.

Veri Toplama Aracının Uygulanması

Durum çalışmalarında veri toplama yöntemi olarak katılımcı gözlem, katılımcı olmayan gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve arşiv kayıtları gibi bir dizi nitel veri toplama yöntemi; problemin doğasına göre tek başına veya birlikte kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan 6 tane açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracı öğrencilere uygulanmıştır. Veri toplama aracında yer alan soru sayısı göz önünde bulundurulduğunda pilot bir uygulama gerçekleştirilerek bu veri toplama aracının uygulanmasında bir ders saatinin yeterli olduğuna karar verilmiştir. Daha sonra birinci araştırmacı kolaylıkla ulaşabileceği öğretmenlerle iletişime geçerek hazırlanan veri toplama aracını öğretmenlerin kendi sınıflarında bir ders saatinde uygulamalarını istemiş; uygulama bittikten sonra veri toplama araçlarını öğretmenlerin okullarına giderek toplamıştır. Araştırmacıların beklentilerini karşılayacak düzeyde sayıya ulaşıldığında ise veri toplama işi tamamlanmıştır. Öğrencilerden toplanan bu veriler dokümanlar olarak belirlenmiş ve analiz edilmiştir. Çok sayıda dokümanın analiz edilmesiyle ulaşılmaya çalışılan kavramsal bakış açısına ulaşıldığı için veri toplamak amacıyla başka bir yöntem kullanılmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sorusuna ilişkin kavramsal yapının önceden açık biçimde ortaya konulması betimsel analiz yönteminin seçilmesini etkileyen temel unsurdur. Betimsel analiz, bir çerçeve (tema) oluşturma, çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Betimsel analiz yapılırken önce iki araştırmacı tarafından öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların doğruluk oranları ve soru çözümlerinde kullanılan stratejiler belirlenmiştir. Ardından öğrencilerin sorulara verdikleri yanlış cevaplar üzerinden yapılan hatalar analiz edilmiştir. Her işlem basamağında öğrenciler tarafından verilen cevaplar frekans çözümlenmesine tabi tutulmuştur.

Verilerin analizinde ilk olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan bir cevap anahtarıyla öğrencilerin sorulara verdikleri doğru ve yanlış cevaplar belirlenmiştir. İkinci adımda öğrencilerin doğru cevapları üzerinden çözüm stratejilerinin neler olduğu kazanımlar referans alınarak birinci araştırmacı tarafından belirlenmiş ve bir çerçeve oluşturmuştur. Bu çerçeve görüşü alınan bir sınıf öğretmenine sunularak incelemesi istenmiştir. Belirlenen çerçeve doğrultusunda diğer araştırmacı ile birlikte veriler ayrı ayrı kodlanarak kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmıştır. Güvenirlik yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)X100 formülü kullanılarak hesaplanmış ve uyum yüzdesi %91 bulunmuştur. Elde edilen temalar bulgular bölümünde açıklanmış ve temaları en iyi açıklayan öğrenci cevaplarına yer verilmiştir.

Çevre hesaplama sorusunda kullanılan çözüm stratejilerinin belirlenmesinde “formül kullanma” ve “kenar uzunluklarını toplama” stratejileri “Kare ve dikdörtgenin çevre uzunlukları ile kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi açıklar.” kazanımı, “Zihinden işlem yapma” stratejisi “Zihinden toplama işlemi yapar.” kazanımı referans alınarak kodlanmıştır (MEB, 2018). Ayrıca ders kitabında

kullanılabilecek çözüm stratejileri şu şekilde açıklanmaktadır: Karenin çevre uzunluğu bulunurken; 1. Karenin dört kenarının uzunluklarını toplama, 2. Çevre uzunluğu=4x(bir kenar uzunluğu). Dikdörtgenin çevre uzunluğu bulunurken; 1. Dikdörtgenin dört kenarının uzunluklarını toplama, 2. Dikdörtgenin birer uzun ve kısa kenar uzunluğunun toplamını 2 ile çarpma. Alan hesaplama sorusunda kullanılan stratejilerin belirlenmesinde “birimkareleri sayma” ve “bütün parça ile taralı parça ilişkisini ele alma” stratejileri “Şekillerin alanlarının, bu alanı kaplayan birimkarelerin sayısı olduğunu belirler.” ve “Kare ve dikdörtgenin alanını toplama ve çarpma işlemleri ile ilişkilendirir.” kazanımları, “zihinden işlem yapma” stratejisi “Zihinden çıkarma işlemi yapar.” kazanımı referans alınarak kodlanmıştır. Ayrıca ders kitabında kullanılabilecek çözüm stratejileri şu şekilde yer almaktadır: Kare ya da dikdörtgenin alanı bulunurken aşağıdaki yollar izlenebilir; 1. Birimkareleri sayma, 2. Tekrarlı toplama işlemi yapma, 3. Çarpma işlemi yapma (Özçelik, 2018).

Yapılan hataların belirlenmesinde ise yine birinci araştırmacı belirlenen kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin yanlış cevap kâğıtlarını okuyarak bir çerçeve oluşturmuştur. Bu çerçevenin oluşturulmasında öğrencilerin düştikleri hatalar belirlenmiş ve görüşü alınan bir sınıf öğretmeni bu hataların sınıf içi uygulamalarda gerçekten karşılaşılan hatalar olup olmadığı konusunda görüş bildirmiştir. Daha sonra diğer araştırmacı ile birlikte sınıf öğretmenin görüşü de göz önünde bulundurularak bazı temaların birleştirilmesine karar verilmiştir. Ardından her iki araştırmacı verileri ayrı ayrı kodlayarak kodlayıcı güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) Güvenlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)X100 formülü kullanılarak hesaplanmış ve uyum yüzdesi %84 olarak belirlenmiştir. Elde edilen temalar bulgular bölümünde açıklanmış ve temalar öğrenci cevaplarıyla desteklenmiştir.

Çevre hesaplama sorularında öğrencilerin yaptıkları “işlem hatası” “Zihinden toplama ve çarpma işlemi yapar.” kazanımı; “eksik işlem hatası”, “geometrik şeklin kavramsal olarak edinilememesinden kaynaklanan hatalar”, “ne yapacağını bilmeme hatası” ve “nasıl tanımlayacağını bilmeme hatası” “Kare ve dikdörtgenin çevre uzunlukları ile kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi açıklar.” kazanımı; “geometrik şeklin yanlış modellenmesinden kaynaklanan hatalar” “Aynı çevre uzunluğuna sahip farklı geometrik şekiller oluşturur.” kazanımı; “Çevre yerine alan formülü kullanma/işlem yapma hatası” ve “Birimkareler çizme hatası” “Kare ve dikdörtgenin çevre uzunlukları ile kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi açıklar.” ve “Şekillerin alanlarının, bu alanı kaplayan birimkarelerin sayısı olduğunu belirler.” kazanımları referans alınarak kodlanmıştır (MEB, 2018).

Alan hesaplama sorularında öğrencilerin yaptıkları “işlem hatası” “Zihinden toplama ve çarpma işlemi yapar.” kazanımı; “geometrik şeklin yanlış modellenmesinden kaynaklanan hatalar” “Şekillerin alanlarının, bu alanı kaplayan birimkarelerin sayısı olduğunu belirler.” kazanımı; “ne yapacağını bilmeme” ve “nasıl tanımlayacağını bilmeme” hataları “Şekillerin alanlarının, bu alanı kaplayan birimkarelerin sayısı olduğunu belirler.” ve “Kare ve dikdörtgenin alanını toplama ve çarpma işlemleri ile ilişkilendirir.” kazanımları; “çevre uzunluğunu hesaplama” ve “çevre formülü kullanma” hataları “Şekillerin alanlarının, bu alanı kaplayan birimkarelerin sayısı olduğunu belirler.” ve “Kare ve dikdörtgenin çevre uzunlukları ile kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi açıklar.” kazanımları referans alınarak kodlanmıştır (MEB, 2018).

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Durum çalışmalarında çoğu kişi araştırmacının öznel yargılarının işe karıştığına inanır. Bu görüşü ortadan kaldırmak için toplanan verilere ait bir kanıt zincirinin oluşturulması ve veri toplama sürecinde kendisinden veri toplanan kişiden görüş alınması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmanın yapı geçerliliğinin sağlanmasında öncelikle bir kod şeması geliştirilerek örnek kodlamalar araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Ardından öğrencilerin ortaya koyduğu çözüm stratejileri ve hata türleri görüşü alınan sınıf öğretmeninden birine verilerek kontrolü sağlanmıştır.

İç geçerlilik bir araştırmada yapılan çıkarımlar ve bu çıkarımların ne derece geçerli olduğu ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İç geçerliliğinin sağlanmasında araştırmacılar ulaştığı stratejilere ve hata türlerine nasıl ulaştıklarını açık bir şekilde anlatmışlar ve bu stratejilere ve hata türlerine örnekler sunmuşlardır. Bu sayede çalışmayı okuyan kişilerin örnek kâğıtlarda çözüm stratejilerini ve hata türlerini görmeleri sağlanmıştır. Ulaşılan bu stratejiler ve hata türleri öğretim programında yer alan kazanımlar ve ders kitaplarındaki konuların açıklamaları dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu stratejiler ve hata türleri belirlendikten sonra da görüşü alınan bir sınıf öğretmeninden temaları kontrol etmesi istenmiş ve soruların çözümünde öğrencilerin kullandıkları stratejilerin ve yaptıkları hataların gerçekten sınıf ortamında yapılıp yapılmadığı teyit edilmiştir.

Dış geçerliliği sağlamak için durum çalışmalarında; anket çalışmalarında olduğu gibi “istatistiksel genelleme” yapmak yerine “analitik genelleme” yapmak hedef alınır. Analitik genellemede araştırmacılar, bir evrene genellemeyi değil kavramsal bir model önermeyi düşünürler (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da çalışılan durumlar ile bir evrene genelleme yapmak amaç edinilmemiş kavramsal bir bakış açısı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu kavramsal bakış açısı çevre ve alan konularında öğrencilerin kullandıkları stratejiler ve yaptıkları hatalardır.

Güvenilirlik yapılmış olan bir çalışmanın tekrar edildiğinde aynı veya benzer sonuçlar vermesidir. Bunun için araştırmacılara bağlı hata veya yanlışlık payının azami ölçüde kontrol edilmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da veri toplama ve veri analiz süreci açık bir şekilde açıklanmıştır. Öncelikle öğrencilerden elde edilen kâğıtlar araştırmacılar tarafından tek tek okunarak doğru ve yanlış cevap kâğıtları belirlenmiştir. Daha sonra çevre hesaplama sorularına öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinden çözüm stratejileri ve hata türleri ardından alan hesaplama sorularında öğrencilerin kullandıkları çözüm stratejileri ve hata türleri analiz edilmiştir. Kullanılan çözüm stratejilerinin ve yapılan hata türlerinin neler olduğunu gösterebilmek için de kodlamada kullanılan örneklere yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevapların doğruluk oranları belirlenmiş; ardından hesaplamalarda kullanılan strateji türleri ve yapılan hatalar analiz edilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Hesaplama Sorularına Verdikleri Cevapların Doğruluk Oranları Nedir?

Öğrencilerin çevre hesaplama sorularına vermiş oldukları cevapların doğruluk oranları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin çevre hesaplama sorularına vermiş oldukları cevapların doğruluk oranları

Yanıt	1. Soru		2. Soru		3. Soru	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Doğru	143	82.18	123	70.69	132	75.86
Yanlış	31	17.82	51	29.31	42	24.14

Tablo 1 incelendiğinde, çevre hesaplama sorusuna 143 öğrenci (%82.18), şekil çizme sorusuna 123 öğrenci (%70.69) ve çevre hesaplanırken izlenen yolu yazma sorusuna 132 öğrenci (%75.86) doğru cevap vermiştir. 1. soruda 31 öğrenci (%17.82), 2. soruda 51 öğrenci (%29.31) ve 3. soruda 42 öğrenci (%24.14) soruyu yanlış cevaplamıştır. Her üç soruda da öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun çevre hesaplama konularında gerekli olan çevre uzunlukları ile kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi

kavradıkları anlaşılmaktadır. Ancak bu soruları yanlış cevaplayan öğrenciler de bulunmaktadır. Özellikle öğrencilerin hesaplama yapabildikleri ancak bir görevi yerine getirirken gerekli olan işlem basamaklarının yazılmasının istendiği 2 ve 3. sorularda daha fazla zorlandıkları görülmektedir. Buradan hareketle öncelikle öğrencilerin 1. sorunun çözümünde kullandıkları stratejiler belirlenmiş ardından yapılan hatalar tespit edilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Verilen Bir Şeklin Çevresini Hesaplarken Kullandıkları Stratejiler Nelerdir?

Öğrencilerin 1. sorunun çözümünde kullandıkları stratejilere ait bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrencilerin 1. soruda kullandıkları çözüm stratejileri ve örnekleri

Soru	Stratejiler	Strateji Örnekleri	f	%
	Formül kullanma		78	54.78
1. Soru	Zihinden işlem yapma		55	38.86
	Kenar uzunluklarını toplama		10	6.36

Tablo 2’ye göre, verilen şekillerin çevre uzunluklarının belirlenmesinde 78 öğrencinin (%54.78) formül kullanma stratejisine, 55 öğrencinin (%38.86) zihinden işlem yapma stratejisine ve 10 öğrencinin (%6.36) kenar uzunluklarını toplama stratejisine başvurduğu tespit edilmiştir. Farklı geometrik şekillerin çevre uzunluklarının belirlenmesinde bu şekillerin özelliğine ve öğrencilerin işlem tercihine göre farklı stratejiler kullanılmıştır. Buradan hareketle kare ve dikdörtgenin çevre uzunluklarının hesaplanmasında öğrenciler en fazla bu geometrik şekillerin özelliklerinden dolayı formül kullanarak (kare için, kenar uzunluğu \times 4; dikdörtgen için, [uzun kenar+kısa kenar] \times 2) kısa yoldan çevre uzunluklarını hesaplama yolunu tercih etmişlerdir. Ardından bir grup öğrenci geometrik şekillerin kenar uzunluklarını zihinden toplayarak işlem yapmıştır. Son olarak da çevre uzunluğu hesaplama konusunda dikkat edilmesi gereken şeklin bütün kenar uzunluklarını belirleme ve toplama anlamına gelen kenar uzunluklarını toplama stratejisi öğrenciler tarafından tercih edilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Hesaplama Sorularında Yaptıkları Hata Türleri Nelerdir?

Öğrencilerin yanlış cevapladıkları sorularda yaptıkları hata türlerine ait bilgiler ise Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğrencilerin çevre hesaplama sorularında yaptıkları hata türleri ve örnekleri

Soru	Hata Türleri	Hatalı Cevap Örnekleri	f	%
	İşlem hatası (yanlış toplama veya çarpma)	<p>ÇEVRE-ALAN ETKİNLİĞİ</p> <p>SORU 1: Aşağıdaki şekillerin çevrelerini hesaplayınız.</p>	13	41.94
1. Soru	Ne yapacağını bilmeme hatası (yanıt yok)	<p>ÇEVRE-ALAN ETKİNLİĞİ</p> <p>SORU 1: Aşağıdaki şekillerin çevrelerini hesaplayınız.</p>	11	35.48
	Eksik işlem hatası (bütün kenarları almama)	<p>ÇEVRE-ALAN ETKİNLİĞİ</p> <p>SORU 1: Aşağıdaki şekillerin çevrelerini hesaplayınız.</p>	7	22.58
	Ne yapacağını bilmeme hatası (yanıt yok)	<p>SORU 2: Çevresi 36 cm olan bir şekil çiziniz.</p>	20	39.22
	Geometrik şeklin yanlış modellenmesinden kaynaklanan hatalar	<p>SORU 2: Çevresi 36 cm olan bir şekil çiziniz.</p>	17	33.33
2. Soru	Geometrik şeklin kavramsal olarak edinilememesinden kaynaklanan hatalar (özelliklerini bilmeme)	<p>SORU 2: Çevresi 36 cm olan bir şekil çiziniz.</p>	9	17.65
	Birimkareler çizme hatası	<p>SORU 2: Çevresi 36 cm olan bir şekil çiziniz.</p>	5	9.80
	Nasıl tanımlayacağını bilmeme hatası (yanıt yok)	<p>SORU 3: Verilen bir şeklin çevresini hesaplarken izlediğiniz yolu yazınız.</p>	32	76.20
3. Soru	Çevre yerine alan formülü kullanma/işlemi yapma hatası	<p>SORU 3: Verilen bir şeklin çevresini hesaplarken izlediğiniz yolu yazınız.</p>	10	23.80

Tablo 3'e göre, 1. soruda öğrenciler tarafından en fazla yapılan hata 13 öğrencinin (%41.94) yaptığı işlem hatası (yanlış toplama veya çarpma), daha sonra geometrik şekillerin çevrelerinin nasıl hesaplanacağı konusunda herhangi bir bilgisi olmayan 11 öğrencinin (%35.48) yaptığı ne yapacağını bilmeme hatasıdır (yanıt yok). En az tekrarlanan hata ise yine öğrencilerin geometrik şekillerin çevrelerinin hesaplanmasında bütün kenarlarının işleme dâhil edilmesi gerektiği konusunda eksik bilgiye sahip olmalarından kaynaklı 7 öğrencinin (%22.58) tekrarladığı eksik işlem (bütün kenarları almama) hatasıdır. Bu verilere göre, verilen bir geometrik şeklin çevre uzunluğunun hesaplanmasında öğrencilerin dikkatsiz davrandıkları ve şekillerin özelliklerini (kare, dikdörtgen) tam olarak bilmedikleri anlaşılmaktadır.

2. soruda sırasıyla 20 öğrenci (%39.22) ne yapacağını bilmeme hatasını (yanıt yok), 17 öğrenci (%33.33) geometrik şeklin yanlış modellenmesinden kaynaklanan hataları, 9 öğrenci (%17.65) geometrik şeklin kavramsal olarak edinilememesinden kaynaklanan hataları (özelliklerini bilmeme) ve 5 öğrenci (%9.80) birimkareler çizme hatasını tekrarlamıştır. Bu verilere göre, öğrencilerin geometrik şekillerin özellikleri bağlamında yeterli kavramsal bilgiye sahip olmadıkları için doğru modeller çizemedikleri, geometrik şekillerin özelliklerini doğru ortaya koyamadıkları ve alan konusuyla çevre hesaplama konusunu karıştırdıkları görülmektedir.

3. soruda 32 öğrenci (%76.20) nasıl tanımlayacağını bilmeme hatasını (yanıt yok), 10 öğrenci (%23.80) çevre yerine alan formülünü kullanma/işlemi yapma hatasını yapmıştır. Bu soruda öğrencilerin çevre hesaplama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için izlenen yolu yazmada yetersiz oldukları ve alan hesaplama konusuyla çevre hesaplama konusunu karıştırdıkları belirlenmiştir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Alan Hesaplama Sorularına Verdikleri Cevapların Doğruluk Oranları Nedir?

Öğrencilerin alan hesaplama sorularına vermiş oldukları cevapların doğruluk oranları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin alan hesaplama sorularına vermiş oldukları cevapların doğruluk oranları

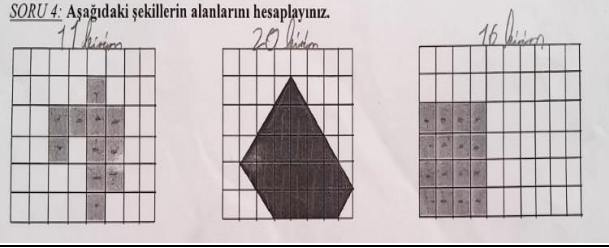
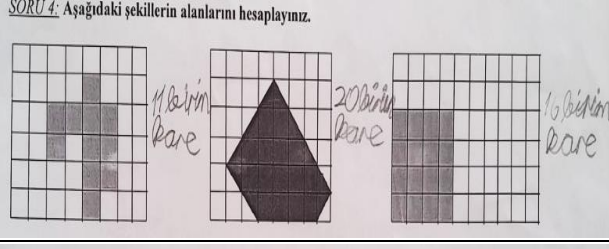
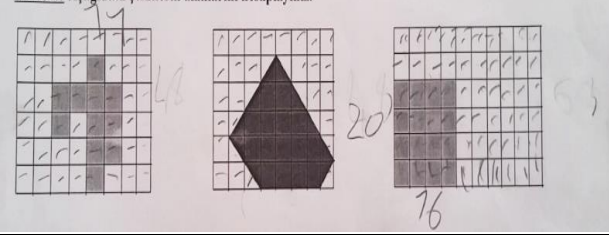
Yanıt	4. Soru		5. Soru		6. Soru	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Doğru	119	68.40	151	86.78	123	70.69
Yanlış	55	31.60	23	13.22	51	29.31

Tablo 4 incelendiğinde, alan hesaplama sorusuna 119 öğrenci (%68.40), alanı belli olan bir şekil çizme sorusuna 151 öğrenci (%86.78) ve alan hesaplanırken izlenen yolu yazma sorusuna 123 öğrenci (%70.69) doğru cevap vermiştir. 4. soruda 55 öğrenci (31.60), 5. soruda 23 öğrenci (%13.22) ve 6. soruda 51 öğrenci (%29.31) soruyu yanlış cevaplamıştır. Her üç soruda da öğrencilerin büyük bir kısmının alan hesaplama sorularında gerekli olan şekillerin alanlarının bu alanı kaplayan birimkarelerden oluştuğu kazanımını edindikleri anlaşılmaktadır. Ancak öğrenciler alan hesaplama ve izlenen yolu yazma sorularında birimkaresi verilen bir şekil çizme sorusuna göre daha fazla zorlanmışlardır. Bunun sebebi olarak öğrencilerin 4. soruda birimkareleri dikkatli sayamamaları, 6. soruda ise tanımlamayı doğru bir şekilde yapamamaları gösterilebilir.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Verilen Bir Şeklin Alanını Hesaplarken Kullandıkları Stratejiler Nelerdir?

Öğrencilerin yaptıkları hataların analizine geçmeden önce öğrencilerin 4. soruda kullandıkları stratejilere ait bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğrencilerin 4. soruda kullandıkları çözüm stratejileri ve örnekleri

Soru	Stratejiler	Strateji Örnekleri	f	%
	Birimkareleri sayma		87	73.11
4. Soru	Zihinden işlem yapma		26	21.85
	Bütün parça ile taralı parça ilişkisini ele alma		6	5.04

Tablo 5'e göre, verilen şekillerin alanlarının hesaplanmasında 87 öğrenci (%73.11) birimkareleri sayma stratejisini, 26 öğrenci (%21.85) zihinden işlem yapma stratejisini ve 6 öğrenci (%5.04) bütün parça ile taralı parça ilişkisini ele alma stratejisini kullanmıştır. Farklı birimkarelerden oluşan şekillerin alanlarının hesaplanmasında geometrik şekillerin biçimine ve işlem önceliğine göre öğrencilerin farklı stratejileri tercih ettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu emin adımlarla ilerleyerek birimkareleri tek tek sayarak sonucu bulmuştur. Bir kısım öğrenci direkt zihinden hesaplama yaparak sonuca ulaşmış, çok az sayıda bir grup öğrenci de yine emin olmak adına bütün birimkareler ile taralı olan kareler arasındaki ilişkiyi inceleyerek sonuca ulaşmıştır.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Alan Hesaplama Sorularında Yaptıkları Hata Türleri Nelerdir?

Öğrencilerin yanlış cevapladıkları sorularda yaptıkları hata türlerine ait bilgiler ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerin alan hesaplama sorularında yaptıkları hata türleri ve örnekleri

Soru	Hata Türleri	Hatalı Cevap Örnekleri	f	%
	İşlem hatası (yanlış toplama, yarım kareleri saymama)		34	61.82
4. Soru	Ne yapacağını bilmeme hatası (ne yapacağını anlamama, yanıt yok)		14	25.45
	Çevre uzunluğunu hesaplama hatası		7	12.73
5. Soru	Geometrik şeklin yanlış modellenmesinden kaynaklanan hatalar		12	52.17
	Ne yapacağını bilmeme hatası (yanıt yok)		11	47.83
6. Soru	Nasıl tanımlayacağını bilmeme hatası (yanıt yok)	<i>SORU 6: Verilen bir şeklin alanını hesaplarken izlediğiniz yolu yazınız.</i> <i>Adını adını yazdılar...</i>	40	78.43
	Çevre formülü kullanma hatası	<i>SORU 6: Verilen bir şeklin alanını hesaplarken izlediğiniz yolu yazınız.</i> 	11	21.57

Tablo 6'ya göre, 4. soruda öğrenciler tarafından en fazla yapılan hata 34 öğrencinin (%61.82) yaptığı işlem hatası (yanlış toplama, yarım kareleri saymama), daha sonra alan hesaplama konusunda herhangi bir bilgisi olmayan 14 öğrencinin (%25.45) yaptığı ne yapacağını bilmeme hatasıdır (ne yapacağını anlamama, yanıt yok). En az tekrarlanan hata ise 7 öğrencinin (%12.73) çevre hesaplama yanılışına düşerek yaptıkları çevre uzunluğunu hesaplama hatasıdır. Bu verilere göre, birimkare cinsinden verilen bir şeklin alanının hesaplanmasında öğrencilerin dikkatsiz davrandıkları ve çevre hesaplama konusuyla alan hesaplama konusunu karıştırdıkları anlaşılmaktadır.

5. soruda 12 öğrenci (%52.17) geometrik şeklin yanlış modellenmesinden kaynaklanan hataları, 11 öğrenci (%47.83) ne yapacağını bilmeme hatasını (yanıt yok) tekrarlamıştır. Bu verilere göre, öğrencilerin şekillerin alanlarının birimkarelerden oluştuğu konusunda yeterli kavramsal bilgiye sahip olmadıkları için doğru modellemeler yapamadıkları görülmektedir.

6. soruda 40 öğrenci (%78.43) nasıl tanımlayacağını bilmeme hatasını (yanıt yok), 11 öğrenci (%21.57) çevre formülü kullanma hatasını yapmıştır. Bu soruda öğrencilerin alan hesaplama konusunda gereken bilgiye sahip olmadıkları için izlenen yolu yazamadıkları ve alan hesaplama yöntemiyle çevre hesaplama yöntemini karıştırdıkları belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çevre uzunluğunu hesaplama, çevre uzunluğu belli olan bir şekil çizme ve çevre hesaplama yöntemini açıklama sorularında öğrencilerin büyük çoğunluğunun geometrik şekillerin kenar uzunluklarının toplanmasıyla çevre uzunluğuna ulaşabileceği bilgisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dağlı ve Peker (2012) beşinci sınıf öğrencilerinin en az %90'ının kenar uzunlukları verilen geometrik şekillerin çevre uzunluğunu hesaplayabildiğini; Tan Şişman ve Aksu (2009) yedinci sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun (%76.1) çerçeve yapmak için çevre uzunluğunun bulunması gerektiğini bildiklerini ve yine öğrencilerin büyük bir kısmının (%83.6) karenin çevresini doğru hesaplayabildiğini tespit etmiş olmaları bu çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. 3. sınıfta nesnelere çevrelerinin standart olmayan ve olan birimlerle ölçülmesi, 4. sınıfta kare ve dikdörtgenin çevre uzunluğunun hesaplanmasında kenar uzunluklarının kullanılması öğrencilerin verilen bir şeklin çevresini hesaplamada izlenilecek yolu öğrendiklerini göstermektedir.

Birinci soruda öğrenciler sırasıyla formül kullanma (%54.78), zihinden işlem yapma (%38.86) ve kenar uzunluklarını toplama (%6.36) stratejilerini kullanmışlardır. Bu sonuçlar, 4. sınıfta öğrencilerin geometrik şekillerin özelliklerini bildiklerini ve işlem becerilerinin gelişmesiyle daha hızlı bir şekilde soruları çözme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Çevre hesaplamada tahmin ve standart olmayan birimlerle ölçümler yapıldıktan sonra standart birimlerle ölçme yapılır. Bunun için öncelikle verilen şeklin bütün kenarlarının toplanması ardından formüller kullanılarak verilen şekillerin çevresi hesaplanır (Çilingir Altın, 2020). Dolayısıyla öğrencilerin en çok tercih ettiği strateji formül kullanma stratejisi olmuştur. İlkokul programında 1. sınıftan itibaren yer alan “Zihinden toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemleri yapar.” kazanımlarıyla öğrencilerin zihinden işlem becerilerinin gelişimi hedeflenmektedir (MEB, 2018). Öğrenciler çevre hesaplama sorularında zihinden işlem yapma stratejisini kullanarak bu kazanımlara uygun bir davranış ortaya koymuşlardır. Ayrıca 4. sınıfta şekillerin çevre uzunluğunun hesaplanmasında kullanılan bir yöntem olan geometrik şeklin kenar uzunluklarının toplanması yöntemi de öğrenciler tarafından tercih edilen bir strateji olmuştur. Bir diğer yöntem ise kare ve dikdörtgen için (karenin bir kenar uzunluğunun 4 ile çarpılması; dikdörtgenin birer uzun ve kısa kenar uzunluğunun toplamının 2 ile çarpılması) formül kullanma yöntemidir. Her iki yöntem de öğrenciler tarafından tercih edilmiş ancak öğrenciler en fazla formül kullanarak soruları çözme eğilimi göstermişlerdir. Öncelikle burada dikkat edilmesi gereken husus direkt ezbere dayalı çevre hesaplama formüllerinin öğrencilere verilmemesi; öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini destekleyici çalışmalar ile öğretimin gerçekleştirilmesidir.

Çevre uzunluğunu hesaplama sorusunda, öğrenciler en fazla işlem hatası (%41.94), sonra ne yapacağını bilmeme hatası (%35.48) son olarak eksik işlem hatası (%22.58) yapmışlardır. Bu sonuçlar, öğrencilerin işlemsel becerilerde aceleci davrandıklarını göstermektedir. Ayrıca çevre hesaplama konusunda bir grup öğrencinin yeterli bilgiye sahip olmadığı için alakasız işlemler yaptığı ya da soruyu yanıtızsız bıraktığı görülmektedir. Yine öğrencilerin geometrik şekillerin özelliklerini yeterince öğrenemediği için sadece şekillerin (kare, dikdörtgen) iki kenar uzunluğunu toplayarak çevre uzunluğunun hesaplanacağına ilişkin hataları bulunmaktadır. Dağlı ve Peker (2012) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin çevre hesaplama sorularında eksik işlem, işlem hatası ve soruları yanıtızsız bırakma gibi yanlışlar yaptıklarını tespit etmeleri bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Tan Şişman ve Aksu (2009) verilen bir karenin çevresini hesaplama sorusunda öğrencilerin yaptıkları hataları şu şekilde sıralamıştır: “Çevre yerine alan formülü kullanma, çevre formülünü “a+b” şeklinde kullanma, çevre uzunluğunu farklı ölçü birimleri kullanarak ifade etme ve dört işlemde hata yapma.” Bu hata türleri ile çalışmada ortaya konan hata türlerinin benzerlik göstermesi öğrencilerin aynı hataları ortaokul kademesinde de tekrarladıklarını göstermektedir.

Çevresinin sayısal değeri belli olan bir şekil çizme sorusunda, öğrenciler en fazla ne yapacağını bilmeme hatasını (%39.22) yapmışlardır. Daha sonra sırasıyla geometrik şeklin yanlış modellenmesinden kaynaklanan hataları (%33.33), geometrik şeklin kavramsal olarak edinilememesinden kaynaklanan hataları (%17.65) ve birimkareler çizme hatasını (%9.80) yapmışlardır. En fazla yapılan hataya göre, öğrenciler daha önce böyle bir soruyla karşılaşmadıkları için ne yapacaklarını bilememişlerdir. Geometrik şekillerin yanlış modellenmesiyle işlemsel beceri eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca geometrik şekillerin özelliklerini (kare dört eş kenardan, dikdörtgen iki kısa iki uzun kenardan oluşur) tam olarak öğrenemedikleri ve çevre konusunu alan konuyla karıştırdıkları da belirlenmiştir. Bu sonuçlardan, öğrencilerden soruları sadece çözmelerinin beklendiği ancak kendilerinin bir geometrik şekil çizmeleri istendiğinde o beceriyi gösteremedikleri anlaşılmaktadır. 7. sınıf öğrencileri kitaplarda ya da sınıf içinde çözmeye alışık oldukları kenar uzunluğu verilen geometrik şekillerin çevre uzunluklarını hesaplamada daha başarıyla alışkın olmadıkları bir şeklin çevre uzunluğunun hesaplanmasında, aynı başarıyı gösterememeleri bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir (Tan Şişman ve Aksu, 2009). İlk soruda olduğu gibi bu soruda da öğrenciler ne yapacaklarını bilememişler, soruya bir cevap verme isteğiyle alakasız geometrik şekiller çizmeyi denemişlerdir. Ayrıca alanyazında geometrik şekillerin özelliklerinin tam olarak öğrenilememesinin öğrencilerin hatalar yapmasına neden olduğunun belirtilmiş olması bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Kesici, 2005). Bunun yanında çevre konusunu alan konuyla karıştıran öğrencilerin yaptığı birimkareler çizme hatası kavramsal olarak bu iki kavramın tam olarak öğrenilemediğini göstermektedir ve ilgili alanyazındaki benzer çalışmalar bu sonucu desteklemektedir (Dağlı ve Peker, 2012; Outhred ve Mitchelmore, 2000; Tan Şişman ve Aksu, 2009). Bu tip yapılan hataların azaltılmasında örneğin, noktalı kâğıt üzerine çizilen kare ve dikdörtgenin kenar uzunlukları kâğıdın başka bir bölgesinde uç uca eklenecek şekilde taşınarak bu şekillerin çevre uzunluklarının hesaplanması gösterilebilir (Güner ve Uygun, 2019). Ayrıca öğrencilerin kendilerinin bu kenar uzunluklarını kullanarak farklı şekiller oluşturmalarına yönelik etkinlikler de yapılabilir.

Çevre hesaplama yöntemini açıklama sorusunda, öğrenciler nasıl tanımlayacağını bilmeme hatasını (%76.20) ve alan formülü kullanma hatasını (%23.80) yapmışlardır. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin matematiksel bir durumu sözel olarak ifade etmede zorlandıkları ve nasıl cevap vereceklerini bilemedikleri için alan formülü kullanma yolunu tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Alanyazında da çevre hesaplama sorularında alan formüllerinin kullanıldığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Emekli, 2001; Moreira ve Contente, 1997). Öğrencilere geometrik şekillerin çevrelerinin nasıl hesaplanacağını öğretmeden önce çevre kavramının ne olduğu tam olarak açıklanmalıdır. Çevre kavramı öğrenciler tarafından içselleştirildikten sonra çevre formüllerinin kullanımına geçilmelidir. Özellikle bu formüller öğrencilere doğrudan verilmemeli, öğrencilerin bu formülleri geometrik şekillerin (kare, dikdörtgen vb.) özelliklerinden faydalanarak kendilerinin bulması sağlanmalıdır (Baykul, 2014; Güner ve Uygun, 2019). Öğrenciler ilk olarak formülle tanıştıkları zaman kavramsal öğrenmeden ziyade işlemsel öğrenmeye odaklanmakta ve bu tip hatalar meydana gelmektedir. Kavramsal olarak çevre uzunluğunun ne olduğunu kavrayabilmek için bir şeklin çevresi önce bir ip yardımıyla dış sınırlarını kapsayacak şekilde ölçülmeli ve bu uzunluk cetvel yardımıyla belirlenmelidir. Ardından yine bu şeklin çevresini oluşturan kenarları cetvelle tek tek ölçüp kenar uzunlukları toplanmalıdır. Her iki durumda da elde edilen sonuçların aynı olduğunu öğrenciler görebilmelidir. Öğrencilerin günlük hayatta kullandıkları nesnelere dış sınırlarını uygun ölçme araçlarıyla ölçmesi ve sonuçları arkadaşlarıyla paylaşması sağlanmalıdır (Güner ve Uygun, 2019). Bu şekilde ezbere kavramsal öğrenmeyi desteklemeyen bir çalışma yerine öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını ifade edebildikleri bir çalışma ortaya konmuş olacaktır. Çevre hesaplama konusunda kavramsal öğrenmeyi sağlamış olan öğrencilerin de yaptıkları çalışmayı sözel olarak ifade edebilmeleri kolaylaşacaktır.

Alan hesaplama, alanı belli olan bir şekil çizme ve alan hesaplama yöntemini açıklama sorularında öğrencilerin büyük bir kısmının şekillerin alanlarının bu alanı kaplayan birimkarelerden oluştuğu bilgisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler alanı belli olan bir şekil çizme sorusunda diğer sorulara göre daha başarılı olmuşlardır. Bunun sebebi olarak öğrencilere şekil çizmeleri için birimkarelerden oluşan bir alanın verilmiş olmasıdır. Verilen alan sayesinde öğrenciler bu soruda ne yapacaklarını anlayarak kolaylıkla görevi yerine getirebilmişlerdir. Tan Şişman ve Aksu (2009) verilen bir dikdörtgenin alanını hesaplama sorusunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%64.9) başarılı olduklarını belirlemiş olması bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Alan hesaplama sorularında birim kavramının önemine vurgu yapan çalışmaların (Barrett vd., 2011; Curry vd., 2006) aksine; 4. sınıftan 9. sınıfa kadar öğrencilerin birimkareyi alan birimi olarak kabul etmediği belirlenmiştir (Olkun vd., 2014). Ancak öğrencilerin verilen şekillerin alanlarını hesaplamada birimkarelerle işlem yapması onların çevre hesaplama sorularındaki başarıları kadar olmasa da alan hesaplama konusunda başarılı olduklarını göstermektedir. 3. sınıfta nesnelere alanlarının standart olmayan birimlerle kaplanması, 4. sınıfta şekillerinin alanlarının hesaplanmasında birimkarelerin kullanılması; kare ve dikdörtgenin alanını hesaplarken çarpma ve toplama işlemlerinin kullanılarak sonuca ulaşılması öğrencilerin alan hesaplama konusunu öğrendiklerini göstermektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus sınıf içi tartışmalarda öğrencilerin yaptıkları ölçmenin kendileri için ne anlama geldiğini açıklamalarına fırsat vermek olmalıdır (Stephan ve Clements, 2003).

Dördüncü soruda öğrenciler sırasıyla birimkareleri sayma (%73.11), zihinden işlem yapma (%21.85) ve bütün parça ile taralı parça ilişkisini ele alma (%5.04) stratejilerini kullanmışlardır. Bu sonuçlar, 4. sınıfta öğrencilerin geometrik şekillerin alanını hesaplarken birimkareleri tek tek sayarak sonuca ulaşma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Güreffe (2018) 8. sınıf öğrencilerinin alan ölçüm problemlerinin çözümünde üçgen ve dikdörtgenle ilgili problemlerde formül kullanma, eşkenar dörtgen ve yamukta çok adımlı stratejileri (parçalama-çıkarma-ekleme-tamamlama, parçalama-formül kullanma vb.) kullanma eğiliminde olduklarını belirlemiştir. Aynı zamanda bütün şekillerin çözümlerinde de sayma stratejisinin kullanıldığı belirlenmiştir. Güreffe'nin (2018) yaptığı araştırmadaki sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. İlkokul düzeyinde birimkareler üzerinde verilen şekillerin alanlarının hesaplanmasında öğrenciler renkli birimkareleri sayarak ilkökul 4. sınıf alan ölçme kazanımlarından biri olan *"Şekillerin alanlarının, bu alanı kaplayan birimkarelerin sayısı olduğunu belirler."* kazanımına uygun bir davranış ortaya koymuşlardır (MEB, 2018). Ancak bu durumun aksine öğrencilerin birimkareyi alan ölçme birimi olarak kullanmadıklarını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Kamii ve Kysh, 2006; Olkun vd., 2014). Daha sonra öğrencilerin yine birimkareleri sayarak ya da formül kullanarak sadece sonucu yazmış olmaları onların zihinden işlem yapma stratejisini tercih ettiklerini göstermektedir. Olkun vd. (2014) öğrenciler tarafından tercih edilen en yaygın alan bulma yöntemini, şeklin uzunluğu ile genişliğinin çarpılması yöntemi olarak belirlemişlerdir. Bu sonuç öğrenciler tarafından sadece dört işlem becerilerine dayalı soruların tercih edildiğini; dolayısıyla düşünmeyi gerektirmeyen anlamlı öğrenme alışkanlığından öğrencilerin uzak olduğunu göstermektedir. Bütün parça ile taralı parça arasındaki ilişkiye göre işlem yapmış olan bir grup öğrencinin olması da Güreffe'nin (2018) çok adımlı stratejilerindeki gibi parçalama-çıkarma-tamamlama işlemlerine benzer bir sürecin öğrenciler tarafından tercih edildiğini göstermektedir. Çok adımlı stratejiler, verilen şekillerin alan ölçüsünün hesaplanmasında o şekillere ait formüllerin bilinmemesi nedeniyle öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Verilen şekiller üçgen, kare veya dikdörtgene ayrılarak elde edilen şekillerin özelliklerini ya da formüllerini kullanarak alan ölçüleri hesaplanmaktadır (Güreffe, 2018). Elde edilen bu sonuçlara göre, farklı stratejilerin öğrenciler tarafından tercih edilmesi öğrencilerin bireysel hızlarına bağlı tercihlerde bulduklarını göstermektedir.

Verilen şekillerin alanlarını bulma sorusunda, öğrenciler en fazla işlem hatasını (%61.82), sonra ne yapacağını bilmeme hatasını (%25.45) son olarak çevre uzunluğunu hesaplama hatasını (%12.73) yapmışlardır. Bu sonuçlara göre, öğrenciler şekillerde yer alan yarım kareleri sayarken dikkatsiz davrandıkları için işlem hatasına düşmüşlerdir. Birimkareler sayılırken sayma stratejisinin çok fazla işlem gerektirmesi öğrencilerin basit şekilde işlemsel hatalar yapmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla alanyazındaki araştırmalar ile bu sonuç paralellik göstermektedir (Gürefe, 2018; Tan Şişman ve Aksu, 2009; Torbeyns, Verschaffel ve Ghesquiere, 2004). Ayrıca bir grup öğrencinin alan hesaplama konusunu öğrenemediği için bu soruyu yanıtsız bıraktığı ya da alakasız cevaplar verdiği görülmektedir. Bunun yanında bir grup öğrenci de çevre hesaplama konusuyla alan hesaplama konusunu karıştırmıştır. Tan Şişman ve Aksu (2009) çalışmalarında öğrencilerin alanı bulmak için şeklin dışını çevreleyen çizgileri saydıklarını tespit etmiş olması bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Çevre hesaplanırken birimkareleri saymak veya alan hesaplanırken şekli çevreleyen çizgileri saymak öğrencilerin bu iki kavramı birbirine karıştırdıklarını göstermektedir (Gürefe, 2018; Olkun vd., 2014; Tan Şişman ve Aksu, 2009). Alanyazında da bu yanılgıların 12 yaşına kadar devam ettiği belirlenmiştir (D'Amore ve Fandiño Pinilla, 2006).

Alanı birimkare cinsinden belli olan bir şekil çizme sorusunda, öğrenciler en fazla geometrik şeklin yanlış modellenmesinden kaynaklanan hataları (%52.17) yapmışlardır. En az yapılan hata ise ne yapacağını bilmeme hatasıdır (%47.83). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin doğru modeller yapma konusunda işlemsel beceri eksiklikleri bulunmaktadır. Bu hataların aşılmasında hızlı ve bol alıştırma yapmak yerine dinamik geometri yazılımlarıyla geometrik şekillerin özellikleri, formüllerin doğrudan kullanılmayacağı problem çözme etkinlikleriyle geometrik cisimlerin ve kavramların birbirleriyle olan ilişkileri derinlemesine çalışılmalıdır (Olkun vd., 2014). Bununla birlikte bir grup öğrenci bu soruya cevap vermeyerek ne yapacaklarını kestirememişlerdir. Dolayısıyla her zamanki alışık oldukları çözüm alışkanlıkları dışında bir soruyla karşılaşmaları onların hata yapmasına sebep olmuştur. Tan Şişman ve Aksu (2009) alan formülü gerektiren iki kenar uzunluğu verilmiş dikdörtgenin alanını öğrencilerin rahatlıkla hesaplamasına rağmen, verilen bir dikdörtgensel bölgede taralı olmayan alanı bulma konusunda öğrencilerin aynı başarıyı gösteremediklerini belirlemişlerdir. Dolayısıyla işlemsel becerilerde gösterilen başarının kavramsal düzeyde gösterilememesi öğrencilerin alanı belli olan bir şekil çizememelerine neden olmaktadır. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin alan öğretiminde uzunluk x genişlik formülünü kullanma eğiliminde olmaları ve öğrencilerin bu formülleri ezberlemek zorunda kalmaları gösterilmektedir (Kidman ve Cooper, 1997; Olkun vd., 2014; Stephan ve Clements, 2003; Zacharos, 2006). Alanın hesaplanmasında örneğin, dikdörtgenin alanı satır ve sütun arasındaki ilişkinin (satırın sütun kere veya sütunun satır kere tekrarlanması) kullanılmasıyla hesaplanabilir. Bu ilişkinin anlaşılmasıyla çevre ve alan formüllerinde yaşanan karışıklıkların önüne geçilerek alanın kavramsal olarak ne anlama geldiği görülebilir (Güner ve Uygun, 2019).

Alan hesaplama yöntemini açıklama sorusunda, öğrenciler nasıl tanımlayacağını bilmeme hatasını (%78.43) ve çevre formülü kullanma hatasını (%21.57) yapmışlardır. Bu sonuçlar, öğrencilerin böyle bir soru tipiyle daha önce karşılaşmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğrenciler matematiksel bir durumu sözel olarak ifade etmede zorlanmışlardır. Ayrıca çevre hesaplama konusuyla alan hesaplama konusu öğrenciler arasında karıştırılan bir konu olma özelliğini de devam ettirmektedir. 4, 6 ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmada öğrencilerin yaklaşık %50'sinin dikdörtgenin alanını hesaplarken çevre hesaplama yöntemlerini kullanması bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Kidman ve Cooper, 1997). Öğrencilerin alan konusunda yaşadıkları güçlüklerin sebepleri arasında öğretmenlerin dersi alan formülü kullanarak (alan=en x boy) yapılandırmaları gösterilmektedir (Kidman ve Cooper, 1997; Olkun vd., 2014; Stephan ve Clements, 2003; Zacharos, 2006). Yine öğretmen adaylarının öğrencilerin çevre ve alan konularında sahip olduğu farklı kavramlarından haberdar olmamaları bu hataların yapılmasına neden olmaktadır (Runnalls ve Hong, 2017; Şimşek ve Boz, 2015). Bu tür hataların en aza indirilmesinde öğretmenler öncelikle öğrencileri farklı birimlerle ölçüm yapmaya cesaretlendirmeli ve çok yönlü ölçüm

durumlarıyla karşılaştırmalıdır. Örneğin, bir tangram etkinliği ile öğrencilerin çevrenin şeklin kenar uzunluklarının toplamı olduğu, alanın şeklin kenarlarının çevrelediği bölge olduğu ve çevre değişirken alanın değişmek zorunda olmadığı anlatılabilir (Güner ve Uygun, 2019; Hacıömeroğlu ve Apaydın, 2009). Bu tip çalışmalarla formüllere dayalı alan ölçüm uygulamalarının yerine kavramsal yaklaşım desteklenmiş olacaktır (Stephan ve Clements, 2003; Zacharos, 2006). Ayrıca öğretmen adaylarının çevre ve alan konularında pedagojik alan bilgilerini arttırmaya yönelik çalışmalara da yer verilmelidir (Runnalls ve Hong, 2017; Şimşek ve Boz, 2015).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin çevre ve alan hesaplamalarında farklı stratejiler kullanmaları teşvik edilmeli ve kendilerine en uygun çözüm stratejisini seçmeleri desteklenmelidir.
- Ezbere dayalı çevre ve alan hesaplama formülleri öğrencilere doğrudan verilmemeli; öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini destekleyici çalışmalar ile bu formüllere kendilerinin ulaşması sağlanmalıdır.
- Çevre ve alan hesaplamalarında öğrencilerin işlemsel becerilerde aceleci davranmalarına yönelik önlemler alınmalıdır.
- Öğrencilerin sadece verilen şekillerin çözümlerine yönelik değil, kendilerinin de geometrik şekiller çizmelerine ve bu şekillerin çevre ve alan hesaplamalarını kendilerinin ulaşmalarına yönelik etkinlikler tasarlanmalıdır.
- Öğrencilerin çevre ve alan hesaplamalarında yaptıkları işlemleri matematiksel olarak ifade etmelerine yönelik destekleyici sınıf ortamları hazırlanmalıdır.

Etik Kurul Onayı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracına ait Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 18.12.2020 tarih ve 2020/238 sayılı kararı gereği gerekli Etik Kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Akar, H. (2017). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 139-177) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barrett, J. E., Cullen, C., Sarama, J., Clements, D. H., Klanderma, D., Miller, A. L. ve Rumsey, C. (2011). Children's unit concepts in measurement: a teaching experiment spanning grades 2 through 5. *ZDM Mathematics Education*, 43, 637-650. doi: 10.1007/s11858-011-0368-8
- Baykul, Y. (2014). *İlkokulda matematik öğretimi* (12. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Biber, A. Ç. (2019). Matematik ve öğretimi. A. Kaçar (Ed.). *İlkokulda matematik öğretimi* (s. 1-14) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bozoğlu, U. (2013). *Ortaokul 7. sınıf matematik dersi alan-çevre ilişkisi konusunda oyun temelli öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chappell, M. F. ve Thompson, D. R. (1999). Perimeter or area? Which measure is it?. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 5(1), 20-23.
- Curry, M., Mitchelmore, M. C. ve Outhred, L. (2006). Development of children's understanding of length, area and volume measurement principles. J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká ve N. Stehlíková (Ed.), *Proceedings of the 30th annual conference of the PME*, 2, 377-384. Prague, Czechia: Program Committee.
- Çilingir Altiner, E. (2019). Ölçme. V. Toptaş (Ed.). *İlkokulda temel matematik* (s. 185-221) içinde. Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Çilingir Altiner, E. (2020). Ölçme. V. Toptaş, S. Olkun, S. Çekirdekçi, M. H. Sarı (Ed.). *İlkokulda matematik öğretimi* (s. 367-423) içinde. Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Dağlı, H. ve Peker, M. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencileri geometrik şekillerin çevre uzunluğunu hesaplamaya ilişkin ne biliyor? *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi - Journal of Theoretical Educational Science*, 5(3), 330-351.
- D'Amore, B. ve Fandiño Pinilla, M. I. (2006). Relationships between area and perimeter: Beliefs of teachers and students. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 5(2), 1-29.
- Divrik, R. (2020). İlkokul matematik dersi öğretim programı. V. Toptaş, S. Olkun, S. Çekirdekçi, M. H. Sarı (Ed.). *İlkokulda matematik öğretimi* (s. 93-125) içinde. Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Emekli, A. (2001). *Ölçüler konusunun öğretiminde yanlışların teşhisi ve alınması gereken tedbirler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Grant, T. J., ve Kline, K. (2003). Developing the building blocks of measurement with young children. D. H. Clements ve G. Bright (Ed.), *Learning and Teaching Measurement 2003 Yearbook* (s. 46-57) içinde. Reston, VA: NCTM.
- Güler Selek, H. K. (2020). Matematik. V. Toptaş, S. Olkun, S. Çekirdekçi, M. H. Sarı (Ed.). *İlkokulda matematik öğretimi* (s. 1-15) içinde. Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Güner, P. ve Uygun, T. (2019). Temel geometri ve ölçü kavramı öğretimi. A. Kaçar (Ed.). *İlkokulda matematik öğretimi* (s. 239-315) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürefe, N. (2018). Ortaokul öğrencilerinin alan ölçüm problemlerinde kullandıkları stratejilerin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 417-438. doi: 10.16986/HUJE.2017032703
- Hacıömeroğlu, G. ve Apaydın, S. (2009). Tangram etkinliği ile çevre ve alan hesabı. *İlköğretim Online*, 8(2), 1-6.
- Kamii, C. ve Kysh, J. (2006). The difficulty of "length x width": Is a square the unit of measurement?. *Journal of Mathematical Behavior*, 25, 105-115.
- Kesici, A. (2005). *Lise öğrencilerinin geometri-1 dersinde geçen bazı kavramları öğrenme düzeyleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kidman, G. ve Cooper, T. J. (1997). Area integration rules for grades 4, 6, 8 students. E. Pehkonen (Ed.), *Proceedings of the 21st Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, 132-143. Lahti, Finland: University of Finland.
- Kültür, M. N., Kaplan, A. ve Kaplan, N. (2002). İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarda uzunluk, alan ve hacim ölçüleri konularının öğretiminin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 297-308.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018, Temmuz). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Erişim Adresi (11.07.2020): <http://ttkb.meb.gov.tr/>

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020, Aralık). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. Erişim Adresi (25.12.2020): https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moreira, C. Q. ve Contente, M. do R. (1997). The role of writing to foster pupil's learning about area. E. Pehkonen (Ed.), *Proceedings of the 21st PME International Conference, 3*, 256-263. Lahti, Finland: University of Helsinki, Lahti Research and Training Centre.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standarts for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics Publishing.
- Olkun, S., Çelebi, Ö., Fidan, E., Engin, Ö. ve Gökğün, C. (2014). The meaning of unit square and area formula for Turkish students [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(1), 180-195.
- Olkun, S. ve Toptaş, V. (2019). *İlkokullar için resimli matematik terimleri sözlüğü* (3. bs.). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2020). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (9. bs.). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Outhred, Lynne N. ve Mitchelmore, Michael C. (2000). Young children's intuitive understanding of rectangular area measurement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(2), 144-167.
- Özçelik, U. (2018). *İlkokul matematik 4 ders kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.
- Pesen, C. (2020). *İlkokullarda matematik öğretimi (1-4. sınıflar)* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Runnalls, C. ve Hong, D. S. (2017). Well, they understand the concept of area: Pre-service teachers' responses to student area misconceptions. Galindo, E., ve Newton, J., (Ed.). *Proceedings of the 39th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (s. 881-884) içinde. Indianapolis, IN: Hoosier Association of Mathematics Teacher Educators.
- Stephan M. ve Clements. D. H. (2003). Linear and area measurement in prekindergarten to grade 2. D. H. Clements ve G. Bright (Ed.), *Learning and Teaching Measurement 2003 Yearbook* (s. 3-16) içinde. Reston, VA: NCTM.
- Şimşek, N. ve Boz, N. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının uzunluk ölçme konusunda pedagojik alan bilgilerinin öğrenci kavrayışları bağlamında incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 4(3), 10-30.
- Tan Şişman, G. ve Aksu, M. (2009). Yedinci sınıf öğrencilerinin alan ve çevre konularındaki başarıları. *İlköğretim Online*, 8(1), 243-253.
- Tan Şişman, G., ve Aksu, M. (2015). A study on sixth grade students' misconceptions and errors in spatial measurement: Length, area, and volume. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(7), 1293-1319. doi: 10.1007/s10763-015-9642-5
- Torbeyns, J., Verschaffel, L., ve Ghesquiere, P. (2004). Strategic aspects of simple addition and subtraction: The influence of mathematical ability. *Learning and Instruction*, 14, 177-195.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım Yakar, Z., ve Albayrak, M. (2018). The effect of the layered curriculum method on the students' achievement in "area measurement". *Hacettepe University Journal of Education*, 34(2), 565-585. doi: 10.16986/HUJE.2018044393
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: Design and methods* (5. bs.). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Zacharos, K. (2006). Prevailing educational practices for area measurement and students' failure in measuring areas. *Journal of Mathematical Behavior*, 25, 224-239. doi: 10.1016/j.jmathb.2006.09.003
- Zembat, İ. Ö. (2009). Ölçme temel bileşenleri ve sık karşılaşılan kavram yanlışları. Bingölbali, E. ve Özmantar, M. F (Ed.). *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* (s. 127-154) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.