

ISSEJ
ISSEJ

Volume 7
Winter 2021

ISSN:2146-6297

The Journal of International
Social Sciences Education

Uluslararası Sosyal Bilimler
Eğitimi Dergisi



Cappadocia
TURKEY

www.dergipark.org.tr/en/pub/issej



The Journal of International
Social Sciences Education

Uluslararası Sosyal Bilimler
Eğitimi Dergisi

ISSN:2146-6297

Cappadocia/TURKEY

Winter/Kış Yılı/Year: 2021 Volume/Cilt: 7 Number/Sayı: 2

Published semi annual
Altı ayda bir yayımlanır
A refereed journal
Hakemli bir dergidir

OWNER
SAHİBİ

Dr. Abdulkadir UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

EDITOR IN CHIEF BAŞ EDITÖR

Dr. Anja KRAUS Stockholm University

EDITORS
EDITÖRLER

Dr. Abdulkadir UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Mehmet Hayri Sarı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

EDITORIAL BOARD
YAYIN KURULU

Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi
Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk Üniversitesi
Dr. Ali MEYDAN, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Arif SARIÇOBAN, Selçuk Üniversitesi
Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi
Dr. Bengü AKSU ATAÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Biljana POPESKA, Goce Delcev University Stip, Republic of Macedonia
Dr. Buket AKKOYUNLU, Çankaya Üniversitesi
Dr. Dean SMART, University of the West of England
Dr. Didem KOBAN KOÇ, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Dursun DİLEK, Sinop Üniversitesi
Dr. Fatma SAÇLI UZUNÖZ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Ferda AYSAN, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi
Dr. Hülya YILDIZLI, İstanbul Üniversitesi
Dr. Johann WASSERMANN, University of Kwazulu-Natal
Dr. John J. Chiodo, University of Oklahoma
Dr. Maria REPOUSSI, Aristotole University of Thessaloniki
Dr. Mehmet Cem ŞAHİN, Ankara Üniversitesi
Dr. Mohamad Johdi SALLEH, Uluslararası İslam Üniversitesi
Dr. Oldimar CARDOSO, Universidade de São Paulo
Dr. Penople HARNETT, University of the West of England
Dr. Petek AŞKAR, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Ramazan SEVER, Giresun Üniversitesi
Dr. Recep KÜREKLİ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi
Dr. Servet ÇELİK, Trabzon Üniversitesi
Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi
Dr. Şenay GÜNGÖR, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Tuğba YELKEN, Mersin Üniversitesi
Dr. Vedat AKTEPE, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Yosenna VELLA, University of Malta

ENGLISH ADVISER
İNGİLİZCE DANIŞMANI

Dr. Bengü AKSU ATAÇ

SECRETARIAT
SEKRETERYA

Emine YALMAN
İlknur TOY

GUEST ADVISORY BOARD / HAKEM KURULU

Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

Dr. Zihni MEREY

Dr. Zafer KUŞ

Dr. Tahsin YILDIRIM

Dr. Ünal ŞİMŞEK

Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR

Dr. Merve Lütfiye ŞENTÜRK

Dr. Mustafa HAMALOSMANOĞLU

Dr. Fatih ARDAHAN

Dr. Sinan YILDIRIM

Dr. Fatma SAÇLI UZUNÖZ

Dr. Ömer TÜRKSEVER

Dr. Halil TOKCAN

Dr. Erol SÖZEN

Gaziosman Paşa Üniversitesi

Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Ahi Evran Üniversitesi

Aksaray Üniversitesi

Aksaray Üniversitesi

Amasya Üniversitesi

Süleyman Demirel Üniversitesi

Erciyes Üniversitesi

Akdeniz Üniversitesi

Pamukkale Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Yozgat Bozok Üniversitesi

Ömer Halis Demir Üniversitesi

Düzce Üniversitesi

ISSEJ is abstracted and indexed by the following sources; **Index Copernicus International (ICI), Root Indexing, Scientific Indexing Services (SIS), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Academic Resource Index (ResearchBib), Directory of Journals Indexing (DRJI), SOBIAD Cite Factor, ERIH PLUS**

Table of Contents

İçindekiler

8th grade students' cognitive structures regarding to concept of nature

8. sınıf öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin bilişsel yapıları

Research Article Araştırma Makalesi
Kadir KARATEKİN, Özlem ELVAN, •220

The place of science process skills in science curriculum in Turkey

Türkiye'deki fen öğretim programlarında bilimsel süreç becerilerinin yeri

Review Derleme
Hasan Hüseyin KUL, Esra KIZILAY, Fulya ÖNER•327

Opinions of the 3^d and 4th grade students on the value of patriotism

3 ve 4.sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin görüşleri

Research Article Araştırma Makalesi
Gizem ÖZCEL, Elif ÇELEBİ ÖNCÜ•250

Outdoor adventure education paradigm within the scope of outdoor recreation

Açık Alan Rekreatyonu Kapsamında Doğa Macera Eğitim Paradigması

Review Derleme
Sırrı Cem DİNÇ•348

Opinions of 5th grade students who participated in design skill workshops on life skills education

Tasarım beceri atölyelerine katılan 5. sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri eğitimine yönelik görüşleri

Research Article Araştırma Makalesi
Gizem AKSOY, Sibel SARAÇOĞLU•278

Opinions of social studies teachers on the distance education process of social studies course

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri

Research Article Araştırma Makalesi
Hasan YEŞLYURT•378



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Lütfen başlığı yazınız (İlk kelimenin ilk harfi büyük harf, diğer kelimeler küçük harf, sola yaslı, 18 punto, kalın, noto sans yazı karakteri, en fazla 15 kelime)

Ad Soyad & Ad Soyad

Önerilen atf: Soyadı, A. (2021). Makale başlığı, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), XX-XX. DOI: XXXXXXXXXXXXXXX

Makale linki: <https://doi.org/XXXXXXXXXX>



© 2021 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

Bu bölümde ele aldığınız konu ile ilgili olarak literatürde bilinenler ve makalenizin elde ettiği önemli bulguları ve makalenizin uygulamaya olan katkılarını vurgulayınız. Vurguların kısa olması gerektiği için tüm fikirleri, kavramları veya sonuçları yakalamaya çalışmayın: Boşluklar dahil en fazla 85 karakter yazınız

Bu bölüm özetten önce **3 başlık** halinde yer almalıdır.

Bu konu hakkında ne biliniyor? (Bu bölüme **bir cümle** ile çalışmanızın konusu ile ilgili literatürde bugüne kadar ne bilindiğini yazınız.)

Bu makale bilinenlere ne ilave ediyor? (Sizin çalışmanızın ve bulgularınızın bilinenlere özgün katkısını **bir cümle** ile yazınız)

Uygulamaya katkısı nedir? (Elde ettiğiniz bulgularınız uygulama alanına ne gibi bir katkı sağlamaktadır, **bir cümle** ile yazınız)

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

Lütfen başlığı yazınız (İlk kelimenin ilk harfi büyük harf, diğer kelimeler küçük harf, sola yaslı, 14 punto, kalın, arial yazı karakteri, en fazla 15 kelime)

Ad Soyad 

Birim, Üniversite, Şehir, posta kodu, Ülke

ÖZ

Arka Plan: Kısaca bu çalışmayı neden yürüttüğünüzü açıklayınız
Amaç: Hangi sorulara cevap vermeyi amaçladınız
Yöntem: Araştırmayı nasıl gerçekleştirdiniz
Bulgular: Ne buldunuz (ana veri, ilişkiler)
Sonuç: Yorumunuz ile bulgularınızın ana sonuçları nelerdir

Makaleniz için çevirim-içi taramada sonuçlarınızla ilgili (birçok veritabanı sadece başlık ve öz içerir) **anahtar kelimeleri kullanmalıdır**. Bir araştırma raporunda öz bilgilendirici olmalı ve gerçek sonuçları içermelidir. Özde yer alan tüm bilgilerin ayrıca makalenin içinde de yer aldığından mutlaka emin olunuz.

Çalışmalar Türkçe ve İngilizce dillerinde gönderilebilir. Her çalışmanın baş kısmında Türkçe ve İngilizce öz bulunmalıdır. Öz, makalenin amacına, yöntemine ve sonuçlarına ilişkin kısa ve net bilgileri içermelidir. 10 punto büyüklüğünde, tek satır aralıklı, iki yana yaslı ve en çok 250 sözcük olmalıdır. "Öz" metni içinde kaynak verilmemelidir.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi XX Ay 202X
Kabul tarihi XX Ay 202X

ANAHTAR KELİMELER

Anahtar kelime 3-5
kelimeden, Arial yazı
tipi, 8 punto

Makale Türü

Araştırma makalesi,
Derleme makalesi vs.

İLETİŞİM Ad Soyad  xxx@xxx  Birim, Üniversite, posta kodu, Şehir, Ülke

© 2021 Yazar(lar).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserinizi remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

Makalenin ana bölüm başlıkları “Giriş”, “Amaç”, “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma ve Sonuç”, “Öneriler”, “Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar”, “Yazar Katkıları”, “Yayın Etiği”, “Finansman”, Teşekkür” olmak üzere numaralandırma yapmadan sola dayalı, 11 punto, kalın ve ilk harf büyük olarak Trebuchet yazı karakteri ile yazılmalıdır.

Çalışmada paragraf başı yapılmamalıdır. Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; önce ve sonra alanı 6 nk satır aralığı 1 olmalıdır. Problem durumu, giriş bölümü içinde açıkça belirtilmelidir.

Makaleler en çok 9000 kelime olmalıdır. Makale MS Office Word programında uzantısı .doc ya da docx olacak şekilde kaydedilmelidir. Metin, A4 boyutuna üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm. bırakılarak tek satır aralıklı yazılmalıdır. Times New Roman 10,5 punto yazı karakteri kullanılmalı ve tek sütun olmalıdır.

Amaç

İkinci düzey başlıklar numaralandırma yapmadan sola dayalı, Trebuchet MS, 10,5 punto, ilk harf büyük, kalın, italik yazı karakteri olarak yazılmalıdır. Kendinden önceki paragraftan bir satır boşluk ile ayrılmalıdır. Biçimlendirmeyi bozmadan bu kısmı silip makale metnini yazabilirsiniz.

Metodoloji

Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale son sayfasında yer verilmelidir.

Makaleler en çok 9000 kelime olmalıdır. Makale MS Office Word programında uzantısı. doc ya da docx olacak şekilde kaydedilmelidir. Metin, A4 boyutuna üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm. bırakılarak tek satır aralıklı yazılmalıdır. Times New Roman yazı karakteri kullanılmalı ve tek sütun olmalıdır. Sayfa numarası verilmemelidir. Paragraf başı yapılmamalıdır. Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; önce ve sonra alanı 6 nk satır aralığı 1 olmalıdır. Belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Katılımcılar (İkinci düzey başlık: İlk kelimenin ilk harfi büyük, sola yaslı, 10,5 punto, kalın, italic, trebuchet ms yazı stili)

Araştırmada, grubun oluşturulma biçimine göre Örneklem, Çalışma Grubu ya da Katılımcılar başlıklarından biri kullanılmalıdır. Araştırmanın çalışma grubunun kimlerden oluştuğu ve örnekleme yöntemine ilişkin bilgiler bu bölümde belirtilir.

Bulgular

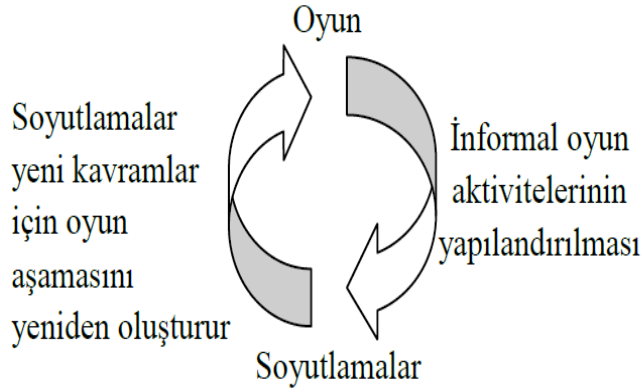
Kullanılacak referanslar, tablolar, şekiller [APA 7](#)'ye uygun şekilde hazırlanmalıdır. Yazım kuralları ve [APA 7](#)'ye uygun olmayan makaleler ilk aşamada editör tarafından yapılan değerlendirmede elenir.

Referanslarınızı gözden geçirmeniz ve [APA 7](#)'ye uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir. Şekillere, şekil numarasıyla birlikte metin içinde mutlaka atıfta bulunulmalıdır.

Aşağıda tablo kullanımı için bir örnek verilmiştir. Tabloda APA 7 yazma stili kullanılmalıdır.

Tablo 1. Öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Sınıf	Bölüm A		Bölüm B		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
2. sınıf	9	2	8	4	23
3. sınıf	8	9	9	12	38
4. sınıf	12	14	9	20	55
Toplam	29	25	26	36	116



Şekil 2. Dinamiklik İlkesinin Üç Bileşeni (Post, 1981 ve Cathcart vd., 2003, s.26)
İlk harf büyük, arial, 9,5 punto

Tartışma and Sonuç

Buraya tartışma ve sonuç kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen yazım kurallarına dikkat edilmelidir.

Metin içi Times New Roman 10,5 punto, tek satır aralıklı ve burada verilen biçime uyularak hazırlanmalıdır.

Öneriler

Buraya öneriler kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen yazım kurallarına dikkat edilmelidir.

Metin içi Times New Roman 10,5 punto, tek satır aralıklı ve burada verilen biçime uyularak hazırlanmalıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmacılar için gelecekte ne gibi araştırmalar yapabileceklerine dair bilgiler bu bölümde yer alır.

Yazar Katkıları

Birkaç yazarlı araştırma makalelerinde araştırmacıların bireysel katkılarını belirten kısa bir paragraph sunulmalıdır. Şu ifadeler kullanılabilir: “Giriş, A.S ve S.A.; metodoloji, A.S ve S.A.; yazılım, A.S ve S.A.; geçerlik, A.S ve S.A.; analiz A.S ve S.A.; araştırma A.S ve S.A.; kaynaklar A.S ve S.A.; very iyileştirme A.S ve S.A.; yazma ve taslak hazırlama A.S ve S.A.; yazma, inceleme ve düzenleme A.S ve S.A.; görüntüleme A.S ve S.A.; denetim A.S ve S.A.; proje yönetimi A.S ve S.A.; fon edinimi A.S ve S.A.” Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okudular ve Kabul ettiler. Yazarlık, çalışmaya önemli ölçüde katkıda bulunanlarla sınırlı olmalıdır.

Yayın Etiği

Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale ilk/son sayfasında yer verilmelidir. Makalelerde Araştırma ve Yayın Etiğine uyulduğuna dair ifadeye yer verilmelidir.

Etik Kurul İzni Gerektiren Çalışmalar:

1. Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
2. İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
3. İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
4. Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
5. Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar

Eğer çalışmanız etik kurul izni gerektiren çalışma grubunda yer almıyor ise bu durumu belirten [beyan formunu](#) imzalamanız ve durumu makale metninde belirtmeniz gerekmektedir.

2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış, yüksek lisans/doktora çalışmalarından üretilmiş (makalede belirtilmelidir), bir önceki yıl dergiye yayın başvurusunda bulunulmuş, kabul edilmiş ama henüz yayımlanmamış makaleler için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir.

Finasman

Bu bölüm zorunlu değildir. Lütfen ekleyiniz: Bu araştırma; TÜBİTAK/BAP vs. tarafından finans edilmiştir. TÜBİTAK/BAP vs. tarafından finans edilmiştir.

Teşekkür

Bu bölüm zorunlu değildir. Bu bölümde, yazar katkısı ya da finans kapsamında verilen destek için teşekkür edebilirsiniz. (Örneğin: Deneyleer için kullanılan materyaller gibi).

ORCID

Ad Soyad  <http://orcid.org/0000-0001-XXXX-XXXX>

Kaynakça

Kaynakça, [APA 7](#) Publication Manual yayın ilkelerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Daha fazla bilgi için; <http://www.apa.org> bakınız. Kaynaklar başlık dâhil Times New Roman 9,5 punto ile tek satır aralığında hiç boşluk bırakmadan alfabetik sıralı yazılmalıdır.

- Durmuş, S., Toluk, Z., ve Olkun, S. (2002, Eylül). *Matematik öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin geometri alan bilgi düzeylerinin tespiti, düzeylerinin geliştirilmesi için yapılan araştırma ve sonuçları*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nce düzenlenen V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.
- Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. D. A. Grouws (Editör), In *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (147–164). New York: Macmillan Publishing Company.
- Sarı, M.H., ve Tertemiz, N. (2017). İlkokul 4. sınıfta Dienes ilkelerine göre yapılandırılmış geometri etkinliklerinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1-23.
- Trends in International Mathematics and Science Study (1999). TIMSS 1999 ulusal rapor. 1 http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/timss_1999_ulusal_raporu.pdf adresinden 10.02.2016 erişildi.
- Yıldırım, C. (2000). *Matematiksel düşünme*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Yıldızlı, H. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ekler

Bu bölüm zorunlu değildir.

Ek 1

Table 1. Öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Sınıf	Bölüm A		Bölüm B		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
2. sınıf	9	2	8	4	23
3. sınıf	8	9	9	12	38
4. sınıf	12	14	9	20	55
Toplam	29	25	26	36	116



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Please insert your article's title (The first letter of the first word used should be written in upper case, left-justified, 18 font size, bold, noto sans font style, no more than 15 words)

Name Surname & Name Surname

To cite this article: Surname, N. (2021). Article's title, The Journal of International Social Science Education, 7(2), XX-XX. DOI: XXXXXXXXXXXXXXX

To link to this article: <https://doi.org/XXXXXXXXXX>



© 2021 The Author(s). Reprints and permissions:
Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

Don't try to capture all ideas, concepts or conclusions as highlights are meant to be short: 85 characters or fewer, including spaces.

What is presently known on this subject?
(Please provide **a sentence** about the current knowledge on the subject of your research.)


What does this article add to the existing knowledge?
(Please provide **a sentence** describing how your work contributes to the current knowledge.)

What are the implications for practice?
(Please provide **a sentence** explaining how your results can be applied)

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Please insert your article's title (The first letter of the first word used should be written in upper case, left-justified, 14 font size, bold, arial font style, no more than 15 words)

Name Surname 

Department example, University example, city, postal code country

ABSTRACT

Background: The point of the research – why should we care about the study? This is usually a statement of the BIG problem that the research helps to solve and the strategy for helping to solve it. It prepares the reader to understand the specific research question.

Objectives: The specific research question – the basis of credible science. To be clear, complete and concise, research questions are stated in terms of relationships between the variables that were investigated. Such specific research questions tie the story together – they focus on credible science.

Methods: A precise description of the methods used to collect data and determine the relationships between the variables.

Results: The major findings – not only data, but the relationships found that lead to the answer. Results should generally be reported in the past tense but the authors' interpretation of the factual findings is in the present tense – it reports the authors' belief of how the world IS. Of course, in a pilot study such as the following example, the authors cannot yet present definitive answers, which they indicate by using the words "suggest" and "may".

Conclusions: The consequences of the answers – the value of the work. This element relates directly back to the big problem: how the study helps to solve the problem, and it also points to the next step in research. Insert English abstract here. The abstract should be in Arial font style, 9 font size, and justified. It should not exceed 250 words. You can write your article's abstract using this style and replacing with this information text.

ARTICLE HISTORY


Received XX Month 202X
 Accepted XX Month 202X

KEYWORDS

Provide keywords
 between 3-5, Arial font
 style, 8 font size

Type of the paper

Research article, Review
 article etc.

CONTACT Name Surname  xxx@xxx

© 2021 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Text

The Text should be at least 2000 words. In-text times new roman is 10.5 points, single line spacing.

This section should be organized under the titles "Introduction", "Method", "Purpose", "Findings", "Discussion and Conclusion", "Implication and Suggestions", "Research Limitations and Future Research", "Author Contributions", "Publication Ethics", "Funding", "Acknowledgments", "References", "Appendices".

Introduction

Titles should be written left justified and italic. Please give theoretical framework of your paper, including the references. You may use sub-heading if necessary.

Purpose

The "Purpose" section of the article will be written here. Please give the aim of your research and also explain the importance of your research

Method

The "Method" section of the article will be written here. Please introduce your method in this section. Give explanations about your research design, participants, data collection instruments and data analysis. You may use sub-headings when necessary.

In studies requiring ethics committee approval, information about the permission (name of the board, date and number) should be included in the method section

Findings

The "Findings" section of the article will be written here. It is the main section in which the collected data and findings are discussed. Please mention the findings of your research according to research problems. Below an example is provided for the use of tables and figures. In tables and figures, APA 7 writing style should be used

Table 1. Distribution of Students by Section, Class Level and Gender

Grade	Section A		Section B		Total
	Female	Male	Female	Male	
2 nd grade	9	2	8	4	23
3 th grade	8	9	9	12	38
4 th grade	12	14	9	20	55
Total	29	25	26	36	116

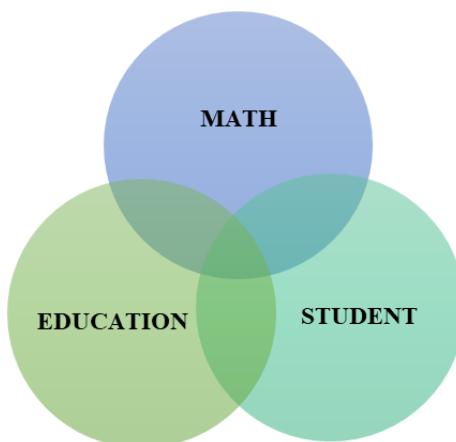


Figure2. First letter capital, arial, 9,5 font

Discussion and Conclusion

The "Discussion and Conclusion" section of the article will be written here. It is section where the conclusion reached through findings is presented and referring to similar studies about the same topic and discussions in literature. Discuss your research finding with the relevant literature.

Implication and Suggestions

The "Implication and Suggestions" section of the article will be written here.

Research Limitations and Future Research

The "Research Limitations and Future Research" section of the article will be written here.

Author Contributions

The "Author Contributions" section of the article will be written here. For research articles with several authors, a short paragraph specifying their individual contributions must be provided. The following statements should be used "Conceptualization, X.X. and Y.Y.; methodology, X.X.; software, X.X.; validation, X.X., Y.Y. and Z.Z.; formal analysis, X.X.; investigation, X.X.; resources, X.X.; data curation, X.X.; writing—original draft preparation, X.X.; writing—review and editing, X.X.; visualization, X.X.; supervision, X.X.; project administration, X.X.; funding acquisition, Y.Y. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.", please turn to the [CRediT taxonomy](#) for the term explanation. Authorship must be limited to those who have contributed substantially to the work reported

Publication Ethics

In studies requiring ethics committee approval, information about the permission (name of the board, date and number) should be included in the method section and also on the first / last page of the paper. Papers should include a statement that the Research and Publication Ethics are complied

Studies Requiring Ethics Committee Permission:

1. All kinds of research conducted with qualitative or quantitative approaches that require data collection from participants using questionnaires, interviews, focus group work, observation, experimentation, interview techniques.
2. Use of humans and animals (including material / data) for experimental or other scientific purposes,
3. Clinical studies on humans,
4. Research on animals,
5. Retrospective studies in accordance with the law on protection of personal data

If your study is not included in the study group requiring ethics committee approval, you must sign the declaration form indicating this situation and state the situation in the text of the paper.

Retrospective ethics committee approval is not required for papers that have used research data before 2020, that have been produced from master's / doctoral studies (should be specified in the article), which have been published in the journal in the previous year, accepted but not yet published.

Funding

The "Fundings" section of the article will be written here. Not compulsory. **This section is not mandatory.** Please add: "This research received no external funding" or "This research was funded by NAME OF FUNDER, grant number XXX" and "The APC was funded by XXX". Check carefully that the details given are accurate and use the standard spelling of funding agency names at <https://search.crossref.org/funding>, any errors may affect your future funding

Acknowledgments

The "Acknowledgments" section of the article will be written here. Not compulsory

ORCID

Name Surname  <http://orcid.org/0000-0001-XXXX-XXXX>

References

The bibliography must conform to the format in APA Version 7.

- It is checked whether the references used in the text are given in the bibliography completely and correctly. If the references (references) in the text of each reference in the bibliography are not done properly, they are corrected.
- It is checked whether the references (references) in the text are made in accordance with the principles of sending, and the missing or incorrect ones are corrected.
- Turkish articles are based on Turkish and English articles are based on English citation.

Appendices

This section is not mandatory

Appendix 1

Table 2. Distribution of Students by Section, Class Level and Gender

Grade	Section A		Section B		Total
	Female	Male	Female	Male	
2 nd grade	9	2	8	4	23
3 th grade	8	9	9	12	38
4 th grade	12	14	9	20	55
Total	29	25	26	36	116

BIODATA and CONTACT ADRESSES of AUTHOR/S



Name Surname, Department? MSc? PhD? Research Area?
Publications? Etc

Name Surname
Department of ...
Address: University example, city, postal code country
Phone:
E-Mail



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi websayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

8. sınıf öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin bilişsel yapıları¹

Kadir KARATEKİN, Özlem ELVAN

Önerilen atıf: Karatekin, K. ve Elvan, Ö. (2021). 8. Sınıf öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin bilişsel yapıları, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 220-249. DOI: 10.47615/issej.937294

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.937294>



©2021 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi

Öne Çıkanlar

Öğrencilere doğa sevgisi ve doğayı koruma gibi değerleri kazandırabilmek için öncelikle öğrencilerin doğaya ilişkin sahip oldukları bilişsel yapılarının tespit edilmesi önemlidir.

Bu araştırma geniş bir örnekleme öğrencilerin doğa kavramına yönelik bilişsel yapılarını ortaya çıkarmıştır. Bu özelliği ile doğa eğitimi konusunda yapılacak araştırmalar için literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

¹ Bu çalışma 7-9 Kasım 2019 tarihlerinde Ankara Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 8. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

8. sınıf öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin bilişsel yapıları

Kadir Karatekin  Özlem Elvan 

Kastamonu Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, 37000, Türkiye

Milli Eğitim Bakanlığı, Kırıkkale, 71000, Türkiye

ÖZ

Doğa sevgisi ve doğayı koruma duygusu çevresel değerler içinde yer almaktadır. Bu değerlerin çocuklarımızın ve gençlerimizin eğitiminin her aşamasında, onlara doğru anlatılması ve bu anlamda sağduyu kazandırılması toplumsal bir gerekliliktir. Zira toplumun en küçük ve en temel parçası bireydir. Bu sağduyuya, bireylere ancak iyi ve etkili bir çevre eğitimi vererek sahip olabiliriz. Bunun en etkili ve en rasyonel yolu ise eğitim sistemi içerisine giren tüm bireylere doğa eğitiminin verilmesidir. Doğa ile ilişkili tüm kavramların bilinmesi ve bu kavramların günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi doğa eğitimi için önemli bir başlangıç noktasıdır. Bunun için öğrencilerin doğa kavramına ilişkin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak önemlidir. Bu çalışmanın amacı da 8. sınıf öğrencilerin kelime ilişkilendirme testi ile doğa kavramına ilişkin bilişsel yapılarını tespit etmektir. Bu amaca ulaşmak için Türkiye'nin her coğrafi bölgesinden seçilmiş ikişer ilde (Ankara, Kırşehir, Samsun, Kastamonu, Malatya, Ağrı, Şanlıurfa, Batman, Antalya, Mersin, İzmir, Manisa, İstanbul ve Yalova) öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine doğa anahtar kavramı ile ilgili bir kelime ilişkilendirme testi uygulanmıştır. Öğrencilerin doğa anahtar kavramına verdikleri cevaplar doğrultusunda doğa ile ilgili sahip oldukları kavramlar tespit edilerek incelenmiş ve öğrencilerin bilişsel yapıları ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin zihinlerinde doğa kavramıyla ilgili bilişsel yapının zayıf olduğu ve doğa kavramını daha çok doğal çevre, değerler ve ihtiyaç kategorileri ile ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Doğa kavramının öğrencilerin bilişsel yapılarında illere göre de bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 15 Mayıs 2021

Kabul tarihi 29 Temmuz 2021

ANAHTAR KELİMELER

Doğa, Sosyal Bilgiler, Çevre Okuryazarlığı

Makale Türü

Araştırma makalesi

İLETİŞİM Kadir Karatekin  kadirkaratekin@gmail.com  Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi, 37000, Kastamonu, Türkiye

Özlem Elvan  elvanozlem@hotmail.com  MEB, 37000, Kırıkkale, Türkiye

© 2021 Kadir Karatekin, Özlem Elvan Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

Doğa kavramı toplumdan topluma ve zamandan zamana anlam olarak farklılık göstermektedir. Doğanın korunması konusunda bir görüş birliği olmasına rağmen tanımı konusunda farklılıklar görülmektedir (Ducarme & Couvet, 2020). Kimi tanımlarda doğa insandan ayrı tutulurken kimi tanımlarda insan da doğanın tanımlamasında yer almaktadır. Clayton & Opotow (2004)'a göre doğa, insan etkisinin çok az olduğu ya da olmadığı ortamlardır. Benzer şekilde Ünder (1996)'de doğanın insandan bağımsız olarak işleyişini devam ettirdiğini ifade etmektedir.

Savaşlar, sanayinin hızla gelişmesi ve dünyadaki diğer değişimler doğanın yeniden tanımlanmasını beraberinde getirmiştir. Doğanın vahşi olduğu ve doğal kaynakların bolluğu algısının 1870 – 1990 yılları arasında değişerek küresel olarak sürdürülebilir bir ekosistem haline geldiği görülmektedir (Frank, 1997). Değişen dünyada doğa algısı sürekli bir değişim göstermektedir. Dünyada derin değişime neden olan olaylar sadece doğanın tanımını değiştirmekle kalmamış doğaya ilişkin algıların değişimini de etkilemiştir.

İnsanoğlu doğaya ilişkin olarak kendisine farklı roller belirlemektedir. Kimisi doğayı kendisinin bir parçası olarak görürken, kimi kendisini doğanın bir parçası olarak görür. Üretim merkezli toplumların doğayı kendisinin bir parçası olarak görmesi sonucu ise doğal denge hızla bozulmuştur (Kılıç, 2013).

Çevre kavramı, 20. Yüzyılın sonlarında çevre sorunlarının insanoğlunu tehdit eder hale gelmesiyle yaygın olarak kullanılmakta ve güncelliğini korumaktadır (Dobson, 2017; Karatekin, 2013). İklim değişikliği, ormansızlaşma gibi sorunlar içinde bulunduğumuz yüzyılda hızla daha yıkıcı hale gelmektedir. Bu sorunları günümüz koşullarında duymayan yoktur ve insanların bu konudaki kaygısı da gün geçtikçe artmaktadır. Çünkü çoğu kez çevre için duyulan kaygı aslında kendimiz için duyduğumuz kaygı anlamına gelmektedir (Dobson, 2017). Bireyselleştirilen bu kaygılar aslında doğaya dair algıları da etkilemektedir.

İnsan doğa ilişkisi çevre sorunlarını beraberinde getirmiştir. Çevre sorununun ifade ettikleri kişiden kişiye değişmektedir. Herkes etrafında farklı çevre sorunları ile karşılaşmaktadır. Kiminin yakın çevresindeki en önemli sorun ormansızlaşma iken kiminin biyolojik çeşitliliğin azalmasıdır (Ünder, 1996). İnsanoğlunun çevre sorunlarına bakış açısının değişmesi gibi doğaya bakış açısında da zaman içinde değişimler olmuştur ve olmaktadır. Önceki çağlarda insanlar doğaya yaşamını devam ettirebilmek için yaklaşırken günümüzde araçsal değeri daha çok artırılarak yaklaşmaktadır. Bu da çevre sorunlarını daha da artırmaktadır (Des Jardins, 2006; Maltaş Erol, 2015). Doğaya ilişkin bakış açısı farklı yaş gruplarında bireylerin yaşantılarının etkisiyle değişiklik göstermektedir. Kimi doğaya ilişkin cansız unsurları ön plana alırken kimi canlı unsurları temel olarak görmektedir.

Her ne kadar insanoğlu doğaya ciddi zararlar verse de insani değerlerin temelinde doğayı koruma ve ondan yararlanma vardır (Özhancı & Yılmaz, 2015, p. 40). Çevre eğitimi de değer yargılarının geliştirildiği ve sonuçlarının alındığı bir süreçtir

(Erten, 2004). Küçük yaşlarda başlayan çevre eğitimi ile bireylerin değer yargıları değişmekte ve gelişmektedir ve bu da doğaya ilişkin algılarını etkilemektedir.

Doğaya ilişkin algılarda insan merkezli bakış açısının da etkili olduğu görülmektedir. Bu anlayışa göre doğa, insana fayda sağladığı, ihtiyaçlarını karşıladığı ölçüde iyidir (Des Jardins, 2006; Kılıç, 2013). Doğa, insanın temel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayan bir araç olarak da bireylerin algısında yer edinmektedir.

Çevre Okuryazarlığı

Çevreyi/doğayı okumak ve yazmak onu etkileyen ve ondan etkilenen tüm unsurları tanımak ve anlamakla başlar (Karatekin & Yılmaz, 2019). Çocukları, yaşadıkları yerin sorunlarıyla karşılaştırmak, güncel konulara ilgisini çekmek, ulusal ve evrensel sorunlar ile ilgilenmesini sağlamak, çevrelerindeki ürünlerin geçtiği aşamaları ve işlevlerini uygulamalı olarak öğrenmelerini sağlamak eğitimin üstün prensiplerindedir (Durlu, 1956, p. 19). Çocuklarda bu farkındalıkların oluşturulmasında çevre eğitimi önemli bir yer edinmektedir.

Çevre eğitimi, dünyada meydana gelen olayların herkes tarafından kabul edilmesiyle tanımlanmaya başlanmış ve çevre okuryazarı birey yetiştirme gerekliliğini beraberinde getirmiştir (Karatekin, 2013). Dünyada meydana gelen olaylar herkes tarafından kabul edilse de olaylara herkes aynı bakış açısı ile yaklaşmamaktadır. Kimi doğayı merkeze alırken kimi insanı merkeze almıştır. Toplumsal olarak görecelilik iyidir ancak ortak bir noktada buluşmak gerekmektedir, aksi taktirde ortak bir noktada buluşmak imkansız hale gelebilir (Kılıç, 2013, p. 25). Bu yüzden insanları ortak bir noktada buluşturacak planlı bir çevre eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da çevre okuryazarı bireyler yetiştirerek mümkün olacaktır. Çevre eğitiminin alanının genişlemesiyle çevre okuryazarlığı tanımı da değişim göstermektedir (Roth, 1992). Çevre okuryazarlığı kavramını ilk kez kullanan Roth çevre okuryazarlığını bireyin çevre sorunları karşısındaki temel bir bilinç, farkındalık ve anlayışı olarak tanımlamıştır (Roth, 1968, p. 6). Kuş (2020)' a göre çevre okuryazarı birey, çevreye karşı sorumlu davranabilen bireydir. Etkin vatandaşlığa ulaşmada eğitimin rolünü vurgulayan Rillo (1974, p. 53) ise çevre okuryazarlığını, *çevresel değişikliklerin sonuçlarının toplum tarafından bilimsel, psikolojik ve toplumsal olarak belirlenene kadar yavaşlatılmasıdır* şeklinde ifade etmiştir.

Çevre okuryazarlığı, çevresel duyarlılık, bilgi, beceri, tutum, değer, sorumluluk ve aktif katılım gibi bileşenlerden oluşmaktadır (Roth, 1992, p. 9). Sosyal bilgiler öğretim programının temel becerilerinden olan çevre okuryazarlığının bileşenleri öğretim programının temel değer ve becerileri içerisinde yer almaktadır (MEB, 2017). Çevre okuryazarlığının temel bileşenlerinin birlikte düşünülerek verilmesi aktif vatandaşlığa ulaşmada, çevre okuryazarı bireyler yetiştirmede daha etkili olmaktadır. Nihayetinde hem çevre okuryazarlığı hem de sosyal bilgiler yapısal olarak tek bir disipline bağlı değildir ve çevre okuryazarlığı sosyal bilgiler dersinde etkili bir şekilde verilebilir (Karatekin, 2013).

Amaç

Doğal çevreye duyarlılık ve sorumluluk sosyal bilgiler öğretim programı (MEB, 2017)'nin özel amaçları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin bilişsel yapılarında doğa kavramı ile ilişkilendirdikleri kavramlar onların doğa ile ilgili ne kadar sığ ya da derin bir doğa anlayışının oluştuğunu gösteren bilişsel yapılarını ortaya çıkarmaktadır. Bilişsel yapının ortaya çıkarılması ile öğretmenler, öğrencilerin hafızalarındaki bilgilerin neler olduğunu bilir ve bu sayede uygun öğretim stratejisi belirleyebilir (Tsai & Huang, 2002). Literatürde ortaokul öğrencilerinin doğaya yönelik bilişsel yapılarını ortaya çıkaran çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki doğa algısının (Katırcıoğlu, 2019) ve ortaokul öğrencilerin doğaya ilişkin metaforlarının (Deniş Çeliker & Akar, 2015) incelendiği araştırmalar dışında okul öncesi, ilkökul, ortaöğretim ve lise öğrencilerinin algılarının, değerlerinin ve tutumlarının incelendiği çeşitli araştırmalar literatürde yer almaktadır (Bonnell, Hargiss, & Norland, 2018; Bonnett & Williams, 1998; Dervişoğlu & Kılıç, 2013; Köşker, 2013; Kutru, 2012; D. T. Pohl, 2006; Yardımcı, 2009). Öğrencilerin doğa kavramına ilişkin zayıf ve güçlü bilişsel yapılarını ve bilişsel yapılarında zayıf olan, öne çıkmayan kavramların ortaya çıkarılmasını sağlayan bu araştırmanın amacı 8. Sınıf öğrencilerin doğa kavramına ilişkin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. *Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini, özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır* (Büyüköztürk, vd. 2009). Araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak için kelime ilişkilendirme testinden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma toplam 420 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Öğrenciler 5., 6. ve 7. sınıfta sosyal bilgiler dersinde doğa kavramına ilişkin temel konuları öğrenmişlerdir. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Sosyoekonomik durumu ve coğrafi özellikleri farklı olan illerden veri toplanmıştır. Araştırmada maksimum çeşitliliği coğrafi özellikleri, sosyoekonomik durumu farklı olan iller ve cinsiyet oluşturmaktadır. Katılımcılar, Türkiye'nin farklı şehirlerinden farklı sosyoekonomik düzeye ve coğrafi özelliklere sahip şehirlerde eğitim görmektedirler. Katılımcıların cinsiyetlerine ve yaşadıkları illere göre dağılımları tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. *Katılımcıların Cinsiyete, Yaşadıkları İllere Göre Dağılımı*

Katılımcıların Cinsiyete, Yaşadıkları İllere Göre Dağılımı															
Cinsiyet	Ankara	Kırşehir	Samsun	Kastamonu	Malatya	Ağrı	Ş. Urfa	Batman	Antalya	Mersin	İzmir	Manisa	İstanbul	Yalova	
Kız	27	19	18	11	11	13	22	16	13	16	18	17	11	12	224
Erkek	3	11	12	19	19	17	8	14	17	14	12	13	19	18	196
Toplm	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	420

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi, bilişsel yapının araştırılmasında kullanılan en eski ve en yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biridir (Bahar, Johnstone, & Sutcliffe, 1999). Kelime ilişkilendirme testi ile öğrencinin belirli bir zaman içerisinde verilen anahtar kavram ile ilgili başka kavramları yazması istenir (Bahar & Özatlı, 2003). Araştırmada anahtar kavram olarak “doğa” kavramı belirlenmiştir. Bu kavram tek bir sayfaya aşağıdaki örnekte olduğu gibi alt alta yazılmış ve bir de örnek cümle yazılması istenilmiştir:

Doğa.....
 Doğa.....
 Doğa.....
 Doğa.....
 Doğa.....
 Doğa.....
 Doğa.....
 Doğa ile ilgili örnek cümle.....

Verilerin Analizi

Öğrencilerin doğa kavramı ile ilişkilendirdikleri kelimelerin tekrarlanma sıklığını iller açısından gösteren bir frekans tablosu oluşturulmuştur (Ek 1). Bu frekans tablosundan yararlanarak öğrencilerin doğa kavramına ilişkin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak için tablolar oluşturulmuştur. Öğrencilerin bir kez tekrar ettikleri sözcükler frekans tablosuna alınmazken, eş anlamlı kelimelerden biri alınmış ve ilgisiz kelimeler de frekans tablosuna dahil edilmemiştir. Doğrudan alıntı ifadelerde öğrencilerin isimleri kullanılmamış onun yerine kodlama yoluna gidilmiştir. Yapılan kodlamalarda “Ö79” kodlaması 79. Öğrenciyi ifade etmektedir.

Bulgular

Araştırmaya katılan 8. Sınıf öğrencilerinin doğa kavramını yedi alt kategori ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Doğa kavramına ilişkin yedi alt kategorinin 5150 kez tekrar edildiği belirlenmiştir. Bu alt kategoriler içerisinde tablo 2’de görüldüğü gibi en sık tekrar edilen doğal çevre (3561) iken en az tekrar edilen kaynak (43) kategorisi olmuştur.

Tablo 2. 8. Sınıf öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin bilişsel yapıları

Kategori	Alt Kategoriler	f	Toplam
DOĞA	Doğal Çevre	3561	5150
	Değerler	634	
	İhtiyaç	508	
	Çevre Sorunları	222	
	Yapay Çevre	120	
	Yaşam Alanı	62	
	Kaynak	43	

Tablo 2’de de görüldüğü gibi doğa kavramına ilişkin olarak en sık tekrar edilen kategori doğal çevre (3561) olmuştur. Bu kategoride doğa ile 42 kelime ilişkilendirilmiştir (Tablo 3). Doğal çevreye ilişkin olarak canlılara (biyotik) ve cansızlara (abiyotik) yönelik ifadelerin olduğu görülmektedir. Biyotik ifadelerin (2443) daha sık tekrar edildiği görülmektedir. Doğa kavramına yönelik ifadelerde öğrencilerin bilişsel yapılarında canlılar daha fazla yer edinmektedir. Bu bulguya göre öğrencilerin doğa kavramını sıklıkla canlılar ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu kategoride en sık tekrar edilen ifadeler ise hayvan, ağaç ve bitki olmuştur. Abiyotik ifadelerde (1118) ise çeşitlilik daha fazladır. Öğrencilerin bilişsel yapılarında doğal çevreye ilişkin cansız varlıklar daha fazla sayıda kavramla yer edinmiştir. Bu kategoride en sık tekrar edilenler ise temel yaşam kaynağı olan toprak, su ve oksijen olmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin doğa kavramını doğal çevre ile ilişkilendirdikleri sözcükler

Kategori	Alt kategoriler	Kelimeler	f	Kelimeler	f	Toplam
DOĞAL ÇEVRE	Abiyotik Unsurlar	Toprak	123	Ova	24	1118
		Su	114	Kar	21	
		Deniz	99	Dere	20	
		Oksijen	87	Kumsal	16	
		Dağ	86	Tepe	11	
		Akarsu	74	Rüzgâr	10	
		Güneş	69	Gök Gürültüsü	8	
		Göl	62	Çamur	6	
		Hava	48	İklim	6	
		Yağmur	47	Çöl	5	
		Gökyüzü	34	Dolu	5	
		Bulut	33	Hava Olayları	4	
		Mevsimler	33	Mağara	4	
		Taş	33	Plato	3	
		Şelale	30	Vadi	3	
	Biyotik Unsurlar	Hayvan	848	Canlı	24	2443
		Ağaç	542	Çocuk	23	
		Bitki	487	Vahşi Yaşam	14	
		Çiçek	243	Oduncu	7	
		Meyve	139	Çiftçi	7	
	İnsan	105	Tohum	4		
Toplam						3561

Tablo 4'e bakıldığında doğa kavramına ilişkin değerlere yönelik ifadelerin üç kategoride yer aldığı görülmektedir. Doğa kavramına ilişkin ifadelerde en sık tekrar edilen kavramlar hissedilen değerlerde (294) yer almaktadır. Öğrencilerin doğaya ilişkin bilişsel yapılarında huzur, yaşam ve mutluluk ifadelerinin sıklıkla yer alması doğayı araçsal bir değer olarak gördüklerini göstermektedir. Öğrencilerin bilişsel yapılarında estetik bakış açısının da önemli bir yer edindiği görülmektedir. Öğrencilerin bilişsel yapılarında doğa sevgisi sıklıkla yer alırken hak ve sorumluluk gibi doğanın sahip olduğu haklar ve doğaya ilişkin sorumlulukları zayıf kalmaktadır. Ancak öğrencilerin bilişsel yapılarında doğanın koruyuculuğuna yönelik ifadelerin daha fazla yer edindiği görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin doğa kavramını değerler ile ilişkilendirdikleri sözcükler

Kategori	Alt kategoriler	Kelimeler	f	Toplam
DEĞERLER	Koruyucu Değerler	Sevgi	50	119
		Koruma	41	
		Saygı	12	
		Sorumluluk	7	
		Demokrasi	5	
		Hak	4	
	Estetik Değerler	Yeşil	72	221
		Güzellik	66	
		Renk	48	
		Ses	35	
	Hissedilen Değerler	Huzur	110	294
		Yaşam	104	
		Mutluluk	67	
		Özgürlük	13	
Toplam				634

Tablo 5’te de görüldüğü gibi doğa kavramına ilişkin ihtiyaç kategorisine yönelik ifadelerin (508) iki kategoride yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin bilişsel yapılarında sosyal ihtiyaçlar (272) temel ihtiyaçlardan daha sıklıkla yer almaktadır. Öğrencilerin bilişsel yapılarında doğa, dinlenme ve eğlenme gibi sosyal ihtiyaçları karşılayan bir kavram olarak yer almaktadır. Öğrenciler doğaya ilişkin kavramlarda piknik, oyun gibi kısa süreli etkinlikleri daha sık vurgulamışlardır. Kamp ve tatil gibi daha uzun etkinliklerin bilişsel yapılarında daha az yer edindiği görülmektedir. Temel ihtiyaçlara yönelik bilişsel yapılarında ise temiz hava sıklıkla yer almaktadır. İhtiyaçlarda temiz havanın en sık tekrar edilen ifade olması doğaya ilişkin olumlu düşüncelerinin yoğun olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin doğa kavramını ihtiyaç ile ilişkilendirdikleri sözcükler

Kategori	Alt kategoriler	Kelimeler	f	Toplam
İHTİYAÇ	Temel ihtiyaç	Temiz Hava	134	236
		Besin	39	
		Sağlık	32	
		Barınma	31	
	Sosyal ihtiyaç	Piknik	111	272
		Oyun	76	
		Spor	38	
		Eğlence	24	
		Kamp	17	
		Tatil	6	
TOPLAM				508

Öğrencilerin doğa kavramına ilişkin bilişsel yapılarında çevre sorunlarının sekiz kelime ile 222 kez tekrar edildiği görülmektedir (Tablo 6). Çevre sorunları ile ilgili kelimelerde kirlilik, çöp, tahribat, av, balta kavramlarının yer alması doğanın, öğrencilerin bilişsel yapılarında insan-doğa ilişkisi açısından yer edindiğini göstermektedir. Çevre sorunları ile ilgili ifadelerde en sık yer alan kavramlardan biri de doğal afetler (54)'dir. Öğrencilerin bilişsel yapılarında vahşi doğayı çağrıştıracak tehlike ifadesinin çok az yer edindiği görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerinin doğa kavramını çevre sorunları ile ilişkilendirdikleri sözcükler

Kategori	Kelimeler	f	Toplam
ÇEVRE SORUNLARI	Kirlilik	68	222
	Doğal Afetler	54	
	Çöp	45	
	Koku	16	
	Tahribat	15	
	Av	13	
	Balta	7	
	Tehlike	4	

Doğa kavramının en az ilişkilendirildiği kategorilerden biri de yapay çevre (120) kategorisidir (Tablo 7). Bu kategoride 8 sözcük yer almaktadır. Yapay çevre ile ilişkili olarak en sık tekrar edilen bina (38) kavramı olmuştur. Doğa kavramına ilişkin öğrencilerin bilişsel yapılarında doğal çevre sıklıkla tekrar edilirken yapay çevrenin zayıf kaldığı görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin doğa kavramını yapay çevre ile ilişkilendirdiği sözcükler

Kategori	Kelimeler	f	Toplam
YAPAY ÇEVRE	Bina	38	120
	Bahçe	32	
	Okul	14	
	Taşıt	12	
	Fabrika	11	
	Çiftlik	5	
	Dağ evi	4	
	Köprü	4	

Tablo 8’de de görüldüğü gibi öğrencilerin doğa kavramını en az ilişkilendirdikleri kategorilerden biri de yaşam alanı (62) olmuştur. Öğrencilerin bilişsel yapılarında yaşam alanlarına dair kavramların zayıf olduğu görülmektedir. Yaşama alanına ilişkin ifadelerden en sık tekrar edilen dünya kavramı iken en az tekrar edilen ülke kavramı olmuştur. Öğrencilerin doğa kavramına ilişkin bilişsel yapılarında köyler kentlerden daha sık yer edinmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin doğa kavramını yaşam alanı ile ilişkilendirdiği sözcükler

Kategori	Kelimeler	f	Toplam
YAŞAM ALANI	Dünya	22	62
	Köy	19	
	Şehir	12	
	Türkiye	5	
	Ülke	4	

Öğrencilerin bilişsel yapılarında doğa kavramına ilişkin en az ifadenin kaynak (43) kategorisinde olduğu görülmektedir (Tablo 9). Öğrencilerin bilişsel yapılarında doğadan elde edilen kaynaklara ilişkin kavramlar sınırlıdır. Öğrencilerin bilişsel yapılarında doğaya ilişkin ihtiyaçların temelinde kaynakların yeterince yer edinmediği görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin doğa kavramını kaynak ile ilişkilendirdiği sözcükler

Kategori	Kelimeler	f	Toplam
KAYNAK	Odun	14	43
	Kâğıt	12	
	Maden	7	
	Kereste	6	
	Çimento	4	

İllere Göre Doğa ile İlgili Türetilen Kelime Sayılarına ve Tekrarlanma Sıklığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin doğa kavramına ilişkin türettikleri kelimelerin illere göre dağılımı tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. İllere göre doğa ile ilgili türetilen kelime sayıları ve tekrarlanma sıklığı

İller	Ankara	Kırşehir	Samsun	Kastamonu	Malatya	Ağrı	Şanlıurfa	Batman	Antalya	Mersin	İzmir	Manisa	İstanbul	Yalova
	İllere Göre Türetilen Kelime Sayıları	68	54	41	53	49	37	53	59	56	62	58	56	73
İllere Göre Kelimelerin Tekrarlanma Sıklığı	417	268	315	330	313	203	327	401	394	446	404	504	509	319

Öğrencilerin doğa kavramı ile ilişkilendirdikleri toplam kelime sayısı 92'dir. Doğa kavramına ilişkin en fazla kelimenin İstanbul (73)'da kullanıldığı görülmektedir. İstanbul'u, Ankara ve Mersin şehirleri takip etmiştir. Doğa kavramına ilişkin en az kelimenin kullanıldığı şehir ise Ağrı (37) olmuştur. Ağrıyı takip eden şehirler ise Samsun ve Malatya'dır. İllere göre kelimelerin tekrarlanma sıklığının da en fazla İstanbul'da olduğu görülmüştür. İstanbul'u, Manisa ve Mersin şehirleri takip etmiştir. Doğa kavramına ilişkin en az kelimenin kullanıldığı şehir de Ağrı (203) olmuştur. Ağrı'yı takip eden şehirler ise Kırşehir, Yalova ve Malatya olmuştur. Bu bulgular, doğa kavramına ilişkin bilişsel yapıların şehirden şehre ve bölgeden bölgeye değiştiğini göstermektedir.

Öğrencilerin Doğa Kavramıyla İlgili Kurdukları Cümlelere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kelime ilişkilendirme testinin sonunda öğrencilerden doğa kavramı ile ilgili bir cümle kurmaları istenilmiştir. Çünkü öğrencilerin bilişsel yapılarında doğa kavramına yönelik kavram yanlışlığının olup olmadığı ve doğa kavramı ile ilgili anlamlı bir cümle kurup kuramadıkları tespit edilmek istenilmiştir. Öğrencilerin kurdukları cümleler üç açıdan ele alınmıştır (**Tablo 11**): Bilimsel bilgi içeren cümleler, bilimsel bilgi içermeyen cümleler ve boş kategorilerdir. Bilimsel olmayan bilgi günlük hayatta kullanılan, duygulara dayanan, bilimsel anlamı olmayan ve geleneklere dayanan ifadelerdir (Ercan, Taşdere, & Ercan, 2010). **Ö29**; “Doğa bizim anamız biz onsuz yaşayamayız.” İfadesi bilimsel bilgi içermeyen cümle kategorisine alınmıştır. **Ö192**; “Doğa temiz havadır, temiz hava ise bizim yaşam kaynağımızdır.” İfadesi bilimsel bilgi içeren cümle kategorisine alınmıştır. Kelime ilişkilendirme testinde doğa kavramı ile ilgili sözcük türetilmesine rağmen cümle kurulmaması boş kategorisinde değerlendirilmiştir.

Tablo 11. Doğa kavramı ile ilgili öğrencilerin kurduğu cümlelerin frekans tablosu

İller	Bilimsel Bilgi İçeren Cümle Sayısı	Bilimsel Bilgi İçermeyen Cümle Sayısı	Boş	Toplam
Ankara	9	20	1	60
Kırşehir	10	16	4	60
Samsun	11	12	2	60
Kastamonu	10	18	2	60
Malatya	10	13	2	60
Ağrı	9	15	1	60
Ş. Urfa	7	15	8	60
Batman	10	12	3	60
Antalya	11	13	1	60
Mersin	13	9	3	60
İzmir	12	11	2	60
Manisa	9	13	3	60
İstanbul	11	14	-	60
Yalova	9	12	4	60
Toplam	141	193	36	420

Tablo 11’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 420 öğrenciden 141 öğrencinin bilimsel içerikli cümle kurduğu görülmektedir. Doğa kavramı ile ilgili bilimsel bilgi içermeyen cümle sayısı 193’tür. Doğa kavramına ilişkin hiç cümle kurmayan/kuramayan öğrenci sayısı ise 34’tür. Araştırmadan elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin doğa kavramına ilişkin bilişsel yapılarının zayıf olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin doğa kavramını yedi alt kategori ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu yedi alt kategoride yer alan kelimeler 5150 kez tekrar edilmiştir. Bu alt kategoriler içerisinde en sık tekrar edilen kategori doğal çevre (3561) iken en az tekrar edilenin kaynak (43) kategorisi olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin doğa kavramını en sık doğal çevrenin canlı (biyotik) ve cansız (abiyotik) unsurları ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu (Kutru, 2012; Pohl, 2003) ile benzerlik göstermektedir. Doğa deyince öğrencilerin akıllarına en sık doğal çevrede yer alan cansız unsurlar gelmektedir. Araştırmada öğrencilerin doğaya ilişkin bilişsel yapılarında insanlara ilişkin ifadelerin az tekrar edildiği görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Köşker (2013)’in araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Köşker (2013)’in 8. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında da öğrencilerin doğayı insan ile ilişkilendirme sıklıklarının az olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğrencilerin canlı (biyotik) unsurları sıklıkla tekrar etmelerine rağmen kelime sayılarının cansız (abiyotik) unsurlara göre daha az olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre doğa kavramının değerler ile sıklıkla ilişkilendirildiği görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu (Deniş Çeliker & Akar, 2015; Köşker, 2013)’in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrencilerin doğanın değeri konusunda ifadelerinin yoğun olduğu görülmüştür. Öğrencilerin doğaya ilişkin bilişsel yapılarında güzellik, huzur, sevgi ve mutluluk gibi değerler önemli yer edinmektedir. Hissedilen ve estetik değerlerin koruyucu değerlerden daha çok ön plana çıktığı görülmüştür. Doğanın korunması ön plana alınmazsa zamanla hissedilen ve estetik değerlerin de öğrencilerin bilişsel yapılarında önemini kaybedeceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin doğa kavramını ihtiyaçlar ile sıklıkla ilişkilendirmelerinde araçsal bir yaklaşımın olduğu görülmektedir. Araçsal değerde fayda esastır (Des Jardins, 2006). Doğa temiz hava imkânı, besin, eğlence gibi temel ve sosyal ihtiyaçları karşıladığı için değerlidir. Araştırmanın bu bulguları literatürde yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. Dervişoğlu ve Kılıç (2013), üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında doğaya ilişkin ifadelerde faydacı bir yaklaşımın görüldüğünü ifade ederken Kutru (2012), doğanın insanın çeşitli ihtiyaçlarının karşılandığı, insanların faydalandığı bir alan olarak görüldüğünü belirtmiştir. Oysa ki Karatekin ve Sönmez (2014) çocuklarda doğayı korumacı davranışların geliştirilmesi için doğal çevreyi sadece insan için yaşamsal bir kaynak olarak

göstermek yerine onların doğanın bir parçası olduğunun hissettirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen veriler ve daha önce yapılan araştırmalar (Deniş Çeliker & Akar, 2015; Dervişoğlu & Kılıç, 2013; Kutru, 2012; Pohl, 2006) göstermektedir ki; öğrencilerin doğaya ilişkin bilişsel yapılarında olumlu ifadeler daha fazladır. Doğaya ilişkin olumsuz ifadeler olan çevre sorunları öğrencilerin bilişsel yapılarında daha az tekrar edilmiştir. Örneğin tehlike kavramının öğrencilerin bilişsel yapılarında yok denecek kadar az yer edindiği görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun vahşi doğa kavramının zaman içinde değişmesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Sziemer (1997)'e göre vahşi doğa, insan elinin değmediği bölgedir ve günümüzde insan elinin değmediği yer kalmamıştır. Savaşlar, politik yaklaşımlar, nüfusun artması gibi konular doğa kavramının tanımlanmasında da değişikliklere neden olmuştur (Frank, 1997). Doğada artık insanoğlunun ulaşmadığı, etkilemediği yer kalmadığı için vahşi doğa kavramından da uzaklaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre yapay çevrenin doğa ile çok az ilişkilendirildiği görülmüştür. Bunda öğrencilerin doğa kavramını daha çok doğal kavramlar ile ilişkilendirmelerinin ve bilişsel yapılarında doğal kavramların daha sıklıkla yer edinmesinin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonucu literatür ile benzerlik göstermektedir. Literatürde yer alan (Köşker, 2013; Kutru, 2012; D. Pohl, 2003) çalışmalarda da doğal çevrenin bilişsel yapıda yapay çevreye göre daha sık yer edindiği görülmüştür.

Araştırmada doğa kavramı ile en az ilişkilendirilen kategorilerden biri de yaşam alanı olmuştur. Yaşam alanına ilişkin ifadelerde dünya, köy, şehir gibi kavramlar yer almaktadır. Araştırmanın bu sonucu öğrencilerin doğayı mekân olarak sınırlandırmadıklarını göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu literatür ile farklılık göstermektedir. Literatürdeki çalışmalarda yaşam alanı (Köşker, 2013; Kutru, 2012) öğrenciler tarafından daha sık tekrar edilmiştir. Bu farklılığın yöntem farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Köşker ve Kutru çalışmalarında veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanmışlardır. Bu çalışmada kullanılan kelime ilişkilendirme testi ile öğrenciler akıllarına gelen kavramları kısa sürede yazmışlardır. Öncelikli olarak da bilişsel yapılarında en sık yer edinen kavramları yazmışlardır. Bu yüzden literatürdeki çalışmalardan farklılık gösterdiği düşünülmektedir.

Doğa kavramının en az kaynak kategorisi ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu öğrencilerin bilişsel yapılarında ekonomik faydacılığa ilişkin kavramların daha az yer edindiğini göstermektedir. Çocuklar gün içerisinde doğal kaynakları kullanır ama bu kaynakların nereden geldiğini, nasıl elde edildiğini gözleri ile görmedikleri için öğrenmekte zorlanırlar (Karatekin, 2016) bu durum öğrencilerin doğa kavramını kaynak kategorisiyle çok az ilişkilendirmesinin bir nedeni olabilir. Etkili bir çevre eğitimi için, öğrencilere doğanın insanlara nasıl katkı sağladığını öğretmek için bizzat yerinde gözlemler yaptırılmalıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre doğa kavramı ile ilişkilendirilen kelime sayısı illere göre değişiklik göstermektedir. Doğa kavramına ilişkin türetilen

toplam kavram sayısı 92'dir. En fazla kavram türeten il İstanbul (73) iken en az kavram türeten il Ağrı (37)'dir. Araştırmanın bu sonucu öğrencilerin bilişsel yapılarının ilden ile ve bölgeden bölgeye değiştiğini göstermektedir. Tüm illerde ortak olarak türetilen 13 sözcük bulunmaktadır (Ek 1). Bunların içerisinde 11 sözcük (ağaç, akarsu, bitki, dağ, göl, hayvan, insan, meyve, oksijen, su, yaşam) doğal çevre ile ilişkilidir. Oyun ve renk sözcükleri de tüm illerde ortak olarak türetilen kelimelerdir. Öğrencilerin bilişsel yapılarında doğal çevreye ilişkin bazı kavramların ortak bir algı oluşturduğu görülmektedir. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de bazı kavramların bazı illerde tekrar edilme sıklığının diğer illere göre çok fazla olmasıdır. Örneğin hayvan kelimesi Manisa (212) ve Antalya (103)'da çok sık tekrar edilirken Ağrı (13) ve Şanlıurfa (30)'da daha az tekrar edilmiştir. Doğa kavramının öğrencilere çağrıştırdığı sözcüklerin ve bu sözcüklerin tekrarlanma sıklığının ilden ile farklılık göstermesinde çeşitli faktörler etkilidir. Çiftçi (2009, p. 637)'ye göre çağrışımların kişiden kişiye değişim göstermesinde; deneyim, bilgi, etkileşim, çevre etkilidir. Araştırmada öğrenciler arasında farklılıkların da deneyim, bilgi, çevre ve sosyoekonomik durumun farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öneriler

Öğrencilerin bilişsel yapılarında doğa ile ilgili kavramların daha güçlü bir şekilde yer edinebilmesi için çevre okuryazarlığı eğitimine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Bu çalışma öğrencilerin doğa kavramına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik yapılmıştır. Bu algıları etkileyen faktörlerin nedenleri belirlenememiştir. Gelecek araştırmacılar bu algıları etkileyen faktörleri araştırmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkıları

Çalışmanın her aşamasına iki yazar birlikte katkıda bulunmuştur.

Yayın Etiği

Araştırmada 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmıştır.

ORCID

Kadir Karatekin  <https://orcid.org/0000-0003-3807-7030>

Özlem Elvan  <https://orcid.org/0000-0002-1357-966X>

Kaynakça

- Bahar, M, Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134–141.
- Bahar, Mehmet, & Özatlı, N. S. (2003). Kelime İletişim Test Yöntemi İle Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75–85.
- Bonnell, K. J., Hargiss, C. L. M., & Norland, J. E. (2018). Understanding high school students' perception of nature and time spent outdoors across demographics. *Applied Environmental Education & Communication*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/1533015X.2018.1438935>
- Bonnett, M., & Williams, J. (1998). Environmental Education and Primary Children's Attitudes towards Nature and the Environment. *Cambridge Journal of Education*, 28(2), 159–174. <https://doi.org/10.1080/0305764980280202>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Çiftçi, S. (2009). Kelime Çağrışımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Gösterdiği Temel Nitelikler Üzerine Bir Deneme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 633–654.
- Clayton, S., & Opatow, S. (2004). Identity and the Natural Environment. In S. Clayton & S. Opatow (Eds.), *Identity and the Natural Environment: The Psychological*. London: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/3644.001.0001>
- Deniş Çeliker, H., & Akar, A. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Doğaya İlişkin Metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 101–119.
- Dervişoğlu, S., & Kılıç, D. S. (2013). Gençlerin Doğaya İlişkin Değer Yönelimleri ve Doğa Tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 92–99.
- Des Jardins, J. R. (2006). *Çevre Etiği Çevre Felsefesine Giriş*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Dobson, A. (2017). *Ekolojizm*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Ducarme, F., & Couvet, D. (2020). What does 'nature' mean? *Palgrave Communications*, 6(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0390-y>
- Durlu, R. (1956). *Öğretimde Çevre- Aktüalite ve Bütünlük*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7(2), 136–154.
- Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66).
- Frank, D. J. (1997). Science, nature, and the globalization of the environment, 1870–1990. *Social Forces*, 76(2), 409–435. <https://doi.org/10.1093/sf/76.2.409>
- Karatekin, K. (2013). Çevre Okuryazarlığı. In Kadir Karatekin & E. Gençtürk (Eds.), *Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar* (pp. 46–73). Ankara: Pegem A.
- Karatekin, K. (2016). Doğa ve Çocuk. In S. Güven & S. Kaymakçı (Eds.), *Hayat Bilgisi Öğretimi* (pp. 439–469). Ankara: Pegem A.
- Karatekin, K., & Sönmez, Ö. F. (2014). Çevresel Değerler ve Eğitimi. In R. Turan & K. Ulusoy (Eds.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (pp. 115–140). Ankara: Pegem A.
- Karatekin, K., & Yılmaz, A. (2019). Çevre okuryazarlığı. In B. Aksoy, B. Akbaba, &

Ağaç	46	46	45	32	42	47	40	29	37	42	15	33	43	45	542
Akarsu	15	5	5	7	5	1	7	7	5	2		6	5	4	74
Av	2		3			1	1			4			1	1	13
Bahçe	1	4	1	2	4	6	1	1		1	2	5	3	1	32
Barınma	1	2	2				4		1		12	4	1	4	31
Besin	12	2	4	1	1	1	1	3	3	1	3		7		39
Balta								6					1		7
Bina	4	2	2		1	6	5	2	2			10	3	1	38
Bitki	52	25	44	14	29	48	33	25	43	46	17	40	44	27	487
Bulut	4		5	2	4	7		2	1		2	1	1	4	33
Canlı	2		5	2	1	2	3		1			3	3	2	24
Çamur	1					1				1		2		1	6
Çiçek	20	14	12	16	29	17	17	13	16	20	6	22	14	27	243
Çiftçi	1						3	2					1		7
Çiftlik	1	1	1										2		5
Çimento	2								1	1					4
Çocuk	1	1	3		3		2	3	1	1		4	2	2	23
Çöl	2					1	2								5
Çöp	5	5	8	2		4	3					4	10	4	45
Dağ	14	8	5	6	10	7	5	6	2	5	1	9	3	5	86
Dağ evi										4					4
Demokrasi								5							5
Deniz	14	4	8	7	9	8	15	11	1		1	2	11	8	99
Dere	2	2		3	1	1	7	3				1			20
Doğal Afet	1	2	9	2	6	8	7	5	1			4	8	1	54
Dolu												1		4	5
Dünya	1		2	1		3			4	1		6	3	1	22
Eğlence			2	3	3	1	8		1	1	2		3		24
Fabrika	3			1		3			2				1	1	11
Gök Gürültü								8							8
Gökyüzü	3		8	3	2	2	3		2			2	2	7	34
Göl	13	3	4	5	3	6	7	5	1	3	1	2	6	3	62
Güneş	5	3	10	3	5	10	7	1	11	3		2	6	3	69
Güzellik	3	4	1	1	2		7	3	13	4	12	2	13	1	66

Hak																4
Hava	5	3	3	7	8	2	1	3	3		3	2	2	6		48
Hava Olayları	1		2					1								4
Hayvan	75	36	45	38	30	43	48	212	31	62	13	61	51	103		848
Huzur	2	19	8	8	9		8		8	17	11	7	7	6		110
İklim	1	2		1		2										6
İnsan	8	3	8	3	2	15	14	14	5	8	9	3	9	4		105
Kağıt	3			1					1	1			4	2		12
Kamp		1	4	2			1	1				1		7		17
Kar	3		2	4	2		1	2	1		1	1		4		21
Kereste				1			3	2								6
Kirlilik	6	1	7	4	5	16	8		3	7		2	8	1		68
Koku	2	3	4	0	1		1		2	3						16
Koruma	3	9	3	1	1	7	8		1	1	2		3	2		41
Köprü							3							1		4
Köy	2	1	1	1	2	6		4					2			19
Kumsal	1		2		1	3	8	1								16
Maden			1			1		2					2	1		7
Mağara	1							1						2		4
Mevsim	2		2	6		1	3	1	6	9	1			2		33
Meyve	23	9	4	1	2	15	19	17	4	8	5	4	19	9		139
Mutluluk	1	5	5	2		5	1	4	13	7	17	1	5	1		67
Odun	2				2	1		2		1				6		14
Oduncu	3	2	1											1		7
Oksijen	8	7	7	7	5	6	2	3	14	7	2	7	8	4		87
Okul					2	5	1		1			3	2			14
Ova	8	3	3	1	1	1		2	1			1	3			24
Oyun	3	6	3	2	3	2	12	7	11	2	3	3	16	3		76
Özgürlük	2	1	2			1		2			5					13
Piknik	3	8	11	10	9	3	19		4		1	3	26	14		111
Plato	2		1													3
Renk	4	1	6	3	5	4	5	3	4	1	5	1	2	4		48
Rüzgâr			1		3		1	4						1		10
Sağlık	2	2	1	1	2	2			10		5	1	6			32

Saygı	1	4				1	4	1	1					12	
Ses	1	3	5		3	3	4	1	2	2	1	2	3	5	35
Sevgi	4	6	5	1	2	6		7	7		4	1	3	4	50
Sorumluluk							1			1		4	1	7	
Spor	2	3	3	4	2	5	5	3		1	1		3	6	38
Su	11	13	4	8	14	10	7	12	3	5	2	8	8	9	114
Şehir			1			5		3	1				2	12	
Şelale	6	6	4	1	2		3	5	1			2		30	
Tahribat	4	1	3				1	3		1		2		15	
Taş	3	1	5	4	3	1	2	1				3	8	2	33
Taşıt	2		1		1		1					2	2	3	12
Tatil			5	1										6	
Tehlike			2	1					1					4	
Temiz Hava	24	17	17	9	5	4	5		15	9	5	12	8	4	134
Tepe	5	1		1	2					2				11	
Tohum	2				1				1					4	
Toprak	11	2	13	6	17	16	6	10	2	11		7	10	12	123
Türkiye		1				1	2					1		5	
Ülke								3				1		4	
Vadi	2		1											3	
Vahşi Yaşam	3		4			1	1	2		1		1	1	14	
Yağmur	3		3	7	6	1	1	11	3		2	2	5	3	47
Yaşam	7	2	4	4	4	8	5	9	18	1	27	6	6	3	104
Yeşil	11	4	7	4	10	4	8	2	3	8	2	3	6	72	
Toplam	497	308	406	262	322	382	378	483	314	305	191	307	421	387	5150



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

8th grade students' cognitive structures regarding to concept of nature

Kadir KARATEKIN & Özlem ELVAN

To cite this article: Karatekin, K. & Elvan, Ö. (2021). 8th grade students' cognitive structures regarding to concept of nature, The Journal of International Social Science Education, 7(2), 220-249. DOI: 10.47615/issej.937294

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.937294>



© 2021 The Author(s). Reprints and permissions:
Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

In order to provide students with values such as love of nature and protecting nature, it is important to first determine the cognitive structures of students about nature.

This research revealed the cognitive structures of the students towards the concept of nature with a wide sample. With this feature, it is thought that it will contribute to the literature for research on nature education.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

8th grade students' cognitive structures regarding to concept of nature

Kadir Karatekin  Özlem Elvan 

Kastamonu Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, 37000, Turkey
Ministry of Education, Kırıkkale, 71000, Turkey

ABSTRACT

The love of nature and the feeling of protecting nature are among the environmental values. It is a social necessity to explain these values to our children and young people at every stage of their education and to provide a common sense in this issue. The smallest and most fundamental part of society is the individual; we can only acquire this common sense by providing individuals with a good and effective environmental education. The most effective and rational way of doing this is to provide nature education to all individuals who are in the education system. Knowing all the concepts related to nature and associating these concepts with daily life is an important starting point for nature education. Therefore, it is important to reveal students' cognitive structures related to the concept of nature. This study aims to determine the cognitive structures of 8th-grade students related to the concept of nature using a word association test. In order to achieve this goal, a word association test on the concept of nature was applied to 8th-grade students. They were selected from all geographical region of Turkey, two provinces for each region (Ankara, Kırşehir, Samsun, Kastamonu, Malatya, Ağrı, Şanlıurfa, Batman, Antalya, Mersin, İzmir, Manisa, İstanbul and Yalova). The concepts that students possess about nature were determined and analyzed using the expressions they have mentioned for the concept of nature, and the students' cognitive structures were revealed. As a result of the study, the cognitive structure related to the concept of nature in students' minds was found to be weak. They mostly associated the concept of nature with the natural environment, value, and needs categories. The concept of nature differentiated according to the provinces in the students' cognitive structures.

ARTICLE HISTORY

Received 15 May
2021
Accepted 29 July
2021

KEYWORDS

Nature, Social
Studies,
Environmental
Literacy

Type of the paper
Research article

CONTACT Kadir Karatekin  kadirkaratekin@gmail.com  Kastamonu Faculty of Education, 37000, Kastamonu, Turkey

© 2021 Kadir Karatekin, Özlem Elvan

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>), which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited and is not used for commercial purposes.

Introduction

The perception of nature is constantly changing in the everchanging world. The events that caused profound changes in the world changed the definition of nature and affected the evolution of perceptions about nature. The perspective on nature varies in different age groups due to the effect of individuals' experiences. Some emphasize the inanimate elements of nature, whereas some others consider living elements as basic. Environmental education, starting at an early age, changes and improves individuals' value judgments, which affects their perception of nature. The place that nature occupies in the perception of individuals is a tool that meets the basic and social needs of human beings.

Purpose

Sensitivity and responsibility to the natural environment are among the specific objectives of the social studies curriculum (MEB, 2017). Revealing the concepts associated with nature concept in students' cognition show the depth or shallowness of their understanding of nature. After revealing nature-oriented cognitive structure, teachers will know the knowledge in students' minds. Hence, they will be able to determine the appropriate teaching strategy (Tsai & Huang, 2002). There are few studies in the literature focusing on the nature-oriented cognitive structures of secondary school students. In addition to the studies examining secondary school students' perception of nature about recycling (Katırcıoğlu, 2019) and metaphors about nature (Deniş Çeliker & Akar, 2015), there are various studies in the literature examining the perceptions, values, and attitudes of preschool, primary, secondary and high school students (Bonnell et al., 2018; Bonnett & Williams, 1998; Dervişoğlu & Kılıç, 2013; Köşker, 2013; Kutru, 2012; D. T. Pohl, 2006; Yardımcı, 2009). This study will discover students' weak and strong cognitive structures regarding nature. The weak and non-prominent concepts in their cognitive structures will be revealed. This research aims to show the cognitive structures of 8th- grade students regarding the concept of nature.

Methodology

The survey model was used in this research. *Survey studies aim to describe the views and characteristics of large masses* (Büyüköztürk et al., 2009). In the study, a word association test was used to reveal the cognitive structures of secondary school 8th-grade students regarding the concept of nature.

This research was conducted with a total of 420 8th- grade students. Students have learned the basic issues related to nature in 5th, 6th, and 7th-grade social studies courses. Maximum diversity sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. Data were collected from provinces with different socioeconomic statuses and geographical characteristics. The maximum diversity

in the study was formed by gender and the provinces with different geographical characteristics and socioeconomic statuses.

Findings

Tablo 12: 8th Grade Students' Cognitive Structures Regarding to Concept of Nature

Kategori	Alt Kategoriler	f	Toplam
NATURE	Natural Environment	3561	5150
	Values	634	
	Requirement	508	
	Environmental Problems	222	
	Artificial Environment	120	
	Habitat	62	
	Resource	43	

8th-grade students, who have participated in the study, have associated the concept of nature with seven sub-categories. These sub-categories have been mentioned 5150 times. The most frequently mentioned category was the natural environment (3561), in which 42 words were associated with nature. There were expressions for both the living (biotic) and non-living (abiotic) elements of the natural environment, and biotic expressions (2443) were mentioned more. Regarding the expressions about nature, living things occupied more place in the students' cognitive structures. Least expressed category was resource (43). The concepts related to the resources obtained from nature were limited in students' cognitive structures. Resources did not have enough place in the students' cognitive structures for the needs regarding nature.

The province that derived the most concepts was Istanbul (73), and the province that derived the least concept was Ağrı (37). This result shows that students' cognitive structures varied from city to city and from region to region.

Tablo 13: The Number of Words Related to the Nature By Cities and Their Frequency of Repetition

Cities	Ankara	Kırşehir	Samsun	Kastmnu	Malatya	Ağrı	Şanlıurfa	Batman	Antalya	Mersin	İzmir	Manisa	İstanbul	Yalova
Number of words by cities.	68	54	41	53	49	37	53	59	56	62	58	56	73	52
The frequency of repetition of words by city.	417	268	315	330	313	203	327	401	394	446	404	504	509	319

At the end of the word association test, students were asked to make a sentence about the concept of nature.

Table 14: Established by students about the concept of nature frequency table of sentences

Provinces	Number of Sentences Containing Scientific Information	Sentence Not Containing Scientific Information Number	Empty	Total
Ankara	9	20	1	60
Kırşehir	10	16	4	60
Samsun	11	12	2	60
Kastamonu	10	18	2	60
Malatya	10	13	2	60
Ağrı	9	15	1	60
Ş. Urfa	7	15	8	60
Batman	10	12	3	60
Antalya	11	13	1	60
Mersin	13	9	3	60
İzmir	12	11	2	60
Manisa	9	13	3	60
İstanbul	11	14	-	60
Yalova	9	12	4	60
Toplam	141	193	36	420

As can be seen in Table 14, it is seen that 141 students out of 420 students who participated in the research made sentences with scientific content. The number of sentences that do not contain scientific information about the concept of nature is 193. The number of students who did not/could not make any sentence about the concept of nature is 34. According to this finding obtained from the research, it is seen that the cognitive structures of the students regarding the concept of nature are weak.

Discussion and Conclusion

Students mostly associated the concept of nature with the living (biotic) and non-living (abiotic) elements of the natural environment. When nature was said, the living and non-living elements in the natural environment came to their mind. In

the study, expressions about living beings were the most frequently mentioned category in students' cognitive structures related to nature.

According to the results of the research, the concept of nature was frequently associated with values. In a study conducted with secondary school students, the students' expressions were concentrated on nature's value. Values such as beauty, peace, love, and happiness occupied an important place in students' cognitive structures related to nature.

There was an instrumental approach in students' frequent association of the concept of nature with needs. Positive expressions were more common in students' cognitive structures related to nature than negative ones. Environmental problems, which are negative expressions about nature, were mentioned less frequently in their cognitive structures. For example, the concept of danger occupied little or no place in the students' cognitive structures. This result of the research was thought to be related to the change in the concept of wild nature over time. The concept of wild nature has been abandoned as there is no longer any place in nature that human beings have not reached or influenced.

The artificial environment was associated with nature very little in the study results. It is thought that this is because students mostly associated the concept of nature with natural concepts and used natural concepts more frequently in their cognitive structures. One of the categories least associated with the concept of nature was living space, which includes the concepts such as world, village, and city. This result shows that the students did not limit nature spatially. This result of the study was different from the literature. In the word association test used in this study, students wrote down the concepts that came to their minds quickly. Primarily, they wrote the concepts that took place most frequently in their cognitive structures. Hence, it was thought to differ from the studies in the literature. The concept of nature was observed to be least associated with the resource category. This result shows that the concepts of economic utilitarianism had less place in the students' cognitive structures.

Regarding the study findings, the number of words associated with the concept of nature varied according to the provinces. The total number of concepts derived for nature was 92. The province that derived the most concepts was Istanbul (73), and the province that derived the least concept was Ağrı (37). This result shows that students' cognitive structures varied from city to city and from region to region. There were 13 words commonly derived in all provinces. 11 of them (tree, stream, plant, mountain, lake, animal, human, fruit, oxygen, water, life) were related to the natural environment. Game and color were also the words commonly derived in all provinces. Some concepts related to the natural environment formed a common perception in students' cognitive structures. One of the important results of the research is that the frequency of mentioning some concepts in some provinces was much higher than in some others. For example, the word animal was frequently mentioned in Manisa (212) and Antalya (103), but less frequently in Ağrı (13) and Şanlıurfa (30). Various factors were effective in the words that the nature concept evoked and the differences of mentioning these words between provinces. It is thought that the differentiation of the students aroused from the differences in experience, knowledge, environment, and socioeconomic status.

Implication and Suggestions

Environmental literacy education should be given more importance to enable the concepts related to nature to take a stronger place in students' cognitive structures.

Research Limitations and Future Research

This study was conducted to determine students' perceptions of the concept of nature. The reasons for the factors affecting these perceptions have not been identified. It will be useful for future researchers to investigate the factors that affect these perceptions.

Author Contributions

“The two authors jointly contributed to each phase of the study.

ORCID

Kadir Karatekin  <https://orcid.org/0000-0003-3807-7030>

Özlem Elvan  <https://orcid.org/0000-0002-1357-966X>

Kaynakça

- Bahar, M, Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134–141.
- Bahar, Mehmet, & Özatlı, N. S. (2003). Kelime İletişim Test Yöntemi İle Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Canlıların Temel Bileşenleri Konusundaki Bilişsel Yapılarının Araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 75–85.
- Bonnell, K. J., Hargiss, C. L. M., & Norland, J. E. (2018). Understanding high school students' perception of nature and time spent outdoors across demographics. *Applied Environmental Education & Communication*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/1533015X.2018.1438935>
- Bonnett, M., & Williams, J. (1998). Environmental Education and Primary Children's Attitudes towards Nature and the Environment. *Cambridge Journal of Education*, 28(2), 159–174. <https://doi.org/10.1080/0305764980280202>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Çiftçi, S. (2009). Kelime Çağrışımlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Gösterdiği Temel Nitelikler Üzerine Bir Deneme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 633–654.
- Clayton, S., & Opatow, S. (2004). Identity and the Natural Environment. In S. Clayton & S. Opatow (Eds.), *Identity and the Natural Environment: The Psychological*. London: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/3644.001.0001>
- Deniş Çeliker, H., & Akar, A. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Doğaya İlişkin Metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 101–119.

- Dervişoğlu, S., & Kılıç, D. S. (2013). Gençlerin Doğaya İlişkin Değer Yönelimleri ve Doğa Tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 92–99.
- Des Jardins, J. R. (2006). *Çevre Etiği Çevre Felsefesine Giriş*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Dobson, A. (2017). *Ekolojizm*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Ducarme, F., & Couvet, D. (2020). What does 'nature' mean? *Palgrave Communications*, 6(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0390-y>
- Durlu, R. (1956). *Öğretimde Çevre- Aktüalite ve Bütünlük*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişimin Gözlenmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7(2), 136–154.
- Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65(66).
- Frank, D. J. (1997). Science, nature, and the globalization of the environment, 1870–1990. *Social Forces*, 76(2), 409–435. <https://doi.org/10.1093/sf/76.2.409>
- Karatekin, K. (2013). Çevre Okuryazarlığı. In Kadir Karatekin & E. Gençtürk (Eds.), *Sosyal Bilgiler İçin Çoklu Okuryazarlıklar* (pp. 46–73). Ankara: Pegem A.
- Karatekin, K. (2016). Doğa ve Çocuk. In S. Güven & S. Kaymakçı (Eds.), *Hayat Bilgisi Öğretimi* (pp. 439–469). Ankara: Pegem A.
- Karatekin, K., & Sönmez, Ö. F. (2014). Çevresel Değerler ve Eğitimi. In R. Turan & K. Ulusoy (Eds.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (pp. 115–140). Ankara: Pegem A.
- Karatekin, K., & Yılmaz, A. (2019). Çevre okuryazarlığı. In B. Aksoy, B. Akbaba, & B. Kılcan (Eds.), *Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi* (pp. 25–52). Ankara: Pegem A.
- Katircioğlu, G. (2019). Okul dışı öğrenme ortamlarının 7. sınıf öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki doğa algısı ve bilinç düzeyine etkisi (Yüksek Lisans Tezi). *Pamukkale Üniversitesi, Denizli*.
- Kılıç, S. (2013). *Çevre Etiği*. Ankara: Orion Yayınevi.
- Köşker, N. (2013). İlkokul Öğrencileri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Doğaya İlişkin Algıları ve Sorumluluklarına Yönelik Düşünceleri. *Turkish Studies*, 8(3), 341–355.
- Kuş, Z. (2020). *Türkiye'de ve Dünya'da Vatandaşlık Eğitimi*. Ankara: Pegem A.
- Kutru, Z. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Doğa Algıları*. Hacettepe Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi.
- Maltaş Erol, E. (2015). Ekoloji Ekseninde İnsan-Doğa İlişkisi ve Özne Sorunu. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17(29), 1–8.
- MEB. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Özhancı, E., & Yılmaz, H. (2015). Doğa Sevgisi Değeri (Doğayı Koruma ve Doğadan Yararlanma) ve Peyzaj Mimarlığı Eğitimi. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 39–46.
- Pohl, D. (2003). Naturerfahrungen und Naturzugänge von Kindern. In T. R. Manke (Ed.), *Grundschulpadagogik meets Kindheitsforschung* (pp. 94–98). Opladen.
- Pohl, D. T. (2006). *Naturerfahrungen und Naturzugänge von Kindern*. der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der.
- Rillo, T. J. (1974). Basic Guidelines for Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 6(1), 52–55. <https://doi.org/10.1080/00958964.1974.9941488>
- Roth, C. E. (1968). *Curriculum Owerwiev for Developing Environmentally Literate*

- Citizens*. ERIC Reproduction Service No: ED 032982.
- Roth, E. C. (1992). *Environmental Literacy: Its Roots, Evolution and Directions in the 1990s*. Columbus.
- Sziemer, P. (1997). Natur als Erlebnis - Zur Rolle des Wildnisgedankens in der Umweltbildung. *Bayer Akademia Für Naturschutz Und Landschaftsplege*, 1(97), 137–140.
- Tsai, C., & Huang, C. (2002). Exploring students' cognitive structures in learning science : a review of relevant methods. *Journal of Bio*, 36(4), 163–169.
- Ünder, H. (1996). *Çevre Felsefesi*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Yardımcı, E. (2009). *Yaz Bilim Kampında Yapılan Etkinlik Temelli Doğa Eğitiminin İlköğretim 4. ve 5. Sınıftaki Çocukların Doğa Algularına Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi websayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin görüşleri

Gizem ÖZCEL, Elif ÇELEBİ ÖNCÜ

Önerilen atf: Özcel, G., Çelebi Öncü, E. (2021). 3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin görüşleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 226-250.
DOI: 10.47615/issej.952461

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.952461>



©2021 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

15 Temmuz darbe girişimi ülkemizdeki vatanseverlik duygusunun öne çıkmasında ve eğitim programlarında bu değer yeniden düzenlenerek ele alınmasında önemli bir milat olmuştur.

Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin müfredatta yer alan vatanseverlik değerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır.

İlkökul öğrencilerinin vatanseverlik değerine yönelik bakış açılarının eğitim programlarında yapılabilecek güncellemelere ışık tutabileceği düşünülmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

3 ve 4. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin görüşleri

Gizem Özcel  Elif Çelebi Öncü 

Bilnet Kocaeli İlkokulu

Eğitim Fakültesi, Kocaeli Üniversitesi, Umuttepe-İzmit, 41310, Türkiye

ÖZ

Arka Plan: 15 Temmuzda yaşanan hain darbe girişiminin ardından ülkemizde gerçekleştirilen güncellemelerden birisi de eğitim programlarında olmuştur. İlkokullarda birçok dersin içeriğindeki vatanseverlikle ilgili değer ve kavramlar ön plana alınmış ve etkili biçimde işlenmesi amaçlanmıştır.

Amaç: Bu çalışma 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yöntem: Araştırmada çalışma grubu olarak Kocaeli'nin Körfez ilçesinde bulunmakta olan dört devlet okulu ile bir özel okulun 3 ve 4. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Araştırmaya 435 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu ile hikaye tamamlama formları uygulanmıştır. Nicel veriler frekans ve yüzde dağılımıyla sunulmuş, nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Araştırmaya katılan öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin olumlu tutum içerisinde oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin vatanseverlikle ilgili örtük durumlar içeren hikayelere verdikleri cevaplar da vatanseverlikle ilgili "milli birlik ve beraberlik, mücadele, anlaşmaya varma" gibi durumları ifade ederek vatana sahip çıkma durumuna yönelik farkındalıklarının olduğunu göstermiştir.

Sonuç: Öğrencilerin doğrudan kendilerine yöneltilen sorularla birlikte örtük olarak hikayeler aracılığıyla da vatana sahip çıkma, vatani koruma, vatan için harekete geçme gibi görüşlerini dolaylı biçimde yansıtabildikleri ve bu cevaplarının vatanseverlik değerine yönelik olumlu nitelikte değerlendirilebileceği görülmüştür.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 15 Haziran
2021
Kabul tarihi 21 Eylül
2021

ANAHTAR KELİMELER

Vatanseverlik, değer
ilkokul öğrencileri,

Makale Türü

Araştırma makalesi

İLETİŞİM Elif Çelebi Öncü  elifcelebioncu@gmail.com  Eğitim Fakültesi, Kocaeli Üniversitesi, 41310, Kocaeli, Türkiye

© 2021 Yazar(lar). Gizem Özcel, Elif Çelebi Öncü

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans,

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

Eğitim ve öğretimin genel hedeflerine bakıldığında fiziken, ruhen ve duygusal açıdan istikrarlı, Türk Milletinin ahlaki ve kültürel bakımdan görüşlerini benimseyen, kendini ifade edebilen, özgür ve bilimsel düşünebilen bireyler yetiştirilmesini amaçladığı görülmektedir (Akyol, 2010). Bu amaçlar çerçevesinde sadece akademik değil, ahlak ve kültürel yönlerden de kazanımların hedeflenmesi eğitimde önemlidir, ancak günümüzün değişen koşullarıyla birlikte toplum da yaşayan bireylerin de hızlı bir şekilde değiştiği görülmekte, bu değişimlerin içinde kültürel, ahlaki ve değer algısının da yüksek oranda olduğu söylenebilmektedir (Sevinç, 2006).

Değerler evrensel olarak ele alındığında; insanların hayatlarında oldukça önemli bir yere sahiptir, çünkü toplumsal yaşamın sağlıklı biçimde işleminde olmazsa olmazlar arasındadırlar. İnsanlar bir takım değerlere sahip olduklarında birlikte yaşamaları, gruplar meydana getirmeleri mümkün olacaktır. Kişilerin toplum içinde yer edinebilmesi için bazı amaç ve değerleri benimsemesi gerekmektedir. Kişinin belirli değerlere sahip olmaması, kişiyi yetersizliğe itebilir. Bireyler tarafından kabul edilen değerler kişinin toplumda yer edinmesini, kendini bir gruba ait hissetmesini sağlayacağı gibi, kendine ait değerler ile diğer bireylerin tutumlarını yorumlama becerisi kazandırabilir (Dökmen,2000'den aktaran Uçar, 2009). Değerlerin bireyleri geliştirici özellikte olması gerekmektedir. Günümüz toplumlarında beklenen ve hedeflenen değerler giderek azalırken, beklenmeyen değerlerin kazanımı giderek artış göstermektedir (Izgar & Beyhan, 2015). İstenen şekilde bireyler yetiştirmek belirlenen eğitim programlarıyla oldukça zordur. Çünkü bu programlar ile öğrencilerin akademik başarısına dikkat çekilirken; duygusal, ahlaki ve davranışsal kısımları görmezden gelinmektedir. Değerlerin kazandırılmasında öğrencilere bilginin doğrudan aktarılmasından daha çok özümsemelerinin sağlanması gerekmektedir (Okudan, 2010). Bu nedenle birçok ülke eğitim programlarında değişikliğe yönelmiştir. Okullarda oluşturulacak bu program ile istenen değerleri benimsemiş, bu tutum ve değerlere sahip bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır (Izgar & Beyhan, 2015).

Türk Millî eğitiminin genel hedefleri incelendiğinde yeni program ile bu değişime yer verildiği görülmektedir. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu incelendiğinde genel hedeflerde;

....Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasasının başlangıçtaki temel ilkelerine dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;(Millî Eğitim Bakanlığı[MEB],2005) yer almaktadır.

Yukarıda belirtilen genel hedeflerden yola çıkılarak bir takım değerler oluşturulmuştur. Millî Eğitim tarafından belirlenen “kök değerler” şunlardır: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” şeklinde belirtilmiştir.

Milli Eğitim sistemimizin öğrencilerine kazandırmak istediği değerler arasında vatanseverlik değerinin yer alması önemlidir. Çünkü, milli kültüre sahip devletlerin varoluşu bu hedeflerin ortaya çıkış süreci ile paralellik göstermektedir. Milli kültürün olduğu toplumdaki bireylerin başlıca esaslarından biri vatandaşlık bağlarıdır. Geçmişte yaşanan toplumsal durumların vatanseverlik eğitiminin eğitim programlarında yer almasına Zemin hazırladığı görülmektedir. Günümüz şartlarında farklılaşan millet ve devlet yapısı vatanseverlik değerini eğitimde gereksinim haline getirmiştir. Devletler bir takım değerleri benimsemiş olsun olmasın, var olan siyasi, kültürel ve toplumsal yapılarını gelecek nesillere aktarmak isterler. Vatanseverlik eğitimi de bu amacın basamaklarından biri olarak ortaya çıkar. Vatansever kişiler yetiştirme çabası belirli ya da örtülü yollar ile her eğitim sisteminde bulunmaktadır (Elban, 2015).

Gelişen ve değişen dünya ile beraber bireylerin toplumsal konularda daha duyarlı, bilinçli ve sorumluluk sahibi olarak yetiştirilmesi ve toplum içerisinde aktif rol almalarının sağlanması beklentiler arasında yer almaktadır (Sezer & Yiğit, 2007). Tüm bunların gerçekleştirilebilmesi için aktif vatandaşlara ihtiyaç duyulmaktadır. Aktif vatandaşların yetiştirilmesinde ailelere önemli sorumluluklar düşerken, bu sorumluluğun önemli bir kısmını da okullar üstlenmektedir (Şimşek, Tıkman, Yıldırım, Şentürk, 2017). Aktif vatandaş yetiştirmede en önemli etken eğitimidir. Bireylerin toplum içerisindeki sorumluluklarının farkına varmasında oy kullanma sürecine katılma ve üniversiteden mezun olma gibi durumları etkili olmakla beraber, tek başına yeterli olmamaktadır. Bireylerin toplumda üzerine düşen sorumluluklarını yerine getirmeleri, karar alma becerisini geliştirmeleri ve vatandaşlık bilincine sahip olmaları bir anda gelişen bir süreç değildir (Sezer & Yiğit, 2007). İyi vatandaş olmak doğuştan gelen bir özellik olmayıp eğitim yolu ile kazanılmaya çalışılır. Oy kullanma, insan hakları ve vatandaşlık görevleri ve tüm bunları kullanma eğitim ile bireye kazandırılabilir. Demokrasi anlayışının sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi ancak iyi vatandaş olmayı bilen, bunları hayatında uygulayabilen, politik yaşamda aktif katılım gösteren bireyler ile gerçekleşebilir

Değer olarak vatanseverlik

Vatanseverlik kelimesi Türkçede yurtseverlik olarak da geçmektedir. Milli Eğitim tarafından belirlenen programda belirtilen değerler arasında vatanseverlik şeklinde belirtildiğinden yurtseverlik yerine vatanseverlik kavramı kullanılmıştır (MEB,2005). Vatanseverliğin tanımı, konusunda farklı görüşler ortaya konulmuştur. Türk Dil Kurumu'na (2018) göre vatanseverlik; "Doğduğu yeri, evini, köyünü, müstakil devlet sınırları içinde memleketini sevmektir." Feshbach ve Sakano'ya (1997) göre, vatanseverlik esas olarak ortak bir gruba bağlanma ve tanımlama anlamında ifade edilmektedir (Akt. Depuiset & Butera, 2005). Ergen'e (2006), göre vatanseverlik kültürü ve kültürel çevreleri birleştirici gücü elinde bulunduran, sosyolojik ve sosyal çevre olarak tanımlanmaktadır. Örneğin; yurt sevgisi, ulus sevgisi kültürü kazandığı tecrübeleri sevme şeklidir. Sevginin soyut yönünü bize göstermektedir. Toplumsal açıdan ise insanların toplumda önemli bireyler olduğunu, belirli sorumluluklara sahip olduğunu hissetmesini sağlar. Nathanson (1997) vatanseverliğin; ülkesine karşı saygı ve sevgi duymak, vatanına bağlı olmak, ülkesi için gerektiğinde fedakarlık yapmak, ülkesinin bağımsızlığını

korumak olmak üzere dört ögeden oluştuğuna dikkat çekmiştir. Vatansızlığın aynı vatandaşların birbirine duydukları sevgi ve bağlılık olmakla birlikte körü körüne bir sevgi olmadığına da vurgu yapılmaktadır.

Vatansızlık milli değer olarak görülmektedir. İnsanların yaşamlarını devam ettirmeleri için yurt edindikleri toprak parçası olan vatan için duyulan sevgiyi ifade etmektedir. Bu toprak parçasının vatan anlamını kazanmasında uğrunda yitirilen insanların ve yaşanan ortak acıların dile getirildiği marşlar, ezgiler, şiirler aracılığıyla duygu birliğinin oluşmasının da önemli bir etkisi bulunmaktadır (İnal, 1998).

İlkokul çocuklarında vatansızlık

Değerler informal ve formal eğitim ile kazandırılmaktadır. Ana rahminden başlayarak son nefesimizi verinceye kadar yaşadığımız toplumun değerlerini informal eğitimle kazanmaktayız. Erken dönemde başlayan öğrenmeler, ilerleyen dönemlere göre daha kalıcı olduğu için, değerlerin okul öncesi dönemden başlayarak öğretilmesi büyük önem taşımaktadır (Kirişçi, Topaç, & Bardak, 2017). Çocuğun toplum içinde yer edinmesi, toplumla aktif ilişkiler içerisinde bulunması, bir takım değerleri bu etkileşim sayesinde öğrendiğinin göstergesidir (Ahioğlu, 2011).

Okul öncesi dönem ile başlayan eğitim ilkokulla beraber somut bir hale gelmektedir. "Somut İşlemler döneminde" olan çocuk düşünme açısından okul öncesine göre farklılık göstermektedir. Bu dönemdeki çocukta soyut düşünme tam oluşmasa da, soyut kavramlara dayalı sorular sorulduğunda yaşamışlıklarından yola çıkarak çıkarımlar yapabilmektedirler (Narin, 2007). Bu nedenle çocukların vatansızlık gibi soyut konuları anlamaları ve yaşamlarına aktarabilmeleri için somut örnekler ile desteklenmeleri, derslerdeki kazanımlarla ilişkilendirilmesi, soyuttan somut hale getirecek öğretim yöntemleri ve materyaller ile desteklenecek şekilde vatansızlık değerinin kazandırılması sağlanmalıdır (Gürbüz, 2006; Gül, 2013). Toplumun her alanında vatandaşını seven bireyler yetiştirmek etkili bir vatansızlık eğitimi ile gerçekleştirilebilir. İlkokulda iyi bir şekilde verilmeyen vatansızlık değeri, daha sonraki kademelerde verilecek eğitimi de etkilemektedir. Bu da ilkokulda verilecek vatansızlık değerinin önemini göstermektedir (Narin, 2007).

2003 yılı ile birlikte eğitim programlarını güncellemek ve yeni bir anlayış geliştirmek için çalışmalar başlamıştır. 2005 yılında tüm okullarda yeni program uygulanmaya başlanmıştır. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programlarında kazanımlar ve etkinlikler yolu ile kişisel nitelikler adı altında değerlerin geliştirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir. Vatansızlık değeri de doğrudan verilecek değerler arasında yer almıştır (Özdemir, 2014). Programda yer alan kişisel niteliklerden vatansızlık ile öğrencilerden beklenenlerin neler olduğu şu şekilde sıralanmıştır;

- İstiklal Marşı'na ve Türk Bayrağına karşı saygı göstermesi
- Şeref köşesinde neler olduğunu bilmesi
- Milli bayramlara heyecanlı bir şekilde katılım göstermesi
- Milli bayramların kutlanması için seçenekler düşünmesi
- Vatanını ve yaşamını sürdürdüğü yeri evi olarak görmesi

- Türkiye'nin birlik ve bütünlük içinde olduğunun bilincinde olması
- Atatürk'e karşı saygı göstermesi, ulusal bir lider olduğunu kabul etmesi
- Tarihte yaşanmış olaylar ile milli bayramlar arasında ilişki kurması
- Cumhuriyeti korunması, güçlenmesi ve gelişmesi için yapılması gerekenleri belirleyebilmesi
- Yaşadığı yerleşim alanında meydana gelen değişiklikleri fark edebilmesi
- Müzelerden faydalanabilmesi
- Sorumluluklarını gerçekleştirmesi şeklinde sıralanmıştır (Karabağ & İnal, 2009).

2009 yılı ve 2015 yıllarında ilkokul programında yapılan güncellemelerde vatanseverlik değeri üzerinde bir değişikliğe gidilmemiştir. 15 Temmuz 2016 yılında gerçekleşen hain darbe girişiminde halkın vatanseverliği bir kez daha sınava tabi tutulmuştur. Halkın darbe girişiminde üstlenmiş olduğu rol vatanseverliğin ne kadar önemli ve değerli olduğunu göstermiştir. Bu yaşanan olaylardan sonra milletin göstermiş olduğu bu kahramanlığın yeni nesillere aktarılması gerektiği düşünülmüştür. 2016-2017 eğitim öğretim yılının ilk haftası bakanlığa bağlı tüm eğitim kurumlarında "15 Temmuz Demokrasi Zaferi ve Şehitleri Anma" etkinlikleri programı oluşturulmuştur. Programın okulların açıldığı ilk hafta ile başlayıp bütün ders yılı gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda okullarda broşür dağıtılması, yılın ilk dersiyle birlikte öğrencilere anlatılması, okullarda 15 Temmuz köşesi yapılması, sınıf panolarında yer alması, yıl içerisinde 15 Temmuz konulu yarışmalar organize edilmesi, "Demokrasi Şehitleri Hatıra Ormanı" oluşturulmasına yer verilmiştir (MEB, 2016).

Son güncellemelerle birlikte yalnızca hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde değil diğer derslerde de değerlere önem artmıştır. Eğitim programları incelendiğinde, Türkçe eğitim programında milli kültürümüz, milli mücadele ve Atatürk, birey ve toplum temaları altında bayrak, milli bayramlar, vatan, Atatürk, Çanakkale, Cumhuriyet, İstiklal Marşı, milli egemenlik ve mücadele, şehitlik, vatanseverlik, vatandaşlık, dayanışma, toplumsal kurallar, kültürel miras ve tarihi yerler işlenmesi belirlenen konulardır. Milli kültürümüz, milli mücadele ve Atatürk işlenmesi zorunlu temalar arasında yer almaktadır. Fen bilimleri programında temel felsefelerinden biri olan duyuş başlığı altında da değerler ele alınmıştır. Evrensel değerler, milli ve kültürel değerler, bilimsel etik başlıkları altında üçe ayrılarak verilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu değerleri tanıyan, benimseyen ve bunları hayatında uygulayabilen öğrenciler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Fen ve matematik gibi ders ve programlarda da vatanseverlik değerini destekleyici konular yer alabilmektedir. Bu değer soyut olduğundan materyal tasarlama aşamasında ele alınabilir, örneğin geometrik şekiller öğretilirken bayrağımızın şekli, hilal ve yıldızın incelenmesi vatanseverlik değeri olarak öğrencilere kazandırılabilir (Ünal & Şen, 2019).

Yukarıdaki bilgilere dayanarak gerçekleştirilen bu çalışmada vatanseverlik değerinin öğrenciler tarafından nasıl görüldüğüne dikkat çekilmek istenmiştir.

Amaç

Çocukları bilgi, beceri, teknoloji ile yetiştirmenin yanı sıra dönemin gerekliliği olan ulusal ve evrensel değerleri kazanmış olarak da yetiştirmek oldukça önemlidir (Aslan, 2009). Değerlere yönelik belirlenen hedeflere ulaşılması oldukça önemlidir. Çünkü bir takım değerlere sahip bireyler yetiştirildiğinde sorumluluklarını bilen, aktif vatandaşlar yetiştirmek mümkün olacaktır (Gömleksiz & Cüro, 2011). Vatanseverlik değeri de bu amaca ulaşılması için kazandırılması gereken değerlerdendir. Vatanseverlik değerine sahip biri temel haklarını ve sorumluluklarını bilir, yurdundaki sorunları fark eder ve çözümler arar, doğaya ve hayvanlara karşı korumacı olur. Toplumsal yapı içerisinde kendine yer edinerek topluma uyum sağlaması beklenir (Avcı, 2015).

Vatanseverlikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin vatanseverlik değerine karşı tutumlarının incelendiği görülmüştür. Oysaki vatanseverlik çok daha erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gereken bir değerdir ve ilkökul programında da yer alan bir değerdir. Dolayısıyla literatürdeki bu eksiği kapatmak ve ilkökul öğrencilerinin görüşlerini belirlemek için bu araştırma önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin sahip oldukları görüşleri ortaya koymaktır.

Yöntem

İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin görüşlerinin neler olduğuna cevap arandığı çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden survey (alan taraması) kullanılırken, nitel araştırma yöntemlerinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Görüşme tekniği ise yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere 3 gruba ayrılmaktadır. Araştırmada öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Kocaeli İli Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra veriler toplanmaya başlanmıştır. Veri toplama sırasında nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu ile, hikaye tamamlama formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak öğrencilere olarak beş soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere vatanseverlik değerini gizli şekilde içinde barındıran ve kahramanlarını hayvanların oluşturduğu hikayeler verilmiştir. İlk hikayede; yuvasında uyuyan bir sincabın yaşadığı ormandaki ağaçların kocaman iş makineleriyle kesilip, hayvanların yuvalarının

yandığını görmesi ile yaşadığı korku yer almaktadır. İkinci hikayede; yaşadıkları buzullar erimeye başladığı için yaşamak için başka bir yer aramak zorunda kalan bir penguen ailesi, üçüncü hikayede de ormanın kralını kovup zorla yerine geçen ve ormandaki hayvanlara eziyet eden bir timsah yer almıştır. Verilen hikayelerde öğrencinin hikayeyi değerlendirmesi için üç soru yöneltilmiştir. “Hikayenin sonunda ne olmuş olabilir?, sen olsaydın ne yapardın?, sen bu öyküyü nasıl sonlandırırydın?” Sorularına cevap vermeleri istenmiştir. Sorular ve hikayeler hazırlanırken alanında en az doktora derecesine sahip beş uzmanın görüşüne başvurulmuş ve uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda hikaye ve sorulara son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle verilerin analizi de iki şekilde gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel olarak elde edilen verilerin belirli bir sistem yoluyla tasvir edilmesi amacıyla kullanılan metottur. İçerik analizinde sistematik olarak daha önceden belirlenmiş adımlar kullanılır. Araştırmanın belirlenmesi, verilerin örneklenmesi, kodlamaların gerçekleştirilmesi ve sonuçların yorumlanıp aktarılması içerik analizinin basamaklarını oluşturur. Kodlamalar gerçekleştirilirken tümdengelsel ve tümevarımsal yaklaşımlar birlikte kullanılmıştır. Kodlama oluşturulurken mantıksal çıkarımların yanı sıra, elde edilen veriler okunarak kavramlar oluşturulmuş ve benzer kavramlar aynı kategori altında sınıflandırılmıştır. Elde edilen kodlamalar tablo haline getirilir. Bu tabloya dayanarak yorumlama gerçekleşir (Çetin, 2016).

Öğrencilere uygulanan üç ayrı hikaye formlarındaki üç sorudan elde edilen cevaplar gruplandırılarak analiz edilmiş ve frekans ve yüzde dağılımları ile sunulmuştur.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli’de bulunan dört devlet ilkokulu ile bir özel ilkokulun 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 224’ü (%51,5) kız iken, 211’i (%48,5) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Yapılan araştırmada çalışma grubuna katılan öğrenci sayısı 435 olmuştur. Araştırmaya 3. sınıflardan 202 (% 46,4) kişi, 4. sınıflardan 233(% 53,6) kişi katılmıştır.

Bulgular

3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorulan sorulara verdikleri cevaplar belirli kategoriler altında değerlendirilerek tablolaştırılmıştır. “İstiklal Marşı’nı dinlerken ne hissediyorsunuz?” şeklinde yöneltilen soruya verdikleri cevaplar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin İstiklal Marşının hissettirdikleriyle ilgili görüşleri

İstiklal Marşını Dinlerken Hissettikleriyle İlgili Görüşler		
	n	%
Mutluluk	95	23,4
Duygulanıyorum	70	17,2
Gurur	61	15
Mustafa Kemal Atatürk	55	13,5
Mehmet Akif Ersoy	33	8,1
Huzur	17	4,1
Şehitlerimiz	15	3,7
Güven	11	2,7
Saygı	10	2,4
Sevinç	10	2,4
Bağımsızlık	9	2,2
Kurtuluş Savaşı	3	0,7
Cesaret	3	0,7
Özgürlük	3	0,7

Tablo incelendiğinde öğrencilerden 95 kişi (%23,4), İstiklal Marşını duyduklarında mutluluk hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler “*İnsanlar kendilerinin evlerinde mutlu hissederler bende İstiklal Marşı okunurken öyle evimdeymiş gibi mutlu hissediyorum.*”, “*Kendimi mutlu hissediyorum.*” İstiklal Marşına eşlik ediyorum ve bu beni mutlu ediyor.” Şeklinde cümleler kurarak bu duruma ilişkin mutluluk duygularını ifade etmişlerdir. 70 Öğrenci (%17,2), İstiklal Marşını duyduklarında yoğun şekilde duygulandıklarını belirtmiştir. “*İstiklal Marşını dinlerken tüylerim diken diken oluyor, çok duygulanıyorum.*”, “*Aklıma birçok yaşanmış şey geliyor ve duygulanıyorum.*” Cümleleri ile duygularını belirtmişlerdir. 61 öğrenci (%15) gurur hissettiklerini belirtmiştir. “*İstiklal Marşını dinlerken gururlanıyorum.*” , “*İstiklal Marşını okurken de, dinlerken de gurur hissediyorum.*”55 öğrenci (%13,5), Mustafa Kemal Atatürk’ün aklına geldiğini ifade etmiştir. “*Sanki Atatürk’ü karşımda görüyorum.*”, *Atatürk’ü yanımdaymış gibi hissediyorum.*”, *Atatürk’ün ne kadar zorluklar ile savaştığını ve bu savaşları kazandığını hatırlıyorum.*”, *Atatürk’ün bizim için yaptıklarını düşünüyorum.*” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir.

Tablo 2. Öğrencilerin Bayrağı Yerde Gördüklerinde Hissettikleriyle İlgili Görüşleri

Bayrağı Yerde Gördüklerinde Hissettikleriyle İlgili Görüşler	n	%
Üzüntü	174	41,8
Kötü	65	15,6
Kızgınlık	52	12,5
Bayrağı Yerden Kaldırım.	51	12,2
Sinir	32	7,6
Acı	14	3,3
Saygısızlık	14	3,3
Öfke	11	2,6
Korku	3	0,7

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin % 41,8'i üzüntü duyacaklarını “*Bayrağı yerde görüp üzüldüm.*”, “*Bayrağı yerde görmek kızgınlık hissetmeme sebep olur.*” gibi cümlelerle bu duygularını ifade etmişlerdir. %15,6'sı kötü hissedeceklerini belirterek “*Bayrağı yerde görmek kötü hissettirir.*”, “*Bunun kötü bir şey olduğunu düşünürüm*”, “*Ülkemiz için yapılanların önemsenmediğini düşünüp kötü hissederim*” %12,5'i kızgınlık hissederken, %12,2'si bayrağı yerden kaldıracaklarını ifade etmişlerdir. “*Hemen yerden alırım ve kaldırım.*” , “*Bayrağımız yerde değil göklerde dalgalanmalıdır o yüzden hemen yerden alırım.*”, “*Öpüp başıma koyup yerden kaldırım.*”, “*Ben o bayrağı ne yapar eder yerden alır yukarı kaldırım.*” gibi ifadeler söylemişlerdir. %3,3 oranında öğrenci bayrağı yerde gördüklerinde saygısızlık olarak görececeklerini belirlemiştir. “*Ülkemize saygısızlık yapıldığını hissederim.*”, “*Vatanımıza yapılan saygısızlıktır.*” Cevapları bu kategoride değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin “Atatürk Harf Devrimini Yapmasaydı Ne Olurdu?” sorusuna yönelik görüşleri

Atatürk Harf Devrimini Yapmasaydı Ne Olur? Sorusuna Yönelik Görüşler	n	%
Okuma Yazmayı Zor Öğrenirdik.	139	38,6
Okuma Yazma Öğrenemezdik.	84	23,3
Arapça Konuşurduk.	79	21,9
Okuma yazma oranı düşük olurdu.	21	5,8
Farklı alfabe kullanırdık.	19	5,2
Çağdaşlaşamazdık.	14	3,8
Cahil Olurduk.	4	1,1

Tablo 3’de öğrencilerin “Atatürk harf devrimini yapmasaydı ne olurdu?” Sorusuna verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde; %38,6,2’si okuma yazmayı zor öğreneceklerini belirtmiştir. “*Harf devrimi olmasaydı çok zorlanırdık.*” *Okuma yazmayı öğrenmekte zorlanırdık.*” ifadeleri ile açıklamışlardır. %23,3’ü okuma yazmayı öğrenemeyecekleri ifade etmiştir: “*Okuma yazmayı öğrenemezdik.*”, “*Harfler olmayacağı için okuma yazma öğrenemezdik.*” Öğrencilerden %21,9’u Arapça konuşacaklarını belirtmiştir: “*Hala Arap alfabesini kullanacağımız için Arapça konuşurduk.*”, “*Arap harflerini kullanıp, Arapça konuşurduk.*” “*Şu an Arapça harfleri kullanıp, Arapça konuşuyor olurduk. Neyse ki Atatürk harf devrimini yaptı.*”, “*Atatürk harf devrimin yapmasaydı Arapça konuşurduk, zorlanırdık.*” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. %5,8’i öğrenci okuma yazma oranının düşük olacağını “*Okuma yazma oranı düşük olurdu.*”, “*Okuma yazma öğrenen küçük sayısı az olurdu. Bu yüzden Atatürk’e teşekkür ederim.*” şeklinde cümlelerle ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Öğrencilerin bayrağın anlamına yönelik hissettirdikleriyle ilgili görüşleri

Bayrağın Anlamına Yönelik Görüşler	n	%
Bağımsızlık	118	28
Şehitler	82	19,5
Vatan	69	16,4
Özgürlük	47	11,1
Mustafa Kemal Atatürk	29	6,9
Millet	21	5
Sembol	14	3,3
Gurur	13	3
Güç	8	1,9
Zafer	8	1,9
İstiklal Marşı	5	1,1

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin “Bayrağın senin için anlamı nedir?” Sorusuna yönelik verdikleri cevaplar Tablo 4’de gösterilmiştir. Öğrencilerin %28’i bayrağı bağımsızlık olarak görmektedirler. “*ülkeminin bağımsız bir ülke olması demektir.*”, “*bağımsızlığımızın simgesi demektir.*”, “*Bir insanın bağımsızlığını gösterir.*”, “*Bayrağın benim için anlamı bağımsızlıktır.*”, “*Bağımsızlığı hatırlatıyor.*” İfadelerini kullanmışlardır. %19,5’i şehitlerimizin aklına geldiğini belirtmiştir. “*Benim için anlamı şehitlerimizin ölüp kanı ile bayrağımızın oluşması.*”, “*Bayrağın anlamı şehitlerimiz kurtuluş savaşında canlarını verirken böyle bir bayrağın oluşması.*”, “*Askerlerimizin kanı.*”, “*şehitlerimiz özgüvenleriyle savaşa katılmışlar ve kanlarını dökmüşlerdir.*” %16,4’ü vatan olarak düşündüklerini ifade etmişlerdir. “*o benim vatanım.*”, vatan ve gururdur benim için.”, “*benim için vatan, millet demektir.*” Bayrağın benim için anlamı vatandır.” Tablo incelendiğinde öğrencilerin bayrağı gördüklerinde hissettiklerini sembol, İstiklal Marşı, zafer, gurur, millet, şeref, güç olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Öğrencilerin “Atatürk’e ne söylemek isterdin?” sorusuna yönelik görüşleri

Atatürk’e Ne Söylemek İsterdin Sorusuna Yönelik Görüşler	n	%
Teşekkür ederim	174	41,8
Seni seviyorum	52	12,5
İzindeyiz	51	12,2
Sorular sorardım	32	7,6
Sarılırım	14	3,3
İyi ki varsın	11	2,6

Öğrencilere yöneltilen “Atatürk’ü görseydin ona ne söylemek isterdin? Sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 5’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin %41,8’i Atatürk’e teşekkür etmek isteyeceklerini ifade etmişlerdir. “Ülkemizi düşmanlardan kurtardığın için teşekkür ederim.”, “Atatürk’e bu vatana yaşattıkları için teşekkür ederim.”, “Bizi bu kötülüklerden kurtardığın için çok ama çok teşekkür ederiz.” Bizi düşmanlardan kurtardığın için sana çok teşekkür ederim.”, “Sen bizi korudun teşekkür ederim.” Şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. %12,5 öğrenci Atatürk’e seni seviyorum demek istediklerini belirtmişlerdir. “Sizi çok seviyorum.”, “Onu çok sevdiğimi söylemek isterdim.”, “Onu görmek ister, ne kadar çok sevildiğini göstermek isterdim.”, “Biz hep seninle olacağız seni çok seviyorum.” %12,2 öğrenci Atatürk’e izindeyiz demek isteyeceklerini ifade etmişlerdir: “Onun izinden gideceğimi söyledim.”, “Siz bu ülkeye sahip çıktınız bende sizin izinizden giderek ülkeme sahip çıkacağım.”, “Merak etme biz sizin izinden giderek bu memleketi koruyacağız.” Araştırmaya katılan %7,6 öğrenci sorular sormak istediklerini belirtmişlerdir. “Savaşırken hiç korkmadın mı?”, “Savaş sırasında neler hissettiniz?”, “En çok sevdiğiniz kitabınızın adı neydi?”, “Annenden habersiz nasıl askerliği kazanıp orduya geçtin?” “Atatürk’ü görseydin ona ne söylemek isterdin?” Sorusuna verdikleri diğer cevaplar %2,6 öğrenci “iyi ki varsın”, %3,3 öğrenci “sarılırım” şeklindedir.

Tablo 6. Öğrencilerin ilk hikayedeki duruma verdikleri cevapların dağılımı

İlk hikayedeki duruma yönelik çocukların verdikleri cevaplar	n	%
Mücadele etme	152	46,6
Kaçma / Terk etme	48	14,7
Milli birlik ve beraberlik	31	9,5
Koruma duygusu	27	8,2
İkna etmeye çalışmak	27	8,2
Duygusal tepki verme	25	7,6
Anlaşmaya varma çabası	11	3,3
Şiddete dayalı tepki verme	5	1,5

Çalışma grubunda yer alan öğrencilere uygulanan hikaye tamamlama formuna ait vatanseverlik değerine ilişkin hikayelere verdikleri cevaplar Tablo 6'da belirtilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde 152 (%46,6) ile mücadele etme olarak ifade etmişlerdir. *“Adamları gördükten sonra onları hızlıca durdurmaya çalışırım.”*, *“Onları durdurmak için elimden geleni yaptım. “Hadi şunları kaçıralım burası bizim ormanımız derdim.”*, *“Ormanı ve evimi sonuna kadar savunurdum.”* 48'i (14,7) kaçmak isteyeceklerini belirtmişlerdir. *“Başka bir ormana yaşamaya giderdim.”*, *“Saklanır sonrada başka yere giderdim.”* 31 (%9,5) öğrenci milli birlik ve beraberlik içerisinde olunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunu da; *“Ormanın korunması için gerekli yerleri arar ve yardım isterdim.”*, *“Tüm ormanda yaşayan hayvanlar bir araya gelerek onlara saldırırdık.”*, *“Arkadaşlarımla birlikte plan kurarak onların ormandan girmesini sağlardık.”* Gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. 27 (8,2) öğrenci hikayede geçen durumda kötülük yapanları ikna etmeye çalışacaklarını ve ormanı koruyacaklarını belirtmişlerdir. *“Ormanı yok etmeye çalışanlarla konuşur onları ikna etmeye çalışırdım.”*, *“Yaptıklarının yanlış olduğu konusunda insanları ikna etmeye çalışırdım.”* *“Ormanda yaşayan canlıları ve bitkileri zarar görmemeleri için korurdum.”* 25 öğrenci (%7,6) duygularını tepkisel olarak dile getireceklerini belirtmişlerdir. *“Yaptığınız çok yanlış burada hayvanlar yaşıyor derdim.”*, *“Ormanlara zarar vermemeleri gerektiğini söylerdim.”* Öğrencilerin 5'i (%1,5) tepkilerini şiddet yolu ile göstereceklerini belirtmiştir. *“Bunu da; “Gelen kişileri öldürürdüm.”*, *“Gelen insanları yakalayıp aynısını onlara yaptım.”* cümleleriyle ifade etmişlerdir.

Tablo 7. Öğrencilerin ikinci hikayedeki duruma verdikleri cevapların dağılımı

İkinci hikayedeki duruma yönelik çocukların verdikleri cevaplar	n	%
Kaçma / Terk etme	156	54,9
Mücadele etme	72	25,3
Milli birlik ve beraberlik	26	9,1
İkna etmeye çalışmak	17	5,9
Anlaşmaya varma çabası	8	2,8
Duygusal tepki verme	5	1,7

İkinci hikayede öğrencilerin küresel ısınmadan dolayı eriyen buzullarda yaşamak durumunda kalan bir penguenin yerinde olsaydı ne yapardı? sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; 156 çocuk (%54,9) kaçacaklarını ifade etmişlerdir. Çocukların cevapları; *“Kendime yaşayacak başka buzullar arardım.”*, *“Gelmek isteyenler ile başka yerlere giderdim.”*, *“Kendime yaşayacak soğuk yerler arardım.”* Şeklinde cevap formunda yer almıştır. 72 öğrenci (%25,3) mücadele edeceklerini belirtmiştir. *“buzdolabı getirerek bütün penguenleri içine yerleştirdi.”*, *“vatanımı terk etmezdim.”*, *“İnsanlara küresel ısınmaya sebep olacak şeyleri yapmamalarını söylerdi.”*, *“kamyonlar ile buzlar taşıttırırdım.”*, 26 öğrenci (% 9,1) milli birlik ve beraberlik ile hareket edeceğini ifade etmiştir. *“Onları kurtarmak için ortak karar almamız gerektiğini söylerdim.”*, *“Aklına soğutucu icat etmek gelmiş, hep birlikte yaparak buzulların üzerine sıkılmışlar*

buzullar donmaya başlamış tüm penguenler çok sevinmiş.”, *“Birlikte buzulların erimemesi için çözüm yolu arardık.”* 17 öğrenci (%5,9) ikna etmeye çalışmayı belirtirken, 8 (%2,8)’i anlaşma yapacaklarını belirtmişlerdir. *“Güneş’e seslenirdim buraları ısıtmaması için anlaşma yapmaya çalışırdım.”*, *“Gitmek isteyen hayvanları kalmaları için ikna etmeye çalışırdım.”* gibi cevaplar buna örnektir.

Tablo 8. Öğrencilerin üçüncü hikayedeki duruma verdikleri cevapların dağılımı

Üçüncü Hikayedeki duruma yönelik çocukların verdikleri cevaplar	n	%
Mücadele etme	139	49,6
Kaçma / Terk etme	40	14,2
Duygusal tepki verme	30	10,7
Milli birlik ve beraberlik	22	7,8
İkna etmeye çalışmak	21	7,5
Şiddete dayalı tepki verme	17	6,0
Anlaşmaya varma çabası	11	3,9

Üçüncü hikayede öğrencilere; baskı ve kötülükle lideri deviren ve kötü bir şekilde ormanı yöneten bir timsaha karşı ne yapabilecekleri sorulduğunda; 139’u (%49,6) mücadele edeceklerini ifade etmişlerdir. *“Timsahın dediklerini yapmazdım.”*, *“Timsaha karşı gelirdim.”*, *“Benimde haklarım var diyerek timsahu dinlemezdim.”*, *“Timsahın böyle davranmasına izin vermezdim.”* 40 öğrenci (%14,2) kaçacağını belirtmiştir. *“Kendime başka orman ararım.”*, *“Daha fazla yemek için başka yerlere giderim.”* 30 öğrenci (%10,7) duygusal tepki vereceğini söylemiştir. *“Yapmaması gerektiğini söylerim.”*, *“Bunun yanlış olduğunu söylerim.”* 22 öğrenci (%7,8) milli birlik ve beraberlik içinde olacağına yönelik ifadeler kullanmıştır: *“Timsahu tahtan birlikte indirmeliyiz.”*, *“Tüm hayvanlar ayaklanarak timsahu göndermeliyiz.”*, *“Timsahın yaptıklarına karşılık birlik olup çalışmazdık.”* Öğrencilerin 21’i (%7,5) ikna etmeye çalışırken, 17’si (%6) şiddete dayalı tepkiler vereceklerini ifade etmişlerdir: *“Timsahu bir yere kapatır aç kalmasını sağlardım.”*, *“Timsahu yakalayıp onu hayvanat bahçesine kapatırdım.”* Vb... gibi. 11’i (%3,9) ise anlaşmaya varma çabasında olacaklarını ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda verdikleri cevaplar belirli kodlamalar altında analiz edilmiştir. Çalışmada öğrencilere sorulan ilk soru *“İstiklal Marşı”*mıza yöneliktir. Öğrenciler *İstiklal Marşını* duyduklarında; uygulandıklarını, eski savaş zamanlarının ve şehit olan kişilerin akıllarına geldiklerini ifade etmişlerdir. Bayrağı yerde gördüklerinde neler hissettiklerine yönelik soruya ise, bayrağın asla yerde olmaması, her zaman göklerde *dalgalanması* gerektiğini belirtirken, bayrağı yerde görmelerinin kendilerini kötü ve *üzgün* hissetmelerine sebep olduğunu ve yere atan kişilere kızgınlık ve öfke gibi duygular beslediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu cevaplar çocukların vatana

yönelik değerlere ait güçlü duygular beslediklerini düşündürmekte ve çevrelerindeki model olan kişilerde gördükleri örnekleri yansıttıklarını ortaya koymaktadır.

Harf devrimine yönelik soruya, başka dilleri konuşmak zorunda kalabileceklerini ve bunun onların eğitim yaşantılarını etkileyebilecekleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç çocukların Arap alfabesi kullanılan zamanlarda Arapça dilinin de konuşulduğu gibi yanlış bir fikre sahip olduklarını göstermektedir. Bu konuda öğretmenlerin çocukların yanlış anlayabildikleri ve yanlış şekilde edindikleri bilgileri düzelterek harf devriminin anlam ve önemini en doğru biçimde açıklamalarının gerekli olduğunu düşündürmektedir.

Bayrağın anlamı sorulduğunda vatan, millet, bağımsızlık, özgürlük, şehitlerin kanı şeklinde metaforik cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğrenciler cevaplarında, bayrağın kendileri için önemli olduğunu ve bayrağımızın ne kadar zor şartlar ile elde edildiğinin farkında olduklarını belirtmişlerdir.

Atatürk'e neler söylemek isterler sorusu sorulduğunda ise, heyecanlanacaklarını, çok fazla soruları olduğunu ve hayatı ile ilgili bilmediğimiz bilgileri de öğrenmek istediklerini belirtirmişlerdir. Ayrıca Atatürk'e büyük sevgi duyduklarına ve bu ülke için yaptıklarından dolayı ona minnettar olduklarına da ifadelerinde yer vermişlerdir. Tüm bu sonuçlar da çocukların Kurtuluş Savaşı ve Atatürk İnkılapları konusunda bilgi sahibi olduklarını ve Atatürk ilkelerinin farkında olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin vatanseverlikle ilgili fikirleri incelendiğinde de olumlu tutum içerisinde oldukları görülmüştür. Bayrağa, İstiklal Marşına, ülkemizde meydana gelen yeniliklere, Atatürk'e yönelik sorulara yönelik olumlu cevaplar verme eğilimi göstermişlerdir. Bayrağı düştüğünde yerden kaldırılması gereken kutsallıkta ve bağımsızlığımızın sembolü olarak ifade etmişler, İstiklal Marşının anlam ve öneminin farkında olduklarını ortaya koymuşlar ve Atatürk'e yönelik sevgi ve minnetlerini ifade etmişlerdir. Avcı (2015) yaptığı çalışmada, öğrencilerin vatanseverlik değerine yönelik tutumlarının vatanını milletini sevmek, vatanını korumak gerekirse onun uğruna şehit olmak, Atatürk'ü sevmek, saygı duymak, vatanın gelişmesi için çalışmak ve dürüst olmak yönünde olduğunu belirlemiştir.

Çocukların hikayeleri tamamlamada verdikleri cevaplar örtük biçimde de olsa vatanseverlikle ilgili farkındalıkları olduğunu göstermektedir. Özellikle cevapların içeriğinde yer alan "mücadele etme, direnme, milli birlik ve beraberlikle hareket etme, karşı tarafla olumlu sonuca ulaşmak için anlaşma yapma" gibi durumların sıklıkla yer aldığı görülmüştür. Bu durum çocuklardaki vatanseverlik değerinin öğretmenler aracılığıyla kazandırıldığını akla getirmektedir. Diğer taraftan yukarıda belirtildiği üzere, ailenin de değer kazandırmada etkili bir unsur olduğu görüşünü dikkate alarak üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde vatanseverlikle ilgili değerlerin kazanmaya başladığını söylemek mümkündür. Bu bulgunun erken yaş döneminde vatanseverlik değerinin oluşmaya başladığını gösteren önemli bir bulgu niteliğinde de olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin ve ailelerin vatanseverlik değerini kazandırmalarının yanı sıra 15 Temmuz hain darbe girişiminden sonra, son yıllarda eğitim alanında yapılan değişiklikler ile öğrencilerin vatanseverlik değerine yönelik görüşlerini geliştirmek ve kuvvetlendirmeyi amaçlayan içeriklere de yer verilmeye başlanmıştır. Okullarda

her ay bir değerin işlenmesine yönelik yapılan çalışmalarda vatanseverlik değeri de ele alınmaktadır. Bu değerin kazanımına yönelik öğrencilere vatanseverlik duygularını ifade edebilecekleri resim çizdirme, şiir ve kompozisyon yazdırma, pano hazırlama gibi uygulamalarla gerçekleştirildiği gibi, bazı okullarda vatanseverlik değerine yönelik özel klipler hazırlanarak öğrencilere vatan sevgisi aktarılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca 2016 eğitim öğretim yılından itibaren ders kitaplarında da 15 Temmuz Demokrasi ve Milli Birlik Günü'ne yer verilmeye başlanmıştır (MEB,2016)

Cüro ve Gömleksiz (2011) yaptıkları çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre vatanseverlik durumlarını incelemiş, sosyo-ekonomik durumu iyi olan okullarda okuyan öğrencilerin vatanseverlik tutumlarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Öğrencilerin vatanseverlik değerinin ülkesini ve vatanını sevme olarak geliştiğini saptamışlardır.

Nazıroğlu ve Göksu'nun (2018) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin vatanseverlik tutumlarını resim ve çizimler yolu ile incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin bayrak ve 15 Temmuz temalı resimler çizdikleri görülmüştür. Çizimlerde tankın önünde yatan, şehit olan insanlar, vatanını savunan insanlar dikkat çekmiştir. Öğrencilere vatanseverliğin tanımı sorulduğunda 15 Temmuz, Çanakkale, Kurtuluş Savaşı, vatanını ve milletini sevmek, vatan uğruna canını vermek olarak ifade ettikleri saptanmıştır. Akyol (2010) vatanseverlik değerine yönelik öğrencilerin metaforik algılarını incelemiş ve öğrencilerin en çok üzerinde durdukları metaforların anne, baba, Atatürk, bayrak ve şehitlik olduğu saptanmıştır.

Yaptığımız çalışmada öğrencilerin vatanseverlik değerine ilişkin görüşlerini daha derinlemesine anlayabilmek için vatani terke etme, örtük mesajlar içeren hikayeler oluşturulmuş ve oluşturulan bu hikayelere dayanarak öğrencilere üç soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar belirli başlıklar altında kodlanarak yordanmaya çalışılmıştır.

Çocukların hikayelerdeki olaylara yönelik verdikleri cevaplar ve özellikle vatanseverliğe yönelik durumların örtük biçimde yer aldığı hikayeleri tamamlamalarında hikayede doğrudan yer almayan vatanseverlik ve milli birlik kavramlarının cevaplarda ön plana çıktığı görülmüş ve bu değerlere ilişkin öğrencilerin vurgulamalar yapmalarının önemli olduğu düşünülmüştür. Ersoy ve Öztürk (2015) yaptıkları çalışma, öğrencilerin yetiştikleri aile yapısı başta olmak üzere sosyal çevre ve görsel basından etkilendiklerini ortaya koymuştur. Kurt'un (2007), gerçekleştirdiği çalışmada da vatanseverlik eğitiminde aile faktörünün önemine yeterince vurgu yapılmadığını, çocukta istenilen bir davranış değişikliği meydana gelmiyorsa bunun en büyük nedeninin aile olduğu belirtilmiştir. Bu durum öğretmenin yanısıra belirli değerler ediniminde ailenin de büyük önemi olduğunu ortaya koymakta ve çocuklardaki vatanseverlik değerinin aileden başlayarak okullarda öğretmenler tarafından desteklenmesi gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu şekilde vatana sahip çıkma ve milli değerlerin altında birlik olabildiği gibi değerlerin nesilden nesile aktarılabilmesi mümkün olabilecektir.

Öneriler

3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin vatanseverlik değerine ilişkin görüşlerini belirlemenin amaçlandığı çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin vatanseverlik değerine yönelik olumlu görüş içerisinde oldukları bu değere ait görüşlerinin olumlu yönde gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin doğrudan kendilerine yöneltilen sorularla birlikte örtük olarak hikayeler aracılığıyla da vatana sahip çıkma, vatani koruma, vatan için harekete geçme gibi görüşlerini dolaylı biçimde yansıtabildikleri ve bu cevaplarının vatanseverlikle ilgili olumlu nitelikte değerlendirilebileceği görülmüştür.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; çocuklarda vatanseverlik değerinin desteklenmesinde ve ileriki yaşlarında iyi bir vatandaş haline gelmelerinde gerekli eğitimsel çalışmaların yapılması, milli bayramların öğrencilerin hepsinin görev sorumluluk alacağı şekilde düzenlenmesi ve bayram coşkusu ve öneminin öğrencilere hissettirilmesi, öğrencilere vatanseverlik değerine yönelik bilgileri ifade edebilecekleri, uygulayabilecekleri ve yaşamlarına aktarabilecekleri ortamlar oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca yaşları küçük olan öğrencilerden çeşitli durumlara yönelik görüşlerinin örtük biçimde alınabileceği hikaye temelli ölçme araçlarının tasarlanarak farklı çalışmalarda kullanılabilirliği de önerilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Araştırma Kocaeli ilindeki devlete bağlı ve özel okullarda eğitim gören 3 ve 4. Sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Ülkemiz çocuklarının vatanseverlik değerlerine yönelik görüş ve tutumlarının daha yaygın biçimde değerlendirilmesi amacıyla ülkenin tümünü temsil edecek biçimde çalışma yapılması bölgelere bağlı değerleri de ortaya koyabilmek açısından yararlı görülmektedir.

Yazar Katkısı

Çalışma G. Özcel'in 2020 yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında gerçekleştirmiş olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiş ve yazarlar makaleyi eşit katkı sunarak hazırlamışlardır. Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okudular ve kabul ettiler.

Yayın Etiği

Makalede Araştırma ve Yayın Etiğine uyulmuştur.

ORCID

Gizem Özcel  <http://orcid.org/0000-0002-6246-5133>

Elif Çelebi Öncü  <http://orcid.org/0000-0003-1336-590X>

Kaynakça

- Ahioglu, E. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1) 1-10.
- Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim Türkçe Dersi 6.Sınıf Kitaplarında Yer Alan Sevgi Temasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aslan, M. (2009). *Değerler Eğitiminde Kahramanlardan Yararlanma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Avcı, A. A. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Vatanseverlik Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Çetin, İ. (2016). Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri. İçinde M. Özden, & L. Durdu (Eds.), *Nitel İçerik Analizi*, (pp. 125-146). Anı Yayıncılık.
- Depuiset, M.A.& Butera, M. D. (2005). On the relevance of studying patriotism and normative conflict in changing attitudes towards immigrants. *Psicología Política*, 30,, 71-84.
- Elban, M. (2015). Tarih eğitimi ve vatanseverlik üzerine bazı düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1302-1319.
- Ergen, G. (2006). Eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 150.
- Ersoy, A. F. ve Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *İlköğretim Online Dergisi*, 14(3), 974- 992.
- Gömleksiz, M. N., & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi . *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1) 105-.
- Gül, R. (2013). *Bir Değer Eğitimi Olarak İlköğretim Döneminde Doğruluk Eğitimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Gürbüz, G. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıflarda vatandaşlık bilgisi dersinde demokrasi eğitimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Izgar, G. & Beyhan, Ö. (2015). Değerler eğitimi programının ilköğretim okulu 8.sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (29) 439- 470.
- İnal, K. (1998). *Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler- 27 mayıs ve 12 eylül askeri müdahale dönemlerine ilişkin bir inceleme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Karabağ, G. & İnal, S. (2009). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Göre İçerik. İçinde, S. Öğülmüş(Ed.) *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı* (pp. 33-73). Pegem Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel.
- Kirişçi, M., Topaç, N., & Bardak, M. (2017, Kasım). *Temel Eğitim Düzeyindeki Çocukların Soyut Kavramları Anlamlandırmalarının İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma*. III. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumu. Ankara.
- Kurt, T. (2007). *Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

MEB. (2005) *Sosyal Bilgiler Programı*.. Erişim Tarihi: 8 Aralık 2018. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=39>

MEB. (2016). Erişim Tarihi: 3 Mayıs 2019. <https://ogm.meb.gov.tr>.

MEB. (2018)İlkokul MüfredatıErişim Tarihi: 3 Mayıs2019). <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.

Narin, D. (2007). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programı'nun vatandaşlık bilgi, beceri ve değerleri kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Nathanson, S. (1997). Should patriotism have a future. İçinde D. Bar-Tal, & E. Staub, (Eds.) *Patriotism in the lives of individuals and nations* (s. 311-326). Nelson Hall.

Nazıroğlu, B., & Göksu, M.Z. (2018). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin gözüyle vatanseverlik değeri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 13, 211-230

Okudan, A. (2010). *Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitiminin Önemi Etkileri ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Marmara Üniveritesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, M. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Değerlendirilmesi. İçinde M. Safran (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 18-24). Pegem.

Sevinç, M. (2006). Evrensel ve Yerel Değerlerin Eğitime Yansımaları. (Y. Mehmedoğlu, & A. Mehmedoğlu içinde), *Küreselleşme Ahlak ve Değerler* (s. 205-240). Litera.

Sezer, T. & Yiğit, Ö. (2007). *Aktif Vatandaş Yetiştirmede Okul Öncesi Dönemin Önemi*. Sempozyum: XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

Şimşek, U., Tıkman, F., Yıldırım, E. & Şentürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık eğitimi: Nitel bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32, 913-925.

TDK. (2014). *Büyük Türkçe sözlük*. TDK Yayınları.

Uçar, S. (2009). Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle İlgili Kazanımlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ünal Peker, D., & Şen, Ö. E. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının tasarladıkları materyallerle öğretim programında yer alan değerlerin ilişkilendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37) 77-107.



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Opinions of the 3rd and 4th grade students on the value of patriotism

To cite this article: Özcel, G., Çelebi Öncü, E. (2021). Opinions of the 3rd and 4th grade students on the value of patriotism, The Journal of International Social Science Education, 7(2), 250-277. DOI: 10.47615/issej.952461

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.952461>



© 2021 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

Don't try to capture all ideas, concepts or conclusions as highlights are meant to be short: 85 characters or fewer, including spaces.

What is presently known on this subject?
(Please provide **a sentence** about the current knowledge on the subject of your research.)


What does this article add to the existing knowledge?
(Please provide **a sentence** describing how your work contributes to the current knowledge.)

What are the implications for practice?
(Please provide **a sentence** explaining how your results can be applied)


ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Opinions of the 3rd and 4th grader students on the value of patriotism

Gizem Ozcel 

Bilnet Kocaeli Schools, Izmit, Turkey

Elif Celebi Oncu 

Education Faculty, Kocaeli University, Umuttepe Izmit, Turkey

ABSTRACT

Background: After the 15th of July 2016 coup attempt, which caused an unpleasant crisis period in terms of Turkey's history, patriotism subject is a little bit more enlarged and also integrated in many lesson plans in the primary school curriculum by Ministry of Education (2016). In this updated program, the main aims are to promote a high appreciation of patriotism value from early age and to nurture the spirit and love for the nation.

Objectives: This research was designed to examine 3rd and 4th grade students' views about the value of patriotism.

Methods: In this research 3rd and 4th grade students from four public schools and a private school were used as a study group in Kocaeli, Turkey. Total number of 435 students (224 (%51,5) girls and 211 (%48,5) boys) participated in the study. All the participants were selected voluntarily and also parental approval form was collected as ethical necessity.

The research was conducted with mixed methods. Semi structured interview form was designed by the researchers. Also three projective short stories, which have animal characters, were designed by the researchers. Students were requested to complete semi-structured interview forms and story completion forms as data collection tools. Students' answers were evaluated one by one and divided into groups. Content analysis were used for qualitative data analysis.

Results: Students were found to have positive attitudes towards the value of patriotism. The answers that students gave in projective stories indicated that; students have a sense of patriotism. The answers included the phases like; "national unity and cooperation, struggle and making deals"

Conclusions: It was seen that the students were able to indirectly reflect their views such as protecting the homeland, taking action for the homeland, and that these answers could be evaluated in a positive way about patriotism.

ARTICLE HISTORY

Received 15 June 2021
 Accepted 21 September 2021

KEYWORDS

Patriotism, Value, primary students

Type of the paper

Research article, Review article etc.

CONTACT Elif Çelebi Öncü  elifcelebioncu@gmail.com  Eğitim Fakültesi, Kocaeli Üniversitesi, 41310, Kocaeli, Türkiye

© 2021 The Author(s). Gizem Özcel, Elif Çelebi Öncü

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited and is not used for commercial purposes.

Introduction

Considered universally; values have a very important place in people's lives, and also they are crucial for the healthy functioning of social life. When people have certain values, it will be possible for them to live together in communities. It is very difficult to raise individuals in the desired way with the determined training programs. Because while drawing attention to the academic success of the students with these programs; emotional, moral and behavioral aspects could be ignored. In gaining values, it is necessary to ensure that students assimilate knowledge rather than transferring it directly (Okudan, 2010). For this reason, many countries have made changes and adaptations in their education programs. With a significant and well designed values education program in schools, it will be possible to raise individuals who have adopted the desired values and have these attitudes (Izgar & Beyhan, 2015).

After 15th of July 2015, coup attempt, which had a significant crisis period in terms of Turkey's history, patriotism subject gained more credit and was enlarged. This subject was also integrated in many lesson plans in the primary school curriculum of which the main aim was reformed as to promote a high appreciation of patriotism value since early age and to nurture the spirit and love for the nation. It was performed by Ministry of Education (2016). Hence, considering the primary school children's cognitive abilities in learning, abstract values such as patriotism is seen as a difficult subject. The role of the people in the coup attempt showed how important and valuable patriotism is. After these events, it was thought that this heroism of the nation should be transferred to new generations. In the first week of the 2016-2017 academic year, a "15th July the Victory of Democracy and Martyrs Commemoration" activities program was established in all educational institutions affiliated to the ministry.

With the latest updates, the importance of values has increased not only in life studies and social studies lessons, but also in other lessons. When the education programs are examined, it is seen that in the Turkish education program, there are themes such as our national culture, national struggle and Atatürk, individual and society, flag, national holidays, homeland, Atatürk, Çanakkale, Republic, National Anthem, national sovereignty and struggle, martyrdom, patriotism, citizenship, solidarity, social rules, cultural heritage and historical places.

Purpose

This current study aims to identify the views of 3rd and 4th grade students about the value of patriotism. In this research 3rd and 4th grade students were selected randomly from four public schools and a private school in Kocaeli, Turkey.

There was only one main purpose in this study and we seek the answers for this main purpose; "What are the students' views on the value of patriotism?" Besides teaching children academic knowledge and making them improve in basic knowledge and skills, Educators should raise students with the universal and national values. (Aslan, 2009). It's crucially important to reach the objectives determined for the values. Therefore, communities with active and responsible citizens can be shaped. (Gömleksiz & Cüro, 2011). Patriotism is one of the basic and crucial values in these objectives. Patriotic citizens are expected to be aware of the basic civil rights and responsibilities, and social problems, as well as protects both their country, people, nature and also animals etc... Patriotic citizens could be successful in social justice and adaptation (Avcı, 2015). When

the studies on patriotism were examined, it was seen that most of the studies examined the attitudes of secondary school, high school and university students towards the value of patriotism. However, patriotism is a value that should be taught to children from a much earlier age, and it is a value included in the primary school curriculum. Therefore, this research is important to close this gap in the literature and to determine the views of primary school students.

Method

In this research, survey (field survey), one of the quantitative research methods, was used, while the interview technique was used in qualitative research methods. The survey model is a research approach that aims to describe a past or present situation as it is (Karasar, 2005). The interview technique is divided into 3 groups as structured, semi-structured and unstructured. In the study, a semi-structured interview form was applied to the students.

Total of 435 students (224 (%51,5) girls, 211'i (%48,5) boys) participated in the study. Both quantitative and qualitative data collection methods were used in the research. Therefore, the analysis of the data was carried out in two ways. Content analysis was used in the semi-structured interview form analysis applied to the students. Content analysis is the method used to describe qualitatively obtained data through a certain system. In content analysis, predetermined steps are used systematically. Determining the research, sampling the data, performing the coding and interpreting and transferring the results constitute the steps of the content analysis. Deductive and inductive approaches were used together while coding was carried out. While coding was being created, concepts were formed by reading the data obtained, as well as logical inferences, and similar concepts were classified under the same category. The obtained codes are tabulated. It is based on the table interpretation that takes place (Çetin, 2016). Students were requested to complete semi-structured interview forms that are specially designed as stories, as projective method, and they involve some aspects of hidden patriotic situations. The answers obtained from three questions in three different story forms applied to the students were grouped and analyzed and presented with frequency and percentage distributions.

Findings

The first question was about their feelings for "İstiklal Marşı". The students stated that they feel very touchy about our national anthem. They mentioned that they thought of old war times and martyrs. When asked about how they felt when they saw the flag on the ground, they stated that the flag should never be on the ground and should always be high in the sky. These answers suggest that children have strong feelings about patriotic values and reveal that they reflect the examples they see around them. When asked about the meaning of the flag, they replied that the flag was important to them and that they were aware of how difficult it was to obtain our flag, with answers such as homeland, nation, independence, freedom, and the blood of martyrs. When asked about the letter revolution, they expressed their opinion that they might have to speak other languages

and that this might affect their educational life.

When asked what they would like to ask to Atatürk, they stated that they would be excited, they had a lot of questions and they wanted to learn about his life that we did not know. They also expressed their love for Atatürk and their gratitude to him for what he did for this country. All these results show that children have knowledge about the War of Independence and Atatürk's Revolutions and that they have adopted Atatürk's principles.

Discussion and Conclusion

The answers given by the children about their views of patriotism indicated that they have patriotic values. The uncompleted stories showed that they have awareness of patriotism, albeit implicitly. Above all, it was observed that situations such as "fighting, resisting, acting with national unity and solidarity, making an agreement with the other party to reach a positive result" were frequently included in the content of the answers. This situation suggests that the value of patriotism on children is gained through teachers. On the other hand, as stated above, considering the view that family is an effective factor in adding value, it is possible to say that the values related to patriotism have begun to be acquired in both third and fourth grade students. It is thought that this finding is an important finding indicating that the value of patriotism starts to emerge in the early age period.

According to the results of the study, which aimed to determine the opinions of both 3rd and 4th grade students about the value of patriotism, it was determined that the students had a positive opinion about the value of patriotism and their views on this value was developed positively. It was seen that the students were able to reflect their views such as protecting the homeland, protecting the homeland, taking action for the homeland, and that these answers could be evaluated in a positive way about patriotism.

Implication and Suggestions

Students were found to have positive attitudes towards the value of patriotism. The answers that students gave in projective stories indicated that; students have patriotic awareness. The answers included the phases like; "national unity and cooperation, struggle and making deals"

According to the results obtained from the study; it is recommended to carry out the necessary educational studies to support the value of patriotism on children and to make them become good citizens in their later years, to organize the national holidays in such a way that all students take responsibility, to make the students feel the enthusiasm and importance of the holiday, and to create environments where students can express, apply and transfer information about the value of patriotism to their lives. In addition, it is suggested that story-based measurement tools can be designed and used in different studies, in which the opinions of younger students on various situations can be obtained implicitly.

Research Limitations and Future Research

The research is limited to 3rd and 4th grade students from state and private schools in Kocaeli. In order to evaluate the views and attitudes of children widely towards the patriotic values, it is considered to conduct a study to represent the whole country to reveal the values related to the regions.

Author Contributions

The study was produced from G. Özcel's master's thesis that she carried out in Kocaeli University Social Sciences Institute Classroom Education Department in 2020, and the authors prepared the article with equal contribution. All authors have read and accepted the published version of the article.

Publication Ethics

Research and Publication Ethics have been complied with the article.

ORCID

Gizem Özcel  <http://orcid.org/0000-0002-6246-5133>

Elif Çelebi Öncü  <http://orcid.org/0000-0003-1336-590X>

References

- Ahioglu, E. (2011). Piaget ve ergenlikte bilişsel gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1) 1-10.
- Akyol, Ş. (2010). *İlköğretim Türkçe Dersi 6.Sınıf Kitaplarında Yer Alan Sevgi Temasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aslan, M. (2009). *Değerler Eğitiminde Kahramanlardan Yararlanma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziosman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Avcı, A. A. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Vatandaşlık Değerinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Çetin, İ. (2016). Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri. İçinde M. Özden, & L. Durdu (Eds.), *Nitel İçerik Analizi*, (pp. 125-146). Anı Yayıncılık.
- Depuiset, M.A.& Butera, M. D. (2005). On the relevance of studying patriotism and normative conflict in changing attitudes towards immigrants. *Psicología Política*, 30,, 71-84.
- Elban, M. (2015). Tarih eğitimi ve vatandaşlık üzerine bazı düşünceler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1302-1319.
- Ergen, G. (2006). Eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 150.
- Ersoy, A. F. ve Öztürk, F. (2015). Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik: sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *İlköğretim Online Dergisi*, 14(3), 974- 992.
- Gömleksiz, M. N., & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi . *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1) 105-.
- Gül, R. (2013). *Bir Değer Eğitimi Olarak İlköğretim Döneminde Doğruluk Eğitimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Gürbüz, G. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıflarda vatandaşlık bilgisi dersinde demokrasi eğitimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Izgar, G. & Beyhan, Ö. (2015). Değerler eğitimi programının ilköğretim okulu 8.sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (29) 439-470.
- İnal, K. (1998). *Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler- 27 Mayıs ve 12 Eylül askeri müdahale dönemlerine ilişkin bir inceleme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Karabağ, G. & İnal, S. (2009). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Göre İçerik. İçinde, S. Öğülmüş(Ed.) *İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen El Kitabı* (pp. 33-73). Pegem Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel.
- Kirişçi, M., Topaç, N., & Bardak, M. (2017, Kasım). *Temel Eğitim Düzeyindeki Çocukların Soyut Kavramları Anlamlandırılmalarının İncelenmesiİ: Nitel Bir Çalışma*. III. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumu. Ankara.
- Kurt, T. (2007). *Öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatandaşlık algılarının nitel olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. (2005) *Sosyal Bilgiler Programı..* Erişim Tarihi: 8 Aralık 2018. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=39>
- MEB. (2016). Erişim Tarihi: 3 Mayıs 2019. <https://ogm.meb.gov.tr>.
- MEB. (2018)İlkokul MüfredatıErişim Tarihi: 3 Mayıs2019). <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.

Narin, D. (2007). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programı'nın vatandaşlık bilgi, beceri ve değerleri kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Nathanson, S. (1997). Should patriotism have a future. İçinde D. Bar-Tal, & E. Staub, (Eds.) *Patriotism in the lives of individuals and nations* (s. 311-326). Nelson Hall.

Nazıroğlu, B., & Göksu, M.Z. (2018). İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin gözüyle vatanseverlik değeri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 13, 211-230

Okudan, A. (2010). *Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitiminin Önemi Etkileri ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, M. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Değerlendirilmesi. İçinde M. Safran (Ed.) içinde, *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 18-24). Pegem.

Sevinç, M. (2006). Evrensel ve Yerel Değerlerin Eğitime Yansımaları. (Y. Mehmedoğlu, & A. Mehmedoğlu içinde), *Küreselleşme Ahlak ve Değerler* (s. 205-240). Litera.

Sezer, T. & Yiğit, Ö. (2007). *Aktif Vatandaş Yetiştirmede Okul Öncesi Dönemin Önemi*. Sempozyum: XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

Şimşek, U., Tıkman, F., Yıldırım, E. & Şentürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık eğitimi: Nitel bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32, 913-925.

TDK. (2014). *Büyük Türkçe sözlük*. TDK Yayınları.

Uçar, S. (2009). Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle İlgili Kazanımlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ünal Peker, D., & Şen, Ö. E. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının tasarladıkları materyallerle öğretim programında yer alan değerlerin ilişkilendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37) 77-107.

:



Tasarım beceri atölyelerine katılan beşinci sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri eğitimine yönelik görüşleri

Gizem AKSOY & Sibel SARAÇOĞLU

Önerilen atıf: Aksoy, G., & Saraçoğlu, S. (2021). Tasarım beceri atölyelerine katılan beşinci sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri eğitimine yönelik görüşleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 278-326. DOI: 10.47615/issej.988374

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.988374>



© 2021 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.


Öne Çıkanlar

Yaşam becerileri, gelişen ve değişen dünyanın şartlarına uygun olarak bireylerin ve toplumların yaşam kalitesini artırabilmek için sahip olunması gereken becerilerdir. Bu becerilerin kazandırılmasını hedefleyen ve Türkiye'de yeni bir uygulama olan tasarım beceri atölye çalışmalarının; amaçlarına ulaşma durumu, verimliliği, etkileri ve beklentileri karşılama durumunun, hedef kitlenin görüşleri ışığında değerlendirmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla yapılan araştırma bulguları öğrencilerin; eğitimlerin güçlü ve zayıf yönleri bulunduğunu, birçok becerinin geliştirilmesine katkısı olduğunu, çevrim içi olması durumunda zorluklar yaşandığını, çeşitli yönlerden ilgi çekici olduğunu ve yaygınlaştırılması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Araştırma sonuçlarının tüm eğitim paydaşlarının bu konudaki farkındalıklarının artmasına katkı sağlayacağı, eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde eğitim planlamacılarına, program geliştirme uzmanlarına, idarecilere, öğretmen ve öğrencilere rehberlik edeceği ön görülmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

Tasarım beceri atölyelerine katılan beşinci sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri eğitimine yönelik görüşleri*

Gizem AKSOY  Sibel SARAÇOĞLU 

Eğitim Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, 38039, Türkiye

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, tasarım beceri atölye etkinliklerine katılan beşinci sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri eğitimine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Katılımcılar, amaçlı örneklem yönteminden biri olan ölçüt örneklemesine göre seçilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını İstanbul ili Pendik ilçesinde 2020-2021 eğitim öğretim döneminde bir devlet okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencilerinden 12 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılar, dört hafta süresince araştırmacılar tarafından hazırlanan yaşam becerileri odaklı etkinliklere katılmışlardır. Etkinlikler pandemi nedeniyle çevrim içi gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada, yaşam becerileri eğitimine katılan öğrencilerin, atölye çalışmalarının okuldaki etkinliklerle benzer ve farklı yönleri olduğunu düşündükleri, yaşam becerileri eğitimi hakkında olumlu görüş belirttikleri, eğitimin güçlü ve zayıf yönlerinin geliştirilmesine katkısı olduğunu düşündükleri sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ayrıca, etkinliklerin çevrim içi olması nedeniyle zorluklar yaşadıklarını, bazı etkinlikleri daha ilgi çekici bulduklarını, okullarda bu eğitimin yaygınlaştırılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları dikkate alınarak bu konudaki eğitim ve araştırmaların sayısı ve kapsamının genişletilmesi önerilmektedir.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 29 Ağustos
2021
Kabul tarihi 21 Eylül
2021

ANAHTAR KELİMELER

Tasarım beceri
atölyeleri, yaşam
becerileri eğitimi, nitel
araştırma, durum
çalışması, öğrenci
görüşleri

Makale Türü

Araştırma makalesi

* Bu çalışma, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı'nda Gizem AKSOY tarafından Prof. Dr. Sibel SARAÇOĞLU danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

İLETİŞİM Sibel SARAÇOĞLU  sarac@erciyes.edu.tr,  Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye

© 2021 Yazar(lar). Gizem AKSOY, Sibel SARAÇOĞLU

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserlerinizi remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda, küresel düzeyde yaşanmakta olan ekonomik, bilimsel, teknolojik ve sosyal gelişmeler, toplumların bireylerden beklentilerinin farklılaşmasını da beraberinde getirmiş ve yetişmiş insan gücüne olan ihtiyaç daha da artmıştır (Silva, 2009). Bu durum, bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerlerin değişmesine yol açmış; öğrencilere temel bilginin yanı sıra; yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi bilişsel, girişimcilik ve iletişim kurma gibi sosyal, öz denetim ve öz güven gibi kişisel yeterlilik ve becerilerin kazandırılması zorunlu hale gelmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2020).

Bu kapsamda gelişmekte olan ülkelerin en önemli hedeflerinden biri dünyadaki gelişmeleri takip eden, edindiği kazanımları kendi faydasına dönüştüren, yenilikçi, üretken, kısaca donanımlı bireyler yetiştirmektir (Aydeniz, 2017; Donnelly ve Ryder, 2011; Ulutan, 2018). Bu amacın gerçekleştirilmesinde bireylerin yaşam becerilerine sahip olmasının önemli bir yeri vardır (Ümmet ve Demirci, 2017). Yaşam becerileri; karar verme ve eleştirel düşünme, sorunlarla başa çıkma ve kendini idare etme, yaratıcılık ve yenilikçilik, girişimcilik, iletişim ve kişiler arası becerileri kapsayan bir kavramdır (Bahar vd., 2014; Fox, Schroeder ve Lodl, 2003; Kavacık, Kılınç ve Kavacık, 2015; MEB, 2014; Railsback, 2002; World Health Organization (WHO), 2004). Küresel olarak önem kazanan ve 21. yy becerileri olarak adlandırılan bu beceriler; gelişen ve değişen dünyanın şartlarına uyabilmek, sürdürülebilir sosyal ve ekonomik gelişmeyi sağlayabilmek, küresel rekabette yer alabilmek, bireylerin ve toplumların yaşam kalitesini artırabilmek için sahip olunması gereken beceriler olarak değerlendirilmektedir (Anagün vd., 2015; Care, Kim, Anderson ve Gustafsson-Wright, 2017; Kyllonen, 2012; Trilling ve Fadel, 2009). Ayrıca bu beceriler, bireylerin kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları yeterlilikler olarak belirtilmektedir (Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi 2008; Eskici ve Özsevgeç, 2019; Mesleki Yeterlik Kurumu, 2015, MEB, 2014; Rudolph, 2020).

Bireyler bu becerileri aile yaşamı, arkadaşlık ilişkileri, katıldıkları kurslar vb. ortamlarda kazanabilmekle birlikte; bu becerilerin kazandırılmasında, okulların önemli bir rolü bulunmaktadır (Cansoy, 2018; Eskici ve Özsevgeç, 2019). Okullarda verilen eğitim ile öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesi beklenir. Öğrenciler eğitimlerini tamamlayıp birer yetişkin olduklarında; sadece derslere yönelik bilişsel becerilere değil, iletişim, karar verme, eleştirel düşünme, sorumluluk alma, problem çözme, yaratıcılık, girişimcilik, liderlik, zaman yönetimi vb. kişisel ve sosyal becerilere de ihtiyaç duyacaklardır. (Çepni, 2017; MEB, 2018a; Rudolph, 2020; Ulutan, 2018). 21.yy becerileri olarak da adlandırılan bu yaşam becerilerine sahip gençler nitelikli iş gücünü oluşturacaklardır. Bu nedenle iş dünyası ve siyasi liderler de okullardan bu becerilerin kazandırılmasını beklemektedir (Griffin ve Care, 2015). Bu durum, bireylerin yaşam becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen yaşam becerileri eğitim programlarının oluşturulması ve geliştirilmesini gerektirmektedir.

Yaşam becerileri eğitimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde eğitimlerin tüm dünyada daha çok önleyici ve koruyucu rehberlik faaliyetlerinde kullanıldığı, belirlenen becerilerin bölgenin ve hedef kitlenin ihtiyaçlarına yönelik olduğu görülmektedir (Bernhardt, Yorozu ve Medel Anonuevo, 2014; Giannotta ve Weichold, 2016; İşmen Gazioğlu ve Canel, 2015; Jegannathan, Dahlblom ve Kullgren, 2014). Oysaki yaşam becerileri eğitimleri bireylerin kimlik oluşturmalarına yardımcı programlar olup (Kolburan ve Tosun, 2011) kişisel, sosyal, mesleki ve ahlaki yönden gelişimi destekler niteliktedir. Bu nedenle bu kapsamda yürütülen çalışmaların sadece özel gereksinimli öğrencilere değil tüm bireylere yönelik olması gerekmektedir (MEB, 2018a; Voogt ve Roblin, 2012). Yapılan araştırmalarda yaşam becerileri eğitimini de kapsayan bir programın, kişiler arası iletişimi (Railsback, 2002), eleştirel düşünmeyi (Bahar vd., 2014), bilimsel süreç becerilerini, yaratıcı düşünmeyi (Kavacık, Kılınc ve Kavacık, 2015), diğer disiplinlerle ilişki oluşturmayı, problem çözmeyi, derslerde öğrenilenleri günlük yaşama aktarabilmeyi (Railsback, 2002) geliştirdiği, öğrencilerin ders başarılarını (Demiray, 2013; Kaşarcı, 2013; Özahioğlu, 2012; Yılmaz, 2015), akademik risk alma düzeylerini (Yıldız, 2012), motivasyonlarını (Railsback, 2002) arttırdığı belirtilmektedir.

Alan yazında elde edilen bu sonuçlar dikkate alındığında, küresel rekabetin odak noktası haline geldiği bilgi çağında eğitim kurumlarında, farklı ilgi ve yeteneklere sahip öğrencilere hitap eden, birey ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veren, esneklik ve çeşitlilik unsurlarını içeren ve bireylerin yaşam becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bir eğitim anlayışının kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır (Garda ve Temizel, 2016; MEB, 2017; Voogt ve Roblin, 2012). Bu bağlamda kullanılmakta olan öğretim programlarının gelişen bilim ve teknoloji ile birlikte değişen toplumsal ihtiyaçlar ve sosyokültürel hayat doğrultusunda yenilenen dünya şartlarına uyum sağlayacak nitelikte olması son derece önemlidir (Coşkun, 2017; Donnelly ve Ryder, 2011; Gültekin, Atalay ve Ay, 2014; Ulutan, 2018). Bireylerin hayatını kolaylaştıracak, birey ve toplumların yaşam kalitesini artıracak nitelikte eğitim programlarına ihtiyaç olduğu MEB 2023 Eğitim Vizyon Raporu'nda da vurgulanmaktadır (MEB, 2018a). Bu kapsamda ülkelerin öğretim programlarını, yaşanan bilimsel, teknolojik, sosyal ve kültürel değişimleri dikkate alarak gözden geçirmeleri ve ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirmeleri gerekmektedir (Coşkun, 2017; MEB, 2020; Yıldırım, Şahin ve Tabaru, 2017). Bu doğrultuda Türkiye'de de temel bilginin yanı sıra, ulusal ve uluslararası kaynaklarda tanımlanmış olan beceri ve yetkinlikleri öğrencilere kazandırmak ve nitelikli birey yetiştirmek amacıyla öğretim programları yenileme çalışmaları gerçekleştirilmektedir (MEB, 2020).

Güncellenen eğitim programlarının odağında birey kavramı yer almakta olup, programlarda bireylerin gerçek yaşama hazırlanması ve yaşam becerilerine sahip olacak şekilde yetiştirilmesi temel hedef olarak benimsenmektedir. (Çepni, 2017). Bu doğrultuda; 2013 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programlarında “yaşam becerileri” yeni bir beceri alanı olarak öğretim programlarına dahil edilmiştir (MEB, 2013). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarında da yaşam becerilerinin önemine dikkat çekilmiştir (MEB, 2018b).

2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde de öğrencilerin yaşam becerilerinin güçlendirilmesi için tüm okullarda Tasarım Beceri Atölyeleri (TBA) kurulması planlanmıştır (MEB, 2018a). Bu atölyeler, öğrencilere yaşam becerilerinin kazandırılması ve var olan becerilerinin geliştirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır (Güleş ve Kılınç, 2020; Gündoğan ve Can, 2020; MEB, 2018a). Bu çalışma kapsamında, yukarıda belirtilen önemi nedeniyle on bir farklı tasarım beceri atölyesinden biri olan yaşam becerileri atölyesi kapsamında etkinlikler yürütülmüştür.

Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde, TBA ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Alan yazında konu ile ilgili, sınıf öğretmenleri ve eğitim yöneticileri ile gerçekleştirilen çalışmalar yer almaktadır (Akıllı vd., 2020; Gündoğan ve Can, 2020; Güleş ve Kılınç, 2020). Alan yazında bu atölyelerin etkililiğini ortaya koyacak olan öğrencilerle yapılmış çalışma sayısı da sınırlıdır. Oysaki eğitim programlarının hedef kitlesi olan öğrencilerin, almış oldukları eğitime yönelik görüşlerinin alınması; programın amaçlarına ulaşip ulaşmadığının, uygulanabilirliğinin, etkililiğinin belirlenmesine, programların niteliklerinin artmasına ve programların yenilenmesine katkıda bulunacaktır (Aktacir vd., 2017; Göksoy, 2018; MEB, 2018a). Ayrıca öğretim programlarına ilişkin değerlendirme çalışmaları yapılarak sonuçlarının paylaşılması, veriye dayalı eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından da önemli görülmektedir (MEB, 2020). Nitekim 2017 yılında gerçekleştirilen eğitim programları güncelleme çalışmaları kapsamında içeriklerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesine katkı sağlamak amacıyla ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır (MEB, 2020).

Bu kapsamda MEB tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde pilot uygulama çalışmaları 2019-2020 yılında başlatılan TBA kapsamında verilen eğitimlere yönelik öğrenci görüşlerinin alınmasının da önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu atölyelerde verilen eğitimlerden biri olan yaşam becerileri eğitimine yönelik öğrenci görüşlerinin incelendiği araştırma sonuçlarının, atölye çalışmalarının amacına hizmet etme durumlarının, atölye çalışmalarının olumlu/olumsuz etkilerinin, etkinliklerin geliştirilme ve yaygınlaştırılma durumlarının, eğitimin verimliliğinin, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin, yetenekleri ile ilgili farkındalıklarının ortaya çıkarılmasına ve tüm eğitim paydaşlarının bu konudaki farkındalıklarının artmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışma ile alan yazında bu konuda yer alan boşluğun da dolacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının yeni eğitim programlarının hazırlanmasında program geliştirme uzmanlarına, etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanmasında öğretmen, idareci ve öğrencilere, eğitim politikaların geliştirilmesinde eğitim planlamacılarına rehberlik edeceği ön görülmektedir. Aynı zamanda bu atölyede gerçekleştirilen disiplinler arası çalışmaların, öğrencilerin kişisel ve sosyal becerilerinin gelişmesini destekleyeceği düşünülmektedir (Voogt ve Roblin, 2012). Bu kapsamda araştırmanın amacı; tasarım beceri atölyeleri etkinliklerine katılan beşinci sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri eğitimine yönelik görüşlerini ortaya çıkartmaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma;

- Zaman açısından 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Çalışma grubu açısından yaşam becerileri eğitimi almış İstanbul ilinde beşinci sınıfta okuyan 12 öğrenci ile sınırlıdır.
- Yaşam becerilerini içeren dört etkinlik ile sınırlıdır.

Metodoloji

Araştırma Yöntemi ve Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminin desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, özel bir niteliği olan bir durumun araştırmacı tarafından detaylı olarak betimlendiği nitel araştırma desendir. Durum çalışmalarında bir öğretmen, bir kurum ya da bir uygulamanın durumu incelenebilir (Creswell, 2013). Bu araştırmada da yaşam becerileri eğitiminin uygulamadaki durumunun öğrenci görüşlerine dayalı olarak ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle bu araştırmada durum çalışması yöntemine ait olan bütüncül tek durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum deseninin seçilme nedeni, araştırmada kendine özgü tek bir analiz biriminin incelenmesidir.

Çalışma grubu

Bu araştırmada araştırmanın amacına yönelik amaçlı örneklem türü olan ölçüt örneklem tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme çalışılan konu ile ilgili nitelikleri taşıyan birey ya da durumlardan oluşur (Büyüköztürk, 2020). Bu araştırmada kullanılan ölçütlerden biri öğrencilerin beşinci sınıfta öğrenim görüyor olmalarıdır. Beşinci sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni; yaşam becerilerinin özellikle fiziksel ve psikolojik değişikliklerin gerçekleştiği; karar verme, kendi problemlerini çözme, kendini ifade etme gibi konularda zorlukların yaşandığı ergenlik dönemindeki bireylere kazandırılmasının oldukça önemli olmasıdır (Erkut, 2015; Kolburan ve Tosun, 2011). Çalışma grubunun belirlenmesinde dikkate alınan bir diğer ölçüt öğrencinin daha önce yaşam becerileri eğitimine katılmamış olmasıdır. Bunun nedeni de katılımcıların araştırmada belirlenen duruma yönelik görüşlerinin alınması ve gözlenmesidir. Katılımcıların uygulama ve görüşmeye katılmaya gönüllü olmaları da dikkate alınan bir diğer ölçüttür. Bu kapsamda İstanbul ili Pendik ilçesinde bir devlet okulunda 2020-2021 eğitim öğretim yılında beşinci sınıfta öğrenim gören 120 öğrenci ile araştırma çalışması hakkında bilgilendirme amaçlı ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşme sonunda daha önce yaşam becerileri eğitimine katılmamış ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 12 öğrenci ile uygulama çalışmaları yürütülmüştür. Uygulama sonrasında 12 katılımcı ile odak grup görüşmesi, altı katılımcı ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel

görüşme yapılacak katılımcıların belirlenmesinde öğrencilerin odak grup görüşmesindeki iletişim durumları dikkate alınmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken göz önünde bulundurulmuş ölçütlerden biri de bireysel görüşme için hem kendini ifade etme güçlüğü çekmeyen hem de çekingen öğrencilerin katılımcılar arasında yer almasıdır. Buna göre araştırmanın katılımcılarını İstanbul ili Pendik ilçesinde 2020-2021 eğitim öğretim döneminde bir devlet okulunda belirlenen ölçütlere uyan beşinci sınıf öğrencilerinden 12 kişi oluşturmaktadır. Etkinliklerin ilk ikisine 12 öğrenci katılmış olup diğer iki etkinlik bir öğrencinin sağlık probleminin dolayısıyla etkinliklere katılamaması nedeniyle 11 öğrenci ile tamamlanmıştır. Araştırmada katılımcıların isimleri kullanılmamış; katılımcı öğrenciler Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄,....., Ö₁₁ şeklinde kodlanmıştır. Bu katılımcılardan ilk altısı bireysel görüşmelere katılan öğrenciler olup, diğerleri odak grup görüşmesine katılan öğrencilerdir. Görüşme sırasında sorulan demografik sorularla, katılımcıların özellikleri belirlenmiştir. Katılımcılardan sekizi kadın, dördü erkektir.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme (bireysel ve odak grup görüşmesi) ve gözlem formu kullanılmıştır. Görüşme daha önceden planlanmış bir amaca yönelik tanımlayıcı veriler elde etmek için soru sorma ve cevap alma şeklinde gerçekleştirilen bir iletişim sürecidir. Veri toplama aracı olarak kullanılan odak grup görüşmelerini bireysel görüşmelerden ayırtan nokta, grup etkileşiminin varlığıdır. Bu durum daha fazla bilgi edinilmesine katkı sağlamaktadır (Işık ve Semerci, 2019). Bu nedenle bu araştırmada katılımcıların yaşam becerileri eğitimine yönelik düşüncelerini derinlemesine anlamlandırılması amacıyla bireysel görüşmelerin yanı sıra odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri bireysel görüşmelerden önce gerçekleştirilmiştir. Böylece bireysel görüşmelerin gerçekleştirileceği gönüllü katılımcılar belirlenip isteksiz olanların elenmesi sağlanmıştır. Ayrıca odak grup görüşmesi, araştırmada derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla bireysel görüşmelerin gerçekleştirileceği iletişim becerisi güçlü katılımcıların belirlenmesine de katkı sağlamıştır.

Her iki görüşmede de aynı yapılandırılmış görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşmede kullanılan yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular araştırmacılar tarafından alan yazın araştırması yapılarak oluşturulmuştur. Kullanılacak görüşme formu iki fen bilimleri alan uzmanı, iki fen bilimleri öğretmeni ve bir türkçe öğretmeni olmak üzere beş uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlere göre ikinci, üçüncü ve dördüncü soruda yer alan “TBA’da aldığımız yaşam becerileri eğitiminin” ifadesi “katıldığımız eğitimin” şeklinde değiştirilmiş, dördüncü sorudaki ikinci sonda soru çıkarılmıştır. Daha sonra bu haliyle soruların açık, anlaşılır ve kapsayıcılığını sağlamak amacıyla çalışmaya katılmayan üç öğrenci ile pilot görüşme yapılmıştır. Öğrencilerden gelen dönütlere ile yedinci sorunun net anlaşılması nedeniyle yedinci soru iki soru olarak sorulmuş ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunun son hali sekiz sorudan oluşmaktadır.

Nitel araştırmalarda genellikle arařtırmacılarđan veri toplama sűrecinde birden fazla kaynağı kullanması beklenir (Kıral, 2020). Bu amaçla çalışmada araştırmayla ilgili birinci elden verilerin toplanması amacıyla eğitim sűresince video kayıdı yapılmıştır. Kayıt altına alınan etkinlik sűreci, gözlem formuna göre değerlendirmeye çalışılmıştır. Gözlem formunda tarih, etkinlik numarası, sűre gibi gözlem sűrecine ilişkin genel bilgiler ile öğrencin eğitim sűresince ne gibi değerişimler yaşadığı, hangi zorluklarla karşılaştığı ve eğitimin ne gibi katkılar sağladığına yönelik sorular yer almaktadır. Kullanılan gözlem formu araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılarak oluşturulmuş ve incelenmesi için bir fen bilimleri alan uzmanına sunulmuştur. Gelen dönűtler dikkate alınarak gözlem formuna son hali verilmiştir.

Veri toplama sűreci

Yűz yüze yapılması planlanan etkinlikler pandemi nedeniyle zorunlu olarak çevrim içi gerçekteşirilmıştir. Katılımcılar araştırmacı tarafından belirlenmiş bir program doğerultusunda dört hafta yaşam becerileri eğitimi almışlardır. Etkinlikler oluşturulurken öncelikle MEB tarafından yayınlanan TBA El Kitabı'nda yer alan örnek etkinlikler ve çeşitli atölye çalışmaları incelenmiştir. Daha sonra beşinci sınıf ders kitabında yer alan etkinlikler ve kazanımlar taranmıştır. Eř zamanlı olarak yaşam becerilerini kapsayan beceriler araştırılmış ve bu araştırmalar sonucunda birçok sınıflandırma ile karşılaşılmıştır (Hendricks, 1998; Fox vd, 2003; WHO, 2004; MEB, 2014). Etkinlikler tasarlanırken bu sınıflandırmalardan MEB (2014)'de yer alan yaşam becerileri referans alınmıştır.

Tasarlanan etkinlikler kazanımlarla uyum ve bağlam açasından eğitim alanında uzman iki akademisyen ve iki fen bilimleri öğretmeni olmak üzere dört uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönűtlere göre etkinlik amaçları gözden geçirilmiş ve dördüncü etkinlik sűresi "40 + 40 + 40 dk" olacak şekilde değerştirilmiştir. Etkinlik planlanmalarının tamamlanmasıyla veri toplama araçları ve uygulama için etik kurul onayı alınmıştır. Etkinliklerin uygulanması ve görüşmelerin yapılabilmesi için ise İstanbul Valiliđi İl Milli Eđitim Müdürlüđü tarafından 19/03/2021 tarihinde E-59090411-20-22679351 sayı nolu izin verilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından katılımcıların uygunluğuna göre her hafta bir etkinlik olacak şekilde etkinlikler gerçekteştirilmiştir. Uygulanan etkinliklerin isimleri ve içerdikleri yaşam becerileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yaşam becerileri eğitim programı etkinlikleri ve beceri yoğunluğu

Yaşam Becerileri	Etkinlikler			
	Mükemmel paraşüt	Kağıt mı plastik mi?	Kendi tatlımı yapıyorum	Gezi planı
Eleştirel düşünme	X	X		X
Sorun çözme	X	X		
Karar verme	X	X	X	X
Tasarlama ve modelleme yapma	X	X	X	X
Zamanı yönetme ve etkin kullanma	X	X	X	X
İletişim ve kişilerarası beceriler	X	X	X	X
İş birliği ve ekip çalışması		X		X
Duyguları yönetme	X	X	X	X
Özgüven sahibi olma			X	
Öncülük ve yöneticilik yapabilme		X		X
Organizasyon yapabilme				X

Etkinlikler tamamlandıktan bir hafta sonra tüm katılımcıların uygun saatleri belirlenerek odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların sessiz bir odada görüşmeye katılması sağlanmıştır. Araştırmacı odak grup görüşmesi öncesi katılımcılara görüşme hakkında bilgi vermiş ve rahat iletişim kurabilmeleri için grubu cesaretlendirmiştir. Görüşmeler gönüllülük esas alınarak yapılmıştır. Katılımcılara görüşmenin kayıt edileceği bilgisi verilmiş ve tüm katılımcıların onayı alınmıştır. Görüşme ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmesinin transkripte dökülmesinin ardından görüşmede pasif kalan bir öğrenci ve araştırmaya katkı sunulacağı düşünülen beş öğrenci ile bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşmeler aynı şekilde katılımcı onayı ile ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Daha sonra etkinlik sürecine ilişkin video kayıtları araştırmacı tarafından incelenmiş ve veriler gözlem formuna kaydedilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli önlemler alınmış ve bazı noktalara dikkat edilmiştir. Bu kapsamda çalışmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla; öncelikle uygulanacak etkinlik planları, kullanılacak görüşme formunda bulunan sorular ve gözlem formları uzman incelemesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bireysel görüşmenin yanı sıra odak grup görüşmesi ve gözlem ile veri çeşitliliği yoluna gidilmiştir. Görüşme verileri katılımcılara onaylatılarak teyit edilmiştir.

Araştırmacı çeşitlemesi için veriler araştırmacılar tarafından fikir birliğine varılarak oluşturulmuştur. Görüşmeler, çalışmaya katılmaya gönüllü kişilerle yapılmış ve katılımcılara istedikleri zaman görüşme yapmaktan vazgeçme imkânı olduğu belirtilmiştir. Araştırma süreci, çalışmayla ilgisi bulunmayan meslektaşların denetimine açılmıştır. Bu amaçla araştırma süreci, bir fen eğitimi alan uzmanının değerlendirmesine sunulmuş, gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bulgular kısmında katılımcıların ifadeleri değiştirilmeden alıntı yapılarak verilmiştir. Ayrıca odak grup görüşmesinde bazı katılımcılar çok istekli olup kimi katılımcı hiçbir soruya katılmamıştır. Veri kaybını önlemek amacıyla istekli fakat fikrini belirtmeyen bir katılımcı ile görüşülüp bire bir görüşme yapılmıştır. Dış geçerliği sağlamak için ise; çalışmanın amacına hizmet edecek bireylerden çalışma grubu oluşturulmuştur. Yani amaçlı örneklem kullanılmıştır. Çalışmanın tüm aşamaları (yöntem, çalışma grubu, analiz gibi) ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınarak veri kaybı önlenmiş olup ses kayıtları araştırmacılar dışında bir uzman tarafından rastgele bir biçimde dinlenerek oluşturulan transkript ile tutarlığına bakılmıştır. Çalışmanın bulguları katılımcıların ifadeleri değiştirilmeden okuyucuya aynen sunulmuştur.

Güvenirliliği sağlamak amacıyla, araştırmayla bağı bulunmayan bir fen eğitimi alan uzmanından, araştırma sürecinin detaylarını içeren raporu incelemesi ve teyit etmesi istenmiştir. Uzman tarafından yapılan incelemeler sonucunda, araştırmanın güvenilir olduğu yönünde dönüt alınmıştır. Yine bu kapsamda güvenilirliği sağlamak için tarafsız bir kişi tarafından gözlem formu kullanılarak uygulama sırasında araştırmacı ve katılımcılar gözlemlenmiştir. Bu gözlem her dört etkinlik için de ayrı ayrı yapılmıştır. Gözlemci tarafından araştırmacının derse planlı geldiği, her etkinlik sonunda değerlendirme yaptığı, grup çalışmalarını farklı kişilerden oluşturduğu, etkinlik malzemelerini önceden istediği ve tüm katılımcıların elinde aynı malzemeler bulundurduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra bazı etkinliklerde teknik sebepler nedeniyle zaman sıkıntısı yaşadığı belirtilmiştir. Dolayısıyla yapılan gözlem sonucunda yapılan çalışma gözlemci tarafından güvenilir bulunmuştur.

Veri analizi

Bu çalışmada öğrencilerle yapılan samimi görüşmelerden elde edilen verilerin derinlemesine analiz edilmesi ve farkında olunmayan düşüncelerin açığa çıkarılması amacıyla nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre toplanan veriler incelenerek birbirine benzeyen kavramlardan oluşturulan kod, kategori ve temalar okuyucunun anlayabileceği biçime getirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yani amaç; verileri yorumlayabilecek ilişkileri ve kavramları saptamaktır. Bu nedenle çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmede elde edilen ses kayıtları metne dönüştürülmüştür. Bu ham veriler araştırmacılar tarafından okunarak kodlara ulaşılmıştır. Kodlar alan yazın araştırması yapılarak (Hendricks, 1998; Fox vd, 2003; WHO, 2004; MEB, 2014) anlamlı hale getirilmiş ve gereksiz kodlar çıkarılmıştır. Daha sonra kodları belirli bir anlamda toplayan

kategori ve temalar oluşturulmuştur. Örneğin; “Katıldığımız bu eğitimin size ne tür katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna Ö₂ kodlu katılımcının verdiği “*Her katıldığım etkinlikte kendimi daha iyi ifade edip daha da kendimi kazandığımı düşünüyorum*” cevabından “iletişim becerisi” kodu bu kodu kapsayan “iletişim ve kişiler arası beceriler” kategorisi çıkarılmış olup bu sorudan çıkarılan kod ve kategoriler “Yaşam Becerileri Eğitiminin Geliştirdiği Beceriler” teması altında toplanmıştır. Diğer sorulara verilen cevaplar da benzer şekilde analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda yedi tema, 14 kategori ve 76 kod oluşturulmuştur. Elde edilen veriler gözlem bulguları ile desteklenmiştir. Oluşturulan kod, kategori ve temalar iki fen eğitim alanı uzmanına gönderilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda “bir ürün ortaya çıkarma” ve “el becerisi” kodu “tasarım ve modelleme yapabilme” kodu içerisine eklenmiş, “yaşam becerilerinde dikkat çeken etkinlikler” teması “yaşam becerileri eğitiminde ilgi çekici etkinlikler ve gerekçeleri” olarak değiştirilmiştir.

Bulgular

Katılımcılardan elde edilen bulgular “Yaşam Becerileri Eğitiminin Öğrencilerin Okuldaki Etkinlik Deneyimleri ile Karşılaştırılması”, “Yaşam Becerileri Eğitiminin Güçlü ve Zayıf Yönleri”, “Yaşam Becerileri Eğitiminin Geliştirdiği Beceriler”, “Yaşam Becerileri Eğitiminde Karşılaşılan Güçlükler”, “Yaşam Becerileri Eğitiminde İlgi Çekici Etkinlikler ve Gerekçeleri”, “Yaşam Becerilerinin Yaygınlaştırılması” ve “Yaşam Becerileri Eğitiminin Geliştirilmesi” olmak üzere yedi tema altında incelenmiştir. Verilerin analizi ile elde edilen kategoriler ve kodlar, ilgili temaların altında tablo halinde sunulmuştur. Bulgularda görüşme sonuçları gözlem verilerinden elde edilen sonuçlarla desteklenerek verilmiştir.

Yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerin okuldaki etkinlik deneyimleri ile karşılaştırılması temasına ait bulgular

Yapılan görüşmelerde katılımcıların yaşam becerileri eğitimini okuldaki etkinliklerle karşılaştırmaları istenmiştir. Öğrencilerin görüşleri dikkate alınarak benzerlikler ve farklılıklar kategorileri oluşturulmuştur. Bu kategoriler altında yer alan kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. “Yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerin okuldaki etkinlik deneyimleri ile karşılaştırılması” temasına ilişkin kategoriler ve kodlar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Benzerlikler	Eğlenceli olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈
	Öğretici olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₈
	El becerisi geliştirme	Ö ₆
	Fen dersi ile ilgili olma	Ö ₁ , Ö ₃
Farklılıklar	Yaşam becerileri ile ilgili olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈
	Süreçte öğrenci aktifliği	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₈
	Öğretmen rehberliği	Ö ₄ , Ö ₈
	Yöntem farklılığı	Ö ₃
	Özgün olma	Ö ₂
	El becerisi geliştirme	Ö ₄
	Çevrim içi yapabilme	Ö ₄
	Öğrenci sayısı	Ö ₅
	Duyuşsal özellik	Ö ₅

Tablo 2’den görüldüğü gibi katılımcılardan beşi yaşam becerileri eğitimini okuldaki etkinliklerle karşılaştırdığında benzerlik olarak her ikisinin de eğlenceli olduğunu dile getirmiştir. Bu katılımcılardan üçü, benzerlik olarak etkinliklerin eğlenceli olmalarının yanı sıra öğretici olduklarını da belirtmiştir. Ö₂ bu yöndeki düşüncesini “*Öğretmenim ortak noktaları ikisinin de eğlenip öğreniyorsun...*” şeklinde ifade ederken Ö₆ da düşüncesini “*... benzerlikleri ikisi de öğretici oluyor. İkisi de eğlenceli...*” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacı da gözlem formunda bu konu ile ilgili olarak “*Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₆, Ö₇, Ö₈, Ö₁₀’nun eğitim süresince etkinliklerde eğlendiği gözlemlenmiştir.*” şeklinde öğrenci görüşlerine benzer şekilde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan Ö₆ diğerlerinden farklı olarak her iki etkinliğin de el becerisi geliştirdiği düşüncesini “*Öğretmenim bence ikisini de ortak yanı bir de el becerilerimizi geliştiriyor...*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı öğrencilerden üçü ise okulda yapılan etkinlikler ile katıldıkları eğitimi karşılaştırdıklarında; her ikisinin de fen dersiyle ilgili olması bakımından benzer, fakat yaşam becerileri içermesi bakımından katıldıkları eğitimin farklılığını belirtmişlerdir. Bu düşünceleri belirten Ö₁ ve Ö₃ kodlu katılımcıların ifadeleri sırasıyla şöyledir:

“Farklılık olarak birinde yaşam becerileri ile ilgili iken biri derslerle ilgili oluyor... tatlı yapma etkinliğimizde fen bilimleri dersindeki erime donma gibi şeyleri gördük. Yaşam becerileri ile ilgili çoğu alakalı olsa bile derslerle alakalı şeyler de vardı.”

“Farklılık olarak erime yine donmayı gözlemledik. Yani diğer dersler dersle ilgili oluyor okuldayken deney yaptığımızda. Ama burada günlük yaşamdaki becerilerimizi geliştirdik. Erime ile donmayı da gözlemledik. Burada bir benzerlik var.”

Üç katılımcı ise fen dersiyle ilgili olmasına değinmeden katıldıkları eğitimin sadece yaşam becerilerini içermesi bakımından farklılığını dile getirmiştir. Bu düşüncesini Ö₂ *“Öğretmenim burada yaşam becerisi daha iyi...”* şeklinde ifade etmiştir. Yine katılımcıların çoğunluğu katıldıkları eğitimin diğer etkinliklerden farkını kendilerinin süreç içerisinde aktif olması ile ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö₁ bu düşüncesini *“Öğretmenim mesela paraşüt yaparken siz bize şöyle yapacaksınız böyle yapacaksınız demediniz sadece malzeme verdiniz.”* sözleriyle belirtmiştir. Burada katılımcı etkinlikleri yaparken yönlendirme olmadan verilen malzemelerle kendilerinin bir ürün ortaya çıkardığına yani süreç içerisinde kendilerini aktif hissettiğine değinmiştir. Yine aynı düşüncüyü Ö₂ kodlu katılımcı *“... Okulda yaparken ya bir öğretmen önderliğinde ya arkadaşlarımızla aynı şeyi yaptığımız için kendi tasarımıyı pek sağlayamıyorduk. Ama burada... tamamen kendiniz...”* şeklinde ifade ederken Ö₈ kodlu katılımcı da *“Farklılıkları olarak fen dersi yani yaşam becerileri atölyesinde Ö₁’ in de dediği gibi tek başına bir şeyler yapmaya çalışıyorsun.”* şeklinde belirtmiştir. Tablo 2 incelendiğinde odak grup görüşmesine ek olarak bireysel görüşmeye katılan öğrencilerin farklılıklardan bahsettikleri, odak grup görüşmesine katılanlardan Ö₈ hariç diğerlerinin farklılıklara değinmedikleri dikkat çekmektedir.

Ö₄ kodlu katılımcı aldıkları eğitimde farklılık olarak süreçte aktif olduklarını ve etkinlikleri öğretmen rehberliğinde kendi düşünceleriyle gerçekleştirdiklerini vurgulamıştır. Bu görüşünü *“... genelde okulda yapılan etkinlikler bir büyüğümüz yardımı ile oluyor. Burada öğretmenim kendi düşüncelerimizle oluyor... Kimse karışmıyor. Sadece göz altındayız...”* cümlesiyle belirtmiştir. Bu konu hakkında benzer düşünceye sahip olan Ö₈ kodlu katılımcı da düşüncesini, *“... yani burada sadece göz altındayız. Ama diğerini de mesela daha farklı. Böyle yardım alarak yapılır. Yani sadece bizi kontrol ediyorlar o kadar. Yani öğretmen karışmıyor. Kendimiz yapıyoruz.”* sözleriyle belirtmiştir. Bu görüşlere ilave olarak bu konu hakkında Ö₃ kodlu katılımcı *“Evet hem de böyle öğrenirken böyle daha farklı şekilde öğrendik mesela bunu tatlı yaparak öğrendik, yani donmayı ve erimeyi tatlı yaparak öğrendik. Plastik - kağıt etkinliğinde okul müdürü olarak öğrendik...”* cümlesi ile etkinliklerin yöntem farklılığına değinmiş, Ö₂ kodlu katılımcı ise *“Yaşam becerileri atölyesinde kendimiz tamamen kendi tasarımıyı yani kendi çalışmamızı sergiliyoruz...”* cümlesi ile diğer etkinliklerden farklı olarak özgün bir çalışma ortaya koyabildiklerini vurgulamıştır. Ö₄ kodlu katılımcı ise katıldığı eğitimin çevrim içi olmasını farklılık olarak belirtmiştir. Bu görüşünü *“Farklı olarak buradan nasıl desem buradan böyle uzakta yapıyoruz. Korona olduğu için*

mesela. Uzaktan yapıyoruz yani evden yapıyoruz...” cümlesiyle açıklamıştır. Aynı katılımcı el becerisi geliştirmeyi benzerlik olarak ifade eden Ö₆ kodlu katılımcının aksine, katıldığı etkinliklerin okuldaki etkinliklerden farklı olarak el becerilerine katkısı olduğuna değinmiştir. Ö₄ bu düşüncesine yönelik görüşünü *“Yani aslında yaptığımız bütün etkinliklerde ben kendi mesela el becerileri, onları geliştirdiğini düşünüyorum...”* sözleriyle belirtmiştir. Diğer katılımcılardan farklı bir noktaya değinen Ö₅ *“Bence öğretmenim okulda daha çok böyle daha heyecanlı oluyoruz. Daha çok kişi var, yani öğretmenlerim var. Ama yaşam beceri atölyesinde de daha az kişi daha az öğretmen o yüzden daha sakin davranabiliriz.”* cümleleriyle katıldığı etkinliklerin daha az sayıda kişi ile yapıldığını ve duygu kontrolü açısından diğer etkinliklere göre farklılık yaşadığını vurgulamıştır. Araştırmacı da öğrencilerin etkinlik süresince heyecan, sakinlik ve şaşkınlık gibi farklı duygu durumları yaşadığını gözlemlemiştir. Bu durumu araştırmacı gözlem formunda *“...bazı öğrenciler heyecan yaşarken bazılarının ise sakin olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin; Ö₅' in aksine Ö₄ ve Ö₁'in özellikle sunum sırasında heyecan yaşadıkları görülmüştür. Ö₇'nin ise birinci etkinlikte paraşütünü kullanırken şaşırıldığı ve heyecan yaşadığı tespit edilmiştir... Üç nolu etkinlikte gezi planı yapılacağını duyunca öğrencilerin bazılarının şaşırıldığı ve heyecanlandığı dikkat çekmiştir.”* cümleleriyle ifade etmiştir.

Yaşam becerileri eğitiminin güçlü ve zayıf yönleri temasına ait bulgular

Öğrencilerin katılmış oldukları yaşam becerileri eğitiminin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili düşüncelerinden yola çıkılarak oluşturulan yaşam becerileri eğitiminin güçlü ve zayıf yönleri temasına ait kategori ve kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. “Yaşam becerileri eğitiminin güçlü ve zayıf yönleri” temasına ilişkin kategoriler ve kodlar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Güçlü yönler	Eğlenceli olma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀
	Beceri geliştirme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀
	Yaparak yaşayarak öğrenme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Günlük yaşamda uygulama	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆
	Çevrim içi uygulanabilirlik	Ö ₄ , Ö ₉
	Boş vakitleri verimli geçirme	Ö ₁ , Ö ₄
	Yeteneklerini fark ettirme	Ö ₄
	Tecrübe kazanma	Ö ₅
	Olumlu duyuşsal özellikler	Ö ₅
Zayıf Yönler	Çevrim içi eğitim	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈
	Kısıtlı süre	Ö ₅

Tablo 3'te görüldüğü gibi bireysel görüşmeye katılan katılımcıların tamamı yaşam becerileri eğitiminin güçlü yönleri olduğunu belirtmişler ve bu katılımcıların da büyük bir kısmı yaşam becerileri eğitiminin güçlü yönlerini eğlenceli olması, çeşitli beceriler (sözel, el vb.) geliştirilmesi, yaparken öğrenmeyi sağlaması ve günlük yaşama aktarılabilmesi olarak ifade etmişlerdir. Güçlü yönlerden eğlenceli olma ve beceri geliştirme görüşleri odak grup görüşmesine katılan öğrencilerden dördü tarafından da desteklenmiştir. Aynı şekilde araştırmacının video kayıtlarından elde ettiği bulgular da katılımcı görüşlerini desteklemektedir. Bu durumu araştırmacı “*Etkinlik süresince öğrencilerin çoğunluğunun eğlendiği gözlemlenmiştir... Öğrencilerin etkinlikleri yaparken bir taraftan öğrendiği.... Ekip çalışması sırasında öğrencilerin sözel, iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirerek özgüven kazandıkları gözlemlenmiştir...*” şeklinde aktarmıştır. Bahsedilen bu dört güçlü yönü görüşmelerde ifade eden iki katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcılardan Ö₂ bu yöndeki düşüncesini “... olumlu yanı ilk olarak öğretmenim öğreniyoruz. Tasarım ve sözel becerimizi geliştiriyoruz ve öğretmenim yaparken

öğrenmekle birlikte bir de... sizin yaptığınız paraşüt sayesinde ben onu yazılı tasarlayıp öğretmenim bir şey istediğimde anneme söyleyeceğim. Balkondan atsın veya yukarıdan bırakmasını isteyeceğim...” sözleriyle belirtirken Ö₁ kodlu katılımcı “... tatlı yaparken işte hem eğleniyoruz tatlı yapmak her yerde karşınıza çıkabilir... yani her şeyi başarabileceğimi anladım... mesela grup çalışmalarında hayatta her zaman karşımıza çıkacak birlikte çalışmayı öğreniyoruz. Diğer etkinliklerde el becerimizi geliştiriyor...” şeklinde görüş belirtmiştir. Burada iki katılımcının ifadelerine bakıldığında güçlü yön olarak farklı becerilere vurgu yaptıkları görülmektedir. Örneğin; Ö₂ sözel becerilere katkıdan bahsederken, Ö₁ ekip çalışması, el becerisi ve özgüvene olan katkıdan bahsetmektedir. Bu konu hakkında görüş belirten bir diğer katılımcı Ö₁₀ ise “... ben daha çok hayal gücümüzü büyütmesini ve genişletmesini düşünüyorum. Yani eğlenceli oluyor...” ifadesi ile eğitimin hayal kurabilme becerisine olan katkısına ve eğlenceli olmasına yönelik düşünce belirtmiştir. Araştırmacı da gözlem formunda, eğitim sürecince Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₅, Ö₆, Ö₈ ve Ö₁₀'nun çalışmalarda aktif bir şekilde yer aldığını ve eğitim sonunda çeşitli becerilerine katkı sağladıklarını belirtmiştir. Araştırmacı bu düşüncelerini “Özellikle Ö₁, Ö₂ ve Ö₃'ün ekip çalışması ve iletişim konusunda kendilerini geliştirip özgüven kazandıkları söylenebilir. Ö₁, Ö₂, Ö₆ ve Ö₁₀'nun yaptıkları etkinliklerde hayal gücünü kullandıkları dikkat çekmiştir.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılardan ikişer kişinin ise katıldıkları eğitimin çevrim içi gerçekleştirilebilir olmasını ve eğitimin boş zamanlarını keyifli geçirmede etkili olmasını güçlü yön olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Eğitimin güçlü yönünü çevrim içi uygulanabilirlik olarak gören Ö₉ ve Ö₄'ün düşünceleri benzerdir. Ö₉ “...Ö₄'ün de dediği gibi yaşam becerilerini uzaktan da olsa görüyoruz keşfediyoruz...” şeklindeki ifadesiyle bu konuda arkadaşına katıldığını belirtmiştir. “Eğitim süresince Ö₂, Ö₄, Ö₅, Ö₆, Ö₈ ve Ö₉'ün etkinliklerin çevrim içi yürütülmesinden memnun olduğu gözlemlenmiştir. Hatta öğrenciler etkinlik sırasında da kendi ifadeleri ile bu durumu belirtmiştir.” şeklindeki araştırmacı gözlem verileri de görüşmelerden elde edilen bulguları desteklemektedir. Ö₂ ise etkinlikler sayesinde boş vakitlerini evde eğlenerek verimli geçirebildiği yönündeki düşüncesini “Öğretmenim bir de eskiden vaktimi hafta sonları boş geçirerek hani sıkılıyordum. Yaşam becerisi atölyesinde ama bir şeyler yaparak ve eğlenerek vaktimi de güzel geçirdim.” ifadesi ile belirtmiştir. Diğer katılımcılardan farklı olarak Ö₅ “Bize tecrübe kazandırdı yani güzel bir şey, daha tecrübeli daha sakin, empati daha rahat kurabiliriz.” ifadesi ile tecrübe kazanma ve sakin olma gibi olumlu duygusal değişiklikler yaşamasını etkinliklerin güçlü yönü olarak belirtmiştir. Etkinlik süresince Ö₅'in sakin olduğu ve öğrencilerin deneyim yaşadıkları araştırmacı tarafından da desteklenmektedir. Bu görüşünü araştırmacı “Ö₅ ve Ö₁₀'nun etkinliklerde sakin tavırları dikkat çekmiştir... Öğrencilerin eğitim süresince farklı bir deneyim yaşadıkları gözlemlenmiştir.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan sadece üçü yaşam becerileri eğitiminin güçlü yanına ek zayıf yönünden de bahsetmiştir. Etkinliklerin çevrim içi gerçekleştirilebilmesi, iki katılımcı tarafından güçlü yönler olarak verilirken, üç katılımcı tarafından zayıf yön olarak belirtilmiştir. Ö₈ bu düşüncesini “Çünkü çevrim içi olunca bazen

ne olduğunu anlayamıyorsun. Yani nasıl yapacağını falan. Yani yüz yüze olunca böyle insanın daha hoşuna gidiyor, iyi oluyor...” şeklinde ifade etmiştir. Ö₅ bu yöndeki görüşüne ek olarak sürenin de kısıtlı olmasının etkinliklerin zayıf yönü olduğunu belirttiği düşüncesini “...bir tek uzaktan olduğu için onda zorlandım. Bazen internet kesintisi oldu. Ses gelmedi ya da bağlantı sorunu yaşadım... Süre biraz kısıtlıydı...” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacının da gözlem notlarında bu durum “Katılımcılardan Ö₂, Ö₅, Ö₆ ve Ö₈'in internette kopma, şarj bitme ve uygulamada kullanılan programı yeterince etkin kullanamama gibi sorunlar nedeniyle süreyi etkili kullanamada zorlandıkları gözlemlenmiştir...” şeklinde ifade edilmiştir.

Yaşam becerileri eğitiminin geliştirdiği beceriler temasına ait bulgular

Bu çalışma öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan yaşam becerileri atölye eğitimine katılan öğrenciler ile yürütülmüştür. Bu kapsamda öğrencilerin, almış oldukları eğitimin yaşam becerilerine katkılarına yönelik görüşlerinden elde edilen kodlar dikkate alınarak “Yaşam Becerileri Eğitiminin Geliştirdiği Beceriler” teması oluşturulmuştur. Bu temaya ait kategoriler ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir. Tablo 4’te yer alan kod ve kategoriler oluşturulurken MEB (2014)’in yaşam becerileri sınıflandırması dikkate alınmıştır.

Tablo 4. “Yaşam becerileri eğitiminin geliştirdiği beceriler” temasına ilişkin kategoriler ve kodlar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Sorunlarla başa çıkma ve kendini idare etme becerisi	Zamanı yönetme ve etkin kullanma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈
	Özgüven sahibi olabilme	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₉ , Ö ₁₀
	Duyguları kontrol etme	Ö ₄
İletişim ve kişiler arası beceriler	İletişim becerisi	Ö ₂
	İş birliği ve ekip çalışması	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈
	Empati kurma	Ö ₃ , Ö ₅
Girişimcilik becerisi	Sorun çözme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₁₂
	Organizasyon yapabilme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₁₁
Karar verme ve eleştirel düşünme	Karar verebilme	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆
	Düşünme becerisi	Ö ₁ , Ö ₈
	Veri toplama ve analiz edebilme	Ö ₁
	Gözlem yapabilme	Ö ₈
Yaratıcılık ve yenilikçilik	Tasarım ve modelleme yapabilme	Ö ₂ , Ö ₆
	Fikir oluşturma ve fikir hareketliliği	Ö ₂ , Ö ₅
	Yaptığından keyif alma	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃
	Hayal kurabilme	Ö ₇ , Ö ₁₀

Katılımcıların hepsinin yaşam becerileri eğitiminin birden fazla becerilerini geliştirdiğini düşündükleri Tablo 4'ten anlaşılmaktadır. Katılımcıların verdiği cevaplardan yaşam becerileri eğitiminin sorunlarla başa çıkma ve kendini idare etme becerisi altına giren zamanı yönetme ve etkin kullanma, özgüven sahibi olabilme ve duyguları kontrol etme becerilerini kazandırdığını düşündükleri görülmektedir. Bahsedilen bu becerilerin üçünü de kazandığını düşünen Ö₄; katıldığı eğitime yönelik *“Çünkü bazen zamanımı idareli kullanamıyorum. Hatta çoğu zaman. Ama şimdi artık zamanı daha iyi kullanmayı öğrendim, her şey böyle daha zamanında yapmayı daha iyi öğrendim...”* sözleriyle zamanı idareli kullanabilme, *“... Gerçekten ve gerçekten başka biri olmadan kendim bir şeyler yapabilmeyi daha iyi öğrendim... üçüncü etkinliği ben çok sevmişim ve bunun da katkıda bulunduğunu düşünüyorum.”* sözleriyle özgüven sahibi olabilme becerisine katkıya vurgu yapmıştır. Yine aynı katılımcı diğer katılımcılardan farklı olarak etkinlikler sırasında heyecanını yönetmeyi öğrendiğini belirtmiş ve bu yöndeki düşüncesini *“... Mesela heyecanlanıyorsun yapamayacağım sanıyorsun o böyle kendini bir yere odaklandığım zaman. Yani bunu yapamam deyip başka bir şey düşünüp başka bir şeyle başka bir şeyle uğraşmadığın zaman bir şey yapamazsın zaten. Ama bunu da böyle biraz da heyecanlanmamak da lazım. Tabi heyecanlanırsan da yapamıyorsun...”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö₁ de katıldığı eğitimin zamanı yönetme ve etkin kullanabilme ve özgüven sahibi olabilme becerisine katkısı olduğunu belirterek Ö₄'ün duyguları yönetme becerisi haricindeki düşüncelerini desteklemiştir. Bu yöndeki düşüncesini Ö₁ *“... bana kalırsa en fazla zamanı verimli kullanma ile ilgili oldu. Çünkü yani zamanlar ilk başta bana ilk etkinliklerden filan az geliyordu Ondan sonra alışmaya başladım...”* şeklinde ifade etmiştir. Araştırmacının gözlem notlarında yer alan *“Ö₅ ve Ö₁₀'nun ilk etkinliklerde çekimser ve güvensiz davranırken son etkinliklere doğru kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve güven kazandıkları gözlemlenmiştir.”* sözleri de öğrenci görüşlerini desteklemektedir.

Diğer katılımcılardan farklı olarak Ö₂ katıldığı eğitimin iletişim becerilerine katkı sağladığını düşünmektedir. Ö₂ görüşünü, *“...Her katıldığım etkinlikte kendimi daha iyi ifade edip daha da kendimi kazandığımı düşünüyorum... Sözel becerimizi geliştiriyor...”* sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan, iletişim ve kişiler arası beceriler içerisine giren iş birliği ve ekip çalışması cevabını verenlerin sayısı çoğunluktadır. Ö₃ bu yöndeki görüşünü *“...tatil planı yaparken arkadaşlarım dedi. Ben oteli bulayım mesela. Okul müdürü olduğumuzda ben şuna bak... Takım çalışması yaptık beraber...”* sözleriyle ifade etmiştir. Burada katılımcı etkinlik içerisinde grup arkadaşlarıyla sorumluluk paylaştığını ve ekip çalışması yaptıklarını belirtmiştir. Bu konuda Ö₅ te *“...Grup çalışmasını daha iyi anladık, bazı şeyler de ortak yorumlamayı daha çabuk yani birbirini dinleyip de ortak yorumlamak ya da birleştirip güzel bir fikir elde etmek gibi...”* sözleriyle ekip içerisinde herkesin görüşünü önemseyerek çalışma yapmayı öğrendiklerini ifade etmiştir. Ö₂ ise daha önce ekip çalışmalarında arkadaşlarıyla zorlandıklarını fakat katıldıkları eğitimle beraber bu zorlukları aştığına değinmiştir. Bu düşüncesini *“...Yaşam becerisi atölyesinde kendime grup çalışmasını daha önceki sınıflarda*

arkadaşlarımla o kadar iyi beceremiyorduk. Bu sefer biraz daha iyi grup çalışmasına katılabildim...” cümlesiyle belirtmiştir. Araştırmacının gözlem notlarındaki “Ö₂ ikinci etkinlikte yer alan çalışmanın neler kazandığı ile ilgili değerlendirme sorusuna ‘Bence öğretmenim grup çalışmasını öğrendik. Önceden öyle pek yapmamıştık.’ cevabını verdiği gözlemlenmiştir.” açıklaması Ö₂’nin bireysel görüşmedeki bulgularını desteklemektedir. Bunlara ek olarak araştırmacının “Eğitim sürecinde Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₆, Ö₈ ve Ö₁₂’nin grup etkinliklerinde ekip ruhu oluşturarak görev ve sorumluluk aldıkları ve iyi organize oldukları söylenebilir.” şeklindeki sözlerinde etkinliklerin işbirliği ve ekip çalışması becerilerine katkısının vurgulandığı görülmektedir.

Katılımcılardan Ö₃ ile Ö₅ ise etkinlikler sayesinde farklı bir kişi yerine geçerek onlar gibi düşünebildiklerini yani empati kurabildiklerini vurgulamışlardır. Bu yöndeki düşüncelerini sırasıyla şöyle ifade etmişlerdir;

“... empati kurduk mesela. Okul müdürü olduk. Gezi planladık. Yani kim bilir büyüklerimiz gezi planlarken bizim gibi mi yapıyorlar, öyle düşündük. Onların yerine geçtik. Ben böyle düşünüyorum...”

“... daha çok empati kurabiliyorum... Mesela insanlar ya da başbakanlar böyle bazı kurumların başı böyle daha çok fikir nasıl buluyormuş onu öğrendim. Eğer ben de böyle topluluk kurarsam mesela çevre dostu grup bir tane onlara daha çok fikir bulabilirim...”

Beşer katılımcı katıldıkları eğitimin girişimcilik becerisi içerisine giren sorun çözebilme ve organizasyon yapabilme becerisine katkısı olduğunu düşünmektedir. Bu katılımcılardan üçü ise her iki beceriyi de kazandığını ifade etmektedir. Yaşam becerisi eğitiminin girişimcilik becerisine katkısına yönelik düşüncesini Ö₆ “...mesela büyüyünce hani böyle diyelim pilot olduk. Hani böyle uçağı indireceğiz. Birden böyle hani uçağın ayarları bozulmuş diyelim. Hani oradaki malzemelerle paraşüt yapıp aşağı inebiliriz mesela...” sözleriyle savunurken etkinlikler sayesinde ileride karşılaştığı problemlere çözüm üretebileceğine değinmiştir. Ö₁, Ö₂, Ö₃ ve Ö₁₂’ de Ö₆ ile benzer düşünceye sahiptir. Bu düşüncesini Ö₂ “...bende Ö₆’nın dediği gibi düşünüyorum. İleride bir pilot olduğunuzda uçakta büyük bir nasıl söylesem poşet gibi bir madde bulduğumuzda onunla yapıp hemen atmayabileceğimiz yani kurtulmaya bir şansımız olabilir. Ya da öğretmenim hayatımızın her yerinde acil bir çözüm üretebiliriz... Mesela ben bir kere babaannemin bahçesinde oynarken öğretmenim su bizim oynadığımız yere doğru geliyordu. Bir şey yapmıştık öğretmenim oraya kumları koymuştuk. Çözüm üretebilmek gibi işte hemen basit çözüm üretebilme...” şeklinde ifade etmiştir. Etkinliklerin girişimcilik becerilerine katkısına yönelik Ö₁, “... grup çalışmamızda ise tatil planı hazırladık yani tatile gitmek için her zaman tatile gitmek için tatil planı hazırlayabiliriz...” sözleriyle plan ve organizasyon yapma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ö₁₁ de “... gezi planı yapmıştık. Yani gezi planı sayesinde bir yere giderken daha kolay gidebiliriz daha hızlı şekilde...” şeklindeki ifadesiyle kazandığı planlama becerisinin günlük hayatını kolaylaştıracağını vurgulamıştır.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılardan dördü etkinliklerin karar verme ve eleştirel düşünme becerileri içerisine giren karar verebilme becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir. Bu konuda bazı katılımcılar grup olarak karar verebilmeden bahsetmiştir. Örneğin Ö₅ konu ile ilgili görüşünü “... arkadaşlarımla bir fikir buluyorsun mesela bir yere gideceğin zaman. Böyle birlikte fikir önce buraya giderim dersin ama orası çok uzak böyle arabalar geçiyordu. O zaman buradan gidelim dersin. Orada daha kestirme güvenli bir yol geçiyordur. Öyle işte ortak bir karar alırsın... Herkesin istediği ve herkesin istediği şekil yapıyoruz...” sözleriyle ekip çalışmaları içeren etkinliklerin ortak karar verebilme becerileri kazandırdığını belirtmiştir. Ö₃ ise “... diyebildik ki ben bunu istiyorum. Karar verdik...” şeklindeki ifadesiyle kendi seçimlerini yaparak bireysel olarak karar verebildiklerine vurgu yapmıştır. Araştırmacının gözlem notlarında yer alan “Öğrencilerin bireysel ve ortak karar alabilme konusunda ilk başlarda zorluk yaşarken zamanla bu becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir...” sözleri katılımcıların ifadelerini destekler niteliktedir. Düşünme becerilerini kullanarak etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ve zihinlerini geliştirdiğini düşündüklerini belirten iki katılımcı vardır. Ö₁ bu konu ilgili düşüncesini “... sadece malzeme verdiniz. Bir de hem aklımızı kullanarak hem de mantığımızı kullanarak bir şeyler yaptık... hem mantığımız gelişiyor.” sözleriyle açıklarken Ö₈ “... Düşünmeyi daha iyi kullanıyoruz...” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bu beceri sınıflandırmasında diğer katılımcılardan farklı düşünen iki katılımcı vardır. Bu katılımcılardan Ö₁ etkinliklerin yine karar verme ve eleştirel düşünme becerileri içerisine giren veri toplama ve analiz etme becerilerine katkısından bahsederken Ö₆ eğitimin gözlem yapma becerisine olan katkısını vurgulamıştır. Ö₁ düşüncesini “... araştırdık bulmaya çalıştık hence bu da çok eğlenceli bir şeydi araştırmak bulmaya çalışmak...” sözleriyle belirtmiştir. Burada katılımcı etkinliklerde bir konu hakkında araştırma yapıp veri topladığına ve bunu yaparken keyif aldığına değinmiştir. Bu durum ile ilgili olarak araştırmacı da “Öğrencilerin gezi planı yaptıkları etkinlikte gitmeyi planladıkları yer hakkında internetten araştırma yaptıkları ve edindikleri bilgileri kendi içlerinde değerlendirdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin araştırma yapmaktan keyif aldığı göze çarpmıştır.” sözleriyle etkinliklerin veri toplama ve analiz etme becerilerine katkısına değinmiştir. Ö₆ ise fen ile ilgili kavramları etkinliklerde gözlemlendiğini belirtip etkinlik sırasında gözlemlendiği olaylara örnek vermiştir. Bu yöndeki düşüncesini Ö₆ “...bir şey bir şeyleri gözlemlemeyi öğrendik... Yani nasıl öğrendiğimizi de örnek vereyim. Mesela yemek yaparken yağ yağ demişim. Çikolatayı falan eritirken erime gözlemlendi. Buzdolabına koyunca donma gözlemlendi. Böyle şeyler gözlemledik...” cümlesiyle belirtmiştir.

Katılımcılardan Ö₂ etkinliklerin yaratıcılık ve yenilikçi becerisi içerisine giren tasarım ve modelleme yapabilme, fikir oluşturma ve fikir hareketliliği ile yaptığından keyif alma becerisine sağladığı katkıyı belirtmiştir. Bu katılımcı bir ürün ortaya koyarak tasarım oluşturduğu düşüncesini “Yaşam becerileri atölyesinde kendimiz tamamen kendi tasarımıımız yani kendi çalışmamızı sergiliyoruz.” sözleriyle ifade ederken, bir fikir ortaya koyup o fikri uygulamaya geçirdiklerini “... arkadaşlarımızla beraber onların fikirlerini herkesin fikirlerini

ortaya koyarak güzel bir çalışma ortaya koymak...” sözleriyle ifade etmiştir. Etkinlikleri yaparken keyif aldığını ise “... *yaşam becerisi atölyesinde ama bir şeyler yaparak ve eğlenerek vaktimi de güzel geçirdim...*” cümlesiyle dile getirmiştir. Araştırmacı da öğrencilerin “mükemmel paraşüt” etkinliğinde paraşütleri denerken keyif aldıklarını ve bazı öğrencilerin farklı tasarımlar oluşturduğunu gözlemlemiştir. Bu gözlemini araştırmacı “*Mükemmel Paraşüt etkinliğinin öğrencilerin çoğunluğu tarafından ilgi gördüğü dikkat çekmiştir... Öğrencilerden özellikle Ö₂, Ö₄ ve Ö₁₂'nin farklı tasarımlar ortaya çıkardığı söylenebilir.*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan ikisi ise etkinliklerin hayal kurmalarını desteklediğine değinmiştir. Örneğin Ö₇ bu konu ile ilgili düşüncesini “... *öğretmenim hayal gücümüzü hayal tasarımımızı kullanıyoruz. Yani nasıl? Böyle kendi hayalimizde kurduklarımızı yapıyoruz. Yani hayal ürünlerimizi...*” sözleriyle ifade etmiştir. Bu konu hakkında Ö₁₁ de benzer şekilde düşünerek “...*öğretmenim ben daha çok hayal gücümüzü büyütmesini ve genişletmesini düşünüyorum...*” cümlesiyle görüşünü açıklamıştır.

Yaşam becerileri eğitiminde karşılaşılan güçlükler temasına ait bulgular

Katılımcıların yaşam becerileri eğitiminde karşılaştığı güçlükler hakkındaki görüşlerine yönelik veri analizinden beş koda ulaşılmıştır. Bu kodlar dikkate alınarak “Yaşam Becerileri Eğitiminde Karşılaşılan Güçlükler” teması oluşturulmuştur. Bu tema ile ilişkili kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. “Yaşam becerileri eğitiminde karşılaşılan güçlükler” temasına ilişkin kodlar

Kodlar	Katılımcılar
Teknik Sorunlar	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₂
Zaman yönetimi	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈
Etkili iletişim	Ö ₄ , Ö ₅
Görev paylaşımı	Ö ₃ , Ö ₅
Karar verme	Ö ₅ , Ö ₆

Tablo 5’te görüldüğü gibi üç katılımcı hariç diğer katılımcılar eğitim sürecinde bazı zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde, çoğu öğrencinin eğitim sürecinde etkinliklerin çevrim içi yapılmasından dolayı teknik sorunlar ve zaman yönetimi ile ilgili zorluklar yaşadıklarını dile getirdikleri görülmektedir. Örneğin, Ö₂ kodlu katılımcı “...*Ben şey uzaktan olduğu için bir sorun yaşadım. Bir de öğretmenim nasıl söylesem tabletimin o sırada tam şarjı bitiyordu öğretmenim. Kardeşim de odaya girdi. İki üç işle birden uğraşınca kafam karıştı...*” ifadesi ile eğitim sürecinde teknik sorunlar yaşayıp dikkatinin dağıldığını, Ö₆ kodlu katılımcı ise “*Öğretmenin zamanı yetişemeyeceğim diye korktum... özellikle de gezi planında çünkü biz gezi planını*

tahtaya yazmıştık. Daha sonra silindi bütün gitti. Tekrar yapmak zorunda kaldık. Biraz zor oldu o yüzden...” şeklindeki ifadesiyle teknik sorunlarla birlikte zaman yönetiminde sorun yaşadığını belirtmiştir.

Tablo 5’te ikişer katılımcının etkili iletişim kurmakta, görev paylaşımı yapmakta ve karar verme sürecinde güçlük yaşadığı görülmektedir. Ö₄ kodlu katılımcı sunum sırasında kendini ifade etmekte zorlandığı yönündeki düşüncesini “... yani evet böyle ben bir şeyler sunarken çok geriliyordum. O yüzden hep duraksıyordum. Böyle heyecanlanıyordum yani... Böyle konuşurken birden heyecan bastırıyordu konuşamıyordum. Kelimeleri tutuyordum falan...” şeklinde açıklarken, Ö₃ kodlu katılımcı ise ekip çalışması yaptıkları etkinlikte görev paylaşımı yapamadıkları için güçlük yaşadıkları yönündeki düşüncesini “... okul müdürü olduğumuzda bir zorluk yaşamamıştık ama tatil planı anlatırken Ö₉ ile sürekli aynı anda söylüyorduk. En sonda Damla susunca hepsini ben anlatmak zorunda kaldım. İsterdim ki arkadaşlarım da anlatsın. Onlar susunca ben de anlatmak zorunda kalmıştım... Biz hesaplayamadık yani kim sunsun kim nereyi anlatsın diye. Yani süremiz bitmeden kararlaştıramamıştık demiştim. Kim sunum yapsın? Şöyle mi olsun? Böyle mi olsun? diye...” şeklinde açıklamıştır. Etkinlikleri gerçekleştirirken karar vermekte zorlandığını belirten iki katılımcıdan Ö₅ kodlu katılımcı düşüncesini “Karar vermede zorluk yaşadım bir de. Böyle biraz şüphe duydum. Bunu yaparsam böyle mi olur diye kötü olur.” şeklinde ifade ederken Ö₆ da “... gezi planı yaparken böyle önce bi karar veremedik. Böyle bir 10- 20 dakikayı falan karar vermekle geçirdiğimiz için biraz fazla zaman oldu...” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmacı etkinlik süresince öğrencilerin ekran paylaşımı yapamama, internette kopma, şarj sorunu gibi problemler yaşadığını ve bu sebeple etkinliklerin bir kısmını yetiştiremediklerini gözlemlemiştir. Örneğin gözlem formunda yer alan “Ö₈ iki nolu etkinlikte internette kopma nedeniyle bir süre dersten ayrılmış ve daha sonra annesinin telefonundan yeniden bağlanmıştır.” açıklaması iki nolu etkinlikte Ö₈ katılımcısının internet problemi yaşadığını göstermektedir. Bunlara ek olarak “Ö₁₁’in üç nolu etkinlikte grup arkadaşlarının fazla konuşmasından rahatsız olduğu ve düşüncelerini paylaşmadığı dikkat çekmiştir. İki nolu etkinlikte Ö₃, Ö₅ ve Ö₉’un yer aldığı grupta öğrencilerin uygulamalarda güzel bir ekip çalışması yaptığı fakat zamanlarının iyi kullanamadıkları için sunumla ilgili görev paylaşımı yapamadıkları görülmüştür. Sunum sırasında da arkadaşları söz almayınca sunumu sadece Ö₃ yapmıştır. Bu durumun da öğrenciler arasında kırgınlıklara neden olduğu gözlemlenmiştir.” açıklaması ile grup çalışması yapılan iki ve üç nolu etkinlikte öğrencilerin bazılarının çatışma yaşayıp anlayamadıkları, zaman yönetimi ve görev paylaşımı yapmakta zorlandıkları kaydedilmiştir. Paraşüt yapma etkinliğinde ise öğrencilerin bir kısmının malzeme seçerken karar vermede zorlandığı ve bundan dolayı panik oldukları gözlemlenmiştir. Bu durumu araştırmacı “Ö₅’in paraşütünü tasarlarlarken malzemeleri seçmekte zorlandığı ve bu nedenle panik olduğu görülmüştür.” sözleriyle ifade etmiştir. Dolayısıyla araştırmacının gözlemleri katılımcı görüşlerini destekler niteliktedir. Katılımcıların belirtmediği fakat araştırmacının gözlemlediği bir durum ise bazı öğrencilerin sunum sırasında kendini ifade etmekte zorlanmalarıdır. Bu durumu araştırmacı

“Öğrencilerin genel olarak grup çalışmalarında tartışıp bir ürün ortaya çıkarttığı fakat bazı öğrencilerin sunum sırasında zorlandığı görülmüştür. Örneğin; Ö₁₀'nun ‘Ben anlatamıyorum arkadaşlarım anlatsa olur mu?’ ifadesi dikkat çekmiştir.” şeklinde gözlem notlarına kaydetmiştir.

Yaşam becerileri eğitiminde ilgi çekici etkinlikler ve gerekçeleri temasına ait bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Eğitimde yer alan uygulamalardan en çok hangisi/hangileri ilginizi çekti? Neden?” sorusuna karşılık verilen cevaplardan seçilen etkinlikler kategori olarak, katılımcıların etkinlikleri seçme gerekçeleri de kod olarak belirlenmiştir. İlgili kategori ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. “Yaşam becerileri eğitiminde ilgi çekici etkinlikler ve gerekçeleri” temasına ilişkin kategoriler ve kodlar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Mükemmel Paraşüt	Günlük hayatta kullanabilme	Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀
	Özgün olma	Ö ₂
	Eğlenceli	Ö ₁₀
	El becerisi geliştirme	Ö ₄
	Geçmiş hatırlatma	Ö ₄
Kağıt mı plastik mi?	Beceri geliştirme	Ö ₆
	Günlük hayatta kullanabilme	Ö ₆
Kendi tatlımı yapıyorum	Becerilere uygunluk	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₁₂
	Günlük hayatta kullanabilme	Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₂
	Eğlenceli	Ö ₁ , Ö ₅
	Yardım almadan yapabilme	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₈
Gezi planı yapıyorum	Günlük hayatta kullanabilme	Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₉
	İlk defa yapma	Ö ₃
	Takım çalışması ve iş birliği olması	Ö ₃
	Beceri geliştirme	Ö ₆ , Ö ₉

Tablo 6 incelendiğinde, “mükemmel paraşüt” ve “kendi tatlımı yapıyorum” etkinliklerinin yaşam becerileri eğitimine katılan katılımcıların çoğunluğunun ilgisini çektiği görülmektedir. Fakat aynı etkinliği seçen katılımcıların bu etkinlikleri seçme gerekçeleri ayrışmaktadır.

“Mükemmel Paraşüt” etkinliğini dört katılımcı günlük hayatta kullanılabilir olması nedeniyle ilgi çekici bulmuştur. Ö₂ kodlu katılımcı bu yöndeki düşüncesini “*Çünkü onu yapınca anladım ki ona birçok hayatta lazım olabilir. Öğretmenim ondan bir iki gün önce hatta babam evde cüzdanını unuttum. Acelesi vardı yukarı çıkamadı. Babam “cüzdanını yukarıdan atabilir misin?” dedi. Ben camdan atarken başka birinin balkonuna düştü babamın cüzdanı. O gün gideceği yere biraz geç kaldı. Ama paraşüt olsaydı öğretmenim hafif hafif yere ineceği için yani ihtiyacım yani günlük hayatta ihtiyacım olduğu bir şeydi... Kullandığım da oldu hatta. Öğretmenim şey bir tane Duru'nun arkadaşı geldi yani kardeşimin. Burada geldiler. Birlikte ödev yaptılar. Abiii sonra kardeşim dedi ki ‘aaaa kalemimi unutmuş’ dedi. Benim de paraşütüm duruyordu odamda. Hemen oradan atmıştım.*” şeklinde belirtip, bu düşünceye ek olarak bu etkinliği yaparken kendini özgün hissetmesinin de etkili olduğunu “*Tamamen grup çalışması değil de kendi düşüncemiz. Kendi kararlarımız altında bir proje olduğu için daha çok beğendim.*” ifadesiyle açıklamıştır.

Katılımcılardan birer kişi “mükemmel paraşüt” etkinliğinin eğlenceli olması el becerisi geliştirmesi ve geçmişi hatırlatması yönünden ilgisini çektiğini ifade etmektedir. Bu etkinliğin ilgisini çekme nedenini Ö₁₀ kodlu katılımcı eğlenceli olması olarak “*Öğretmenim hem yapması da eğlenceliydi böyle yani güzel geçti.*” ifadesiyle açıklarken Ö₄ kodlu katılımcı ise “*...ilk etkinliğimiz paraşüt yapma ve üçüncü etkinliğimiz tatlı yapma hoşuma gitti. Birinci etkinlikte böyle el becerilerimi daha iyi oldu böyle. Zaten küçüklüğümde beri çok iyidir. Yani küçüklüğüme döndüm biraz o yüzden onu çok sevdim.*” ifadesiyle el becerisi geliştirme ve geçmişi hatırlatması olarak belirtmiştir.

Diğer katılımcılardan farklı olarak “Kâğıt mı plastik mi” etkinliğinin ilgisini çektiğini belirten Ö₆ kodlu katılımcı bunun nedenini etkinliğin beceri geliştirmesi ve günlük hayatta işe yarar olması yönünde belirtmiş ve bu düşüncesini “*... ya öğretmenim belediye başkanı, okul başkanı. Belediye başkanydık biz o zaman. Mesela öğretmenim eğer ileride belediye başkanı olursak daha çabuk karar vermeyi öğrendim mesela...*” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların çoğunluğunun ilgi çekici bulduğu diğer etkinlik olan “kendi tatlımı yapıyorum” etkinliğini katılımcıların seçme nedenleri farklılık göstermektedir. Bu etkinliği yapmakta zorlanmadığı ve kendi becerilerine uygun olduğu için ilgisini çektiğini belirten Ö₄ bu yöndeki düşüncesini “*Üçüncü etkinliği de yani yemeklerle çok iyidir. Yani yemek yapmayı severim zaten. O yüzden çok sevdim yani...*” şeklinde ifade etmiştir. Ö₆ etkinliğin günlük hayatta kullanılabilmesine “*Öğretmenim şey tatlı olarak onu da beğenmişim. Bence öğretmenim hepsi günlük hayatta işe yarıyor. Sadece mutfakta mesela çikolata falan var yani böyle*

malzemeler var. O malzemelerle mesela bir şeyler yapmayı öğrendim” ifadesiyle dikkat çekerken Ö₅ “... Yemek yapmak çok hoşuma gitti öğretmenim. Çünkü daha zevkliydi... kendim böyle güzel bir şey başardım. Ve böyle master şef gibi...” ifadesiyle keyif alması ve kendi başına bir şeyler yapmasına vurgu yapmıştır. Araştırmacının gözlem notlarında da bu durum “Ö₅'in mutfakta tatlı yapmaya başlamadan sürekli hareket ettiği ve istekli hali dikkat çekmiştir. Ayrıca etkinlik sırasında ilk defa mutfağa girerek bir şeyler yaptığı için mutlu olduğunu belirttiği göze çarpmıştır.” şeklinde ifade edilmiştir.

“Gezi planı yapıyorum” etkinliğini Ö₃ “... gezi planı ayarlamak çok hoşuma gitti çok güzeldi... Daha önce hiç gezi planı ayarlayamadım. O yüzden büyükler gibi plan falan ayarlamak çok güzeldi. Arkadaşlarımla beraber takım çalışması yaptık. Güzel bir grup çalışması yaptık, o yüzden ben çok sevdim gezi planı falan yapmayı... Giderleri hesapladık, oteller bulduk diğerlerinden daha farklıymış gibi geldi. Çünkü okul müdürü olmak falan bunları oyun oynarken de arkadaşlarımızla yapıyoruz. Yemek yaparken falan da yapıyoruz ama tatil planı ayarlayamıyoruz.” ifadesiyle günlük hayatta karşılaşılabılır olması, daha önce hiç yapmaması ve arkadaşları ile ekip çalışması yapması açısından ilgi çekici bulunduğunu belirtmiştir. Bu durumla ilgili araştırmacı gözlem notlarında yer alan “Ö₃'ün gezi planı etkinliğinde grup arkadaşları Ö₉ ve Ö₅ ile etkili iletişim kurduğu ve keyifli zaman geçirdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca Ö₃'ün arkadaşlarını etkinlik süresince motive ettiği görülmüştür.” şeklindeki ifade de katılımcı görüşünü desteklemektedir. Ö₆ da etkinliği günlük hayatta işine yarayacak olması ve birçok beceri kazandırması nedeniyle ilgi çekici bulunduğunu ve beğendiğini belirtmiştir. Ö₆ bu düşüncesini “... günlük hayatta işimize yarıyor... Acele bir şekilde bir yere gideceğimiz zaman gezi planı yapmayı öğrendim mesela. Zamanı kullanmayı öğrendim. Bir de karar vermeyi daha çabuk böyle... Daha çok bana bir şey kazandırdığı için hoşlandım.” şeklinde ifade etmiştir.

Yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması temasına ait bulgular

Katılımcıların yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması hakkındaki önerileri ve bunun nedenleri ile ilgili düşüncelerinden yola çıkarak “Yaşam Becerileri Eğitiminin Yaygınlaştırılması” teması oluşturulmuştur. Bu tema ile ilişkili kategori ve kodlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. “Yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması” temasına ilişkin kategori ve kodlar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Yaygınlaştırılmalı	Yararlı	Ö ₆
	Eğlenceli	Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₂
	Beceri geliştirme	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆
	Kaliteli vakit geçirme	Ö ₂
	Eğlenerek öğrenme	Ö ₃
	Yaparak öğrenme	Ö ₁
	Yeteneklerini fark etme	Ö ₄
	Duyarlılık	Ö ₅
	Tecrübe etme	Ö ₅

Yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması hakkında görüş belirten katılımcıların düşüncelerinin eğitimin yaygınlaştırılması yönünde olduğu görülmektedir. Ö₆ yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması gerekliliğini, “*Bence öğretmenim yaygınlaştırılmalı, çünkü birçok yararı oluyor. Hem eğlenceli hem de yaşam becerileri öğretiyor. Mesela hani büyüdüğümüzde bunları kullanabiliriz.*” şeklinde ifade etmiştir. Burada katılımcı eğitimlerin eğlenceli olmasının yanı sıra öğrencilere ileride işlerine yarayacak birçok beceri kazandırması açısından faydalı olduğunu vurgulamıştır. Ö₁₂ ise etkinliklerin yaygınlaştırılmasında sadece eğlenceli olmasına vurgu yapmıştır. Bu yöndeki düşüncesini “*...bence de çoğaltılmalı. Güzel eğlenceli...*” şeklinde belirtmiştir. Bu konuda Ö₂ de etkinliklerin eğlenceli ve beceri geliştirme nedeniyle yaygınlaştırılması gerektirdiği noktasında Ö₆ ile benzer düşünceye sahiptir. Bu görüşüne ek olarak diğer katılımcılardan farklı şekilde Ö₂ “*... nasıl söylesem vaktimizi daha değerli harcarız. Bir de öğretmenin pandemi sürecinde herkes tüm arkadaşlarımızın canı sıkılıyor evde. Bu tarzda etkinlikler olursa zaman geçirirler.*” şeklindeki ifadesiyle bu eğitime katılacak öğrencilerin yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması sayesinde boş vakitlerini verimli geçireceklerini belirtmiştir. Birer katılımcının, eğlenerek öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, kendinde

var olan yetenekleri fark etme, duyarlılık ve tecrübe edinmeyi sağlaması nedeniyle yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması gerektiğini düşündükleri Tablo 7’de görülmektedir. Ö₃ yaşam becerileri eğitiminin yaygınlaştırılması gerekliliğini “... evet çok istiyorum bütün okullar bunu tatmalı yani çok güzel. Çok keyifli hem eğlendiriyor hem öğretiyor. Yani eğlenirken öğreniyoruz yani arkada böyle bir gizli öğretim var. Çok güzel. Mesela gezi planı ayarlamak, okul müdürü olmak bunu çocuklar öğretmenleri ile beraber yapmalılar.” şeklindeki ifadesiyle katılımcıların eğlenirken öğrenmelerine vurgu yaparak açıklarken, Ö₁ “Yaygınlaştırılması gerekiyor çünkü herkesin herkes en az bir kere böyle kendi kendine bir şeyler yapmayı öğrenmeli.” şeklindeki ifadesinde yaparak yaşayarak öğrenmenin önemine vurgu yapmıştır. Ö₄ ise “... mesela, yani bunları benim yaşadığım şeyleri mesela nasıl desem onların da yapmasını yani onların da becerisi olur. Benim yaşadığım şeyleri yani becerileri onların da görmesi lazım. Onlarda becerilidir. Yani başka konularda onların bunu bilmesini isterim. Şöyle mesela biz becerimiz olmayan konularda böyle şeyler çıkarıyoruz işte. Bunu böyle yapabilirim, bunu böyle yapabilirim, yani onların da böyle etkinlikler yapıp bu konuda iyiymişim bu konuda kötüymüşüm gibi şeyleri olmalı yani. Onların da öğrenmesi lazım.” şeklindeki ifadesiyle öğrencilerin kendinde var olan yetenekleri görmesi, fark etmesi ve açığa çıkarması için okullarda yaşam becerileri eğitiminin ihtiyacına değinmiştir. Ö₅ te “Yaygınlaştırılırsa bence daha iyi olur. Herkes bizim gibi düşünebilir. Daha duyarlı olur. Daha tecrübelenir.” şeklindeki ifadesiyle öğrencilerin hem tecrübe kazanmalarına hem de çevrelerine karşı duyarlı olmalarına yardımcı olacağı için eğitimin gerekliliğine değinmiştir.

Yaşam becerileri eğitiminin geliştirilmesine yönelik öneriler temasına ait bulgular

Katılımcıların katıldıkları yaşam becerileri eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerilerini içeren kodlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. “Yaşam becerileri eğitiminin geliştirilmesine yönelik öneriler” temasına ilişkin kodlar

Öneriler	Katılımcılar
Öğrencilerin ilgi alanına göre farklı etkinlikler olmalı	Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁₀
Etkinlik sayısı artırılmalı	Ö ₂ , Ö ₅
El becerisi geliştiren etkinlikler eklenmeli	Ö ₃ , Ö ₈
Etkinlik süreleri arttırılmalı	Ö ₁ , Ö ₅
Etkinlikler çeşitlendirilmeli	Ö ₂ , Ö ₃
Uygun ortam sağlanmalı	Ö ₂
Etkinliğe katılım gönüllü olmalı	Ö ₁₀

Tablo 8 incelendiğinde, yaşam becerileri eğitiminin geliştirmesine yönelik önerilerden, katılımcıların ilgi alanlarına göre farklı etkinliklere katılmasının daha faydalı olacağını belirten katılımcı sayısının diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ö₈ bu yöndeki düşüncesini “... mesela etkinlikler gruba ayrılabilir. Mesela sevdiği konularla alakalı mesela bir tanesi de resimle ilgili konularda başkası müzikle alakalı gibi konular olabilir.” şeklinde ifade ederken Ö₆ “... mesela böyle resimli etkinlikler de olabilir. Mesela hani biz belediye başkanı olmuştuk şey grup çalışması yapmıştık. O zaman biz mesela hani resim çizmiştik. Resim çizerek hem de yazı yazmıştık mesela. Öğretmenim bir de resim çizmeyi de sevdiği için hani daha çok resimli şeyleri...” şeklinde belirtmiştir. Bu konu hakkında Ö₅ “...bir de daha çok etkinlik olabilir...” cümlesiyle etkinliklerin sayısının arttırılmasını önerirken Ö₃, “... çocukların daha çok el becerileri falan gelişmesi için küçük bebek bere örmek. Mesela ben bunu evde yapıyorum bazen. Yani yapabildikleri kadar öğrenmek. Mesela yani böyle örgüler olabilir...” şeklindeki görüşü ile daha çok el becerilerini geliştirecek etkinliklerin olmasını önermiştir.

Ö₁ ise etkinlik sürelerini yeterli bulmadığı ve etkinliklerin sürelerinin arttırılmasının etkinliklerin iyileştirilmesi için faydalı olacağı yönündeki düşüncesini “Öğretmenim ben biraz süre sıkıntısı çektiğim için süre bence biraz daha uzun olabilir.” cümlesiyle belirtmiştir. Araştırmacı da katılımcı görüşlerine benzer biçimde gözlemlerinde “Genel olarak öğrenciler grup çalışmalarının yapıldığı

etkinliklerde süre sıkıntısı yaşamıştır. Bu sıkıntının bir kısmının etkinliklerin çevirim içi ortamda yürütülmesinden kaynaklı problemlerden (internet, şarj, vb.) kaynaklandığı dikkat çekmiştir.” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö₂ ise bilim ve teknoloji gibi konuları kapsayacak şekilde etkinliklerin çeşitlendirilmesini düşünmektedir ve görüşünü, “Bir de öğretmeni daha da farklı şeyler olabilir. Biz zaten güzel şeyler yaptık. Ama daha da böyle... Bilimsel şeyler yapılabilirdi mesela. Öğretmenim mesela bir tane arkadaşım benim teyzesi öğretmendi. Bilim Sanat Merkezi'nde öğretmenim. Kendisi bir robot yapmış. Robota kalem takınca robot resim çiziyor, öğretmenim yani robot yapma gibi daha da teknolojik şeyler olabilirdi.” sözleriyle savunmuştur. Bu konudaki düşüncesine ek diğer katılımcılardan farklı olarak ta “...Öncelikle öğretmenim ben bir arkadaşımı da konuşmuştum. Evde olması bazı arkadaşlarıma sorun yaşattı daha da böyle yani büyük bir ortamda daha uygun bir ortamda çalışabilirdik... daha da uygun proje yapmaya... Biz hani paraşütün uzunluklarını ölçerek saniyesinde ölçtük ya herkes aynı yükseklikte ayarlayıp herkes aynı yükseklikten paraşütle atsaydı daha iyi karşılaştırma yapabilirdik. Daha da iyi konusunda ilerletebilirdik. Bu benim fikrimdi...” şeklindeki düşüncesinde, etkinliklerin çevrim içi yapılmasının kendilerini sınırladığını ve herkesin aynı şartlarda etkinlikleri yapması sağlanırsa ürünlerin daha rahat karşılaştırılacağını dile getirmiştir. Araştırmacı da bu konu ile ilgili görüşünü “Bir nolu etkinlikte öğrenciler kendi evinde belirlediği bir yükseklikten paraşütünü bırakarak zaman ölçümü yapmıştır. Bu nedenle öğrencilerin paraşütlerinin yere iniş süresini arkadaşlarıyla kıyaslamakta zorlandığı görülmüştür. Bu durum Ö₂, Ö₅ ve Ö₇'de hayal kırıklığı oluşturmuştur.” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö₁₀ diğer katılımcılardan farklı olarak etkinliklere katılımın gönüllülüğe bağlı olmasını önerdiği düşüncesini “...yani mesela bizim sınıftaki herkese bir tane etkinlik yaptırınız. Sevmeyenler daha istemiyorsa şey yapmasın. Ama isteyenlerde böyle daha çok yaptırabilirsiniz... Evet önce bir deneme etkinlik sonra sevenler de daha sonra daha çok etkinlik yapabilir...” cümlesiyle belirtmiştir.

Tartışma ve sonuç

Bu araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin yaşam becerileri eğitimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılar, dört hafta süresince araştırmacı tarafından hazırlanan yaşam becerileri odaklı etkinliklere katılmışlardır. Etkinlikler sonrasında katılımcıların yaşam becerileri eğitimi ile ilgili deneyimlerinden ortaya çıkan görüşleri, araştırmacı gözlemleri de dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu kısımda araştırmadan elde edilen verilerin analizi doğrultusunda ulaşılan sonuçlar alan yazın verileri ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin, yaşam becerileri eğitiminde yer alan etkinlikleri okulda gerçekleşen etkinliklerle bazı yönlerden benzer bazı yönlerden farklı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğrenciler, yaşam becerileri eğitiminin okuldaki etkinliklerde olduğu gibi eğlenceli, öğretici ve fen dersi ile ilgili olduğunu

düşünmektedirler. Araştırmacının gözlem kayıtlarında da katılımcıların süreç boyunca etkinliklerden keyif aldığı ve bilgi edindiği belirtilmiştir. Alan yazın incelendiğinde okullarda gerçekleşen bilim fuarları (Sontay ve Anar, 2016), serbest zaman etkinlikleri (Gömleksiz ve Özdaş, 2013), proje çalışmaları (Çetin ve Şengezer, 2013) ve STEM etkinliklerinin (Aydın ve Karşlı, 2019) öğretici ve eğlenceli olmasıyla birlikte derslerle ilgili olduğu sonucu bu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Öğrenciler aynı zamanda etkinlikleri el becerisi içermesi bakımından okulda katıldıkları etkinliklerle benzer bulmuştur. Bu durumun sebebi öğretim programlarında el becerisi içeren çizim, boyama ve ağaç dikme gibi etkinliklerin yer alması (Gündoğan ve Can, 2020) olabilir.

Araştırmada öğrencilerin katıldıkları eğitimdeki etkinlikleri diğer etkinliklerden çeşitli açılardan farklı buldukları görülmüştür. Öğrencilerin aldıkları eğitimde günlük yaşamda kullanacağı bilgi ve becerileri kazanması bunlara ek olarak bu bilgileri farklı yöntemle öğrenmesi bu farklılıklar arasında yer almaktadır. Örneğin; öğrenciler “kendi tatlımı yapıyorum” etkinliğinde erime ve donma gibi kavramları tatlı yaparken gözlemlenmiştir. Farklılık olarak gösterilen diğer durum ise süreçte öğrenci aktifliği ve öğretmen rehberliğidir. Bu durum TBA’da verilecek eğitimin hedefleri arasında yer almaktadır (MEB, 2018b). Böyle ortamlar öğrenciyi daha fazla motive edip kendini işe yarar hissetmesine yardımcı olacaktır (Eshach, 2007; Gömleksiz ve Koç, 2011). Araştırmada odak grup görüşmesine ek olarak bireysel görüşmeye katılan öğrencilerin farklılıklardan bahsettikleri, odak grup görüşmesine katılanlardan Ö8 hariç diğerlerinin farklılıklara değinmedikleri dikkat çekmektedir. Bu sonuç veri çeşitlenmesinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Nitekim odak grup görüşmesinin yanı sıra bireysel görüşme yönteminin de kullanılması, elde edilen verilerin derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Atkins ve Wallace, 2012).

Araştırmada yer alan etkinlikler, öğrencilerin aktif olacakları biçimde planlanmıştır. Öğrencilerin öğretmen rehberliğinde aktif olarak çalışmalarda yer almaları, onların tasarım oluşturma alanlarını artırmış ve ürünlerini özgün bir şekilde tasarlamalarına katkı sağlamıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesi ve farkındalıklarının artması için aktivitelere dayalı uygulamalar gerekmektedir (Baltacı ve Eker, 2019). Çünkü bilgidен daha önemli olan, kazanılan bilginin nasıl kullanılacağını öğrenmektir (Aikenhead, Orpwood ve Fensham, 2011). Deveci, Konuş ve Aydın (2018) da öğrencilerde beceri gelişimi için aktivite temelli fen eğitiminin gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar. Bu araştırmada öğrenci görüşleri de bu gerekliliği doğrulamaktadır. Güncellenen öğretim programlarında da yapılandırıcı yaklaşımın benimsenerek öğrencilerin öğretmen rehberliğinde kendi öğrenmesinden sorumlu hale geçmesi ve aktif olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018b; Yolcu, 2014). Ancak Cengiz (2019) yaptığı çalışmada fen programlarında teoride belirtilen değişmelerin uygulamalara pek yansımadığını belirtmiştir. Bu bağlamda ders dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin pasif kalma sorununa çözüm getirdiği bilinmektedir (Smith, Steel ve Gidlow, 2010). Dolayısıyla bu çalışmanın öğrencileri süreç içerisinde aktif tutacak etkinlikler içermesi, öğrencileri bu yönde düşünmeye yöneltmiş olabilir. Ayrıca bireyi süreçte

aktif tutan bu ortamların yalnızca başarının artmasına değil yaşam becerilerini de kapsayan 21. yy becerilerinin gelişmesine katkısı olduğu bilinmektedir (Biazak, Marley ve Levin, 2010). Bu sebeple çalışmada yer alan uygulamaların hem ders içi hem ders dışı kullanılabilmesi bakımından kullanıcılara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca öğrencilerin bakış açısına göre; öğrenci sayısının azlığı ve etkinliklerin çevrim içi olması da yaşam becerileri etkinliklerini diğer etkinliklerden ayıran özellikler arasında yer almaktadır. Türkiye’de okullardaki sınıflarda öğrenci sayısının fazla olduğu bilinmekte fakat bu sorun üzerinde pek durulmamaktadır (Çepni, Küçük ve Ayvacı, 2003). Alan yazın incelendiğinde sınıflarda öğrenci sayısının fazla olmasının grup çalışmalarında (Topbaş ve Yücel Toy, 2007) ve güncellenen programların uygulanmasında zorluk oluşturduğu (Acat ve Uzunkol, 2010) tespit edilmiştir. Nitekim araştırmalarda öğrenci sayısının az olduğu etkinliklerde öğrencilerin dikkatlerinin daha az dağıldığı ve başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Kıncal ve Ulutaş, 2009). Dolayısıyla yaşam becerileri eğitiminin verileceği öğrenci grubunun da kalabalık olmaması gerektiği düşünülmektedir. Araştırmada öğrenciler etkinliklerin çevrim içi olmasını farklılık olarak belirtmiştir. Yaşanan pandemi dönemi çevrim içi dersleri zorunlu kılmıştır. Ancak bu dönemdeki derslerde daha çok soru çözme ve düz anlatıma yer verilmiş olması ile çevrim içi etkinliklerin çok fazla yer almaması bu görüşü ortaya çıkarmış olabilecektir. Nitekim Bakioğlu ve Çevik (2020)’nin yürüttüğü araştırma sonucu bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarına göre yaşam becerileri eğitimi farklı kılan yönlerden biri de öğrencilerin farklı duyuşsal değişimler yaşamasıdır. Bu durum beklenen bir sonuçtur. Alan yazında bireylerde duyuşsal becerilerin kazandırılması amacıyla yaşam becerisi eğitiminin verilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2014; WHO, 2004)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen bulgular neticesinde, yaşam becerileri eğitiminin katılımcılarda olumlu etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumlu etkiler; eğlenceli olma, beceri geliştirme, yaparak yaşayarak öğrenme, günlük yaşamda uygulama, çevrim içi uygulanabilirlik, boş vakitleri verimli geçirme, yeteneklerini fark ettirme, tecrübe kazanma, olumlu duyuşsal özellikler kazanma olarak sıralanabilir. Eğitim sürecinde öğrenci deneyimleri ne kadar fazla olursa bireyin kendini fark etmesi ve yaşama adapte olması o oranda artar (Karaca ve Aral, 2016). Nitekim TBA’da da öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenirler (Salı ve Arslan, 2000). Bunun yanı sıra bu tür atölyelerde öğrenciler bir şeyler üretirken eğlenerek öğrenirler (Yıldırım ve Altun, 2015). Bu çalışmada da öğrenciler etkinlikleri yaparken keyifli vakit geçirdiklerini belirtmiştir. Araştırmacı da öğrencilerin uygulama sürecinde eğlendiğini gözlemlemiştir. Derste eğlenen öğrencilerin olumlu duyuşsal özellikler oluşturduğunu (Yamak, Bulut ve Dünder, 2014) tespit eden araştırma sonuçları yapılan bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Roodbari, Sahdipoor ve Ghale (2013) ve Railsback, (2002) de yaptıkları çalışmada yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerin duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Gündoğan ve Can (2020) tarafından yapılan

çalışmada da TBA'da yer alan atölye çalışmaları sayesinde öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri, yeteneklerini fark edip var olan becerilerini geliştirdikleri, kazandıkları bilgiyi günlük yaşama transfer edebildikleri ve boş zamanlarını verimli geçirebildikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Akıllı vd. (2020) ile Railsback, (2002) tarafından yapılan araştırmalarda da bu atölyelerin birçok avantajı olduğu ve bunların başında da öğrencilerin tecrübe kazanarak edindikleri bilgileri günlük yaşama aktarabilmelerinin yer aldığı bahsedilmektedir.

Yapılan analizlerde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşam becerileri eğitiminin bazı sınırlılıkları olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bu sınırlılıkları; çevrim içi eğitim ve kısıtlı süre olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar yüz yüze eğitime alışık olmaları ve çevrim içi ortamlarda yaşanan sıkıntılarla baş edememeleri nedeniyle etkinlik sürelerinin kısıtlı olduğu görüşüne sahip olabilirler. Nitekim öğrencilerin bir kısmı teknik sorunlar ve eğitimde kullanılan programın (ZOOM) bazı özelliklerini etkin kullanamama nedeniyle zamanı etkili kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı gözlem notlarında da bu duruma dikkat çekilmiştir. Etkinlik içeriği ile planlanan sürenin uygun olmasına karşın, süreçte yaşanan teknik sorunlar öğrencilerin etkinlik süresini yetersiz bulmalarına sebep olmuştur. Akca (2006), çalışmasında çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin yaş gruplarına göre problemlerinin değiştiği ve küçük yaş gruplarındaki öğrencilerde bazı sorunlar oluşabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da katılımcıların bir kısmı eğitimlerin yüz yüze olmasının kendileri için daha iyi olacağını ifade etmiştir. Ayrıca Siew, Amir ve Chong (2015) da öğretmenlerle yürüttükleri araştırmada zaman sıkıntısının etkinliklerin yapılmasında önemli bir husus olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bulguları ve alan yazın verileri değerlendirildiğinde çevrim içi düzenlenen yaşam becerileri eğitiminde katılımcı grubun özelliklerine göre etkinlik sürelerinin belirlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular dikkate alındığında katılımcıların yaşam becerileri eğitiminin birçok becerinin geliştirilmesine katkısı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüş gözlem verileriyle de doğrulanmıştır. Bu beceriler; zamanı yönetme ve etkin kullanma, özgüven sahibi olabilme, duyguları kontrol etme gibi sorunlarla başa çıkma ve kendini idare etme becerilerini; iletişim, iş birliği, ekip çalışması ve empati kurma gibi iletişim ve kişiler arası becerileri; sorun çözme ve organizasyon yapabilme gibi girişimcilik becerilerini; karar verebilme, düşünme becerisi, veri toplama ve analiz edebilme ve gözlem yapabilme gibi karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini; tasarım ve modelleme yapabilme, fikir oluşturma ve fikir hareketliliği, yaptığından keyif alma ve hayal kurabilme gibi yaratıcılık ve yenilik becerilerini kapsamaktadır. Öğrencilerin böyle düşünmelerinin gerekçesi; yapılan etkinliklerde sorunlara yönelik grup arkadaşlarıyla birlikte çözüm üretmeleri, özgün ürün tasarımları ve bu ürünleri sunmaları olduğu düşünülmektedir. Araştırmacı da gözlem kayıtlarında son etkinliklere doğru öğrencilerin özgüven kazandığını ve özellikle grup çalışmalarıyla birlikte öğrencilerin işbirliği, ekip çalışması ve iletişim becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca etkinliklerde bazı öğrencilerin yaratıcılık ve hayal

kurma becerilerindeki gelişim dikkat çekmiştir. Alan yazındaki diğer çalışmalarda da yaşam becerilerini kapsayan etkinliklerin öğrencilerin iletişim (Bahar vd., 2014; Kim, Ko ve Han, 2014; Railsback, 2002; Yıldırım ve Selvi, 2018), karar verme, işbirliği, problem çözme (Estapa ve Tank, 2017; Özdemir, 2015; Taştan Akdağ, 2017; Yıldırım ve Selvi, 2018), özyeterlik (Sorensen vd., 2012), tasarım (English ve King, 2015), yaratıcılık (Güleş ve Kılınç, 2020; Hathcock vd., 2015; Kavacık, Kılınç ve Kavacık, 2015) gibi becerilerini geliştireceği yönünde sonuçlar mevcuttur. Yapılan çalışmalar serbest etkinliklerin bireyin var olan becerilerini fark etmesinin yanı sıra özgüven duygusuna katkı sağladığı sonucunu ortaya çıkarmıştır (Gömlüksiz ve Özdaş, 2014; Gültekin, Atalay ve Ay, 2014; Maguth ve Yamaguchi, 2010). Erdem ve Morgil (2002)'in küçük gruplarla yaptıkları çalışmada grup üyeleri arasında iş birliği, sorumluluk paylaşma, iletişim, kendine güven duygularının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çetin ve Şengezer (2013)'in yürüttükleri çalışmada da benzer şekilde proje çalışmalarında yapılan grup etkinliklerinin öğrencilerin iletişim becerilerini ve grup içerisinde dayanışma duygusunu geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla alan yazında, bahsedilen çalışma sonuçları ile paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada aynı zamanda katılımcı öğrenciler etkinlikler sayesinde çalışma yaparken zaman yönetimi becerisi kazandıklarını ve daha planlı hale geldiklerini belirtmiştir. Gama (2004) çalışmasında bu tür üst bilişsel etkinliklere katılan öğrencilerin zamanı verimli kullanıp sorunları daha iyi çözebildiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak yaşam becerileri eğitiminin öğrencilerde 21. yy becerilerini geliştirme açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir. Öğrencilerin bu becerileri kazanmasının günümüzde yaşanan değişikliklere uyum sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yaşam becerileri eğitiminin amacı da öğrencileri gerçek yaşam problemleri ile mücadele edecek beceriler kazandırmanın yanı sıra sorun çözme, duyguları kontrol etme, empati kurma, özgüven, karar verme, iletişim gibi 21. yy'da bireylerden beklenen becerilerini de geliştirmektir (Bahar vd., 2014; Fox vd., 2003; Jordaan, Beukes, ve Esterhuyse, 2017; MEB, 2014; Railsback, 2002, Tunkham, Donpudsa ve Dornbundit, 2016; WHO, 2004). Nitekim hedeflenen yaşam becerileri eğitiminin amaçlarına ulaşmak için okullarda bu amaca yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar büyük önem taşımaktadır (Erkut, 2015; Eskici ve Özsevgeç, 2019; MEB, 2018a; Murthy, 2016; OECD, 2018; Voogt ve Roblin, 2012). Bu çalışma sonuçları, öğrencilerin, yaşam becerileri eğitiminin bireylerin gerek bireysel gerekse toplumsal yaşam kalitesinin artması için ihtiyaç duyacağı becerilerin kazandırılmasına katkı sağlayacağı konusunda alan yazın verilerini destekleyecek yönde düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu noktada 2023 Eğitim Vizyonu'nda okullarda açılması planlanan TBA'da yer alan yaşam becerileri atölyeleri ile çağın şartlarını yakalayan, üretken bir nesil yetişmesinin sağlanabileceği belirtilebilir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri de katılımcı öğrencilerin yaşam becerileri eğitiminde; teknik sorunlar, zaman yönetimi, etkili iletişim kurma, görev paylaşımı yapma ve karar verme konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmeleridir. Gözlem verilerine göre de öğrencilerin çoğunluğu, etkinlikleri yaparken internete bağlanamama ve ekran paylaşımı yapamama gibi teknik sorunlar yaşamışlardır.

Öğrencilerin bu sorunları yaşamasının nedeni, çevrim içi uygulamada kullanılan programın özelliklerini yeterince bilememeleri olabilir. Aydın ve Karşlı (2019) ile Burke ve Dempsey (2020) de öğrencilerinin bilgisayar kullanımındaki eksikliklerden dolayı eğitimde zorluk yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Dolayısıyla pandemi döneminde yürütülen bu araştırmada da öğrencilerin bilgisayar kullanımı engel yaratmış ve olumsuzluklara yol açmış olabilir. Katılımcıların karşılaştığı bir diğer zorluk ise zaman yönetimidir. Zamanı iyi yönetememe durumu etkinliklerin yapılmasına engel bir unsurdur (Kolodner, 2002). Nitekim bu çalışmada da öğrenciler, teknik sorunlar, grup çalışmalarında etkili iletişim kuramama ve görev paylaşımı yapamama gibi problemler nedeniyle sorunlar yaşadığı, bu durumun zaman yönetimini olumsuz etkilediği görüşündedirler. Araştırmacı da gözlemlerinde bazı öğrencilerin internet kesintisi ve programı etkin kullanamama kaynaklı sorunlar yaşadığını, bu durumun öğrencilerde panik oluşturarak zaman yönetimi sorunu yaşamalarına neden olduğunu tespit etmiştir. Buna ek olarak grup çalışması yapılan etkinliklerde bazı öğrencilerin iletişim problemi yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunların çözümü için etkinlik öncesinde öğrencilere bilgisayar kullanımı ve kullanılacak programın tanıtımı konularında eğitim verilmesi gerektiği, ayrıca okullarda grup çalışmalarına yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Taştan Akdağ (2017) ve Özcan ve Koca (2019) da, öğrencilerin grup çalışmalarında iş birliği ve sorumluluk paylaşımı yapamamaları nedeniyle sorun yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Bu noktada derslerde yapılan grup çalışmalarının iletişim, iş birliği gibi sosyal kazanımlara etkisi olduğu (Ünlü ve Aydın, 2011) bilinmektedir. Araştırma sonuçları yaşam becerileri atölye etkinliklerinin bu noktada yaşanan zorluklarının üstesinden gelmede ve bu becerilerin geliştirilmesinde ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmektedir.

Çalışmada öğrencilerin hangi etkinliklere daha çok ilgi duyduğu sorgulandığında görüşlerin “mükemmel paraşüt” ve “kendi tatlımı yapıyorum” etkinliklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde, bu etkinlikleri dikkat çekici bulma nedenlerinin, günlük hayatta kullanabilme, özgün olma, eğlenceli olma, beceri geliştirme, geçmişi hatırlatma, becerilerine uygunluk, yardım almadan yapabileme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler daha önce böyle etkinlikler yapmadıklarını ve bu etkinliklerde çok eğlendiklerini belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise yardım almadan kendilerine ait bir tasarım yapmanın eğlenceli olduğunu ve günlük yaşamda kullanabilecek beceriler kazandıkları için bu etkinliklerden hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebi etkinlikler sürecinde araştırmacının sadece rehberlik etmesi, öğrencilerin özgün bir biçimde kendi ürünlerini tasarlamaları ve aktif olmaları olabilir. Nitekim Aydın ve Karşlı (2019) ile Altan, Yamak ve Kırıkkaya (2016) da aktivite temelli etkinliklerin ilgi çekici olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Ders dışı çalışmalarda öğrencilerin geçmiş yaşantıları ile ilişki kurulması da öğrencileri olumlu yönde etkilemektedir (Stocklmayer ve Gilbert, 2002). Bu noktada öğrencilerin katıldıkları etkinliklerden keyif alması, geçmişle bağlantı kurması ve günlük yaşam problemlerini çözmesinin etkinlikleri ilgi çekici kıldığı düşünülmektedir. Yamak vd. (2014) tarafından beşinci sınıf öğrencilerle yapılan çalışmada öğrencilerin tasarladıkları ürünü günlük

hayatta kullanabilmelerinin etkinliklere karşı ilgi ve motivasyonu olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Dolayısıyla bu tür etkinliklerin okullarda uygulanmasının aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu artıracakı düşünülmektedir. Araştırmada yer alan gözlem verileri de bu konudaki görüşleri desteklemektedir.

Yapılan çalışmada öğrenciler yaşam becerileri eğitiminin güçlü yönlerinin yanı sıra zayıf yönlerinin olduğunu belirtmeler de tüm katılımcılar bu eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik görüş bildirmiştir. Alan yazın incelendiğinde 21.yy becerilerini geliştirecek programların yaygınlaştırılmasının gerekliliğine yönelik sonuçlar mevcuttur (Altunel, 2018; Bakırcı ve Kutlu, 2018; MEB, 2018a; Wendell, Watkins ve Johnson, 2016). Katılımcıların bu eğitimlerin yaygınlaştırılmasını isteme nedenleri çeşitlilik göstermektedir. Katılımcılardan biri yaşam becerileri eğitiminin eğlenceli ve yararlı olmasının yanı sıra beceri kazandırması sebebiyle yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmiştir. Diğer bazı katılımcılar ise yaşam becerileri eğitiminin kaliteli vakit geçirme, eğlenerek öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, yetenekleri fark ettirme, duyarlılık ve tecrübe yaşatma yönüne dikkat çekmiştir. 21. yy becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli projeler (STEM ve FETEM uygulamaları, bilim fuarları, bilim şenlikleri vb.) geliştirilmektedir (Akgündüz vd, 2015; Cansoy, 2018; Chonkaew, Sukhummek ve Faikhamta, 2016). 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde de yine bu amaçla okullarda öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenecekleri, kendi keşfetmesine imkân sağlayacak TBA'nın kurulması planlanmıştır (MEB, 2018a). Dolayısıyla bu çalışmada ulaşılan, henüz pilot aşamada olan atölye etkinliklerinin öğrenciler tarafından da ihtiyaç olarak görülmesi ve beğenilmesi sonucunun alan yazın için önemli olduğu düşünülmektedir.

Son olarak araştırmaya katılan öğrenciler yaşam becerileri eğitiminin geliştirilmesine yönelik çeşitli öneriler sunmuşlardır. Bu çerçevede öğrenciler ilgi alanlarına göre farklı etkinliklerin olması, etkinlik sayısının artırılıp çeşitlendirilmesi, el becerisi geliştiren etkinliklerin eklenmesi, etkinlik sürelerinin artırılması ve etkinliklere katılımın gönüllülük esaslı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin böyle düşünmelerinin sebebi farklı tür etkinliklerin yer almasının ilgi alanlarına ve bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek olması ile açıklanabilir (Wang, 2013). Ayrıca bir katılımcı, etkinliklerin aynı ortam ve şartlarda yapılmasının etkinliklerin daha verimli hale getirilmesine katkı sağlayacağı biçiminde öneride bulunmuştur. Örneğin; “mükemmel paraşüt” etkinliğinde her öğrencinin aynı yükseklikten paraşütünü bırakıp zamanı ölçmesinin karşılaştırma yapabilme açısından daha etkili olacağı belirtilmiştir. Bu çalışma çevrim içi gerçekleştiği için bu durum sağlanamamıştır. Araştırmacı da gözlemlerinde bu noktaya dikkat çekmiştir. Bu bağlamda etkinliklerin gerçekleştirileceği alanın atölye şeklinde tasarlanması (Gündoğan ve Can, 2020) ve atölyenin fiziksel imkanlarının yeterli olması (Bozak, Apaydın ve Demirtaş, 2012) gerekmektedir. Aksi takdirde olumsuz durumlar yaşanıp zaman kaybı yaşanabilecektir. Dolayısıyla atölye çalışmaları yapan öğretmen ve eğitimcilerin uygulama yapacakları mekânı düzenlemeleri ve uygun hale getirmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak araştırmada; yaşam becerileri eğitimine katılan öğrencilerin bu tür atölye çalışmaları hakkında olumlu düşündükleri, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında oldukları, okullarda bu eğitimin yaygınlaştırılmasını istedikleri ortaya çıkmıştır. Bu araştırma sonuçlarının yeni eğitim programlarının hazırlanmasında program geliştirme uzmanlarına, etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanmasında öğretmen, idareci ve öğrencilere, eğitim politikalarının geliştirilmesinde eğitim planlamacılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

1. Bu çalışma İstanbul ili Pendik ilçesi bir devlet okulunda okuyan yaşam becerileri eğitimi almış beşinci sınıfa giden 11 öğrenci ile sınırlıdır. Bundan sonra yapılacak farklı çalışmalarda örneklem çeşitlenmesi yapılabilir.
2. Çalışma sadece öğrencilerle sınırlı tutulmuştur. Öğretmen, idareci ve velilerin de bu konuda görüşleri araştırılabilir.
3. Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Verileri desteklemek adına gözlem ve döküman incelemesi de kullanılabilir.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri dikkate alındığında aldıkları yaşam becerileri eğitiminin 21. yy becerilerini geliştirmesi nedeniyle bu tür çalışmaların ve eğitimlerin sayısı artırılabilir.
5. Çalışma pandemi nedeniyle çevrim içi yapılmış ve çeşitli sınırlılıklar ortaya çıkmıştır. Çevrim içi yapılacak çalışmalarda, öğrencilere etkinlik öncesinde eğitiminde kullanılacak programın özellikleri tanıtılabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

1. Zaman açısından 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Çalışma grubu açısından yaşam becerileri eğitimi almış İstanbul ilinde beşinci sınıfta okuyan 12 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Yaşam becerilerini içeren dört etkinlik ile sınırlıdır.

Yazar Katkıları Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Yayın etiği

Araştırma, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 23.02.2021 tarihli ve 99 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Finansman

Bu araştırma herhangi bir finansman almadı.

ORCID

Gizem AKSOY  <http://orcid.org/0000-0001-9904-8159>

Sibel SARAÇOĞLU  <http://orcid.org/0000-0001-9023-7383>

Kaynakça

- Acat, M. B. ve Uzunkol, E. D. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 9(31), 1-27.
- Aikenhead, G.S., Orpwood, G. & Fensham, P. (2011). Scientific literacy for a knowledge society. C. Linder, L. Ostman, D.A. Roberts, P-O. Wickman, G. Erickson, & A. MacKinnon (Eds.), *Exploring the landscape of scientific literacy* (28-44) içinde. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Akca, Ö. (2006). *SAÜ uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akıllı, C., Yıldız, M., Ateş, A. ve Ateş, N. (2020). *Tasarım Beceri Atölyelerinin işlevselliği ile ilgili yönetici görüşleri*. (ss. 29-46) içinde (Ed. Zahal, O.) *Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar*, Ankara: Gece Kitaplığı.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım.
- Aktacı, M. A., Akpınar, B., Erdamar, F. S. ve Elmastaş, N. (2017), Meslek yüksek okulu teknik müfredatlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *UMYOS International Vocational Schools Symposium*, 2(1), 48-55.
- Altan, E. B., Yamak, H. ve Kırıkkaya, E. B. (2016). FeTeMM eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde uygulanmasına yönelik bir öneri: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212-232.
- Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: fırsatlar ve riskler. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 207, 1-7.
- Anagün, Ş. S., Kılıç, Z., Atalay, N. ve Yaşar, S. (2015). Sınıf öğretmeni adayları fen bilimleri öğretim programını uygulamaya hazır mı?. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 127-148.
- Atkins, L. & Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education*. London, Sage Publications.
- Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi, (2008). Hayat boyu öğrenme için Avrupa yeterlilik çerçevesinin (AYÇ) oluşturulması hakkındaki tavsiye kararı (2008/C 111/01)
- Aydeniz, M. (2017). *Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası*. Erişim adresi: http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=utk_theopubs. Erişim tarihi: 13 Mayıs 2021.
- Aydın, E. ve Karlı, F. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Karışımların ayrıştırılması örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 35-52.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2014). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakırcı, H. ve Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 367-389.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Baltacı, H. ve Eker, M. (2019). Türkiye'de ilk ve ortaokul öğrencilerinin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde görsel sanatlar eğitiminin önemi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1089-1102.
- Bernhardt, A. C., Yorozu, R. & Medel-Anonuevo, C. (2014). Literacy and life skills education for vulnerable youth: What policy makers can do. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 60(2), 279-288.
- Biazak, J. E., Marley, S. C. & Levin, J. R. (2010). Does an activity-based learning strategy improve preschool children's memory for narrative passages? *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 515-526.
- Bozak, A., Apaydın, Ç. ve Demirtaş, H. (2012). Serbest etkinlik dersinin etkililiğinin denetmen, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 520-529.
- Burke, J. & Dempsey, M. (2020). *COVID-19 Practice in primaryschools in Ireland report*. Ireland: National University of Ireland Maynooth. Erişim adresi: <https://www.into.ie/app/uploads/2020/04/Covid-19-Practice-in-Primary-Schools-Report.pdf>. Erişim tarihi: 3 Temmuz 2021.
- Büyükoztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Care, E., Kim, H., Anderson, K. & Gustafsson-Wright, E. (2017). *Skills for a changing world: National perspectives and the global movement*. Washington: Center for Universal Education at The Brookings Institution.
- Chonkaew, P., Sukhummek, B. & Faikhamta, C. (2016). Development of analytical thinking ability and attitudes towards science learning of grade-11 students through science technology engineering and mathematics (STEM education) in the study of stoichiometry. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(4), 842- 861.
- Coşkun, Y. D. (2017). *Öğretim programları arka plan raporu*. Erişim adresi: <https://www.egitimreformugirisimi.org>. Erişim tarihi: 10 Şubat 2021.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3. Baskı). USA: SAGE

Publications.

- Cepni, S. (2017). *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cepni, S., Küçük, M. ve Ayvaci, H.Ş. (2003) İlköğretim birinci kademedeki fen bilgisi programının uygulanması üzerine bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3),131–145.
- Çetin, O. ve Şengezer, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(1), 24-49.
- Demiray, P. (2013). *Proje tabanlı öğrenme modelinin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deveci, İ., Konus, F. Z. ve Aydın, M. (2018). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 765-797.
- Donnelly, J. & Ryder, J. (2011). The pursuit of humanity: curriculum change in English school science. *History of Education*, 40(3), 291-313.
- English, L. D. & King, D. T. (2015). STEM learning through engineering design: fourth-grade students' investigations in aerospace. *International Journal of STEM Education*, 2(1), 1-18.
- Erdem, E. ve Morgil, İ. (2002). Kimya dersinde küçük grupta öğrenme konusunda öğrenci görüşleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Eğitim Kongresi*, 1, 759-763.
- Erkut, E. (2015). *21. yüzyıl yetkinlikleri – sorun*. Erişim adresi <http://docplayer.biz.tr/1816381-21-yuzyil-yetkinlikleri-sorun-prof-erhan-erkut-mart-2015.html>. Erişim tarihi: 17 Mayıs 2021.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16 (2), 171-190.
- Eskici, G. Y. ve Özsevgeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 1-15.
- Estapa, A. T. & Tank, K. M. (2017). Supporting integrated STEM in the elementary classroom: a professional development approach centered on an engineering design challenge. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 1-16.
- Fox, J., Schroeder, D. & Lodl, K. (2003). Life skill development through 4-H clubs: The perspective of 4-H alumni. *Journal of Extension*, 41(6).
- Gama, C.A. (2004). *Integrating metacognition instruction in interactive learning environments*. Published doctoral thesis, University of Sussex, Brighton.
- Garda, B. ve Temizel, M. (2016). Bilgi çağında eğitim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (12), 23-43.
- Giannotta, F. & Weichold, K. (2016). Evaluation of a life skills program to prevent adolescent alcohol use in two european countries: one-year follow-up. *Child Youth Care Forum*, 45, 607–624. doi: 10.1007/s10566-016-9349-y
- Göksoy, S. (2018). Eğitimde etkililiğinin artırılabilmesi için sistem modelinin okul ve öğrenme ortamına uyarlanabilirliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-15.
- Gömleksiz, M. N. ve Koç, A. (2011). Bilgisayar kullanımı öğretiminde akran değerlendirme. *Education Sciences*, 7(1), 148-154.
- Gömleksiz, M. N. ve Özdaş, F. (2013). Serbest etkinlikler dersinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 105- 118.
- Griffin, P. & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Dordrecht: Springer. <https://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>
- Güleş, E. ve Kılınç, H. H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin tasarım beceri atölyelerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 4227-4245.
- Gültekin, M., Atalay, N. ve Ay, Y. (2014). İlköğretimde serbest etkinliklere yönelik sınıf öğretmeni ve öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(3), 172-194.
- Gündoğan, A. ve Can, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin tasarım-beceri atölyeleri hakkındaki görüşleri, *Turkish Studies-Education*, 15(2), 851-876. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40357>
- Hathcock, S. J., Dickerson, D. L., Eckhoff, A. & Katsioloudis, P. (2015). Scaffolding for creative product possibilities in a design-based STEM activity. *Research in Science Education*, 45(5), 727-748.
- Hendricks, P. (1998). *Developing youth curriculum using the targeting life skills model*. Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida.
- Işık, E. ve Semerci, Ç. (2019). Nitel araştırmalarda veri üçgenlemesi olarak odak grup görüşmesi, bireysel görüşme ve gözlem. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3), 53-66.
- İşmen-Gazioğlu, A. E. ve Canel, A. N. (2015). Bağımlılıkla mücadelede okul temelli bir önleme modeli: yaşam becerileri eğitimi. *The Turkish Journal On Addictions*, 2(2), 5-44.
- Jegannathan, B., Dahlblom, K. & Kullgren, G. (2014). Outcome of a school-based intervention to promote life-skills among young people in Cambodia. *Asian Journal of Psychiatry*, 9, 78–84. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ajp.2014.01.011>
- Jordaan, J.; Beukes, R. & Esterhuyse, K. (2017). The development and evaluation of a life skills programme for young adult offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(10), 3077– 3096.
- Karaca, N. H. ve Aral, N. (2016). *Erken çocuklukta yaratıcılık ve benlik kavramı*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Kaşarçı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kavacık, İ., Kılınç, H. ve Kavacık, L. (2015). Ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin bu benim eserim proje yarışmasına proje hazırlama süreci ile ilgili görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Niğde.
- Kıncal, R. Y. ve Ulutaş, M. (2009). İlköğretim 8. sınıf bilgisayar dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyinin

- değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 293-312.
- Kim, D.H., Ko, D.G. & Han, M.J. (2014). The Effects of science lessons applying steam education program on the creativity and interest levels of elementary students. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 34(1), 43-54.
- Kitzinger, J. (1995). "Qualitative research: introducing focus groups", *British Medical Journal*, 311 (7000), 299-302. doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299
- Kolburan, G. ve Tosun, Ü. (2011). *İlköğretim II. kademe öğrencileri arasında yaşam becerileri eğitimi yoluyla 1. kademe edinilmiş değerleri pekiştiren gelişimsel bir model önerisi*. Erişim adresi: <http://91.239.204.115/bitstream/11547/222/1/yasam.pdf>. Erişim tarihi: 25 Aralık 2020.
- Kolodner, J., 2002. Facilitating the learning of design practices: Lessons learned from an inquiry into science education. *Journal of Industrial Teacher Education*, 39(3), 9-40.
- Kyllonen, P. C. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. In *Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments* (pp. 7-8).
- Maguth, B. M. & Yamaguchi, M., (2010). Beyond the surface: A guide to substantive world fairs in the social studies. *The Social Studies*, Taylor & Francis Group. 101(2), 75-79.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2014). *Millî eğitim kalite çerçevesi*, Ankara
- MEB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018a). *2023 eğitim vizyonu*. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim tarihi: 1 Mart 2021.
- MEB (2018b). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 7. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mesleki Yeterlik Kurumu, (2015), *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*, Ankara
- Murthy, C. V. (2016). Issues, problems and possibilities of life skills education for school going adolescents. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 56-76.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*.
- Özahioğlu, B. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenmenin bilimsel süreç becerilerine, başarı ve tutum üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özcan, H. ve Koca, E. (2019). STEM yaklaşımı ile basınç konusu öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 201-227.
- Özdemir, D. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Railsback, J. (2002). *Project-based instruction: Creating excitement for learning*. Portland: Orthwest Regional Educational Laboratory.
- Roodbari, Z., Sahdipoor, E. & Ghale, S. (2013). The study of the effect of life skill training on social development, emotional and social compatibility among first-grade female high school in Neka city. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 3(3), 382-390.
- Rudolph, J. L. (2020). The lost moral purpose of science education, *Science Education*, 104:895-906.
- Salı, G. ve Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilkokul programlarında toplu öğretim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 25 (117), 1300-1337.
- Siew, N. M., Amir, N. & Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. *SpringerPlus*, 4(1), 1-20.
- Smith, E. F., Steel, G. & Gidlow, B. (2010). The temporary community: Student experiences of school-based outdoor education programmes. *Journal of Experiential Education*, 33(2), 136-150.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.
- Smith, E. F., Steel, G. & Gidlow, B. (2010). The temporary community: Student experiences of school-based outdoor education programmes. *Journal of Experiential Education*, 33(2), 136-150.
- Sjöstedt, R. (2015). Assessing a broad teaching approach: The impact of combining active learning methods on student performance in undergraduate peace and conflict studies. *Journal of Political Science Education*, 11(2), 204-220.
- Sontay, G. ve Anar, F. (2016). TÜBİTAK 4006 bilim fuarına katılan ortaokul öğrencilerinin bilim fuarı hakkındaki görüşleri. *12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Trabzon*, 28-30.
- Sorensen, G., Gupta, P. C., Nagler, E., & Viswanath, K. (2012). Promoting life skills and preventing tobacco use among low-income Mumbai youth: effects of Salaam Bombay Foundation intervention. *Plos one*, 7(4), 1-7. doi.org/10.1371/journal.pone.0034982
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. New York: Sage Publications.
- Stocklmayer, S. & Gilbert, J. K. (2002). New experiences and old knowledge: towards a model for the personal awareness of science and technology. *International Journal of Science Education*, 24(8), 835-858.
- Taştan Akdağ, F. (2017). *Stem uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç ve yaşam becerileri üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- The World Health Organization (WHO). (2004). Information Series on School Health. Document 9 (3).

- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills, Enhanced Edition: Learning for Life in Our Times*. New York: John Wiley & Sons.
- Topbaş, E. ve Yücel Toy, B. (2007). Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli öğretim uygulaması etkinliklerinin değerlendirilmesi: öğretimde planlama ve değerlendirme dersi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 405-436.
- Tunkham, P., Donpudsa, S. & Dornbundit, P. (2016). Development of STEM activities in chemistry on “protein” to enhance 21 st century learning skills for senior high school students. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 16(3), 217-234.
- Ulutan, E. (2018). *TEOG fen bilgisi başarısını etkileyen değişkenlerin çok düzeyli regresyon modeli ile incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünlü, M. ve Aydın, S. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik öğretiminde öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 101-117.
- Ümmet, D. ve Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 153-170. <https://dx.doi.org/10.15285/maruabed.263879>
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
- Wang, X. (2013). Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal*, 50(5), 1081-1121.
- Wendell, K. B., Watkins, J. & Johnson, A. W. (2016). Noticing, assessing, and responding to students’ engineering: exploring a responsive teaching approach to engineering design. In *Paper To Be Presented At The 123rd 119 American Society for Engineering Education Annual Conference*, New Orleans, LA. pp. 26-29.
- Yamak, H., Bulut, N. ve DüNDAR, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.
- Yıldırım, B. ve Selvi, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES’18), 47-54.
- Yıldırım, B., Şahin, E. ve Tabaru, G. (2017). STEM uygulamalarının öğretmen adaylarının bilimin doğası inançları, bilimsel araştırma ve yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları üzerindeki etkisi. In *International Congress of Eurasian Social Sciences (ICOESS) Özel Sayısı*, 8(8), 16-29.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2013. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, Z. (2012). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının orta öğretim öğrencilerinin yaratıcı düşünme problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, F. N. (2015). *Fen bilimleri öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrenci başarısı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yolcu, O. (2014). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim birinci kademe hayat bilgisi ve fen ve teknoloji öğretim programlarının çerçeve açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.



The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



Opinions of 5th grade students who participated in design skill workshops on life skills education

Gizem AKSOY & Sibel SARACOGLU

To cite this article: Aksoy, G., Saraçoğlu, S. (2021). Opinions of 5th grade students who participated in design skill workshops on life skills education, *The Journal of International Social Science Education*, 7(2), 278-326. DOI: 10.47615/issej.988374

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.988374>



© 2021 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The Journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

Life skills are the skills that must be possessed in order to increase the quality of life of individuals and societies in accordance with the conditions of the developing and changing world. The design skill workshops, which are a new practice in Turkey, aiming at gaining these skills; there is a need to evaluate the state of achieving its goals, efficiency, effects and meeting expectations in the light of the views of the target audience. The findings of the research conducted for this purpose; It shows that students think that the trainings have strengths and weaknesses, contribute to the development of many skills, have difficulties if they are online, are interesting in various aspects and should be disseminated. It is foreseen that the results of the research will contribute to the awareness of all education stakeholders on this issue, and will guide education planners, curriculum development experts, administrators, teachers and students in the development and implementation of education programs.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Opinions of 5th grade students who participated in design skill workshops on life skills education*

Gizem Aksoy  Sibel Saraçoğlu 

Faculty of Education, Erciyes University, 38039, Turkey

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal the opinions of 5th grade students who attend design skill workshops on life skills education. In this study, case study, which is one of the qualitative research methods, was used as a research method. Participants were selected according to criterion sampling, which is a type of purposeful sampling method. The criterion is that students have not participated in life skills training before. Participants consist of 12 different 5th-grade students studying at a public school in Pendik/Istanbul within the academic year of 2020-2021. Students participated in activities focused on life skills prepared by the researcher for four weeks. Activities were held online due to pandemic restrictions. As a data collection tool, interview and observation were conducted. Data were analyzed by the method content analysis. In the study, it was found that the students who participated in the life skills training thought that the workshops had similar and different aspects with the activities in the school, they expressed positive opinions about the life skills training, they were aware of the strengths and weaknesses of the education, they thought that the life skills training contributed to the development of many skills. It was concluded that they had difficulties because the activities were online, that they found some activities more interesting, and that they wanted this education to be widespread in schools. Considering the research findings, it is suggested that the number and scope of education and research on this subject should be expanded.

ARTICLE HISTORY

Received XX Month 202X
Accepted XX Month 202X

KEYWORDS

Design skill workshops
life skills training,
qualitative research,
case study, student
opinions

Type of the paper
Research article

* This study was produced from the master thesis study prepared by Gizem AKSOY under the supervision of Prof. Dr. Sibel SARAÇOĞLU at Erciyes University Institute of Educational Sciences, Department of Science Education.

CONTACT Sibel SARAÇOĞLU  sarac@erciyes.edu.tr,

© 2021 The Author(s). Gizem AKSOY, Sibel SARAÇOĞLU

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

In the 21st century, the economic, scientific, technological and social developments experienced at the global level have brought about the differentiation of the expectations of the societies from the individuals and the need for trained manpower has increased even more (Silva, 2009). One of the most important goals of developing countries is to raise innovative and productive individuals who follow the developments in the world, turn their gains into their own benefits (Aydeniz, 2017; Donnelly and Ryder, 2011; Ulutan, 2018). Individuals' having life skills plays an important role in achieving this goal (Ümmet and Demirci, 2017). Life skills, which have gained global importance and are called 21st century skills; It is considered as the skills that must be possessed in order to adapt to the conditions of the developing and changing world, to ensure sustainable social and economic development, to take part in global competition, and to increase the quality of life of individuals and societies (Anagün et al., 2015; Trilling and Fadel, 2009). In addition, these skills are stated as the competencies that individuals will need in their personal, social, academic and business lives (Eskici and Özsevgeç, 2019; MEB, 2014; Rudolph, 2020).

Schools have an important role in gaining these skills (Eskici & Özsevgeç, 2019). Business world and political leaders also expect the acquisition of life skills from schools (Griffin and Care, 2015). This situation requires the creation and development of training programs aimed at improving individuals' life skills. In this context, it is planned to establish Design Skills Workshops (TBA) in all schools to develop various life skills such as communication, creativity, teamwork, and critical thinking skills of students in Turkey (MEB, 2018). In Turkey, there is a need to evaluate the achievement of the objectives, efficiency, effects and student expectations of the design skills workshop activities aimed at gaining life skills in the light of student opinions. It is foreseen that research results will guide to program development experts in the preparation of new educational programs; to teachers, administrators and students in the development and implementation of activities; to education planners in the development of education policies. The aim of this study is to reveal the opinions of the 5th grade students participating in the design skill workshops on life skills education.

Method

In this study, case study, one of the qualitative research methods, was used. Criterion sampling was used to determine the research sample. The criterion is that the student has not participated in life skills training before. For the individual interview, it was taken into account that students who did not have difficulties in expressing themselves and who were shy were among the participants. The willingness of the participants to interview is another consideration. In the 2020-2021 academic year, focus group interviews were held with 12 fifth grade students who met the criteria determined in a public school in Pendik district of Istanbul province, and individual interviews were conducted with six of them.

Eight of the participants were women and four were men. Interview (individual and focus group interview) and observation were used as data collection tools in the research. The same semi-structured interview form was used as a data collection tool in both interviews. The interview and observation forms used were created by the researcher by scanning the literature. The forms were presented to seven experts, including four science field experts, two science teachers and one Turkish teacher. The forms were finalized based on the feedback received.

The events were held online. Participants received life skills training for four weeks in line with a program determined by the researcher. A focus group meeting was held one week after the activities were completed. One week after the focus group interview, individual interviews were conducted with six students. Then, the video recordings of the activity process were examined by the researcher and the data were recorded in the observation form. Various measures were taken to ensure the validity and reliability of the study. Content analysis was used in data analysis in the research. As a result of the analysis, seven themes, 14 categories and 76 codes were created.

Findings and Discussion

Taking into account the opinions of the students, the theme of "comparison of life skills education with students' activity experiences at school" was created. Students think that life skills education is fun, instructive and related to science lesson as it is in school activities. In the observation records of the researcher, it was stated that the participants enjoyed the activities and gained knowledge throughout the process. The students found the activities to be similar to the activities they attended at school in terms of including manual skills. The students considered it as a difference that the education they received gave them the knowledge and skills to be used in daily life through different methods. According to the students, student activity and teacher guidance are another difference. According to the students' point of view; The low number of students and the fact that the activities are online are among the features that distinguish life skills activities from other activities. The literature data show parallelism with the result of this research (Aydm and Karlı, 2019; Eshach, 2007; Smith, Steel and Gidlow, 2010; Topbaş and Yücel Toy, 2007).

The theme of strengths and weaknesses of life skills education was formed from the students' thoughts on the positive and negative aspects of the life skills education they attended. Strengths of life skills education according to students; to be fun, to develop skills, to learn by doing, to practice in daily life, to be applicable online, to spend free time productively, to realize their abilities, to gain experience, to gain positive affective features. The researcher's observation notes also support the students' views. The students learn by doing and having fun in TBA (Salı and Arslan, 2000; Gündoğan and Can, 2020; Yıldırım and Altun, 2015). The students stated that the education is online and the time is insufficient as a limitation. The researcher's observation notes also support the students' views. There are similar problems in the literature as well (Akca, 2006; Siew, Amir and Chong, 2015).

The theme of "Skills Developed by Life Skills Education" was created by taking into account the codes obtained from the opinions of the students on the contribution of the education they received to their life skills. Students think that the workshop activities develop life skills such as problem solving skills, self-management skills, communication skills, interpersonal skills, entrepreneurship skills, decision making skills, critical thinking skills, creativity skills and innovative skills. The researcher's observation notes also support the students' views. In other studies in the literature, it is stated that activities involving life skills improve various skills of students (Estapa and Tank, 2017; Güleş and Kılınç, 2020; Jordaan, Beukes and Esterhuyse, 2017; Kim, Ko and Han, 2014; Railsback, 2002; Tunkham, Donpudsa and Dornbundit, 2016; Yıldırım and Selvi, 2018).

Students stated that they had difficulties in time management, effective communication, task sharing and decision making, as well as technical problems in life skills education. The researcher's observation notes also support the students' views. In addition, Taştan Akdağ (2017) and Özcan and Koca (2019) emphasize that students have problems because they cannot cooperate and share responsibility in group work.

The "perfect parachute" and "I make my own dessert" activities attracted the attention of the majority of the participants. The reasons why students find these activities remarkable are that they can be used in daily life, be original, be fun, develop skills, remember the past, suit their skills, and be able to do without help. The researcher's observation notes also support the students' views. Aydın and Karşlı (2019) and Altan, Yamak and Kırıkkaya (2016) also emphasize that activity-based activities are interesting.

All participants think that life skills training should be expanded. There are also results in the literature regarding the necessity of disseminating programs that will develop life skills (Altunel, 2018; Bakırcı and Kutlu, 2018; MEB, 2018; Wendell, Watkins and Johnson, 2016).

Students presented various suggestions for the development of life skills education. In this context, the students stated that there should be different activities according to their interests, the number of activities should be increased and diversified, the activities that develop dexterity should be added, the duration of the activities should be increased and participation in the activities should be voluntary.

Conclusion

As a result, in the research; It has been revealed that the students participating in the life skills training think positively about such workshops, are aware of their strengths and weaknesses, and want this training to be widespread in schools.

Suggestions

1. This study is limited to 11 5th grade students studying at a public school in Pendik, Istanbul, who received life skills training. Sample diversity can be made in different studies to be carried out in the future.
2. The study was limited to students only. Opinions of teachers, administrators and parents on this subject can also be researched.
3. Interview was used as data collection tool in the study. Observation and document review can also be used to support the data.
4. Considering the opinions of the students participating in the research, the number of such studies and trainings can be increased since the life skills training they receive improves 21st century skills.
5. The study was conducted online due to the pandemic and various limitations emerged. In the online studies, the features of the program to be used in the education can be introduced to the students before the activity.

Research Limitations

Research;

1. It is limited to the 2020-2021 academic year in terms of time.
2. In terms of the study group, it is limited to 12 students studying in the fifth grade in Istanbul, who received life skills training.
3. Limited to four activities involving life skills.

Author Contributions

The authors contributed equally to the study.

Publication Ethics

The research was found ethically appropriate with the decision of Erciyes University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 23.02.2021 and numbered 99.

Funding

This research received no funding.

ORCID

Gizem AKSOY  <http://orcid.org/0000-0001-9904-8159>

Sibel SARAÇOĞLU  <http://orcid.org/0000-0001-9023-7383>

References

- Akca, Ö. (2006). *SAÜ uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altan, E. B., Yamak, H. & Kırıkkaya, E. B. (2016). FeTeMM eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde uygulanmasına yönelik bir öneri: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212-232.
- Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: fırsatlar ve riskler. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 207, 1-7.
- Anagün, Ş. S., Kılıç, Z., Atalay, N. & Yaşar, S. (2015). Sınıf öğretmeni adayları fen bilimleri öğretim programını uygulamaya hazır mı?. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 127-148.
- Aydeniz, M. (2017). *Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası*. Erişim adresi: http://trace.tennesse.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=utk_theopubs. Erişim tarihi: 13 Mayıs 2021.
- Aydın, E. & Karşlı, F. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin STEM etkinlikleri hakkındaki görüşleri: Karışımların ayrıştırılması örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 35-52.
- Bakırcı, H. & Kutlu, E. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 367-389.
- Donnelly, J. & Ryder, J. (2011). The pursuit of humanity: curriculum change in English school science. *History of Education*, 40(3), 291-313.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16 (2), 171-190.
- Eskici, G. Y. & Özvegeç, T. (2019). Yaşam becerileri ile ilgili çalışmaların tematik içerik analizi: bir meta-sentez çalışması. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 1-15.
- Estapa, A. T. & Tank, K. M. (2017). Supporting integrated STEM in the elementary classroom: a professional development approach centered on an engineering design challenge. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 1-16.
- Griffin, P. & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Dordrecht: Springer. <https://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7>
- Güleş, E. & Kılınc, H. H. (2020). Sınıf öğretmenlerinin tasarım beceri atölyelerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 4227-4245.
- Gündoğan, A. & Can, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin tasarım-beceri atölyeleri hakkındaki görüşleri, *Turkish Studies- Education*, 15(2), 851-876. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40357>
- Jordaan, J.; Beukes, R. & Esterhuyse, K. (2017). The development and evaluation of a life skills programme for young adult offenders, *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(10), 3077– 3096.
- Kim, D.H., Ko, D.G. & Han, M.J. (2014). The Effects of science lessons applying steam education program on the creativity and interest levels of elementary students. *Journal of the Korean Association for Science Education*, 34(1), 43-54.
- MEB (2014). *Millî eğitim kalite çerçevesi*, Ankara
- MEB (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Erişim adresi: http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf Erişim tarihi: 1 Mart 2021.
- Özcan, H. & Koca, E. (2019). STEM yaklaşımı ile basınç konusu öğretiminin ortaokul 7. sınıf

- öğrencilerinin akademik başarılarına ve STEM'e yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 201-227.
- Railsback, J. (2002). *Project-based instruction: Creating excitement for learning*. Portland: Orthwest Regional Educational Laboratory.
- Rudolph, J. L. (2020). The lost moral purpose of science education, *Science Education*, 104:895–906.
- Salı, G. & Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilkokul programlarında toplu öğretim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 25 (117), 1300-1337.
- Siew, N. M., Amir, N. & Chong, C. L. (2015). The perceptions of pre-service and in-service teachers regarding a project-based STEM approach to teaching science. *SpringerPlus*, 4(1), 1-20.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills, Enhanced Edition: Learning for Life in Our Times*. New York: John Wiley & Sons.
- Smith, E. F., Steel, G. & Gidlow, B. (2010). The temporary community: Student experiences of school-based outdoor education programmes. *Journal of Experiential Education*, 33(2), 136-150.
- Taştan Akdağ, F. (2017). *Stem uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç ve yaşam becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Topbaş, E. & Yücel Toy, B. (2007). Kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli öğretim uygulaması etkinliklerinin değerlendirilmesi: öğretimde planlama ve değerlendirme dersi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 405-436.
- Tunkham, P., Donpudsa, S. & Dornbundit, P. (2016). Development of STEM activities in chemistry on “protein” to enhance 21 st century learning skills for senior high school students. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 16(3), 217-234.
- Ulutan, E. (2018). *TEOG fen bilgisi başarısını etkileyen değişkenlerin çok düzeyli regresyon modeli ile incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ümmet, D. & Demirci, G. (2017). Yaşam becerileri eğitimi kapsamında yürütülen grupla psikolojik danışma uygulamasının ortaokul öğrencilerinin iyi oluşları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 153-170. <https://dx.doi.org/10.15285/maruaebd.263879>
- Wendell, K. B., Watkins, J. & Johnson, A. W. (2016). Noticing, assessing, and responding to students' engineering: exploring a responsive teaching approach to engineering design. *In Paper To Be Presented At The 123rd 119 American Society for Engineering Education Annual Conference*, New Orleans, LA. pp. 26-29.
- Yıldırım, B. & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.
- Yıldırım, B. & Selvi, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 47-54.



The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

Türkiye'deki fen öğretim programlarında bilimsel süreç becerilerinin yeri

Hasan Hüseyin KUL, Esra KIZILAY & Fulya ÖNER ARMAĞAN

Önerilen atf: Kul, H. H., Kızılay, E. & Öner Armağan, F. (2021). Türkiye'deki fen öğretim programlarında bilimsel süreç becerilerinin yeri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 327-347. DOI: 10.47615/issej.971218

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.971218>



© 2021 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

Alan yazında cumhuriyetten günümüze ilköğretimdeki fen öğretim programlarının tamamını ele alarak bilimsel süreç becerileri çerçevesinde değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Alan yazındaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada ise cumhuriyetten günümüze ilköğretim fen öğretim programlarında bilimsel süreç becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın alan yazındaki ihtiyaca hizmet edeceği düşünülmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

Türkiye'deki fen öğretim programlarında bilimsel süreç becerilerinin yeri

Hasan Hüseyin KUL  Esra KIZILAY  Fulya ÖNER ARMAĞAN

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Kayseri, Türkiye

ÖZ

Bu araştırmada cumhuriyetten günümüze ilköğretim fen öğretim programlarında bilimsel süreç becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın alan yazındaki ihtiyaca hizmet edeceği düşünülmektedir. Araştırma kapsamında 1926 yılından bu yana hazırlanan ilkokul ve ortaokul fen öğretim programları incelenmiş ve bilimsel süreç becerilerinin program içerisinde ne şekilde yer aldığı ile ilgili bir derleme yapılmıştır. Bu bağlamda Türkiye'de ilkokul ve ortaokul fen öğretim programları kapsamında; 1926 ilk mektep programları, 1936 ilkokul programı, 1948 ilkokul programı, 1968 ilkokul programı, 1974 ve 1977 ilkokul fen programları, 1992 ilköğretim kurumları fen bilgisi dersi öğretim programı, 2000 ilköğretim okulları fen bilgisi dersi öğretim programı, 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programı, 2013 fen bilimleri dersi öğretim programı, 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı incelenmiştir. Programlar incelendiğinde 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programına kadar olan programlar içerisinde bilimsel süreç becerileri ile ilgili ifadeler dolaylı olarak yer alsa da bilimsel süreç becerileri kavramının geçmediği tespit edilmiştir. 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programında bilimsel süreç becerilerinin ayrı bir öğrenme alanı olarak yer aldığı ve bu becerilerle ilgili kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir. 2013 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarında da bilimsel süreç becerilerine kısaca değinilmiştir.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 13
 Temmuz 2021
 Kabul tarihi 12 Kasım
 2021

ANAHTAR KELİMELER

Bilimsel Süreç
 Becerileri, Fen Bilimleri
 Dersi, Fen Öğretim
 Programları

Makale Türü
 Derleme makale

İLETİŞİM Esra KIZILAY  equven@erciyes.edu.tr  Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri, Türkiye

© 2021 Yazar(lar). Hasan Hüseyin Kul, Esra Kızılay, Fulya Öner

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans,

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

Günümüzde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler yaşam şeklimizi değiştirmiştir. Hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler, küreselleşme ve rekabet gelecekte de hayatımızı etkileyecektir. Bu çerçevede ülkelerin uluslararası rekabette yer alabilmesi ve gelecekte güçlü bir ülke olabilmesi için her vatandaşın fen alanında ve teknoloji alanında okuryazar olarak yetişmesi gerekmektedir (MEB, 2005).

Fen ve teknoloji okuryazarlığının vatandaşlar açısından önemli hale gelmesi çerçevesinde, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 2000 yılından beri birçok ülkenin katıldığı PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) aracılığıyla 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazandıkları beceriler incelenmeye başlanmıştır. Her üç yılda bir yapılan değerlendirmeler içerisinde fen okuryazarlığı da yer almaktadır (MEB, 2019).

“Fen ve teknoloji okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir” (MEB, 2005). Fen ve teknolojiyi okuryazarı olabilmek için üç yeterliğe sahip olmak gerekmektedir. Bunlar; olguları bilimsel olarak açıklayabilmek, bilimsel sorgulama yöntemini tasarlamak ve değerlendirmek, verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlamaktır (MEB, 2019).

Fen ve teknoloji okuryazarlığı ile ilgili üç yeterlik incelendiğinde bilimsel süreç becerilerinin, fen ve teknoloji okuryazarlığının boyutlarından biri olduğu görülmektedir. Bilimsel süreç becerileri, bilginin yapılandırılma sürecinde, problem çözerken ve sonuçları sunarken bilim insanlarının kullandıkları düşünme becerileri olarak ifade edilmektedir (MEB, 2005). Bunun yanı sıra bilimsel süreç becerileri sadece fizik, kimya ve biyoloji gibi fen bilimleri veya bilimsel bilgiyle sınırlı değildir. Bu beceriler günlük hayatın her alanında gereksinim duyulan ve kullanılan beceriler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Bu bağlamda günlük hayatta bilimsel süreç becerilerini kullanmak, karşılaşılan olayları anlamayı, yorumlamayı ve öğrenilenlerle ilişkilendirmeyi kolaylaştırmaktadır. Kısacası bilimsel süreç becerileri bireylerin günlük hayat problemlerine karşı çözüm üretebilmesi için oldukça önemlidir (Tan ve Temiz, 2003).

Bilimsel süreç becerilerini popüler hale getiren “Bilimsel Süreç Yaklaşımı (Science-A Process Approach (SAPA))” becerileri, temel ve bütünleştirilmiş beceriler olarak iki sınıfa ayırmıştır. Temel bilimsel süreç becerileri; gözlem, çıkarım, ölçme, iletişim, sınıflama ve tahmin olarak ifade edilmiştir. Bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerileri ise değişkenleri kontrol etmek, operasyonel tanımlama, hipotez kurma, verileri düzenleme ve yorumlama, deney yapma, model oluşturma şeklinde açıklanmıştır (Padilla, 2018).

2005 yılı fen ve teknoloji dersi öğretim programında bilimsel süreç becerileri üç başlık altında sınıflandırılmıştır. Programda beceriler; planlama ve başlama, yapma, analiz ve sonuç çıkarma başlıkları altında gruplandırılmışlardır. Planlama ve başlama başlığı altında; gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, tahmin, kestirme,

değişkenleri belirleme becerilerine yer verilmiştir. Yapma başlığında; deney tasarlama, deney malzemelerini tanıma, veri toplama, ölçme, verileri kaydetme becerileri yer almıştır. Analiz ve sonuç çıkarma başlığı ise model oluşturma, sonuç çıkarma ve sunma becerilerini kapsamıştır (MEB, 2005).

Bilimsel süreç becerilerinin fen okuryazarlığında önemli bir yer kaplaması, bu becerilerin öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar, olaylar ve olgular hakkında elde ettikleri bilgileri işlerken kullandıkları bilişsel ve duyuşsal beceriler olması sebebiyle günümüzde öğretim programlarında yer alan derslerde bilimsel süreç becerilerine yer verilmesi önemli hale gelmektedir (Arslan ve Tertemiz, 2004). Bu bağlamda Türkiye’de de fen öğretim programlarında yapılan değişikliklerde bilimsel süreç becerileri kendine yer bulmuştur. Bu çerçevede alan yazında konu ile ilgili birçok çalışma yürütülmektedir.

Amaç ve Önem

Alan yazın incelendiğinde, Türkiye’deki ilköğretim fen programlarında bilimsel süreç becerilerinin ele alındığı ve kıyaslandığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların bir kısmının belli fen programlarına odaklandığı görülmüştür. Gücüm ve Kaptan (1992) çalışmalarında dolaylı olarak bilimsel süreç becerilerine değinerek 1948, 1968, 1974 programlarından bahsetmişlerdir. Altınok ve Tunç (2013) yaptıkları araştırmada 1926, 1936, 1948, 1968 ve 2004 yılı fen öğretim programlarını bilimsel süreç becerileri açısından analiz etmişlerdir. Saban, Aydoğdu ve Elmas (2014) çalışmalarında 2005 yılı fen öğretim programı ve 2013 fen öğretim programlarını bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırmışlardır. Bakaç (2019) tarafından yürütülen çalışmada da 2005, 2013, 2018 fen programları incelenmiş, kısmen bilimsel süreç becerilerine değinilmiştir.

Alan yazındaki bazı çalışmalar ise sadece tek bir programı bilimsel süreç becerileri açısından ele almışlardır. Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz (2008), 2004 fen ve teknoloji dersi öğretim programını bilimsel süreç becerilerine yer verme açısından analiz etmişlerdir. Zan, Efe ve Zan (2016) yaptıkları araştırmada cumhuriyetin ilk programında eşya dersini ele alarak, bilimsel süreç becerilerinden kısmen bahsetmişlerdir. Özcan ve Koştur (2019) araştırmalarında, 2018 fen bilimleri dersi öğretim programını incelemişlerdir.

Alan yazında cumhuriyetten günümüze ilköğretimdeki fen öğretim programlarının tamamını ele alarak bilimsel süreç becerileri çerçevesinde değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazındaki çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada ise cumhuriyetten günümüze ilköğretim fen öğretim programlarında bilimsel süreç becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Yapılan çalışmanın alan yazındaki ihtiyaca hizmet edeceği düşünülmektedir. Yapılan çalışma fen öğretim programı ve bilimsel süreç becerileri konusunda yürütülecek araştırmalara genel bir çerçeve sunarak yol gösterebilecektir.

Cumhuriyetten Günümüze Fen Öğretim Programları ve Bilimsel Süreç Becerileri

1926 İlk Mektep Programları ve Bilimsel Süreç Becerileri

Türkiye’deki eğitim alanındaki ilk sistemli çalışma birinci Heyet-i İlmîye toplantısıdır. Bu toplantı, 1923 yılında Ankara’da yapılmıştır. Toplantıda eğitim ve ilkokul programlarıyla ilgili birçok konu görüşülmüştür. İkinci Heyet-i İlmîye toplantısı ise 1924 yılında gerçekleştirilmiştir. Toplantıda ilkokul öğreniminin beş yıla indirilmesi, ortaokul ve liseleri ayrılarak üçer yıl olarak belirlenmesi, ortaokul ve lise programlarına sosyoloji derslerinin eklenmesi, ilkokul öğretim programlarının geliştirilmesi gibi kararlar alınmıştır. Alınan kararların büyük bir kısmı uygulamaya konulmuştur. 1925 tarihinde Ankara’da Üçüncü Heyet-i İlmîye toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda da eğitimin farklı kademeleriyle alakalı kararlar alınmıştır (MEB, t.y.)

Eğitim alanında yapılan reformlardan biri de eğitim bilimci John Dewey’in Türk eğitim sistemi ile ilgili İncelemeler yapmak üzere Türkiye’ye davet edilmesidir. Profesör John Dewey, 1924 yılında davet üzerine Türkiye’ye gelerek eğitim sistemi ile alakalı iki ay kadar incelemeler yapmış ve bu doğrultuda bir rapor hazırlamıştır. John Dewey, raporunda mesleki eğitim, köy okulları, seyyar kütüphaneler, derslerin içeriği gibi konularda incelemelerine ve önerilerine yer vermiştir. Dewey, fen öğretimiyle alakalı olarak, okullarda bitkiler ve hayvanlarla ilgili levhaların ve fizik ve kimya ile ilgili malzemelerin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Fakat ders esnasında öğrencilerin sadece bakarak düşünmelerinin yeterli olmadığını, okullarda öğrencinin bizzat kendisinin kullanabileceği basit ve ucuz malzemelere daha çok ihtiyaç olduğunu belirtmiştir (Maarif Vekilliği, 1939).

Dewey’in incelemeleri ve raporu çerçevesinde ilkokul programında değişiklik yapılmıştır. Bu çerçevede 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı’nın içeriğinde yer alan 5. sınıf Eşya dersi, Fizik ve Kimya konularını içerecek şekilde planlanmıştır. Eşya dersi müfredatında, dersin öğretmen tarafından yürütülmesi ile ilgili dikkat edilecek noktalar incelendiğinde her ne kadar bilimsel süreç becerileri ifadesine yer verilmese de becerilere yönelik ifadeler yer verildiği tespit edilmiştir. Örneğin programda öğrencilerin deneyleri kendilerinin yapmaları gerektiği belirtilerek deneysel süreçlerden deney yapma becerisine dikkat çekilmiştir. Bunun dışında “sıcaklığın havaya etkisi”, “Yatay istikâmetde bir kuvveti düşey/dikey istikâmete çevirmek” gibi değişkenleri değiştirme ve kontrol etme becerisine yönelik konuların da yer aldığı görülmektedir. “Hava basıncı nasıl ölçülür?” şeklinde ifade edilen konular aracılığıyla da ölçme becerisine yönelik kazanımlar hedeflenmektedir (Zan, Efe ve Zan, 2016). Bu bağlamda 1926 programında Tabiat Tetkiki (4.sınıf) ve Eşya derslerinde (5.sınıf) birçok bilimsel süreç becerilerine yer verilmiştir. 1926 programında gözlem yapma, sınıflama, çıkarım yapma, tahmin etme, deney yapma, verileri kaydetme, model oluşturma, sonuç çıkarma becerilerine yönelik ifadeler tespit

edilmiştir (Altınok ve Tunç, 2013).

1936 İlkokul Programı ve Bilimsel Süreç Becerileri

1936 ilkokul programı içerisinde ilkokulun hedeflerine, eğitim ve öğretim ilkelerine, haftalık ders çizelgelerine, derslerin müfredat ile nasıl öğretileceğine, öğretimle ilgili araçlara yer verilmiştir (Ayas, 1948).1936 programındaki fen konuları tabiat bilgisi dersi ile verilmiştir. Bu derste gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, tahmin etme, ölçme, verileri kaydetme, model oluşturma, sonuç çıkarma bilimsel süreç becerilerine yer verilmiştir. Programda bilimsel süreç becerileri içerisinde en çok sınıflama becerisi yer bulmuştur (Altınok ve Tunç, 2013).

1948 İlkokul Programı ve Bilimsel Süreç Becerileri

1948 programında Mili Eğitim'in temel amaçları; çocuğu toplumsal, kişisel, insan ilişkileri ve ekonomik hayat bakımından geliştirmek olarak belirlenmiştir (Gözütok, 2003). 1948 öğretim programı 20 yıl süre ile yürürlükte kalan cumhuriyet tarihimizin en uzun süreli öğretim programıdır. 1944 yılı itibariyle tüm öğretmenlere anket uygulanmış ve bu anketten elde edilen veriler doğrultusunda öğrenci, öğretmen ve çevrenin beklentileri doğrultusunda ilkokul programı hazırlanmıştır (Arslan, 1999).

1948 ilkokul programında fen bilgisine ilişkin konular birinci devrede hayat bilgisi, ikinci devrede tabiat bilgisi içerisinde verilmekteydi (Gücüm ve Kaptan, 1992). Programda hayat bilgisi dersi gözlem, yaşama ve deney dersi olarak görülmekteydi. Programda öğrencilerin doğrudan gözlem ve deney aracılığıyla bilgi edinmelerine önem verileceği belirtilmiştir (Gücüm ve Kaptan, 1992). Başka bir deyişle hayat bilgisi dersi aracılığıyla gözlem ve deney yapma yoluyla bilimsel süreç becerilerine önem verildiği görülmektedir. Tabiat bilgisi dersi içerisinde ise gözlem, çıkarım yapma, tahmin etme, kestirme, deney yapma, verileri kaydetme, model oluşturma, sonuç çıkarma becerilerine yer verilmiştir (Altınok ve Tunç, 2013).

1968 İlkokul Programı ve Bilimsel Süreç Becerileri

1962 yılındaki VII. Milli Eğitim Şûrası'nda ilkokul programında yapılacak değişikliklerle ilgili olarak birçok maddeye yer verilmiştir. Bu şûrada fen bilgilerinin öğrencilere deneysel, gözlemci, hayal gücünü geliştirici yollarla verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin edineceği bilgilerin ilerideki eğitim hayatlarındaki teknik bilgi ve becerilere temel oluşturması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1962) Bu şûrada ifade edilen maddeler incelendiğinde, ilkokul programlarındaki fen bilgisine yönelik derslerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye yönelik bazı öneriler içerdiği görülmektedir. Şûrada gözlem yapma, deney yapma gibi bilimsel süreç becerilerini işaret eden öneriler yer almaktadır.

1968 öğretim programı hazırlanmadan önce 1962 yılında bu kez daha geniş katılımlı olarak öğretmen, öğrenci, okul müdürleri, okul aile birlikleri, ilçe müdürleri, müfettişler, öğretmen okulu öğretmenlerinden veriler toplanmış ve 1948 yılında hazırlanan programın eksik yönleri belirlenerek bir program

hazırlanmış ve bu program pilot uygulamaya alınmıştır. Süreç içerisinde bazı değişiklikler yapılarak 1968 öğretim programı hazırlanmıştır. Bu program 1948 programının sadeleştirilmiş hali olarak düşünülebilmektedir (Gözütok, 2003).

1968 ilkokul programında da 1948 programındaki gibi ilkokulun birinci kısmındaki fen konuları hayat bilgisi dersi kapsamında sunulmuştur. Bu programda da hayat bilgisi dersi gözlem, iş ve deney dersi olarak ifade edilmiştir (Gücüm ve Kaptan, 1992). Bu ifade, gözlem yapma ve deney yapma ile bilimsel süreç becerilerini işaret etmektedir.

1968 programı ile ilkokulun ikinci kısmındaki derslerin bazıları sosyal bilgiler ve fen ve tabiat bilgileri etrafında toplanarak toplu öğretim uygulamasına geçilmiştir (Salı ve Arslan, 2000). Bu sayede 1968 ilkokul programında fen konuları fen ve tabiat bilgileri dersi aracılığıyla sunulmuştur. Gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, tahmin etme, kestirme, deney yapma, ölçme, verileri kaydetme, model oluşturma, sonuç çıkarma becerileri programda yer almıştır. 1926 yılından itibaren en çok bilimsel süreç becerisine yer veren program olmuştur (Altınok ve Tunç, 2013).

1968 yılı Fen ve Tabiat Bilgisi programının amaçlarına bakıldığında, fen öğretiminin daha çok çevreyi tanıtmak ve uyum sağlamak olduğu görülmektedir. Programda, bireylerin çevresinde ve yaşantısında fen disiplini kullanması ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi amacıyla, fen disiplinine ait bilgi kısmı daha yoğun olarak yer almaktadır. Bu çerçevede de programda deneyden çok gözlemin, uygulamadan çok bilmenin önemsendiği söylenebilmektedir. Dolayısıyla 1968 programının amaçları içerisinde bilimsel süreç becerilerinden metotlu gözlem yapmak, gözlem sonuçlarını ifade etmek yer almaktadır (Dindar ve Taneri, 2011).

1974 ve 1977 İlkokul Fen Programları ve Bilimsel Süreç Becerileri

1974 yılındaki IX. Milli Eğitim Şûrası'nda ortaokul düzeyindeki ortak dersler içerisinde fen bilgisi dersine de yer verilmiştir. Bu dersler her öğrencinin alması gereken dersler olarak ifade edilmiştir. Şûrada ilkokul düzeyinde fen ve tabiat bilgileri programı ile ortaokul fen bilgisi programının "fen bilgisi" adı altında bütünleştirilmiş bir şekilde yeniden düzenlenmesiyle ilgili çalışmaların sürdürüleceğine ilişkin uygulama planına yer verilmiştir (MEB, 1974). Bunun sonucunda 1974 yılında dersin adı "Fen Bilgisi" olarak değiştirilmiştir.

IX. Milli Eğitim Şûrası'nda "yeni fen programlarının denenerek geliştirileceği okullarda öğrenci deneylerine olanak sağlayan laboratuvarlar kurulmasına ve mevcutların eksikliklerinin tamamlanmasına ve geliştirilmesine çalışılacaktır" ifadesine yer verilmiştir (MEB, 1974). Bu madde ile deney yapma bilimsel süreç becerisine dikkat çekilmektedir.

1974 programıyla ilgili değerlendirmeler, programın bilimsel süreçler yoluyla bilimsel bilgi kazandırmaya ağırlık verdiğini ifade etmektedirler. 1977 programına bakıldığında, 1974 programındaki bazı ünite yerlerinin değiştiği ama genel çerçevede aynı kaldığı görülmektedir (Gücüm ve Kaptan, 1992).

1992 İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Bilimsel Süreç Becerileri

1992 Fen Bilgisi Programı'nda fen bilgisi konuları işlenirken derslere laboratuvar yöntemi entegre edilmeye başlanmıştır (Dindar ve Taneri, 2011). Bu sayede birçok bilimsel süreç becerisi önem kazanmaya başlamıştır.

1992 programının amaçları incelendiğinde gözlem, inceleme, deney becerilerinden yararlanma ve bu sonuçları şekil ve grafiklerle gösterme amaçlarına yer verilmiştir (Dindar ve Taneri, 2011). 1992 yılı fen programının genel amaçları içerisinde "öğrenciye kendi aklını kullanabilme yollarını öğretme", "yapıcı, yaratıcı, eleştirel düşünme yeteneği kazanabilme ve geliştirebilme", "bilimsel sonuçlara ulaşmada ve kanunları anlamada gözlem, inceleme, deney, araştırma yöntemlerinden yararlanabilme", " araştırma, inceleme, gözlem ve deney sonuçlarını söz, yazı, resim, şekil ve grafiklerle gösterebilme, yorumlayabilme ve genelleyebilme" gibi temel amaçlar ile birlikte model önerme, sınıflandırma, analiz yapma, bilgi üretme ve kullanma, araştırma yöntemlerinden yararlanabilme, araç ve gereçleri kullanabilme, edinilen bilgileri günlük hayatta ilişkilendirme ve kullanma gibi ifadelere yer verilmiştir (MEB, 1992). Bu amaçlar, programda bilimsel süreç becerilerin önemli olduğunu göstermektedir.

2000 İlköğretim Okulları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Bilimsel Süreç Becerileri

2000 yılı ilköğretim okulları fen bilgisi dersi öğretim programı 2001-2002 yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Program öğrenci merkezli olarak hazırlanmıştır. Programın genel amaçlar çerçevesinde, öğrencilerin bilimsel düşünce, gözlem, inceleme, araştırma, deney yapma becerisi kazanmalarını amaçladığı görülmektedir. Kazanımlar boyutunda da deney yapma, sınıflandırma, gözlem yapma, sonuç çıkarma, ölçme bilimsel süreç becerilerine ilişkin cümleler yer almaktadır (MEB, 2000).

2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Bilimsel Süreç Becerileri

2004 yılında kabul edilen kararla fen bilgisi dersinin adı değişerek 2005-2006 öğretim yılından itibaren "fen ve teknoloji dersi" olmuştur (MEB, 2004). Fen ve teknoloji dersi öğretim programı birçok yeniliği beraberinde getirmiştir. Programın vizyonu, bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesi şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2005). Bu amaç, yeni programın bireylerde fen disiplininin yanı sıra teknolojiyi de okumasını, anlamasını, sorgulamasını olanaklı hale getirmektedir (Dindar ve Taneri, 2011).

2005 yılı fen ve teknoloji dersi öğretim programında fen ve teknoloji okuryazarlığı için yedi boyuta yer verilmiştir. Bilimsel süreç becerileri, programda fen ve teknoloji okuryazarlığının boyutlarından biri olarak ifade edilmiştir. Programda ünite kazanımları bilimsel süreç becerileri, fen-teknoloji-toplum-çevre ve tutum-değerler kazanımlarıyla örülmüştür. Öğrencilere

kazandırılacak bilimsel süreç becerileri planlama ve başlama, yapma, analiz ve sonuç çıkarma başlıkları altında verilmiştir. Programda ayrıca her beceriyle ilgili kazanımlara yer verilmiş ve toplam 24 kazanım yer almıştır (MEB, 2005).

2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Bilimsel Süreç Becerileri

2013 yılında değişen öğretim programı ile birlikte ilkökul ve ortaokul fen dersinin ismi fen bilimleri olmuştur. Fen bilimleri öğretim programının vizyonunda da 2005 programı gibi okuryazarlık vurgusu yer almış, fakat teknoloji vurgusu çıkarılmıştır. Programın vizyonu, tüm öğrencileri fen okuryazarı olarak yetiştirmek olarak ifade edilmiştir (MEB, 2013).

Program incelendiğinde bilimsel süreç becerileri vurgusuna genel amaçlarda yer verildiği görülmektedir. 2013 programındaki 12 genel amaç içerisinde üçünde bilimsel süreç becerileri ile ilgili ifadeler yer almıştır (Saban, Aydoğdu ve Elmas, 2014).

2013 fen bilimleri dersi öğretim programında bilimsel süreç becerileri, beceri başlığı altında yer almıştır. Bilimsel süreç becerileri “Bu alan; gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının çalışmaları sırasında kullandıkları becerileri kapsamaktadır.” açıklaması ile ifade edilmiştir (MEB, 2013).

2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Bilimsel Süreç Becerileri

19. Milli Eğitim Şûrası’nda alınan tavsiye kararları içerisinde “Fen Bilimleri” dersinin adının “Fen Bilgisi” olarak değiştirilmesi ifadesine yer verilmiştir. Ayrıca seçmeli dersler içerisinde yer alan fen bilimleri ve matematik modülünün ikiye ayrılması ve bu bağlamda fen modülüne fen bilimlerine giriş adında bir dersin eklenmesi yönünde tavsiye kararı da şûrada yer almıştır (MEB, 2014). Buna rağmen dersin adı değişmeyerek fen bilimleri şeklinde devam etmiştir (MEB, 2018).

2018 fen öğretim programında bilimsel süreç becerileri, alana özgü beceriler başlığı altında yer almıştır. Bilimsel süreç becerileriyle alakalı “Bu alan; gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının çalışmaları sırasında kullandıkları becerileri kapsamaktadır.” ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2018).

2018 yılı öğretim programında bilimsel süreç becerileri için ayrı kazanım listesi verilmemiştir. Fakat program incelendiğinde yer alan kazanımların büyük çoğunluğunun bilimsel süreç becerisi temasında yer aldığı görülmektedir (Özcan ve Koştur, 2019).

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada cumhuriyetten günümüze ilkököl ve ortaoköl fen öğretim programları incelenerek, bilimsel süreç becerileri çerçevesinde genel bir değerlendirme sunulmuştur. Cumhuriyetten sonraki 1926 programında fen ile ilgili konuların yer aldığı Tabiat Tetkiki (4.sınıf) ve Eşya derslerinde (5.sınıf) birçok bilimsel süreç becerilerine yer verilmiştir. 1926 programında gözlem yapma, sınıflama, çıkarım yapma, tahmin etme, deney yapma, verileri kaydetme, model oluşturma, sonuç çıkarma becerilerine yönelik ifadeler tespit edilmiştir (Altınok ve Tunç, 2013).

1936 programındaki fen konuları tabiat bilgisi dersi ile verilmiştir. Bu derste gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, tahmin etme, ölçme, verileri kaydetme, model oluşturma, sonuç çıkarma bilimsel süreç becerilerine yer verilmiştir. Programda bilimsel süreç becerileri içerisinde en çok sınıflama becerisi yer bulmuştur (Altınok ve Tunç, 2013).

1948 ilkököl programında fen bilgisine ilişkin konular birinci devrede hayat bilgisi, ikinci devrede tabiat bilgisi içerisinde verilmekteydi. Programda hayat bilgisi dersi gözlem, yaşama ve deney dersi olarak görülmekteydi (Gücüm ve Kaptan, 1992). Tabiat bilgisi dersi içerisinde gözlem, çıkarım yapma, tahmin etme, kestirme, deney yapma, verileri kaydetme, model oluşturma, sonuç çıkarma becerilerine yer verilmiştir (Altınok ve Tunç, 2013).

1968 ilkököl programında da 1948 programındaki gibi ilkökölün birinci kısmındaki fen konuları hayat bilgisi dersi kapsamında sunulmuştur. Bu programda da hayat bilgisi dersi gözlem, iş ve deney dersi olarak ifade edilmiştir (Gücüm ve Kaptan, 1992). 1968 ilkököl programında fen konuları fen ve tabiat bilgileri dersi aracılığıyla sunulmuştur. Gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, tahmin etme, kestirme, deney yapma, ölçme, verileri kaydetme, model oluşturma, sonuç çıkarma becerileri programda yer almıştır. 1926 yılından itibaren en çok bilimsel süreç becerisine yer veren program olmuştur (Altınok ve Tunç, 2013).

1974 yılında dersin adı "Fen Bilgisi" olarak değiştirilmiştir. 1974 programıyla ilgili değerlendirmeler, programın bilimsel süreçler yoluyla bilimsel bilgi kazandırmaya ağırlık verdiğini ifade etmektedirler (Gücüm ve Kaptan, 1992). 1992 Fen Bilgisi Programı'nda fen bilgisi konuları derste işlenirken laboratuvar yöntemi entegre edilmeye başlanmıştır (Dindar ve Taneri, 2011). Bu sayede birçok bilimsel süreç becerisi önem kazanmaya başlamıştır. 2000 yılı ilköğretim okulları fen bilgisi dersi öğretim programının genel amaçlar çerçevesinde, öğrencilerin bilimsel düşünce, gözlem, inceleme, araştırma, deney yapma becerisi kazanmalarını amaçladığı görülmektedir. Kazanımlar boyutunda da deney yapma, sınıflandırma, gözlem yapma, sonuç çıkarma, ölçme bilimsel süreç becerilerine ilişkin cümleler yer almaktadır (MEB, 2000).

2005 yılına kadarki fen öğretim programları incelendiğinde bilimsel süreç becerileri başlığı altında becerilerin verilmediği görülmektedir. Fakat 2005 yılı fen öğretim programında fen ve teknoloji okuryazarlığı için yedi boyuta yer verilmiş ve bilimsel süreç becerileri ayrı bir başlık olarak, programda fen ve teknoloji okuryazarlığının boyutlarından biri olarak ifade edilmiştir. Programda

her beceriyle ilgili kazanımlara yer verilmiş ve toplam 24 kazanım yer almıştır. Genel amaçlar içerisinde bilimsel süreç becerilerine yer verilmemiştir (Altınok ve Tunç, 2013; MEB, 2005). 2005 programındaki öğrenci kazanımlarına bakıldığında, temel bilimsel süreç becerilerinden gözlem becerisinin dördüncü sınıf seviyesinde daha fazla yer aldığı görülmektedir. Buna karşın üst düzey bilimsel süreç becerilerinin (hipotez kurma gibi) ise ortaokul düzeyinde daha fazla yer aldığı söylenebilmektedir (Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz, 2008).

2013 fen öğretim programında 12 genel amaçtan üçünde 2005 programından farklı olarak bilimsel süreç becerileri ile ilgili ifadelere yer verilmiştir (Saban, Aydoğdu ve Elmas, 2014). Ayrıca 2013 fen bilimleri dersi öğretim programında bilimsel süreç becerileri, beceri başlığı altında yer almıştır (MEB, 2013). 2005 ve 2013 fen programlarındaki bilimsel süreç becerilerini karşılaştırmalı inceleyen bir araştırma da 2005 programında genel amaçlarda bilimsel süreç becerilerine yönelik ifadelerin yer almadığını, 2013 programında ise yer verildiğini ortaya koymuştur. Aynı araştırmada 2005 fen programında 4 ve 5. sınıf öğrencilerine yönelik bilimsel süreç becerileri kazanımlarının yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bilgi kazanımları içerisinde bilimsel süreç becerilerine dolaylı olarak vurgu yapıldığı belirtilmiştir. Buna karşın 2013 programında sınıflar düzeyinde bilimsel süreç becerileri kazanımının verilmediği ifade edilmiştir (Saban, Aydoğdu ve Elmas, 2014).

2018 fen bilimleri dersi öğretim programında beceriler alana özgü olarak sunulmuştur. Bu bağlamda bilimsel süreç becerileri de alana özgü beceriler başlığı altında yer almıştır (MEB, 2018). Ayrıca genel amaçlar içerisinde de bilimsel süreç becerileriyle ilgili ifadeler bulunmaktadır (Bakaç, 2019). 2018 yılı öğretim programında bilimsel süreç becerileri için ayrı kazanım listesi verilmemiştir. Fakat program incelendiğinde yer alan kazanımların büyük çoğunluğunun bilimsel süreç becerisi temasında yer aldığı görülmüştür (Özcan ve Koştur, 2019).

Yapılan araştırma, 2005 fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile beraber bilimsel süreç becerilerinin ayrı bir başlık olarak programda yer almaya başladığını ortaya koymuştur. 2013 ve 2018 programlarında bilimsel süreç becerilerinin farklı becerilerle birlikte bir başlık altında yer almaya başladığı, fakat halen fen programlarında önemini koruduğu görülmüştür.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Bu araştırmada fen programları içerisinde bilimsel süreç becerilerinin yeri derleme yapılarak sunulmuştur. Bu çerçevede yapılacak çalışmalarda fen programlarının içerik analizi yapılarak cumhuriyetten günümüze bilimsel süreç becerilerinin yeri incelenebilir. Bu sayede programlar arasında kıyaslama yapmak mümkün olabilir.

Araştırmada cumhuriyetten günümüze fen programlarında bilimsel süreç becerileri ele alındığı için, programlar genel çerçevede ele alınmıştır. Bilimsel süreç becerilerinin fen programlarındaki yeri, her bir program için ayrı bir çalışmada daha ayrıntılı ele alınarak araştırmalar yürütülebilir. Fen öğretim

programlarındaki kazanımlar bilimsel süreç becerileri açısından incelenebilir.

Yazar Katkıları

Bu çalışma yüksek lisans derslerinden biri kapsamında yapılan araştırmalardan üretilmiştir. Çalışmanın her aşamasına üç yazar birlikte katkıda bulunmuştur.

Yayın Etiği

Araştırmada doküman incelemesi yapılarak derleme türünde bir araştırma yürütülmüştür. Bu sebeple araştırma etik kurul izni gerektiren çalışmalar içerisinde yer almamaktadır.

ORCID

Hasan Hüseyin KUL  <https://orcid.org/0000-0001-6280-4408>

Esra KIZILAY  <https://orcid.org/0000-0001-8329-0186>

Fulya ÖNER ARMAĞAN  <https://orcid.org/0000-0003-2085-1390>

Kaynakça

- Altınok, M. A. ve Tunç, T. (2013). Bilimsel süreç becerileri bağlamında geçmiş Türk fen programlarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 10(4), 22-55. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/390> adresinden 08.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Arslan, A. G., & Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 479-492.
- Arslan, M. (1999). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 144. <https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî Egitim Dergisi/146/aslan.htm> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ayas, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler*. Millî Eğitim Basımevi. <http://oygm.meb.gov.tr/kitap/kitap/3/index.html> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Bakaç, E. (2019). 2005 Fen ve teknoloji dersi öğretim programı, 2013 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Journal of Human Sciences*, 16(3), 857-870. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5386> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Dindar, H., ve Taneri, A. (2011). MEB'in 1968, 1992, 2000 ve 2004 yıllarında geliştirdiği fen programlarının amaç, kavram ve etkinlik yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 363-378. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49052/625748> adresinden 08.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 160, 44-64. <https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî Egitim Dergisi/160/gozutok.htm> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gücüm, B. ve Kaptan, F. (1992). Düünden bugüne ilköğretim fen bilgisi programları ve öğretim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7830/103015> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kılıç, G. B., Haymana, F. ve Bozyılmaz, B. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı'nın bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/630> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Maarif Vekilliği (1939). John Dewey-Türkiye Maarifi Hakkında Rapor. İstanbul: Devlet Basımevi.
- MEB (t.y.). Cumhuriyetin İlk Dönemi Eğitim Kurumları (1921-1926) Telif ve Tercüme Heyeti. https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (1962). Yedinci Millî Eğitim Şûrası. <https://tkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (1974). IX. Millî Eğitim Şûrası. <https://tkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (1992). İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Millî Eğitim Basımevi: İstanbul.
- MEB (2000). Tebliğler Dergisi, 63(2518).
- MEB (2004). Tebliğler Dergisi, 67(2563).
- MEB (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- MEB (2013). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara.
- MEB (2014). 19. Millî Eğitim Şûrası Kararları. <https://tkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara.
- MEB (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:10. Ankara.
- Özcan, H. ve Koştur, H., İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 138-151. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/42642/469584> adresinden 08.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Padilla, M. J. (2018). The science process skills. <https://narst.org/research-matters/science-process-skills> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Saban, Y., Aydoğdu, B. ve Elmas, R. (2014). 2005 ve 2013 fen bilgisi öğretim programlarının 4. ve 5. sınıf düzeylerinin bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 62-85. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181496> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Salı, G. ve Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilkökullerinde toplu öğretim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 25(117). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5292> adresinden 08.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tan, M. & Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim*

Fakültesi Dergisi, 13(13), 89-101.

Zan, N., Efe, A. ve Zan, B. U. (2016). 1927 ilk mekteplerin müfredatı “eşya” dersi programı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1). http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/22a...nuray_zan.pdf adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.



The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



The place of science process skills in science curriculum in Turkey

Hasan Hüseyin KUL, Esra KIZILAY & Fulya ÖNER ARMAĞAN

To cite this article: Kul, H. H., Kizilay, E. & Oner Armagan, F.. (2021). The place of science process skills in science curriculum in Turkey, The Journal of International Social Science Education, 7(2), 327-347. DOI: 10.47615/issej.971218

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.971218>



© 2021 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

When the literature review, the elementary science program in Turkey discussed the scientific process skills, and it is seen that the work is compared.

It has been observed that some of the studies have focused on certain science programs.


Unlike the studies in the literature, this study aims to examine the scientific process skills in primary education science teaching programs from the Republic to the present. It is thought that the study will serve the need in the literature.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

The place of science process skills in science curriculum in Turkey

Hasan Hüseyin KUL  Esra KIZILAY  Fulya ÖNER ARMAĞAN

Erciyes University , Faculty of Education, Department of Science Education, Kayseri, Turkey

ABSTRACT

This study, it is aimed to examine the scientific process skills in primary education science teaching programs from the Republic to the present. Within the scope of the research, primary and secondary school science teaching programs prepared since 1926 were examined and a compilation was made about how scientific process skills are included in the program. Under this context, the science teaching programs in Turkey; 1926 primary school programs, 1936 primary school program, 1948 primary school program, 1968 primary school program, 1974 and 1977 primary school science programs, 1992 primary education institutions science lesson curriculum, 2000 primary schools science lesson curriculum, 2005 science, and technology lesson curriculum, The 2013 science curriculum, and the 2018 science course curriculum were examined. When the programs were examined, it was determined that although the expressions about scientific process skills were indirectly included in the programs up to the 2005 curriculum, it was determined that the concept of scientific process skills did not pass. It was determined that in the 2005 curriculum, scientific process skills were included as a separate learning area and the acquisitions related to these skills were included. In the 2013 and 2018 science curricula, scientific process skills were also briefly mentioned.

ARTICLE HISTORY

Received 13 July 2021
Accepted 12 November 2021

KEYWORDS

Science Process Skills,
Science Education,
Science Program

Type of the paper

Review article

CONTACT Esra Kızılay  eguvn@erciyes.edu.tr

© 2021 The Author(s). Hasan Hüseyin Kul, Esra Kızılay, Fulya Öner Armağan

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

Today, scientific and technological developments have changed our way of life. Rapid scientific and technological developments, globalization, and competition will affect our lives in the future. In this framework, every citizen should be educated as science and technology literate for countries to take part in international competition and to become a strong country in the future (MoNE, 2005).

When three competencies related to science and technology literacy are examined, it is seen that scientific process skills are one of the dimensions of science and technology literacy. Scientific process skills are expressed as the thinking skills used by scientists in the process of structuring knowledge, solving problems, and presenting results (MoNE, 2005).

The fact that scientific process skills have an important place in science literacy has also found a place in the changes made in science teaching programs. Turkey in the science curriculum of the historical process, the importance of science literacy skills along with the scientific process, the program has been integrated into. In this context, many studies on the subject are carried out in the literature.

Purpose

When the literature review, the elementary science program in Turkey discussed the scientific process skills, and it is seen that the work is compared. It has been observed that some of the studies have focused on certain science programs. Some studies in the literature have dealt with only one program in terms of scientific process skills. In the literature, no study evaluates all science teaching programs in primary education from the Republic to the present within the framework of scientific process skills. Unlike the studies in the literature, this study aims to examine the scientific process skills in primary education science teaching programs from the Republic to the present. It is thought that the study will serve the need in the literature.

Findings

One of the reforms in the field of education, to make John Dewey's views about the Turkish education system is invited to Turkey. Professor John Dewey, the relevant education system came to Turkey upon the invitation examination in 1924 have made up to two months and prepared a report in this direction. John Dewey included his investigations and suggestions on issues such as vocational education, village schools, mobile libraries, and the content of the lessons.

In the 1948 primary school curriculum, subjects related to science were given in life science in the first period and nature knowledge in the second period (Gücüm & Kaptan, 1992). In the program, the life studies lesson was seen as an observation, living, and experiment lesson. It was stated that the program will give importance to students' obtaining information through direct observation and

experiment (Gücüm & Kaptan, 1992). In other words, it is seen that scientific process skills are emphasized through observation and experimentation through life studies lessons. In the natural studies course, the skills of observing, making inferences, predicting, estimating, making experiments, recording data, creating models, and inference were included (Altnok & Tunç, 2013).

In the 1968 primary school curriculum, as in the 1948 curriculum, science subjects in the first part of the primary school were presented within the scope of life studies lessons. In this program, life studies lesson was expressed as observation, work, and experiment lesson (Gücüm & Kaptan, 1992). This expression indicates the skills of observing and experimenting and the scientific process.

With the 1968 curriculum, some of the lessons in the second part of the primary school were gathered around social studies and science, and natural knowledge and the collective education practice were implemented (Salı & Arslan, 2000). In this way, science subjects were presented through the science and natural sciences course in the 1968 primary school curriculum. The skills of observation, classification, inference, estimation, estimation, experimenting, measuring, recording data, creating models, and inference were included in the program. Since 1926, it has been a program that has mostly included scientific process skills (Altnok & Tunç, 2013).

Evaluations about the 1974 program indicate that the program focuses on providing scientific knowledge through scientific processes. Looking at the 1977 program, it is seen that some unit locations in the 1974 program changed but remained the same in the general framework (Gücüm & Kaptan, 1992).

Laboratory methods were started to be used while science subjects were being covered in the 1992 Science Program (Dindar & Taneri, 2011). In this way, many scientific process skills have started to gain importance.

The 2000 primary school science lesson curriculum has been adopted to be implemented since 2001-2002. The program is student-centered. It is seen that the program aims to enable students to gain scientific thinking, observation, examination, research, and experimentation skills within the framework of general objectives. In the dimension of acquisitions, there are sentences related to experimenting, classification, observation, inference, measurement scientific process skills (MoNE, 2000).

Seven dimensions for science and technology literacy are included in the 2005 science and technology course curriculum. Scientific process skills were expressed as one of the dimensions of science and technology literacy in the program. Unit acquisitions in the program are knitted with scientific process skills, science-technology-society-environment, and attitude-values gains. Scientific process skills to be acquired by students are given under the headings of planning and starting, doing, analyzing, and making conclusions. The program also included acquisitions related to each skill and a total of 24 acquisitions (MoNE, 2005).

In the 2013 science course curriculum, scientific process skills were included under the title of skills. Scientific process skills “This area; its covers the skills that

scientists use during their studies, such as observing, measuring, classifying, recording data, making hypotheses, using and modeling data, changing and controlling variables, and conducting experiments.” (MoNE, 2013).

In the 2018 science course curriculum, scientific process skills were included under the title of field-specific skills. Related to scientific process skills “This area; covers the skills that scientists use during their studies, such as observing, measuring, classifying, recording data, making hypotheses, using and modeling data, changing and controlling variables, and conducting experiments.” (MoNE, 2018).

Discussion and Conclusion

In the study, primary and secondary school science teaching programs from the Republic to the present were examined and a general evaluation was presented within the framework of scientific process skills.

The research has revealed that with the 2005 science and technology course curriculum, scientific process skills started to take place in the program as a separate topic. In the 2013 and 2018 programs, it was observed that scientific process skills started to take place under a heading with different skills, but still maintain their importance in science programs.

Research Limitations and Future Research

In this study, the place of scientific process skills in science programs was presented by compilation. In the studies to be conducted within this framework, content analysis of science programs can be made and the place of scientific process skills from the Republic to the present can be examined. In this way, it may be possible to make comparisons between programs.

Since the scientific process skills in science programs from the Republic to the present have been addressed in the study, the programs are handled in a general framework. Studies can be carried out by considering the place of scientific process skills in science programs in more detail in a separate study for each program. The achievements in science teaching programs can be examined in terms of scientific process skills..

Author Contributions

This study was produced from research conducted within the scope of one of the graduate courses. Three authors jointly contributed to each phase of the study.

Publication Ethics

Document analysis was conducted in the research. The research is in the type of review article. For this reason, the research is not included in studies that require ethics committee approval.

ORCID

Hasan Hüseyin KUL  <https://orcid.org/0000-0001-6280-4408>

Esra KIZILAY  <https://orcid.org/0000-0001-8329-0186>

Fulya ÖNER ARMAĞAN  <https://orcid.org/0000-0003-2085-1390>

References

- Altınok, M. A. ve Tunç, T. (2013). Bilimsel süreç becerileri bağlamında geçmiş Türk fen programlarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 10(4), 22-55. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/390> adresinden 08.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Arslan, A. G., & Tertemiz, N. (2004). İlköğretimde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 479-492.
- Arslan, M. (1999). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 144. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ayas, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler*. Millî Eğitim Basımevi. <http://oygm.meb.gov.tr/kitap/kitap/3/index.html> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Bakaç, E. (2019). 2005 Fen ve teknoloji dersi öğretim programı, 2013 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Journal of Human Sciences*, 16(3), 857-870. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/5386> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Dındar, H., ve Taneri, A. (2011). MEB'in 1968, 1992, 2000 ve 2004 yıllarında geliştirdiği fen programlarının amaç, kavram ve etkinlik yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 363-378. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49052/625748> adresinden 08.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 44-64. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gücüm, B. ve Kaptan, F. (1992). Düünden bugüne ilköğretim fen bilgisi programları ve öğretim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7830/103015> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kılıç, G. B., Haymana, F. ve Bozyılmaz, B. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı'nın bilim okuryazarlığı ve bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/630> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Maarif Vekilliği (1939). John Dewey-Türkiye Maarifi Hakkında Rapor. İstanbul: Devlet Basımevi.
- MEB (t.y.). Cumhuriyetin İlk Dönemi Eğitim Kurumları (1921-1926) Telif ve Tercüme Heyeti. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmkiye.pdf adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (1962). Yedinci Millî Eğitim Şûrası. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (1974). IX. Millî Eğitim Şûrası. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.

- MEB (1992). İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Millî Eğitim Basımevi: İstanbul.
- MEB (2000). Tebliğler Dergisi, 63(2518).
- MEB (2004). Tebliğler Dergisi, 67(2563).
- MEB (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- MEB (2013). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara.
- MEB (2014). 19. Millî Eğitim Şûrası Kararları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara.
- MEB (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No:10. Ankara.
- Özcan, H. ve Koştur, H., İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 138-151. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tred/issue/42642/469584> adresinden 08.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Padilla, M. J. (2018). The science process skills. <https://narst.org/research-matters/science-process-skills> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Saban, Y., Aydoğdu, B. ve Elmas, R. (2014). 2005 ve 2013 fen bilgisi öğretim programlarının 4. ve 5. sınıf düzeylerinin bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 62-85. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181496> adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Salı, G. ve Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilkokul programlarında toplu öğretim uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 25(117). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5292> adresinden 08.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tan, M. & Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-101.
- Zan, N., Efe, A. ve Zan, B. U. (2016). 1927 ilk mekteplerin müfredatı “eşya” dersi programı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1). http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/22a...nuray_zan.pdf adresinden 18.02.2021 tarihinde erişilmiştir.



Açık alan rekreasyonu kapsamında doğa macera eğitim paradigması

Sırrı Cem Dinç

Önerilen atf: Dinç, S. C. (2021). Açık alan rekreasyonu kapsamında doğa macera eğitim paradigması, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 348-377. DOI: 10.47615/issej.1017044

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/issej.1017044>



© 2021 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

Uluslararası literatürde macera eğitimleri çalışmaları yoğun biçimde katılım motivasyonu ve kazanımlar üzerine odaklanırken, katılımcıların bu kazanımlara hangi yöntemlerle ulaştığı veya öğrenme sürecinde etkili olan değişkenler üzerine eğilmediği görülmektedir. Ülkemizde ise çevre eğitim çalışmaları yaygın olmakla birlikte, macera eğitim ortamı, süreci, sağlanan kazanımlarına yönelik çalışmalar çok yeni ve kısıtlı düzeydedir. Hatta macera eğitiminin toplum nezninde bilinirliği bile şüphelidir. Çünkü bilinen yaklaşımlar doğa sporları kapsamında herhangi bir etkinliğin gerektirdiği becerileri (kaya tırmanışı, rüzgar sörfü, yamaç paraşütüyle uçuş vb.) kazanmak için eğitim almak ve bu becerilerin uygulandığı kamp, gezi ve etkinliklere katılmak olarak algılanmaktadır.


Bu derleme, doğal alan rekreasyonunun özel bir formu olan macera eğitim sürecinin gelişimini, kavramsal çerçevesini, eğitim programlarından sağlanan kazanımları ve mekanizmaları ortaya koymaktadır.

Sonuçları itibariyle doğal alan eğitimi, deneysel öğrenme fırsatı sağlayan öğrenme alanıdır. Eğitim sürecinde doğal alanlarda karşılaşılan zorluklara karşı verilen mücadele sonucu kazanılan deneyim, etkinliğin gerektirdiği becerilerden ziyade bireysel ve sosyal kazanımlar üzerine yapılandırılmalıdır. Bu kapsamda elde edilen deneyimler formal ve informal eğitim hedef ve uygulamalarına katkı sağlayabilecektir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

Açık alan rekreasyonu kapsamında doğa macera eğitim paradigması

Sırrı Cem Dinç 

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Nevşehir, Türkiye

ÖZ

Arka Plan: Ülkemizde doğal alan macera eğitimi ve macera turizm etkinlik ve programları cumhuriyetin ilk dönemlerine dayanırken, bu konudaki araştırma sonuçları nispeten kısıtlı ve yenidir. Uluslararası literatürde ise bu konularla ilgili tatminkar düzeyde kanıt bulunmakta veya üzerinde halen yoğun çalışmalar devam ettirilmektedir.

Amaç: Açık (doğal) alan rekreasyonu kapsamında doğa eğitim paradigmasının kavram ve yaklaşımlarını olgusal bir bakış açısıyla inceleyerek macera eğitim programlarının kazanımlarını araştırmalar ışığında derlemektir.

Yöntem: Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yazılı doküman incelemesiyle yapılmıştır. Doğal alan rekreasyonu kapsamında macera eğitimi paradigmasının kavram ve yaklaşımları ile ilgili literatür taraması, açık hava eğitimi, macera eğitimi, açık hava rekreasyonu, açık hava sporları, bilimsel literatürde ekstrem spor, ekstrem spor anahtar kelimeleri kullanılarak topluluklar, spor ve macera turizm literatürü ve web ağları üzerinden yapılmıştır.

Bulgular: Kavramsal değerlendirme sonuçları "açık alan" kavramının daha geniş bir perspektifi yansıttığı, bu nedenle "doğal alan" ifadesinin, kastedilen insan eli değmemiş yabanıl çevrenin tasviri açısından daha anlamlı olduğunu, etkinlik içeriklerinde sunulan doğa, macera ya da ekstrem spor kavramlarının aslında sinonim anlamlar taşıdığını, katılımın altında yatan nedenlerin nihayetinde akış ve iyi oluş durumu olduğu belirlenmiştir.

Sonuç: Doğal alan rekreasyonu kapsamında ele alınan macera eğitim programlarının birey ve toplum yaşamında bilişsel, duyuşsal ve devinışsel anlamda önemli ölçüde fayda sağlayabileceğini, katılımcılar açısından program kazanımlarının bireyler arası, bireysel, ekolojik ve çevresel, liderlik, karar verme, muhakeme ve akademik becerilerine yönelik olduğu ve son olarak bu katkıların grup büyüklüğü, etkinlik süresi ve yaş değişkenine karşı duyarlılık taşıdığı sistematik biçimde ortaya konmuştur.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 31 Ekim

2021

Kabul tarihi 01 Aralık

2021

ANAHTAR KELİMELER

Açık alan rekreasyonu,
Doğa eğitimi, Macera
eğitimi

Makale Türü

Araştırma makalesi,
Derleme makalesi vs.

İLETİŞİM Sırrı Cem Dinç  scem.dinc@gmail.com  Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Antrenörlük Eğitimi Bölümü 50300, Nevşehir, Türkiye

© 2021 Sırrı Cem Dinç.

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans,

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

İnsanlığın doğal yaşama karşıt yarattığı belki de en büyük eseri; devasa ideolojik düşünce ve baskın toplumsal kurumlarca şekillendirilen sermaye hareketleri, varoluş amacından uzaklaşarak yapay hedefler peşinde koşturulan bireyler, toplumun çağdaşlık kriteri gibi gösterilen otorizasyon ve bunların yarattığı rüzgarla savrulan insanın kimlik arayış tuzağındaki sınırsız bir tüketime bağımlı yaşam tarzıdır. Gerçekte bireysel iyi olma haline ulaşmayı engelleyen kararlara isyan etmek adına çok çalışıyor, fazla fedakarlık yapıyor ve aşırı düzeyde bedel ödüyoruz (Cohen-Gewerc ve Stebbins, 2013). Günümüz yaşamında neredeyse yalnızca “serbest zaman” ifadesi, insanı tüm bu sıkışmışlığını açmak üzere keyifli bir özgürlük havasına girmeye davet eden bir arayışı tanımlamaktadır. Gelişmiş endüstriyel toplumdaki serbest zaman (leisure) olgusu, özgür hissettiğimiz zamanımızı geçirme şeklimizin belirleyici bir özelliği haline gelmiş gibi görünmektedir (Page ve Connell, 2010). Öte yandan, serbest zaman katılımı sırasında karşılaşılan koşullar, bizi tanıdık ve alışık olduğumuz alanımızın dışına çekebilmektedir. Alışık olunmayan çevredeki rollerimiz bizi, yükümlülüklerimizden kopuk bir şekilde varlığımızın örtük ama özsel meşruiyetinden ayrılmaya zorladığında sonucun ne olacağı muğlaktır (Cohen-Gewerc ve Stebbins, 2013). Elbette ki, farklı insanlar ve gruplar için birçok anlamı olan karmaşık bir fenomene dönüşmekle beraber, genel anlamda toplumdaki bireylerin “iyi olma” haliyle ilişkilendirilen serbest zaman kavramı, gerçekleştirdiğimiz etkinliklerden zevk alma, rahatlama, kişisel tatmin ve kendini gerçekleştirme fırsatları sağlamaktadır (Page ve Connell, 2010; Torkildsen, 2002). Diğer bir deyişle, serbest zaman, günlük rutinlerden farklı şeyler yapmak ve çalışanlar için istihdamın zihinsel ve fiziksel gereksinimlerinden bir mola vermek anlamında bir otoyol çıkışıdır. Bu fırsatların biri de insanın kendi eliyle yaratarak bir anlamda tutsağı haline geldiği sanayi, teknoloji ve kentleşmeden uzak doğal mekanlardaki özgürlük arayışıdır.

İnsanın doğayla etkileşimi karmaşık ve bir o kadar çok yönlü boyutları içinde barındırır. Mavi gökyüzü, engin dağlar, yeşil ormanlar, beyaz ve parlak saydam denizler ve göller, çağlayan akarsular, rengarenk çiçeklerle kuşanmış ovalar ve yaylalar, kum deryası çöller, donmuş su kristalleriyle giyinmiş kutuplar yaşadığımız yeryüzünde insana asırlar boyu ilham kaynağı olan doğal çevremizi şekillendirmektedir. Atalarından getirdiği kültürel mirasını devam ettiren milyonlarca insan, doğal çevreyle bir biçimde temas halinde bulunmaktadır. Ewert ve diğ., (2014)’nin ifade ettiği biçimde bazıları doğrudan doğal alanlarda yaşamakta ve çalışmakta, bazıları ise oyun ve rekreasyonel tercihleri için doğal çevreyi etkinlik alanı olarak kullanmaktadır.

Rekreasyon tercihi için doğayla temas halindeki insanlar, gökyüzünde paraşüt atlama, yamaç paraşütü, yelken kanat vb.; dağlar, ormanlar ve yaylalarda kampçılık, dağcılık, kaya tırmanışı, kayak, snowboard vb; nehirlerde rafting

ve kano vb.; deniz ve göllerde yelken ve her biçimiyle sörf vb.; çöller ve buzullarda ise yürüyüş ve keşif gezileri vb. yüksek macera içeren açık alan etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Elbette her biri farklı amaç ve beklentide katılım sağlasa da doğayla temas eden tüm insanların, farkında olarak ya da olmayarak, doğanın muazzam döngüsü ve ritmi içerisinde sağlık ve zindelik (Ewert ve diğ., 2014) faydasının yanı sıra deneyim ve keşfetme yoluyla yeni şeyler öğrenme faydası sağladığı (Priest ve Gass, 2017) açıktır. Günümüzde doğa ile etkileşim yoluyla sağlanan sağlık ve iyi olma hali (well being), belki de tüm diğer amaçların üzerinde bir gayeyi tanımlamaktadır (Houge Mackenzie ve Brymer, 2018).

Doğal alan etkileşimi biyolojik yaşam için yenileyicidir. Ortaya çıkan sonuçlar bilişsel özelliklerden ziyade duygusal nitelik taşır. Deneyim sonucu hissedilen pozitif duygu durumları, negatif hisleri sınırlar veya bloke eder. Stres düzeyinin azaltılması yoluyla, zorluklara direnme ve karşı koyabilme gücünü artırır. Yeni deneyimleri paylaştıkça sosyal etkileşim becerisi gelişir. Farklı fiziksel becerilerin öğrenimi ve icrası fiziksel uygunluk düzeyini artırırken, biyo-motor becerilerin (kuvvet, sürati dayanıklılık, esneklik ve koordinasyon) (Cordes ve Hutson, 2015) gelişimine de katkı sağlar. Doğanın potansiyel gücünü hissetme ve onlarla ahenk içerisinde mücadele etme yoluyla sağlanan başarılar, psikolojik dünyayı şekillendiren benlik kavramlarını yükseltir, insanın dışarı yansıttığı duygu ve düşüncelerini içsel atfetme süreçleriyle öz değerlendirme süzgecinden geçirmesine ön ayak olur (D'Amato ve Krasny, 2011; Ewert ve Sibthorp, 2014; Ewert ve diğ., 2014).

İnsanın dünya görüşü bilişsel veya entelektüel, duygusal, fiziksel ve ruhsal yapısıyla ilişkili yaşantısının bir ürünüdür. Doğal dünyaya karşı geliştirilen bireysel bakış açısı da sosyal, kültürel ve çevresel etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Doğal dünya ile girilen etkileşimin kalitesi arttıkça birey, doğal çevrenin lisanını daha iyi anlamakta, doğal alan algıları gelişmekte ve insanın dünyanın doğal varlığına yönelik olumlu ve olumsuz tüm etkilerini daha iyi kavrayabilmektedir (Ewert ve diğ., 2014). Burada dikkat çekici soru ise bunu nasıl gerçekleştirebileceğimizdir. Bu soruya dair en basit ve kavramsal yanıtlar açık (doğal) alan eğitim sürecinde yatmaktadır.

Deneyisel öğrenme felsefesiyle doğal çevreyle doğrudan etkileşim kurarak öğrenme şeklinde tanımlanan (Priest ve Gass, 2017) bu eğitim yaklaşımı, kazanılacak deneyim sürecinde gerçekleştirilen tüm etkinliklerin aslında bir amaç değil araç olduğunu savunur (Priest ve Gass, 2017; Virden, 2006; Coşkun, 2005). Bir başka söylemle dağlara tırmanarak zirveye ulaşmak aslında doğal alanla etkileşim sürecinde sadece bir araçtır. Eğitimlerde doğal sınıfa dönüştürülen açık alanlar, bireysel ve toplumsal gelişimin ön habercisi niteliği taşır. Etkili öğretim ortamının geliştirilmesi, bir yanıyla karakter ve kimlik arayışındaki insan için serbest zaman tutum ve değerlerini yükseltirken bir diğer yanıyla daha zorlu doğal alanlara yönelik tercihte bulunanların sayısı

artabilmektedir (Jenkins ve Pigram, 2003). Ülkemizde doğal alan eğitimi ve macera turizm araştırmaları nispeten kısıtlı ve daha çok yeniyken, uluslararası literatürde bu konularla ilgili tatminkar düzeyde kanıt bulunmakta veya üzerinde halen yoğun çalışmalar devam ettirilmektedir.

Amaç

Bu derlemenin amacı açık alan rekreasyonu kapsamında doğa eğitim paradigmasının kavram ve yaklaşımlarını olgusal bir bakış açısıyla inceleyerek öğrenim sürecinde sağlanan faydaları araştırmalar ışığında derlemektir.

Metodoloji

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden yazılı doküman incelemesiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, sosyal olguları araştırmak ve anlamak için insanların yaşadıkları dünyayı yorumlama ve anlamlandırma biçimlerine odaklanan ve teori oluşturmaya dayanan bir sosyal bilim sorgulama yöntemidir (Creswell, 2009). Doküman incelemesi ise yazılı ve görsel bütünü ayrıntılı olarak inceleyerek araştırmada ihtiyaç duyulan verileri elde etmeyi amaçlar. “Doğal alan rekreasyonu kapsamında macera eğitim paradigmasının kavram ve yaklaşımları” ile ilgili literatür taraması, doğal alan rekreasyonu (outdoor recresation) doğa eğitimi (outdoor education), macera eğitimi (adventure education), doğa sporları (outdoor sports), ekstrem sporlar (extreme sports), anahtar kelimeleri kullanılarak doğa rekreasyonu, macera turizmi ve spor araştırmacıları ve web ağları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Kavramsal Boyutlarıyla Doğal (Açık) Alan Rekreasyonu

Doğal (Açık) Alan Rekreasyonu bireyin fizyolojik, sosyal ve finansal zorunlulukları dışında kalan süreler içerisinde tümüyle kendi tercihiyle şekillendirdiği ve kapalı alanların dışında gerçekleştirdiği serbest zaman etkinliklerinin özel bir formudur. Bu anlamda parkta gezinti yapmak veya bahçe işleriyle uğraşmak bir açık alan etkinliği olarak bireye ne ifade ediyorsa, doğa, su, hava veya motor sporları yapmak da aynı amaca hizmet etmektedir (Priest ve Gass, 2017). Doğal alanlarda bulunmak yaşamının ilk sonucu, hayatın basit hale dönüşmesidir. Doğada olmak veya doğayı tasvir etmek birçok farklı amaçla kendini göstermektedir. Bu amaçlar sportif, rekreatif veya eğitsel olabilmektedir (Gass, 1993). Açık alan rekreasyon endüstrisine Avustralya ve Yeni Zelanda’da çağdaş kanıta dayalı araştırmaları derleyerek kataloglaştırmaya çalışan Avustralya Açık Alan Macera Etkinliği Projesi (2008) raporunda; açık alan macera etkinliklerinin değerini kabul

ederek, sağlık, toplum, eğitim, çevre, kişisel gelişim, eğlence ve/veya turizm açısından faydalarını hem niceliksel hem de niteliksel biçimde açıklamıştır. Raporu göre açık alan rekreasyonu, doğada insan gücüyle yürütülen etkinlikleri nitelemektedir. Bu haliyle tanımlanmaya çalışılan insan eliyle yapılandırılmış bir açık alan tanımlaması değildir. Yazarlar spor salonlarında tırmanma, bisiklet, kay-kay gibi kapalı mekanlarda olabilecek “destekleyici” macera aktivitelerinin önemini göz ardı etmediklerini ancak ilginin doğal veya kırsal ortamlarda meydana gelen faaliyetlerle yönlendirildiğini açıklamışlardır. Bir başka söylemle doğal alan rekreasyonunda ifade edilen tüm etkinlikler, insan yaşamının odak noktası olan şehirleşmiş ortamlarda yapılan açık alan etkinliklerinden farklıdır. Bu yaklaşımla derlemenin bundan sonraki nitelendirmelerinde kavram “doğal alan rekreasyonu” olarak betimlenecek ve “outdoor recreation” karşılığında kullanılacaktır. Bu ortamlar şehir mücavir alanlarında insan eliyle yapılandırılmış havuz, kort, saha gibi spor alanlarından bağımsızdır. Buna ek olarak açık alan rekreasyonunun önemli birer parçası olan oyun, tema ve bölgesel şehir parklarının dışında kalan, insan etkisinin asgari düzeyde gözlendiği veya hiç hissedilmediği bölgelerdir. Bu nedenle doğal alan rekreasyonu, bir yanıyla doğada yapılan fiziksel etkinliklere aktif katılımı teşvik ederken bir diğer yanıyla yabancı yaşamın insana yansıttığı zorluklarla mücadeleyi ön plana çıkarmaktadır. Gerçekten de Ewert ve diğ., (2014) kavramı, doğal parkurlardaki fiziksel tehlike unsurlarını, anlamlı insan deneyimleri yaratmak, doğada bulunmak ve bir mücadele durumuyla karşı karşıya kalmayla özdeşleştirmiştir. Bu tür etkinliklerin taşıdığı cazibeyi, uzak bölgelerin keşfedilme potansiyeli olarak tanımlayan Hardiman ve Burgin (2011), bireye yabancı ortamlar sunan koruma alanlarına yapılan ziyaretlerin günümüzde belirgin düzeyde artışa geçtiğini belirtmiştir. Creyer ve diğ., (2003) ise bu etkinlikleri “riskli rekreasyon” kavramıyla tanımlayarak 1980’li yıllardan beri hızla gelişimini gösteren sektörün macera liderliği alanındaki mesleki gelişimini de köruklediğinin altını çizmiştir.

Bir başka bilimsel yaklaşımda ise doğal alan rekreasyonu kavramı, macera kavramıyla birlikte nitelendirerek çoğu zaman doğada yapılan tüm istemli etkinlikleri doğal alan macera rekreasyonu kapsamında değerlendirmektedir (Priest ve Gass, 2017; Berry ve diğ., 2015; Caine, 2012; Buckley, 2010; Draper ve Hodgson, 2008; Buckley, 2007). Hardiman ve Shelley (2011), macera rekreasyonu katılımcı özellikleri, popülerleşme gerekçeleri ve katılım eğilim ve motivasyonlarına ilişkin bilginin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Yazarlar, bu tip etkinlikleri; doğal bir ortam veya özelliğın kontrol edilemeyen tehlikelerine karşı özel geliştirilmiş beceri ve kararların uygulanması yoluyla isteyerek meydan okuma olarak tanımlayarak Brown, (1989, s. 37)’a atıfta bulunmuştur. Bu etkinlikler heyecan ve riskleri deneyimleme arzusuyla mağracılıktan paraşütle atlamaya, kanyon geçişinden derin sulara dalışa, dağlara tırmanıştan arazi taşıtı (off-road) sürüşüne kadar

geniş bir yelpazedeki farklı deneyimleri kapsamaktadır (Cater, 2006). Bu noktada doğal alan rekreasyonunda tercih edilen etkinliklerin belirli bir düzende sınıflanması önem taşımaktadır.

Katılımcıların istek ve beklentilerini dikkate alarak organize edilen etkinlikleri ekstrem spor, doğa sporları, riskli spor veya macera sporları adı altında tek bir kategori olarak gruplanmasının sıkıntılı bir yaklaşım olacağını savunan araştırmalar (Houge Mackenzie ve Hodge, 2019; Kerr ve Houge Mackenzie, 2012), etkinliklerin basite indirgenerek karşıt özelliklerinin göz ardı edilmemesi için sınıflamanın ayrıntılı yapılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu yaklaşımlar doğal alan macera programları; süresi, hissettirdiği heyecan düzeyi, uygulama sırasındaki becerilerin zorluğu ve yapıldığı ortama göre sınıflanmalıdır. Bazı etkinlikler hem organizasyon hem de icra edilme süresi açısından kısa zaman içinde gerçekleşebilir. Ancak yüksek irtifa ekspedisyonları, dünya seyahatleri gibi etkinliklerde ihtiyaç duyulan süre artmaktadır. Bunun yanı sıra bazı etkinlikler Brymer ve diğ., (2010)'nin tanımladığı biçimde yüksek risk alma ve adrenalin yüklüdür ve kişinin kendisi, başkaları ve doğanın potansiyel zorluk ve tehlikeleriyle mücadeleyi içerir (Mei-Dan ve Carmont, 2013). Macera Turizmi Pazarlama Raporu (Adventure Tourism Market Report; 2010)'na göre ise, etkinlik türleri ve turizm gelirlerini sınıflarken risk ve tehlikelerin daha düşük olduğu, bu nedenle daha rahat risk yönetimi içeren etkinlikleri yumuşak macera, bunların aşırı düzeyde bulunanlarını ise sert macera kategorisine koymuştur. Etkinliğin icra edildiği ortama duyarlı sınıflama ise kara, hava, su üçlemesini dikkate alır. (Dinç ve Yavaş Tez, 2019; Mei-Dan ve Carmont, 2013; Adventure Tourism Market Report; 2010). En son dikkate alınacak sınıflama ise aslında bir etkinliği doğa sporları kapsamında değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini belirleyen sınıflamadır (Dinç, 2018; 2021). Zira bu sınıflama; doğal zorluklarla başa çıkma sürecinde insanın kendi gücünü mü yoksa başka bir gücü mü manipüle ettiğiyle ilişkilidir. Bazı teorisyenler ve uygulayıcılar bu konuya özel önem vermekte hatta etik kurallar konusunda kendini sınırlamaktadır. Bu türden bir sınıflama ise dört alt kategoriye ayrılabilir (Dinç; 2021; Priest ve Gass, 2017; Md Taff, 2010; Dickson ve diğ., 2008). Bunlar; motor gücü, hayvan gücü, insan gücü ve balıkçılık gibi doğal kaynakların manipülasyonu olarak ifade edilebilir.

Doğal Alan Rekreasyonunun Psiko-Sosyal Perspektifi

Doğal alan macera rekreasyonu ile ilişkilendirilen baskın teoriler, psikolojik ve sosyolojik açıklamalara odaklanır (Brymer ve Schweitzer, 2017; Brymer ve Schweitzer, 2013). Modern insan, antik atalarından farklı biçimde sosyal bir kurum içinde doğar ve yaşamını da büyük bir oranda aynı veya farklı toplumsal gruplar içerisinde devam ettirir. Bu süreç yaşadığı kültür içerisinde kendisi için biçilmiş rolleri yerine getirerek devam eder. Bireyin etkileşimde bulunduğu sosyal gruplar tarafından beklendiği biçimde gerçekleşen roller,

kişinin sadece bu gruplara kabul edilmesini sağlamakla kalmaz aynı zamanda da bireyin kendi duygu dünyasıyla ilişkisini düzenlediği benlik saygısına hizmet eder (Cordes ve Hutson, 2015). İşte bu noktada serbest zamana ilişkin rollerin, tercih edilen yaşam biçimine tatminkar faydalar sağlayacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü Rojek (2005)'in ifade ettiği gibi farklı rolleri üstlenen bireylerin oluşturduğu toplum, sadece var olmakla kalmaz, aynı zamanda ekonomik, kültürel, politik ve sosyal düzenleyici mekanizmalar aracılığıyla da yeniden üretir. Sosyal eylemin işlevlerini incelerken, sosyal aktörler tarafından sağlanan rollere odaklanmak yeterli değildir. Bu roller ve bunlara yol açan deneyim, konum ve bağlamla ilişkili olarak yerleştirilmelidir. Dolayısıyla serbest zamanın toplumsal işlevine yönelik arayışın her zaman aktörlerin refleksif seçimleri ile kültürel yeniden üretim mantığı arasında bir karışım olduğunu öne sürülebilir.

Bireyin yaşadığı kültür içerisindeki refleksif seçimleri; okuldaki ders dışı etkinliklerde öğrenci, yaşadığın semtte oyun arkadaşı, sporda takım arkadaşı veya rakip, doğada ise bir maceracı biçimde kendini gösterebilir. Her ne role sahip olursa olsun birey serbest zaman etkinliği olarak genelleyebileceğimiz rekreasyon içerisinde özgürlüğü, mutluluğu, içsel tatmini, sağlayarak ruh ve beden arasındaki dengeyi korumayı (Torkildsen, 2002) amaçlamaktadır. Ekstrem sporlar gibi macera sporlarıyla uğraşanlar, deneyimi sosyal normlar tarafından sınırlandırılmamış bir benlik duygusuyla ilişkilendirir ve sosyo-kültürel kontrolden uzaklaşarak özgürlüğü arar. Seçtikleri etkinliğin tüm sosyal ve ekonomik kısıtlamalardan bağımsız olarak normal yaşamdan özgürlüğe izin verdiğini düşünen maceracılar (Celsi ve diğ., 1993), bu yolla sosyal tahakküm ve sosyal kontrolün kısıtlamalarından kaçınabilmektedir. Sosyo-kültürel anlamda sağlanan özgürlük aynı anda fiziksel, duygusal ve zihinsel bir özgürlüğe kapı aralamaktadır (Brymer ve Schweitzer, 2013).

Neulinger (1980), optimal düzeydeki tatmin arayış perspektifinden serbest zaman yönelimini psikolojik yaklaşımıyla açıklamıştır. Bu durumu ideolojik olarak anlamlı bulan Rojek (2005), psikoloji perspektifli bakış açılarının, serbest zamanı bir zihin durumu olarak kabul ettiğini ve zevk, ödül ve tatmin ile ilişkilendirildiğini açıklamıştır. Bu duruma sosyal-psikoloji perspektifinden açıklama getiren Iso-Ahola (1989) ise, bireylerin serbest zaman etkinlikleri yoluyla sosyal bağlamda özgür iradeyle seçim yapma fırsatı aradıklarını ve optimal tatmini elde etmek için başkalarıyla rekabet ederek içsel ödül kazanmaya çalıştıklarını iddia eder. Yazara göre serbest zaman deneyimi, en saf haliyle bir yeterlilik duygusunu doğrulama amacı taşıyan içsel ödüllerin elde edilmesiyle ilgilidir. Zira insan, fiziksel ve sosyal çevreyi şekillendirmeyi sağlayan bilgi ve becerilerde uzmanlaştıkça zevk alır ve toplum huzurunda kendini ispat edebilir. Bu durumu zirve deneyim kavramıyla ilişkilendiren Csikszentmihalyi (1998)'e göre seçilen bir davranış optimal olarak zorlayıcı biçimde deneyimlendiğinde, birey serbest zamanlar yoluyla tatmin duygularını en üst düzeye çıkarır. Üretilen bu performans

seviyesiyle yüksek hedeflerini yerine getiren birey “Akış Durumu” yaratır. Okul ve mesleki yaşantı içerisinde gerçekleştirilemeyen uzmanlıkları, serbest zaman içerisinde test etme ve geliştirme şansını kullanan birey, karşılaştığı her bir zorluğu aşma yönünde başarı kazandıkça, özerklik duygusunu güçlendirerek “zirve deneyimi” hissetmektedir. Bu bakış açısı Ellis (1973)’in tartıştığı “oyunun optimal uyarılmışlık teorisine” atıfta bulunan Priest ve Gass (2017) tarafından desteklenmektedir. Yazarlara göre rekreasyon yaklaşımının özü, Cordes ve Hutson (2015) tarafından da savunulduğu gibi “oyun” dur ve yetişkin yaşamına pekala uyarlanabilir. Doğal alan macerasındaki akış, insan ve çevre arasındaki optimal etkileşimi ifade eder. Etkinliklere katılım motivasyonu, bireysel uzmanlık ve eylem ortamında mücadele edilen zorluklar arasında uygun denge kurulduğunda, serbest zamandaki en uygun etkileşim gerçekleşmiş olur. Bu durum psikolojik perspektiften akış durumu sosyolojik perspektiften ise yaşamın yeniden üretilmesidir.

Psiko-sosyal bakış açısından etkinliklerin yoğun biçimde irdelendiği bir diğer çalışma grubu, kişilik özelliklerini (Self ve diğ., 2007) irdeler. T tipi kişilik teorisinden katılımcıları analiz eden çalışmalar, ekstrem sporlara katılımını sapkın bir kişilik özelliğinin gerçekleştirilmesi (Self ve diğ., 2007) ve sonuçları itibarıyla belirsizlik (Priest ve Gass, 2017), yenilik, muğlaklık, çeşitlilik ve öngörülemezlik ihtiyacının bir sonucu olarak raporlandırmıştır (Brymer ve Schweitzer, 2017). Türkiye’de dağcılık yapan bireylerle yapılan bir çalışmada yüksek irtifada gözlenen kişilik özelliklerinin normal popülasyondan farklılık gösterdiği (depresyon, fobik anksiyete, hostilité vb.) ortaya konmakla beraber, bu farklılığın ne kadarının yüksek irtifaya bağlı değişiklikler, ne kadarının kalıcı kişilik özellikleri olduğunun ayırt edilemediği bildirilmiştir (Mazıcıoğlu ve diğ.,2000).

Zuckerman, (2007) tarafından incelenen heyecan arayışına yönelik çalışmalar ise literatürde oldukça fazla irdelenen bir diğer konudur (Brymer ve Schweitzer, 2013; Brymer ve Schweitzer, 2017). Risk almaya eğilimli olma ile tanımlanan bu kişilik özelliği, etkinliklerde var olan yüksek seviyeli riski göz ardı etme eğilimi yaratabilir ki, bu durum “duyarsızlaşma” kavramıyla ifade edilmektedir. Bunun temelinde ise risk göz ardı edilmesi kadar tolere etme veya minimize edebilme gerekçeleri yatar. Optimal uyarılma düzeylerine ulaşmak için heyecan arayıcılarının yüksek uyarılma düzeyine ihtiyaç duyduklarını savunan Zuckerman (1992, 2009), bu beklentinin karşılanmadığı durumlarda etkinliği keyifsiz, sıkıcı bulacağını iddia eder.

Belirli bir kişilik profili tanımlamayan çalışmalar, macera katılımcılarının kişilik yapılarını işaret eden puanlarının normal popülasyondan farklılık gösterdiğini bildirmiştir. Çoğu insanı endişelendirebilecek şartlara karşı rahat, cüretkar, cesur, kendinden emin ve kaygısız karakter yapıları bildirilmiştir. Bu durumun belli oranda kalıtsal olduğu düşünüldüğünden, bu sporlara katılımın bir dereceye kadar genetik olabileceği muhtemel görülmektedir.

(Monasterio, 2012; Monasterio ve diğ., 2012; Mei-Dan ve diğ., 2012). Bu bulguları destekler sonuçlar Dinç ve Yavaş Tez (2019) tarafından da ifade edilmiş, maceracıların sol beyin yarıküresi baskın, aleksitimi düzeyi yüksek ve dışa dönük kişilik sergileyenlerin daha fazla risk alma eğiliminde olduğunu belirlemiştir. Brymer, (2010) bu duruma farklı bir açıklama sunarak katılımcıların sahip olduğu önceki deneyimlerinin, daha zorlu etkinlikler yoluyla hayatını riske atmaya yönlendirebileceğini belirtmiştir. Doğal alan maceracılarında alçakgönüllülük, cesaret vb. kişisel özelliklerin geliştirebileceğini belirten Brymer ve Oades (2009) ise yüksek riskle anılan spor katılımcıları arasında deneyim artışına bağlı olarak temel insani değerler artışı yaşanabileceğini açıklamıştır. Psikanalitik bakış açısından konuyu inceleyen Elmes ve Barry, (1999), ekstrem sporlara katılımı, sınırlılık ve zayıflıkların inkar edildiği, kabul edilemez davranış ve duyguların rasyonelleştirildiği, kişisel yetenek ve başarıların abartıldığı patolojik ve sağlıklı bir narsistik eğilim olarak sınıflamışlardır.

Bu teorik risk alma eğilimli bakış açılarının sunduğu sapkın kişilik özelliği, kendini kandırmaya dayalı patolojik durum veya heyecan aramak için ölüme meydan okuyan hedonistik etkinlik isteği görüşleri, Pain ve Pain (2005) tarafından yapılan açıklamayla çürütülebilir. Zira yazarlar, ekstrem spor katılımcılarının dikkatli, disiplinli, öz farkındalıklarının yüksek olduğunu dolayısıyla da etkinliklere yönelik iyi eğitilmiş ve iyi hazırlanmış olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca doğal alan macera kazanımlarına yönelik güncel araştırmalar, geleneksel perspektife sahip risk alma ve korku duyma gibi sonuçlara orantısız biçimde odaklanan çalışmaların pozitif psikoloji yaklaşımıyla ortaya çıkan iyi olma hali değişkenini göz ardı ettiğini savunmaktadır (Houge Mackenzie ve Hodge, 2019; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2014) Bunun sonucunda ise katılımcılara yönelik daha olumlu, gelişimsel motivasyon ve kazanımların gözden kaçırılmakta olduğu belirtilmiştir. Benzer biçimde Houge Mackenzie ve Hodge, (2019) da macera deneyimleriyle ortaya çıkan olumlu öznel iyi oluş hali sonuçlarının belgelenmiş olmasına rağmen konunun çalışma ve analizlerde eksik bırakılmış olduğuna vurgu yapmıştır. Yazarlar, macera rekreasyonu yoluyla tatmin edilen özerklik, yeterlilik, ilişkili olma ve yararlılık gibi psikolojik ihtiyaçlar sonucunda iyi oluş halinin eudaemonic yönlerinde artış olacağını iddia etmektedirler. Pain ve Pain (2005) macera katılımcılarının üst düzey beceri ve anlayış geliştirmek için önemli ölçüde zaman ve çaba harcadıklarını ve ayrıca kapsamlı planlama yaptıklarını belirterek hava durumu dahil olmak üzere tüm doğal çevre, ekipman gibi tüm değişkenlere yönelik farkındalık geliştirdiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca Houge Mackenzie ve Hodge, (2019) hedefe ulaşma ve sosyal bağlantılar gibi eudaimonik katılım güdülerinin, heyecan arama gibi hedonik güdülerden daha büyük bir rol oynayabileceğini öne sürmektedir. Bu durum doğal alan macera katılımcılarının uzun süreli hazırlık ve deneyimlerinin arkasında ciddi bir eğitim sürecinin var hipotezini

kuvvetlendirmektedir.

Doğadaki maceralı eğitim etkinliklerinin çeşitli biçimlerde fiziksel ve psikolojik sağlığı geliştirdiğini ve hissedilen iyi olma halinin katılımı teşvik ettiği açıklanmıştır (Brymer ve Schweitzer, 2017). Bu olumlu duygulardan bazıları; optimal performans duygu durumu (flow) yaratan deneyim yaşamak (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014), korkunun neden olduğu engellerin üstesinden gelmek (Priest ve Gass, 2017), duygusal oto regülasyon sağlamak (Cazenave ve diğ., 2007), hedef odaklı başarı gelişimi sergilemek, sosyal bağlantı ve etkileşimi arttırmak, can sıkıntısından kaçmak, kişisel sınırları keşfetmek, zevkli kinestetik bedensel duyumlar algılamak (Woodman, ve diğ., 2010), doğayla bütünleşme duygusu hissetmek olarak sıralanabilir.

Doğal Alan Eğitim Yaklaşımı

Doğal alan eğitimi, farklı demografilerdeki katılımcılar için deneysel öğrenme fırsatı sunan bir öğrenme alanıdır. Eğitimlerin amacı, doğal alan rekreasyon tercihleri ve arayışları için bir farkındalık gelişimini teşvik etmek ve zihinsel, fiziksel, sosyal, ruhsal ve ekonomik faydalarla uyum içinde sürdürülebilir bir çevreyi teşvik etmektir (Crilley, 2003). Öğrenme aşamasında katılımcıların deneyimlemesi istenen şartlar doğal yapı içindeki etkinlikler yardımıyla sağlanır (Coşkun, 2005). Bireyin doğal yapılarla girdiği paylaşıma odaklanmasıyla sağlanan öğrenme durumları bir takım bireysel ve sosyal faydaları ön plana çıkarır (Nadler ve Luckner, 1995). Doğa ve yabanıl çevreyle doğrudan bağ kurularak gerçekleştirilen etkinlikler, yaparak yaşayarak öğrenme felsefesi yaklaşımıyla geliştirilir. Doğal alanlarda karşılaşılan zorluklara karşı verilen mücadele sonucu kazanılan deneyim, etkinliğin gerektirdiği becerilerden ziyade bireysel ve sosyal kazanımlar üzerine yapılandırılır (Priest ve Gass, 2017; Coşkun, 2005; Virden, 2006). Dolayısıyla doğal alan macera etkinlikleri bu noktada amaç değil, hedefleri gerçekleştirmek adına kurgulanan senaryonun araçlarıdır. Tırmanış, kano, yüksek ip kursları veya çevre çalışmalarını içerebilecek açık hava eğitimi deneyimleri risk alma temelinde kişisel gelişim ve karakter oluşturmaya odaklanır (Crilley, 2003).

Doğada kazanılan deneyim, katılan bireylerin birtakım değişkenleri metafor yoluyla öğrenimine imkan tanır. Gerçek hayat şartlarını yansıtırken varsayımlar üzerine kurgulanan deneyimler, katılımcıya mücadele etmesi gereken şartlar olarak sunulur. Doğa alan eğitiminin ön deneyimden yola çıkarak programlanması metafor etkisini artırırken bunların gerçek yaşama transferini de kolaylaştırmaktadır. “Metafor olarak düşünülen doğa deneyimi, diğer hayattan gerçek hayata dönme ve orada bir tutarlılık bulma imkanını yaratmaktadır” (Gass, 1993; Çelebi ve diğ., 2009). Eğitim programlarını sınıflayan McKenzie (2000) program özelliklerine göre; fiziksel çevre, etkinlikler, eğitim süreci, grup, eğitmenler/liderler ve katılımcılar biçiminde kategoriler belirlemiştir. Tüm değişkenler doğal alan programlaması

yaparken, katılımcıların program hedeflerine ulaşması üzerinde aracı etki yaratabilecek değişkenler olarak incelenmektedir.

Doğal alan rekreasyon eğitimi; macera eğitimi, çevre eğitimi, gençlik kampları, açık alan etkinlikleri, tarihi ve kültürel mirasın yorumlanması, ekoturizm, doğada deneyimsel eğitim çalışmaları gibi insanlar ile doğal dünya arasındaki ilişkiyi geliştirmek için üstlenilen tüm eğitim çabalarını içerir (Crilley, 2003). Doğal alan eğitimindeki insan, doğal ve sosyal çevre ile araç-gereç değişkenleri arasındaki ilişkilerin kalitesi programların ulaşmak istediği hedefler doğrultusunda metaforlar yoluyla düzenlenir. Değişkenlerin birbiriyle bütünsel ilişkisini bir paradigma dönüşümüyle kurgulayan Priest ve Gass, (2017) deneysel öğrenmenin gerçekleştiği ortamı bir meyve ağacı üzerinde kurgulayarak sezgi, işitme, tatma, görme, koku ve dokunma duyularını ağacı besleyen kökler olarak resmetmiştir. Doğal alan eğitimi yoluyla ortaya çıkacak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmenin bu kökleri üzerinde yeşermesinin mümkün olduğunu savunan yazarlar, ana gövdeyi doğal alan eğitimi, ikiye ayrılan dalları ise macera eğitimi ve çevre eğitimi olarak niteler. Macera eğitimi yoluyla öğrenme, çoğunlukla benlik algısına yönelik içsel ve/veya başkalarıyla ilişkiye yönelik bireylerarasıdır. Bireyin çevre eğitimi yoluyla çevreye ait enerji verimliliği öğrenmesi çoğunlukla ekosistemeldir ve bileşenler arası bağ ekolojiyle etkileşime girerek sağlanabilir. Çevre eğitiminin diğer boyutu ise ekistiktir ve insanın doğal yaşam kalitesini dolayısıyla kendi yaşam kalitesini nasıl etkilediğine odaklanır. Eğitim yoluyla dört temel ilişki kurgulayan birey beşinci boyutu ruhsal anlamda görebilir ve küresel değişim şemasındaki yerini anlayabilir. Yazarlar doğal alan eğitim ağacını metaforik bir bakışla değerlendirerek “çiçek açıp meyve verdiğinde, kendini ve/veya başkalarını tanıyan, doğadaki karşılıklılığı anlayan, gezegen için akrabalık rolünü idrak eden ve bir fark yaratmak için harekete geçen insanlar ortaya çıkar” ifadesini kullanmaktadır (Priest ve Gass, 2017; http://simonpriest.altervista.org/OE_.html#OT; Eylül 2021).

Doğal Alan Macera Eğitim Programlaması

Doğal alan macera etkinliklerine katılımın birey, grup, toplum ve çevrenin sağlık ve zindeliğine katkısının incelendiği araştırmalar arasındaki bağlantıyı yansıtmak üzere açık hava macera etkinliklerinin faydalarına geniş bir bakış açısı getirmeyi amaçlayan çalışmada (Dickson ve diğ., 2008) elde edilen kanıtlar, açık ve doğal alanda fiziksel aktivitelere katılmanın bireyler ve topluluklar için faydalı olduğunu, kişisel gelişim için etkili bir öğrenme alanı olduğunu göstermiştir. Doğal alanda gerçekleştirilen programlar katılımcılar için belirli hedeflere ulaşmak amacıyla yapılandırılırlar. Programlar ile ilgili çalışmalar, programa özgü sonuçların belirlenmesi ve ortaya çıkan değişim mekanizmalarının incelenmesini amaçlar. Sibthorp ve diğ., (2007), çalışmaların yoğun olarak belirli değişim mekanizmalarının etkisine

odaklanmakta olduklarını belirterek, katılımcı ve program özellikleri ile gelişimsel sonuçlar arasındaki belirli mekanizmaların ve etkileşimlerin araştırılmasının, rekreasyon programlarının amaca oryante biçimde tasarlanması ve uygulanması için gerekli olduğunu savunur.

Avustralya, ABD, Yeni Zelanda, İngiltere, İrlanda, Fransa, Almanya gibi ülkelerin başını çektiği doğal alan rekreasyon örgütlenmesi, kendini doğal alan eğitim programlamasında da göstermektedir. Rojek (2005), bu programların 18. yy. sonları, 19.yy. başlarında rasyonalizm ve fiziksel materyalizme karşı bir tepki olarak batı dünyasında doğan “Romantik Gelenekçi” tutum ve entelektüel yönelimin bir sonucu olduğunu belirtmiştir. Başta Alp Dağları olmak üzere Avrupa’da yabanıl yaşamın devam ettiği doğal alanları serbest zamanla (leisure) ilişkilendirmeye başlaması, insanın doğayı romantik bir etkinlik ve yaşam alanı olarak yeniden keşfetmeye başlamasının yolunu açtı. Sağlıklı alanlardaki fiziksel aktivite isteğinin tetiklediği toplumsal eğilimler yeni bir gençlik eğitim hareketinin savunucusu olan Wandervogel’in (ormanda doğa yürüyüşü ve kampçılık etkinlikleri yaparak sanayileşmeyi protesto eden Alman gençlik gruplarının popüler hareketi) etkisiyle Alman eğitim sisteminde köklü değişim süreci başlatıldı ve Schullandheim’in (açık alan okulları merkezleri) gelişimini beraberinde getirdi. Bu hareket, güneşli süren doğa yürüyüşü, kamp, kano, yelken ve tırmanma gibi doğa sporlarının Kurt Hahn öncülüğünde öğrencilerin eğitim sürecinin önemli bir parçası haline gelmesini sağladı. Hahn, günümüzde açık alan eğitimlerinin simge organizasyonları haline gelen “Outward Bound” açık alan eğitim hareketinin kuruluşuna da vesile oldu (Veevers & Allison, 2011).

ABD’de en büyük ve en köklü macera temelli rekreasyon programlarından biri olan Ulusal Açık Hava Liderlik Okulu doğal alan liderlik eğitimlerinin genel hedefleri, güvenlik ve muhakeme, liderlik, keşif (ekspedisyon) davranışı, doğal alan yaşam becerileri ve çevre bilincinin gelişimine odaklanır. Güvenlik ve karar verme hedefiyle programlanan eğitimlerde; yabanıl yaşam tehlike bilgisi, tehlikeden kaçınma, tekniklerinin performansı ve acil durum planlaması bilgisinin öğrenimi amaçlanır. Liderlik becerileri; karar verme, iletişim, geri bildirim sunma, inisiyatif alma, grup ve bireysel farkındalığın geliştirilmesi konularına odaklanır. Keşif (ekspedisyon) davranışı; grup desteği ve ekip çalışması sorumluluğunu içerir. Doğada yaşam becerileri; nasıl giyinileceği, yemek pişirileceği, seyahat edileceği, rota bulunacağı ve bir kamp yeri seçileceği gibi çeşitli becerilerin öğrenimini içerir. Çevre bilinci ise “doğada iz bırakmama” ilkeleri, doğal park yönetimi becerileri, endemik flora ve fauna gibi bilgi ekosistemik ilişkileri hem de etkinliğin gerçekleştirildiği coğrafyadaki kültür bileşeninin değerlendirilmesi konularına yer verir (Sibthorp ve diğ., 2007).

Son 20 yıllık süreçte araştırmaların konusu olan doğal alan macera eğitimi bağlamlarındaki diğer programlar; Duke of Edinburgh tarzı programlar

(Bailey, 2004), uzun süreli doğal alan eğitim programları (McLeod ve Allen-Craig, 2007), çevre eğitim merkezleri (Ballantyne ve Packer, 2007), çapraz-müfredat programları (Eglinton ve Broderick, 2008) ve daha geleneksel açık hava eğitim programları (Hales, 2006), etkinlikler ve katılımcıların günlük yaşamları arasında bağlantı kurarak katılımcıya odaklanmayı ve düşünmeyi ve tartışmayı teşvik eden “Outward Bound Plus” modeli (Priest ve Gass, 2017) sayılabilir. Bu kadar çeşitli programlardan beklenebileceği gibi, rapor edilen etkinlik sonuçları da geniş kapsamlıdır. Açık alan programına katılımın bir sonucu olarak kendiyi ve başkalarıyla kurulan ilişki kalitesinin artışı (Bailey, 2004), katılımının bir sonucu olarak öğrencilerin akademik başarıdaki kazanımlarla birlikte özgüven ve problem çözme becerileri gelişmesi (Haddock, 2007) bunlara örnek verilebilir. Burada dikkat edilmesi gereken konu, doğal alan macera eğitimlerinde *temel hedef*, macerayı yaratan etkinliğin teknik ve taktik becerilerinin öğrenimi ve yarıştırılması değil, sosyal, bireysel ve çevresel ilişkilerin geliştirilerek gerçek yaşamda bireyin avantajına kullanılmasıdır.

Doğal Alan Macera Eğitim Program Kazanımları

Doğal alan eğitim içeriklerinde macera sporları, doğa sporları veya popüler ifadesiyle ekstrem sporların ön plana alınmasının temel nedeni, yabancı doğanın içinde kendine bir yer bulmaya çalışan insanın karşılaştığı zorluklarla mücadelesinin bir biçimi olmalarından kaynaklanır. Dolayısıyla geleneksel sporlardan farklı olarak insanın sergilediği performans, başkalarına üstün gelme rekabetleriyle bağlantılı değil (Berry ve diğ., 2015), bilakis en büyük rakibi kendi öz benliğine karşı sürdürdüğü mücadeledir. Bu anlamda macera, çevresel şartların aşırılığı karşısında yaşamı devam ettirme ve etkinliği sürdürebilme becerisi haline gelmektedir (D'Amato ve Krasny, 2011; Ewert ve Sibthorp, 2014; Ewert ve diğ., 2014). Eğitimlere katılan 1677 öğrenciyle (%6'sı analiz dışı) yapılan bir çalışmada doğal alan macera eğitimi sonucu kazanımların etki büyüklüğünü; doğal alan becerileri (%37), liderlik (%21), keşif davranışı (%13), iletişim (%12), risk yönetimi (%12) ve çevre etiği (%4) olarak saptanmıştır (Rose ve diğ., 2010). Eğitimlerde üstesinden gelinen görevler birebir iş yaşamı veya günlük yaşamda karşılaşılan zorluklar olamasa da o atmosferde gösterilen, zorluklara karşı savaşma, öz güven, dayanışma, problem çözme, karar verme, iletişim, motivasyon, empati gibi becerilerin gerçek yaşama transferi söz konusudur (Çelebi ve diğ., 2009; Priest ve Gass, 2017). Cason ve Gillis (1994) tarafından yapılan macera eğitim etkilerine yönelik derleme çalışmasında 147 farklı etkiye ilişkin 43 araştırmanın meta analiz incelemesi sonucunda çalışmalardaki toplam etkinin %31, benlik kavramına ilişkin %34, başkaları tarafından değerlendirilmenin %40, akademik başarı üzerine %61, okul devamlılığı üzerine %47, uygulanan programın uzun süreli olmasının etkisi ise %58 olduğu belirlenmiştir. Hattie ve diğ., (1997) tarafından yapılan meta-analizin genel sonuçları, programların başından sonuna kadar %34'lük bir ortalama etki

büyüklüğü ortaya koymuştur. Bu etki büyüklüğü, 96 farklı araştırma çalışmasında 12.000'den fazla katılımcıya ve çeşitli sonuç ölçütlerine dayanmaktadır. Daha geniş eğitimsel ve psikolojik standartlara göre %34, küçük ila orta miktarda bir değişim olarak kabul edilebilir. Alternatif olarak, bu etki boyutu istatistiksel olarak, macera programlarına katılanların %65'inin katılmayanlardan daha iyi durumda olduğu şeklinde düşünülebilir. Hans (1997), kontrol odağı değişiklikleriyle ilgili 24 çalışmayı incelediği çalışmada katılımcıların kazanımlarına ait etki büyüklüğünü %38 olarak saptamıştır. Bu meta-analitik sonuçların tutarlılığı, ortalama olarak doğal alan macera eğitim programlarının katılımcıların benlik algıları, duygusal kontrol, çevresel tutum, liderlik, başkalarıyla ilişkiler, zaman yönetimi, eleştirel düşünme gibi değişkenler üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucunu güçlendirmektedir.

Araştırma sonuçları dikkate alındığında gözden kaçırılmaması gereken bir durum da eğitimin yani doğada kalma süresinin sınırlandırılmasıdır. Bir programın uzunluğu veya bir katılımcının müdahaleye maruz kalma süresi, katılımcının yansıttığı sonuçları etkilemektedir. Daha spesifik olarak, macera temelli eğitim ve terapötik programların süresine ilişkin önceki araştırmalar, daha uzun süreli daha kapsamlı programların katılımcılarda daha fazla öğrenme ve gelişme fırsatı yaratmakta olduğu önermesini desteklemiştir (Cason ve Gillis, 1994; Hattie ve diğ., 1997; Russell, 2003). ABD Ulusal Açık Hava Liderlik Okulu çalışmalarında eğitim süreci 14-94 gün aralığında olduğu Sibthorp ve diğ., (2007) tarafından bildirilmiştir. Priest ve Gass, (2017) bu sürenin asgari 3 haftalık periyotta ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Daha kısa süreli programların katılımcıda ortaya konmak istenilen değişiklikleri azaltacağını savunmuşlardır.

Doğal alan macera eğitim programlamasının bir diğer önemli konusu ise katılımcılarda ortaya çıkması beklenen değişimlerin hangi mekanizma sonucu olduğu (Hattie ve diğ., 1997), yani öğrenmenin nasıl gerçekleşmekte olduğu sorusudur. Bu konuya açıklık getirmek üzere nitel bir çalışma yürüten Rose ve diğ., (2010), doğal alan liderlik eğitimlerinde ortaya çıkan öğrenmenin öncelikli belirleyicisinin macera eğitimi kurslarının müfredat programı olduğunu ve programların bütünleyici deneyimsel doğasını desteklediğini saptamışlardır. Tüm kurs türlerinde öğretmenlerin ikincil olarak etkili olduğunu, ardından sınıf ortamının geldiğini belirleyen araştırmacılar, macera etkinlik türünün öğrencilerin öğrenmelerinde daha az etkili olduğunu ancak öz farkındalık üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Görüleceği gibi katılımcının macera etkinlik türü ve becerisindeki başarısı doğal alan macera eğitimlerinde nispeten arka planda kalmaktadır.

Çocukların doğal alanda, açık hava ve gün ışığından faydalanmasıyla sağlanan faydalar, özellikle son iki yıldır yaşanan pandemi koşullarında değerli ip uçları sağlamaktadır. Küçük yaşta değişken durumlara karşı tetikte kalmayı, korkusuz hareket etmeyi, fiziksel olarak aktif şekilde sağlıklı

kalabilmeyi öğrenmelidirler. Kontrol altına alınmış doğal alan riskleriyle metaforlaştırılmış rahat ve tehdit içermeyen ortamdaki oyun ve hareket, macera eğitiminin doğasıdır. Açık alanlarda farklı düzeyde deneyime sahip çocuklarla yapılan bir çalışmada, deneyim düzeyi arttıkça "konsantrasyon, oyun, yaratıcılık, motor yetenek ve kontrol" konusundaki becerilerin kalitesi artmakta ve çocuklar arasında daha düşük düzeyde enfeksiyon ve alerjisi hassasiyeti yaşadıkları görülmektedir (Williams-Sieghfredsen 2005'den aktarım; Bilton,2010).

Doğa temelli rekreasyon katılımının bir başka yönü, katılımcıların doğal alan hakkında sahip olabileceği, yani etkinlik sırasında biçimlendirdiği tutumlardır. Açık alan macera eğitimleri doğal ortama bağımlıdır. Ekoloji, eko-sistem ve biyo-çeşitlilik gibi kavramlar, doğal ortamın fiziksel temasını tanımlanması ve anlaşılmasında odaklanılan konulardır. Priest ve Gass, (2017) tarafından ortaya konulan Açık Alan Eğitim Paradigmasında ifade edilen ekistik ve ekosistemik ilişkilerin kurgulanması eğitimlerde dikkate alınan diğer bir içeriktir. Çevre eğitim içeriğiyle kurgulanan etkinlikler sonucu çevreci yargı, tutum ve davranışların artacağına ilişkin çalışmalar uzun yıllardan beri alan araştırmacılarının yaptığı saptamalar arasındadır (Ewert ve diğ., 2005). Bu çalışmalar, ekolojik farkındalık odaklı eğitimlere katılım ile olumlu çevresel tutumlar arasında güçlü bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Sibthorp ve diğ., (2007) katılıma bağlı çevresel farkındalık değişiminin diğer değişimlerin yanında en büyük katsayıya sahip olduğunu bildirmiştir. Capaldi ve diğ. (2014), doğaya bağlılığı yüksek olan bireylerin daha az bağlı olanlara kıyasla daha fazla olumlu duygu, canlılık ve yaşam doyumunu deneyimleme eğiliminde olduğunu göstermişlerdir. Buna ek olarak doğaya karşı daha olumlu tutuma sahip bireylerin doğal ortamlarda daha fazla zaman geçirdikleri (Calogiuri, 2016), olumlu yenilenme deneyimleri yaşama fırsatını artırdığı, stresi azalttığı rapor edilmiştir. Doğa deneyimleriyle ilgili literatür hala geliştirilmekte olmasına rağmen, nicel ve nitel araştırmalar, doğa deneyiminin doğal dünyaya duygusal bağlılığın beklenen psikolojik faydaların merkezinde yer aldığını göstermektedir (Calogiuri & Elliott, 2017).

Kazanımlar dikkate alındığında araştırmaların bir diğer ortaya koyduğu sonuç yaş değişkenidir. Eğitim programına katılanların küçük ve genç gruplardan oluşması elde edilmek istenen kazanımları arttırmaktadır (Hattie ve diğ., 1997; Sibthorp ve diğ., 2007). Genç katılımcıların eğitim süresince belirlenen kazanımlara ulaştıkları çalışmalarda (Sibthorp ve diğ., 2007; Ewert ve McAvoy, 2000), hemen hemen tüm kazanım değişkenlerinde durumun benzer olduğu görülmüştür.

Farklı zorluklarla kurgulanan tüm macera programlarının sonunda erişilmesi arzulanan kazanımlar açısından bir diğer etki faktörü grup büyüklüğüdür. Programlanmış bir macera eğitiminde etkili öğrenme ve risk yönetimi açısından grup büyüklüğünün 7-15 kişilik olması önerilmektedir (Priest ve

Gass, 2017; Walsh ve Golins, 1976). Üyeleri birbirine yaklaştıran katılımcılar arası bağ, yeni oluşturulan karşılıklı bağımlık ilişkilerini ileriki yaşama taşınabilecek toplumsal birlikteliklerde de anahtar rol üstlenecektir (McKenzie,2000). Grup büyüklüğünün çeşitlilik ve çatışma etkisini ortaya çıkaracak kadar büyük, kliklerden kaçınacak ve çatışma çözümünü mümkün kılacak kadar küçük olmayı içerdiği açıklanmıştır (Walsh ve Golins, 1976). Bununla beraber Riggins (1986), geleneksel sınıf ortamında yapılan araştırmaların, küçük grup yapısıyla öğrenme etkinliği arasında pozitif bir ilişki gösterdiğini bildirmektedir.

Liderlik, farklı oranlarda gelişebilen ve farklı öğrenme deneyimleri gerektiren davranışsal, bilişsel ve sosyal becerilerin karmaşık bir karışımı olarak tanımlanmaktadır (Day ve Halpin, 2004). Liderler bu becerileri kullanarak başkalarını etkileyebilmektedir. Etkileyebilme potansiyeline sahip bu becerilerin öğrenimi, birçok açık alan eğitim programına katılımdan elde edilen başlıca hedeflerden ve istendik sonuçlardan biridir. Bu etkiye bağlı olarak, birçok kuruluş lider performansını artırmaya yönelik eğitim programları geliştirmiştir (Mumford ve diğ., 2000). Geliştirilen açık alan liderlik eğitimlerinde en çok tercih edilen strateji; etkili liderlik becerilerini geliştirmek için eğitim, izleme ve uygulama gibi faktörlerin kullanıldığı daha gelişimsel bir yaklaşım benimsemektir. Liderlik becerisi gelişimi genellikle, liderlerin görev gereksinimlerini anlayarak başladığı, ardından performans yeteneklerinin geliştirildiği ve son olarak performansın içgüdüsel ve rutin hale geldiği gibi bir sırayla gerçekleşir (Ewert ve Overholt, 2010).

Genel olarak liderlik deneyimi 10 yıl veya daha uzun bir süre boyunca 10.000 saate kadar deneyim ve kasıtlı uygulama gerektirebilen bir süreci gerektirmektedir. Bu süreçte uzman liderlerin, az deneyimli meslektaşlarına oranla daha fazla sayıda kavrama erişebilmesi, ilke ve kalıplar temelinde bilgileri daha iyi organize edebilmesi ve kavramları kendi kavramlarından daha esnek bir şekilde uygulayabilmesi ile yavaş yavaş bir gelişim sergiler (Ewert ve Overholt, 2010; Lord ve Hall, 2005; Mumford ve diğ.,2000). Açık alan macera eğitim literatürünün büyük bir bölümü liderliğin, açık (doğal) alan macera eğitimi programlaması için kritik derecede önemli bir özellik olduğu fikrini desteklemektedir (Priest ve Gass, 2017). Açık alan liderlik Becerileri Öğrenim Modeli, Outward Bound Modeli vb. çalışmalar liderlik gelişiminde; grup yönetiminin kavramları, grup idaresi, iletişim teknikleri, doğada yer ve yön bulma, doğada tehlikeler, tırmanışta güvenlik, planlama veya lojistik gibi konuları içeren temel teknik eğitim ve sosyalleşme; kaya tırmanışında ip birlikleri gibi çok bileşenli beceri kombinasyonları, farklı değişkenlere bağlı karar verme davranışı geliştirme, etkinlik katılımcılarını sevk ve idare etme ve denetleme gibi becerileri öğrendikleri ileri teknik eğitim; nihai olarak ise temel eğitim kursu eğitmenliği, sistem kontrolü ve geliştirme, otonomi ve risk alma ve yönetime, çevre ve doğa koruma, arama ve kurtarma gibi profesyonel liderlik becerileri öğrenimi olmak üzere üç

aşamalı uygulanır (Ewert ve Overholt, 2010). Ülkemizde yer alan ve farklı açık alan rekreasyon hizmeti veren kuruluşlar (Dağcılık ve Yelken Federasyonları, Türk Hava Kurumu vb.) da benzer eğitim sistemleriyle gelecekte bu alanda hizmet verecek lider ve eğitimcilerin yetiştirilmesinde aynı olmasa da benzer sistemsel aşamaları uygulamaktadır. Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesindeki Gençlik Hizmetleri çalışmalarında açılan Gençlik Liderliği Kampları da son yıllarda doğal alan eğitimlerini, (Calogiuri & Elliott, 2017) (Calogiuri, Natural Environments and Childhood Experiences Promoting Physical Activity, Examining The Mediational Effects Of Feelings About Nature and Social Networks., 2016) çok yönlü gençlik gelişim programlarının önemli bir içeriği haline getirmiştir.

Macera eğitimi alanına toplumsal ilgi artışına bağlı olarak yapılan araştırmaların yoğunlaşması sonucu artan bir literatür, liderlik gelişimi ve kurs katılımı arasındaki pozitif ilişkiye işaret etmekte (Hattie ve diğ. 1997; Ewert, 2007; Reynolds, ve diğ., 2007; Ewert ve Overholt, 2010) ve liderlik becerileri için gerekli alt yapıyı oluşturması açısından değerli olduğu savunulmaktadır. Kurslarda uygulanan programlara katılan liderlerin kazanımlarının değerlendirilmesi; günün lideri oylamaları, eğitimde lider performanslarına ilişkin periyodik grup geri bildirimleri, eğitimcilerden gelen resmi ve gayri resmi geri bildirimler, liderlik simülasyonları ve deneme deneyim sonuçları ve eğitimdeki lideri çoklu görev, zaman kullanımı, sosyal ve fiziksel çevresel baskısı içeren karmaşık durumlarda karar verme ve problem çözme beceri uygulama sonuçlarıyla mümkün olabilmektedir (Ewert ve Overholt, 2010).

Tartışma and Sonuç

Batı toplumlarında özellikle 18 yy. sonlarında sanayileşmeye tepki olarak romantik hareketle bağlantılı ortaya çıkan doğal alan eğitimleri, katılımcısına pek çok olumlu zihinsel duyuşsal ve devinişsel kazanımla geri dönüş sağlamaktadır. Ülkemizde özellikle üniversite gençliğine yönelik çevre bilincinin gelişimi amaçlı çevre eğitimleri, yoğun biçimde sürdürülebilir çevre, eko-turizm ve doğal alanların korunması hedeflerine odaklanmıştır. Doğal alan eğitimlerinde ise odaklanılan hedefler çevre eğitimlerine ek olarak macera eğitimleri kapsamında bireysel ve bireylerarası ilişkilere yönelik kurgulanmaktadır. Bireysel liderlik, problem çözme, karar verme, sorumluluk alma hedef odaklı mücadele gelişimi gibi kazanımların ön plana çıkarıldığı doğal alan eğitim programlarının küçük yaşta gerçekleştirilen deneyim programlarıyla katılımcılara sunulması, doğal alanın insana yansıyan iyi olma halini geliştireceği araştırmalarla desteklenmiştir. Bu kapsamda doğa, macera ve ekstrem spor hedefleriyle kurgulanmış doğal alan eğitim programlarının ulusal milli eğitim stratejisinde yaz ve kış aylarının özel periyotlarında öğrencilere alternatif programlar biçiminde sunulması, çok yönlü bireysel ve toplumsal gelişimi destekleyecektir. Doğal alanlarda “uyarlanmış uyumsuzluk

durumları” yatacak biçimde iyi olma perspektifiyle programlanmış ve istendik mücadele durumlarıyla elde edilen kazanımlar, kültürel yaşamının bir parçası haline gelerek yaşam boyu devam ettirilecek olumlu alışkanlıklara dönüştürülebilecektir. Bu yolla çağın vebası olarak karşımızda duran fiziksel hareketsizlik, narsist kişilik bozuklukları, obezite gibi olumsuz psikolojik ve fiziksel sağlık durumlarıyla mücadele farkındalığının gelişimine de katkı sağlanmış olacaktır.

Öneriler

Doğal alanları eğitim ortamına dönüştürülerek, yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımıyla hedef ve davranışların yeniden üretilmesi sağlanabilir. Bu yaklaşımla orta öğretim okulları bünyesindeki sosyal aktiviteler kapsamında doğal alan macera eğitimine temel izcilik aktiviteleri ile başlanması tavsiye edilir. Alışık bir çevrede gerçekleştirilen izcilik ve doğal alan etkinliklerinde elde edilen bireysel ve toplumsal kazanımların 7-15 kişilik gruplar halinde alışık olunmayan bir yabancı çevredeki deneyime aktarılması önem taşımaktadır. Bu amaçla gençlik hizmetleri ve ilgili spor federasyonlarıyla iş birliği yapılarak yaz ve kış aylarında 3-4 haftalık kamp etkinliklerinin geliştirilmesi yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Alışık olunmayan doğal alanlarda etkinlik organizasyonu gerçekleştirmek özel bilgi ve beceriler gerektirir ve yönetilmesi gereken riskleri barındırır. Bu nedenle macera eğitim çalışmalarının alanda uzmanlık kazanan eğitmen ve liderlerle planlanması ve icra edilmesi gerekmektedir. Eğitim süreci boyunca bireysel, sosyal ve çevresel etkilerin yattığı bilişsel (liderlik, karar verme, eleştirel düşünme vb.), duyuşsal (benlik, öz yeterlik, iyi olma hali, risk alma, heyecan arayışı vb.) ve psikomotor gelişimlerin (doğal alan etkinliğinin gerektirdiği becerilerin gelişimi, teknik ve taktik anlayışlar vb.) ön ve son testlerle takip edilmesi programların sistematik biçimde revize edilmesi açısından önemlidir. Akademik çalışmalarla belirlenecek kazanımların listelenmesi program geliştirme açısından değerlidir. Ayrıca katılımcıların bu kazanımları hangi yöntemlerle elde ettikleri ve öğrenme sürecinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesinin program geliştirme sürecine ve ulusal literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ORCID

Sırrı Cem Dinç  0000-0001-6915-4540

Kaynakça

- Berry, M., Lomax, J., & Hodgson, C. (2015). *Adventure Sport Coaching*. New York: Routledge.
- Brown, I. D. (1989). Managing for adventure recreation. *Australian Parks and Recreation*, 25(4), 37-40.
- Brymer, E., & Schweitzer, R. (2013). The search for freedom in extreme sports: A phenomenological exploration. *Psychology of Sport and Exercise*; 14, 865-873.
- Brymer, E., & Schweitzer, R. (2017). *Phenomenology and the Extreme Sport Experience*. London: Routledge (p:13-44).
- Buckley, R. (2007). Adventure tourism products: price, duration, size, skill, remoteness. *Tourism Management*, 28(6):1428-33.
- Buckley, R. (2010). *Adventure Tourism Management*. Oxford: Elsevier.
- Caine, D. (2012). Epidemiology of Injury in Adventure and Extreme Sports. T. Heggie, & D. Caine içinde, *Medicine and Sport Science Vol:58* (s. 1-16). Basel: Karger.
- Calogiuri, G. (2016). Natural Environments and Childhood Experiences Promoting Physical Activity, Examining The Mediation Effects Of Feelings About Nature and Social Networks. *Public Health* 13:, 439; doi: 10.3390/ijerph13040439.
- Calogiuri, G., & Elliott, L. (2017). Why Do People Exercise in Natural Environments? Norwegian Adults' Motives for Nature Gym and Sports-Based Exercise. *Public Health*. 14(4), 377; doi: 10.3390/ijerph14040377.
- Capaldi, C., Dopko, R., & Zelenski, J. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology* 5, 1-15; DOI:10.3389/fpsyg.2014.00976.
- Cason, D., & Gillis, H. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescent. *Journal of Experimental Education*; 17, 40-47.
- Cater, C. I. (2006). Playing with risk? Participant perceptions of risk and management implications in adventure tourism. *Tourism Management*. 27,, 317-325.
- Cazenave, N., Le Scanff, C., & Woodman, T. (2007). Psychological profiles and emotional regulation characteristics of women engaged in risk-taking sports. *Anxiety, Stress, & Coping*, 20(4), 421-435.
- Cohen-Gewerc, E., & Stebbins, R. (2013). *Serious Leisure and Individuality*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's Univ. Press.
- Cordes, K. A., & Hutson, G. (2015). *Outdoor Recreation: Enrichment for a Lifetime*. Urbana, IL: Sagamore Publishing LLC; 4th edition.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creyer, E., Ross, W., & Evers, D. (2003). Risky recreation: an exploration of factors influencing the likelihood of participation and the effects of experience. *Leisure Studies*, 22:3, 239-253, DOI: 10.1080/026143603200068000.
- Crilley, G. (2003). Education; Outdoor leisure education. J. Jenkins, & J. Pigram içinde, *Encyclopedia of Leisure and Outdoor Recreation* (s. 137-139). London: Routledge.
- Çelebi, M., Dinç, S., Özen, G., & Aras, D. (2009). Doğa Eğitimi ve Macera Oyunları Çalıştayı. V. *Doğa Sporları Sempozyumu*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu.
- D'Amato, L., & Krasny, M. (2011). D'Amato, L.G., Krasny M.E. Outdoor adventure education: Applying transformative learning theory to understanding instrumental learning and personal growth in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 237-254.
- Day, D., & Halpin, S. (2004). Growing leaders for tomorrow: An introduction. In D. V. D. Day, S. Zaccaro, & S. Halpin içinde, *Leader development for transforming organizations: Growing leaders for tomorrow* (pp. 3-22). Mahwah, NJ: Erlbaum. (s. 3-22). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dickson, T. J., Gray, T., & Mann, K. (2008). *Australian Outdoor Adventure Activity Benefits Catalogue*. Australia: Centre for Tourism Research, University of Canberra.
- Dinç, S. (2018). *Doğa Sporları Etkinliklerine İlişkin Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitapevi.
- Dinç, S. C. (2021). Doğa ve Macera Rekreasyonunun Olgusal İncelemesi. S. Güneş, & F. Varol içinde, *REKREASYON (Disiplinlerarası Yaklaşım ve Örnek Olaylar)* (Yedinci Bölüm). Ankara: Nobel.
- Draper, N., & Hodgson, C. (2008). *Adventure Sport Physiology*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- E. Brymer, R. S. (2013). The search for freedom in extreme sports: A phenomenological exploration. *Psychology of Sport and Exercise*; 14, 865-873.
- Ewert, A., & Hollenhorst, S. (1997). Adventure recreation and its implications for wilderness. *Int. Journal of Wilderness*, 3 : 21-26.
- Ewert, A., & Sibthorp, J. (2014). *Outdoor Adventure Education: Foundation, Theory, and Research*. Champaign: Human Kinetics.
- Ewert, A. (2007). Leisure, Recreation, and Adventure: A multidimensional relationship. *Special Issue on Leisure, Recreation, and Adventure of Ann of Leisure Research* 10 (1), 10-20.

- Ewert, A., & Overholt, J. (2010). Fostering Leadership Through a Three-Week Experience: Does Outdoor Education Make a Difference? . *Research in Outdoor Education*, 10, 38-47.
- Ewert, A., Mitten, D., & Overholt, J. (2014). *Naturel Environment and Human Health*. London: CAB International.
- Gass, M. (1993). *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming*. NY.: Kendall/Hunt Pub.
- Hardiman, N., & Burgin, S. (2011). Canyoners' perceptions, their evaluation of visit impacts and acceptable policies for canyon management in the Blue Mountains (Australia). *Managing Leisure*, 15, 264-278.
- Hattie, J., Marsh, H., Neill, J., & Richard, G. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Differences. *Review of Education Research*, (67)1; 43-87.
- Houge Mackenzie, S., & Brymer, E. (2018). Conceptualizing adventurous nature sport: A positive psychology perspective. *Annals of Leisure Research*, 79-91. DOI: 10.1080/11745398.2018.1483733.
- Houge Mackenzie, S., & Hodge, K. (2019). Adventure recreation and subjective well-being: a conceptual framework. *Leisure Studies*, 1-15. DOI:10.1080/02614367.2019.1577478.
- Kerr, J., & Houge Mackenzie, S. (2012). Multiple Motives for Participating in Adventure Sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 13: 649-657. doi:10.1016/j.psychsport.2012.04.002.
- Lord, R., & Hall, R. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. *Leadership Quarterly*, 16, 591-615.
- Mazıcıoğlu, M., Baştürk, M., & Çetinkaya, F. (2000). Dağıcılarda Kişilik Yapısının Araştırılması; Kısa Semptom Envanteri. *Klinik Psikiatri*; 3, 61-66.
- Mumford, M., Zaccaro, S., Connelly, M., & Marks, M. (2000). Leadership skills: Conclusions and future directions. *Leadership Quarterly*, 11(1), 155-170.
- Page, S., & Connell, J. (2010). *Leisure; An Introduction*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Priest, S., & Gass, M. (2017). *Effective Leadership in Adventure Programming, 3E*; . Champaign, IL,: Human Kinetics: ISBN 978-1-4925-4786-0.
- Raynods, J., Lodato, A., Gordon, R., Blair-Smith, C., Welsh, J., & Garrett, J. (2007). *Leadership the Outward Bound Way*. . Seattle, WA: : The Mountaineers Books.
- Riggins, R. (1985). The Colorado Outward Bound school: Biographical and personality factors contributing to the leadership effectiveness of instructors. *Journal of Environmental Education*, 16 (3), 6-11.
- Rojek, C. (2005). *Leisure Theory; Principles and Practices*. New York,: Palgrave Macmillan.
- Rose, J., Paisley, K., Sibthorp, J., Furman, N., & Gookin, J. (2010). Adventure Education Learning Mechanisms Across Populations: Qualitative Results from the National Outdoor Leadership School. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership Vol. 2, No. 2,* 68-72.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction* . New York: Springer Netherlands (pp. 279-298). .
- Sibthorp, J., Paisley, K., & Gookin, J. (2007). Exploring Participant Development Through Adventure-Based Programming: A Model from the National Outdoor Leadership School. *Leisure Sciences*, 29:, 1-18.
- The George Washington University, Adventure Travel Trade Association and Xola Consulting. (2010). *ATTA News*. : <http://www.adventuretravelnews>. Washington: The George Washington University, Adventure Travel Trade Association and Xola Consulting.
- Torkildsen, G. (2002). *Leisure and Recreation Managements. (Fourth Edition)*. . London : Taylor & Francis Group.
- Veevers, N., & Allison, P. (2011). *Kurt Hahn Inspirational, Visionary, Outdoor and Experiential Educator*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Viriden, R. (2006). Outdoor and Adventure Recreation. H. Kinetics içinde, *Introduction To Recreation and Leisure* (s. 307-333). Champaign: Human Kinetics.
- Woodman, T., MacGregor, A., & Hardy, L. (2010). Risk can be good for self-esteem: Beyond self-determination theory. *Journal of Risk Research*, 23(4), 411-423.



Outdoor adventure education paradigm within the scope of outdoor recreation

Sirri Cem Dinç

To cite this article: Dinç, S. C.. (2021). Outdoor adventure education paradigm within the scope of outdoor recreation, The Journal of International Social Science Education, 7(2), 348-377.
DOI: 10.47615/issej.1017044

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/isse.1017044>



© 2021 The Author(s). Reprints and permissions:
Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

While adventure education studies in the international literature focus on the motivation of participation and outcome, However, it is seen that the researches do not focus on the methods to reach these gains or the variables that are effective in the learning process. In our country, although environmental education studies are common, studies on the adventure education environment, process and achievements are very new and limited. Even the awareness of the adventure education in the eyes of the society is doubtful. Because common approaches are perceived as taking training to skills actualisation required by activity (rock climbing, windsurfing, paragliding, etc.) within the scope of outdoor sports and participating in camps, trips and activities where these skills are applied.


The review reveals the development and conceptual framework of the adventure education process, which is a special form of outdoor recreation, and outcomes and mechanisms provided from the education programs.

As a result, outdoor education is a learning domain that provides experiential learning opportunities. The experience provided from the education process should be gained as a result of the challenge to difficulties encountered in outdoor environment. These experiences should be built on individual and social gains rather than the skills required by the activity. In this context the experiences gained will be able to contribute to formal and informal education goals and practices.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Outdoor adventure education paradigm within the scope of outdoor recreation

Sırrı Cem Dinç 

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Sport Sciences, Nevşehir, Turkey

ABSTRACT

Background: While outdoor adventure education and adventure tourism activities and programs in our country are based on the first periods of the republic, the research results on the topic are relatively limited and new. There is a satisfactory level of evidence on these issues in the international literature or intensive studies are still ongoing.

Objectives: The aim of the study is to examine the concepts and approaches of the outdoor adventure education paradigm within the scope of outdoor recreation with a factual approach and to review the adventure education programs outcomes in the light of research.

Methods: The study was used examining written documents, that is one of the qualitative research methods. A literature review of the “concepts and approaches of the outdoor adventure education paradigm within the scope of outdoor recreation” was conducted by searching the key words: outdoor education, adventure education, outdoor recreation, outdoor sports, extreme sport in scientific literature from extreme sport communities, sport and adventure tourism researchers and web networks.

Results: The results of the conceptual assessment showed that the concept of “outdoor” reflects a broad meaning and that the expression “outdoor” is more meaningful in terms of the description of the natural wild environment, the concepts of outdoor pursuits, adventure or extreme sports presented in the activity content has synonymous meanings, the underlying reasons for participation are ultimately the “flow: optimal experience” and well being.

Conclusions: It is stated that adventure programs handled within the scope of outdoor recreation can provide significant cognitive, emotional and physical benefits in individual and community life. The program outcomes are related to interpersonal, intrapersonal, ecological and environmental, leadership, decision-making, judgement and academic skills. As a result, it has been systematically demonstrated that these contributions are sensitive to the variable of group size, duration of activity and age.

ARTICLE HISTORY

Received 31 October
 2021
 Accepted 01 December
 2021

KEYWORDS

Outdoor recreation,
 outdoor education,
 adventure education

Type of the paper
 Review article

CONTACT Sırrı Cem Dinç  scem.dinc@gmail.com

© 2021 The Author(s).

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

The decline of rural life integrated with nature due to industrialization and urbanization has reshaped different ideological thoughts and social institutions. This change has pushed people to an intense work pace by turning to goals dependent on artificial consumption, and as stated that Cohen-Gewerc and Stebbins (2013), it has made people sacrifice more than leisure and pay an excessive price. The phenomenon of leisure in societies seems to have become a defining feature of the way we spend our free time (Page & Connell, 2010). The concept of leisure, which is generally associated with the "well-being" of individuals in the society, provides opportunities to enjoy, relaxation, personal satisfaction, and self-actualization from the activities we perform (Page & Connell, 2010; Torkildsen, 2002). One of these opportunities is the search for freedom in outdoor away from industry, technology and urbanization, which people create with their own hands and become a slave to in a sense. The interaction of man with outdoor in the leisure includes complex and multifaceted dimensions. Millions of people who continue their cultural heritage from their ancestors live and work directly in outdoor areas, and some use the outdoor environment as an activity area for their play and recreational preferences. In line with their recreation preferences, people who are in contact with nature experience high-adventure outdoor activities such as air sports in the sky, summer and winter sports in mountains and forests on the land, water sports in the sea and lakes.

Although participation in different purposes and expectations is ensured, all people who interact nature can gain benefit from health and wellness through movement within the enormous cycle and rhythm of outdoor areas (Ewert et al., 2014), learning through experience and discovery (Priest and Gass, 2017) and positive experience through well-being (Houge Mackenzie & Brymer, 2018). Because interaction with outdoor is regenerative and developer for biological, psychological, and social life. As the quality of outdoor interaction increases, the individual understands the language of the natural environment better, their perception of natural space develops, and they can better comprehend all the positive and negative effects of people on the outdoor world (Ewert et al., 2014). Perhaps the most important variable of the outdoor experience is the sense of adventure created by the concept of uncertainty. In this purpose people require a learning process both to survive in the wilderness where he is alienated and to acquire cognitive, affective, and psychomotor skills of the activities. Outdoor education, which is defined as learning by interacting directly with the natural environment with the philosophy of experiential education (Priest & Gass, 2017) plays a key role in this process. While outdoor education and adventure tourism research in our country are relatively limited and mostly new, there is satisfactory evidence on these subjects in the international literature and extensive studies are still ongoing.

Purpose

From this point of view, the aim of the review is to examine the concepts and approaches of the outdoor adventure education paradigm within the scope of outdoor recreation with a factual approach and to review the adventure education programs outcomes in the light of research.

Method

The study was used examining written documents, that is one of the qualitative research methods. Qualitative research is a social science inquiry method that focuses on the way people interpret and make sense of the world they live in to investigate and understand social phenomena and is based on theory building (Creswell, 2009). Document analysis, on the other hand, aims to obtain the data needed in the research by examining the written and visual holdall in detail. A literature review of the “concepts and approaches of the outdoor adventure education paradigm within the scope of outdoor recreation” was conducted by searching the key words: outdoor education, adventure education, outdoor recreation, outdoor sports, extreme sport in scientific literature, extreme sport communities, sport and adventure tourism researchers and web networks.

Findings

Conceptual Framework of Outdoor Recreation

Being in nature is the first result of living and making life simple. It can be accomplished for many different purposes; sportive, recreational, or educational (Gass, 1993). The theories associated with outdoor adventure recreation focus on psychological and sociological explanations (Brymer & Schweitzer, 2017; Brymer & Schweitzer, 2013). The roles determined for the individuals participating in the activities are holistic approach between the social function of leisure, the reflexive choices of the participants and the cultural reproduction. While leisure and recreation participation aim to maintain the balance between soul and body by providing freedom, happiness, intrinsic motivation (Torkildsen, 2002), outdoor adventure experience in additional to that is a search for a sense of self that is not constrained by social norms, and a freedom away from socio-cultural control. Neulinger (1980) emphasized to the search for optimal satisfaction, Rojek (2005) emphasized pleasure, reward, and satisfaction, and Iso-Ahola (1989) focused the achievement of intrinsic rewards by the sense of competence. According to Csikszentmihalyi (1998), who associates this situation with the concept of peak experience; when an optimally challenging activity is experienced, the individual feels "Flow State" through fulfilling his/her high goals. When it is viewed from personality traits, participation of extreme sports has been reported as the realization of a deviant personality trait (Self et al., 2007) and a result of need for uncertainty, novelty, ambiguity, diversity, and unpredictability (Brymer & Schweitzer, 2017). The thrill-seeking approach examined by Zuckerman (2007), on the other hand, considers participation as the intense arousal level posed by the risks of activity. Different studies have reported

that the scores indicating the personality structures of the adventure participants are different from the normal population and that the character structures are relaxed, daring, courageous, confident, and carefree against difficult conditions. Pain and Pain (2005) on the other hand, opposed these studies and stated that extreme sports participants are careful, disciplined, self-aware, well-trained, and well-prepared for the activities. In addition, Houge Mackenzie and Hodge (2019) point to current research results and argue that studies focusing on risk taking and fear with a traditional perspective ignore the well-being variable that emerges with the positive psychology approach. The authors argued that psychological gains such as autonomy, competence, relatedness, and usefulness satisfied through adventure recreation, would increase the eudaemonic aspects of well-being.

Outdoor Education Approach

Outdoor education programs are structured to achieve certain goals for the participants. Rojek (2005) stated that outdoor education programs are a result of the “Romantic Traditionalist” attitude and intellectual orientation, which is a reaction against rationalism and physical materialism at the late of 18th century and beginning of 19th century. The social trends triggered by the desire for physical activity in healthy areas have revealed a new youth education movement and made outdoor activities such as trekking, camping, canoeing, sailing, and climbing an important part of the education process of students. Today, the birth of all outdoor education programs, including the “Outward Bound” dates to those days. The main goal in outdoor adventure education is not to compete the technical and tactical skills of the activity that creates the adventure, but to develop social, individual, and environmental relations and use them to the advantage of the individual in real life.

Outcomes of Outdoor Adventure Education Program

Outdoor education programs are carried out in two dimensions as adventure and environmental education. Individual and interpersonal interaction is aimed in adventure training, and ecological and ecosystemic excavations are aimed in environmental trainings (Priest and Gass, 2017). Different experimental and meta-analysis studies related to program achievements have listed the achievements as follows; natural field skills, leadership, discovery behavior, communication, risk management, environmental ethics (Rose et al., 2010), struggle against difficulties, self-confidence, solidarity, problem solving, decision making, communication, motivation, empathy (Çelebi et al., 2009); self-concept, evaluation by others, academic success, school continuity (Cason & Gillis, 1994); locus of control (Hans, 1997), time management and critical thinking skills (Dinç, 2021).

Another important another outcome of outdoor recreation is positive attitudes towards nature. Studies show that environmentalist judgments, attitudes and behaviors will increase because of activities that are designed with environmental education content (Ewert et al., 2005). These studies showed that there is a strong relationship between participation in ecological awareness-oriented trainings and positive environmental attitudes. Although the literature on nature experiences is still

being developed, quantitative and qualitative research agreed that emotional aspects to the outdoor experience are basic to the expected psychological benefits (Calogiuri & Elliott, 2017).

Other result of the researches are the importance of age in terms of outcomes. If the participants are at a young age, the probability of achieving the desired outcomes of outdoor education programs have been increase (Hattie et al., 1997; Sibthorp et al., 2007). Group size is another impact factor that should be considered in the outdoor education process. In a programmed adventure education, it is recommended that the group size is 7-15 people in terms of effective learning and risk management (Priest & Gass, 2017). The learning of leadership skills that have the potential to influence others is one of the primary goals and desired outcomes in many outdoor education programs. The increasing literature on adventure education due to social interest points to a positive relationship between leadership development and course participation. (Hattie et al. 1997; Ewert, 2007; Raynolds, et al., 2007; Ewert & Overholt, 2010) Ewert and Overholt (2010) suggest that leadership skill development usually begins with an understanding of leaders' task requirements, then performance abilities are developed, and finally performance becomes instinctive and routine in outdoor education programs.

Discussion and Conclusion

The environmental trainings organized for university youth intensively focused on the goals of sustainable environment, eco-tourism, and protection of natural environment in our country. The objectives focused on adventure education are designed for university youth intrapersonal and interpersonal relations within the scope of outdoor education. However, it is observed that outdoor education programs for secondary school students, in which gains such as leadership, problem solving, decision making, taking responsibility, and goal-oriented development are limited. As revealed in the review, outdoor adventure education outcomes acquired at young ages can be used more efficient and carried over to the next years. From this point of view, the inclusion of outdoor education programs enriched with outdoor pursuits, adventure and extreme sports skills in national education policies will support the multi-faceted individual and social development of students.

Implication and Suggestions

By transforming natural areas into an educational environment, it is possible to reproduce goals and behaviors with a learning-by-doing approach. It is recommended to start outdoor adventure education within the scope of social activities within the school with basic scouting activities. It is important to transfer individual and social outcomes obtained through scouting and outdoor activities in a familiar environment to an experience in unfamiliar environment with groups of 7-15 people. It is suggested that 3-4week camp activities to be held in summer and winter conditions should be developed in cooperation with youth services and relevant sport federations.

Implication and Suggestions

Organize an activity in unfamiliar wilderness requires special knowledge and skills and involves risks that need to be managed. For this reason, adventure education studies should be planned and managed with trainers and leaders who have gained expertise in the field.

It is important to the systematic revision of the programs are following with pre- and post-tests of the cognitive (leadership, decision making, critical thinking, etc.), affective (self, self-efficacy, well-being, risk taking, sensation seeking, etc.) and psychomotor (the skills required by the activity, technical and tactical understandings, etc.) developments on which cause the individual, social and environmental effects throughout the education process. Listing the adventure education outcomes to be determined by academic studies are valuable in terms of program development. In addition, it is thought that determining the methods by which the participants achieved these outcomes and the variables that are effect in the learning process will contribute to the curriculum development process and the national literature.

ORCID

Sırrı Cem Dinç  <http://orcid.org/0000-0001-6915-4540>

References

- Berry, M., Lomax, J., & Hodgson, C. (2015). *Adventure Sport Coaching*. New York: Routledge.
- Brown, I. D. (1989). Managing for adventure recreation. *Australian Parks and Recreation*, 25(4), 37-40.
- Brymer, E., & Schweitzer, R. (2013). The search for freedom in extreme sports: A phenomenological exploration. *Psychology of Sport and Exercise*; 14, 865-873.
- Brymer, E., & Schweitzer, R. (2017). *Phenomenology and the Extreme Sport Experience..* London: Routledge (p:13-44).
- Buckley, R. (2007). Adventure tourism products: price, duration, size, skill, remoteness. . *Tourism Management*, 28(6):1428-33.
- Buckley, R. (2010). *Adventure Tourism Management*. Oxford: Elsevier.
- Caine, D. (2012). Epidemiology of Injury in Adventure and Extreme Sports. T. Heggie, & D. Caine içinde, *Medicine and Sport Science Vol:58* (s. 1–16). Basel: Karger.
- Calogiuri, G. (2016). Natural Environments and Childhood Experiences Promoting Physical Activity, Examining The Mediational Effects Of Feelings About Nature and Social Networks. *Public Health* 13:, 439; doi: 10.3390/ijerph13040439.
- Calogiuri, G., & Elliott, L. (2017). Why Do People Exercise in Natural Environments? Norwegian Adults' Motives for Nature Gym and Sports-Based Exercise. *Public Health*. 14(4),, 377; doi: 10.3390/ijerph14040377.
- Capaldi, C., Dopko, R., & Zelenski, J. (2014). The relationship between nature connectedness and happiness: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology* 5, 1-15; DOI:10.3389/fpsyg.2014.00976.
- Cason, D., & Gillis, H. (1994). A meta-analysis of outdoor adventure programming with adolescent. *Journal of Experimental Education*; 17, 40-47.
- Cater, C. I. (2006). Playing with risk? Participant perceptions of risk and management implications in adventure tourism. *Tourism Management*. 27,, 317-325.
- Cazenave, N., Le Scanff, C., & Woodman, T. (2007). Psychological profiles and emotional regulation characteristics of women engaged in risk-taking sports. *Anxiety, Stress, & Coping*, 20(4), 421-435.

- Cohen-Gewerc, E., & Stebbins, R. (2013). *Serious Leisure and Individuality*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's Univ. Press.
- Cordes, K. A., & Hutson, G. (2015). *Outdoor Recreation: Enrichment for a Lifetime*. Urbana, IL: Sagamore Publishing LLC; 4th edition.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creyer, E., Ross, W., & Evers, D. (2003). Risky recreation: an exploration of factors influencing the likelihood of participation and the effects of experience. *Leisure Studies*, 22:3, , 239-253, DOI: 10.1080/026143603200068000.
- Crilley, G. (2003). Education; Outdoor leisure education. J. Jenkins, & J. Pigram içinde, *Encyclopedia of Leisure and Outdoor Recreation* (s. 137-139). London: Routledge.
- Çelebi, M., Dinç, S., Özen, G., & Aras, D. (2009). Doğa Eğitimi ve Macera Oyunları Çalıştay. *V. Doğa Sporları Sempozyumu*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu.
- D'Amato, L., & Krasny, M. (2011). D'Amato, L.G., Krasny M.E. Outdoor adventure education: Applying transformative learning theory to understanding instrumental learning and personal growth in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 237-254.
- Day, D., & Halpin, S. (2004). Growing leaders for tomorrow: An introduction. In D. V. D. Day, S. Zaccaro, & S. Halpin içinde, *Leader development for transforming organizations: Growing leaders for tomorrow* (pp. 3-22). Mahwah, NJ: Erlbaum. (s. 3-22). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dickson, T. J., Gray, T., & Mann, K. (2008). *Australian Outdoor Adventure Activity Benefits Catalogue*. Australia: Centre for Tourism Research, University of Canberra.
- Dinç, S. (2018). *Doğa Sporları Etkinliklerine İlişkin Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Ankara: Spor Yayınevi ve Kitapevi.
- Dinç, S. C. (2021). Doğa ve Macera Rekreasyonunun Olgusal İncelemesi. S. Güneş, & F. Varol içinde, *REKREASYON (Disiplinlerarası Yaklaşım ve Örnek Olaylar)* (Yedinci Bölüm). Ankara: Nobel.
- Draper, N., & Hodgson, C. (2008). *Adventure Sport Physiology*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- E. Brymer, R. S. (2013). The search for freedom in extreme sports: A phenomenological exploration. *Psychology of Sport and Exercise*; 14, 865-873.
- Ewert, A., & Hollenhorst, S. (1997;). Adventure recreation and its implications for wilderness. *Int. Journal of Wilderness*, 3 : 21–26.
- Ewert, A., & Sibthorp, J. (2014). *Outdoor Adventure Education: Foundation, Theory, and Research*. Champaign: Human Kinetics.
- Ewert, A. (2007). Leisure, Recreation, and Adventure: A multidimensional relationship, . *Special Issue on Leisure, Recreation, and Adventure of Ann of Leisure Research* 10 (1), 10-20.
- Ewert, A., & Overholt, J. (2010). Fostering Leadership Through a Three-Week Experience: Does Outdoor Education Make a Difference? . *Research in Outdoor Education*, 10, 38-47.
- Ewert, A., Mitten,, D., & Overholt, J. (2014). *Naturel Environment and Human Health*. London: CAB International.
- Gass, M. (1993). *Adventure therapy: Therapeutic applications of adventure programming*. NY.: Kendall/Hunt Pub.
- Hardiman, N., & Burgin,, S. (2011). Canyoners' perceptions, their evaluation of visit impacts and acceptable policies for canyon management in the Blue Mountains (Australia). *Managing Leisure*, 15, 264-278.

- Hattie, J., Marsh, H., Neill, J., & Richard, G. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Differences. *Review of Education Research*, (67)1; 43-87.
- Houge Mackenzie, S., & Brymer, E. (2018). Conceptualizing adventurous nature sport: A positive psychology perspective. *Annals of Leisure Research*, 79-91. DOI: 10.1080/11745398.2018.1483733.
- Houge Mackenzie, S., & Hodge, K. (2019). Adventure recreation and subjective well-being: a conceptual framework. *Leisure Studies*, 1-15. DOI:10.1080/02614367.2019.1577478.
- Kerr, J., & Houge Mackenzie, S. (2012). Multiple Motives for Participating in Adventure Sports. *Psychology of Sport and Exercise*, 13: 649-657. doi:10.1016/j.psychsport.2012.04.002.
- Lord, R., & Hall, R. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. *Leadership Quarterly*, 16, 591-615.
- Mazicioğlu, M., Baştürk, M., & Çetinkaya, F. (2000). Dağcılarda Kişilik Yapısının Araştırılması; Kısa Semptom Envanteri. *Klinik Psikiatri*; 3, 61-66.
- Mumford, M., Zaccaro, S., Connelly, M., & Marks, M. (2000). Leadership skills: Conclusions and future directions. *Leadership Quarterly*, 11(1), 155-170.
- Page, S., & Connell, J. (2010). *Leisure; An Introduction*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Priest, S., & Gass, M. (2017). *Effective Leadership in Adventure Programming, 3E*. Champaign, IL: Human Kinetics: ISBN 978-1-4925-4786-0.
- Raynolds, J., Lodato, A., Gordon, R., Blair-Smith, C., Welsh, J., & Garrett, J. (2007). *Leadership the Outward Bound Way*. Seattle, WA: The Mountaineers Books.
- Riggins, R. (1985). The Colorado Outward Bound school: Biographical and personality factors contributing to the leadership effectiveness of instructors. *Journal of Environmental Education*, 16 (3), 6-11.
- Rojek, C. (2005). *Leisure Theory; Principles and Practices*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rose, J., Paisley, K., Sibthorp, J., Furman, N., & Gookin, J. (2010). Adventure Education Learning Mechanisms Across Populations: Qualitative Results from the National Outdoor Leadership School. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership Vol. 2, No. 2*, 68-72.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2014). *Positive psychology: An introduction*. New York: Springer Netherlands (pp. 279-298).
- Sibthorp, J., Paisley, K., & Gookin, J. (2007). Exploring Participant Development Through Adventure-Based Programming: A Model from the National Outdoor Leadership School. *Leisure Sciences*, 29:, 1-18.
- The George Washington University, Adventure Travel Trade Association and Xola Consulting. (2010). *ATTA News*. : <http://www.adventuretravelnews>. Washington: The George Washington University, Adventure Travel Trade Association and Xola Consulting.
- Torkildsen, G. (2002). *Leisure and Recreation Managements. (Fourth Edition)*. London : Taylor & Francis Group.
- Veevers, N., & Allison, P. (2011). *Kurt Hahn Inspirational, Visionary, Outdoor and Experiential Educator*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Viriden, R. (2006). Outdoor and Adventure Recreation. H. Kinetics içinde, *Introduction To Recreation and Leisure* (s. 307-333). Champaign: Human Kinetics.
- Woodman, T., MacGregor, A., & Hardy, L. (2010). Risk can be good for self-esteem: Beyond self-determination theory. *Journal of Risk Research*, 23(4), 411-423.



Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri

Hasan Yeşilyurt

Önerilen atf: Yeşilyurt, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 378-399. DOI: 10.47615/isssej.1030117

Makale linki: <https://doi.org/10.47615/isssej.1030117>



© 2021 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

Öne Çıkanlar

Covid-19 salgını eğitimde de yeni yaklaşım ve uygulamaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu dönemde eğitim öğretim uzun bir müddet "uzaktan eğitim yolu" ile sürdürülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan güçlük ve problemleri ortaya çıkarmak amacı ile yapılan bu araştırmada öğretmenlerin online eğitim süreleri nedeni ile konu/kazanımların müfredata uygun olarak işlenmesi güçleştiği, özel okullarda öğrencilerin derslere katılım ve derse devam durumlarının, devlet okulları ve özellikle de köy okullarına oranla çok daha yüksek olduğu, uzaktan eğitim süreci devam ettikçe katılımın düştüğü, Sosyal Bilgiler derslerinin uzaktan eğitim döneminde yüz yüze eğitime oranla daha verimsiz geçtiğini düşündüklerini göstermektedir. Araştırma sonuçlarının öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının artmasına katkı sağlayacağı, uzaktan eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde eğitim planlamacılarına, program geliştirme uzmanlarına, idarecilere, öğretmen ve öğrencilere rehberlik edeceği ön görülmektedir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri

Hasan Yeşilyurt 

Düzce MEM, Düzce, 81000, Türkiye

ÖZ

Yapılan bu araştırmanın amacı, Covid-19 sebebiyle Türkiye’de sürdürülen uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler dersi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini almaktır. Araştırmada, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Düzce’de görev yapan 15 sosyal bilgiler öğretmeniyle çalışılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenemolojik) deseni kullanılmıştır. Bunun için hazırlanan 11 soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla veriler toplanmıştır ve bu veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcı sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgiler dersi öğretim programında bulunan kazanımları uygulamakta ve yetiştirmekte özellikle de 6. sınıf düzeyinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler derslerine devam düzeyi, devlet okullarında özel okullara nazaran daha düşük gerçekleşmiştir. Uzaktan eğitimde materyal zenginliği kısıtlı kalmıştır. Ders içi destekleyici etkinliklerde çeşitlilik azalmıştır. Özellikle köy okullarında bağlantı sorunları, öğrencilerin bilgisayar gibi donanımlarının eksikliği, verimliliği daha çok düşürmüştür. Öğrencilerin ders içi çalışmalara katılmakta isteksiz olduğu görüşü öne çıkmıştır ve hatta haftalar ilerledikçe heyecanlarını kaybettikleri ve isteklerinin azaldığı belirtilmiştir.

MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 29 Kasım 2021
Kabul tarihi 23 Aralık 2021

ANAHTAR KELİMELER

Uzaktan eğitim, sosyal bilgiler, öğretmen görüşleri, Covid-19

Makale Türü

Araştırma makalesi,

İLETİŞİM Hasan Yeşilyurt  yesilyurt-81@hotmail.com  Düzce MEM

© 2021 Yazar(lar). Hasan YEŞİLYURT

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserinizi remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

Giriş

31 Aralık 2019 da Çin’de Vuhan kentinde, zatürre vakaları dikkati çekmeye başlamıştır ve bu vakaların sebebi başlarda tam olarak açıklanamamıştır. Bu zatürre vakaları için 5 Ocak 2020 ‘de yeni coronavirus ifadesi kullanılmıştır. Sonrasında da bu tanım Covid-19 ismiyle duyurulmuştur. Üç ay kadar bir sürede de Covid-19 Dünyanın büyük bir bölümüne yayılmıştır. 12 Mart’ta Dünya Sağlık Örgütü bu durum için pandemi ilan edilmiştir (Budak ve Korkmaz, 2020). Türkiye’de ise ilk vaka 10 Mart 2020’de tespit edilerek Sağlık Bakanlığı tarafından duyurulmuştur. (Sertdemir, 2020).

Küreselleşen dünyada, teknoloji ve bilimin insanlığı getirdiği noktada gerek ülke sınırları içinde ve gerekse uluslararası seyahat çok kolay ve hızlı olmaktadır. İnsanlar birkaç saat içinde başka ülkelere yolculuk yapabilmektedir. Bu sebeple hızlı bir şekilde yayılan bu hastalık (Covid-19) sadece insan sağlığını tehdit etmemiştir. Salgın nedeniyle sokağa çıkma yasakları getirilmesiyle Türkiye de dahil olmak üzere birçok ülkede ekonomik, sosyal ve psikolojik sorunlar başlamıştır. Eğitim öğretim faaliyetleri de salgından payını almış ve 16 Mart itibariyle okullarda yüz yüze yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerine ara verilmiştir. 23 Mart’ta da uzaktan eğitime başlanmıştır (Duman, 2021).

Her ne kadar uzaktan eğitim, covid-19 süreciyle gündemde oldukça öne çıkmış olsa da, uzaktan öğretim konusunda ilk örgütlü girişim 1856’da C. Toussaint ve G. Langencheidt tarafından Berlin’de dil okulu kurulmasıyla başlamıştır denilebilir (Karayalçın, 1959). ABD’de ise 1891’den itibaren çeşitli üniversitelerde bastırılan broşürlerle uzaktan öğretim uygulamalarından bahsedilebilir (Hızal, 1983). Türkiye’de uzaktan eğitimin Açıköğretim Fakültesi uygulamalarıyla oldukça öne çıkmaya başladığını ifade etmek hiç de yanlış olmaz. Uzaktan eğitim geçmişte, yüz yüze eğitim imkânı olmadığı durumlarda kullanılmıştır (Hawkins, 1999; akt: Özbay, 2015). Yani uzaktan eğitim öğretim uygulamaları oldukça eskiye dayanmaktadır. İhtiyaç duyulan alanlarda verilecek eğitimin, sanal ortamda sunulmasına uzaktan eğitim denir (Karaman, 2007). Bilgi iletişim teknolojilerinin kullanılmadığı dönemlerde; mektupla, radyo ve televizyon kullanılarak uzaktan eğitim gerçekleştirilmiştir (Şendağ ve Gündüz, 2009). Günümüzde de bilişim teknolojileri kullanılarak hedef kitleye uygun eğitim tasarlanmaya çalışılmaktadır. (Yalman ve Kutluca, 2013). Ayrıca artan nüfus ile birlikte ülkeler eğitim maliyetinin düşürülmesi, toplumun sürekli gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurabilmesi için yaşam boyu eğitime yönelmişler ve yaşam boyu eğitime katkı sağlamak için uzaktan eğitime yönelik birçok sistem geliştirmişlerdir (Özbay, 2015). Türkiye’de de Covid-19 salgını sebebiyle önlem olarak yüz yüze eğitimin yerine, ilkokul 3. sınıftan başlayarak bütün eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmesi birçok yeni soruna neden olmuştur. Okul öncesi eğitim dâhil bütün kademelerde eğitimin uzaktan devam etmesiyle öğrenciler, öğretmenler, idareciler ve veliler yeni gelişen bu duruma ayak uydurmakta zorlanmıştır (Duman, 2021).

Bütün olarak tüm eğitim camiası, özelden ise öğretmenler kendi derslerinde de Covid-19 sebebiyle yürütülen uzaktan eğitimde çeşitli tecrübeler yaşamışlardır. Öğretmenler, uzaktan eğitimin daha etkili ve verimli olabilmesi için ders

verdikleri branşlarda, derslerin doğasına uygun olabilecek değişik uzaktan eğitim programları kullanmışlardır. Bu ders alanlarından birisi de sosyal bilgiler dersleridir. Sosyal bilgiler dersi ilkokul 4. Sınıftan ortaokul 7. Sınıfa kadar okutulan ve haftalık 3 saatlik önemli bir derstir (MEB, 2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (SBDÖP) daha önceki yıllarda yürütülen uygulamalarında da çeşitli sorunlar yaşanmıştır. Sosyal bilgiler dersi içeriği 1962'de Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi adıyla programlarda yer bulmuştur (Sönmez, 2005). 1968'de de Sosyal Bilgiler adını almıştır (Kılıçoğlu, 2015). 1973 programıyla daha önceki eğitim programının sorunları ve eksiklikleri giderilmek istenmiş ve ayrıca öğrenci merkezli bir eğitim felsefesi hedeflenmiş fakat ezber yine de etkisini sürdürmüştür (Akkuş, 2008; Sözen, 2011; Taş, 2005). Sonrasında ABD'de etkili olan Yeni Sosyal Bilgiler Akımının etkisi Türkiye'de de olsa başta araç-gereç gibi fiziki imkânlardaki eksiklikler, öğretmenlerin bu akıma dair yeterli donanımına sahip olmaması gibi nedenlerle Türkiye'de sosyal bilgiler dersinde geleneksel yaklaşımın çok da dışına çıkılamamıştır (Öztürk ve Otluoğlu, 2005). 1980 öncesi yaşanan siyasi, sosyal ve ekonomik olaylar da tüm programların uygulanmasında ve amaçlarına ulaşmasında önemli bir problem olarak öne çıkmıştır. Bu süreçten sonra ortaokul programlarında sosyal bilgiler dersi yerini Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi derslerine bırakmıştır (Safran, 2008). 1980 darbesi sonrası 1985 yılında sosyal bilgiler dersi yerine ortaokullarda 6. ve 7. sınıflarda okutulmaya başlanan Milli Coğrafya, Milli Tarih ve Vatandaşlık Bilgisi dersleri, 1998'den itibaren ortaokul programındaki yerini tekrar sosyal bilgiler dersine bırakmıştır. Bundan sonraki süreçte sosyal bilgiler dersi antropoloji, tarih, coğrafya, vatandaşlık, sosyoloji, siyaset bilimi, ekonomi, psikoloji gibi alanlarla harmanlanarak disiplinler arası bir yapıya geçmiştir (Yaşar, 2005). Tüm bu değişiklikler istenileni sağlayamamış olacak ki 2005'te ders öğretim programları bu sefer köklü bir değişikliklerle uygulamaya girmiştir (Sözen, 2018). Çünkü bu değişiklikten önce yapılan ders öğretim programı değişiklikleri daha çok ders saatlerinde azaltma, çoğaltma, konu ekleme, çıkarma şeklinde olmuştur (Üçışık ve Seçkin, 2001). Öğretmen hep bir şekilde merkezde yer almıştır. Görüldüğü gibi sosyal bilgiler dersleri dönem dönem çeşitli uygulama problemleri yaşanan bir alan olmuştur. Yaşanılan son büyük problem tüm eğitim öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi sosyal bilgiler öğretiminde de Covid-19 salgınıyla gerçekleşmiştir. 2005'te ders öğretim programlarında yapılan değişikliklerle hedeflenen aktif öğrenme ortamları, çoklu zeka ile bireysel farklılıkların dikkate alınması, ezberden uzak, öğrencinin bilgiye ulaşmasının sağlanması gibi uygulamalar uzaktan eğitimden nasıl etkilendiğinin ortaya çıkarılması önemlidir. SBDÖP'de yer alan kazanımların öğrencilere uzaktan eğitimde ne derece aktarıldığı bu dersin amaçlarının sağlanması açısından önemlidir. Derslere devam durumu, ölçme değerlendirme, aktif bir öğrenme ortamı sağlanıp sağlanmadığı, materyal zenginliği olup olmadığı gibi hususların belirlenmesi önem taşımaktadır. Yani sosyal bilgiler derslerinde uzaktan eğitim süreciyle beraber yaşanan muhtemel sorunlar ve çözüm önerilerinin tespiti oldukça önemlidir. İşte bu çerçevede uzaktan eğitimde sosyal bilgiler derslerinin yürütücüleri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri önem kazanmaktadır. Bu çalışma bu doğrultuda yürütülmüştür ve

öğretmenlerden gelen görüşlere göre yorumlanmaya çalışılmıştır. Derslerde öğrencilerin ne kadar merkezde olduğu, ne tür materyallerin kullanıldığı, çoklu zekâya ve aktif öğrenmeye ne derece ortam sunulduğu, ders öğretim programlarının her ders branşında önem verdiği hususlardır. Uzaktan eğitimde ne denli aktif ortam sağlanabildiği, öğrencilerin derslere ne kadar katılabildiği, sosyal bilgiler derslerinde genel ve özel amaçların ne düzeyde gerçekleştirildiği, kazanımlara ulaşılabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı Covid-19 sebebiyle uzaktan eğitim şeklinde yürütülen sosyal bilgiler derslerinde yaşanan sorunları öğretmen görüşlerine göre ortaya koymaktır.

Metodoloji

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Araştırma modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenemolojik) deseni kullanılmıştır. Bu desen, bireylerin deneyimlerinden yararlanarak araştırılan olgu ile ilgili bilgi elde etmeyi amaçlar (Jasper, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomoloji çalışmaları farkında olunan ancak derinlemesine ve detaylı bir biçimde bilgi sahibi olunmayan olgulara odaklanmayı sağlar (Büyüköztürk vd. 2018). Fenomenoloji bireylerin yaşadıkları çevre-evren içinde karşılaştıkları fenomenlere dair algıladıkları ve anladıklarıyla, deneyimleriyle ilgilenir (Çekmez, Yıldız, Bütüner, 2012). Fenomenoloji araştırmaların amacı, insanların bir fenomenin belirli bir yönünü tecrübe etmede, yorumlamada, anlamada veya kavramsallaştırmada ortaya koydukları farklı yolları tanımlamaktır (Çepni, 2011). Bu araştırmada uzaktan eğitimin sosyal bilgiler derslerindeki etkisini araştırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Düzce ilinde çeşitli ortaokullarda görev yapan 15 sosyal bilgiler öğretmenini oluşturmaktadır. Çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler veriler Tablo-1 de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerinin demografik özellikleri

Cinsiyet	f	Çalışılan kurum türü	f
Kadın	9	Devlet	11
Erkek	6	Özel	4
Kıdem Yılı	f	Çalışılan yer	f
1-10 yıl	6	İl merkezi	7
11-20 yıl	4	İlçe merkezi	4
21 yıl ve üzeri	5	Köy	4

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 9 tanesinin kadın 6 tanesinin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin 6 tanesinin 1-10 yıllık, 4 tanesi 11-20 yıllık, 5 tanesi ise 21 yıldan daha fazla hizmet sürelerinin olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 11 tanesinin devlet okulunda, 4 tanesinin ise özel okulda görev yaptığı görülmektedir. Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'sinin il merkezinde, 4'ünün ilçe merkezinde ve 4'ünün de köyde bulunan okullarda görev yaptığı görülmektedir.

Veri toplama aracı

Araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin Covid-19 salgını sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime dair görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla yürütülmüştür. Bu sebeple araştırmacı tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler önceden hazırlanıp devam ettirilmesi sebebiyle nitelikli ve sistemli veriler elde edilebilmektedir (Arseven, 2001; Büyüköztürk vd. 2018; Türnüklü, 2000). Sorular hazırlanırken sosyal bilgiler öğretimi alanında uzman 2 akademisyenin ve 2 sosyal bilgiler öğretmenin önerilerine başvurulmuştur. Başta 13 soru olan görüşme formu gelen eleştiri ve önerilere göre son halini almıştır. Böylece kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk vd. 2018; Karasar, 2016). Sorulardan ilk 4 tanesi araştırmacıların demografisi hakkında bilgilere yönelik (cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve okulun bulunduğu yer) diğer 7 soru ise sosyal bilgiler dersleri ve Covid-19 sebebiyle uygulanan uzaktan eğitim hakkında görüş elde etmeyi amaçlayan açık uçlu sorular olarak belirlenmiştir. Toplam 11 soruluk görüşme formuyla araştırmaya dair ilgili toplanması amaçlanmıştır. Yapılan görüşmedeki sorular ekler kısmında paylaşılmıştır.

Veri toplama süreci

Araştırmada kullanılacak sorular sosyal bilgiler öğretmenlerinden ve alan uzmanlarından görüş alınarak nihai şeklini almış ve sonra Word formatında görüşme formu oluşturulmuştur. Düzce Milli Eğitim Müdürlüğünden 25/11/2021 tarihinde alınan izinle görüşmelere başlanması yönünde hazırlıklar tamamlanmıştır. Daha sonra, öğretmenlerle Covid-19 için gerekli önlemler alınarak açık alanda yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme konusu hakkında katılımcılara ön bilgi verilmiş ve gönüllü olanlarla görüşme sağlanmıştır. Görüşmeler sadece yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Ayrıca görüşmeye katılanlardan alınan izinle sesli kayıt da alınmıştır. Görüşme formunun hazırlanması ve katılımcılarla görüşmeler 6 haftalık süre sonunda tamamlanmıştır. Kayıt altına alınan görüşme verileri analiz edilerek bulgular kısmında paylaşılmıştır.

Verilerin analizi

Bu araştırmada görüşmeden elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile irdelenmiştir. İçerik analizinde benzer veriler aynı tema ve kategori altında düzenlenir ve daha sonra sebep sonuç ilişkisi şeklinde yorumlanarak sonuçlara ulaşılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan dört adet demografik özelliklere yönelik, sekiz adet açık uçlu, toplam 11 soru içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi sonucuna göre elde edilen kategoriler, temalar ve kodlar bulgular kısmında tablolar şeklinde gösterilmiştir.

Bulgular

Tablo 2. Uzaktan eğitimin SBDÖP’de bulunan kazanımlara yönelik yeterli olup olmamasına dair öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar
Uzaktan eğitimin kazanımlarda yeterliliği	Yeterli (6)	Görsel kullanmaya uygun olması akışı kolaylaştırdı.
	Yetersiz (9)	Özellikle 6. Sınıf SBDÖP yoğun olduğu için, online ders süreleri, bağlantı sorunları.

Uzaktan eğitimin SBDÖP’de bulunan kazanımlara yönelik yeterli olup olmamasına dair öğretmen görüşleri tablo 2’den de görüldüğü gibi daha çok yetersiz şeklinde olmuştur. Öğretmenler süre sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin E-1 kodlu katılımcı “6. Sınıflarda konu yoğunluğu olduğu için müfredat zor yetiştirildi; diğer sınıflarda çok fazla sorun olmadı.” E-5 kodlu katılımcı ise “ İhtiyaca yeterince cevap vermedi. Ders sürelerinin azalması ve başta bağlantı sorunları olmak üzere uzaktan eğitimin getirdiği sorunlar nedeniyle SBDÖP istenilen seviyede verilemedi.” K-4 de benzer şekilde “Öğrenme alanları ve kazanımlar aynı olmasına rağmen ders sürelerinin 30 dakika olması ve uzaktan eğitim sürecinde yaşanan aksaklıklar göz önünde bulundurularak kazanımlarda

düzenleme yapılabilirdi. Yeterli değildi.” İfadelerde bulunmuştur. Online bağlantı sorunları, ders sürelerinin daha kısa olması gibi durumlar olumsuzluk oluştururken E-4, K-2, K-3 gibi katılımcılar programın uzaktan eğitim için yeterli olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 3. Uzaktan eğitimde sosyal bilgiler derslerine genel katılım ve devam etme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar
Uzaktan eğitimde devamsızlık durumu	Yarıdan az (6)	Haftalar ilerledikçe katılım düştü.
	Yarıdan fazla (9)	%60 civarı ve zamanla düştü.

Tablo 3’te de görüldüğü gibi, uzaktan eğitim sürecinde sosyal bilgiler derslerine öğrencilerin katılımları ve derse devam durumuna dair öğretmen görüşleri derse devam düzeyinin çok düşük olmadığı yönünde olmuştur. Ancak yine de okulların önemli bir bölümünde derse devam durumunun düşük olduğu yönünde görüşler de belirtilmiştir. Özellikle ders devam durumunun özel okullarda yüksek ve köy okullarında oldukça düşük kaldığı öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Örneğin köy okulu öğretmeni olan **E-5**: “Okulumuzun çoğunluğunun taşınmalı olması ve internet sıkıntısı sebebiyle katılım genelde zayıf kaldı. Katılım sınıflar bazında 7-8 öğrenci ile sınırlı kaldı. Katılanlarda hep aynı öğrencilerdi. Her sınıf düzeyinde 5-6 öğrenci yıl boyunca derslere hiç katılmadığı gözlemlendi. Okul bazında bir ortalama verecek olursak derslere devamlı katılan öğrenci %30 -35 civarındadır.” İfadelerini kullandı. Ancak özel okul öğretmeni olan **K-5**: “Uzaktan eğitim sürecinde Sosyal bilgiler dersine katılım ve devam etme düzeyi %90 civarındaydı.” Şeklinde beyanda bulunmuştur. Özel okul öğretmeni olan katılımcılar derse devam düzeyini %70-80’in üzerinde belirtmişlerdir.

Tablo 4. Uzaktan eğitimde sosyal bilgiler derslerinde materyal kullanımına düzeyine yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar
Uzaktan eğitimde materyal kullanım durumu	Yeterli düzeyde materyal kullanıldı (5)	Ders görseller, haritalar vs. kullanmaya uygundu
	Yeterli düzeyde materyal kullanılmadı (10)	Yüz yüze eğitim kadar materyal zenginliği olmadı, internetin verdiği imkan dahilinde kullanıldı

Tablo 4’te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitimde sosyal bilgiler derslerinde yeterince materyal kullanılmadığını belirtmişlerdir. Örneğin E-1: “Çok fazla materyal kullanılmadı, çeşitlilik de sınırlı kaldı. Ağırıklı olarak internet, görseller, video ve pp sunuları kullanılabilirdi.” İfadelerini kullanırken K-4: “Resim, video, slayt, ses kaydı gibi materyalleri kullanmak durumunda kaldık. Somut materyalleri kullanamadık.” Şeklinde değerlendirme yapmıştır. Bunun aksine K-1: “Harita ve görsellerle işlendiği için EBA üzerinden

bunları ekranda kullandık. Çok fazla sorun yaşamadık.” E-6: “Genel olarak materyal kullanımında çok sorun yaşamadım.” Şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Tablo 5. Uzaktan eğitimde sosyal bilgiler derslerinde destekleyici etkinliklerin yapılabilmesine yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar
Uzaktan eğitimde destekleyici etkinlik kullanım durumu	Yeterli düzeyde eğitimde destekleyici etkinlik yapıldı (4)	Uzaktan eğitim şartlarına göre yeterince eğitimde destekleyici etkinlik yapıldı.
	Yeterli düzeyde eğitimde destekleyici etkinlik yapılamadı (11)	Hem ders süreleri yeterli değildi hem de uzaktan eğitim yüz yüze eğitim kadar destekleyici etkinlik uygulamalarına uygun değildi.

Tablo 5’ten de görüldüğü gibi katılımcı sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler derslerinde yeterli düzeyde eğitimde destekleyici etkinlik yapılamadı görüşüne yönelik daha çok ifadeye bulunmuşlardır. **E-1:** “Zaman yeterli olmadığı için yapılamadı.” **E-4:** “Destekleyici etkinliklere çok zaman ayıramadık. Müfredatımızı tamamlamaya çalıştık. Sınıf içinde yaptığımız çalışmaları uzaktan eğitimde yapma ve yetiştirme zamanımız olmadı.” **K-1:** “Düz anlatım yöntemi ve görsel materyaller kullanıldı destekleyici olarak.” **K-4:** “Yapılmadı.” Olarak görüş belirtmişlerdir. Ancak **E-3:** “Evet destekleyici eğitim olarak katılan öğrencilerle online sınavlar, etkinlikler ve dersle ilgili online oyunlar oynama fırsatı oldu.” **E-6:** “İlk zamanlarda destekleyici etkinlikler yapmak açıkçası biraz zordu hem çocuklar hem de bizlerde uzaktan eğitim sürecinin yabancısıydık ama zamanla daha verimli kullanmaya başladık”. Gibi cevaplar vermişlerdir. E-6 kodlu katılımcının ifadelerinden de anlaşıldığı gibi uzaktan eğitime zamanla alışıldıkça olumsuzluklar da azaltılmıştır denilebilir.

Tablo 6. Uzaktan eğitimde sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin derslerde aktif olma düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar
Uzaktan eğitimde öğrencilerin derslerde aktif olma durumu	Aktif olma düzeyi yeterli değildi. (5)	Uzaktan eğitim şartlarına göre öğrenciler aktif oldular denilebilir
	Aktif olmadılar. (10)	Yüz yüze eğitim ortamıyla kıyaslandığında yeterince aktif değildiler ve hatta bazıları hiç aktif olmadı

Tablo 6’da da görüldüğü gibi katılımcı sosyal bilgiler öğretmenleri sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin derslerde aktif olma düzeylerine yönelik görüşleri ağırlıklı olarak “öğrenciler aktif olmadılar” şeklindedir. 5 katılımcı ise aktif olma durumunun düşük düzeyde kaldığını belirtmişlerdir. Örneğin **E-2:** “Kesinlikle

hayır. Özellikle kameralarının da açık olmaması iletişim kurmamızı daha da zorlaştırdı.” Şeklinde ifade edilmiştir ve çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu benzer ifadeler kullanmıştır. **E-6:** “Kısmen sınıftan sınıfa bu durum değişiyor diyebilirim.” Şeklinde cevap verirken **K-4:** “Ders içi katılım yüz yüze eğitime göre yeterli değildi.” Şeklinde cevap vermiştir.

Tablo 7. Uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde zorlandıkları durumlara yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar
Uzaktan eğitimde öğrencilerin yaşadıkları zorluk ve sorunlar	Zorluk ve sorun zamanla azaldı (4)	Uzaktan eğitim şartlarında öğrenciler alışık olmadıkları için başlarda zorlandılar
	Ciddi düzeyde zorluk ve sorun yaşandı (11)	Dinleme, dersi takip etme, dikkati toplama, etkileşimin sınırlı olması gibi sorunlar oldu.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde zorlandıkları durumlar Tablo 7’de de görüldüğü gibi dinleme, dersi takip etme, dikkati toplama, etkileşimin sınırlı olması gibi ifadelerle belirtilmiştir. Ancak bazı katılımcılar bu sürece alışıldıkça sorunların azaldığını ancak yüz yüze eğitimdeki gibi iyi bir ders ortamı oluşmadığını belirtmişlerdir. **E-2:** “Dersimiz sözel olduğu için öğrencilerin dikkati çabuk dağılabiliyor. Yüz yüze olduğumuzda bu duruma hemen müdahale edebiliyorken uzaktan eğitimde bu durum daha zor olabiliyor. Sınıfta öğrenciler daha aktif bir şekilde derse katıldıklarından bu durum öğrenme düzeylerini de olumlu bir yönde etkiliyor.” Şeklinde ifadeleriyle yüz yüze eğitimle uzaktan eğitimi kıyaslamıştır. Benzer şekilde **K-4:** “Daha çabuk sıkıldılar. Ekrandan öğrenmek daha zordu. Kendi duygularını, fikirlerini yansıtmaya, göz teması kurma. Tartışma, sunum yapma ortamları fazla olmadığı için yüz yüze eğitime göre öğrenme daha kısıtlı oldu.” İfadeleri kullanmıştır.

Tablo 8. Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme kazanımların sağlanma düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar
Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme durumu	Ölçme değerlendirme uygulamaları yeterli şekilde yapılabildi (5)	Uzaktan eğitimde kazanımların sağlanıp sağlanmadığına yönelik ölçme değerlendirme yapılabildi
	Ölçme değerlendirme uygulamaları yeterli şekilde yapılamadı (10)	Uzaktan eğitimde kazanımların sağlanıp sağlanmadığına yönelik yeterli düzeyde ölçme değerlendirme yapılamadı

Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme kazanımların sağlanma düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri tablo 8’den görülmektedir. Katılımcı sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu kazanımların ne düzeyde sağlandığına dair iyi bir ölçme değerlendirme yapılamadığını belirtmişlerdir. Örneğin katılımcılardan **E-1:** “Net

bir ölçme değerlendirme yapılamadı.” E-2: “Değerlendirildiğini düşünmüyorum.” K-2: “Öğrenci başarı durumları objektif ölçülemedi.” K-3: “Orta düzeyde başarı sağlandı. EBA üzerinden gönderilen ölçme değerlendirme soruları ile başarıları ölçüldü.” Şeklinde cevaplarla durumu ortaya koymaya çalışmışlardır.

Tartışma and Sonuç

“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüşleri” konulu olan bu araştırmaya 9’u kadın ve 6’sı erkek olmak üzere toplam 15 gönüllü sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Çalışma yüz yüze yürütülen 4’ü demografik veri elde etmek üzere olan toplam 11 soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formuna göre yapılmıştır.

Ekte de belirtilen görüşme formundaki demografik kısımdan sonraki ilk soruya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri daha çok SBDÖP’nin uzaktan eğitim için yetersiz kaldığı yönünde gerçekleşmiştir. Online eğitimde ders sürelerinin 30 dakikaya inmiş olmasının özellikle 6. sınıflarda konuların yetiştirilmesinin zorlaştığı sonucuna varılmıştır. Telli Yamamoto ve Altun (2020) yaptıkları çalışmada zamanla eğitim-öğretimde dijitalleşmenin artacağını öngörmektedirler. Dolayısıyla ders öğretim programları da buna göre tasarlanmalıdır.

Görüşme formundaki ikinci soruya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri derse devam düzeyinin düşük olduğu yönünde olmuştur. Verilen cevaplara göre özel okullarda katılımın daha yüksek, devlet okullarında ve özellikle de köy okullarında devam durumunun düşük kaldığı sonucu çıkmıştır. Hatta uzaktan eğitim süreci devam ettikçe katılımın düştüğü sonucuna da ulaşılmıştır. Bu durumun velilerin sosyo-kültürel durumu ve gelir seviyesiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Evlerde internet altyapısının olması, bilgisayar, tablet bilgisayar veya online derslere uygun telefon bulunup bulunmamasıyla ilişkili olduğu sonucu çıkmıştır. Başaran vd. (2020) yaptıkları çalışmada derslere katılımın az olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Toraman ve Kayalar (2020) da, öğrencilerin uzaktan eğitimle konuları anlamada sıkıntı yaşadıkları, derslerden verim alma konusunda yaşadıkları sorunlara değinmiştir.

Görüşme formundaki üçüncü soruya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri yüz yüze eğitim ortamına oranla materyal kullanımının yetersiz olduğu sonucunu çıkarmıştır. EBA ve diğer internet kaynakları üzerinden sağlanan materyaller, harita ve görseller kullanılmıştır sonucuna ulaşılmıştır. Sarıoğlu vd. (2020) de derslerin materyal bakımından daha zengin olabilmesi için iyileştirmeler gerektiğini vurgulamışlardır. Can (2020) uzaktan eğitim sisteminin altyapısı, içerik ve tasarımı konusunda iyileştirme çalışmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Görüşme formundaki dördüncü soruya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre derslerde ders içi destekleyici etkinliklerin yeterince kullanılmadığı sonucu çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre derslerde ders içi destekleyici etkinliklere zaman kalmadığı, müfredatı ancak yetiştirebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Toraman ve Kayalar (2020) uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler, derslerden yeterince verim alamadıkları için uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Görüşme formundaki beşinci soruya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin derslerde yeterince aktif olmadığı, derste yeterince söz almadığı ve derse yeterince katılmadığı sonucu bulunmuştur. Toraman ve Kayalar (2020) öğrencilerin uzaktan eğitimde derslerde konuları kavramada zorlandıkları, bu sebeple öğrenci motivasyonunu yükseltmenin önemi vurgulanmıştır (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020; Gören vd. 2020).

Görüşme formundaki altıncı soruya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal bilgiler derslerinde zorlandıkları durumlar; dinleme, dersi takip etme, dikkati toplama, etkileşimin sınırlı olması şeklinde çıkmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda; öğrencilere karışık ve soyut gelen bazı konuların online eğitime yeterince uygun olmaması, iletişim düzeyinin yetersiz kalması bu çalışmadaki bulguları desteklemektedir (Can 2020; Çakın ve Külekçi Akyavuz 2020; Demir ve Özdaş 2020; Özdoğan ve Berkant 2020).

Görüşme formundaki yedinci soruya yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre kazanımların sağlanıp sağlanmadığının tespitine yönelik ölçme değerlendirme yeterli olmadığı sonucu çıkmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine göre öğrenci başarı durumlarının objektif bir biçimde ölçülemediği sonucuna ulaşılmıştır. Özdoğan ve Berkant (2020), Özgül vd. (2020) de uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda sorunlar tespit etmişlerdir.

Tüm bu sonuçlar toparlanacak olursa, sosyal bilgiler derslerinin uzaktan eğitim döneminde yüz yüze eğitime oranla daha verimsiz geçtiği söylenebilir.

Öneriler

1. Olası bir uzaktan eğitim durumunda SBDÖP yeniden ele alınmalı ya da sosyal bilgiler dersi konularının müfredata uygun işlenmesi için ders saatleri uzaktan eğitime göre düzenlenmelidir,
2. Derse devam durumunun daha yüksek olması için ihtiyaç sahibi ailelere internet, tablet bilgisayar gibi destekler sağlanmalıdır,
3. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin derslerde daha iyi düzeyde materyal kullanabilmeleri ve online eğitimde daha zengin ders içi etkinlikler oluşturabilmeleri için öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri verilmelidir,
4. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından online sınav alt yapılarının oluşturulması ve daha objektif ölçme değerlendirme ortamlarının hazırlanması uzaktan eğitimde öğrencilerin başarı düzeylerinin daha iyi tespitini sağlayabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında sosyal bilgiler öğretmenlerinin Covid-19 sonrası uygulanan uzaktan eğitimde sosyal bilgiler dersine yönelik görüşleriyle sınırlıdır.

Yayın Etiği

Çalışmanın her aşamasında araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Finansman

Bu araştırma herhangi bir finansman almadı.

ORCID

Hasan YEŞİLYURT  <http://orcid.org/0000-0002-0948-0755>

Kaynakça

- Akkuş, M. (2008). *Coğrafya dersi öğretim programının (2005) öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üni. Eğt. Bil. Enst. Ankara
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Budak, F. & Korkmaz, Ş. (2020). Covid-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 1, 62-79.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- 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.
- Çakın, M. & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186
- Çekmez, E., Yıldız, C. ve Bütüner, Ö.S. (2012). Fenomenografik Araştırma yöntemi. *Necatibey Faculty Of Education Electronic Journal Of Science & Mathematics Education*, 6(2), 77-102
- Çepni, S. (2011). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 273-292.
- Duman, Ç. (2021). Pandemi Sürecinde Okul Yönetimine İlişkin İdareci Görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 181-194
- Gören, S., Gök, F., Yalçın, M., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 69-94 .
- Hawkins, B.L. (1999). Distributed Learning and Institutional Restructuring. *Educom Review*, 34, 4, 12-15 & 42-44.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan öğretim süreçleri ve yazılı gereçler*. Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları. No: 122
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309-314.
- Karaman, S. (2007). Ders web sayfaları: özellikleri, hazırlanması, kullanılması ve öğretim elemanlarının tutumu, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(13), 47-68.
- Karayalçın, Y. (1959). *Mektupla öğretim*. Ankara Banka Ticaret Hukuku araştırma Enst. Yayın No:9 İstanbul: Güzel İstanbul Matbaası.
- Kılıçoğlu, G. (2015). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi. Safran, M. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi*. (s. 487-505). Ankara: Pegem.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl: 2, Sayı: 5, 376-394
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 13-43.
- Özgül, E., Ceran, D. & Yıldız D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 395-412.
- Öztürk, C., Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*, Ankara. Pegem.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. (Ed: Tay, B., Öcal, A.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Sarioğlu, B. A., Altaş, R. & Şen, R. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde deney yapmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 371-394. DOI: 10.37669/milliegitim.787933
- Sertdemir, A. (2020). Türkiye’nin koronavirüsle mücadele performansı üzerine bir değerlendirme. *Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 15 – 26.
- Sönmez, V., (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözen, E. (2011). *Ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Ün. Eğt. Bil. Enst. Ankara
- Sözen, E. (2018). 2005 ve 2018 coğrafya dersi öğretim programlarında (cdop) yapılan değişikliklerin karşılaştırılması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 199-216.
- Şendağ, S. Gündüz, Ş. (2007). Öğretmen adaylarının web tabanlı öğrenme materyalinin kullanılabilirliği ve etkinliği hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 137-149.
- Taş, H. İ. (2005). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze ilköğretim II. kademe ve liselerde coğrafya dersi ve müfredatının değişimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, Sayı 14 , pp. 311-331.
- Telli Yamamoto, G. & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite*

Araştırmaları Dergisi, 3(1), 25-34.

Toraman, E. & Kayalar, F. (2020). Pandemi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(64), 4026-4033.

Üçışık, S., Sekin, S. (2001). Lise coğrafya dersi öğretim programının amaçlarına yönelik eleştirel bir yaklaşım. *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı 4, 49-59.

Yalman, M., Kutluca, T. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretme Sürecinde PowerPoint Kullanımlarına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 41-54.

Yaşar, Ş. (2005). Sosyal bilgiler programı ve öğretimi. yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu. eğitimde yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı (329-342). Ankara: Sim Matbaası.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Ekler

Ek :1 Görüşme Formu

Bu formda bulunan sorular sizin sosyal bilgiler derslerinde uzaktan eğitim süreciyle ilgili düşüncelerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Her soruyla ilgili görüş kişiden kişiye değişebilir. Bu nedenle vereceğiniz cevap, sizin kendi görüşlerinizi yansıtmalıdır. Her soruyla ilgili görüşünüzü belirtirken, önce cümleyi dikkatle okuyunuz ve görüşlerinizi belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüşleri

Cinsiyet:

Okul Türü (Özel-Devlet):

Mesleki Kıdem:

Okulun Bulunduğu Yer(Köy-İlçe-İl Merkezi):

GÖRÜŞME SORUSU 1: Yüz yüze eğitim sürecinde sosyal bilgiler dersi öğretim programında (SBDÖP) bulunan öğrenme alanları ve kazanımlar uzaktan eğitim sürecinde kullanıldı. SBDÖP sizce ihtiyaca cevap verdi mi? Kullandığımız öğretim programı uzaktan eğitimde sosyal bilgiler öğretimi için yeterli miydi?

GÖRÜŞME SORUSU 2: Uzaktan eğitimde sosyal bilgiler derslerine genel katılım ve devam etme düzeyini nasıl değerlendirirsiniz? Bir ortalama vermek gerekirse sizce derslerinize katılım % kaç olabilir?

GÖRÜŞME SORUSU 3: Uzaktan eğitimde sosyal bilgiler derslerinde materyal kullanımında ne gibi sorunlar yaşadınız?

GÖRÜŞME SORUSU 4: Uzaktan eğitimde sosyal bilgiler derslerinde destekleyici etkinlikler yapılabildi mi?

GÖRÜŞME SORUSU 5: Uzaktan eğitimde sosyal bilgiler derslerine katılan öğrencilerin, örgün eğitime göre ders içinde söz alarak, soru sorarak vb. ile yeterli ders içi katılımı gösterdiğini düşünüyor musunuz?

GÖRÜŞME SORUSU 6: Sizce, uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal bilgiler öğretiminde zorlandıkları durumlar nelerdi? Yüz yüze eğitime göre öğrenebilme düzeyleri açısından farklılıklar neler oldu?

GÖRÜŞME SORUSU 7: Sizce, uzaktan eğitimde öğrencilerin sosyal bilgiler öğretiminde başarı durumları değerlendirilebildi mi? Ne kadar öğrendiler ölçebildiniz mi? Kazanımlar yeterli düzeyde elde edildi mi?



The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



Opinions of social studies teachers on the distance education process of social studies course

Hasan YEŞLYURT

To cite this article: Yeşilyurt, H. (2021). Opinions of social studies teachers on the distance education process of social studies course, *The Journal of International Social Science Education*, 7(2), 378-399. DOI: 10.47615/issej.1030117

To link to this article: <https://doi.org/10.47615/issej.1030117>



© 2021 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

Highlights

The Covid-19 outbreak has also led to the emergence of new approaches and practices in education. In this period, education and training was carried out for a long time through "distance education". In this study, which was carried out with the aim of revealing the difficulties and problems encountered in the distance education process, due to the online education period of the teachers, it is difficult to process the subject/ achievements in accordance with the curriculum, it is seen that the attendance and attendance of students in private schools is much higher than in public schools and especially in village schools, as the distance education process continues, participation decreases, it shows that they think that Social Studies courses are more inefficient compared to face-to-face education in the distance education period. The results of the research will contribute to the increase of teachers' awareness on this issue, it is foreseen that it will guide education planners, program development experts, administrators, teachers and students in the development and implementation of distance education programs.

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

Opinions of social studies teachers on the distance education process of social studies course

Hasan Yeşilyurt 

Minister of National Education Düzce, Düzce, 81000, Türkiye

ABSTRACT

The purpose of this research is to get the opinions of social studies teachers about the social studies course in the distance education process carried out in Turkey due to Covid-19. In the research, the experiences of 15 social studies teachers working in Düzce in the 2020-2021 academic year were used. In this study, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. For this purpose, data were collected with the help of a semi-structured interview form consisting of 11 questions and these data were analysed by descriptive analysis method. According to the findings obtained from the study, the participating social studies teachers stated that they had difficulties in applying and keeping up with social studies curriculum, especially at the 6th grade. The level of attendance to social studies courses was lower in public schools than in private schools. Material wealth in distance education remained limited. Diversity has decreased in in-class supportive activities. Especially in village schools, connection problems and lack of students' equipment such as computers reduced productivity. The opinion that the students are reluctant to participate in in-class studies came to the fore, and it was even stated that as the weeks progressed, they lost their excitement and their desire decreased.

ARTICLE HISTORY

Received 29 November 2021
Accepted 23 December 2021

KEYWORDS

Distance education, social studies, teacher opinions, Covid-19

Type of the paper
Research article

CONTACT Hasan Yeşilyurt  yesilyurt-81@hotmail.com  Minister Of National Education Düzce

© 2021 Hasan YEŞİLYURT

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Introduction

On December 31, 2019, pneumonia cases started to attract attention in the city of Wuhan, China, and the reason for these cases was not fully explained at the beginning. For these pneumonia cases, the term new coronavirus was used on January 5, 2020. Later, this definition was announced as Covid-19. In about three months, Covid-19 has spread to a large part of the world. On March 12, the World Health Organization declared a pandemic for this situation (Budak and Korkmaz, 2020). In Turkey, the first case was detected on March 10, 2020 and announced by the Ministry of Health. (Sertdemir, 2020).

In the globalizing world, both domestic and international travel is very easy and fast. People can travel to other countries within a few hours. For this reason, this rapidly spreading disease (Covid-19) has not only threatened human health but also -with the introduction of curfews due to the epidemic- economic, social and psychological problems have started in many countries, including Turkey. Educational activities have also taken their share from the epidemic, and as of March 16, face-to-face education activities in schools have been suspended. Distance education started on March 23 (Duman, 2021).

Although distance education has come to the fore with the covid-19 process, it can be said that the first organized initiative in distance education started with the establishment of a language school in Berlin by C. Toussaint and G. Langencheidt in 1856 (Karayalçın, 1959). In the USA, distance education practices can be mentioned in brochures published in various universities since 1891 (Hızal, 1983). It would not be wrong to state that distance education in Turkey has started to come to the forefront with Open Education Faculty practices. Distance education has been used in the past when there is no opportunity for face-to-face education (Hawkins, 1999; cited in Özbay, 2015). In other words, distance education teaching practices are quite old. The presentation of the training to be given in the needed areas in the virtual environment is called distance education (Karaman, 2007). In the periods when information and communication technologies are not used; distance education was carried out using letters, radio and television (Şendağ and Gündüz, 2009). Today, it is tried to design appropriate education for the target audience by using information technologies. (Yalman and Kutluca, 2013). In addition, with the increasing population, countries have turned to lifelong education in order to reduce the cost of education, to keep up with the constantly developing and changing world, and they have developed many systems for distance education to contribute to lifelong education (Özbay, 2015). In Turkey, as a precaution against the Covid-19 epidemic, instead of face-to-face education, the transition to distance education in all education levels, starting from the 3rd grade of primary school, has caused many new problems. With the distance education at all levels, including pre-school education, students, teachers, administrators and parents have had difficulty in keeping up with this newly developing situation (Duman, 2021).

The entire education community, especially teachers, have experienced various experiences in distance education in their own classes. In order for distance education to be more effective and efficient, teachers have used different distance education programs in the branches they teach, which may be suitable for the nature of the courses. One of these course areas is social studies courses. Social studies is an important lesson taught 3

hours a week from primary school 4th grade to secondary school 7th grade (MEB, 2018).

Social studies lessons have been a field where various application problems are experienced from time to time. The last major problem experienced is the Covid-19 epidemic in social studies teaching, as in all educational activities. In 2005, radical changes were made in the curriculum. With these changes, practices such as "active learning environments, the theory of multiple intelligences and the importance of individual differences, education away from rote learning, enabling students to access information themselves" were aimed. It is important to reveal how these practices are affected by the distance education process. The extent to which the achievements in the social studies course curriculum are transferred to the students in distance education is important in terms of achieving the objectives of this course. It is important to determine the issues such as whether the attendance to the courses is ensured, the assessment and evaluation process, whether an active learning environment is provided, whether there is a wealth of materials in the course process. In other words, it is very important to determine the problems and solution proposals experienced with the distance education process in social studies courses. In this context, the opinions of social studies teachers, who are the directors of social studies courses in distance education, gain importance. This study was carried out with this in mind and tried to be interpreted according to the opinions of the teachers.

Purpose

The aim of this study is to reveal the problems experienced in the social studies lessons conducted in the distance education process from the perspective of the teacher.

Method

Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the research. This method aims to obtain information about the researched phenomenon by making use of the experiences of individuals (Jasper, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2013). Phenomenology studies enable to focus on the phenomena that people are aware of but do not have in-depth and detailed information (Buyukozturk et al. 2018).

Findings

Teachers' opinions about the effectiveness of distance education compared to the achievements in the Social Studies Course Curriculum are mostly insufficient. Teachers stated that they had time problems. Some participants emphasized that the program was sufficient, while others had negative aspects such as online connection problems and shorter course durations.

According to some of the teachers, attendance rate is not very low while others state attendance to the course was low. It is understood from the opinions of the teachers that the course attendance is high in private schools and quite low in village schools.

The teachers who participated in the research stated that the materials could not be used enough in the social studies lessons in distance education. They stated that mainly the

internet, images, video and pp presentations can be used.

Teachers mostly think that there is not enough supportive activity in distance social studies lessons. However, it can be said that the negativities in distance education have been reduced over time.

The situations that students have difficulties in distance education are stated with expressions such as "listening, following the lesson, concentrating, limited interaction". However, some participants stated that as they get used to this process, the problems decrease, but these participants states that they do not create a good learning environment as in face-to-face education.

Most of the participating social studies teachers stated that a good and objective assessment and evaluation could not be made about the level of achievements.

Discussion and Conclusion

The opinions of the social studies teachers regarding the first question in the interview form are mostly that the Social Studies Curriculum is insufficient for distance education. The answers of the social studies teachers to the second question of the interview form are that attendance level is low. According to the answers given, it was concluded that attendance is higher in private schools but it is low in public schools and especially in village schools. It has even been concluded that as the distance education process continues, the participation decreases.

The opinions of the social studies teachers regarding the third question in the interview form concluded that the use of materials was insufficient compared to the face-to-face education environment. It has been concluded that the materials, maps and images provided through "EBA" and other internet resources have been used.

According to the opinions of the social studies teachers for the fourth question in the interview form, it was concluded that in-class supportive activities were not used sufficiently.

According to the opinions of the social studies teachers for the fifth question in the interview form, it has been found that the students are not active enough in the lessons and they do not participate in the lesson enough.

According to the opinions of the social studies teachers for the sixth question in the interview form, students have difficulties in listening, following the lesson, paying attention and interaction in distance education.

According to the views of the social studies teachers for the seventh question in the interview form, it was concluded that the measurement and evaluation was not sufficient. To sum up, it can be said that social studies courses in distance education are not efficient as face-to-face education.

Suggestions

1. In the event of a possible distance education, the social studies curriculum should be reconsidered or the social studies course hours should be rearranged according to distance education so that the teachers catch up with the curriculum easily.
2. Supports such as the internet connection and tablet computers should be

provided to families in need in order to increase the attendance to the course. In-service training seminars should be given to teachers so that they can use materials at a better level in the lessons and create richer in-class activities about distant education.

3. The creation of online exam methods and the preparation of more objective assessment environments by the Ministry of National Education can provide a better assessment and evaluation in distance education.

Research Limitations

This research is limited to the views of social studies teachers on the social studies course in distance education applied during Covid-19 pandemic in the 2020-2021 academic year.

Publication Ethics

Research and publication ethics were complied with at every stage of the study.

ORCID

Hasan YEŞİLYURT  <http://orcid.org/0000-0002-0948-0755>

References

- Budak, F. & Korkmaz, Ş. (2020). Covid-19 pandemisi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 1, 62-79.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Duman, Ç. (2021). Pandemi Sürecinde Okul Yönetimine İlişkin İdareci Görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*. 5(2), 181-194
- Hawkins, B.L. (1999). Distributed Learning and Institutional Restructuring, *Educom Review*, 34, 4, 12-15 & 42-44.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan öğretim süreçleri ve yazılı gereçler*. Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları. No: 122
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309- 314.
- Karaman, S. (2007). Ders web sayfaları: özellikleri, hazırlanması, kullanılması ve öğretim elemanlarının tutumu, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(13), 47-68.
- Karayalçın, Y. (1959). *Mektupla öğretim*. Ankara Banka Ticaret Hukuku araştırma Enst. Yayın No:9 İstanbul: Güzel İstanbul Matbaası.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl: 2, Sayı: 5, 376-394
- Sertdemir, A. (2020). Türkiye’nin koronavirüsle mücadele performansı üzerine bir değerlendirme. *Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 15 – 26.
- Şendağ, S. Gündüz, Ş. (2007). Öğretmen adaylarının web tabanlı öğrenme materyalinin kullanılabilirliği ve etkinliği hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 137-149.
- Yalman, M., Kutluca, T. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretme Sürecinde PowerPoint Kullanımlarına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 41-54.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.