



P-ISSN: 1301-3718
E-ISSN: 2458-8342



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2022

Cilt: 55

Sayı: 1

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Year: 2022

Volume: 55

Issue: 1



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ
(AÜEBFD)**

Yıl: 2022 Cilt: 55 Sayı: 1

**ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES
(JFES)**

Year: 2022 Volume: 55 Issue: 1

Ankara – Nisan 2022

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ (AÜEBFD)

Yıl: 2022	Cilt: 55	Sayı: 1
EDİTÖRLER KURULU		
Baş Editör (Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Genel Yayın Yönetmeni)	Kasım KARAKÜTÜK, Ankara Üni.	Prof. Dr.
Editör Yardımcıları	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK, Ankara Üni. Seher YALÇIN, Ankara Üni. Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL, Ankara Üni.	Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr.
Editörler Kurulu Üyeleri	Cennet ENGİN DEMİR, Orta Doğu Teknik Üni. İlhan YALÇIN, Ankara Üni. Jandhyala B. G. TILAK, Sosyal Kalkınma Konseyi, Hindistan Özgül YILMAZ TÜZÜN, Orta Doğu Teknik Üni. Ayşe OKVURAN, Ankara Üni. Birkan GÜLDENOĞLU, Ankara Üni. Canay DEMİRHAN İŞCAN, Ankara Üni. Didem KOŞAR, Hacettepe Üni. Ege AKGÜN, Ankara Üni. M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üni. Okan BULUT, Alberta Üni., Kanada Ebru AYLAR, Ankara Üni. Vina ADRIANY, Penedikan Üni., Endonezya	Prof. Dr. Prof. Dr. Prof. Dr. Prof. Dr. Prof. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Doç. Dr. Dr. Öğr. Üyesi Dr.
Dergi Sekreteri	Kübra BABACAN	Arş. Gör.
Dil Editörleri (İngilizce)	Ayşegül BAYRAKTAR Ahmet KAYSILI Asuman Fulya SOĞUKSU Nesime CAN	Dr. Öğr. Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Dr. Dr.
(Türkçe)	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	Dr.
Teknik Destek (Web Sayfası)	Ayhan ARSLAN	Öğr. Gör.
Teknik Destek (Mizanpaj)	Ömer KAMIŞ Muharrem ŞENGÜL Kamer ARSLAN Nejla ÖZTÜRK	Arş. Gör. Arş. Gör. Arş. Gör. Arş. Gör.
Kapak Tasarım	Hakkı USLU	Grafiker
Yayın Dili, Aralığı ve Türü	Türkçe, 4 aylık ve yaygın süreli	

Yönetim Merkezi Adresi

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 06590 Cebeci ANKARA
Tel: 0-312-363 33 50/5115 **Belgegeçer:** 0-312-363 61 45
E-posta: ebfd@ankara.edu.tr **Dergi DOI Öneki:** 10.30964/auebfd.

Yayımlanmasına 1968 yılında başlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD), 29.05.1995 tarih ve 118/555 Sayılı Fakülte Kurulu Kararı ile 1995 yılından itibaren Ulusal Hakemli Dergi olarak yayımlanmaktadır. Yılda üç kez elektronik ve basılı yayımlanan, yaygın bir dergidir. Dergide yer alan yazılarda belirtilen görüşlerden yazarları sorumludur.

Dizinlenme

TÜBİTAK ULAKBİM TÜRKİYE DERGİLERİ DİZİNİ (TR DİZİN)

European Reference Index for the Humanities and
Social Sciences (ERIHPLUS)
Directory of Open Access Journals (DOAJ)
Educational Research Abstracts Online (ERA)
ProQuest Political Science Journals
EBSCO Host
Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Creative Commons CC BY NC-ND



ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)

Year: 2022

Vol: 55

Issue: 1

EDITORIAL BOARD

EDITORIAL BOARD		
Editor in Chief	Kasım KARAKÜTÜK, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
Associate Editors	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Seher YALÇIN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
Editorial Board Members	Cennet ENGİN DEMİR, <i>Middle East Technical Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	İlhan YALÇIN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Jandhyala B. G. TILAK, <i>Council for Social Development, India</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Özgül YILMAZ TÜZÜN, <i>Middle East Technical Uni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Ayşe OKVURAN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Birkan GÜLDENOĞLU, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Canay DEMİRHAN İŞCAN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Didem KOŞAR, <i>Hacettepe Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ege AKGÜN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	M. İkbal YETİŞİR, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Okan BULUT, <i>Alberta Üni., Canada</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
Ebru AYLAR, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assist. Prof. Dr.</i>	
Vina ADRIANY, <i>Pendidikan Uni., Indonesia</i>	<i>Dr.</i>	
Secretary	Kübra BABACAN	<i>Res. Assist.</i>
Language Editors (English)	Ayşegül BAYRAKTAR	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Ahmet KAYSILI	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Asuman Fulya SOĞUKSU	<i>Dr.</i>
	Nesime CAN	<i>Dr.</i>
(Turkish)	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	<i>Dr.</i>
Web Page	Ayhan ARSLAN	<i>Instructor</i>
Layout	Ömer KAMIŞ	<i>Res. Assist.</i>
	Muharrem ŞENGÜL	<i>Res. Assist.</i>
	Kamer ARSLAN	<i>Res. Assist.</i>
	Nejla ÖZTÜRK	<i>Res. Assist.</i>
Cover Design	Hakkı USLU	<i>Graphic</i>
Publishing language, frequency and type	Turkish, tri-annual and periodically	

Contact

Ankara University Faculty of Educational Sciences 06590 Cebeci/Ankara, TURKEY

Tel: +90 312 363 33 50/5115 **Fax:** +90 312 363 61 45

E-mail: ebfd@ankara.edu.tr **Journal DOI Prefix:** 10.30964/auebfd.

Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), began publishing 1968, is a refereed journal based on the decision of Faculty of Educational Sciences, Council of Faculty. It had become a refereed journal since 1995. Responsibility for the opinions expressed in the manuscripts which published in the journal belongs to the authors.

Abstracting and Indexing

TÜBİTAK ULAKBİM TURKISH JOURNALS INDEX (TR INDEX)

European Reference Index for the Humanities and

Social Sciences (ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Creative Commons CC BY NC-ND



DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Ashi ÖZGÜN-KOCA	aokoca@wayne.edu.tr	Wayne State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Ayla OKTAY	aylaoktay@maltepe.edu.tr	Maltepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI	bshabani@ferdowsi.um.ac.ir	Mashhad Ferdowsi Üniversitesi, İran
Prof. Dr. Cengiz ALACACI	cengiz.alacaci@uia.no	Adger Üniversitesi, Norveç
Prof. Dr. Dale BAKER	dale.baker@asu.edu	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Eren CEYLAN	eceylan@ankara.edu.tr	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Glenn Gordon SMITH	glenns@usf.edu	South Florida Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Guy SENESE	guy.senese@live.com	Northern Arizona Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. James MIDDLETON	jimbo@asu.edu	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Kate REYNOLDS	kate.reynolds@cwu.edu	Central Washington Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Kishore M. JOSHI	kishoremjoshi@yahoo.com	Bhavnagar Üniversitesi, Hindistan
Prof. Dr. Peter MAYO	p.mayo@um.edu.mt	Malta Üniversitesi, Malta
Prof. Dr. Piet KOMMERS	p.a.m.kommers@gw.utwente.nl	Twente Üniversitesi, Hollanda
Prof. Dr. Sarup MATHUR	sarup.mathur@asu.edu	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA	vlaferla@ric.edu	Rhode Island Üniversitesi, Amerika

HAKEMLER

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)

Yıl: 2022, Cilt: 55, Sayı: 1

- ¹Ali Çağatay KILINÇ, *Karabük Üni.*
¹Ali Rıza ERDEM, *Aydın Adnan Menderes Üni.*
¹Ayşe ÇAKIR İLHAN, *Ankara Üni.*
¹Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik Üni.*
¹Candan TERVİEL, *Hacettepe Üni.*
¹Dilek ACER ÇAKAR, *Ankara Üni.*
¹Ebru KILIÇ ÇAKMAK, *Gazi Üni.*
¹Eda GÜRLEN, *Hacettepe Üni.*
¹Hakan UŞAKLI, *Sinop Üni.*
¹Kafiye Özlem ALP, *Ankara Üni.*
¹Kürşad YILMAZ, *Dumlupınar Üni.*
¹Mustafa METİN, *Erciyes Üni.*
¹Sibel SOMYÜREK, *Gazi Üni.*
¹Yasemin BALCI, *Muğla Sıtkı Koçman Üni.*
²Ahmet Zeki GÜVEN, *Akdeniz Üni.*
²Asiye ŞENGÜL AVŞAR, *Recep Tayyip Erdoğan Üni.*
²Emre ER, *Yıldız Teknik Üni.*
²Ergül DEMİR, *Ankara Üni.*
²Erhan DURUKAN, *Karadeniz Teknik Üni.*
²Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ, *Bartın Üni.*
²Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN, *Pamukkale Üni.*
²Hamide Deniz GÜLLEROĞLU, *Ankara Üni.*
²Hasan BAKIRCI, *Van Yüzüncü Yıl Üni.*
²Hülya ERCAN, *Karamanoğlu Mehmetbey Üni.*
²Kaan BATI, *Hacettepe Üni.*
²Necla EKİNCİ, *Muğla Sıtkı Koçman Üni.*
²Serap EMİL, *Orta Doğu Teknik Üni.*
²Şeymus AYDOĞDU, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.*
²Ümit IZGİ ONBAŞILI, *Mersin Üni.*
³Ahmet Salih ŞİMŞEK, *Ahi Evran Üni.*
³Canay PEKBAY, *Bülent Ecevit Üni.*
³Erdem ERDOĞDU, *Anadolu Üni.*
³Esra KELEŞ, *Trabzon Üni.*
³Fehmi DEMİR, *Sıirt Üni.*
³İlker KAYABAŞ, *Anadolu Üni.*
³Pınar KARAMAN, *Sinop Üni.*
³Rumeysa HOŞOĞLU KAMA, *Kapadokya Üni.*
³Zeynep Seda ÇAVUŞ, *Düzce Üni.*
⁴Fatih DEMİR, *Milli Eğitim Bakanlığı*
⁴Nesime CAN, *Ankara Üni.*

¹Prof. Dr., ²Doç. Dr., ³Dr. Öğr. Üyesi, ⁴Dr.

Sahibi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı adına
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASİMEVİ
İncitaşı Sokak No: 10 06510 Beşevler/ANKARA
Tel: +90(312) 213 66 55
Basım Tarihi: Nisan 2022

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Asli ÖZGÜN-KOCA	aokoca@wayne.edu.tr	Wayne State University, USA
Prof. Dr. Ayla OKTAY	aylaoktay@maltepe.edu.tr	Maltepe University, Turkey
Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI	bshabani@ferdowsi.um.ac.ir	Mashhad Ferdowsi University, Iran
Prof. Dr. Cengiz ALACACI	cengiz.alacaci@uia.no	Adger University, Norway
Prof. Dr. Dale BAKER	dale.baker@asu.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Eren CEYLAN	eceylan@ankara.edu.tr	Ankara University, Turkey
Assoc. Prof. Dr. Glenn Gordon SMITH	glenns@usf.edu	South Florida University, USA
Prof. Dr. Guy SENESE	guy.senese@live.com	Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. James MIDDLETON	jimbo@asu.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Kate REYNOLDS	kate.reynolds@cwu.edu	Central Washington University, USA
Prof. Dr. Kishore M. JOSHI	kishoremjoshi@yahoo.com	Bhavnagar University, India
Prof. Dr. Peter MAYO	p.mayo@um.edu.mt	Malta University, Malta
Prof. Dr. Piet KOMMERS	p.a.m.kommers@gw.utwente.nl	Twente University, Netherlands
Prof. Dr. Sarup MATHUR	sarup.mathur@asu.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA	vlaferla@ric.edu	Rhode Island University, USA

REVIEWERS

Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2022, Vol: 55, No: 1

- ¹Ali Çağatay KILINÇ, *Karabük Uni.*
¹Ali Rıza ERDEM, *Aydın Adnan Menderes Uni.*
¹Ayşe ÇAKIR İLHAN, *Ankara Uni.*
¹Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik Uni.*
¹Candan TERVİEL, *Hacettepe Uni.*
¹Dilek ACER ÇAKAR, *Ankara Uni.*
¹Ebru KILIÇ ÇAKMAK, *Gazi Uni.*
¹Eda GÜRLER, *Hacettepe Uni.*
¹Hakan UŞAKLI, *Sinop Uni.*
¹Kafiye Özlem ALP, *Ankara Uni.*
¹Kürşad YILMAZ, *Dumlupınar Uni.*
¹Mustafa METİN, *Erciyes Uni.*
¹Sibel SOMYÜREK, *Gazi Uni.*
¹Yasemin BALCI, *Muğla Sıtkı Koçman Uni.*
²Ahmet Zeki GÜVEN, *Akdeniz Uni.*
²Asiye ŞENGÜL AVŞAR, *Recep Tayyip Erdoğan Uni.*
²Emre ER, *Yıldız Teknik Uni.*
²Ergül DEMİR, *Ankara Uni.*
²Erhan DURUKAN, *Karadeniz Teknik Uni.*
²Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ, *Bartın Uni.*
²Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN, *Pamukkale Uni.*
²Hamide Deniz GÜLLEROĞLU, *Ankara Uni.*
²Hasan BAKIRCI, *Van Yüzüncü Yıl Uni.*
²Hülya ERCAN, *Karamanoğlu Mehmetbey Uni.*
²Kaan BATI, *Hacettepe Uni.*
²Necla EKİNCİ, *Muğla Sıtkı Koçman Uni.*
²Serap EMİL, *Orta Doğu Teknik Uni.*
²Şeyhmus AYDOĞDU, *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Uni.*
²Ümit IZGİ ONBAŞILI, *Mersin Uni.*
³Ahmet Salih ŞİMŞEK, *Ahi Evran Uni.*
³Canay PEKBAY, *Bülent Ecevit Uni.*
³Erdem ERDOĞDU, *Anadolu Uni.*
³Esra KELEŞ, *Trabzon Uni.*
³Fehmi DEMİR, *Siirt Uni.*
³İlker KAYABAŞ, *Anadolu Uni.*
³Pınar KARAMAN, *Sinop Uni.*
³Rumeysa HOŞOĞLU KAMA, *Kapadokya Uni.*
³Zeynep Seda ÇAVUŞ, *Düzce Uni.*
⁴Fatih DEMİR, *Milli Eğitim Bakanlığı*
⁴Nesime CAN, *Ankara Uni.*

¹ Prof. Dr., ² Assoc. Prof. Dr., ³ Assist. Prof. Dr., ⁴ Dr.

Owner: Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

ANKARA UNIVERSITY PRINTING HOUSE
İncitasi Street No: 10 06510 Beşevler / Ankara / TURKEY

Tel: +90(312) 213 66 55

Published in April 2022

İÇİNDEKİLER

ARASTIRMA MAKALELERİ

Madde Tepki Kuramına Dayalı Gerçek Puan Eşitlemede Ölçek Dönüştürme Yöntemlerinin İncelenmesi	1
Ömay Çokluk Bökeoğlu, Arzu Uçar ve Ebru Balta	
Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin STEM Etkinlikleri Açısından Uygunluğunun İncelenmesi.....	37
Gizem Tezcan Şirin, Elif Kaval Oğuz ve Mustafa Tüysüz	
Üniversitelerde Kurumsallaşma: Odak Kurum ve Yavru Kurumlar Üzerine Durum Çalışması.....	112
İnci Öztürk Erkoçak ve Ali Balcı	
Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.....	119
Sevda Çetin ve Dilek Akduman	
Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Öğrenci İzleme, Ders Ölçe ve Değerlendirme Yaklaşımları	147
Vedat Özsoy ve Nuray Mamur	
Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Edilme Nedenleri	183
Sami Aydın ve Serkan Ünsal	
Yabancı Dil Öğretmen Yeterlikleri: Yeterlik Çerçevesinin Sistemantik Bir İncelemesi	232
Aysel Deregözü	

DERLEME MAKALELER

Anababaların Çocuklarıyla İlgili Sosyal Medya Paylaşımları	239
Tuba Özgül, Sühendan Er, N. Hazal Yılmaztürk ve Figen Çok	
Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarının Dış Mekanları Üzerine Bir Derleme: Tasarım ve Değerlendirme	263
Fatma Yalçın ve Feyza Tantekin Erden	
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları.....	313

CONTENTS

RESEARCH ARTICLES

- Investigation of Scale Transformation Methods in True Score Equating Based on Item Response Theory 32
Ömay Çokluk Bökeoğlu, Arzu Uçar, and Ebru Balta
- Investigation of Appropriateness of Activities in Elementary School Science Textbooks to the Science, Technology, Engineering, and Mathematics Approach..... 72
Gizem Tezcan Şirin, Elif Kaval Oğuz, and Mustafa Tüysüz
- Institutionalization at Universities: Case Study of the Focal Institution and the Spawning Institutions 77
İnci Öztürk Erkoçak and Ali Balci
- Views of Teachers and Students on the Remote Education Process During the Covid-19 Pandemic..... 142
Sevda Çetin and Dilek Akduman
- Student Monitoring, Lesson Assessment and Evaluation Approaches of Visual Arts Teachers 177
Vedat Özsoy and Nuray Mamur
- Reasons for Preference of Classroom Teachers According to the Opinions of Teachers and Parents 213
Sami Aydın and Serkan Ünsal
- Foreign Language Teacher Competences: A Systematic Review of Competency Frameworks 219
Aysel Deregözü

REVIEW ARTICLES

- Parents' Shares about Their Children on Social Media 258
Tuba Özgül, Sühendan Er, N. Hazal Yılmaztürk, and Figen Çok
- A Synthesizing Study on Outdoor Environments of Early Childhood Institutions: Design and Evaluation 309
Fatma Yalçın and Feyza Tantekin Erden
- Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences Writing and Publications Rules 313

Editörden

Yeni bir sayımızı araştırmacılara sunmaktan dolayı mutluyuz.

Dergimizin yeni sayısının yayınlanabilmesi; editör yardımcıları, ölçme ve değerlendirme-istatistik editörü, dergi sekreteri, alan editörleri, hakemler, İngilizce ve Türkçe editörleri, mizanpaj ekibi ile yazarların tam bir takım çalışmasının sonucudur. Bu nedenle derginin yayınlanmasında emeği geçen herkese ayrı ayrı teşekkürlerimizi sunarım.

Dergimizde yayınlanan makale sayılarında araştırma ağırlıklı (% 80) bir politika izliyoruz; ön inceleme sürecinde ölçme ve değerlendirme-istatistik editörümüz makalelerin yöntemini denetlemekte, yöntem açısından zayıf-hata olan makalelerin süreci sonlandırılmaktadır. Bu sayımızda yedi araştırma, iki derleme makalesi yayınlıyoruz. Dergimizin her sayısında fakültemiz içinden başvuran öğretim elemanlarının makaleleri ile fakülte dışından başvuran öğretim elemanlarının makalelerinin yazar çeşitliliğini sağlıyoruz. Bu sayımızda yayınlanan makalelerden yedisi fakültemiz dışından öğretim elemanlarının, ikisi fakültemiz öğretim elemanlarının (tek ya da ortak yazar oldukları) makaleleridir. Bir sayıda aynı yazarın birden fazla makalesini yayınlamıyoruz.

Dergimiz yayın sürecinde, uluslararası etik örgüt ve kurullarının belirlemiş olduğu ilkelere ve TR Dizin'in araştırma makalelerinde etik kurul kararı ile tarih-sayısının bulunması gerektiği ölçütünün uygulanmasına özen gösteriyoruz. Bu nedenle her makalede etik kurul karar tarih-sayısı ile ilgili bilgilerin makalenin ilgili yerlerinde ve İngilizce özetinde belirtilmesini sağlıyoruz. Ayrıca makalelerin intihal ile ilgili benzerlik taramasında (iThenticate) benzerliğin % 10'un altında kalması koşulunu uyguluyoruz. Etik ilkeler konusunda bir diğer uygulamamız da dergide görev yapmakta olan dergi takımının (başeditör, editör yardımcıları, alan editörleri...) makalelerinin dergimizde yayınlanmamasıdır.

Dergimizde, hakem değerlendirme sürecinin bilimsel ilkelere uygun olmasına; ön inceleme sürecinden geçen her makaleyi o makale konusunda uzman üç hakeme göndererek, çift kör hakemlik süreciyle, yazarın görev yaptığı bölüm-anabilim dalından hakem atamayıarak ve hakem değerlendirme sürecinin katkı getirici biçimde olmasına özen göstererek gerçekleştiriyoruz.

*Dergimiz, bazı uluslararası dizinlerde dizinlenmekte, uluslararası bazı dizinlere de başvuru sürecimiz devam etmekte, dergimizin tam metin Türkçe-tam metin İngilizce yayınlanması için hazırlıklarımız sürdürülmektedir. Bu nedenle dergimizin tüm makaleleri hakem sürecinin ardından titizlikle Türkçe ve İngilizce yazım denetimlerinden (proof reading) geçirilmektedir. Bu bağlamda yaklaşık beş yıldır makalelerin Türkçe yazımını denetleyen Türkçe editörümüz Dr. Bilge Nur Doğan Güldenöğlü'na, doktorasını tamamlayarak ayrıldığı için dergimize vermiş olduğu özveriili hizmetler için çok teşekkür ediyorum. Yine yaklaşık beş yıldır dergimizde İngilizce dil denetimlerini yapan **Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül Bayraktar** (yaklaşık on*

yıl ABD'de lisansüstü öğrenim ve doktora sonrası araştırma: aynı zamanda The Florida State University'de yaklaşık yedi yıl (2003-2009) araştırma görevliliği-öğretim görevliliği yapmıştır; Yüksek Lisans: University of Missouri-Columbia School of Curriculum and Instruction College of Education Elementary Education (2001-2002), Doktora: The Florida State University School of Teacher Education College of Education Elementary Education (2002-2009), Post-Doktora: The Florida Center for Reading Research (FCRR) Individualized Student Instruction (ISI) (2009-2010); Course: Language Arts and Literature in Elementary Schools 2008-2009 Araştırma Görevlisi The Florida Center for Reading Research (FCRR) Assessor, Data Entry, and Video Coder (2007-2010) Öğretim Görevlisi The Florida State University Course: Teaching Writing in Elementary Schools (2004-2008) Ana Okulu Öğretmeni The Florida State University Alumni Village Child Development Center (2003-2005) ve **Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Kaysılı**'ya (Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programı mezunu, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda on yıl İngilizce öğretmenliği, askerliğinde Hava Harp Okulunda İngilizce Öğretmeni; Erasmus Staj Hareketliliği Programı Kapsamında; İsveç, Stockholm Üniversitesi Türk Araştırmaları Enstitüsünde üç aylık (Temmuz-Eylül 2015) Etnografik Bir Araştırma: Kulu in Stockholm: The Formation of Migrant Networks) sunmuş oldukları özverili çalışmalar için çok teşekkür ediyorum. İngilizce dil denetimi konusunda bize destek olmak üzere iki yeni meslektaşımız daha dergideki görevlerine başlamışlardır: **Dr. Asuman Fulya Soğuksu** (Hacettepe Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Bölümü/ İngilizce Mütercim-Tercümanlık Lisans Programı, Ankara Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı/ Ortaöğretim İngilizce Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı, Eğitim Programları Anabilim Dalı/ Eğitimde Program Geliştirme Yüksek Lisans ve Doktora Programı, Yüksek Lisans Tezi: "Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programındaki İletişimsel Yaklaşımın Sınıf İçi Uygulamalara Yansımaları", Doktora Tezi: "Ev ve Okul Kültürü Kesişiminde Sınıf İçi İngilizce Öğrenme Yaşantılarının Biçimlenmesinde Toplumsal Sınıfla Toplumsal Cinsiyetin Rolü", Almanya Tübingen Üniversitesinde dokuz ay (Mart-Kasım 2018) Erasmus Öğrenci Değişim Programı, aynı zamanda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi (2010-2016) Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığında Mütercim Tercüman (2007-2010), İngilizce eğitimi konusunda uluslararası ve ulusal araştırma projelerinde araştırmacı) ve **Dr. Nesime Can** (Dil Eğitimi, Yüksek Lisans ve Doktora öğrenimini altı yılda ABD'de tamamladı, bu süre içinde Texas A&M Üniversitesi- Corpus Christi'de yaklaşık dört yıl (09/2014-05/2018) araştırma görevliliği-öğretim görevliliği yaptı; (Yüksek Lisans: Danışmanlık ve Ruh Sağlığı Hizmetleri (Counseling and Mental Health Services) Pennsylvania Üniversitesi 2014, Doktora: Psikolojik Danışman Eğitimi (Counselor Education) Texas A&M Üniversitesi-Corpus Christi 2018). Bu görevi kabul ettikleri için Dr. Soğuksu ve Dr. Can'a çok teşekkür ediyorum. Belirtildiği gibi İngilizce alanında çok deneyimli dört meslektaşımızla dergimizin İngilizce denetimleri sürdürülmektedir. Bunun yanında Ankara Üniversitesi, İngilizce dil denetimi konusunda PoolText ile üyelik sözleşmesi yaptığı için, dergimizde yayınlanacak

İngilizce makalelerin ve geniş İngilizce özetlerin PoolText programı ile de denetimleri yapılarak, makalelerin dil ve anlatım yönünden de eksiksiz bir biçimde yayınlanmasına çaba harcayacağız.

*Belirtilmesi gereken bir nokta da dergimizde yayınlanma aşamasına gelen makalelerin mizanpajının yapılarak erken görünümde yayınlanması ve derginin yayın dönemlerinde de tamsayının hazırlanmasında yaklaşık beş yıldır büyük emek harcayan Doktora öğrencileri **Arş. Gör. Muharrem Şengül** ve **Arş. Gör. Ömer Kamış'a** çok teşekkür borçluyuz. Dergimizin ön kontrol sürecinde de görev yapan bu iki meslektaşımız, dergimizdeki makalelerin uluslararası bilimsel yazım kurallarına (APA7) uygun ve bir örnek olması konusunda kendi yaşamlarından özveriyle dergimizin yayınlanmasına katkı vermektedirler. Mizanpaj takımımıza katılmayı kabul eden iki yeni meslektaşımıza; **Arş. Gör. Kamer Arslan** ve **Arş. Gör. Nejla Öztürk'e** de hem bu görevi kabul ettikleri, hem de dergimizin mizanpaj çalışmalarında bize destek verecekleri için çok teşekkür ediyorum.*

Yeni sayımızda görüşmek umuduyla, saygılarımla.

Prof. Dr. Kasım Karakütük  ¹
Editör

¹ ORCID No: 0000-0003-3136-1979

From the Editor-in-chief

We are happy to present a new issue to researchers.

The new issue of our journal is the result of full teamwork of the assistant editors, assessment and evaluation-statistics editor, journal secretary, field editors, reviewers, English and Turkish language editors, layout team, and authors. Therefore, I would like to express my special thanks to everyone who contributed to the publication of the journal.

We follow a research-oriented (80%) policy in the number of articles published in our journal. During the preliminary review process, our assessment and evaluation-statistics editor reviews the method sections of the articles, and the process is finalized for the articles with weak or improper selection of research methodology. In this issue, we publish seven research and two review articles. In each issue, we provide a diversity among authors from within our faculty and from other faculties. Seven of the articles published in this issue are by authors from other faculties, and two are by our faculty members (solo or co-authors). We do not publish more than one article by the same author in a single issue.

During the publication process of our journal, we follow the principles determined by the international ethics organizations and committees. We also apply TR Index criteria by including the date & number of the ethics committee decision letter for research articles. So, we ensure that date & number information about the ethics committee decision letter is stated in the relevant sections of the article as well as in the English abstract in each article. In addition, we complete the similarity screening (iThenticate) of the articles for plagiarism and follow the rule of the similarity below 10% is acceptable. Another practice of ours regarding ethical principles is that the articles of the journal team (chief editor, assistant editors, field editors, etc.) are not published in our journal.

In our journal, the reviewing process is following scientific principles. We do this by sending each article that passes the preliminary evaluation process to three reviewers who are experts in that subject, by double-blind reviewing process, by not appointing a reviewer from the department where the author works, and by paying attention to the contribution of the reviewing process.


*Our journal is indexed in some international indexes, our application process to some international indexes continues, and we are preparing for the publication of our journal in full text in Turkish and in English. Therefore, all articles of our journal are meticulously proofread in Turkish and English after the reviewing process. In this context, I would like to thank Dr. Bilge Nur Doğan Güldenoğlu, our Turkish language editor, for her devoted service to our journal for about five years as she left after completing her doctorate. Again, I would like to thank both **Asst. Prof. Dr. Ayşegül Bayraktar** (Dr. Bayraktar has approximately ten years of graduate study and postdoctoral research experience in the USA: including working as a research*

assistant-lecturer at The Florida State University for about seven years (2003-2009); M.A.: University of Missouri-Columbia School of Curriculum and Instruction College of Education Elementary Education (2001-2002); Ph.D.: The Florida State University School of Teacher Education College of Education Elementary Education (2002-2009); Post-Doctoral Experience: The Florida Center for Reading Research (FCRR) Individualized Student Instruction (ISI) (2009-2010); Course: Language Arts and Literature in Elementary Schools 2008-2009, Research Assistant at The Florida Center for Reading Research (FCRR) Assessor, Data Entry, & Video Coder (2007-2010), Lecturer at The Florida State University Course: Teaching Writing in Elementary Schools (2004-2008), Kindergarten Teacher at The Florida State University Alumni Village Child Development Center (2003-2005)) and **Asst. Prof. Dr. Ahmet Kaysılı** (Dr. Kaysılı graduated from Atatürk University, Kazım Karabekir Education Faculty, English Language Teaching Program, and has ten years of English teaching experience at schools affiliated to the Ministry of National Education, as well as at the Air Force Academy during his military service; within the Erasmus Internship Mobility Program he has been in Sweden, Stockholm University Turkish Studies Institute for 3 months (July-September 2015) and completed an Ethnographic Research: *Kulu in Stockholm: The Formation of Migrant Networks*) who have been working as English language editors for our journal for about five years, for their devoted work. Two new colleagues have started to work with us in the journal to support us as English language editors: **Dr. Asuman Fulya Soğuksu** (Dr. Soğuksu graduated from Hacettepe University Department of Translation and Interpretation / English Translation and Interpreting Undergraduate Program; Ankara University Department of Foreign Languages Education / Secondary Education English Language Teaching Non-Thesis Program; Curriculum / Curriculum Development in Education Master's and Doctorate Program, Master's Thesis: "Reflection of the communicative approach adopted in the secondary curriculum for English in the classroom", PhD Dissertation: "The role of social class and gender in in-class English learning experiences at the intersection of home and school culture"; has experience with the Erasmus Student Exchange Program at the University of Tübingen, Germany (March-November 2018) for 9 months; as a research assistant at Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Foreign Language Education, Department of English Language Teaching (2010 – 2016); translator and interpreter at the Strategy Development Department of the Ministry of Finance (2007 – 2010); researcher in national and international research projects about English language education) and **Dr. Nesime Can** (Dr. Can completed her language education, Master's, and doctoral education in the USA in 6 years; during this time she worked as a research assistant and lecturer at Texas A&M University- Corpus Christi for about four years (09/2014-05/2018); (M.S.: Counseling and Mental Health Services at the University of Pennsylvania in 2014; Ph.D.: Counselor Education at Texas A&M University-Corpus Christi in 2018). Thanks to Dr. Soğuksu and Dr. Can for accepting this position. As stated, English language reviews of our journal are completed by four of our colleagues who are highly experienced in the field of English. In addition, since Ankara University

has signed a membership agreement with PoolText for English language reviews, articles written in English and extended English abstracts to be published in our journal are also checked with the PoolText program. With this, we will endeavor to publish quality work in terms of language and expression.

Another point that needs to be mentioned is that we owe a great debt of thanks to doctoral students and research assistances **Muharrem Şengül** and **Ömer Kamaş** who have been working for five years with the articles that are about to be published in our journal. These two colleagues work on articles' layout and early view, as well as in the pre-control process of our journal to ensure that the articles in our journal comply with the international scientific writing rules (APA7) by working selflessly and dedicatedly. I would also like to thank our two new colleagues who have agreed to join our layout team research assistant **Kamer Arslan** and research assistant **Nejla Öztürk** for accepting this work and for supporting us in the layout work of our journal.

Hoping to see you in our new issue, with my best regards.

Prof. Dr. Kasım Karakütük ¹
Editor-in-chief

¹ ORCID Number: 0000-0003-3136-1979



Madde Tepki Kuramına Dayalı Gerçek Puan Eşitlemede Ölçek Dönüştürme Yöntemlerinin İncelenmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	26.09.2021	22.12.2021	05.01.2022

Ömay Çokluk Bökeoğlu ²

Ankara Üniversitesi

Arzu Uçar ³

Hakkari Üniversitesi

Ebru Balta ⁴

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, Madde Tepki Kuramı'na (MTK) dayalı gerçek puan eşitlemede, ölçek dönüştürme yöntemlerinin (ortalama-ortalama (OO), ortalama-standart sapma (OS), Stocking-Lord (SL), Haebara (HB)) farklı koşullar altında eşitleme hatalarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, yöntemlerin hatalarını karşılaştırmak için örneklem büyüklüğü (500, 1000, 3000, 10000), test uzunluğu (40, 50, 80), ortak madde oranı (%20-%30-%40), parametre kestirim modeli (iki ve üç parametrelili lojistik model (2PLM ve 3PLM)) ve grupların yetenek dağılımı (benzer $N(0-1) - N(0-1)$), farklı $N(0-1) - N(0.5,1)$) koşulları altında 2PLM ve 3PLM'ye uyumlu iki kategorili 50 yinleme ile 7200 veri seti oluşturulmuştur. Veri toplamı deseni olarak "denk olmayan gruplarda ortak madde/test (NEAT) deseni" kullanılmıştır. Veri üretiminde ve analizinde R yazılımı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, eşitleme hatası (RMSD) ölçütüne göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, tüm koşullar göz önünde bulundurulduğunda, SL yönteminin RMSD değerlerinin, diğer yöntemlere göre daha yüksek olduğu görülmekle birlikte, OO ve OS yöntemlerinin birbirine benzer RMSD değerleri ürettiği görülmüştür. Ayrıca, ölçek dönüştürme yöntemlerine ilişkin RMSD değerleri karşılaştırıldığında, 2PLM ve 3PLM'nin kullanıldığı durumlarda benzer sonuçlar elde edildiği, örneklem büyüklüğü ve test uzunluğu arttıkça SL yöntemi dışında diğer yöntemlerin eşitleme hatalarında azalma oluştuğu ve ortak madde oranının %40 ve grupların yetenek dağılımının benzer olduğu durumlarda, yöntemlerin, RMSD değerlerinin daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Haebara, MTK gerçek puan eşitleme ortalama-ortalama, ortalama-standart sapma, ölçek dönüştürme, Stocking-Lord, test eşitleme.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce simülasyon verileriyle gerçekleştirildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Bu araştırma makalesi 02-05 Mayıs 2018 tarih aralığında Akdeniz Üniversitesi'nde düzenlenen *Vth International Eurasian Educational Research Congress*'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, e-posta: cokluk@education.ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3879-9204>

³Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, e-posta: arzukapcik@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0099-1348>

⁴*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, e-posta: ebrubalta2@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2173-7189>

Eğitim ve psikoloji alanındaki testler, bireylerin öğrenme eksiklerinin ortaya çıkarılması, okulların ya da bireylerin profilinin oluşturulması, bireylerin işe alınması ya da bir kuruma seçme ve yerleştirme vb. amaçlarla kullanılmaktadır. Kullanılan testler ile elde edilen ölçme puanları doğrultusunda bireyler hakkında yaşamlarının şekillenmesinde etkin rol oynayan kararlar alınmaktadır. Bireyler hakkında uygun kararların verilebilmesi için bu testlerden elde edilen puanların geçerli ve güvenilir olması ve böylelikle de yanlış kararlara yol açmaması beklenmektedir. Bu amaçlarla da, bireyler hakkında yansız kararlar alınmaya çalışılırken farklı bireylerin, farklı testlerle aynı özelliklerinin ölçülmesi gereken durumlar oluşabilmektedir (Crocker ve Algina, 1986; Petersen ve diğ., 1993). Seçme ve yerleştirme, sertifika verme, geçme-kalma vb. durumlarda kararlar vermede kullanılan testler, test geliştiriciler tarafından içerik, bilgi ve beceri açısından benzer şekilde hazırlanmaya çalışılsa da, test formları arasında testin güçlük düzeyi ve başka bazı istatistiksel özellikler açısından farklılıklar oluşabilmektedir (Hambleton ve diğ., 1991; He, 2010; Kolen, 1988; Kolen ve Brennan, 2004). Farklı test formları kullanıldığında bireyler hakkında adil kararların verilebilmesi, bir başka deyişle bu formlardan elde edilen test puanlarının karşılaştırılabilir olması “test eşitleme” çalışmalarının yapılması ile olanaklı olmaktadır (Dorans, 1990; Mohandas, 1996; Skaggs, 1990).

Test eşitleme, ölçülen özelliğin aynı olduğu test uygulamalarından elde edilen puanların eşdeğerliğini sınanan istatistiksel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Kolen ve Brennan, 2004; Kim ve Hanson, 2002). Test eşitlemenin gerçekleştirilebilmesi için; eşitlenecek her iki testin aynı yapıyı ölçmesi, eşitlik özelliğinin (testler eşitlendiğinde bireylerin farklı testleri almasının fark oluşturmaması) bulunması, simetri özelliğinin bulunması (X formu Y formuna eşitlenebiliyorsa, Y formunun da X formuna eşitlenebilmesi), gruplararası değişmezlik özelliğinin olması (eşitleme fonksiyonunun örneklem seçimine bağlı olmaması) ve testlerden elde edilen puanların eşit güvenilirlik düzeyine sahip olması koşullarının karşılanması gerekmektedir (Dorans ve Holland, 2000). Test eşitleme çalışması, veri toplama için gerekli olan test eşitleme deseninin seçilmesi, test formlarının eşitleneceği eşitleme yöntemlerinin seçilmesi ve test eşitleme sonuçlarının değerlendirilmesi olmak üzere üç süreçten oluşmaktadır (Harris ve Crouse, 1993). Test formlarının eşitlenmesinde ilk aşamada, test eşitleme deseninin oluşturulması gerekmektedir. Test eşitleme desenleri, testin içeriği ve gruba bağlı olarak değişkenlik gösteren yapılardır (Holland ve diğ., 2007). Desenlerin oluşturulmasında, bireylerin eşit yetenek dağılımları ve ortak madde kullanımı yaklaşımları kullanılmaktadır (Dorans ve diğ., 2010). Alanyazın incelendiğinde, veri toplama desenlerine ilişkin çeşitli sınıflamaların yer aldığı görülmektedir (Hambleton ve diğ., 1991; Kolen ve Brennan, 2004). Kolen ve Brennan (2004), veri toplama desenlerini, tek grup, dengelenmiş tek grup ve denk olmayan gruplarda ortak madde deseni şeklinde sınıflandırmıştır. Tek grup deseninde, eşitlemenin yapılacağı testler aynı bireylere uygulanarak elde edilen verilerin istatistiksel açıdan daha güçlü olması sağlanabilmektedir. Bu desenin sınırlılığı (dezavantajı) ise iki test formunun aynı bireylere uygulanmasından kaynaklı olarak iki test uygulamasının sonuçlarının birbirini etkilemesi olarak görülmektedir (von

Davier, 2010). Tek grup desenindeki öğrenme ve yorgunluk etkisini (sıra etkisi) ortadan kaldırmaya yönelik olarak dengelenmiş tek grup deseni geliştirilmiştir. Dengelenmiş tek grup deseninde, yetenek dağılımları eşdeğer olan bireyler, random olarak iki farklı gruba atanarak, gruplara her iki test formu sırayla uygulanmaktadır (Kolen ve Brennan, 2004; Petersen ve diğ., 1993). Denk olmayan gruplar ortak madde/test deseninde (NEAT), her bir öğrencinin tek bir test formunu alması sağlanarak ortak maddelere verilen tepkiler üzerinden eşitleme algoritması kurulmaktadır (Kolen ve Brennan, 2004). Test eşitleme çalışmalarının en önemli aşaması olan veri toplama işleminin ardından, test formlarını eşitleme yönteminin seçilmesi gerekmektedir (Holland ve diğ., 2007).

Test eşitleme işlemleri, psikometrik kuramlardan Klasik Test Kuramı (KTK) ve Madde Tepki Kuramı'na (MTK) dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. KTK'de madde güçlük ve madde ayırtedicilik indekslerinin "gruba bağlı" olmasından dolayı eşitlik ve değişmezlik varsayımları karşılanamamaktadır (Kolen, 1981). MTK'de ise, bireylerin yetenek düzeyleri maddeden, madde parametreleri de gruptan bağımsız olarak belirlenebilmektedir. Böylelikle, KTK ve MTK'nin dayandığı varsayımlar ve matematiksel fonksiyonların birbirinden farklılaşmasından dolayı kullanılan test eşitleme yöntemleri de farklılaşmaktadır. KTK'ye dayalı yöntemler; eşit yüzdelikli (equipercentile), doğrusal (linear) ve ortalama (mean) eşitleme olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Barnard, 1996). MTK'ya dayalı yöntemler, madde karakteristik eğrilerinin gösterildiği matematiksel fonksiyonlara göre farklılaşmaktadır. MTK'de değişmezlik özelliği bulunmasından kaynaklı olarak eşitleme işlemi yapılmasına gerek duyulmamakla birlikte veri toplama desenine göre ölçekleme işlemi gerçekleştirilmektedir. Dengelenmiş veya tek grup deseni kullanılarak gerçekleştirilen eşitleme işlemlerinde parametrelerin aynı ölçeğe yerleştirilmesinde ek bir ölçeklemeye gerek duyulmamakla birlikte denk olmayan gruplarda doğrusal bir dönüştürme yapıma gereği bulunmaktadır (Han, 2008; Kolen ve Brennan, 1995). Parametre dönüştürme yolu ile parametrelerin ortak bir ölçeğe yerleştirilme süreci "kalibrasyon" olarak adlandırılmaktadır (Kolen ve Brennan, 2004). Kalibrasyon süreci boyunca, madde ve yetenek parametreleri aynı ölçekte kestirilerek farklı formlardan elde edilen test puanlarının karşılaştırılması sağlanmaktadır (Crocker ve Algina, 1986). MTK'da farklı gruplardan elde edilen madde parametrelerini eşitleme ya da ölçek dönüşümü için "eş zamanlı kalibrasyon (concurrent calibration)" ve "ayrı kalibrasyon (separate calibration)" olmak üzere iki farklı kalibrasyon yöntemi kullanılmaktadır (Kolen ve Brennan, 1995; Nozawa, 2008). Eş zamanlı kalibrasyon yöntemleri, birden fazla testin eşitlendiği ve ortak maddeler için madde parametrelerinin önceden bilinmediği durumda kullanılmaktadır (Bastari, 2000). Eş zamanlı kestirimde, kalibrasyon işlemi tek aşamada gerçekleştirilerek her iki test formundaki tüm maddeler için madde ve yetenek parametreleri aynı anda tek bir analiz ile aynı anda kestirilmektedir (Chu, 2002; Hanson ve Beguin, 2002).

Ayrı kalibrasyon ölçek dönüştürme yöntemlerinde, denk olmayan gruplardan elde edilen madde parametrelerini aynı ölçeğe yerleştirme işleminde, ortak madde deseninde yer alan ortak maddelerin parametreleri kestirilerek gruplarda yer alan

bireylerin yetenek parametreleri ortalaması 0, standart sapması 1 olacak şekilde ölçeklenir (Li, 2009). Böylelikle, ayrı kalibrasyon yöntemlerinde, iki farklı test formu için madde ve yetenek parametreleri kestirildikten sonra kestirilen parametreler için lineer bir dönüşüm işlemi yapılarak kalibrasyon işleminin iki aşamalı gerçekleştirildiği görülmektedir (Cook ve Eignor, 1991; Hanson ve Beguin, 2002; Kim ve Cohen, 1998). Ortak madde deseninde MTK'ye dayalı ayrı kalibrasyon ölçek dönüştürme yöntemleri; moment yöntemleri (ortalama-ortalama yöntemi (Loyd ve Hoover, 1980) ve ortalama-standart sapma yöntemi (Marco, 1977)) ve karakteristik eğri dönüştürme yöntemleri (Haebara, 1980; Stocking ve Lord, 1983) olarak iki kategoride ele alınmaktadır. Bu araştırma kapsamında, moment yöntemlerinden, ortalama-ortalama ve ortalama-standart sapma ve karakteristik eğri dönüştürme yöntemlerinden Haebara ve Stocking-Lord ölçek dönüştürme yöntemleri kullanıldığı için, aşağıda, bu yöntemler hakkında kısa bilgiler sunulmuştur.

Ortalama-ortalama (OO) ölçek dönüştürme yönteminde, eşitleme katsayılarını kestirmede ortak maddelerin ayırt edicilik ve güçlük parametre değerlerinin ortalamaları hesaplanır (Loyd ve Hoover, 1980). A ve B eşitleme katsayılarını hesaplamada kullanılan matematiksel gösterimler Eşitlik 1 ve Eşitlik 2 ile belirtilmektedir.

$$A = \frac{\mu(\alpha_i)}{\mu(\alpha_j)} \quad (1)$$

$$B = \mu(b_j) - A\mu(b_i) \quad (2)$$

Eşitlik 1 ve Eşitlik 2'de, $\mu(\alpha_i)$, i ölçeğine ait ortak maddelerin ayırtıcılık parametrelerinin ortalamasını, $\mu(b_i)$, i ölçeğine ait ortak maddelerin güçlük parametrelerinin ortalamasını, $\mu(\alpha_j)$, j ölçeğine ait ortak maddelerin ayırtıcılık parametrelerinin ortalamasını, $\mu(b_j)$, j ölçeğine ait ortak maddelerin güçlük parametrelerinin ortalamasını, A, eşitleme denkleminin eğimini ve B eşitleme denkleminin sabitini göstermektedir. Ortalama-standart sapma (OS) ölçek dönüştürme yönteminde ise, eşitleme katsayılarını elde edebilmek için ortak maddelerin güçlük parametre değerlerinin ortalaması ve standart sapması kullanılır (Marco, 1977). A ve B eşitleme katsayılarını elde etmede kullanılan matematiksel gösterimler Eşitlik 3 ve Eşitlik 4 ile belirtilmektedir.

$$A = \frac{\sigma(b_j)}{\sigma(b_i)} \quad (3)$$

$$B = \mu(b_j) - A\mu(b_i) \quad (4)$$

Eşitlik 3 ve Eşitlik 4'te, $\sigma(b_i)$, i ölçeğine ait ortak maddelerin güçlük parametre değerlerinin standart sapmasını, $\mu(b_i)$, i ölçeğine ait ortak maddelerin güçlük parametre değerlerinin ortalamasını, $\sigma(b_j)$, j ölçeğine ait ortak maddelerin güçlük parametre değerlerinin standart sapmasını, $\mu(b_j)$, j ölçeğine ait ortak maddelerin güçlük parametre değerlerinin ortalamasını, A, eşitleme denklemindeki eğimi ve B eşitleme denklemindeki sabiti göstermektedir. OO ve OS yöntemlerinden A ve B katsayılarının kestirim eşitlikleri incelendiğinde farklı parametreler kullanıldığı görülmektedir. Haebara (1980) ile Stocking ve Lord (1983), ölçek dönüştürmede moment yöntemlerinin tüm madde parametre kestirimlerini eş zamanlı hesaba katmamasından kaynaklı olarak karakteristik eğrileri benzer fakat parametre değerleri farklı olan maddeler için hatalı sonuç üretmesinin önüne geçebilmek için, madde güçlük ve madde ayırt edicilik parametrelerinin her ikisini de dikkate alan yöntemler geliştirmişlerdir. Karakteristik eğri yöntemlerinde dönüşüm sabitleri belirlenerek test ya da madde karakteristik eğrileri arasındaki fark hesaplanarak gerçek puanlar eşitlenir (Baker ve Al-Karni, 1991; Hambleton ve diğ., 1991). NEAT deseniyle toplanan verilerde uygulanan ve ortak maddelerin karakteristik eğrileri arasındaki farkı azaltmak için geliştirilen Stocking ve Lord (1983) yöntemine ilişkin matematiksel gösterim Eşitlik 5 ile belirtilmektedir.

$$SLdiff(\theta_i) = \left[\sum_{j:V} p_{ij}(\theta_{ji}, a_{ji}, b_{ji}, c_{ji}) - p_{ij}\left(\theta_{ji}; \frac{a_{ij}}{A}, Ab_{ij} + B, c_{ij}\right) \right]^2,$$

$$SLcritt = \sum_i SLdiff(\theta_i) \quad (5)$$

Eşitlik 5'te, $p_{ij}(\theta_{ji}, a_{ji}, b_{ji}, c_{ji})$, madde karakteristik fonksiyonunu ve $p_{ij}\left(\theta_{ji}; \frac{a_{ij}}{A}, Ab_{ij} + B, c_{ij}\right)$ eşitlenmiş madde karakteristik fonksiyonunu göstermektedir. Eşitlik 5 incelendiğinde, Stocking-Lord (SL) yaklaşımının, belli bir yetenek düzeyinde, madde karakteristik eğrileri arasındaki farkı, her bir madde karakteristik eğrisi için madde karakteristik fonksiyonu ile eşitlenmiş madde karakteristik fonksiyonu arasındaki farkın toplamının karesini alarak hesapladığı görülmektedir. Haebara (1980)'nın geliştirdiği madde karakteristik eğri yöntemine ilişkin matematiksel gösterim Eşitlik 6 ile belirtilmiştir.

$$Hdiff(\theta_i) = \sum_{j:V} \left[p_{ij}(\theta_{ji}, a_{ji}, b_{ji}, c_{ji}) - p_{ij}\left(\theta_{ji}; \frac{a_{ij}}{A}, Ab_{ij} + B, c_{ij}\right) \right]^2,$$

$$Hcritt = \sum_i Hdiff(\theta_i) \quad (6)$$

Eşitlik 6 incelendiğinde, Haebara (HB) yaklaşımının, belli bir yetenek düzeyinde madde karakteristik eğrileri arasındaki farkı, her bir madde karakteristik eğrisi için madde karakteristik fonksiyonu ile eşitlenmiş madde karakteristik fonksiyonu arasındaki farkın karesini toplayarak hesapladığı görülmektedir.

Eşitleme sürecinde, ölçek dönüştürme işlemi gerçekleştirildikten sonra aynı ölçekte yer alan parametreler için MTK gerçek puan ve gözlenen puan eşitleme işlemi uygulanır. MTK gerçek puan ve MTK gözlenen puan eşitleme yöntemleri X ve Y formuna ait puanları ilişkilendirmek için kullanılır (Kolen, 2007). MTK gözlenen puan eşitlemede, madde ve yetenek parametreleri kestirilerek X ve Y formu için kuramsal (teorik) olarak oluşturulan gözlenen puan dağılımlarından elde edilen puanlar doğrusal ve eşit yüzdelli eşitleme yöntemi kullanılarak eşitlenmektedir (Kolen ve Brennan, 2004; von Davier, 2008). MTK gerçek puan eşitleme yönteminde ise gerçek puanlar farklı yetenek düzeylerine göre kestirilerek X formu üzerinde seçilen gerçek puana karşılık gelen yetenek düzeyi belirlenir. Ardından, belirlenen bu yetenek düzeyine ilişkin Y formunda karşılık gelen gerçek puan hesaplanır (Hambleton ve Swaminathan, 1985; Kolen ve Brennan, 2004). MTK gerçek puan eşitlemede her iki gruba ilişkin yetenek dağılımlarının kestirilmesine gerek kalmamakta ve eşitleme sonuçları kuramsal olarak gruptan bağımsız elde edilmektedir (Han ve diğ., 1997).

Test eşitleme sürecinde, eşitlemenin doğruluğunun belirlenmesinde random ve sistematik eşitleme hataları kullanılmaktadır (Felan, 2002; Kolen, 1988; Ryan ve Brockmann, 2009). Random eşitleme hatası, cevaplayıcı örneklemeden kaynaklanan bir hata türü olarak; sistematik hata ise eşitlemenin varsayımlarının ihlal edilmesi ve yanlışlıktan kaynaklanan hata türü olarak tanımlanmaktadır. Random eşitleme hataları, örneklem büyüklüğü arttıkça azalmaktadır. Sistematik hata ise, özellikle eşitlenmemiş gruplarda ortak madde deseninde, grupların birbirinden farklılaştığı, ortak maddelerin içerik ve istatistiksel olarak testi temsil etmediği vb. durumlarda ayrıca ortak maddelerin testteki konumundan kaynaklı olarak ortak madde fonksiyonunun farklılaştığı durumlarda artmaktadır (Kolen, 1988). Test eşitleme sürecinde toplam hata, random ve sistematik hatanın toplamı olarak tanımlanır. Eşitleme sürecinde random ve sistematik hata türü kontrol altına alınmaya çalışılmalıdır (Kolen ve Brennan, 2004; Zeng, 1991). Test eşitleme sürecinin kontrolünde, eşitleme hatalarını en aza indirebilmek için eşitleme deseninin ve yönteminin, eşitlemenin amacına, yanıtlayanların özelliklerine ve test verisine bağlı olarak seçilmesi gerekmektedir (Yang ve Houang, 1996).

Özellikle yılda birden çok kez uygulanan veya sınav güvenliği nedeniyle paralel olduğu varsayılan farklı test formlarının kullanıldığı ulusal düzeyde gerçekleştirilen geniş ölçekli ve yüksek riskli sınav uygulamalarında (ALES, KPSS, LGS, YGS, vb.) ve uluslararası karşılaştırmalar yapmak için kullanılan testlerde de (TIMSS, PISA, PIRLS), test puanlarının eşitliğinin sınanması her geçen yıl daha da önem kazanmaktadır. İki ya da daha fazla testin aynı içerikte ve benzer istatistiksel özelliklere sahip olacak şekilde ortak bir ölçek üzerine yerleştirilmesi ile farklı madde özelliklerine sahip veriler birleştirilerek bireylere ilişkin gelişimler ve eğilimler belirlenmekte ve böylelikle bölgeler ile ülkeler arasındaki farklılıkların ortaya çıkarılmasında bilgi verici sonuçların ortaya çıkarılması sağlanmaktadır. Böylece, test geliştiriciler ve uygulayıcılar açısından bireyler hakkında karar vermede adil davranılmasına katkıda bulunmaktadır (Angoff, 1971; Eid, 2005; Felan, 2002; Michaelides, 2003; von Davier ve Wilson, 2007). Test geliştirici ve uygulayıcılarına

katkı sağlamada, test puanlarının eşitlenmesinde, olabildiğince hatadan arınık eşitleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. MTK gerçek puan ve MTK gözlenen puan eşitleme yöntemlerinin karşılaştırıldığı çalışmalarda, bazı araştırmacılar (Hagge, 2010; Tsai ve diğ., 2001) gözlenen puan eşitlemenin daha düşük hata oranına sahip olduğunu, bazıları (Han ve diğ., 1997; Cho, 2007) gerçek puan eşitlemenin daha düşük hata oranına sahip olduğunu, diğerleri (Brossman ve Lee, 2013; Lord ve Wingersky, 1984; Wang, 2012) ise gözlenen puan ve gerçek puan eşitleme yöntemlerinin benzer sonuçlar verdiğini belirtmişlerdir. Cook ve Eignor (1991) çalışmasında, yetenek dağılımları farklı olan gruplara farklı güçlük düzeyinde testlerin uygulandığı durumlarda, MTK gerçek puan eşitleme yöntemlerinin KTK'ye dayalı eşitleme yöntemleri ve MTK gözlenen puan eşitleme yöntemlerine kıyasla daha az hata oranına sahip olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, MTK'ye ve KTK'ye dayalı test eşitleme yöntemlerini karşılaştıran bazı çalışmalar (Caldwell, 1984; Chen, 2001; Han ve diğ., 1997; Petersen ve diğ., 1983; Yang, 1997; Yang ve Houang, 1996), MTK'ye dayalı eşitleme yöntemlerinin daha kararlı sonuçlar verdiğini belirtirken, bazı çalışmaların (Harris ve Kolen, 1986; Hills ve diğ., 1988; von Davier ve Wilson, 2007) MTK'ye ve KTK'ye dayalı test eşitleme yöntemlerinin benzer sonuçlar verdiğini belirtmektedir. Test eşitleme sürecinde, karakteristik eğri ve moment ölçek dönüştürme yöntemlerinin ele alındığı ilgili çalışmalar incelendiğinde (Baker ve Al-Karni, 1991; Gök ve Kelecioğlu, 2014; Gül ve diğ., 2017; Hanson ve Béguin, 2002; Karkee ve Wright, 2004; Kim ve Cohen, 1998; Kolen ve Brennan, 2004; Kilmen, 2010; Kim ve Lee, 2004; Kim ve Kolen, 2006; Meng, 2012; Way ve Tang, 1991) karakteristik eğri yöntemleri ile daha kararlı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Tate (2000), çok kategorili puanlanan maddeler için uyarlanan OS ve SL yöntemlerinden elde edilen eşitleme hatalarının birbirine benzer olduğunu, Speron (2009), ise bazı koşullarda OS yönteminin en fazla hataya sahip olduğunu belirtmiştir. Karakteristik eğrisi yöntemleri karşılaştırıldığında, HB ve SL yöntemlerinin benzer eşitleme hatasına sahip olduğu belirtilmiştir (He, 2011; Lee ve Fitzpatrick, 2008). Moment yöntemleri karşılaştırıldığında, OO ve OS yöntemlerinin, kestirim için farklı parametreler kullanmasından kaynaklı olarak farklı eşitleme hatalarına sahip sonuçlar ürettiği görülmektedir. Aksekiöğlu (2017) ile Kolen ve Brennan (2004), OS yönteminin, madde güçlük parametresinin kestiriminin madde ayırtecdilik parametresinin kestirimine göre daha kararlı olmasından dolayı OO yöntemine tercih edilebilir olduğunu, Baker ve Al-Karni (1991), Way ve Tang (1991), Ogasawara (2000) ve Gündüz (2015), OO yönteminin ortalamaların standart sapmalardan daha kararlı sonuçlar verdiği için OS yöntemine göre daha kararlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, moment ve karakteristik eğri dönüştürme yöntemleri ile ilgili araştırmalarda, test uzunluğu, örneklem büyüklüğü, parametre kestiriminde kullanılan model türü, kullanılacak eşitleme deseni, ortak madde türü ve yetenek dağılımı değişkenlerinin farklı düzeylerinin bağımsız değişken olarak ele alındığı görülmektedir. Böylece, ölçek dönüştürme ve test eşitleme yöntemlerinden elde edilen sonuçların, eşitleme koşulları değişikçe farklılık gösterdiği bazı durumlarda ise farklı yöntemlerin benzer sonuçlar verdiği görülmektedir. Böylelikle, araştırmalarda ele alınan koşullar farklılaştığında, ölçek dönüştürme yöntemlerinden

hangisinin tercih edilebileceğinin değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada, testlerden elde edilen gerçek puanların eşitlenmesinde, MTK'ye dayalı ölçek dönüştürme yöntemlerinin (ortalama-ortalama, ortalama-standart sapma, Stocking-Lord, Haebara) çeşitli faktörlere (örneklem büyüklüğü, test uzunluğu, grupların yetenek dağılımı, ortak madde oranı, parametre kestiriminde kullanılan model türü) göre eşitleme hatalarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, araştırma ele alınan koşulların düzeylerinin hepsinin ele alındığı çalışmaya rastlanmamıştır. Son yıllarda özellikle MTK'ye dayalı testlerin geliştirilmesi ve kullanımı da göz önünde bulundurulduğunda, araştırmadan elde edilen sonuçların, test puanlarının eşitlenmesine yönelik olarak test geliştiricilere ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, simülasyon koşulları ve gerçekleştirilen analizlerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, simülasyon verileri kullanılarak testlerden elde edilen gerçek puanların eşitlenmesinde, MTK'ye dayalı ölçek dönüştürme (ortalama-ortalama, ortalama-standart sapma, Stocking-Lord, Haebara) yöntemlerinin çeşitli faktörlere (örneklem büyüklüğü, test uzunluğu, grupların yetenek dağılımı, ortak madde oranı, parametre kestiriminde kullanılan model türü) göre eşitleme hataları karşılaştırılmıştır. Araştırmada, ölçek dönüştürme yöntemlerinin, çeşitli koşullara göre eşitleme hatalarını belirlemek için Monte-Carlo simülasyon çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, MTK'ye dayalı ölçek dönüştürme yöntemlerinin gerçek puan eşitlemede eşitleme hatalarının çeşitli koşullara göre ayrıntılı incelenerek ve karşılaştırılarak ortaya çıkarılması yönüyle araştırmanın betimsel araştırma özelliği taşıdığı söylenebilir. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu eksiksiz ve dikkatli bir şekilde tanımlandığı çalışmalardır (Fraenkel ve diğ., 2012). Bu çerçevede bu araştırma, betimsel araştırma niteliğinde bir simülasyon çalışması olarak değerlendirilebilir.

Veri Toplama Deseni

Bu araştırmada, test puanlarının MTK'ye dayalı ölçek dönüştürme işlemlerinde, denk olmayan gruplarda ortak madde/test deseni (NEAT) kullanılmıştır. NEAT deseni, esnek ve karmaşık bir desen olması ile birlikte alanyazında sıklıkla kullanılmaktadır (Bastari, 2000; Felan, 2002; Kolen ve Brennan, 2004; Meng, 2012; Michaelides, 2003; Sinharay ve Holland, 2008). Araştırmada kullanılan veri toplama deseni, Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmanın Veri Toplama Deseni

Örneklem	X Formu	Ortak Madde(A)	Y Formu
Grup 1	+	+	
Grup 2		+	+

Tablo 1’de gösterilen bu desende, test formları (X ve Y) ve ortak test formları oluşturulmuştur. Bu araştırmada X formu eski test formunu, Y formu ise eşitlenecek (yeni) test formunu belirtmektedir. X formunu alan grup Grup 1, Y formunu alan grup ise Grup 2 ile temsil edilmektedir. Gruplardaki birey sayısı ve ortak testte yer alan madde sayısı, araştırmanın amacı doğrultusunda farklılaşmaktadır. NEAT deseninde, gruplar, ortak maddelerden oluşan iki test formundan birini yanıtladıktan sonra ortak maddelerden elde edilen parametreler aynı ölçeğe yerleştirilmektedir.

Simülasyon Deseni

Araştırmada, çeşitli koşulların, gerçek puan eşitlemede, MTK’ye dayalı ölçek dönüştürme yöntemleri üzerine etkisini belirlemek için Monte-Carlo simülasyon çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, gerçek veri ile çalışmada ele alınan koşulların (simülasyon faktörleri; örneklem büyüklüğü, test uzunluğu, ortak madde oranı, parametre kestiriminde kullanılan model türü, grupların yetenek dağılımı ve ölçek dönüştürme yöntemleri) tümünün sağlanmasının olanaklı olmamasından dolayı simülasyon verisi kullanılmıştır.

Ölçek dönüştürme yöntemlerinde, her bir grup için örneklem büyüklüğünün, eşitleme sonuçlarının doğruluğunu ve kesinliğini artırdığı çeşitli araştırmalar (Cui ve Kolen, 2008; Godfrey, 2007; Hanson ve Beguin, 2002; Kim ve Lee, 2004; Meng, 2012; Norman-Dvorak, 2009; Nozawa, 2008; Qu, 2007; Zhao, 2008) ile ortaya konmuştur. Kolen ve Brennan (2004), MTK’ye dayalı ölçek dönüştürme yöntemlerinde, NEAT deseninde üç parametrelili lojistik model’de (3PLM) her bir form için örneklem büyüklüğünün 1500 olması gerektiğini, Skaggs ve Lissitz (1986), 3PLM için örneklem büyüklüğünün en az 1000 olması gerektiğini belirtmiştir. Bastari (2000) ve Han (2008), 1000 örneklem büyüklüğünü, orta büyüklükte, Lee (2007) ile Liou, Cheng ve Johnson (1997) ise büyük örneklem olarak değerlendirmişlerdir. Hanson ve Beguin (2002) ile Gök ve Kelecioğlu (2004) çalışmalarında, 1000 ve 3000 örneklem büyüklüğünü ele alarak sırasıyla “küçük” ve “büyük” örneklem büyüklüğü olarak belirtmişlerdir. Spence (1996) çalışmasında, test eşitleme çalışmalarında en az 500 örneklem büyüklüğü ile çalışılmasını önermiştir. Kim ve Cohen (1998), 300 ve 1.000, Kilmen (2010), 500 ve 1.000, Lee ve Ban (2009), 500 ve 3000, Speron (2009), 250 ve 1.000 örneklem büyüklükleri ile eşitleme hatalarını incelediği çalışmalarında, örneklem büyüklüğü arttıkça eşitleme hatalarının azaldığını belirtmişlerdir. Karkee ve Wright (2004) çalışmasında, 31.813 bireye ilişkin test verilerini kullanarak MTK’ye dayalı ölçek dönüştürme yöntemlerinin hatalarını karşılaştırmıştır. Drasgow ve diğerleri (1995) çalışmasında, 3PLM için 3.000’den büyük örneklem büyüklüklerinin kullanılmasını önermiştir. Böylelikle, bu çalışmada, Türkiye’de MEB ve ÖSYM kurumları tarafından gerçekleştirilen geniş ölçekli sınav uygulamalarında minimum örneklem büyüklüğü de göz önünde bulundurularak, 500, 1.000, 3.000 ve 10.000 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, her iki test formu için örneklem büyüklüğü eşit olarak ele alınmıştır.

Test uzunluğu, ölçek dönüşümlerini ve testleri eşitlemeyi etkileyen faktörlerden biridir. Testte yer alan madde sayısının değiştiği çalışmalarda, Skaggs (2005), 50 maddeden, Livingston ve Kim (2010), 110 maddeden, Babcock ve diğerleri (2012), 100 maddeden oluşan test formlarını kullanmışlardır. Ayrıca, Gök ve Kelecioğlu

(2014), 30, 60 ve 80 maddeden oluşan test formlarını kullanmış ve test uzunluğunun, test eşitlemenin doğruluğuna etkisini incelemiştir. Araştırmada, test uzunluğu, ülkemizde uygulanan geniş ölçekli sınavlarda yer alan ortalama madde sayıları da dikkate alınarak her bir formda 40, 50 ve 80 madde olacak şekilde değişimlenmiştir.

Ortak maddelerin kullanıldığı veri toplama desenlerinde ölçek dönüştürme işlemleri ortak maddeler aracılığıyla gerçekleşmektedir. NEAT deseninde ortak (ankor) test formu iç ve dış ortak test olmak üzere ikiye ayrılır. Bu çalışmada iç ankor test kullanılmıştır. Ortak maddelerden oluşan ankor test, ölçek dönüşümleri yapılacak testlerin içeriğini kapsayacak şekilde olmalı ve test maddeleri ile yüksek korelasyon göstermelidir. Angoff (1984) ve Budescu (1985), test formlarında yer alan ortak madde sayısının 20'den ya da toplam madde sayısının %20'sinden az olmamasını, Hambleton ve diğerleri (1991), testteki madde sayısının %20 - %25'i kadar ortak madde olması gerektiğini, Kolen ve Brennan (2004), 40 veya daha fazla maddeden oluşan karma modeldeki testlerde ortak maddelerin oranının %20 ve üzerinde olmasını, Kang ve Petersen (2009), ortak madde oranının %20'nin altında olduğu durumların incelenmesini, Spence (1996), testteki madde sayısının %20'si ile %30'u arasında değişen oranda ortak madde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Godfrey (2007), Kim ve Cohen (1998), Meng (2012) ve Norman-Dvorak (2009) çalışmalarında, ortak madde oranının artması ile birlikte eşitleme hatasının azaldığını belirtmişlerdir. Böylece, simülasyon deseninde test uzunluğu faktör düzeyleri ele alınırken ortak madde oranı da göz önünde bulundurulmuştur. Böylece, 20 maddelik testlerin tek boyutluluğu sağlamasına karşın ortak madde sayısı ve oranı da göz önünde bulundurulurken belirlenen desen için 20 maddelik testi kullanmanın uygun olmayacağı görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada, veri toplama deseninde test formlarında yer alan ortak madde oranı %20, %30 ve %40 olarak belirlenmiş ve ortak madde oranının ölçek dönüştürme sürecine etkisi araştırılmıştır.

Veri üretiminde kullanılan modelin türünün, bazı araştırmalarda (Chon ve diğ., 2007; Kaskowitz ve De Ayala, 2001; Kim ve Lee, 2006; Kim ve Kolen, 2006; Lord, 1983; Ironson, 1983; Uysal, 2014) ölçek dönüştürme ve test eşitleme süreci üzerinde etkisi olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada ikili şeklinde puanlanan maddeler, iki ve üç parametrelili lojistik modele (2PLM ve 3PLM) göre üretilmiştir. Böylelikle, 3PLM ile geniş ölçekli ve yüksek riskli sınav uygulamalarında şans ile doğru yanıtlanma olasılığı göz önünde bulundurulurken önerilerin getirilmesi amaçlanmıştır.

Kolen (1985), geniş ölçekli sınavlarda, grupların yeteneklerinin çarpık dağılıma sahip olabileceğini belirtmekle birlikte, Li ve Lissitz (2000) ölçek dönüştürme ve eşitleme sürecinde grupların ortalamaları arasındaki 0.5'lik farkın gruplar arasındaki farklılıkların etkisini ortaya koymada yeterli olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada, Bastari (2000) ve Cao (2008)'nin çalışmasında olduğu gibi benzer ve farklı yetenek dağılımları üzerinde çalışılmıştır. Tablo 2'de ilgili alanyazında yer alan çalışmalar göz önünde bulundurulurken araştırmada ele alınan değişkenler ve değişimlenen düzeyler sunulmuştur.

Tablo 2*Simülasyon Deseni*

Faktörler (Değişkenler)	Koşullar (Düzeyler)	Koşul Sayısı
Örneklem Büyüklüğü	500-1,000-3,000-10,000	4
Test Uzunluğu	40-50-80	3
Ortak Madde Oranı	%20-%30-%40	3
Parametre Kestirim Modeli	2PLM-3PLM	2
Grupların Yetenek Dağılımı	Benzer (N(0-1) - N(0-1)) Farklı(N(0-1) - N(0.5,1))	2

Tablo 2’de yer alan simülasyon deseni incelendiğinde, bu çalışmada, örneklem büyüklüğü (4 düzey), test uzunluğu (3 düzey), ortak madde oranı (3 düzey), parametre kestirim modeli (2 düzey) ve grupların yetenek dağılımı (2 düzey) olmak üzere toplam 144 (4x3x3x2x2) koşul incelendiği görülmektedir.

Verilerin Üretilmesi

Çalışmanın verileri her bir koşul (düzey) için 50 yineleme yapılarak üretilmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalarda (Harwell ve diğ., 1996; Hanson ve Beguin, 2002; Hu ve diğ., 2008) araştırma sonuçlarının tutarlı ve genellenebilir olabilmesi için her veri seti üzerinde en az 50 yineleme yapıldığı gözlemlendiği için bu çalışmada da 50 yineleme yapılmıştır. Çalışmada kullanılan OO, OS, HB ve SL ölçek dönüştürme yöntemlerinin performansını karşılaştırmak için 7200 (144x50) veri seti üretilmiştir. Veri setleri üretilmeden önce ana testler ve ortak maddeler için madde parametreleri ve bu maddeleri yanıtlayacak bireylere ait yetenek parametreleri için, ilgili araştırmalar incelenerek, madde ve yetenek parametre değerleri üretilmiştir. Veriler R yazılımında “irtos” paketi (Partchev, 2016) kullanılarak 3PLM ve 2PLM’ye uygun tek boyutlu iki kategorili tepkiler üretilmiştir. NEAT deseni kullanıldığından, test ve ortak test formları oluşturulmuştur. Eşitleme için üretilen iki test formunun (X ve Y formu) ve ortak test formlarına ait madde ayırt edicilik parametresi (a) tek biçimli (uniform) dağılımdan (0.5–2.0) aralığında, c parametresi tek biçimli (uniform) dağılımdan (0.2 - 0.3) aralığında ve X ve Y formlarına ait madde güçlük parametresi olan b parametresi ise normal dağılımdan (0,1) üretilmiştir.

Ölçek dönüştürme Süreci ve Değerlendirme Ölçütü

Araştırmada, NEAT desenine göre madde parametrelerini kestirmek için ayrı ve aynı kalibrasyon ölçek dönüştürme yöntemlerinin performansı, örneklem büyüklüğü (4 koşul), test uzunluğu (3 koşul), ortak madde oranı (3 koşul) ve grupların yetenek dağılımı (2 koşul) olmak üzere toplam 144 koşul altında incelenmiştir. OO, OS, HB ve SL ölçek dönüştürme yöntemleri ile test formlarının aynı ölçek üzerine yerleştirilme işlemleri “SNSequate” paketi (González, 2014), madde ve yetenek parametre kestirimleri “ltm” paketi (Rizopoulos, 2015) kullanılarak elde edilmiştir. Madde parametrelerinin kestiriminde Maksimum En Çok Olabilirlik, yetenek parametrelerinin kestiriminde ise Beklenen Sonsal Dağılım yöntemleri kullanılmıştır. Kestirilen madde ve birey parametrelerine ait kalibrasyonlar ve bu parametrelerin,

ayrı kalibrasyon yöntemlerinden OO ve OS karakteristik eğri dönüştürme yöntemlerinden HB ve SL ölçek dönüştürme yöntemleri ile aynı ölçek üzerine yerleştirilme işlemleri için “*plink*” paketi (Weeks, 2010), araştırmada ele alınan değişkenlerin ölçek dönüştürme yöntemleri üzerindeki ortak etkilerinin belirlenmesinde “*lattice*” paketi (Sarkar, 2017) kullanılmıştır. Araştırmada, örneklem büyüklüğü, test uzunluğu, ortak madde oranı, maddelerin üretildiği model ve grupların yetenek dağılımı koşullarına göre ölçek dönüştürme yöntemlerinden elde edilen sonuçlar, bireylerin gerçek yetenek düzeyi ile kestirilen yetenek düzeyleri arasındaki farka dayandığı için Harris ve Crouse (1993) ile Walker ve Kim (2010) tarafından kullanılan bir istatistiksel indeks olarak ele alınan Eşitlik 7 ile belirtilen RMSD ölçütüne göre değerlendirilmiştir.

$$RMSD = \sqrt{\frac{\sum_i f_i (\theta^* - \theta)^2}{\sum_i f_i}} \quad (7)$$

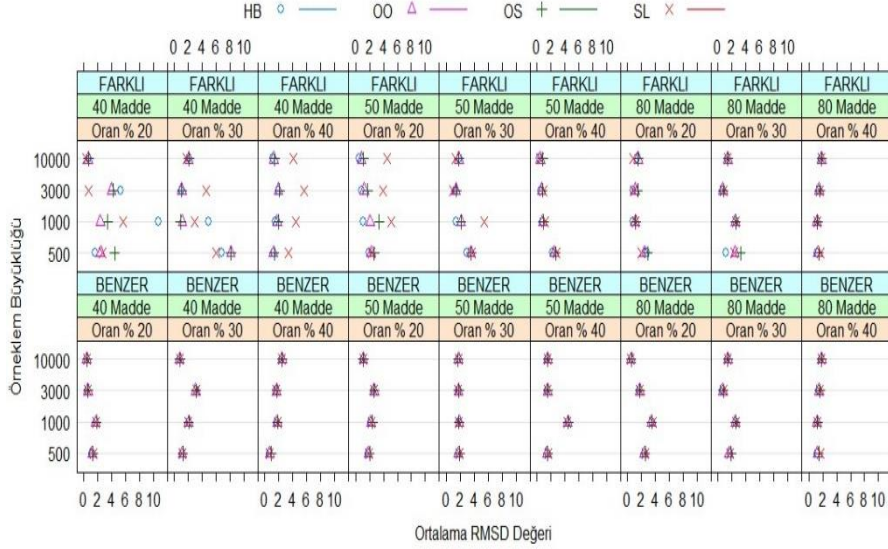
Eşitlik 7’de, θ , gerçek yetenek düzeyini, θ^* , kestirilen yetenek düzeyini, f ise yetenek düzeylerine ait frekansı belirtmektedir. Toplam ölçek dönüştürme hatası (sistemik ve random hata) olan RMSE’nin düzenlenmiş biçimi olarak sonuçların ne kadar yanlı ve doğru olduğunu yansıtan RMSD hesaplanırken, bireylerin kestirilen yetenek düzeyinden gerçek yetenek düzeyleri çıkartılıp kareleri alınarak tüm bireyler için elde edilen değerler toplanmaktadır. Ardından elde edilen bu toplam, yetenek düzeylerine ait frekansa bölünerek karakökü alınır. Araştırmada, koşullara ilişkin madde parametre ve yetenek kestirimlerindeki değişkenliği değerlendirmeye yönelik olarak 50 yineleme ile elde edilen RMSD değerlerinin ortalaması alınarak, bu değerlere ilişkin ortak ve temel etki grafikleri kullanılarak incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, gerçek puan eşitlemede, MTK’ye dayalı Ortalama-ortalama (OO), Ortalama-standart sapma (OS), Stocking-Lord (SL) ve Haebara (HB) ölçek dönüştürme yöntemlerinin eşitleme hatalarının çeşitli faktörler altında nasıl değiştiğine yönelik bulgular sunulmuştur. Şekil 1’de, parametre kestirim modeli olarak 2PLM kullanıldığı durumda, yöntemlerin RMSD değerleri ortak etkilerine yönelik elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Şekil 1

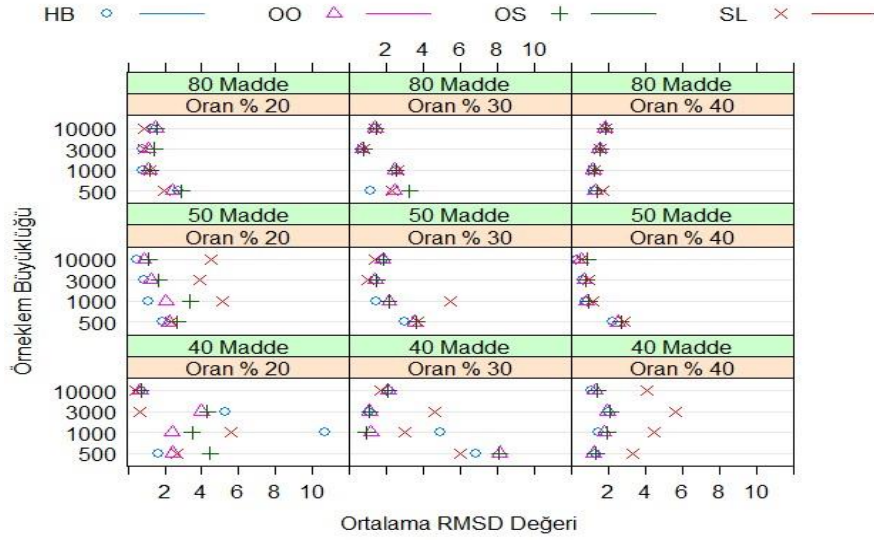
2PLM Kullanıldığında Ölçek Dönüştürme Yöntemlerinin RMSD Değerleri Ortak Etki Grafiği



Şekil 1 incelendiğinde, kullanılan tüm ölçek dönüştürme yöntemlerinin RMSD değerlerinin, farklı dağılımlarda, genel olarak birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte, ölçek dönüşümünün benzer yetenek dağılımlarında gerçekleştiği durumlarda, yöntemlerin RMSD değerlerinin tüm koşullarda birbirine yakın değerlerde olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla, benzer dağılımlarda gerçekleştirilen ölçek dönüştürme işleminde, yöntemlerin, çeşitli koşullar altında birbirine benzer RMSD değerleri ürettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, en büyük örneklem büyüklüğünde, test uzunluğunun 40 madde, grupların yetenek dağılımlarının farklı ve ortak madde oranının %20 ve %30 olduğu koşullarda tüm yöntemlerde en düşük RMSD değerinin gözlemlendiği belirtilebilir. Test uzunluğunun 40 madde, grupların yetenek dağılımlarının farklı ve ortak madde oranının %40 olduğu durumda ise SL yönteminin RMSD değerinin, diğer yöntemlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Şekil 2’de, parametre kestirim modeli olarak 2PLM kullanıldığı ve grupların farklı yetenek dağılımlarında yöntemlerin RMSD değerleri ortak etkilerine yönelik elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Şekil 2

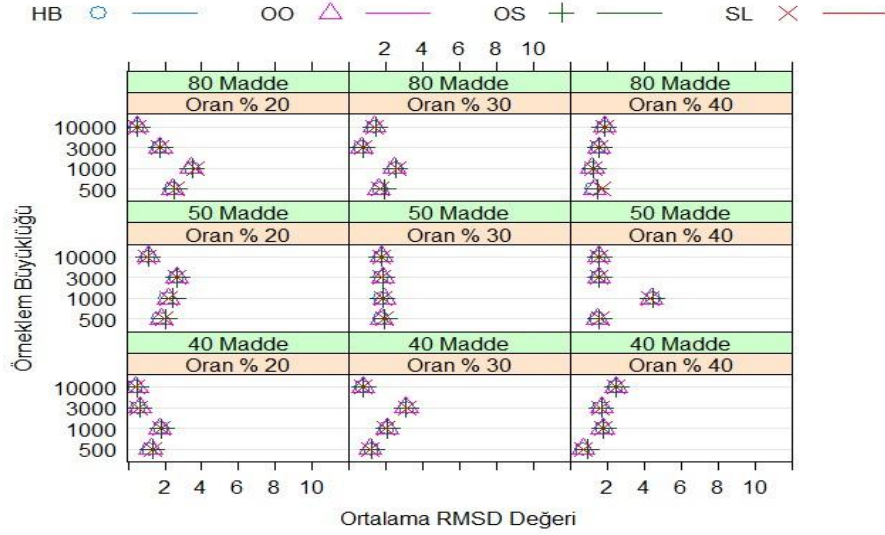
2PLM'nin Kullanıldığı Grupların Farklı Yetenek Dağılımlarında Ölçek Dönüştürme Yöntemlerinin RMSD Değerleri Ortak Etki Grafiği



Şekil 2 incelendiğinde, genel olarak tüm test uzunluklarında, ortak testin uzunluğu arttıkça HB, OO ve OS ölçek dönüştürme yöntemlerinin ortalama RMSD değerlerinde azalma olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, genel olarak örneklem büyüklüğü arttıkça da RMSD değerlerinin azaldığı görülmektedir. Ortak test madde oranının %20 olduğu durumda tüm ölçek dönüştürme yöntemlerinin en düşük RMSD değerine sahip olduğu görülmüştür. Test uzunluğunun 40 madde ve ortak madde oranının %40 olduğu tüm koşullarda, SL yönteminin diğer yöntemlerden daha yüksek RMSD değerlerine sahip olduğu gözlenmiştir. Şekil 3'te, parametre kestirim modeli olarak 2PLM kullanıldığı ve grupların benzer yetenek dağılımlarında yöntemlerin RMSD değerleri ortak etkilerine yönelik elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Şekil 3

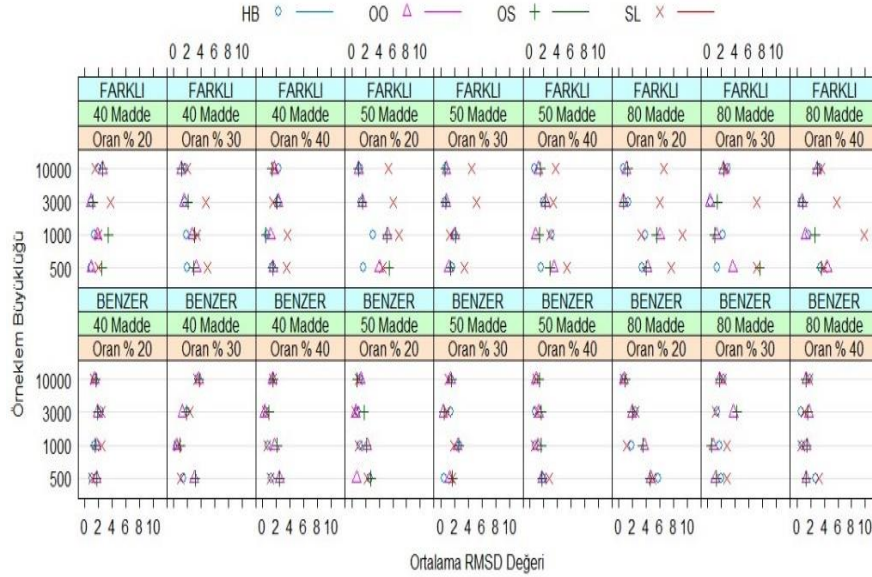
2PLM'nin Kullanıldığı Grupların Benzer Yetenek Dağılımlarında Ölçek Dönüştürme Yöntemlerinin RMSD Değerleri Ortak Etki Grafiği



Şekil 3 incelendiğinde, benzer yetenek dağılımında gerçekleştirilen ölçek dönüştürme işlemi sonrasında yöntemlerin, tüm koşullar altında birbirine yakın RMSD değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmada kullanılan tüm ölçek dönüştürme yöntemlerinin en düşük RMSD değerleri, ortak madde oranının %20, test uzunluğunun 40 madde ve örneklem büyüklüğünün 3000 ve üzeri olduğu koşullarda gözlenmiştir. Şekil 4'te, parametre kestirim modeli olarak 3PLM kullanıldığı durumda yöntemlerin RMSD değerleri ortak etkilerine yönelik elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Şekil 4

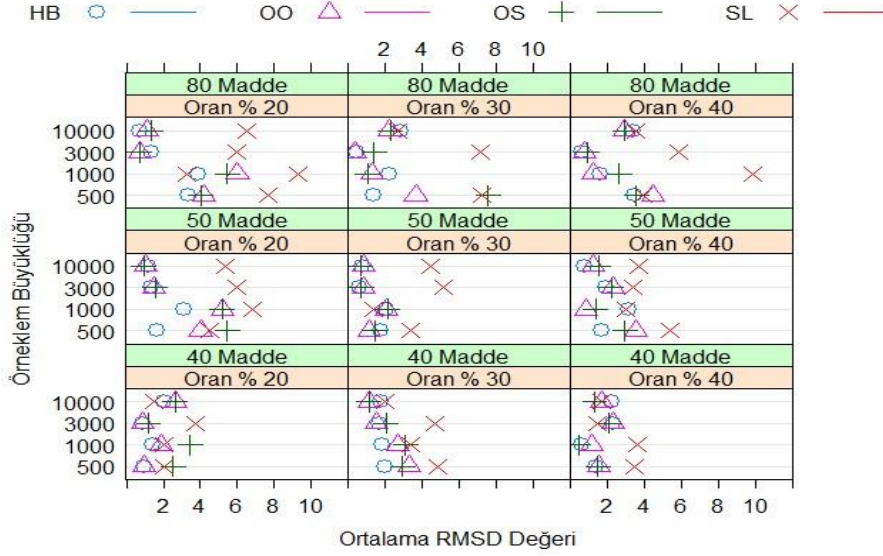
3PLM Kullanıldığında Ölçek Dönüştürme Yöntemlerinin RMSD Değerleri Ortak Etki Grafiği



Şekil 4 incelendiğinde, 3PLM kullanıldığında benzer yetenek dağılımlarında gerçekleştirilen ölçek dönüştürme işlemleri sonucunda, yöntemlerin RMSD değerlerinin, çeşitli koşullar altında birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Farklı yetenek dağılımlarında ise OO, OS, HB ve SL ölçek dönüştürme yöntemlerinin RMSD değerlerinin birbirinden farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, farklı yetenek dağılımları kullanıldığında gerçekleştirilen ölçek dönüştürmede genel olarak SL yönteminin diğer yöntemlere göre yüksek RMSD değerine sahip olduğu gözlenmiştir. OO ve HB yöntemlerinin 10,000 örneklem büyüklüğüne sahip olduğu tüm koşullarda RMSD değerlerinin birbirine yakın değerler aldığı görülmüştür. Çalışmada kullanılan ölçek dönüştürme yöntemlerinden OO ve OS yöntemlerinin RMSD değerlerindeki kararlı davranış, grupların yetenek dağılımının benzer olduğu, test uzunluğunun 80 madde ve ortak madde oranının %20 olduğu durumda gözlenmiştir. Böylelikle, örneklem büyüklüğü arttıkça OO ve OS yönteminin tüm koşullardaki RMSD değerinde düzenli bir azalmanın olduğu görülmüştür. Şekil 5'te, parametre kestirim modeli olarak 3PLM kullanıldığı ve grupların farklı yetenek dağılımlarında yöntemlerin RMSD değerleri ortak etkilerine yönelik elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Şekil 5

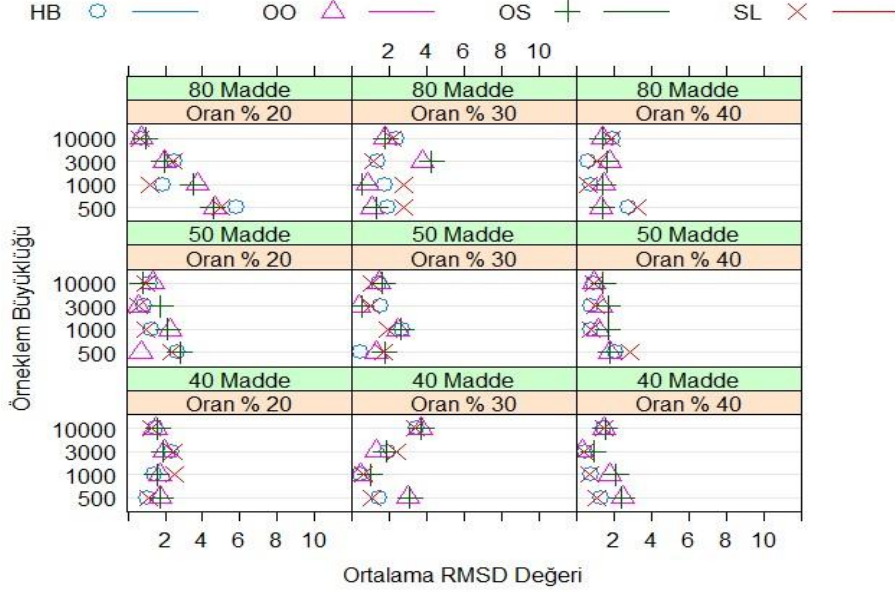
3PLM'nin Kullanıldığı Grupların Farklı Yetenek Dağılımlarında Ölçek Dönüştürme Yöntemlerinin RMSD Değerleri Ortak Etki Grafiği



Şekil 5 incelendiğinde, test uzunluğunun 40 ve 80 madde olduğu tüm koşullarda ortak madde oranı arttıkça, ölçek dönüştürme yöntemlerinin RMSD değerlerinin azaldığı görülmektedir. Test uzunluğunun 50 ve 80 madde olduğu tüm koşullarda, genel olarak SL yönteminin yüksek RMSD değerine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Parametre kestirim modeli olarak 3PLM'nin kullanıldığı grupların yetenek dağılımlarının farklı olduğu durumlarda, tüm koşullar altında, genel olarak en düşük RMSD değeri HB yöntemi kullanıldığında elde edildiği görülmektedir. 3000 örneklem büyüklüğünde ve test uzunluğunun 80 madde olduğu tüm koşullarda HB, OO, OS ölçek dönüştürme yöntemlerinin en düşük RMSD değerine sahip olduğu görülmüştür. Şekil 6'da, parametre kestirim modeli olarak 3PLM kullanıldığı ve grupların benzer yetenek dağılımlarında yöntemlerin RMSD değerleri ortak etkilerine yönelik elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Şekil 6

3PLM'nin Kullanıldığı Grupların Benzer Yetenek Dağılımlarında Ölçek Dönüştürme Yöntemlerinin RMSD Değerleri Ortak Etki Grafiği



Şekil 6 incelendiğinde, çalışmada kullanılan tüm ölçek dönüştürme yöntemlerinin, ortak madde oranı %40 olduğu koşulda, düşük RMSD değerine sahip olduğu görülmektedir. Örneklem büyüklüğünün, OO ve OS ölçek dönüştürme yöntemlerinin RMSD değerlerindeki tutarlı etkisi, test uzunluğu 80 madde ve ortak madde oranı %20 olduğu koşullar altında gözlenmiştir. Örneklem büyüklüğü arttıkça RMSD değerinde azalma olduğu görülmüştür. Test uzunluğunun 50 madde ve ortak madde oranının %40 olduğu, ayrıca test uzunluğunun 40 madde ve ortak madde oranının %20 olduğu durumlarda, çalışmada kullanılan tüm yöntemlerin birbirine yakın RMSD değerine sahip olduğu gözlenmiştir. Şekil 7'de, parametre kestirim modeli olarak farklı modellerin kullanıldığı ve grupların benzer yetenek dağılımlarında yöntemlerin RMSD değerleri ortak etkilerine yönelik elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Şekil 7

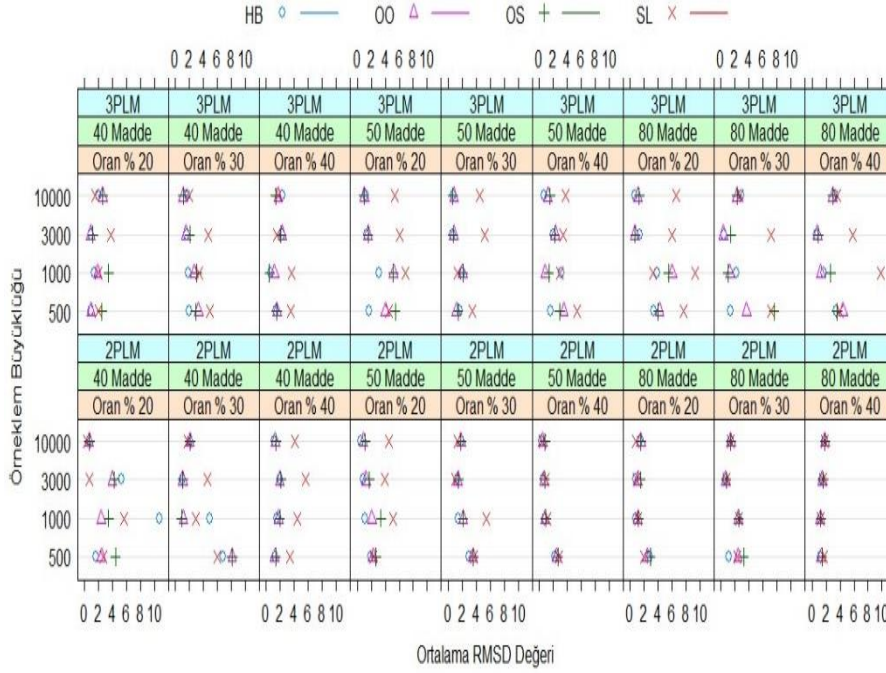
Farklı Modellerin Kullanıldığı Grupların Benzer Yetenek Dağılımlarında Ölçek Dönüştürme Yöntemlerinin RMSD Değerleri Ortak Etki Grafiği



Şekil 7 incelendiğinde, grupların benzer yetenek dağılımlarında kullanılan farklı ölçme modellerindeki çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilen ölçek dönüştürme sonucunda elde edilen RMSD değerlerinin benzer olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, parametre kestirim modelinin benzer yetenek dağılımlarında gerçekleştirilen ölçek dönüştürme yöntemlerinin RMSD sonuçlarında farklılaştırma meydana getirmediği görülmüştür. Şekil 8'de, parametre kestirim modeli olarak farklı modellerin kullanıldığı ve grupların farklı yetenek dağılımlarında yöntemlerin RMSD değerleri ortak etkilerine yönelik elde edilen bulgular gösterilmektedir.

Şekil 8

Farklı Modellerin Kullanıldığı Farklı Yetenek Dağılımlarında Ölçek Dönüştürme Yöntemlerinin RMSD Değerleri Ortak Etki Grafiği.



Şekil 8 incelendiğinde, farklı yetenek dağılımlarında kullanılan farklı ölçme modellerindeki çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilen ölçek dönüştürme sonucunda elde edilen RMSD değerlerinin farklılaştığı görülmüştür. 2PLM'nin kullanıldığı, test uzunluğunun 50 madde ve ortak madde oranının %30 ve %40 olduğu ve test uzunluğunun 80 madde olduğu tüm ortak madde oranlarında yöntemlerin düşük RMSD değerine sahip olduğu gözlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, gerçek puan eşitlemede, MTK'ye dayalı Ortalama-ortalama (OO), Ortalama-standart sapma (OS), Stocking-Lord (SL) ve Hacbara (HB) ölçek dönüştürme yöntemlerinin, çeşitli faktörler altındaki (test uzunluğu, örneklem büyüklüğü, grupların yetenek dağılımı, ortak madde oranı ve parametre kestirim modeli) eşitleme hatalarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, alanyazın dikkate alınarak, araştırmadan elde edilen sonuçların geniş ölçekli ve yüksek riskli sınavlar için önemli ve katkı sağlayıcı nitelikte olacağı düşünülerek, çeşitli koşullara uygun veriler üretilmiş ve bu koşulların hangilerinde en az hatanın elde edildiği araştırılmaya çalışılmıştır.

Bastari (2000), Gök ve Kelecioğlu (2014), Kim ve Lee (2006), Ngudgratoke (2009) ile Wu ve diğerleri (2009) çalışmalarında, ölçek dönüştürmesinin yapıldığı grupların yetenek dağılımlarında farklılaşma olduğu durumlarda, yöntemlerin eşitleme hatalarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da yöntemlerin RMSD değerleri karşılaştırıldığında, 2PLM ve 3PLM'nin kullanıldığı durumlarda, benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Böylelikle, grupların yetenek dağılımının farklılaştığı durumlarda, yöntemlerin RMSD değerlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Parametre kestirim modeli olarak 2PLM'nin kullanıldığı durumlarda, örneklem büyüklüğü ve test uzunluğunun yüksek değerlerinde daha kararlı madde parametre kestirimleri elde edildiği için, örneklem büyüklüğünün 1000'in üzerinde, test uzunluğunun 80 madde ve ortak madde oranının ise %40 olduğu koşullarda, yöntemlerin RMSD değerlerinin, diğer koşullara göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Böylelikle, parametre kestirim modeli olarak 2PLM'nin kullanıldığı durumlarda, ortak madde oranının orta düzeyinde, test uzunluğu ve örneklem büyüklüğü arttıkça yöntemlerin hata değerlerinin azaldığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, parametre kestirim modeli olarak 2PLM'nin kullanıldığı, Gök ve Kelecioğlu (2014), Arai ve Mayekawa (2011) ile Speron (2009) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Parametre kestirim modeli olarak 3PLM'nin kullanıldığı durumda ise, test uzunluğunun 50 ve 80 madde olduğu koşullarda artan ortak madde oranı ile birlikte SL yönteminin RMSD değerlerinde de artma oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, tüm koşullar göz önünde bulundurulduğunda, SL yönteminin RMSD değerlerinin, diğer yöntemlere göre daha yüksek olduğu görülmekle birlikte, OO ve OS yöntemlerinin birbirine benzer RMSD değerleri ürettiği görülmüştür. Bu durumun, parametre kestiriminin SL yönteminde daha fazla hata vermesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulguları, karakteristik eğri yöntemlerinin moment yöntemlerine göre daha kararlı sonuçlar elde ettiğini belirten çalışmaların (Baker ve Al-Karni, 1991; Gök ve Kelecioğlu, 2014; Gül ve diğ., 2017; Hanson ve Béguin, 2002; Karkee ve Wright, 2004; Kim ve Cohen, 1998; Kolen ve Brennan, 2004; Kilmen, 2010; Kim ve Lee, 2004; Kim ve Kolen, 2006; Meng, 2012; Way ve Tang, 1991) bulguları ile çelişmektedir. Ayrıca, araştırma bulgusunun, karakteristik eğri yöntemlerinden SL yönteminin HB yöntemine göre daha az hata ürettiğini belirten, Kilmen (2010), Kim ve Kolen (2006), Speron (2009), Gök ve Kelecioğlu (2014), Uysal'ın (2014) yaptıkları çalışmaların sonuçları ile farklılık gösterdiği de görülmektedir. Ölçek dönüştürme yöntemlerinden moment yöntemlerinin benzer eşitleme hatası ürettiği bulgusu, OS yönteminin OO yöntemine göre daha kararlı olduğunu belirten Aksekiöğlu (2017) ile Kolen ve Brennan (2004)'ın ve OO yönteminin OS yöntemine göre daha az hata ürettiğini belirten, Baker ve Al-Karni (1991), Way ve Tang (1991), Ogasawara (2000) ve Gündüz'ün (2015) çalışmalarının bulguları ile farklılık göstermektedir.

Araştırmada ele alınan koşullar ile sınırlandırılan durumlar için sonuçların genellenmesi olanaklı olmaktadır. Dolayısıyla, araştırmada yer alan değişkenler ve değişkenlerin birbiriyle etkileşimi göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve değişkenler göz önünde bulundurulduğunda, grupların yetenek dağılımı, örneklem büyüklüğü ve test uzunluğu ile birlikte ortak madde oranı değişkenlerinin üzerinde durulması gerekmektedir. Genel sonuç olarak, özellikle, grupların yetenek dağılımının benzer olduğu durumlarda, ölçek dönüştürme yöntemlerinin RMSD değerlerinin daha düşük, birbirine yakın ve kararlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, büyük örneklemelerde parametre kestirim hatasının azalmasından ve daha kararlı olmasından dolayı SL yöntemi dışında diğer yöntemlerin eşitleme hatalarında azalma meydana gelmiştir. Bu sonuçlar dikkate alındığında kullanılan yöntemlerden herhangi birinin en etkili ya da en başarılı yöntem olduğunu söyleyebilmenin olanaklı olmadığı görülmektedir. Bu araştırma, örneklem büyüklüğü, test uzunluğu, grupların yetenek dağılımları, parametre kestirim yöntemi, ortak madde oranı değişkenleri ve bu değişkenlerin değiştiği belirli düzeyler ile sınırlandırılmıştır. Benzer çalışma, grupların yetenek dağılım düzeylerinin, testte yer alan maddelerin ortalama güçlük düzeylerinin farklılaştırılmasıyla da gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte, kullanılan ortak testin mini ya da midi test şeklinde düzenlenmesi de gerçek puan eşitleme çalışmalarına katkıda bulunacaktır. Araştırma simülatif veri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar gerçek veriler ile de gerçekleştirilebilir. Ayrıca, gerçek veriler baz alınarak bu verilere benzer daha çok veri simülasyonu ile yöntemlerin, eşitlemenin standart hatası, random eşitleme hatası gibi farklı değerlendirme ölçütleri kullanılarak karşılaştırılması da başka araştırma konuları olarak ele alınabilir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce simülatif verilerle gerçekleştirildiği için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Kaynakça

- Aksekioglu, B. (2017). *Madde tepki kuramına dayalı test eşitleme yöntemlerinin karşılaştırılması: PISA 2012 Fen testi örneği* (Tez Numarası: 454879) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Angoff, W. H. (1971). Scales, norms and equivalent scores. In R. L. Thorndike (Eds.), *Educational measurement* (2nd ed., pp. 508-600). American Council on Education.
- Angoff, W. H. (1984). *Scales, norms and equivalent scores*. Educational Testing Service.
- Arai, S., and Mayekawa, S. (2011). A comparison of equating methods and linking designs for developing an item pool under item response theory. *Behaviormetrica*, 38(1), 1-16. <https://link.springer.com/article/10.2333/bhmk.38.1>

- Babcock, B., Albano, A., and Raymond, M. (2012). Nominal weights mean equating: A method for very small samples. *Educational and Psychological Measurement*, 72(4), 608–628. <https://doi.org/10.1177/0013164411428609>
- Baker, F. B., and Al-Karni, A. (1991). A comparison of two procedures for computing IRT equating coefficients. *Journal of Educational Measurement*, 28(2), 147-162. <http://www.jstor.org/stable/1434796>
- Barnard, J. J. (1996). *In search of equity in educational measurement: traditional versus modern equating methods*. [Paper presentation]. ASEESA's National Conference at the HSRC Conference Center 1996 Annual Meeting, Pretoria, South Africa.
- Bastari, B. (2000). *Linking multiple-choice and constructed-response items to a common proficiency scale* [Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology]. https://scholarworks.umass.edu/dissertations_1/5557
- Brossman, B. G., and Lee, W-C. (2013). Observed score and true score equating procedures for multidimensional item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 460–481. <https://doi.org/10.1177/0146621613484083>
- Budescu, D. (1985). Efficiency of linear equating as a function of the length of the anchor test. *Journal of Educational Measurement*, 22(1), 13-20. <https://www.jstor.org/stable/1434562>
- Caldwell, L. J. (1984). *A comparison of equating error in linear and rasch model test equating method* [Unpublished doctoral dissertation]. Florida State University.
- Cao, Y. (2008). *Mixed-format test equating: Effects of test dimensionality and common-item sets* (Publication No. 3341415) [Doctoral dissertation, University of Maryland-Maryland]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Chen, H. W. (2001). *Calibration of the ITBS test battery to the complete test battery: A comparison five linking methods* (Publication No. 3009576) [Doctoral dissertation, University of Iowa-Iowa]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Cho, Y. (2007). *Comparison of bootstrap standard errors of equating using IRT and equipercentile methods with polytomously-scored items under the common-item-nonequivalent-group design* (Publication No. 3301690) [Doctoral dissertation, University of Iowa-Iowa]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Chon, K. H., Lee, W. C., and Ansley, T. N. (2007). *Assessing IRT model-data fit for mixed format tests*. (No.26). Center for Advanced Studies in Measurement and Assessment. <https://www.semanticscholar.org/paper/Number-26-Assessing-IRT-Model-Data-Fit-for-Mixed-%E2%88%97-Chon-Lee/49c57e474a54beed3010ab0f2af64985ce6ddb50>

- Chu, K-L. (2002). *Equivalent group test equating with the presence of differential item functioning* (Publication No. 3065477) [Doctoral dissertation, The Florida State University-Florida]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Cook, L. L., and Eignor, D. R. (1991). An NCME instructional module on IRT equating methods. *Educational measurement: Issues and Practice*. 10 (3), 37-45. <https://eric.ed.gov/?id=EJ436860>
- Crocker, L., and Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Harcourt Brace Jovanovich College.
- Cui, Z., and Kolen, M. J. (2008). Comparison of parametric and nonparametric bootstrap methods for estimating random error in equipercentile equating. *Applied Psychological Measurement*, 32(4), 334-347. <https://doi.org/10.1177/0146621607300854>
- Dorans, N. J. (1990). Equating methods and sampling designs. *Applied Measurement in Education*, 3(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0301_2
- Dorans, N. J., and Holland P. W. (2000). Population invariance and the equatability of tests: Basic theory and the linear case. *Journal of Educational Measurement*, 37(4), 281-306. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2000.tb01088.x>
- Dorans, N. J., Moses, T. P., and Eignor, D. R. (2010). *Principles and practices of test score equating*. (No.41). Educational Testing Service. https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2010/ilrs
- Drasgow, F., Levine, M. V., Tsien, S., Williams, B., and Mead, A. D. (1995). Fitting polytomous item response theory models to multiple-choice tests. *Applied Psychological Measurement*, 19(2), 143-165. <https://doi.org/10.1177/014662169501900203>
- Eid, G. K. (2005). The effects of sample size on the equating of test items. *Education*, 126(1), 165-180. <https://www.thefreelibrary.com/The+effects+of+sample+size+on+the+equating+of+test+items.-a0136846803>
- Felan, G. D. (2002, February 14-16). *Test equating: Mean, linear, equipercentile and item response theory*. [Paper presentation]. Southwest Educational Research Association 2002 Annual Meeting, Austin, TX, United States.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Godfrey, K. E. (2007). *A comparison of Kernel equating and IRT true score equating methods* (Publication No. 3273329) [Doctoral dissertation, The University of North Carolina-Chapel Hill]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- González, J. (2014). SNSequate: Standard and nonstandard statistical models and methods for test equating. *Journal of Statistical Software*, 59(7), 1-30. <https://www.jstatsoft.org/index>

- Gök, B., ve Kelecioğlu, H. (2014). Denk olmayan gruplarda ortak madde deseni kullanılarak madde tepki kuramına dayalı eşitleme yöntemlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 120-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17393/181786>
- Gül, E., Doğan-Gül, Ç., Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Özkan, M. (2017). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş matematik alt testi asıl sınav ve mazeret sınavlarının madde tepki kuramına göre eşitlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1900-1915. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/32772/363973>
- Gündüz, T. (2015). *Test eşitlemede Madde Tepki Kuramına dayalı yetenek parametresine yönelik ölçek dönüştürme yöntemlerinin karşılaştırılması* [Tez Numarası: 429524] [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Haebara, T. (1980). Equating logistic ability scales by a weighted least squares method. *Japanese Psychological Research*, 22(3), 144-149. <https://doi.org/10.4992/psycholres1954.22.144>
- Hagge, S. L. (2010). *The impact of equating method and format representation of common items on the adequacy of mixed-format test equating using nonequivalent groups* (Publication No. 3422144) [Doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., and Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Sage.
- Han, K. T. (2008). *Impact of item parameter drift on test equating and proficiency estimates*. (Publication No. 3325324) [Doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Han, T., Kolen, M. J., and Pohlmann, J. (1997). A comparison among IRT true- and observed score equating and traditional equipercentile equating. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 105-121. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1002_1
- Hanson, B. A., and Beguin, A. A. (2002). Obtaining a common scale for item response theory item parameters using separate versus concurrent estimation in the common-item equating design. *Applied Psychological Measurement*, 26(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/0146621602026001001>
- Harris, D. J., and Crouse, J. D. (1993). A study of criteria used in equating. *Applied Measurement in Education*, 6(3), 195-240. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0603_3
- Harris, D. J., and Kolen, M. J. (1986). Effect of examinee group on equating relationships. *Applied Psychological Measurement*, 10(1), 35-43. <https://doi.org/10.1177/014662168601000103>

- Harwell, M., Stone, C. A., Hsu, T. C., and Kirisci, L. (1996). Monte Carlo studies in item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 20 (2), 101-125. <https://doi.org/10.1177/014662169602000201>
- He, Q. (2010). *Maintaining standards in on-demand testing using item response theory* (No.10/4724). Office of Qualifications and Examinations Regulation. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/605861/0210_QingpingHe_Maintaining-standards.pdf
- He, Y. (2011). *Evaluating equating properties for mixed-format tests* (Publication No. 3461151) [Doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa City]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Holland, P. W., and Dorans, N. J. (2006). Linking and equating. In R. L. Brennan (Eds.), *Educational Measurement* (4th ed., pp. 187-220). Praeger.
- Holland, P. W., Dorans, N. J., and Petersen, N. S. (2007). Equating test scores. In C. R. Rao and S. Sinharay (Eds.), *Handbook of statistics* (pp. 169-203). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0169-7161\(06\)26006-1](https://doi.org/10.1016/S0169-7161(06)26006-1)
- Hills, J. R., Subhiyah, R. G., and Hirsch, T. M. (1988). Equating minimum-competency tests: comparisons of methods. *Journal of Educational Measurement*, 25(3), 221- 231. <https://www.jstor.org/stable/1434501>
- Hu, H., Rogers, T. W., and Vukmirovic, Z. (2008). Investigation of IRT-based equating methods in the presence of outlier common items. *Applied Psychological Measurement*, 32(4), 311-333. <https://doi.org/10.1177/0146621606292215>
- Ironson, G. H. (1983). Using item response theory to measure bias. In R.K. Hambleton (Eds.), *Applications of item response theory* (2nd ed., pp. 155–174). Educational Research Institute of British Columbia.
- Kang, T., and Petersen, N. S. (2009, April, 14-16). *Linking item parameters to a base scale*. [Paper presentation]. National Council on Measurement in Education 2009 Annual Meeting, San Diego, CA, United States.
- Karkee, T. B., and Wright, K. R. (2004, April, 12-16). *Evaluation of linking methods for placing three parameter logistic item parameter estimates onto a one-parameter scale*. [Paper presentation]. American Educational Research Association 2004 Annual Meeting, San Diego, CA, United States.
- Kaskowitz, G. S., and De Ayala, R. J. (2001). The effect of error in item parameter estimates on the test response function method of linking. *Applied Psychological Measurement*, 25(1), 39-52. <https://doi.org/10.1177/01466216010251003>
- Kolen, M. J. (1981). Comparison of traditional and Item Response Theory methods for Equating Tests. *Journal of Educational Measurement*, 18(1), 1-11. <https://www.jstor.org/stable/1434813>
- Kolen, M. J. (1985). Standard errors of tucker equating. *Applied Psychological Measurement*, 9(2), 209-223. <https://doi.org/10.1177/014662168500900209>

- Kolen, M. J. (1988). An NCME instructional module on traditional equating methodology. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7, 29-36. <https://eric.ed.gov/?id=EJ388096>
- Kolen, M. J. (2007). Data collection designs and linking procedures. In N. J. Dorans, M. Pommerich, and Holland, P. W. (Eds.), *Linking and aligning scores and scales* (2nd ed. pp. 31-55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-49771-6_3
- Kolen, M. J., and Brennan, R. L. (1995). *Test Equating: methods and practices*. Springer Verlag.
- Kolen, M. J., and Brennan, R. L. (2004). *Test equating, scaling, and linking: Methods and practices*. Springer.
- Kilmen, S. (2010). *Madde tepki kuramına dayalı test eşitleme yöntemlerinden kestirilen eşitleme hatalarının örneklem büyüklüğü ve yetenek dağılımına göre karşılaştırılması* (Tez Numarası: 279926) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kim, S., and Cohen, A. S. (1998). A comparison of linking and concurrent calibration under item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 22(2), 131-143. <https://doi.org/10.1177/01466216980222003>
- Kim, S., and Hanson, B. A. (2002). Test equating under the multiple-choice model. *Applied Psychological Measurement*, 26(3), 255-270. <https://doi.org/10.1177/0146621602026003002>
- Kim, S., and Kolen, M. J. (2006). Robustness to format effects of IRT linking methods for mixed-format tests. *Applied Measurement in Education*, 19(4), 357-381. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1904_7
- Kim, S., and Lee, W. C. (2004). *IRT scale linking methods for mixed-format tests*. (No.5). American College Testing. https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/ACT_RR2004-5.pdf
- Kim, S., and Lee, W. (2006). An extension of four IRT linking methods for mixed-format tests. *Journal of Educational Measurement*, 43(1), 53-76. <https://www.jstor.org/stable/20461809>
- Lee, Y. S. (2007). A comparison of methods for nonparametric estimation of item characteristic curves for binary items. *Applied Psychological Measurement*, 31(2), 121-134. <https://doi.org/10.1177/0146621606290248>
- Lee, W. C., and Ban, J. C. (2009). Comparison of IRT linking procedures. *Applied Measurement in Education*, 23(1), 23-48. <https://doi.org/10.1080/08957340903423537>

- Lee, G., and Fitzpatrick, A. R. (2008). A new approach to test score equating using item response theory with fixed c-parameters. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 248–261. <https://www.springer.com/journal/12564>
- Li, D. (2009). *Developing a common scale for testlet model parameter estimates under the common-item nonequivalent groups design* (Publication No. 3359398) [Doctoral dissertation, University of Maryland, Maryland]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Li, Y. H., and Lissitz, R. W. (2000). An evaluation of the accuracy of multidimensional IRT linking. *Applied Psychological Measurement*, 24 (2), 115-138. <https://doi.org/10.1177/01466216000242002>
- Liou, M., Cheng, P. E., and Johnson, E. G. (1997). Standard errors of the Kernel equating methods under the common-item design. *Applied Psychological Measurement*, 21 (4), 349-369. <https://doi.org/10.1177/01466216970214005>
- Livingston, S. A., and Kim, S. (2010). Random-Groups equating with samples of 50 to 400 test takers. *Journal of Educational Measurement*, 47(2), 175–185. <https://www.jstor.org/stable/20778946>
- Lord, F. M. (1983). Statistical bias in maximum likelihood estimators of item parameters. *Psychometrika*, 48(3), 477-482. <https://doi.org/10.1007/BF02293684>
- Lord, F. M., and Wingersky, M. S. (1984). Comparison of IRT true-score and equipercentile observed-score equatings. *Applied Psychological Measurement*, 8(4),453-461. <https://doi.org/10.1177/014662168400800409>
- Loyd, B. H., and Hoover, H. D. (1980). Vertical equating using the Rasch model. *Journal of Educational Measurement*, 17(3), 179-193. <https://www.jstor.org/stable/1434833>
- Marco, G. L. (1977). Item Characteristic Curve Solutions to Three Intractable Testing Problems. *Journal of Educational Measurement*, 14(2), 139-160. <http://www.jstor.org/stable/1434012>
- Meng, Y. (2012). *Comparison of Kernel equating and item response theory equating methods* (Publication No. 3518262) [Doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Michaelides, M. P. (2003, April, 21-25). *Sensitivity of IRT equating to the behavior of test equating items*. [Paper presentation]. American Educational Research Association 2003 Annual Meeting, Chicago, Illinois, United States.
- Mohandas, R. (1996). *Test equating, problems and solutions: Equating English test forms for the Indonesian junior secondary school final examination administered in 1994* [Doctoral dissertation, Flinders Institute of Technology]. https://flinders-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/search?vid=FUL&lang=en_US

- Ngudgratoke, S. (2009). *An investigation of using collateral information to reduce equating biases of the post-stratification equating method* (Publication No. 3381312) [Doctoral dissertation, Michigan State University-Michigan]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Norman-Dvorak, R. K. (2009). *A comparison of Kernel equating to the test characteristic curve methods* (Publication No. 3350452) [Doctoral dissertation, University of Nebraska-Lincoln]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Nozawa, Y. (2008). *Comparison of parametric and nonparametric IRT equating methods under the common-item nonequivalent groups design* (Publication No. 3347237) [Doctoral dissertation, The University of Iowa-Iowa City]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Ogasawara, H. (2000). Asymptotic standard errors of IRT equating coefficients using moments. *Economic Review (Otaru University of Commerce)*, 51(1), 1-23. <https://www.researchgate.net/publication/241025868>
- Partchev, I. (2016). Package “irtoys”. (Version 0.2.0). <https://cran.r-project.org/web/packages/irtoys/irtoys.pdf>
- Petersen, N. S., Cook, L. L., and Stocking, M. L. (1983). IRT versus conventional equating methods: a comparative study of scale stability. *Journal of Educational Statistics*, 8(2), 137-156. <https://www.jstor.org/stable/1164922>
- Petersen, N. S., Kolen, M. J., and Hoover, H. D. (1993). Scaling, norming and equating. In Linn, R. L. (Eds.) *Educational measurement* (2nd. pp. 221-262). The Oryx.
- Rizopoulos, D. (2015). Package “ltm”. <https://cran.r-project.org/web/packages/ltm/ltm.pdf>
- Ryan, J., and Brockmann, F. (2009). A practitioner’s introduction to equating. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544690.pdf>
- Sarkar, D. (2017). Package “lattice”. <https://cran.r-project.org/web/packages/lattice/lattice.pdf>
- Skaggs, G. (1990). To match or not to match samples on ability for equating: A discussion of five articles. *Applied Measurement in Education*, 3 (1), 105-113. https://doi.org/10.1207/s15324818ame0301_8
- Skaggs, G. (2005). Accuracy of random groups equating with very small samples. *Journal of Educational Measurement*, 42(2),309–330. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2005.00018.x>
- Skaggs, G., and Lissitz, R. W. (1986). IRT test equating: Relevant issues and a review of recent research. *Review of Educational Research*, 56(4), 495-529. <https://doi.org/10.3102/00346543056004495>
- Speron, E. (2009). *A comparison of metric linking procedures in item response theory* (Publication No. 3370885) [Doctoral dissertation, University of Illinois-Illinois]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Spence, P. D. (1996). *The effect of multidimensionality on unidimensional equating with item response theory* (Publication No. 9703612) [Doctoral dissertation, University of Florida-Florida]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Stocking, M. L., and Lord, F. M. (1983). Developing a common metric in item response theory. *Applied Psychological Measurement*, 7(2), 201-210. <https://doi.org/10.1177/014662168300700208>
- Sinharay, S., and Holland, P. W. (2008). *The missing data assumptions of the nonequivalent groups with anchor test (neat) design and their implications for test equating* (No.09-16). Educational Testing Service. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507841.pdf>
- Qu, Y. (2007). *The effect of weighting in Kernel equating using counter-balanced designs* (Publication No. 3282191) [Doctoral dissertation, Michigan State University-East Lansing]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Tate, R. (2000). Performance of a proposed method for the linking of mixed-format tests with constructed response and multiple choice items. *Journal of Educational Measurement*, 37(4), 329-346. <http://www.jstor.org/stable/1435244>
- Tsai, T. H. (1997, March, 24-27). *Estimating minimum sample sizes in random groups equating*. [Paper presentation]. National Council on Measurement in Education Association 1997 Annual Meeting, Chicago, Illinois, United States.
- Tsai, T. H., Hanson, A. B., Kolen, J. M., and Forsyth, A. R. (2001). A comparison of bootstrap standard errors of IRT equating methods for the common-item non-equivalent groups design. *Applied Measurement in Education*, 14(1), 17-30. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1401_03
- Uysal, İ. (2014). *Madde Tepki Kuramı'na dayalı test eşitleme yöntemlerinin karma modeller üzerinde karşılaştırılması* (Tez Numarası: 370226) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- von Davier, A. A. (2008). New results on the linear equating methods for the non-equivalent groups design. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 33(2), 186-203. <https://www.jstor.org/stable/20172112>
- von Davier, A. A. (2010). *Statistical Models For Test Equating, Scaling and Linking*. Springer.
- von Davier, A. A., and Wilson, C. (2007). IRT true-score test equating: A guide through assumptions and applications. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 940-957. <https://doi.org/10.1177/0013164407301543>
- Walker, M. E., and Kim, S. (2010, April). *Linking mixed-format tests using multiple choice anchors*. [Paper presentation]. National Council on Measurement in Education Association 2010 Annual Meeting, San Diego, CA, United States.

- Wang, X. (2012). *Effect of simple size on IRT equating of uni-dimensional tests in common item non-equivalent group design: a monte carlo simulation study* [Doctoral dissertation, Virginia Institute of Technology]. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/37555>
- Way, W. D., and Tang, K. L. (1991, April, 3-7). *A comparison of four logistic model equating methods*. [Paper presentation]. American Educational Research Association 1991 Annual Meeting, Chicago, Illinois, United States.
- Weeks, J. P. (2010). Plink: An R package for linking mixed-format tests using IRT-based methods. *Journal of Statistical Software*, 35(12), 1-33. <https://www.jstatsoft.org/article/view/v035i12>
- Wu, N., Huang, C-Y., Huh, N., and Harris, D. (2009, April, 12-13). *Robustness in using multiple choice item as an external anchor for constructed-response test equating*. [Paper presentation]. National Council on Measurement in Education Association 2009 Annual Meeting, San Diego, CA, United States.
- Yang, W. L. (1997). *The effects of content homogeneity and equating method on the accuracy of common item test equating* (Publication No. 9839718) [Doctoral dissertation, Michigan State University-Michigan]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Yang, W. L., and Houang, R. T. (1996, April, 11-13). *The effect of anchor length and equating method on the accuracy of test equating: comparisons of linear and IRT-based equating using an anchor-item design*. [Paper presentation]. American Educational Research Association 1996 Annual Meeting, New York City, New York, United States.
- Zeng, L. (1991). *Standard errors of linear equating for the single-group design*. (No.91-4). American College Testing. https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/ACT_RR91-04.pdf
- Zhao, Y. (2008). *Approaches for addressing the fit of item response theory models to educational test data*. (Publication No.3337019) [Doctoral dissertation, University of Massachusetts-Amherst]. ProQuest Dissertations and Theses Global.



Investigation of Scale Transformation Methods in True Score Equating Based on Item Response Theory¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	09.26.2021	12.22.2021	01.05.2022

Ömay Çokluk Bökeoğlu ²

Ankara University

Arzu Uçar ³

Hakkari University

Ebru Balta ⁴

Ağrı İbrahim Çeçen University

Abstract

In this research, it was aimed to compare equating errors of scale transformation methods (mean-mean (MM), mean-sigma (MS), Heabera (HB) and Stocking-Lord (SL)) in true score equating based on item response theory (IRT) under different conditions. In line with the purpose of the study, 7200 dichotomous data sets which were consistent with two and three- parameter logistic model were generated with 50 replication under the conditions of sample size (500, 1,000, 3,000, 10,000), test length (40, 50, 80), rate of the common item (20%, 30%, 40%), type of model used in parameter estimation (two and three-parameter logistic models (2PLM and 3PLM)), and ability distribution of groups (similar $N(0-1) - N(0-1)$), different $N(0-1) - N(0.5,1)$) for the obtained performance of methods. Common item nonequivalent groups equating design was used. R software was used for data generation and analyses. The results obtained from the study were evaluated by using equating error (RMSD) criterion. As a result of the study, considering all the conditions, it was seen that the RMSD values of the SL method were higher than the other methods, but it was seen that the MM and MS methods produced similar RMSD values. In addition, when the RMSD values of the scale transformation methods are compared, similar results are obtained in cases where 2PLM and 3PLM are used, as the sample size and test length increase, equating errors of other methods except the SL method decrease, and It was observed that the methods had lower RMSD values in cases where the common item rate is 40% and the ability distribution of the groups is similar.

Keywords: Haebara, IRT true score equating, mean-mean, mean-sigma, scale transformation, Stocking-Lord, test equating

¹This study was presented on May 2-5, 2018 in Vth International Eurasian Educational Research Congress and published only as an abstract paper.

²Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Measurement and Evaluation, e-mail: cokluk@education.ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3879-9204>

³Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Measurement and Evaluation, e-mail: arzukapcik@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0099-1348>

⁴Corresponding Author: Res. Asst. Dr., Faculty of Education, Department of Measurement and Evaluation, e-mail: ebrubalta2@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2173-7189>

Ethical committee approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

Purpose and Significance

Educational and psychological tests are used to reveal the learning deficiencies of individuals, to create the profile of schools or individuals, to recruit individuals or to select and place them in an institution. In line with the test scores, decisions are made about individuals that play an active role in shaping their lives. In order to make accurate decisions about individuals, the scores obtained from these tests are expected to be valid and reliable and thus not lead to biased decisions. Thus, while trying to make unbiased decisions about individuals, situations may arise where the same characteristics of different individuals should be measured with different tests (Crocker and Algina, 1986; Petersen et.al., 1993). Although the test developers try to prepare similar tests in terms of content, knowledge and skills for situations of selection and placement, certificate programs and pass-fail etc, there may be differences between test forms in terms of difficulty level and statistical properties (Hambleton et.al., 1991; He, 2010; Kolen, 1988; Kolen and Brennan, 2004). When different test forms are used in order to make fair decisions about individuals, test scores obtained from these forms should be comparable, that is, test equating studies should be performed (Dorans, 1990; Mohandas, 1996; Skaggs, 1990; Woldbeck, 1998).

Testing the equality of test scores in large-scale and high-risk exam applications conducted at the national level where different test forms are applied more than once a year or where different test forms are assumed to be parallel due to exam security is gaining more and more importance today. By placing two or more tests on a common scale with the same content and statistical properties, data with different item properties are combined to determine developments and trends, and provides informative results in revealing differences between regions and countries. Thus, it contributes to the fair treatment of individuals in terms of test developers and practitioners (Angoff, 1971; Eid, 2005; Felan, 2002; Michaelides, 2003; von Davier and Wilson, 2007). It is important to carry out error-free equating studies as much as possible in contributing to test developers and practitioners and in equalizing test scores. In this study, it was aimed to compare equating errors of scale transformation methods (mean-mean (MM), mean-sigma (MS), Heabera (HB) and Stocking-Lord (SL)) in true score equating based on item response theory (IRT) under different conditions.

Method

The purpose of this study was to compare scale transformation methods in true score equating based on IRT under various factors such as sample size, test length, rate of common item, type of model used in parameter estimation and ability distribution of groups. The simulation study was conducted to compare equating errors of scale transformation methods. Hence, it is expected to contribute to theoretical and descriptive studies related to true score equating based on IRT by

estimating the equating error of various scale transformation methods under these factors using the common item nonequivalent groups equating design. In this framework, this research can be evaluated as a simulation study in the nature of descriptive research. In line with the purpose of the study, 7200 dichotomous data sets which were consistent with two and three-parameter logistic models were generated with 50 replication under the conditions of sample size (500, 1000, 3000, 10000), test length (40, 50, 80), rate of the common item (20%, 30%, 40%), type of model used in parameter estimation (two and three parameter logistic models (2PLM and 3PLM)), and ability distribution of groups (similar $N(0-1) - N(0-1)$), different $N(0-1) - N(0.5,1)$) for the obtained performance of methods. Thus, in this study, a total of 144 ($4 \times 3 \times 3 \times 2 \times 2$) conditions were examined, including sample size (4 conditions), test length (3 conditions), rate of the common item (3 conditions), type of model used in parameter estimation (2 conditions), and ability distribution of groups (2 conditions). In the study, data were generated with 50 replication for each condition level. It has been observed in studies (Harwell et.al., 1996; Hanson and Beguin, 2002; Hu et.al., 2008) that at least 50 replication were made on each data set in order for the research results to be consistent and generalizable. R software was used for data generation. Common item nonequivalent groups equating design (NEAT) was used. NEAT design is a widely used equating design in test equating. Under the NEAT design, two groups of examinees are administered two test forms that have some items in common. Due to different test forms used, in addition to the group difference in ability levels, test form difference is also introduced into the two groups' test scores. Test scores on the two test forms should then be equated through the common test scores (Kolen and Brennan, 2014). For the traditional NEAT design, the data are collected as two samples from nonequivalent populations that take different tests (X or Y) and the same anchor. Given values for discrimination parameters (a) and guessing parameters (c) were generated from uniform distributions whereas item parameters (b) were generated from a normal distribution. Specifically, distribution of discrimination parameter (a) and guessing parameters (c) were defined as [0.5, 2.0] and [0.2, 0.3], respectively for both test forms X and Y, in addition to anchor test form. In this study as the calibration method mean-mean (MM), mean-sigma (MS), Heabera (HB) and Stocking-Lord (SL) were used. Test forms were placed on the same scale using the *SNSequate* package (Gonzalez Burgos, 2014), item and ability parameter estimations were carried out using the *ltm* package (Rizopoulos, 2015). Maximum Likelihood Estimation Method was used for the estimation of the item parameters, and the Expected Posterior Distribution methods were used for the estimation of the ability parameters. The *plink* package (Weeks, 2010) for the calibrations of the estimation item and person parameters and the placement of these parameters on the same scale with the MM and MS from the separate calibration methods and the HB and SL scale transformation methods from the characteristic curve transformation methods. The *lattice* package (Sarkar, 2017) was used to determine the common effects on methods. The results obtained from the study were evaluated by using equating error (RMSD) criterion.

Results

As a result of the study, considering all the conditions, it was seen that the RMSD values of the SL method were higher than the other methods, but it was seen that the MM and MS methods produced similar RMSD values. In addition, when the RMSD values of the scale transformation methods are compared, similar results are obtained in cases where 2PLM and 3PLM are used, as the sample size and test length increase, equating errors of other methods except the SL method decrease, and it was observed that the methods had lower RMSD values in cases where the common item rate is 40% and the ability distribution of the groups is similar.

Discussion and Conclusions

In this study, it was aimed to compare the equating errors of MM, MS, HB and SL scale transformation methods in true score equating based on IRT under various factors (test length, sample size, ability distribution of groups, rate of common item and parameter estimation model). For this purpose, taking into account the literature, data were produced under various conditions in order to benefit from results obtained from the study in large-scale and high-risk exams. It was investigated which of conditions under consideration had the least error. Kim and Lee (2006) and Gök and Kelecioğlu (2014) interpreted the differentiation of the ability distributions of the groups according to the RMSE values of the parameters estimated by the scale transformation methods in true score equating based on IRT. Researchers stated that the equating errors of the methods are higher when there is a differentiation in the ability distributions in which the scale transformation is made. When the RMSD values were compared in this study, similar results were obtained when 2PLM and 3PLM were used. Thus, it was concluded that there was an increase in the RMSD values of the methods when the ability distribution of the groups differed.

In cases where 2PLM is used as the parameter estimation model since more stable item parameter estimations are obtained as the sample size and test length increase, the RMSD values of the methods were found to be lower than the other conditions in the conditions where the sample size is over 1000, the test length is 80 and the common item ratio is 40%. However, it was concluded that the error values of the methods were lower in the groups with similar ability distribution compared to the groups with different ability distribution. It was concluded that the RMSD values of the SL scale transformation method increased with the increase in the common item ratio in the conditions where 3PLM was used, and the test length was 50 and 80. In the study, the RMSD value of SL scale transformation method is higher than the other methods, considering all conditions. This can be explained by the fact that parameter estimation gives more errors in the SL method. In addition, it is seen that the MM and MS true score equating methods produce similar RMSD values under all conditions. It was observed that the RMSD values of scale transformation methods were lower, close to each other and stable, especially when the ability distribution of the groups was similar. However, due to the decrease in parameter estimation error in large samples and being more stable, equating errors of other methods other than the SL

method decreased. Considering these results, there is no method to suggest the most effective and superior of all methods used.

This study was limited to the sample size, test length, ability distributions of the groups, parameter estimation method, rate of common item variables and certain levels at which these variables changed. A similar study can be carried out by differentiating the skill distribution levels of the groups and the average difficulty levels of the items in the test. However, arranging the common test used as a mini or midi test will also contribute to test equating studies. This study was carried out with simulation data. It can also be performed with real data using similar scale transformation methods in true score equating based on IRT.

Ethical Comittee Approval



Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics comittee decision.



Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin STEM Etkinlikleri Açısından Uygunluğunun İncelenmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	18.01.2021	01.12.2021	28.01.2022

Gizem Tezcan Şirin ²
Millî Eğitim Bakanlığı

Elif Kaval Oğuz ³ ve Mustafa Tüysüz ⁴
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Öz

Yenilenen 2018 fen bilimleri öğretim programında matematik, mühendislik ve teknoloji disiplinlerinin bütünleştirildiği görülmektedir. Bu durum STEM yaklaşımıyla örtüştürülerek, araştırmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulan ortaokul fen bilimleri beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf ders kitaplarında yer alan etkinliklerin STEM etkinliklerine uygunluğu incelenmiştir. STEM etkinliklerinde gerekli ölçütler; STEM disiplinlerini bütünleştirme, bilim temelli yaşam problemi, üst düzey bilişsel becerilerini ve 21. yüzyıl becerilerini içermeye, etkinliğin uygulandığı öğretim yöntem-teknikleri ve etkinliğin sonunda bir ürün elde edebilme olarak belirlenmiştir. Araştırma alan araştırma desenlerinden betimsel tarama modeliyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen STEM Etkinlik Analizi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda disiplinlerarası bütünleştirmeyi sağlayan, bilim temelli yaşam problemi içeren etkinlik sayısı yetersiz bulunmuştur. Etkinliklerin genellikle bilişsel alan uygulamaya basamağında, deney yöntemi kullanılarak, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, girişimcilik ve üretkenlik gibi becerileri destekleyen etkinlik sayısı yetersiz ve etkinlikler sonunda bir ürün oluşturulmadığı görülmektedir. Etkinlik değerlendirme sorularında ise, soruların sonuç değerlendirme odaklı bilgi ve anlama düzeyinde olduğu, disiplinlerarası kavramsal bütünleştirmenin göz ardı edildiği görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Ders kitabı inceleme, STEM bütünleştirme, ortaokul fen bilimleri ders kitabı etkinlikleri, etkinlik değerlendirme soruları.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Bu makale, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Öğretimi yüksek lisans programı kapsamında ikinci yazarın danışmanlığında ve üçüncü yazarın eş danışmanlığında tamamlanan “Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Yaklaşımına Uygunluğunun İncelenmesi ve Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

²Sorumlu Yazar: Bilim Uzmanı, Türk Eczacılar Birliği Ortaokulu, e-posta: gizemtezcan6@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5183-8565>

³Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: ekoguz@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0196-2693>

⁴Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: mustafatuyusuz@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1277-6669>

Günümüz 21. yüzyıl insan profiline uygun bireylerin yetiştirilebilmesinde uygun öğretim programlarına, donanımlı eğitimcilere, eğitim kaynaklarına ihtiyaç vardır. Bunlar hazırlanırken güncel bilimsel ve teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurulmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2019). Üretime dayalı ve üst düzey beceriler kazandırmayı hedefleyen bir eğitim anlayışı olan STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematic), ülkelerin eğitime yönelik yeni stratejilerinin kaynağı olmuştur (Öner ve Capraro, 2016). STEM yaklaşımının önem arz etmesinin nedeni eğitimde pek çok alanda fayda sağladığı düşüncesidir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS) sınavlarında başarı sağlaması (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD, 2010); bilim ve teknolojide ilerleme (Aydeniz, 2017); buna bağlı olarak ekonomik gelişmelere destek olması (Bybee, 2010); fen ve matematik başta olmak üzere STEM disiplinlerine karşı ilginin artırılmak istenmesi (Czerniak, 2007; Morrison, 2006) gibi pek çok neden ülkelerin STEM'e yönelmelerini sağlamıştır. Ülkemizde de STEM eğitime verilen önem artmaktadır. MEB'in STEM'e yönelik çalışmalarında bu eğitim yaklaşımının gerekliliği sıklıkla vurgulanmaktadır (MEB, 2016, 2019, 2021). MEB'in STEM Eğitici Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar kitabında, STEM eğitimi geleneksel eğitimden farklı olarak; öğrencilerin akademik öğrenmelerde geniş kapsamlı bakış açısı kazanması, çeşitli istihdam sektörlerinden STEM alanlarında çeşitli okuryazarlıkları artırma talebi, bütünlük STEM eğitimi için sürekli artan çağrılarla, STEM eğitiminin gerekliliğine dikkat çekilmiştir (MEB, 2021).

Fen bilimleri eğitiminde öğrenme süreci, soyut kavramları somutlaştırarak, doğa bilimlerini yaparak yaşayarak, keşfederek, uygulayarak ilerlemesi istenir ve fen bilimleri derslerinde sıklıkla uygulamalı eğitimlere yer verilmelidir (MEB, 2018). Bu uygulamalar deney, model oluşturma etkinlikleri şeklinde dizayn edilebileceği gibi uygulamalarda disiplinlerarası bütünsel çalışmalarda kullanılabilir. Akça ve Beşoluk (2021), çalışmalarında fen öğretiminde düzenli konu geçişli müfredat uygulamalarından, disiplinlerarası ve çok yönlü yaklaşımlara yönelimi vurgulamıştır. Fen bilimlerinde geçen kavramlar ve kavramlar arası kurulması gereken soyut ilişkiler, matematiksel sembollerle ifade ederek somutlaştırmanın mümkün olduğunu (Roth, 2005) ve mühendislik ve teknoloji uygulamalarının fen bilimleri öğretimini desteklediği belirtilmektedir (Czerniak, 2007; Çiftçi, 2018; Next Generation Science Standards Lead States-NGSS, 2013). Bu bakımdan fen bilimleri dersinin dünya düzenine uygun, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini destekler nitelikte ve öğretim programına uygun etkinliklerle işlenmesi beklenir (Karamustafaoğlu, 2009). Bu bağlamda STEM yaklaşım temelli etkinlikler öne çıkmaktadır.

Bu yaklaşım temelli etkinlikler, fen ve matematik dersleri kapsamına mühendislik ve teknolojiyi dâhil ederek, günlük hayattan bir problem durumunu çözen ve sonucunda ürün elde edilen okul içi veya okul dışı etkinliklerdir (Bybee, 2010). Ulusal ve uluslararası alanyazında STEM etkinliklerinde; öğrencilerin ortak grup çalışmalarında proje geliştirdiği, dizayn sürecine katıldığı, ön bilgilerini ve süreç

içindeki öğrenmelerini konuyla ilişkilendirdiği, mühendislik tasarım sürecinin araştırma, planlama, taslak çizimi aşamalarından geçmeleri, gerçek yaşam problemlerine çözüm üretmeleri ve bu aşamada eldeki problemin çözümüne yardımcı olarak mühendislik tasarım sürecini kullanarak, farklı disiplinlerden aynı süreçte deneyim kazanma durumları ön plandadır. Etkinliklerde disiplinlerarası bütünleştirme; matematikte veri işleme ve grafik oluşturma, mühendislikte dizayn süreci ve teknolojide veri tabanlı veri araştırmalarını bütünleştirme hedeflenmiş ve genellikle güncel dikkat çekici bir problem durumu seçilerek öğrencilerden ürün geliştirmeleri istenmiştir. Etkinliğin ölçme ve değerlendirme kısmında da etkinlik sürecinde uygulanan dört disiplinle ilişkili olarak, öz veya akran değerlendirme rubriklerle sağlanmıştır. (Ceylan, 2014; Çiftçi, 2018; Çorlu ve Çallı, 2017; Şirin ve Tarkin-Çelikkıran, 2021; Wang, 2012). STEM etkinliklerinin değerlendirme süreci, ana disiplinin ve diğer disiplinlerin değerlendirilmesi, uygulama sürecinin değerlendirilmesi ve becerilerin değerlendirilmesi olarak üç boyutta ele almıştır (Akgündüz, 2018; Odabaşı, 2018). Bu bağlamda değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçme değerlendirme teknikleri de farklı ölçme araçlarına yönlendirmektedir. STEM eğitiminin uygulanmasının özelliklerine uygun olarak, öğrenme çıktılarının STEM temelli fen bilgisi öğrenme bağlamında değerlendirilmesi, çağdaş değerlendirme yöntemleri ile özellikle performans değerlendirmesine odaklanmalıdır (Firman ve diğ., 2016).

Alanyazında ders kitapları farklı yönlerden incelemeye uygun görülmüş ve çeşitli araştırmalara konu edilmiştir. Ders kitabı etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine uygunluğuyla ilgili çalışmada etkinliklerde problem durumu ve deney tasarlama kısımlarındaki beceriler kapalı uçlu iken, deneyin yapılışı, sonuç ve yorum kısmı ile sunma bölümlerindeki becerilerin açık uçlu olması, etkinliklerin kılavuzlu araştırma yaklaşımına uygun bulunmasına neden olmuştur (Feyzioğlu ve Tatar, 2012). Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmış, beceri alanlarının etkinliklerdeki düzeylerini belirlemek için her bir etkinlikte yer verilen beceri kaydedilmiş, becerinin temsil oranı ünitelerin o beceriyi içeren etkinlik sayısı, toplam etkinlik sayısına bölünerek hesaplanmıştır. Böylece bilimsel süreç beceri oranı ile ders kitaplarındaki etkinliklerin programla uyumu belirlenmiş ve ders kitaplarındaki bu alandaki eksiklikler ortaya konmuştur. Benzer yöntemle çalışılan, altı ve yedinci sınıf ders kitaplarındaki etkinliklerin çoklu zekâ kuramına uygunluğunu inceleyen çalışmada, farklı zekâ alanlarının alt başlıklarını içerip-içermeme durumlarına göre işaretlemiş ve etkinliklerin tüm zekâ alanlarını dikkate almadığı sonucuna ulaşılmıştır (Muradoğlu-Özbay, 2008). STEM etkinliklerinin ortak bir amaca hizmet etmesi amacıyla STEM yaklaşımının özelliğini ne düzeyde taşıdığını belirleyen çalışmada da benzer olarak içerik analizi yapılarak STEM odaklı kitap ve tezlerdeki etkinlikler incelenmiştir (Pulat, 2020). Bir diğer çalışmada, 5. sınıf etkinliklerinin incelendiği diğer bir araştırmada ise, bilimsel araştırma süreçlerinden hipotez kurma, değişkenleri belirleme ve araştırma basamaklarıyla yetinildiği, mühendislik tasarım süreci basamaklarına ise yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır (Koyunlu-Ünlü ve Şen, 2018).

Alanyazında, 2018 öğretim programına dâhil edilen; mühendislik ve tasarım becerileri ile fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları STEM yaklaşımının çeşitli boyutları ile ilişkilendirilerek, fen bilimleri öğretim programındaki çeşitli yenilikler STEM'i oluşturan unsurlarla ilişkili bulunmaktadır (Bahar ve diğ., 2018; Özbilen, 2018; Tekbıyık ve Çakmakçı, 2019). Bahar ve diğ. (2018), çalışmalarında 2018 Öğretim programında fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarının tüm sınıf düzeylerinde ünitelerin tamamını kapsayacak şekilde programa yayılması ve bu uygulamaların yönergelerine göre öğrencilerden uygulama beklenerek yıl sonunda bilim şenliği yapılmasının önerilmesi, STEM uygulamalarıyla bağdaştırılmıştır. Ayrıca bu değişikliğin öğretmenler ve ders kitapları yazarları için anlaşılır olduğunu fakat öğretim programında STEM bütünleştirmesinin net bir şekilde ifade edilmediği ve bu bağlamda ders kitaplarında STEM bağlantılı kazanımların nasıl ele alınarak yansıtılacağı örtük olduğu belirtilmiştir (Bahar ve diğ., 2018) Bu bağlamda fen bilimleri öğretim sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenmeye ilişkin ders içi etkinliklerin öğretim programıyla ilişkili olarak geliştirilmesi gerekir. Öğretmen ve öğrencilerin ortak kaynağı olan ders kitaplarında yer alan etkinliklerin de aynı şekilde, öğretim programında geçen kazanımlar ve beceri alanlarıyla ilişkili olması beklenir. Belirtilen durumlar göz önünde bulundurularak bu araştırmada ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, STEM etkinliklerine uygunluk düzeyinin belirlenmesi, ders kitaplarının öğretim programıyla uyumunu belirlemek ve gelişimine teşvik edeceği düşünülerek, mevcut durumun ortaya konulması önemli bulunmuştur. Ayrıca alanyazında STEM temelli ders kitaplarının, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek, onların çalışma isteğini artıracak ve teşvik edeceği öngörülmüştür (Yulianti ve diğ., 2021). Yulianti ve diğ. (2021) çalışmalarında STEM temelli geliştirdikleri, fen konuları içeren ders kitapları, içeriğinde öğrencilerin günlük yaşamlarındaki sorunları kolayca proje oluşturacak şekilde kavramları öğrenmelerine yardımcı problemleri içeren ve yaratıcı fikirlerini ifade etmelerine rehberlik etme amaçlı tasarlanmıştır. Ders kitaplarının gelişen teknolojiyle paralel olarak gelişime açık olduğu düşünülerek çalışmaya değer görülmüştür. Ders kitaplarının öğretmenlerce incelendiği diğer bir çalışmada, STEM etkinlikler ders kitabında az sayıda yer aldığı, kitapta değerlendirme sorularının yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Bakırcı ve Gülseven, 2018).

Çalışmada alanyazında geliştirilen ve değerlendirilen STEM etkinliklerinde bulunması gereken temel ölçütler belirlenmiş ve ders kitaplarındaki etkinlikler ve etkinlik değerlendirme soruları bu çerçevede değerlendirilmiştir. Araştırma soruları şunlardır:

1. Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerinin;
 - i. Disiplinlerarası entegrasyon,
 - ii. Günlük hayattan problem içerme durumu,
 - iii. Bloom Taksonomisi düzeyi,
 - iv. Strateji/Yöntem/Teknik,

- v. 21.yy becerileri ve
 - vi. Ürün oluşturma bakımından STEM etkinliklerine uygunluk düzeyi nedir?
2. Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinlik değerlendirme sorularının süreç ve ürün değerlendirme boyutunda;
 - i. Disiplinlerarası kavramsal entegrasyonla ölçme ve değerlendirme düzeyi nedir?
 - ii. Günlük hayattan problem içermeye durumu nedir?
 - iii. Bloom Taksonomisi düzeyi nedir?
 - iv. Değerlendirmede kullanılan ölçme- değerlendirme araçları nedir?
 - v. 21.yy becerisi ölçme düzeyi nedir?
 - vi. Süreç değerlendirme düzeyi bakımından STEM etkinlik değerlendirme sorularına uygunluk düzeyi nedir?

Yöntem

Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin STEM yaklaşımına uygunluğunu ortaya koymayı amaçlayan araştırmada, alan araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, araştırma problemi ile ilgili var olan durumu belirlemeyi, bu durumu tasvir etmeyi ve problemi anlamayı amaçlayan, nicel veya nitel araştırmalarda kullanılan bir modeldir (Arıkan, 2011). Ayrıca çalışmada belirlenen amaç doğrultusunda araştırılacak olan olgu ya da olgular yazılı materyallerin analizinde de kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Kaynakları

Araştırmada 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında MEB'in Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarından beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta okutulan toplam dört kitap araştırmada kullanılmıştır. Bu kitaplar içerisinde yer alan 5. sınıfta 44, 6. sınıfta 47, 7. sınıfta 52 ve 8. sınıf ders kitabında 28 olmak üzere toplam 171 etkinlik ve etkinliklerin sonunda bulunan, etkinlik değerlendirme soruları STEM ölçütlerine göre incelenmiştir. Ders kitaplarının yazarları ve yayınevleri isimlerine telif hakları nedeniyle çalışma kapsamında hiçbir şekilde değinilmemiştir.

Tablo 1

Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinlik Sayıları

Kitap Etkinliği	5. sınıf		6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Fen Mühendislik ve Girişimcilik Etkinlik Sayısı	7	15.9	5	10.6	0	0	3	10.7	15
Toplam Etkinlik Sayısı	44		47		52		28		171

Veri Analizi

Araştırmada betimsel tarama yöntemiyle elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Ulusal ve uluslararası alanyazındaki STEM etkinliklerinden ve 2018 MEB öğretim programında bahsi geçen STEM yaklaşımına yakın görülen tanım ve açıklamalar doğrultusunda iki uzman yardımıyla geliştirilen, Fen Bilimleri Ders Kitabı Etkinliklerini STEM Kapsamında Değerlendirme Formu ve Fen Bilimleri Ders Kitabı Etkinlik Değerlendirme Sorularını STEM Ölçme ve Değerlendirme Kapsamında Değerlendirme Formu adlı ölçütler doküman analizinde kullanılmıştır. Veri analizinde Muradoğlu-Özbay’ın (2008) “İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıf) fen bilgisi ders ve çalışma kitabında yer alan etkinliklerin çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi” adlı araştırmanın etkinlik incelemelerinde uyguladığı gibi değerlendirmeye alınan her bir ölçüt incelenen her bir etkinlikte bulunma ve bulunmama durumlarına göre değerlendirilmiştir. Bulgular bölümünde ölçütlerin yüzdelikleri ise ele alınan her bir ölçüt için mevcut durumunu ortaya koymak için hesaplanmıştır. Seçilen bileşenler kapsamında ortaokul ders kitaplarındaki etkinliklerin STEM etkinliğine uygunluğuna yönelik değerlendirme ölçütleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Fen Bilimleri Ders Kitabı Etkinliklerini STEM Kapsamında Değerlendirme Formu

Disiplinlerarası Bütünleştirme		
Fen Bilimleri	Temel beceriler	Üst Düzey Beceriler
Bilimsel süreç becerileri	Gözlem yapma	Hipotez kurma
kazanma. (Tan ve Temiz, 2003)	Sınıflama	Verileri kullanma ve model oluşturma
	Ölçme	Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme
	Verileri Kaydetme	Deney yapma
Teknoloji	2018 Fen bilimleri öğretim programına göre “ <i>Fen Bilimleri dersi öğretim programında bilimin uygulama ve ekonomiye girdi üretme niteliği önemsenmiştir. Bu bağlamda, her bir ünite, konu ve kazanım günlük hayat ihtiyaçlarını gidermeye yönelik teknolojiler üretilmesini gözeten bir yaklaşımı benimsemiştir</i> ” (MEB 2018, s. 11). Buradan yola çıkarak, STEM disiplinlerinden teknolojinin fen bilimleri dersi konularına bütünleştirmenin sağlanabilirliği açıkça görülmektedir. STEM uygulamalarında Teknoloji bütünleştirmenin; üretilen teknoloji (basit materyallerle teknoloji üretme ve teknolojik sistemleri kullanarak teknoloji üretme) ve kullanılan teknoloji (basit materyal kullanımı ve internet araştırmaları) boyutlarında alanyazında ele alınmıştır (Deperlioğlu ve Köse, 2010; Yağcı, 2009).	

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Disiplinlerarası Bütünleştirme	
Mühendislik Mühendislik dizayn sürecine katılma.	Bu disiplinin yer aldığı etkinliklerde öğretim programına 2017 yılında dâhil edilen “Mühendislik ve Tasarım Becerileri” becerisine uygunluğuna bakılmıştır. Bu beceri öğretim programında şu şekilde tanımlanmaktadır; “Bu alan, fen bilimlerini matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirmeyi sağlayarak, problemlere disiplinler arası bakış açısıyla, öğrencileri buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırarak, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturmalarını ve bu ürünlere nasıl katma değer kazandırılacakları konusunda stratejileri geliştirmesini kapsamaktadır” (MEB 2018, s. 10).
Matematik	
Matematik öğrenme alanlarında matematiksel modelleme geliştirebilme.	
Etkinlikte Uygulanan Yöntem-Teknik	
Geleneksel Öğretim Yöntemleri	Çağdaş Öğretim Yöntemleri
-Düz anlatım	-Bilgisayar destekli
-Soru – cevap	-Modelleme
-Kapalı Uçlu	-Drama / rol oynama
Deney	-Açık Uçlu Deney
	-Gösterip yaptırma
	-Aktif Öğrenme Modeli
	-Araştırma / sorgulama
	-Probleme dayalı
	-Tahmin
	-gözlem-açıklama
	-Örnek olay
	-5E Modeli
	-Bağlam Temelli
	-Öğrenme
	-İşbirlikli öğrenme
	-Proje tabanlı
Etkinliğin Bilişsel Alan Düzeyi (Bümen, 2006)	
Bilgi: Kavramlar, olgular, sınıflamalar, sıra bilgilerini içerir ve öğrencinin bilgiyi tanıma ve hatırlamasını gerektirir.	
Kavrama: Öğretimsel mesajdan sözel, yazılı ya da grafiksel bir iletişim olarak anlam oluşturmayı gerektirir. Bilgiyi; yorumlama, örnekleme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, karşılaştırma, açıklaması gerekir.	
Uygulama: Verilen bir durumu, işlemi uygulama ya da kullanmayı gerektirir. Öğrencilerin bilgiyi; yürütmesi ve bir durumda gerçekleştirmesi gerekir.	
Analiz: Materyali bileşenlerine ayırarak, parçaların birbiriyle ve-veya bütünlü ilişkisini tespit etmeyi gerektirir. Bilgiyi kullanarak, bir bütünlüün ayrıştırılması, örgütlemesi ve irdelemesi gerekir.	
Sentez: Yaratma olarak da bilinir. Öğeleri tutarlı, işlevsel yapıda bir araya getirme, yeni bir örüntü ya da yapı içerisinde yeniden düzenlemek gerekir.	
Değerlendirme: Ölçütlere ve standartlara dayalı yargıya varma gerektirir.	
Bilim Temelli Hayat Problemi (BTHP) İçeriyor veya içermiyor (Çorlu ve Çallı 2017).	
Ürün oluşturuluyor mu? Evet: Ürün özgün mü?	Hayır: Ürün oluşturulmadı.

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

21. Yüzyıl Becerileri (Cansoy, 2018)

Yaratıcılık: Özgün, beceriye dayalı bir ürün ortaya çıkarmak, kendine özgü bir problem çözme süreci içeren, üretime dönük bilişsel yetenektir.

Girişimcilik: Yeni ürün veya hizmet oluşturma fırsatlarının tanımlanması (European Commission, 2011)

Öğrenileni Pratiğe Aktarabilme: Öğrencilerin bilgilerini uygulamalarla pekiştirebilmesidir.

Bilim Okuryazarlığı: “Bilimin doğasını bilmek, bilginin nasıl elde edildiğini anlamak, bilimsel bilgilerin bilinen gerçeklere bağlı olduğunu ve yeni kanıtlar toplandıkça değişebileceğini, bilimdeki temel kavram, teori ve hipotezleri bilmek ve bilimsel kanıt ile kişisel görüş arasındaki farkı algılamaktır” (Tan ve Temiz, 2003, s. 97)

Bilgiyi Yönetme: Araç ve kaynakların kullanımını, sorgulama becerilerini kapsar. Arama, analiz ve bilgi yapılandırma yeteneklerini gerektirir.

Üretkenlik: Verimli olarak, üretime dönük çalışma.

Yenilikçilik: Eski bilgi ve tecrübelerini geleceğe uyarlayabilme.

İnisiyatif Kullanma: Kişinin karar alma sürecinde inandığı şekilde davranmasıdır.

Medya ve Bilgi Okuryazarlığı: Öğrencilere çeşitli biçimlerde mesajlara erişmek, analiz etmek, değerlendirmek ve oluşturmak için bir çerçeve sunulmasıdır (Thoman ve Jolls, çev. 2013).

Öğrenileni Pratiğe Aktarabilme: Öğrencilerin bilgilerini uygulamasıdır.

Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler: Sosyal ve işbirlikçi becerileri kapsar. Liderlik, takım çalışması ve sosyal hizmetleri yerine getirme alt becerilerini gerektirir.

Liderlik: Bir konuda yaptırım gücü olan, konuya etki edebilen, çevresindekileri kendi görüşü etrafında hareket ettirebilen kişilik yeteneği.

Problem Çözme: Problem durumunun tanımlanması, bilgi toplama ve araştırma, olası çözüm önerilerini belirleme ve en uygun çözüm yolunu seçebilme yeteneğidir.

Eleştirel Düşünme: Bilgi, iddia ve önerileri eleştirel bakış açısıyla, doğru ve yanlış ayırt ederek, sorgulama; görüşleri sağlam gerekçelerle destekleyerek, bilgiyi karşılaştırma, değerlendirme yaparak kullanma; bilgiye özgün biçimde ulaşma ve otoriteye bağımlılıktan kurtulmaya yarayan düşünme.

Matematiksel Beceri: Matematiksel bilgi üretim sürecinde, problem çözüme ve ispat edebilme alanlarında başarı sağlama (Güder ve Gürbüz 2018).

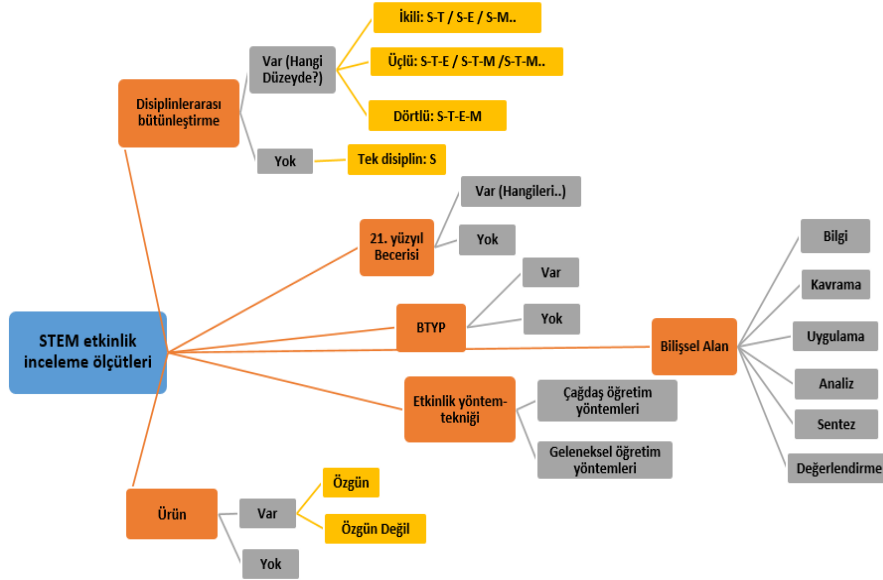
Kendini Yönetme: Öz yeterlik, hedef belirleme becerilerini kapsar. Öğrenme sürecini öğrenci belirler ve kendi ilgi ve kararlarını alabilme alt becerilerini gerektirir.

Tablo 2’de verilen STEM etkinliklerinde bulunması gereken belli başlı özellikler alanyazında şu şekilde kabul edilmiştir:

- Kavramsal bütünleştirme, dört temel STEM disiplinin ikili, üçlü ve dörtlü bütünleştirilmesi STEM etkinliklerinde aranan kriterdir (Morrison, 2006).
- Mühendislik disiplini öğretim ortamlarına entegre edilirken, problemlere disiplinlerarası bir bakış açısıyla, mühendislik dizayn sürecinde öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak ürün oluşturulması gerekir (Green, 2012; NGSS, 2013).

- 2018 Fen bilimleri öğretim programında teknoloji bütünleşmesi şu şekilde açıklanır; “Fen Bilimleri dersi öğretim programında bilimin uygulama ve ekonomiye girdi üretme niteliği önemsenmiştir. Bu bağlamda, her bir ünite, konu ve kazanım günlük hayat ihtiyaçlarını gidermeye yönelik teknolojiler üretilmesini gözetilen bir yaklaşımı benimsemiştir” (MEB, 2018, s. 11). Burada STEM disiplinlerinden teknolojinin fen bilimleri dersi konularına bütünleştirilmesinin sağlanabilirliği açıkça görülmektedir.
- Matematik disiplininde matematiğin doğasına uygun, matematiksel modelleme alt yapısında uygulamalı matematik etkinlikleri tasarlanmalıdır. Bu etkiler matematik müfredatında kısmen görülmektedir (Aydın ve Derin, 2018; Güder ve Gürbüz, 2018).
- STEM eğitimi öğrencilere problemlere disiplinlerarası bir bakış açısında çözüm üretmeyi hedeflemektedir (Moore ve Richards, 2012; Şahin ve diğ., 2014; Thomas, 2014.). Öğrencilere bu beceriyi kazandırabilmek için etkinliklerde bir problem durumuna yer verilmelidir. Bu beceriyi Çorlu ve Çallı (2017), Bilim Temelli Hayat Problemi (BTHP) şeklinde tanımlar.
- STEM ile öğrencilerin, üst düzey bilişsel alan becerilerini desteklediği belirtilmektedir (Shieh ve Chang, 2014; Tutak ve diğ., 2017). Etkinliklerin üst düzey bilişsel becerileri destekleyebilmesi için bilgi ve kavrama düzeylerinde sınırlı kalmayarak uygulama ve üzeri becerilere yönelmesi gerekir.
- STEM ile öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini desteklediği söylenir (Bybee, 2010).
- Her etkinliğin uygulanmasında kullanılan, etkinlik hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kullanılan yollar ve bunların uygulanma şekilleri yani bir strateji-yöntem ve tekniği vardır. STEM etkinliklerinde öğrenciler; bilgiyi kullanan, günlük hayata uyarlayan, geliştiren, değiştiren bireylerdir (Bybee, 2010). Ayrıca öğrencilerin problem çözücü, yenilikçi ve teknolojik olarak okur-yazar olarak yetişmesinde etkilidir (National Academy of Sciences-NAS, 2014). Bundan dolayı STEM eğitimlerinde eğitsel süreçte en etkin rol öğrencilerindir.
- STEM üretim odaklıdır (MEB, 2016). STEM etkinliklerinde öğrencilerin; günlük yaşam problemlerini çözmeye hizmet edecek bir ürün oluşturmaları (Bybee, 2010; Akgündüz 2018) mühendislik tasarım sürecini bir ürün oluşturarak tamamlaması (Topçu ve Gökçe, 2018) fen ve matematik bilgisini kullanarak teknoloji ve mühendislik alanlarında bir ürün oluşturmaları (Yıldırım, 2016) beklenmektedir.

Açıklamalardan yola çıkılarak ders kitaplarındaki her bir etkinlik incelenmiş, belirlenen ölçütler var-yok şeklinde betimlenmiştir. Becerilerin frekans ve yüzdeleri her bir ders kitabında belirtilen ölçütün yer alma düzeylerini betimlemek amacıyla hesaplanmıştır. Örnek şablon Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1*Ders Kitabı Etkinliği İnceleme Şablonu*

Etkinlik sonunda yer alan etkinlik değerlendirme sorularını araştırma kapsamında incelemek araştırmanın bütünlüğü açısından gerekli görülmüştür. STEM etkinliklerini değerlendirme ölçütleri belirlenirken, alanyazında yer alan STEM etkinlik değerlendirmelerinde olması gerekli durumlar belirtilmiş ve bu kıstaslara göre ders kitaplarındaki etkinliklerde yer alan etkinlik değerlendirme sorularının, STEM etkinliklerini değerlendirme ölçütlerine uygunluğu incelenmiştir. Bu bağlamda Tablo 3’de verilen, Fen Bilimleri Ders Kitabı Etkinlik Değerlendirme Sorularını STEM Ölçme ve Değerlendirme Kapsamında Değerlendirme Formu oluşturulmuştur.

Tablo 3*Fen Bilimleri Ders Kitabı Etkinlik Değerlendirme Sorularını STEM Ölçme ve Değerlendirme Kapsamında Değerlendirme Formu*

Ürün Değerlendirme	
Disiplinlerarası Bütünleştirme: Değerlendirme testinde yer alan soru; Fen bilimleri, matematik, teknoloji ve mühendislik kazanımlarını bütünleştirebilme düzeyi;	
- Fen Bilimleri	- Matematik ve Mühendislik
- Fen Bilimleri ve Matematik	- Mühendislik ve Teknoloji
- Fen Bilimleri ve Teknoloji	- Fen Bilimleri ve Matematik ve Teknoloji
- Fen Bilimleri ve Mühendislik	- Fen Bilimleri ve Matematik ve Mühendislik
- Matematik ve Teknoloji	Fen Bilimleri ve Matematik ve Mühendislik ve Teknoloji

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Bilim Temelli Hayat Problemi (BTHP)			
Etkinlik değerlendirme sorusu BTHP çözme becerisini kontrol ediyor mu? Evet/ Hayır			
21. yüzyıl becerisi Soru 21. yüzyıl becerisini ölçüyor mu?			
Okuma/Dil Becerileri	İnisiyatif Kullanma ve Kendini Yönlendirme		
Matematik Okuryazarlığı	Sosyal, Kültürler Arası Beceriler, Liderlik ve Sorumluluk		
Fen Okuryazarlığı	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik		
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Öğrenileni pratiğe aktarabilme		
İletişim ve İşbirliği	Medya, Enformasyon ve ICT Okuryazarlığı		
Yaratıcılık ve Yenilikçilik			
Bloom Taksonomisindeki düzeyi			
Soru Bloom taksonomisinde hangi düzeyi ölçüyor?			
Bilgi/ Kavrama / Uygulama ve Üzeri			
Süreç Değerlendirme Kullanılan ölçme aracı nedir?			
Geleneksel Ölçme Araçları		Çağdaş Ölçme Araçları	
Çoktan seçmeli testler	Yapılandırılmış Grid	Projeler	Sergi
Doğru – yanlış testleri	Tanılayıcı dallanmış ağaç	Performans görevleri	Gözlem
Tamamlamalı Testler	Akran değerlendirme	Öğrenci ürün dosyaları	Akran
Eşleştirmeli testler	Öz değerlendirme	Kavram haritaları	Gözlem
	Rubrik	Zihin Haritaları	Katılımcı

STEM etkinliklerinde ölçme değerlendirme yöntemleri süreç ve ürün değerlendirme içermeli ve dört temel disipline hizmet etmelidir (Akgündüz ve diğ., 2015). Geleneksel yöntemler ile yapılan ölçme değerlendirmeler, STEM uygulamalarında öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemede yetersiz kalacaktır. Bu yüzden tüm öğrenme sürecini kapsayan ölçme araçları seçilmelidir. Ölçme araçları; öğrencilerin düşünme, araştırma-sorgulama, buluş yapma ve ürün geliştirme sürecine ne kadar katıldığını değerlendirmeye hizmet etmelidir (MEB, 2016). Odabaşı (2018), STEM etkinliklerinde kullanılabilecek alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini; günlük, gözlem, görüşme, poster, kavram haritası, V-diyagramı, kontrol listesi, derecelendirme ölçekleri ve dereceli puanlama anahtarı olarak belirtmiştir. Ders kitaplarındaki her bir etkinlik değerlendirme sorusu incelenmiş, belirlenen ölçütler var-yok şeklinde betimlenmiştir. Becerilerin frekans ve yüzdeleri her bir ders kitabında belirtilen ölçütün yer alma düzeylerini betimlemek amacıyla hesaplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada tüm sınıf düzeyi ders kitapları kullanılarak örneklem büyüklüğü maksimum düzeyde tutulmuştur. Araştırmada veri toplama araçlarının kapsam geçerliği için alanında uzman iki araştırmacı tarafından kontrol edilerek sağlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile kod-tema-frekans tabloları oluşturulmuştur. İki araştırmacı rastgele seçilen iki ders kitabı etkinliğini bu kod ve temalara göre birbirinden bağımsız olarak analiz ederek birbirleri arasında uyuma bakılmıştır. Bu uyum Miles ve Huberman (1994) formülü ile ([Ortak kodlar (11) /

(toplam ortak (12) ve ortak olmayan kodların sayısı (1) x 100]) hesaplanmış ve yaklaşık olarak %91.6 olarak belirlenmiştir. Farklı olan değerlendirmeler araştırmacıların bir araya gelerek ortak bir kodda söz birliğine varana kadar devam etmiştir.

Etik ile İlgili Hususlar

Bu makale, 12.03.2019 tarihinde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Öğretimi Yüksek Lisans Programı kapsamında tamamlanan "Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Yaklaşımına Uygunluğunun İncelenmesi ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı tezin bir bölümünden üretilmiştir. Araştırmanın alandaki uygulamaları, Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü "Anket Uygulama ve Araştırma İzin Talepleri" komisyonunca 18.12.2018 tarihli, 41 nolu karar ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma; araştırma ve yayın etiği ilkelerine bağlı kalarak hazırlanmıştır.

Bulgular

Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında yer alan etkinlikler veri analizi bölümünde verilen ölçeklerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Etkinliklerin ölçeklerde belirlenen ölçütlerin frekans ve yüzdeleri hesaplanarak elde edilen sonuçlar bu bölümünde verilmiştir. Fen bilimleri ders kitabı etkinliklerini STEM kapsamında değerlendirme formu analizi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Fen Bilimleri Ders Kitabı Etkinliklerini STEM Kapsamında Değerlendirme Formu Analizi

Analiz ölçütü	5. sınıf		6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Disiplinlerarası Bütünleştirme								
Fen	27	61.4	13	27.6	20	38.5	8	28.6
Fen - Teknoloji	6	13.6	15	32	9	17.3	8	28.6
Fen - Mühendislik	6	13.6	1	2.1	3	5.8	1	3.6
Fen - Matematik	1	2.3	-	-	6	11.5	1	3.6
Fen - Sanat	-	-	1	2.1	-	-	-	-
Fen - Teknoloji - Mühendislik	3	6.8	7	14.9	4	7.7	1	3.6
Fen - Teknoloji - Matematik	-	-	6	12.8	3	5.8	6	21.4
Fen - Mühendislik - Matematik	1	2.3	1	2.1	-	-	-	-
Fen - Mühendislik - Sanat	-	-	-	-	1	1.9	-	-
Fen - Teknoloji - Mühendislik - Matematik	-	-	3	6.4	6	1.5	3	0.7
Bilim Temelli Hayat Problemi (BTHP)								
Var	5	1.4	8	7	0	9.2	3	0.7
Yok	9	8.6	9	3	2	0.8	5	9.3

(devam ediyor)

Tablo 4 (devam)

Analiz Ölçütü	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Bilişsel Alan									
Bilgi	9	20.4	1	2.1	6	11.5	3	10.7	
Kavrama	5	11.4	-	-	8	15.4	-	-	
Uygulama	29	65.9	44	93.6	33	63.5	25	89.3	
Analiz	1	2.3	1	2.1	1	1.9	-	-	
Sentez	-	-	-	-	3	5.8	-	-	
Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	
Strateji /Yöntem/ Teknik									
Deney	23	52.2	34	72.3	23	44.2	22	78.6	
Modelleme	4	9.1	6	12.8	5	9.7	1	3.6	
Proje Tabanlı	1	2.3	1	2.1	8	15.4	3	10.7	
İşbirlikçi Öğrenme	4	9.1	1	2.1	1	1.9	1	3.6	
Bireysel Öğrenme	6	13.6	3	6.4	12	23.1	-	-	
Eğitsel Oyun	2	4.5	-	-	1	1.9	1	3.6	
Drama	1	2.3	1	2.1	-	-	-	-	
Rol Oynama	1	2.3	-	-	-	-	-	-	
Bilimsel Tartışma	1	2.3	-	-	-	-	-	-	
Gezi Gözlem	1	2.3	-	-	-	-	-	-	
Örnek Olay	-	-	1	2.1	-	-	-	-	
Araştırma- Sorgulama	-	-	-	-	1	1.9	-	-	
Gözlem -Tahmin-Açıklama	-	-	-	-	1	1.9	-	-	
21. Yüzyıl Becerileri									
Bilim Okuryazarlığı	Var	44	100	47	100	52	100	28	100
	Yok	-	-	-	-	-	-	-	-
Sosyal, Kültürler Arası	Var	28	63.4	11	23.4	11	21.1	4	14.3
	Yok	16	36.4	36	76.6	41	79.9	24	85.7
Becerileri	Var	7	15.9	7	14.9	11	21.2	3	10.7
	Yok	37	84.1	40	85.1	41	78.8	25	89.3
Eleştirel Düşünme	Var	2	4.6	3	6.4	4	7.7	3	10.7
	Yok	42	95.4	44	93.6	48	92.3	25	89.3
Problem Çözme	Var	5	11.4	8	17.0	10	19.2	3	10.7
	Yok	39	88.6	39	83.0	42	80.8	25	89.3
Medya Okuryazarlığı	Var	8	18.2	-	-	6	11.5	2	7.1
	Yok	36	81.8	-	-	46	88.5	26	92.9
Yaratıcılık	Var	9	20.5	8	17.0	5	9.6	2	7.1
	Yok	35	79.5	39	83.0	37	90.4	26	92.9
Yenilikçilik	Var	2	4.6	-	-	3	5.8	3	10.7
	Yok	42	95.4	-	-	49	94.2	25	89.3
İnisiyatif Kullanma	Var	4	9.1	2	4.3	7	13.5	2	7.2
	Yok	40	90.9	45	95.7	35	86.5	26	92.8
Üretkenlik	Var	7	15.9	7	14.9	4	7.7	3	10.7
	Yok	37	84.1	40	85.1	38	92.3	25	89.3

(devam ediyor)

Tablo 4 (devam)

Analiz Ölçütü		5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Girişimcilik	Var	-	-	-	-	3	5.8	3	10.7
	Yok	-	-	-	-	49	94.2	25	89.3
Kendini Yönetme	Var	-	-	1	2.1	1	1.9	2	7.2
	Yok	-	-	46	97.9	51	98.1	26	92.8
Liderlik	Var	-	-	1	2.1	-	-	2	7.2
	Yok	-	-	46	97.9	-	-	26	92.8
Matematiksel Beceri	Var	7	15.9	7	14.9	2	3.8	2	7.2
	Yok	37	84.1	40	85.1	50	96.2	26	92.8
Ürün Oluşturma									
Evet	Özgün	10	22.7	4	8.51	7	13.5	3	10.7
	Özgün Değil	5	11.4	5	10.6	15	28.8	1	3.6
					4				
Hayır		29	65.9	38	80.85	30	57.7	24	85.7
Toplam		44	100	47	100	52	100	28	100

Disiplinlerarası bütünleştirme beşinci sınıf etkinliklerde %61.4 uygulanmamıştır. Fen'e bütünleştirme en fazla teknoloji ve mühendislikle sağlanmıştır. Örneğin, Elektrik Devre ve Elemanları ünitesindeki Bir ampulün parlaklığını nasıl değiştirebiliriz etkinliğinde pil yatağı, anahtar kullanılması; Madde ve Değişim ünitesindeki Her Isı Alanın Sıcaklığı Artar mı? etkinliğinde kimya termometresinin kullanımı teknoloji; modeller (Güneş-Dünya-Ay modeli, Ayın evreleri modeli, ışığın aldığı yolu gözlemeleme modeli), tasarımlar (paraşüt yapımı, termometre, güneş saati, kapı giriş sistemi tasarımları) yaparak mühendislik bütünleştirilmesine rastlanmıştır. Güneş, Dünya ve Ay ünitesindeki Yıldızımız Güneş etkinliğinde veya Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme ünitesindeki Paraşüt Yapımı etkinliğinde öğrencilerin bir tasarım geliştirmeleri istenmektedir. Matematik disiplinini içeren etkinliklerde; öğrencilerin ölçümler yapmaları ve sonuçlarını kaydetmeleri beklenir. Örneğin, Işığın Yayılması ünitesinde Yansımanın da Kuralı Var etkinliğinde öğrencilerin cetvel ve açıölçerle aynadan yansıyan ışınları ölçmeleri istenmektedir. Kitapta BTHP %11.4 oranında yer alırken etkinliklerin %65.9 uygulama basamağında, %52.2 deney, %9.1 modelleme ve işbirlikçi öğrenme yöntemine göre tasarlandığı görülmektedir. Genel olarak ders kitaplarına bakıldığında 5. sınıf düzeyinde etkinliklerin uygulandığı yöntem tekniklerde çeşitliliğin çok olduğu, sınıf seviyesi büyüdükçe yöntem çeşitliliğinin azaldığı görülmektedir. Beşinci sınıf düzeyindeki etkinliklerin %11.4'ü; özgün olmayan, öğrencilere yapım aşamaları etkinlik kısmında adım adım verilen ürünlerdir. Örneğin; 5. sınıf Dinamometre Yapımı etkinliğinde dinamometrenin yapım aşamalarının, malzemelerinin ve etkinlikte resim olarak verilmesi özgün bir ürünün oluşmasını engellemiştir.

Altıncı sınıf ders kitaplarındaki etkinliklerde %27.6 disiplinlerarası bütünleştirmenin sağlanmadığı, en fazla bütünleştirmenin fen ve teknoloji disiplinleri arasında gerçekleştirildiği görülmektedir. Teknoloji bağlantılı etkinliklerde;

öğrenciler basit teknolojik araçlarla (el feneri, makas, kronometre vb.) veya temel fen bilimleri laboratuvar malzemelerini (dinamometre, hassas terazi, termometre, hava tulumbası, ampul yatağı vb.) kullanmaları istenmiştir. Örneğin; Kuvvet ve Hareket ünitesinde Farklı Kuvvetler, Farklı Etkiler etkinliğinde dinamometre; Madde ve Isı ünitesinde Hangisi Daha Yoğun etkinliğinde hassas terazi; Ses ve Özellikleri ünitesinde Ses Boşlukta Yayılır mı? etkinliğinde pistonlu hava emme tulumbası, kapı zili, güç kaynağı gibi bazı araçların kullanılmıştır. Mühendislik bağlantılı etkinliklerde; öğrenciler modeller (Güneş sistemi, iskelet ve solunum sistemi modelleri vb.), deney düzenekleri veya tasarımlar (kargo kutusu, telefon, ses yalıtımlı ortam vb.) yaptırılarak mühendislik araştırmalarına yönlendirilmiştir. Örneğin; Vücudumuzdaki Sistemler ünitesindeki Atık Maddelerden İskelet Sistemi Modeli Yapma etkinliğinde model oluşturmaları, Madde ve Isı ünitesinde İçeceğimi Soğuk İçmek İstiyorum etkinliğinde öğrencilerin ısı yalıtımlı bir çanta tasarlanmaları istenmektedir. Matematik bağlantılı etkinliklerde; öğrencilerin ölçme yapıp, sonuçları kaydedip, hesaplamaları istenmiştir. Örneğin, Madde ve Isı ünitesinde Buz mu Yoğun Su mu etkinliğinde öğrencilerin ölçümler yapıp yoğunluk hesaplamaları istenmektedir. Sanat disiplininin entegre edildiği etkinlikte; Ses ve Özellikleri ünitesindeki Farklı Sesler Oluşturulum etkinliğinde öğrenciler müzik bestesi yapmaya yönlendirilmişlerdir. Fen, Mühendislik ve Girişimcilik etkinliklerinde ise günlük yaşamda karşılaşılabilecek bir sorun verilmesi, öğrencilerden oluşturacakları üründe kullanacakları malzemeleri ulaşabilecekleri, günlük hayattan seçmelerinin söylenmesi etkinlikleri günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerini sağlayacaktır. Etkinliklerin %17 BTHP içerdiği görülür. Etkinliklerin; %93.6'sı uygulama basamağında geliştirilmiş, üst basamaklara yer verilmemiştir. Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı ünitesindeki Nasıl Tat Alırız etkinliğinde öğrencilerin ön bilgilerini hatırlaması istenmekte yani Bloom taksonomisinde bilgi basamağını, Meyveleri Koklayarak Ayırt Edebilir miyiz? etkinliğinde öğrencilerin ön bilgilerini yeni durumlara aktarmaları beklenmekte yani etkinlik Bloom taksonomisinde uygulama basamağındaki becerileri destekleyecektir. Sistemlerin Eşgüdümlü Çalışması etkinliğinde öğrencilerin verilen metin üzerinden konuyla ilgili çıkarımlarda bulunmaları analiz basamağındadır. Aynı ünite öğrencilerin empati yapmalarının beklendiği Bana Neler Oldu? etkinliğinde ise öğrencilerin psikolojik bir durumda farkındalık kazanmaları hedeflenmesi öğrencilerin duyuşsal alan becerilerini desteklenmektedir. Etkinliklerinde %72.3 oranında deney yöntemi kullanılırken modelleme, proje tabanlı öğrenme, işbirlikçi öğrenme, bireysel öğrenme, eğitsel oyun, drama ve örnek olay yöntemlerinin de belirli oranlarda yer aldığı görülmektedir. Etkinliklerin %80.8'inde öğrencilerin bir ürün oluşturmaları istenmemiştir. Yeni Bir Yalıtım Malzemesi etkinliğinde oluşacak ürünün yapım aşaması ve gerekli malzemelerin verilmesi oluşacak ürünün özgün bir ürünün oluşmasını engellemiştir.

Yedinci sınıf ders kitaplarındaki etkinliklerde %38.5 disiplinlerarası bütünleştirmenin uygulanmadığı, bütünleştirmenin en fazla fen ve teknoloji alanında olduğu görülmektedir. Teknoloji bağlantılı etkinliklerde; öğrenciler internet

üzerinden araştırma yapmaları, basit teknolojik araçlar (makas, kronometre, lamba, ayna vb.) veya temel laboratuvar malzemeleri (mercek, dinamometre, hassas terazi, termometre, ışık prizması, duy, anahtar, pil yatağı vb.) kullanmaları istenmiştir. Kitaptaki etkinliklerin yaklaşık %16'sını oluşturan Fen, Mühendislik ve Girişimcilik başlıklı etkinliklerde ise istenen tasarımlarda öğrencilere malzeme sınırı verilmemiştir. Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesindeki Uzay Araçlarını Tanıyalım etkinliğinde, öğrencilerin araştırma yapmaları için internet kaynaklarına yönlendirilmesi; Kuvvet ve Enerji ünitesinde Ellerimiz Isınıyor etkinliğinde kronometre kullanılmıştır. Mühendislik bağlantılı etkinliklerde; öğrenciler modeller (hücre ve atom modelleri vb.), deney düzenekleri (elektrik devreleri vb.) veya tasarımlar (uzay aracı, teleskop, kuş evi, geri dönüşüm tasarımları vb.) yaptırılarak mühendislik çalışmalarına yönlendirilmiştir. Hücre ve Bölünmeler ünitesinde Hücre Modelim etkinliğinde öğrencilerin model oluşturmaları, Işığın Madde ile Etkileşimi ünitesinde Araç Tasarlayalım etkinliğinde öğrencilerin bilimsel araştırma ve mühendislik tasarım süreçleri yönergelerinden yararlanarak ayna ve mercekleri kullanarak bir görüntüleme aracı tasarımları, Elektrik Devreleri ünitesinde Ampulleri Devreye Bağlayalım etkinliğinde öğrencilerin devre tasarımları istenmektedir. Matematik disiplininin entegre edildiği etkinliklerde; öğrencilerin araçlar (dinamometre, kronometre, cetvel, eşit kollu terazi) kullanarak ölçüm yaparak veri toplamaları bu verileri kaydetmeleri ve grafik üzerinde göstermeleri istenmiştir. Kuvvet ve Enerji ünitesinde Yayların Esneklik Potansiyel Enerjileri etkinliğinde öğrencilerin ölçüm yapmaları istenmektedir. Sanat disiplininin bütünleştirildiği etkinlikte; Canlılarda Üreme, Büyüme ve Gelişme ünitesinde Kuşları Ev Sahibi Yapalım etkinliğinde görselliği önemli olan bir kuş evi tasarımları istenmiştir. Etkinliklerin %63.5 oranında uygulama basamağında, %44.2 oranında da deney yöntemi kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesindeki Teleskop Modeli Yapalım etkinliğinde öğrencilerin öğrendiklerini pratiğe aktararak bir araç tasarımları beklenmektedir. Araştırma Yapalım etkinliğinde öğrencilerin güneş enerjisiyle ilgili araştırma yapıp, güneş enerjisinin önemini sorgulamaları beklenmesi ile bu etkinlikte araştırma-sorgulama yöntemi kullanılacaktır. Etkinliklerin %28.8'i özgün olmayan, öğrencilere yapım aşamaları etkinlik kısmında adım adım verilen ürünlerdir. Örneğin Hücre Modelim etkinliğinde öğrencilerin öğrendikleri hücre modelini üç boyutlu tasarımları istenmektedir.

Sekizinci sınıf ders kitaplarında etkinliklerin %28.6 oranında disiplinlerarası bütünleştirmenin uygulanmadığı, en yüksek olan disiplinler diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi Fen ve Teknoloji arasında görülmektedir. Etkinlik sayısının en az olduğu bu sınıf düzeyinde disiplinlerarası bütünleştirmenin sağlandığı etkinliklerinde az olduğu görülmektedir. Teknoloji disiplininin entegre edildiği etkinliklerde; öğrenciler teknolojik araçlar (kronometre vb.) veya temel laboratuvar malzemeleri (termometre, manometre, elektroskop vb.) kullanmaya yönlendirilmiştir. Örneğin; Basınç ünitesindeki Sıvı Basıncı Nelere Bağlıdır etkinliğinde manometre kullanımı gibi. Mühendislik disiplininin entegre edildiği etkinliklerde; öğrenciler modeller (DNA modeli vb.) ve tasarımlar (asit-baz ayırıcı, basit makine sistemi vb.) geliştirmeleri

istenmiştir. Basit Makineler ünitesinde Fen, Mühendislik ve Girişimcilik etkinliğinde öğrencilerden basit makinalardan yararlanarak iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek tasarımları istenmektedir. Matematik disiplininin entegre edildiği etkinliklerde; termometre ve cetvelle ölçüm yapmaları, ışın çizimleri, elde edilen verileri grafikler üzerinde göstermeleri istenmektedir. Örneğin; Madde ve Endüstri ünitesindeki Hal Değişimi ve Isı etkinliğinde öğrencilerden termometrelerle ölçüm yapıp elde ettikleri değerlerden ısınma ve soğuma grafikleri çizmeleri istenmektedir. Etkinliklerin %10.7'si bilgi, %89.3'ü bilişsel alanın uygulama basamağında yer alan etkinliklerdir. Kitabın büyük bölümünde yer alan etkinliklerde öğrenciler ön bilgilerinden yararlanarak yeni durumlarda kullandıkları, etkinlikte etkin beceri gösterdikleri görülür. Basınç ünitesindeki Kumdan İzler etkinliğinde öğrencilerin ön bilgilerini hatırlamaları beklenir yani etkinlik bilgi basamağında, aynı ünite de yer alan Sıvı Basıncı Neler Bağlıdır? etkinliğinde ise öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini yeni durumlarda kullanmaları beklenmesi etkinliğin uygulama basamağında geliştirildiğini gösterir. Etkinliklerde modelleme, proje tabanlı öğrenme, işbirlikçi öğrenme, bireysel öğrenme ve eğitsel oyun yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Havaya Neler Oluyor? etkinliğinde öğrencilerin dört gruba ayrılması, her grubun farklı görevleri üstlenmesinin istenmesi işbirlikli öğrenmeye örnektir. Etkinliklerin %85.7'sinde öğrencilere herhangi bir ürün oluşturulmamıştır. Etkinliklerin %3.6'sında da özgün olmayan, öğrencilere yapım aşamaları etkinlik kısmında adım adım verilen ürünlerdir.

Bilimsel süreç becerilerini içeren 21. yüzyıl becerilerinden, bilim okuryazarlığı ders kitaplarındaki bütün etkinliklerde görülmektedir. Sosyal, kültürler arası beceriler, öğrenileni pratiğe aktarma, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, inisiyatif kullanma, üretkenlik becerileri; tüm sınıf düzeylerinde yer alan etkinliklerin çok düşük yüzdelerde oldukları görülmektedir. Sosyal, kültürler arası beceriler ders kitaplarında öğrencilere; grup çalışmaları ve sunum yaptırma gibi iletişim temelli durumlarla kazandırılmakta iken sınıf düzeyi arttıkça etkinliklerde verilme yüzdelerinin azaldığı görülmektedir. En yüksek 7. sınıf düzeyindeki etkinliklerde görülen öğrenileni pratiğe aktarabilme becerisi ders kitaplarında öğrencilere; genellikle modelleme yöntemi kullanılarak kazandırılmaya çalışılmış, Problem çözme becerisi ise; günlük hayatta karşılaşılabilecek bir problem durumunu çözebilmeye yönlendirilerek kazandırılmaya çalışılmıştır. Eleştirel düşünme becerisi etkinliklerde öğrencilerin, tercihlerde buldukları durumlarda iyi-kötü; uygun-uygun değil gibi ikili durumlarla aktarılmaya çalışılmıştır. Bu beceri sınıf düzeyi arttıkça etkinliklerde daha fazla yer bulmuştur. En yüksek 5. Sınıf düzeyinde olan yaratıcılık becerisini içeren etkinliklerde; öğrencilerin yeni durumlar oluşturmaya, özgün ürünler üretmeye yönlendirildikleri görülmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça yaratıcılık becerisi seviyesinin azaldığı, öğrencilerin yaşı arttıkça ders kitaplarındaki etkinliklerde yaratıcılık becerisine daha az yer verildiği görülmektedir. İnisiyatif kullanma becerisini içeren etkinliklerde öğrenciler; zamanı verimli kullanma, etkinlikte kullanacağı malzemeleri kendisinin seçmesi gibi karar verme durumlarına yönlendirilmektedir. Bu beceri sınıf düzeyi arttıkça etkinliklerde artması beklenirken 8. sınıf ders kitabında bu beceriye çok az yer verilmiştir. Üretkenlik becerisinde bir ürün oluşturma sürecine öğrenciler yönlendirilmektedir. Bu beceriye de

sınıf seviyesi azaldıkça etkinliklerde daha az yer verildiği görülmektedir. 5, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde medya okuryazarlığı ve yenilikçilik becerilerini içeren etkinlikler yer almaktadır. Medya okuryazarlığı becerisini geliştiren etkinliklerde öğrenciler internet, yazılı veya sözlü basın yayın araçlarına; yenilikçilik becerisinde ise öğrenciler özgün bir ürün oluşturmaya yönlendirilmektedir. Sınıf seviyeleri yükseldikçe medya okuryazarlığı becerisinin azaldığı görülmektedir. Yenilikçilik becerisi ise en yüksek 8. sınıf ders kitabında %10.7 gibi çok düşük seviyelerde görülmektedir. 7. ve 8. sınıf düzeylerinde yer alan etkinliklerde öğrenciler bir ürün tasarlayarak onu pazarlama, tanıtmaya yönlendirilerek girişimcilik becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. 5, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında toplam 15 Fen, Mühendislik ve Girişimcilik etkinliği olmasına rağmen girişimcilik becerisini geliştiren sadece 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında 3'er etkinlikte yer verilmiştir. Öğrencilere buldukları grubun sorumluluğunu alarak sunum yapma, ürün tanıtma gibi etkin görevlerde yer alarak liderlik becerisi geliştirmeleri destekleyen 6. sınıfta bir, 8. sınıf ders kitabında ise iki etkinlik vardır. Matematik okuryazarlığı 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında tüm etkinliklerde görülmektedir. Fen bilimleri ders kitabı etkinlik değerlendirme sorularını STEM ölçme ve değerlendirme kapsamında değerlendirme formu analizi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Fen Bilimleri Ders Kitabı Etkinlik Değerlendirme Sorularını STEM Ölçme ve Değerlendirme Kapsamında Değerlendirme Formu Analizi

Analiz Ölçütü	5. sınıf		6. sınıf		7. sınıf		8. sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Disiplinler Arası Bütünleştirme								
Fen	32	82	38	92.7	30	81.1	25	96.1
Fen - Teknoloji	2	5.1	-	-	-	-	-	-
Fen - Mühendislik	3	7.7	1	2.4	2	5.4	-	-
Fen - Matematik	1	2.6	1	2.4	5	13.5	1	3.9
Fen - Teknoloji - Mühendislik	1	2.6	-	-	-	-	-	-
Fen - Teknoloji - Matematik	-	-	-	-	-	-	-	-
Fen - Mühendislik - Matematik	-	-	1	2.4	-	-	-	-
Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilim Temelli Hayat Problemi (BTHP)								
Var	4	10.2	5	12.2	-	-	2	7.7
Yok	35	89.8	36	87.8	37	100	24	92.3
Bilişsel Alan								
Bilgi	8	20.5	26	63.4	16	43.2	4	15.4
Kavrama	21	53.8	14	34.1	21	56.8	21	80.8
Uygulama	2	5.1	-	-	-	-	-	-
Analiz	7	18	-	-	-	-	1	3.8
Sentez	-	-	-	-	-	-	-	-
Değerlendirme	1	2.6	-	-	-	-	-	-
Sentez	-	-	1	2.5	-	-	-	-

(devam ediyor)

Tablo 5 (devam)

Analiz Ölçütü	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf		
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Strateji /Yöntem/ Teknik									
Deney	23	52.2	34	72.3	23	44.2	22	78.6	
Modelleme	4	9.1	6	12.8	5	9.7	1	3.6	
Proje Tabanlı	1	2.3	1	2.1	8	15.4	3	10.7	
İşbirlikçi Öğrenme	4	9.1	1	2.1	1	1.9	1	3.6	
Bireysel Öğrenme	6	13.6	3	6.4	12	23.1	-	-	
Eğitsel Oyun	2	4.5	-	-	1	1.9	1	3.6	
Drama	1	2.3	1	2.1	-	-	-	-	
Rol Oynama	1	2.3	-	-	-	-	-	-	
Bilimsel Tartışma	1	2.3	-	-	-	-	-	-	
Gezi Gözlem	1	2.3	-	-	-	-	-	-	
Örnek Olay	-	-	1	2.1	-	-	-	-	
Araştırma- Sorgulama	-	-	-	-	1	1.9	-	-	
Gözlem -Tahmin-Açıklama	-	-	-	-	1	1.9	-	-	
21. Yüzyıl Becerileri									
21. Yüzyıl Becerisi	Yok	4	11.4	-	-	1	2.8	-	-
Bilim Okuryazarlığı	Var	34	97.3	38	92.7	34	94.4	26	100
	Yok	1	0.7	3	7.3	2	5.6	-	-
Sosyal, Kültürler	Var	7	20.0	2	4.9	5	13.9	5	19.2
Arası Beceriler	Yok	28	80.0	39	95.1	32	86.1	21	80.8
Öğrenileni Pratiğe	Var	3	8.6	1	2.4	-	-	1	3.9
Aktarabilme	Yok	36	91.4	40	97.6	-	-	25	96.1
Eleştirel Düşünme	Var	5	14.3	1	2.4	1	2.8	9	34.6
	Yok	30	85.7	40	97.6	36	97.2	17	65.4
Problem Çözme	Var	2	5.7	2	4.9	1	2.8	1	3.9
	Yok	33	94.3	39	95.1	36	97.2	25	96.1
Medya Okuryazarlığı	Var	5	14.3	-	-	-	-	-	-
	Yok	30	85.7	-	-	-	-	-	-
Yaratıcılık	Var	4	11.4	2	4.9	-	-	-	-
	Yok	31	88.6	39	95.1	-	-	-	-
İnisiyatif Kullanma	Var	3	8.6	-	-	-	-	-	-
	Yok	36	91.4	-	-	-	-	-	-
Kendini Yönetme	Var	2	5.7	-	-	-	-	-	-
	Yok	33	94.3	-	-	-	-	-	-
İletişim	Var	1	2.9	-	-	-	-	1	3.9
	Yok	33	97.1	-	-	-	-	25	96.1
Matematiksel Beceri	Var	-	-	1	2.4	2	5.6	-	-
	Yok	-	-	40	97.6	34	94.4	-	-
Süreç Değerlendirme									
Var		7	17.9	-	-	-	-	-	-
Yok		32	82.1	41	100	37	100	26	100
Ölçme Aracı									
Açık Uçlu		32	82.1	41	100	37	100	26	100
Rubrik		7	17.9	-	-	-	-	-	-
Toplam		39	100	41	100	37	100	26	100

Etkinlik değerlendirme sorularının büyük oranda yalnızca fen bilimleri disiplini içerdiği görülmektedir. Disiplinlerarası ilişkili değerlendirme sorularının oranı %10'u geçmemektedir. Ders kitaplarından 5. sınıfta; Ay, Dünya etrafında dönerken kendi etrafında hangi hareketi yapar?, 6. sınıfta; Farklı boyutlardaki tahtaların kütle/hacim oranı için ne söylenebilir?, 7. sınıfta; Mum ile ayna ve mumun görüntüsü ile ayna arasındaki mesafe için ne söylersiniz arasındaki mesafe için ne söylersiniz? veya 8. sınıfta Aynı miktardaki etil alkol ve suyun buharlaşması için hangisine daha uzun süre ısı verildi? etkinlik değerlendirme sorularıyla matematiksel beceriler yoklanmıştır.

Beşinci sınıf ders kitabında Fen, Mühendislik ve Girişimcilik etkinliklerinde etkinlik değerlendirmede verilen rubriklerde, öğrencilerin tasarımlarının yaratıcılığı, özgünlüğü değerlendirilmiştir. Bu bağlamda mühendislik becerileri ölçüldüğü görülmektedir. 5. sınıf ders kitabında süreç değerlendirme etkinlikler sonunda verilen rubriklerle sağlanmıştır. Diğer sınıf düzeylerinde süreç değerlendirme yapılmamaktadır. Açık uçlu sorularla etkinlik sonuçları değerlendirilmiştir. 5. sınıf ders kitabında etkinliklerin %17.9'unda değerlendirme bölümü ölçme aracı olarak rubrikler kullanılmıştır. Diğer sınıf düzeylerinde ise değerlendirme bölümlerinde ölçme aracı olarak açık uçlu sorular yer almaktadır. Beşinci sınıf ders kitabındaki rubrikler öğrencilerin yaratıcı düşünme, akran değerlendirme ile sosyal beceriler, eleştirel düşünme becerilerini sorgulamaktadır. Elde edilen ürünleri, araştırma sürecini değerlendiren maddeler bulunur. Grup çalışması, araştırma ve bütçe yapma, ürün tasarlama, rapor hazırlama, poster, bilgiye ulaşma yolunda iletişim teknolojilerinden yararlanma performansları beklenir. Altıncı sınıf ders kitabındaki Güneş Sistemi Modeli Yapalım etkinliğindeki etkinlik değerlendirme sorularının ve 7. sınıf Teleskop Modeli Yapalım etkinliğindeki "Görüntüyü netleştirmek için ne yaparsınız? sorusunun mühendislik becerilerini ölçüldüğü görülmektedir.

Tüm sınıf düzeylerine bakarak en fazla 6. sınıf kitabındaki soruların %12.2'sinin BTHP içermektedir. Yedinci sınıf değerlendirme sorularının hiçbirinde BTHP'ye rastlanmamaktadır. Beşinci sınıf ders kitabında yer alan Etkinliği yaparken hijyen kurallarına dikkat etmenizin önemini nasıl açıklarsınız? Buna dikkat etmeseydiniz hangi durumlarla karşı karşıya kalırdınız? Davranışlarınızı kontrol etmenizin ve sorumluluğu almanızın sağlayacağı faydalar neler olabilir? etkinlik değerlendirme sorusu BTHP içermektedir. 6. sınıf etkinlik değerlendirme sorusu Yaptığımız bu yalıtım malzemesini nerelerde kullanabilirsiniz? ile BTHP durumu verilmiştir. 8. sınıf ders kitabında yer alan Havaya Neler Oluyor? etkinliğindeki etkinlik değerlendirme soruları ile BTHP sorgulanmaktadır.

Beşinci sınıf etkinlik değerlendirme sorularında, bilişsel basamakların diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla dağılım gösterdiği görülmektedir. Sentez basamağında etkinlik değerlendirme sorusu yer almazken, en fazla %53.8 bilişsel alanın kavrama düzeyinde yer alan bu sorular öğrencilerin etkinlikle edindiği bilgiyi; yorumlamalarını, tahminlerde bulunmalarını, tartışmalara katılarak kendi cümleleri ile ifade etmelerini, matematiksel ifade veya grafiklerle açıklamaları istenmiştir. Bilgi

basamağında, öğrencilerin etkinlikte öğrendiği bilgileri öğrendikleri şekilde ifade etmeleri, yapılan deneylerde geçen durumları tekrar etmeleri, gözlemlerini anlatmaları gibi ezbere dayalı, öğrenilen bilgileri yorumlamadan yalın şekilde ifade etmeleri beklenmektedir. Sınıf düzeylerine bakıldığında analiz düzeyinde en fazla sorunun yer aldığı 5. sınıf değerlendirme sorularında Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları etkinlikleriyle, öğrencilerin edindiği bilgi ve becerileri, akranlarıyla birlikte, tahlil etmeleri, benzerlik ve farklılıklarını ortaya çıkarmaları ve parçalar arası ilişkiler kurmaları verilen rubriklerde istenmiştir. Sınıf düzeylerinde bilişsel taksonominin en üst düzeyinde yer alan değerlendirme basamağını kapsayan bir soru, 5. sınıf değerlendirme sorularında sorulmuştur. İnsan ve Çevre ünitesinde uygulanması istenen etkinliğin sorularında; öğrencilerin çevre sorunlarını uygulamaları, değerlendirmelerde bulunup, geçerli sonuçlara ulaşım, gerekli tedbirleri almaları istenmektedir. Beşinci sınıf değerlendirme sorularının %2.6'sını içeren, drama yöntemi ile öğrencilerin engellilerle empati kurmalarını sağlanan bir etkinliğin değerlendirme sorularında, Bloom taksonomisinin Duyuşsal alanının, alma basamağını içeren sorular yer almaktadır. Bu sorularda öğrencilerin etkinlik sırasında edindikleri tecrübeleri, hisleri, farkındalıkları ifade etmeleri istenmiştir.

Altıncı sınıf etkinlik değerlendirme sorularında en fazla %34.1 ile kavrama basamağındaki sorulara yer verilirken, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamağında etkinlik değerlendirme sorusu yer alamamaktadır. 5. sınıf etkinlik değerlendirme sorularından Güneş'in ve Ay'ın büyüklüğü hakkında neler söyleyebilirsiniz? veya Bu etkinlikte Ay ve Dünya'nın kaç tür hareketini belirlediniz? Bu hareketler nelerdir? soruları bilgi basamağında becerileri ölçülebilirler. 6. sınıflar kitabındaki Devrenizde test uçlarına hangi maddeleri temas ettirdiğinizde ampuller ışık verdi?, 7. sınıf ders kitabında Yaptığınız teleskop modeli hangi teleskop çeşidine girer? ve 8. sınıf ders kitabındaki Üst üste yerleştirdiğiniz tuğla sayısı arttığında kumdaki iz derinliği nasıl değişti? Neden? soruları öğrencilerin ön bilgilerini hatırlayarak cevaplayabilecekleri için, Bloom taksonomisinde bilişsel düzeyin bilgi basamağında becerileri sorgulayabilir. Bloom taksonomisinde bilişsel düzeyin kavrama basamağını ölçebilen sorulardan; 5. sınıf seviyesinde Soğuk ortam, su buharı üzerinde nasıl bir değişime neden oldu?, 6. sınıf Hangi ölçümünüzde top daha süratli hareket etti neden?, 7.sınıf Hazırladığımız hücre modelinin, diğer gruplardaki arkadaşlarınızın hazırladığı modellerle benzer yönleri var mıdır? Varsa bu yönler nelerdir? ve 8. sınıf Gözlemlediğiniz günlük hava durumlarında bir değişiklik var mı? Karşılaştırınız. sorularını öğrencilerin kendi cümleleri ile yorumlayarak cevaplamaları gerekir.

Beşinci sınıf ders kitabındaki Işık kaynağının önünde arkadaşınız dursaydı aydınlatılan bölgede nasıl bir değişiklik olmasını beklediniz? Tahmininizi test ederek doğrulayabilirsiniz. etkinlik değerlendirme sorusu öğrencilerin var olan bilgisini değişen yeni bir durumda sorguladığı için bilişsel alanın uygulama basamağında yer alır. Etkinliği yaparken hijyen kurallarına dikkat etmenizin önemini nasıl açıklarsınız? Buna dikkat etmeseydiniz hangi durumlarla karşı karşıya kalırdınız? Davranışlarınızı kontrol etmenizin ve sorumluluğu almanızın sağlayacağı faydalar neler olabilir?

etkinlik değerlendirme sorusu, öğrencilerin bir durumla ilgili fayda ve zarar ilişkisi ortaya koyma becerisini ölçtüğünden bilişsel alanın analiz basamağında yer alır. Aynı sınıf düzeyindeki ders kitabında Çevre Sorunları etkinliğinde sorulan Eğer siz bir yönetici veya yetkili kişi olsaydınız ne gibi tedbirler alırdınız? sorusunu öğrenciler kendi görüşleri ve değerleri ile yargılarda bulunarak cevaplayacakları için bilişsel düzeyin değerlendirme basamağında yer alır.

Bilim okuryazarlığı, sosyal beceriler, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine tüm sınıf düzeylerinde etkinlik değerlendirme bölümünde yer verilmiştir. Bilim okuryazarlığı ve problem çözme becerileri öğrencilere etkinlik sonunda yöneltilen fen bilimleri dersi sorularıyla ölçülmüştür. Medya okuryazarlığı becerisi öğrencilerin etkinlikteki araştırmalarını değerlendirerek ölçülmüştür. İnisiyatif kullanma, sosyal beceriler, iletişim, yaratıcılık, kendini yönetme ve iletişim becerileri öğrencilerin hazırladıkları projeleri sunduktan sonra akranları tarafından kitapta verilen rubriklerle ölçülmüştür. Matematiksel beceri değerlendirme bölümlerinde verilen hesaplamalarla ölçülmüştür. Öğrenileni pratiğe aktarma ve eleştirel düşünme becerileri öğrencilerin etkinlik sonucunda oluşturulan modellerin akranlarıncı kitapta verilen rubriklerle ölçülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin ve etkinlik değerlendirme sorularının STEM etkinliklerine uygunluğu belirlenen ölçütler çerçevesinde incelenmiştir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar bu bölümde tartışılarak, araştırmacılarca öngörülen öneriler sunulmuştur.

STEM etkinliklerinde dört temel disiplini bütünleştirmenin gerektiği yaygın bir görüştür (Morrison, 2006; Yıldırım, 2018). STEM etkinliklerinde disiplinlerarası bütünleştirmenin incelendiği bir çalışmada, biyoloji ders kitaplarındaki etkinlikler incelenmiş, etkinliklerde STEM disiplinleri alt boyutlarının birbiriyle bütünleştirilmesinin sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Karabolat ve diğ., 2021). Benzer şekilde incelenen etkinliklerde disiplinlerarası bütünleştirme 5. sınıf düzeyinde en az görülmekte ve tüm STEM disiplinlerinin bütünleştirildiği bir etkinliğin bulunmaması bu ders kitabında STEM etkinliğine yer verilmediğini göstermektedir. Bahar ve diğ. (2018) çalışmalarında, 2018 öğretim programında 5. sınıf öğretim programında STEM'e uygun üç kazanım tespit etmiştir. Ancak bu çalışmada 5. sınıf ders kitabındaki bu kazanımların ele alındığı etkinliklerde, STEM disiplinlerarası bütünleştirmenin dikkate alınmadığı görülmektedir. 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında ise dört temel STEM disiplininin bütünleştirildiği etkinlikler düşük yüzdelerde hesaplanmıştır. Bu bakımdan ders kitaplarında STEM disiplinlerinin tümünün entegre edildiği etkinlik sayıları azdır. Disiplinlerarası bütünleştirmeye dâhil edilen ders sayısının artması öğrencilerin problemleri farklı bakış açıları kullanarak çözebilmelerini sağlayacaktır (Akgündüz, 2018; Thomas, 2014). Ancak ders kitaplarında bu durum yeterince göz önünde bulundurulmamaktadır.

Araştırma sonucunda etkinliklerde teknoloji ve mühendislik disiplinleri ayrı ayrı fen bilimlerine entegre edilirken, iki disiplinin birbirlerine ve matematiğe entegre

edilmediği görülmektedir. Ayrıca mühendislik bütünleşmesinin 2018 Fen Bilimleri öğretim programında geçen Mühendislik ve Tasarım becerileri tanımına uygun olmadığı ve bu tanımda geçen yenilikçi düşünme becerisini geliştirecek etkinlik sayısı yetersizdir. Whitworth ve Wheller'a (2017) göre öğretim sürecinde verilen bir durumun mühendislik temelli olabilmesi için öğrencilere adım adım yönlendirme yapılmadan, kısıtlamalar altında yani birtakım kurallar ortaya koyarak, bir kriz yaratarak, bir problem durumuna çözüm tasarımları gerekir. Ders kitaplarında ise öğrencilere tasarım süreçleri adım adım anlatılmakta ve hiçbir etkinlikte kısıtlı bir problem durumu verilmemektedir.

Öğretim programında fen, mühendislik ve girişimcilik alanları ön planda olmasına rağmen matematik disiplinlerine yönelik net bir yönlendirme mevcut değildir (Bahar ve diğ., 2018). Etkinliklerde de matematik disiplininin bütünleşmesi yetersizdir. Fen bilimleri ders kazanımlarında matematiksel işlemlere girilmemesi gerektiği yönünde sınırlılıkların bulunması bunun bir diğer nedeni olarak görülebilir. Örneğin; 6. sınıf sürat konusunda yer alan kazanımlarda "F.6.3.2.1.c. Matematiksel bağıntılara girilmez." veya "F.6.3.2.1.ç Birim dönüştürme yaptırılmaz." gibi fen bilimleri dersini, matematiksel işlemlerden uzaklaştırmaya yönelik sınırlılıklar vardır (MEB, 2018). Ancak alanyazında bu iki disiplinin birbirinin öğrenmelerini desteklediği (Skovmose, 2005), fen bilimleri derslerinde matematik ilişkilerin kurulmasının öğrencilerin; kavram öğretimini desteklediğine, öğrenci başarısını artırdığına, motivasyon ve problem çözme becerisini geliştirdiğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Czerniak, 2007). Matematik bağlantılı etkinliklerde gerçek hayat problemlerinde matematiksel modelleme uygulamalarına rastlanmamaktadır. Matematiksel modellemenin disiplinlerarası ilişki kurabilme düzeyine hizmet ettiği ve problem çözme becerisini geliştirdiği söylenmektedir (Aydın ve Derin, 2018). Etkinliklerin ölçme, verileri grafik üzerinde gösterme ve işlem yapma alanlarında sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, fen ve matematik disiplinleri birlikteliğinin bir durumu, somut uygulamaları ve soyut işlevselliklerin çoğulcu bir anlayışıyla desteklenmesi ve birbirleri için vazgeçilmez olduğu gerçeği (Skovmose, 2005) dikkate alındığında etkinlikler açısından eksikliğe işaret etmektedir. Ancak alanyazında matematiksel becerilerin yaş ilerledikçe geliştirilmesi gerekli görülmesine rağmen (Altıparmak ve Öziş, 2005), bu çalışma sonuçlarında kitaplarda matematiksel beceri en çok 5. sınıf etkinliklerinde geliştirilirken sınıf seviyeleri arttıkça bu becerinin gelişmesini destekleyecek etkinlik sayısının giderek azaldığı sonucu dikkat çekmektedir. Fen bilimleri ve matematik derslerinin ülkemizde ayrılarak öğretimi öğrencilerin STEM disiplinlerini bütünleştirmelerini zorlaştıran önemli bir sorun olarak görülmektedir (Uslu ve Boz-Yaman, 2021). Bu durum, etkinliklerin matematiksel beceriden arındırılmasıyla bağdaştırılabilir.

Fen öğretiminde, mühendislik tasarımına yönelik olarak; Tasarım Temelli Modelleme, Tasarım Yoluyla Öğrenme, Tasarım Temelli Fen Eğitimi gibi çeşitli yaklaşımlar yer almaktadır (Topçu ve Gökçe, 2018). Fen bilimleri derslerinde, mühendislik tasarım etkinliklerinin merkeze alınarak geliştirilen etkinlikler, Tasarım Temelli Fen Eğitimi olarak açıklanmaktadır (Ercan, 2014). Bu çalışma kapsamında

incelenen etkinliklerde, mühendislik disiplininin bütünleştirmesinde, genellikle bir mühendislik tasarımının merkeze alınarak etkinliğin geliştirildiği, STEM yaklaşımına uygun olarak, mühendislik alanına diğer disiplinlerin eşit oranda dâhil edilmediği görülmektedir.

Bilim okuryazarlığı becerisi, alanyazında öğrencilerin bilimin doğasını kavrayarak, bilim insanlarının bilgiye nasıl ulaştığını ve ulaşma yollarını anlamaları olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bilimsel bilgilerin bilinen gerçeklerle ilişkisini fark etmelerini ve yeni deliller toplandıkça değişebileceğini algılamaları beklenir. Bilim okuryazarlığı, öğrencilerin bilimdeki temel kavram, teori ve hipotezleri bilmeleri ve bilimsel deliller ile şahsi görüş farkını algılama düzeyleri olarak açıklanmaktadır (Tan ve Temiz, 2003). 2004 fen ve teknoloji öğretim programının bilim okuryazarlığı boyutunun araştırıldığı çalışmada, program kazanımlarının ve önerilen etkinliklerin bilimin doğası boyutuna ve bilimsel bilgi içeriğinin deney ve gözlemler yoluyla keşfettirilmesi bu öğretim programının bilim okuryazarlık boyutunu desteklediği söylenmektedir (Bağcı-Kılıç ve diğ., 2008). Bu araştırma sonuçlarına benzer olarak kitaplardaki etkinliklerin tamamının bilim okuryazarlığı becerisini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

STEM yaklaşımında en öncelikli olarak, etkinlikte çok boyutta ele alınarak çözülebilecek bir BTHP içermesi beklenmektedir (Çorlu ve Çallı, 2017). Taşdemir ve Demirbaş (2010), öğrencilerin derslerde öğrendikleri kavramları günlük yaşamda kullanabilme düzeylerini incelediği çalışmada, öğrencilerin fen kavramlarını yanlış yapılandırdıkları gözlenmiş ve bu durumun öğrencilerin günlük yaşamda bir problemi tespit etme ve çözüme güçlük yaşayacakları sonucu ile ilişkilendirilmiştir. Fen bilimleri derslerinde etkinliklerin sıklıkla günlük yaşamla ilişki kurması beklenmektedir. Bu çalışmada BTHP düşük sayıda etkinlikte görülmektedir. Bu durumun sınıf düzeyi arttıkça artması beklenirken 8. sınıf etkinliklerinde günlük yaşamla ilişkili etkinlik sayısının diğer sınıflardan daha alt seviye kaldığı görülmektedir. Üst düzey beceri kazandırılması beklenen günümüz çağında öğrencilere bu yönde yaşantı kazandırmak değerli görülmektedir (Aydeniz, 2017; Bybee, 2010). STEM etkinliklerinde öğrencilere günlük yaşam problemleri verilerek farklı bakış açıları geliştirmeleri ve problemi çözmeleri istenir (Morrison, 2006). Kitaplarda bu durumun dikkate alınmaması etkinliklerin bir eksikliğidir.

Alanyazında etkinliklerin bilişsel alan değerlendirmelerinin yapıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak alanyazında STEM etkinlikleri gerçekleştirilirken, genellikle Bloom taksonomisinde bilişsel alanın uygulama ve üst düzey basamakları kullanılmaktadır (Moore ve Richards, 2012). Etkinlikler incelendiğinde, etkinlikleri uygulamada kullanılan bilişsel alan düzeyinin tüm sınıf seviyelerinde uygulama basamağının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu durum fen bilimleri derslerinde uygulama basamağında gerçekleşen deneysel etkinliklere daha fazla yer verilmesiyle ilişkilendirilebilir. Sınıf düzeylerine bakıldığında; 5 ve 6 sınıflarda en üst basamağın analiz; 7. sınıflarda değerlendirme; 8. sınıflarda ise sadece bilgi ve kavrama düzeyindedir. Beceri düzeyinin 8. sınıfta en aza düşmesi, merkezi

sınavlara hazırlanan öğrencilerin ezber bilgiden ziyade, problemi anlama, analiz etme gibi üst düzey becerilere hitap eden yeni nesil soruları doğru çözmesini de engelleyecektir (Gündüz, 2009). Genel anlamda tüm sınıf düzeylerinde etkinliklerin bilgi ve kavrama düzeylerinde uygulandığı, üst düzey basamaklara uygun etkinliklere az sayıda rastlandığı söylenebilir. Altıncı sınıf ders kitabındaki bir etkinliğin duyuşsal alan becerisi kazandırmaya yönelik olduğu görülmektedir. Etkinlik öğrencilerin farkındalıklarını geliştirmekte, empati duygusuna hitap etmektedir. STEM etkinliklerinin psikoloji disiplinine de hitap etmesini önemli gören çalışmalar mevcuttur (Edwards, 2010).

İnaltekin ve diğ. (2012), 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki etkinlikleri incelediği çalışmada, etkinliklerin büyük çoğunluğunun deney temelli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya benzer olarak fen bilimleri ders kitaplarında tüm sınıf düzeylerinde etkinliklerin hedeflerine ulaşmak için kullandığı öğrenme yollarından sıklıkla kullanılan deney yöntemidir. Çalışmasında bu sonuçlara benzer sonuç elde eden Dökme (2005), fen bilimleri derslerinde deneysel çalışmalara sıklıkla rastlanıldığını, öğretim programında bilimsel süreç becerileri kazandırmanın hedeflenmesi ile ilişkilendirmektedir. Genel olarak ders kitaplarında 5. sınıf düzeyinde etkinliklerin uygulandığı yöntem tekniklerde çeşitliliğin fazla olduğu, sınıf seviyesi arttıkça yöntem çeşitliliğinin azaldığı görülmektedir. STEM etkinliklerini uygulamada alanyazında en sık karşılaşılan yöntem proje tabanlı öğrenme ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarıdır (Bahar ve diğ., 2018). Ders kitaplarında bu yöntem tekniklerle uygulanan etkinlik sayısı azdır. Öğrenciler bir problemi çözmeye, ortak bir hedef için küçük gruplar oluşturularak çalışmalarını temel alan işbirlikli öğrenme yöntemi, fen bilimleri derslerinde kullanılması yararlı bulunan bir diğer öğretim yöntemidir (Ateş, 2004). STEM etkinliklerinde de öğrenciler problem durumlarını çözmek için işbirlikçi ortamda çalışırlar (Tutak ve diğ., 2017). Etkinliklerin 21. yüzyıl becerilerinden, sosyal ve kültürel becerileri içerme durumu analiz edildiğinde 5. sınıf etkinliklerinde yüksek oranda görülse de sınıf düzeyleri arttıkça beceriyi destekleyen etkinlik yüzdelerinde azalma olduğu görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak Kabakçı ve Korkut (2008), yaptıkları bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerinin arttıkça sosyal becerilerinin azaldığını sonucuna ulaşmıştır ve bu durumun 8. sınıf öğrencilerinin lise giriş sınavlarına hazırlık dönemleriyle ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

STEM etkinliklerinin bir diğer odak noktası da öğrencilere 21. yüzyıl becerileri arasında bulunan, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi kazandırabilmektir (Morrison, 2006). Ders kitaplarında yer alan etkinliklere bakıldığında bu becerileri destekleyerek geliştirebilen az sayıda etkinliğe yer verildiği görülmektedir. 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık kitaplarında en fazla 5. sınıflarda ancak yetersiz düzeyde görülmektedir. Yaratıcılık becerilerini geliştirecek etkinlik sayısının da sınıf düzeyi arttıkça azaldığı görülmektedir. Alanyazında yaratıcılık becerisinin erken yaşlardan itibaren geliştirilerek, ilerleyen zamanlarda desteklenmesinin yararlı bulunduğu (Güldal, 1992) ve STEM etkinlikleri ile yaratıcılık becerisinin gelişeceğine yönelik çalışmalar mevcuttur (Eroğlu ve Bektaş, 2016). Aynı şekilde etkinliklerde 21. yüzyıl

becerilerinden üretkenlik becerisi 5 ve 6. sınıflarda 7 ve 8. sınıflardan üst düzeyde tespit edilmiştir. Bu becerinin geliştirileceği etkinlik sayısında yetersiz bulunmuştur. Girişimcilik; öğrencilerin gerçek yaşamlarında ve ilerleyen dönemlerde iş hayatlarında bireysel olarak pek çok bireysel, sosyal ve ekonomik getiri sağlayacak 21. yüzyıl becerilerinden birisidir (Deveci, 2018). Kitaplarda “Fen, Mühendislik ve Girişimcilik” başlığında etkinliklere yer verilmesine rağmen, bu beceriyi destekleyen etkinliklere sadece 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında, kısıtlı sayıda ulaşılmıştır.

STEM etkinliklerin sonunda öğrencilerin bir ürün oluşturmaları beklenmektedir (Bybee 2010; Morrison, 2006). Kitaplardaki etkinliklerde öğrencilerden etkinlik sonunda ürün oluşturmaya yönlendiren etkinlik sayısı yetersizdir. STEM etkinliklerinde geliştirilen ürünlerin orijinal, öğrenciye has olması beklenen bir durumdur (Yıldırım, 2018). Bu açıdan ders kitaplarında öğrencilerin özgün bir ürün oluşturmalarını isteyen etkinlik sayısı çok azdır. Ayrıca özgün bir ürün oluşturulan etkinlik sayısının sınıf düzeyi ilerledikçe azaldığı görülmektedir. İlerleyen süreçte öğrencilerden daha gelişmiş ürünler geliştirmeleri beklenirken ders kitaplarında buna dikkat edilmediği görülmektedir. Öğrencilerin ileriki yaşamda orijinal projeler ortaya çıkarabilmesi için erken yaşlarda buna yönelik çalışmalara katılmaları önerilmektedir (Akgündüz ve diğ., 2015). Ancak ders kitaplarında STEM’e uygun özgün bir ürün geliştirilen etkinliklere yer verilmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Fen bilimleri öğretim programının STEM yaklaşımı ile birebir örtüşüyor diyemeyiz. Ancak programdaki son yeniliklerin bu yaklaşımla bağdaşan pek çok ortak noktası görülmektedir (Bahar ve diğ., 2018; Özbilen, 2018; Tekbıyık ve Çakmakçı, 2019). Fen bilimleri derslerinde öğrencilerin bu yaklaşımla uyumlu yaşantılar geliştirmesi beklenebilir. Fen bilimleri derslerinde öğrencilerin en verimli görülen ders süreci etkinliklerin yapıldığı, öğrencilerin derse etkin katıldıkları anlardır (Çavaş ve diğ., 2013). Öğrencilerin ve öğretmenlerin temel ders kaynağı ders kitaplarındaki etkinliklerin öğretim programlarına uyumlu olması beklenmektedir. Bu durumda içeriğindeki etkinliklerin de öğrencilerin disiplinlerarası ilişkiler kurabildiği, çok boyutlu problem çözme becerilerini, üst bilişsel ve 21. yüzyıl becerileri kazanabilecekleri, etkinlik sürecinde etkin rolde oldukları etkinlikler ders kitaplarında yer alması gerekir. Mevcut ders kitaplarında kapalı uçlu fen bilimleri deneylerine, her aşaması sıralanmış modelleme veya tasarım etkinliklerine rastlanmaktadır. Bu etkinlikler öğrencilere ileriye dönük beceriler kazandırmada yetersiz kalacaktır. Günümüzde ve gelecekte çok boyutlu problemlerle baş edilmesi ve bu problemlerin tek bir çözüm yolunun olmadığı görülmektedir. Hayatın her alanında bireyselliğin ön planda olduğu yaşadığımız yüzyılda, her bir problemin de bireysel çözüm yolları geliştirilerek çözüm bulunduğu görülmektedir. Bu problemlerle baş edecek olan gelecek nesillerin çok yönlü eğitim yaşantıları geçirerek, farklı düşünce yolları geliştirmesi gerekli görülmektedir. Ders kitaplarındaki etkinliklerde, 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada yetersiz kalındığı, etkinliklerinde günlük yaşamla basit düzeyde ilişki kurma seviyesinde kalındığı, etkinliklerin genellikle Bloom taksonomisinde bilgi ve kavrama düzeyinde sınırlı kaldığı, öğrencilere etkinlikler sonunda bir ürün oluşturulmadığı görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda ders kitaplarında incelenen bir diğer ölçüt de STEM etkinliklerinin değerlendirme boyutudur. Alanyazında STEM etkinliklerinin değerlendirme boyutunun incelendiği bir çalışmaya rastlanmamış ancak STEM yaklaşımına uygun etkinliklerin değerlendirme sürecine yönelik çalışmalardan yararlanılmıştır. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin büyük bir kısmının sonunda değerlendirme sorularına yer verilmiştir. En büyük yüzdelerde değerlendirme sorusu içeren sınıf düzeyi sekizinci sınıflardır. STEM etkinliklerinde değerlendirme aşamasında süreç değerlendirme yapılması gerekir. Öğrencilerin etkinlik sürecinde edindiği bilgi ve becerilerin, zihinsel süreçlerin ölçülebileceği ölçme araçları kullanılmalıdır (Akgündüz ve diğ., 2015; Odabaşı, 2018). Bu bağlamda ders kitapları incelendiğinde süreç değerlendirme yapılan etkinlik değerlendirme soru sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin sadece etkinlik sonucunda bir kavramı veya etkinliğin sonucunu bilip bilmedikleri sorgulanırken, öğrencinin etkinlik sürecinde geliştirdiği zihinsel süreçler ve beceriler sorgulanmamaktadır. Bu durum çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışıyla da çelişen bir durumdur. Fen bilimleri öğretim programında değerlendirmenin, ölçme araçlarında çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi gerektiği şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2018). STEM etkinliklerini değerlendirme çok boyutlu ve alternatif ölçme değerlendirme araçları ile sağlanmaktadır (Adıgüzel ve diğ., 2012; Akgündüz, 2018). Ancak çalışma sonucunda sadece 5. sınıf düzeyinde fen, mühendislik ve girişimcilik etkinliklerinin sonunda alternatif ölçme araçlarından rubrik kullanılırken, diğer sınıf düzeylerinde etkinlik değerlendirmelerinde açık uçlu sorular kullanılmıştır. Kitaptaki analitik rubrikler ile öğrenciler etkinlik sırasında dikkat etmeleri gereken noktaları önceden bilirler, güçlü yanlarını ve geliştirmeleri gereken yönlerle ilgili klasik yöntemlere göre daha detaylı geri bildirim almış olurlar (Karamanoğlu, 2006). Ders kitaplarındaki etkinlik değerlendirmede kullanılan açık uçlu sorular Akgündüz'ün (2018) belirttiği akademik değerlendirme boyutunda fen bilimleri dersi ile sınırlanmış kalmıştır. Bu sadece açık uçlu sorulara yer verilen etkinliklerde uygulama sürecinin değerlendirilmesini sağlayacak diğer becerilerin değerlendirilmesini ihmal edilecektir. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmesi ile öğrencileri farklı yönleriyle tanımayı sağlayacağı ifade edilmektedir (Çoruhlu ve diğ., 2009). Etkinlik değerlendirme sorularının içeriğinde ise genellikle fen bilimleri ile ilgili, yapılan etkinliklerin sonuçlarını içermektedir. Etkinlikte farklı disiplinlere hitap edilse de değerlendirme sorularında disiplinlerarası bütünleştirmeyi ölçen çok az sayıda etkinlik bulunmaktadır. Bunların fen bilimleri disiplinine ek olarak diğer STEM disiplinlerini bir veya iki tanesini içerdiği, görülmektedir. Ancak tam bir STEM bütünleştirmesine; fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin tamamını içeren soruya hiçbir etkinlikte rastlanmamıştır.

STEM yaklaşımına uygun geliştirilen etkinliklerde öğrencilere BTHP sunulduğu gibi etkinliğin sonunda öğrencinin bu beceriyi kazanma durumu kontrol edilmelidir (Çorlu ve Çallı, 2017). İncelenen etkinlik değerlendirme sorularında, soruların BTHP çözme becerisini kontrol etme düzeyi ders kitaplarının tamamında yetersiz olduğu görülmektedir. Sınırlı etkinlikte günlük yaşamla ilişkili sorulara yer verilmiştir.

Etkinlik değerlendirmeleri, genellikle tek bir cevabı olan, fen bilimlerinde alt düzey becerileri sorgulayan sorulardan oluşması öğrencilerin beceri gelişimlerini desteklemeyeceği düşünülmektedir. Etkinlik değerlendirme sorularını Bloom taksonomisinde bilişsel alanın genellikle kavrama düzeyinde olduğu görülmektedir. STEM etkinliklerinde değerlendirme sürecinde öğrencilerin üst bilişsel becerileri ölçülmelidir (Akgündüz ve diğ., 2015). Altıncı ve yedinci sınıf etkinlik değerlendirme sorularının tamamı bilgi ve kavrama düzeyindedir. Bu sorular öğrencilerin bilişsel alanda üst düzey becerilerini kazanıp kazanmadığını sorgulayamamaktadır. Etkinlik değerlendirme sorularının 21. yüzyıl becerisi ölçme düzeyi en çok bilim okuryazarlığı becerisini içerdiği görülmektedir. Bu durum soruların fen bilimleri disiplinine hitap etmesinin bir sonucu olarak düşünülmektedir. Sınıf düzeylerine bakıldığında 21. yüzyıl beceri çeşitliliğinin en çok 5. sınıf düzeyinde ölçüldüğü, sınıf düzeylerinin arttıkça soruların 21. yüzyıl becerisi ölçme çeşitliliklerinin azaldığı görülmektedir. Beşinci sınıf ders kitaplarındaki etkinlik değerlendirme bölümlerinde kullanılan rubrikler hariç soruların sonuç odaklı değerlendirme olduğu görülmektedir. 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında etkinlik değerlendirme sorularının tamamı açık uçlu, etkinliğin sadece sonuçlarını değerlendirme amaçlı olduğu ve süreç değerlendirmenin ihmal edildiği ortaya konmuştur. Bu durum Köse'nin (2021), ders kitaplarında yer alan değerlendirme sorularını incelediği çalışmada, sınıf düzeyi arttıkça kitaplarda yer alan çoktan seçmeli yani sonuç odaklı değerlendirmenin ön planda tutulduğu sonucu ile bağdaştırılabilir. Değerlendirme sorularıyla, öğrencilerin uygulanan etkinlikler sonucunda sadece elde ettiği verileri pekiştirmeleri amaçlandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin süreçte edindikleri becerileri ve etkinliklerde gösterdikleri performansları açık uçlu değerlendirme sorularında sorgulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın bulgu ve sonuçları doğrultusunda, ortaokul fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin günümüzde gerekliliği MEB ve alanyazın kaynaklarınca vurgulanan STEM yaklaşımına uygun olarak düzenlenmesi önerilebilir. Öğretim programında yer alan STEM kazanımlarını öğrencilere kazandırabilecek, mühendislik ve tasarım becerilerini açık uçlu etkinliklerle bir problem durumuna çözüm üretecek düzeyde, üst bilişsel becerilere ve 21.yüzyıl becerilerine uygun etkinliklere ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Etkinlik değerlendirme sorularında ise, STEM etkinliklerine uygun olarak disiplinlerarası ilişkili, üst bilişsel becerileri ve 21. yüzyıl becerilerini içeren, BTHP çözebilme becerisini ölçebilen ve çağdaş ölçme araçlarına daha fazla kullanan değerlendirme sorularına ders kitaplarında yer verilmesi önerilmektedir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığı için etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Kaynakça

- Adıgüzel, T., Ayar, M. C., Çorlu, M. S. ve Özel, S. (2012, 27-30 Haziran). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitimi: Disiplinlerarası çalışmalar ve etkileşimler* [Kongre sunumu]. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, Türkiye.
- Akça, Z. ve Beşoluk, Ş. (2021). Fen eğitiminde disiplinlerarası yönelimlerin STEM'e evrilmesi sürecine tarihsel bir bakış . *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(2), 556-578. <https://doi.org/10.30703/cije.739869>
- Akgündüz, D. (Ed.). (2018). *Okul öncesinden üniversiteye kuram ve uygulamada STEM eğitimi*. Anı Yayınları.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, S. M., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı, yoksa gereksinim mi?* D. Akgündüz ve H. Ertepinar (Ed.). İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi. https://www.teknolojidekadın.org/user_files/files/1552897300STEM_E%C4%9Fitimi_T%C3%BCrkiye_Raporu.pdf
- Altıparmak, K. ve Öziş, T. (2005). Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 25-37. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egeefd/issue/4918/67296>
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri* (Geliştirilmiş 2. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ateş, M., (2004). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim II. kademede madde ve özellikleri ünitesinde öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 191803) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aydeniz, M. (2017). *Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası*. https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1019&context=utk_theopubs
- Aydın, E. ve Derin, G. (2018). STEM ve matematik eğitimi. Kırgıç, K. ve Aydın, E. (Ed.), *Merhaba STEM yenilikçi bir öğretim yaklaşımı* içinde (ss. 27-38). Eğitim Yayınevi.
- Bağcı-Kılıç, G., 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), 52-63. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/630>

- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz M. ve Emen, H., Gürer, F. (2018). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 702-735. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/article/412111>
- Bakırcı, H. ve Gülseven, E. (2018). 2017 yılında güncellenen ortaokul beşinci sınıf fen bilimleri ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 638-671, <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.82>
- Bümen, N. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğilim ve Bilim*, 31(142), 3-14. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/837>
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35. <https://search.proquest.com/docview/853062675?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <http://dx.doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Ceylan, S. (2014). *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma* (Tez No. 372224) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Czerniak, C. M. (2007) Interdisciplinary science teaching. In S. K. Abell, and N. G. Lederman, (Eds.), *Handbook of research on science education*, (pp. 537-560). Routledge.
- Çavaş, B., Bulut, Ç., Holbrook, J. ve Rannikmae, M. (2013). Fen eğitimine mühendislik odaklı bir yaklaşım: Engineer projesi ve uygulamaları. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 12-22.
- Çiftçi, M. (2018). *Geliştirilen STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık düzeylerine, STEM disiplinlerini anlamalarına ve STEM mesleklerini fark etmelerine etkisi* (Tez No. 505921) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çorlu, M. S. ve Çallı, E. (2017). *STEM kuram ve uygulamalarıyla fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi*. Pusula Yayıncılık.

- Çoruhlu, T., Nas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 122-141. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13711/165998>
- Deveci, İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğitimlerinin incelenmesi. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi* 1(1), 19-47. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fmgted/issue/40553/435929>
- Dökme, İ. (2005). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının bilimsel süreç becerileri yönünden değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 4(1), 7-17. <http://ilkogretim-online.org/fulltext/218-1596617808.pdf?1612446666>
- Edwards, L. C. (2010). *Edwards the creative arts: A process approach for teachers and children* (5th ed.). Merrill Publishing.
- Ercan, S. (2014). *Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: Tasarım temelli fen eğitimi* (Tez No. 372246) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Eroğlu, S. ve Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* (ENAD), 4(3), 43-67. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/32043/356762>
- Feyzioğlu, E. ve Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 164(37), 108-125. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/421>
- Firman, H., Rustaman N. Y., and Suvarma, I. R. (2016, November 14). *The development of technology and engineering literacy through STEM based education* [Kongre sunum özeti]. International Conference on Innovation in Engineering and Vocational Education. <https://doi.org/10.2991/icieve-15.2016.45>
- Green, A. (2012). *The integration of engineering design projects into the secondary science classroom* (Order No. 1516526) [Master thesis, Michigan State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/integration-engineering-design-projects-into/docview/1037003455/se-2?accountid=8319>
- Güder, Y. ve Gürbüz, R. (2018). STEM eğitimine geçişte bir araç olarak disiplinler arası matematiksel modelleme oluşturma etkinlikleri: öğretmen ve öğrenci görüşleri [Özel Sayı]. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 171-199. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.457626>

- Güldal, A., (1992). İlköğretim okullarında fen bilgisinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 185-188. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7830/103008>
- Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji sorularının ölçme araçlarına ve bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 150-165. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13712/166018>
- İnaltekin, T., Özyurt, B. B. ve Akçay, H. (2012). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji ders kitabı etkinliklerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 63-73. <https://arastirmax.com/tr/publication/trakya-universitesi-egitim-fakultesi-dergisi/2/2/ilkogretim-6-7-8-sinif-fen-teknoloji-ders-kitabi-etkinliklerinin-incelenmesi/arid/ca663c2a-693d-4cfa-892e-0619b297fbed>
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2008), 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-85. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/677/128>
- Karabolat, B., Atıcı, T. ve Taflı, T. (2021). Biyoloji dersi öğretim programında ve ders kitaplarında yer alan kazanımların ve etkinliklerin STEM yaklaşımına göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 645-670. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/61832/830235>
- Karamanoğlu, S. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin fen başarılarının değerlendirilmesinde sorgulama programının kullanılması: Portfolyo* (Tez No. 191665) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karamustafaoğlu, O. (2009). Fen ve teknoloji eğitiminde temel yönelimler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 87-102. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49070/626120>
- Koyunlu-Ünlü, Z. ve Şen, Ö. (2018). 5. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin bilimsel araştırma ve mühendislik tasarım sürecine göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education* 8(4), 185-197. <https://doi.org/10.19126/suje.448331>
- Köse, M. (2021). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 316-334. <https://doi.org/10.17556/erziefd.738444>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *STEM eğitimi raporu*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/meb-yegitek-genel-mudurlugu-stem-fen-teknoloji-muhendislik-matematik-egitim-raporu-hazirladi/icerik/719>

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Kazanım merkezli STEM uygulamaları*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_01/29164143_STEM_Kitap_Yk.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *STEM eğitimi eğitiminde farklı yaklaşımlar*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. <http://yegitek.meb.gov.tr/STEAMTR/mobile/index.html>
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed.). Sage.
- Moore, T., and Richards L. G. (2012). P-12 engineering education research and practice. *Advances in Engineering Education*, 3(2), 1-9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1076109>
- Morrison, J. S. (2006). *TIES STEM education monograph series, Attributes of STEM education*. TIES.
- Muradoğlu-Özbay, S. (2008). *İlköğretim II. kademe (6. ve 7. sınıf) fen bilgisi ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin çoklu zekâ yaklaşımı (kuramı) açısından incelenmesi* (Tez No. 219263) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- National Academy of Sciences. (2014). *STEM integration in K–12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. National Academies Press.
- Next Generation Science Standards Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. National Academies Press.
- Odabaşı, Ş., Y. (2018). STEM için ölçme ve değerlendirme. K., A. Kırkıç ve E. Aydın, (Ed.), *Merhaba STEM yenilikçi bir öğretim yaklaşımı* içinde (ss. 109-124). Eğitim Yayınevi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45926093.pdf>
- Öner, A., ve Capraro, R. (2016). FeTeMM okulu olmak iyi öğrenci başarısı anlamına mı gelir? *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.3397>
- Özbilen, A. G. (2018). STEM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkındalıkları, *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*, 2(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ses/issue/37465/414916>

- Pulat, N. (2020). *Türkiye’de yayımlanmış olan FETEMM (STEM) etkinliklerinin alan yazın ışığında oluşturulmuş kriterler ile incelenmesi* (Tez No. 658866) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Roth, W. (2005). *Talking science: language and learning in science classrooms*. The Rowman ve Littlefield Publishing Group, Inc.
- Shieh, R. S., and Chang, W. (2014). Fostering student’s creative and problem solving skills through hands on activity. *Journal of Baltic Science Education*, 13(5), 650-661. http://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol13/650-661.Shieh_JBSE_Vol.13_No.5.pdf
- Skovmose, O. (2005). *Travelling through education-Uncertainty, mathematics, responsibility*. Sense Publisher.
- Şahin, A., Ayar, M. C., ve Adıgüzel, T. (2014, 27-30 Haziran). *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri* [Bildiri sunumu özeti]. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, Türkiye.
- Şirin, E. ve Tarkin-Çelikkıran, A. (2021). Investigation of the effects of entrepreneurship-oriented STEM activities on 7th grade students’ entrepreneurship skills and perceptions. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 1263-1304. <https://doi.org/10.14812/cuefd.858527>
- Tan, M. ve Temiz, B. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 89-101. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11130/133117>
- Taşdemir, A. ve Demirbaş, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 124-148. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936628.pdf>
- Tekbıyık, A. ve Çakmakçı, G. (2019). *Fen bilimleri öğretimi ve STEM etkinlikleri kitabı*. Nobel Yayınları.
- Thoman, E., ve Jolls T. (2013). *21. yüzyıl okuryazarlığı* (C. Elma ve A. Kesten, Çev.) Ekinoks Yayınları. (2008).
- Thomas, T. A. (2014). *Elementary teachers’ receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades* [Doctoral thesis, University of Nevada, Reno]. <https://scholarworks.unr.edu/handle/11714/2852>
- Topçu, M. S. ve Gökçe, A. (2018). STEM ve mühendislik. K., A. Kırkıç ve E. Aydın (Ed.), *Merhaba STEM yenilikçi bir öğretim yaklaşımı* içinde, (ss. 109-124). Eğitim Yayınevi.

- Tutak, F., Akaygün, S., ve Tezsezen, S., (2017). İşbirlikli FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi uygulaması: Kimya ve matematik öğretmen adaylarının FeTeMM farkındalıkları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 794-816. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027115>
- Uslu, S. ve Boz-Yaman, B. (2021). STEM temelli ders planı hazırlama süreci ve uygulama sonuçları: Çevreci sifon etkinliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 457-494. <https://doi.org/10.9779/pauefd.787908>
- Wang, H. (2012). *A new era of science education: Science teachers, perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration* [Doctoral thesis, University of Minnesota]. Libraries Digital Conservancy.
- Whitworth, B. A., and Wheller, L. B. (2017). Is it engineering or not? *The Science Teacher*, 84(5), 52-29. <https://search.proquest.com/docview/1916639596?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Yağcı, Y. (2009, 01-02 Ekim). *Web teknolojisinde yeni bilgi fırtınası: Web 3.0* [Sempozyum sunum özeti]. Bilgi Çağında Varoluş: Fırsatlar ve Tehditler Sempozyumu, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, B. (2016). An analyses and meta-synthesis of research on STEM education. *Journal of Education and Practice*, 7(34), 23-33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126734>
- Yıldırım, B. (2018). *Teoriden pratiğe STEM eğitimi uygulama kitabı*. Nobel Yayınları.
- Yulianti, E., Hamimi, E., and Widiarani, Y. (2021, March 02). *The potential of STREAM-based science textbook to enrich students' creativity in environmental pollution and global warming topics* [Conference proceeding abstract]. AIP Conference Proceedings. <https://doi.org/10.1063/5.0043178>




Investigation of Appropriateness of Activities in Elementary School Science Textbooks to the Science, Technology, Engineering, and Mathematics Approach¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	01.18.2021	12.01.2021	01.28.2022

Gizem Tezcan Şirin ²

Ministry of National Education

Elif Kaval Oğuz ³ and Mustafa Tüysüz ⁴

Van Yüzüncü Yıl University

Abstract

It is seen that the disciplines of mathematics, engineering, and technology have been integrated into the renewed 2018 science curriculum in addition to the field of science. This situation is integrated into the STEM approach, this study was aimed to investigate the suitability of the activities in the five, six, seven, and eighth-grade textbooks of secondary school science in 2018-2019 academic year concerning the framework of STEM activities. The study was carried out with the descriptive survey model, which is one of the field research design. The STEM Activity Analysis Scale improved by researchers was utilized as a data collection tool in the investigation. There are few activities that can provide interdisciplinary integration and include science-based life problems. Although the activities are mostly in the implementation stage of the cognitive domain, it is identified that the number of activities to support skills such as problem-solving, critical thinking, creativity, entrepreneurship, and productivity was found insufficient. Generally, experimental methods were used, and it did not include methods frequently utilized methods in STEM education such as project-based or cooperative learning. Another finding was that although it was mentioned to develop original products in the 2018 science curriculum, no products were obtained at the end of the activities in the textbooks. When the assessment of the activity evaluation questions was examined, the questions were generally at the level of knowledge and comprehension focused on outcome evaluation, and interdisciplinary conceptual integration was ignored.

Keywords: Textbook review, STEM integration, Secondary school science textbook activities, effectiveness evaluation questions.

Ethical committee approval: Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.

¹This article is produced from a part of the master's thesis titled "Evaluation of the Appropriateness of the Activities in the Secondary School Science Textbooks within Science, Technology, Engineering and Mathematics Approach", which was completed under the supervision of the second author and the co-supervision of the third author at Master's program of Science Education in Institute of Educational Sciences, Van Yüzüncü Yıl University.

²Corresponding Author: Graduate Degree, Turk Eczacılar Birliği Secondary School, e-mail: gizemtezcan6@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5183-8565>

³Asoc.Prof., Faculty of Education Department of Secondary Science and Mathematics Education, e-mail: ekoguz@yyu.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-0196-2693>

⁴Asoc. Prof., Faculty of Education, Department of Secondary Science and Mathematics Education, e-mail: mustafatuyusuz@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1277-6669>

Purpose and Significance

It is seen that the disciplines of mathematics, engineering and technology have been integrated into the renewed 2018 science curriculum in addition to the field of science. The “Engineering and Design” skills and “Science, Engineering and Entrepreneurship Practices” included in the 2018 curriculum are associated with various dimensions of the STEM approach, and technology highlights are also noteworthy. This interdisciplinary association in the program is defined by the STEM approach, which has become increasingly prominent today. STEM is an education that draws attention to various activities applied in the process of learning and teaching. In the science education process, in-class activities based on learning by doing should be developed in relation to the curriculum. Thus, the activities in the textbooks, which are the common source of teachers and students, are also expected to be related to the objectives and skills in the curriculum. In the literature, it was seen that the activities in science textbooks were handled from different perspectives. When the studies were examined, it was thought that the findings of this investigate would contribute to the literature, since there was no research on the suitability of the activities to the STEM approach. Thus, with the study, it is expected that these situations will be taken into consideration in the textbook activities to be developed in the future by drawing attention to the deficiencies in the current activities. Considering these situations, this study was aimed to investigate the suitability of the activities in the five, six, seven, and eighth grade textbooks of secondary school science in the 2018-2019 academic year concerning the framework of STEM activities and views of science teachers on this subject.

When we look at the national and international STEM activities discussed in the literature in general, the criteria discussed in common in the activities are listed as follows:

1. A daily life relationship has been established in all activities.
2. In all activities, active participation of the students was ensured in the application processes.
3. Activities address the development of skills in the cognitive field at the lowest level or at the upper level.
4. Some of the steps of the engineering design process are seen in all of the activities.
5. Integration of two or more disciplines in interdisciplinary relations has been achieved.
6. In all the activities given, the students were directed to group work and it is seen that the cooperative learning method was used.
7. Practices that will support students' various skills development were included in all activities.
8. Cooperative learning environments and project-based learning methods were preferred in teaching methods and techniques in the activities.
9. Process evaluation was taken into consideration in the evaluation phase of the activities and interdisciplinary integration was used in the evaluation.

The problem situations that the study will try to answer in line with the purpose and problem situation are as follows:

1. What is the compliance level of the activities in the secondary school science textbooks with STEM activities?
2. What is the level of compliance of the activity evaluation questions in the secondary school science textbooks with the STEM activities assessment-evaluation process?

The sub-problems that the study will try to answer in line with the purpose and problem situation are:

In textbook activities and activity evaluation questions:

- i. Interdisciplinary integration,
- ii. Including problems from daily life,
- iii. Level of Bloom's Taxonomy,
- iv. Strategy / Method / Technique,
- v. Gaining 21st century skills and measuring them,
- vi. Product creation,
- vii. What is the level of compliance with STEM activities in terms of the tool used in assessment and evaluation?

Method

In this study, the descriptive survey model was used for analyzing science textbooks. The STEM Activity Analysis Scale developed by the researchers was utilized to evaluate activities in the fifth, sixth, seventh, and eighth-grade elementary school science textbooks. This scale was developed with the help of two experts in line with the definitions and explanations that were found appropriate for the STEM activities in the national and international literature and the STEM approach included in the 2018 MEB curriculum. Six criteria were determined for the activities and activity evaluation questions in the scale. As the basic criteria expected a STEM activity; it was investigated in terms of “STEM interdisciplinary integration”, “science-based life problem”, “high-level cognitive skills and 21st century skills”, “teaching methods – techniques”, “product at the end of the activity”, and “the level of assessment of students at the end of the activities by integrating STEM disciplines”. For each grade level, this scale was evaluated separately in activities and activity evaluation questions. The percentages of the criteria given in the findings section were calculated to reveal the current status of each criterion.

Interdisciplinary integration of STEM discipline in data analysis, students in the 21st century. skills, including science-based life problems, the application of contemporary teaching methods and techniques in the activity process, the activity to gain high-level cognitive skills in Bloom’s taxonomy, and the creation of a product at the end of the activities (Bybee, 2010; Moore and Richards, 2012; Thomas, 2014).

Measurement and evaluation methods in STEM activities should include process and product evaluation and serve four basic disciplines (Akgündüz et al., 2015). In data analysis, the questions taken into consideration in the evaluation of STEM activities of textbook activity evaluation questions are as follows:

1. Process evaluation done? (Odabaşı, 2018),
2. Can conceptual integration be measured? (Akgündüz et al., 2015),
3. Are the questions a daily life problem? (Çorlu and Çallı 2017),

4. Have the senior skills in Bloom's taxonomy been questioned? (Akgündüz et al., 2015),

5. Are 21st century skills questioned? (Akgündüz et al., 2015),

6. Have alternative measurement tools been used as a measurement tool? (Odabaşı, 2018).

Results

The findings of the research, despite the changes in the science textbooks curriculum, these changes could not be integrated into the activities. Moreover, there were few activities that can provide interdisciplinary integration and include science-based life problem. Although the activities were mostly in the implementation stage of the cognitive domain, it was determined that the number of activities to support skills such as problem-solving, critical thinking, creativity, entrepreneurship, and productivity was found insufficient. In addition, the experimental method is usually utilized in the activities; however, the project-based learning or cooperative learning that was frequently used in STEM education was not preferred. Another finding was that although it was mentioned to develop original products in the 2018 science curriculum, no products were obtained at the end of the activities in the textbooks. When the assessment of the activity evaluation questions was examined, the questions were generally at the level of knowledge and comprehension focused on outcome evaluation, and interdisciplinary conceptual integration was ignored.

In the activities in the 5th grade textbook, it is seen that interdisciplinary integration is mostly applied with science and engineering disciplines. While the Problem of Science Based Life is 11.4% in the book, it is seen that there is a lot of variety in method techniques in which activities are applied at the 5th grade level, and as the grade level grows, the variety of methods decreases when the textbooks are generally examined. 11.4% of 5th grade level activities; are non-original products, the production stages of which are given to students step by step in the activity section. The production stages, materials and pictures of the activities prevented the creation of an original product.

It is seen that in activities in 6th grade textbooks, integration is mostly realized between science and technology disciplines. The grade level with the highest rate of Science and Technology integration is seen as the 6th grade. In the activities where technology discipline is integrated; Students were asked to use simple technological tools (flashlight, scissors, hair dryer, stopwatch, etc.) or basic science laboratory materials (dynamometer, precision balance, thermometer, air pump, battery, lampholder, bulb bed, etc.) while setting up experimental setups. In activities where engineering discipline is integrated; Students were directed to engineering studies by having models (Solar system model, skeleton and respiratory system models, etc.), experimental setups or designs (cargo box design, heat-insulated bag design, phone design, soundproof environment design, light stimulating fishing line design, etc.). In the activities where the discipline of mathematics is integrated; Students were asked to make measurements, record the results, and make the necessary calculations (density calculation, etc.). In the event where the discipline of art is integrated; In the "Let's Create Different Sounds" activity in the Sound and Features unit, the students were directed to music composition. In Science, Engineering and Entrepreneurship activities, giving a problem that can be encountered in daily life, asking students to reach the materials they will use for the product they will create, and to choose from daily life will enable them to associate the activities with daily life. It is seen that the activities contain 17% Problem of Science Based Life. Activities; While 93.6% are

carried out at the application level, there are no activities that will support the skills in the synthesis and evaluation stage of the cognitive field. While the experimental method is used at a rate of 72.3% in their activities, it is seen that modeling, project-based learning, collaborative learning, individual learning, educational games, drama and case studies are also included in certain proportions. Students were not asked to create a product in 80.8% of the activities. The construction phase of the product to be formed in the events and the provision of the necessary materials prevented the creation of an original product.

It is seen that 63.5% of the 7th grade textbooks are at the application stage, and 44.2% of the activities are carried out by experimental method. 28.8% of the activities are non-original products given to students step by step in the construction phase activities section.

It is seen that the number of activities is the least in the 8th grade textbooks, and the interdisciplinary integration is less in the activities with low integration percentages. The disciplines with the highest percentage of integration in activities are seen among Science and Technology as in other grade levels. 10.7% of the activities are information and 89.3% are activities at the application level of the cognitive field. In the activities that take place in the majority of the book, it is seen that students use their prior knowledge in new situations and show active skills in the activity. Activities using modeling, project-based learning, collaborative learning, individual learning and educational game methods are seen in the activities. No products were created for students in 85.7% of the activities. They are non-original products in 3.6% of the activities, and the production stages are given to the students step by step in the activity section.

Discussion and Conclusions

As a result, closed-end science experiments, modeling or design activities with every stage listed were found in the current textbooks. In this regard, it is observed that these activities were inadequate in terms of the interdisciplinary integration, gaining 21st-century skills, the high-level evaluation and creating a product at the end of the activities. Considering these situations, it could be said that the activities in the textbooks were not developed in accordance with the STEM approach. Thus, these activities might be insufficient for the skills that students are expected to gain in the 21st-century. Thus, in the light of the findings of the study, it is suggested that the activities that will be used for the textbooks of science and other disciplines in the future should be prepared according to stem education.

The Ethical Committee Approval

Since this research was conducted before 01.01.2020, it does not require an ethics committee decision.



Institutionalization at Universities: Case Study of the Focal Institution and the Spawning Institutions¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	07.15.2021	01.08.2022	01.08.2022

İnci Öztürk Erkoçak ² and **Ali Balci** ³
Ankara University

Abstract

The purpose of this study is to analyze the institutionalization of Gazi University Faculty of Education as a focal institution, and Ahi Evran University Faculty of Education and Kastamonu University Faculty of Education as spawning institutions where the faculty members serve. The common feature of these academics is that they graduated from any doctoral program of Gazi University in the past. In this context, the views of faculty members on the institutionalization of universities have been presented. Case study was employed in the research. The study group of this research is comprised of faculty members who have been working in a focal institution Gazi University, and spawning institutions Ahi Evran University and Kastamonu University in Turkey. According to research results, faculty members create hierarchies based on academic titles. Conflicts among faculty members in spawning faculties are resolved within the department by arbitration. The dominant organizational decision-making method employed by faculty members within their own faculties was consensus. Faculty members agree that graduates from their doctorate programs should be employed at the same faculty. The culture of the spawning faculties is similar to the culture of the teacher high school and the focal institution.

Keywords: Institutionalization, focal institution, spawning institution, higher education, academics.

Ethical committee approval: The ethical committee approval was obtained from Ankara University Ethical Committee, No. 85434274/050.04.04/72625, Date: 21.11.2016.

¹This study is a part of the doctoral dissertation titled "Imprinting and Institutionalization at Universities", submitted by İnci Öztürk and supervised by Prof. Dr. Ali Balci in 2018. Doctoral dissertation project was supported by a grant from Ankara University Scientific Research Projects Coordinatorship (16L0630004).

²Corresponding Author: Dr., Faculty of Educational Sciences, Educational Administration, e-mail: iiozturk@yahoo.com.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9177-2038>

³Prof. Dr. (retired), Faculty of Educational Sciences, Educational Administration, e-mail: alibalci@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2025-3796>

In its most familiar definition, an institution is a structure or union that includes a deep-rooted structure such as marriage, family, partnership, property, and generally has a relationship with the state. Institutionalization is the state of being institutionalized. In other words, institutionalization means becoming organized and gaining continuity (sozluk.gov.tr). When the institutional literature is examined, there is uncertainty regarding what an institution is (Jordan, 1990; Searle, 2005). As the definition of institution does not make an assumption regarding the identity of the social actors, an institution may be individuals, groups, organizations, and even larger collectives (Barley and Tolbert, 1997). Regarding what an institution is, the most frequently encountered word in various definitions is rule. An institution is the entirety of permanent rules and organized practices embedded in permanent resources and structures that do not relatively change despite the personal choices and changing external conditions, personnel turnover (March and Olsen, 1995). An institution is the rules of the game in a society (North, 1990). The institutions are generally a component of the social rules as organized, embedded and special processes (Jepperson, 1991). The institutions such as the state, family, international political order, democracy and capitalism are larger formations compared to the organizations that they shape. The institutions convey the rules, assumptions, and classifications in which the organizational structure is constructed in regards to the cultural actions of the individuals. The interaction with the institutional social structures and beliefs; and dependence on them creates stability and integration (Manning, 2013).

In its most general and well-known definition, institutionalization is the establishment and operation of the system by the institution through getting rid of the personal dependence. There are various definitions of institutionalism according to the sociological, political and economic perspectives. In general terms, those definitions may be classified as a process instilling value to the organizations, a process creating a reality that is shared by the members, an institutional logic which is a rationalized organizational system and a differentiated and specialized cognitive and normative system (Scott, 1987), the routinization process of the behavior (O'Donnell, 1996), and a way to solidify the organization (Panebianco, 1988). As an organization is defined as a social system that contributes to a more comprehensive system such as the society and has a specific target (Parsons, 1956), in analyzing the structures and behaviors of the organizations, the institutional approach, which is a sociological approach, is used (Barley and Tolbert, 1997; Kocel, 2011). According to sociological institutionalism, institutionalization does not take place in the consequence of a strategic pursuit for maximum productivity. For the legitimacy of the organization, the institutional structures and practices are embraced by conducting the social appropriateness rather than the logic of instrumentalism (Alexander, 2005; Cardona et al., 2020; Meyer and Rowan, 1977).

Sociological institutionalism and institutional theory go hand in hand. Sociological institutionalism is a sort of organizational theory and particularly a cultural theory (Amenta and Ramsey, 2010). Sociological institutionalism perceives the culture as an institutional form. In other words, the institutions and the culture are

intertwined; there is no sharp distinction between the two. Indeed, the institutionalization is provided by the culture. To put it more explicitly, the institutionalization is created by the symbolic system, moral values, social norms, myths, rituals, ideology, ideas and concepts that create the frames of meaning that guide the action (Hall and Taylor, 1996; Jepperson, 1991).

The institutional theory which is used in the organizational analysis put forward certain conceptions of institutionalization. According to the institutional theory, institutionalization is both a process and a property variable (Scott, 1987; Tolbert and Zucker, 1996; Zucker, 1977). Institutionalization is a process because it is the process of conveying the thing which is described as real by the individual actors (Zucker, 1977). Hill (1974) defines institutionalization as a process by which the organization creates authority relationships vis-à-vis the environmental actors (as cited in Turnbull and Aucoin, 2006). According to Huntington (1969) institutionalization is the process by which organizations acquire value and stability (as cited in Turnbull and Aucoin, 2006). In a similar way, Scott (1987) describes institutionalization as a process of instilling value in a structure that has instrumental benefits. The regular, stable and socially integrative patterns are brought about from unstable, loosely coupled and disorderly activities (Selznick, 1996). What allows this, is that the institutions have natural aspects besides their technical aspects. This natural aspect originates from the fact that institutions are the products of interaction and harmony. In this state, the institutions reflect group idealism (Selznick, 1984).

Institutionalization is also a property variable, because, at any point of the process, the meaning of the action may be described as the degree of taken for grantedness of the social reality (Zucker, 1977). Accordingly, the social reality is independent of the opinions or the actions of the social actor; however, it is the understanding which is described as taken for granted regarding how the things are done or will be done (Berger and Luckmann, 1966; Scott, 1987). The symbols, meanings and beliefs (Contrafatto, 2014), myths (Li, 2017), and heroes (Ozturk Fidan, 2018) may be given as examples for the social reality. As the social reality is morally and emotionally structured by the collective acceptance of the status (Schultz and Wehmeier, 2010), it serves as a glue that holds the society together (Searle, 2005).

According to the property variable approach, the institutionalized actions are perceived as both objective and exterior. The action is objective when it is repeated by other actors without changing the common understanding regarding the action (Zucker, 1977). Objectification is expressed as social interaction in an intersubjective world which has been institutionalized or which experiences the process of institutionalization (Murwonugroho, 2019). When the action is structured in an intersubjective way, the action is exterior (Zucker, 1977).

When the actions become taken for granted, they are institutionalized both objectively and exterior. When there are actions that are peculiar to a single actor or in places where the intersubjective information is low, taken for grantedness does not take place. Taken for grantedness is socially created and they serve as objective rules

(Kilduff and Angelmar, 1989; Schutz, 1982). Meyer and Rowan (1977) called those objective rules the rationalized myths that establish organizations, allow the organizations to gain legitimacy and resources, make the organizations more stable and allow the organizations to survive.

It may not be simply determined which actions are institutionalized or not. The meaning of an act is perceived as more or less exterior and objective, depending on the situation in which the act is performed and the role occupied by the actor. Subject to the relationship between objectivity and exteriority, the degree of institutionalization varies. For example, the degree of institutionalization of the actions that are carried out by an actor occupying a certain role and position is higher (Zucker, 1977). According to Hughes (1937), a procedure carried out by an office worker is highly objective and exterior. When that office worker holds a position, it is understood that the actions are continuous and not personal (as cited in Zucker, 1977) and the office increases intersubjective information regarding the appropriate action (Berger and Luckmann, 1966). The position and role of the office worker form the conditions that perceive any action as the reflection of the fact of life. Thus, acts performed by office workers of an office are by definition institutionalized (Zucker, 1977).

Elements of Institutionalization

Despite their prevalence in social life, the concepts of institution and institutionalism contain a certain level of uncertainty (Fidan, 2017). Therefore, it can be said that this situation leads to the fact that the dimensions of institutionalization have not been clearly revealed. According to Polsby (1968), the elements of institutionalization are the establishment of boundaries (autonomy), the growth of internal complexity, and the development of universalistic decision-making rules (as cited in Hibbing, 1988). Lawrence et al. (2001) addressed institutionalization in two dimensions including pace and stability. The pace is the length of time taken for an innovation to become spread throughout an organizational field and stability is the length of time over which an institution remains highly diffused and legitimate. Apaydin (2009) addressed institutionalization in five dimensions including formalization, professionalism, accountability, cultural power and consistency. Lebbadi (2015) addressed elements of institutionalization as the conceptualization of the processes where the organizational structures and practices are the routine part of the organization; and classified the institutional elements as the legitimacy and the coercion of regulation, normative techniques, and mimetic pressures. Lebbadi's (2015) classification of the elements of institutionalization has parallels with the classification of the mechanism of institutionalization by DiMaggio and Powell (1991), Colbeck (2002), Bess and Dee (2008) who explain the processes of institutionalization. In line with the previous research, the institutionalization of higher education institutions is categorized under five dimensions including interpersonal relations, getting the task done, staffing, lifestyle, and physical environment in this study.

Conceptual Framework

Analyzing the structures and practices of the focal institution and the spawning institutions starting from their establishment until today helps us understand the factors that make them permanent. If the constituent structures of the institutions are strong in the initial years, their chances to survive are pretty possible. Indeed, the inertial forces such as tradition, vested rights, ideology and absence of a competitive environment allow the institutions to be effective. The specific technological, economic, political and cultural resources in the stage of establishment provide the characteristic features of those institutions (Johnson, 2007; Marquis and Tilcsik, 2013). For example, with the establishment of the Republic in Turkey in 1923, nationalism has become an ideological basis for the state. It may be argued that Gazi University whose foundations go to the early years of establishment of the Republic, was born with a nationalistic and patriotic identity that embraces and protects the Turkish history, culture and language (Seckiner Bingol and Tahtalioglu, 2017). It may also be argued that the former spawning institutions called Ahi Evran Faculty of Education and Kastamonu Faculty of Education, which were born within the focal institution called Gazi University, and later got separated from it, also may have a nationalistic and patriotic identity. It is widely accepted that a school system has the critical task of putting patriotism over throughout its own country (Demir et al., 2017; Poom-Valickis and Lofstrom, 2019; Przybylski, 2019).

The characteristics that exist in the establishment of the institution have been reproduced throughout the history of the institution and they survive until today (Johnson, 2007; Tucker et al., 1990). Social actors, who play an important role in the establishment and formation of the organization, leave permanent imprints in the organization with their actions and interactions (Johnson, 2007). For instance, the founder acquires a plethora of resources related to economy, technology, politics, and culture available in the environment at the time of the founding based on his skills and expertise (Kriauciunas and Kale, 2006). This study depending on the sociological institutionalism perspective is essentially based on a cultural theory because sociological institutionalism provides a deep cultural theoretical perspective on organizations and so politics. The sociological theory explores the diffusion of the ideas and cultural forms, as organizations are in pursuit of legitimacy. This way of investigating political behavior and processes in a particular sector is a way of understanding the similarities between the institutional forms and policies (Amenta, and Ramsey, 2010). Legal requirements (e.g. legislation, intergovernmental organizations) and technical requirements (the budget cycle changes, annual reports, financial reporting requirements) shape organizations alike (DiMaggio and Powell, 1991). Global policies of Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD), World Trade Organization (WTO), and World Bank have been shaping higher education in a variety of subjects such as public funding, rankings, knowledge economy, economic growth, internationalization, governance, human capital, etc. (Deuel, 2021; Hajisoteriou and Neophytou, 2020). In this study, the institutionalization of the universities has been analyzed from a sociological

perspective regarding its culture and organizational elements that include structure and processes. Within this scope, the physical environment was discussed under structure, while interpersonal relations, getting the task done, and staffing were discussed under processes. Lifestyle was examined under culture.

When the studies on institutionalization in the literature are analyzed, many studies are encountered that are similar to the studies regarding the institutionalization of entrepreneurship activities of the universities (Benneworth et al., 2015; Pinheiro, 2012; Pinheiro et al., 2015), the institutionalization of the technology transfer offices of the universities (Cai et al., 2015), the institutionalization of the research universities and research institutions (Powell and Dusdal, 2017), the institutionalization of the museums of the universities (Corazza et al., 2018), and institutionalization emerging from unification of different higher education institutions (Cai et al., 2016). In domestic literature, there has been a study examining the institutionalization of Mulkiye College in the historical context (Aypay, 2003). Additionally, within the scope of a conducted study of Turkish higher education, the findings that Turkish higher education is bureaucratic, newly established universities have a mission of transferring value, and the old universities are productive were revealed (Karatas Acer and Guclu, 2017). Institutionalization of Revolution History course (Selcuk, 2014) and institutionalization of educational reforms are the rest of the studies comprising universities (Aypay and Kalayci, 2008). Studies on institutionalization, especially at universities, are lacking in the literature. To contribute to the literature, the institutionalization of Gazi University which is called the focal institution, and Ahi Evran University and Kastamonu University which are called the spawning institutions, are analyzed as case studies. In order to understand the persistence of organizational characteristics originally derived from the founding context (Johnson, 2007; Marquis and Tilcsik, 2013), a focal university which was established in the first years of the Turkish Republic and spawning faculties that used to be under the focal university but later separated from the focal university, were chosen. This study revealed the institutional similarities and differences between the focal university and the spawning faculties, based on the data obtained from the structure, processes, and culture of the universities examined. To sum up, this study is an empirical study that goes into the scope of the higher education field and organizational sociology field. By this study, it is attempted to reveal the organizational culture, organizational structure of the focal university and the spawning faculties in a comparative manner.

The purpose of the study is to reveal the institutionalization of the focal university and the spawning faculties. Within the scope of this purpose, the answer is sought for the following question:

1. How is the institutionalization of the universities in terms of interpersonal relations, getting the task done, staffing, lifestyle and physical environment?
2. Do the spawning institutions resemble the focal institution in terms of institutional structures? If so, in which situations do the spawning institutions resemble the focal institution?

3. Are there any similarities/differences between the spawning institutions in terms of institutional structures? If so, what kind of similarities/differences have been shown between the institutions?

Method

Research design, study group, data collection, data analyses, validity and reliability are given in this section.

Research Design

The qualitative research design case study was employed in the research. This research design is also a comparative design as focal institution and spawning institutions were compared in terms of institutionalization. Gazi University Faculty of Education has been selected as the focal institution, whereas Ahi Evran University Faculty of Education and Kastamonu University Faculty of Education were selected as institutions that were separated from the focal institution to become independent spawning institutions contained within the university. As these three universities that are included in the study are analyzed as three separate cases, this study is a multiple-case study. The multiple-case study allows the researcher to test the generative view of causal explanation in the opposite or similar contents (Ekström, 1992).

Study Group

This study employed maximum variation sampling method employed to document different variations and define important conventional patterns was conducted. The study group of this research was comprised of faculty members (professors, associate professors, and assistant professors) who have been working at Gazi University Faculty of Education, Ahi Evran University Faculty of Education, and Kastamonu University Faculty of Education in 2016-2017 academic year. Therefore, nine faculty members from Gazi University Faculty of Education, eight from Ahi Evran University Faculty of Education, and 10 from Kastamonu University Faculty of Education have volunteered to participate in the research. All of the participants received their doctoral degrees from different programs (Educational Administration and Supervision, Geography Education, Physics, Physics Education, Turkish Philology, Primary Education, Chemistry, etc.) of Gazi University. A code was given to the faculty members at Gazi University, B code to the faculty members at Ahi Evran University, and C code to the faculty members at Kastamonu University. In this study, it was sufficient to make qualitative interviews with a total of 27 faculty members. The researcher decided to terminate the data collection stage as the same or similar views of the participants were collected. This notion is called saturation, and it provides a broad way to think about the sample size (Creswell, 2016; Morse, 1991). Participants are given in Table 1.

Table 1*Participants*

Code	University Worked in	Title	Doctoral Education Received
A1	Gazi University Faculty of Education	Assist. Prof. Dr.	Gazi University-Educational Administration and Supervision
A2	Gazi University Faculty of Education	Assist. Prof. Dr.	Gazi University- Geography Education
A3	Gazi University Faculty of Education	Prof. Dr.	Gazi University- Administrative Sciences
A4	Gazi University Faculty of Education	Assist. Prof. Dr.	Gazi University- Physics
A5	Gazi University Faculty of Education	Assoc. Prof. Dr.	Gazi University- Physics Education
A6	Gazi University Faculty of Education	Assoc. Prof. Dr.	Gazi University- Turkish Philology
A7	Gazi University Faculty of Education	Assoc. Prof. Dr.	Gazi University- Turkish Folk Literature
A8	Gazi University Faculty of Education	Assoc. Prof. Dr.	Gazi University- History Education
A9	Gazi University Faculty of Education	Assoc. Prof. Dr.	Gazi University- Philosophy Education
B1	Ahi Evran University Faculty of Education	Assist. Prof. Dr.	Gazi University- Mathematics Education
B2	Ahi Evran University Faculty of Education	Assist. Prof. Dr.	Gazi University- Computer and Instructional Technologies
B3	Ahi Evran University Faculty of Education	Assist. Prof. Dr.	Gazi University-Computer and Instructional Technologies
B4	Ahi Evran University Faculty of Education	Assist. Prof. Dr.	Gazi University-Curriculum and Instruction
B5	Ahi Evran University Faculty of Education	Assoc. Prof. Dr.	Gazi University-Science Education
B6	Ahi Evran University Faculty of Education	Assoc. Prof. Dr.	Gazi University-Geography Education
B7	Ahi Evran University Faculty of Education	Assoc. Prof. Dr.	Gazi University-Psychological Counseling and Guidance
B8	Ahi Evran University Faculty of Education	Assoc. Prof. Dr.	Gazi University-Social Sciences Education
C1	Kastamonu University Faculty of Education	Assist. Prof. Dr.	Gazi University- Physics Education
C2	Kastamonu University Faculty of Education	Assist. Prof. Dr.	Gazi University- Primary Education
C3	Kastamonu University Faculty of Education	Assist. Prof. Dr.	Gazi University- Preschool Education
C4	Kastamonu University Faculty of Education	Assist. Prof. Dr.	Gazi University- Electronic Computer Education

(continued)

Table 1 (continue)

Code	University Worked in	Title	Doctoral Education Received
C5	Kastamonu University Faculty of Education	Prof. Dr.	Gazi University- Physics
C6	Kastamonu University Faculty of Education	Prof. Dr.	Gazi University- Turkish Philology
C7	Kastamonu University Faculty of Education	Assoc. Prof. Dr.	Gazi University- Chemistry
C8	Kastamonu University Faculty of Education	Assoc. Prof. Dr.	Gazi University- Social Sciences Education
C9	Kastamonu University Faculty of Education	Assoc. Prof. Dr.	Gazi University- Educational Administration, Supervision, Planning and Economics
C10	Kastamonu University Faculty of Education	Assoc. Prof. Dr.	Gazi University- Mathematics Education

As can be seen in Table 1, there were nine academics from Gazi University, eight academics from Ahi Evran University and 10 academics from Kastamonu University. In this research, three of the participants are assistant professors, five of them are associate professors and one of them is a professor at Gazi University; four of the academics are assistant professors and four of them are associate professors at Ahi Evran University; four of the participants are assistant professors, four of them are associate professors and two of them are professors at Kastamonu University. Participants who graduated from various programs of Gazi University were chosen to conduct interviews.

Data Collection

The interview technique was employed in the current study. Semi-structured interviews provide substantial opportunities based on action-theory ideas in sociology enquiring about situational meanings or motives for action, collecting everyday theories and self-interpretations in an open way, and enabling an understanding through interpretations (Hopf, 2004). In this regard, semi-structured interviews were made in order to reveal how faculty members define the institutionalization of the universities they work in. The Institutionalization at Universities Interview Form developed by the researcher was used to gather research data. The interview form was prepared on the basis of a literature review and according to the objectives of the study. After a group of expert reviews of the interview form, the necessary edits were applied to the form. In order to determine whether the questions were comprehensible or not, a pilot study was done with a similar study group. The interview form took its final version after the pilot study. I received an approval from the Ethics Committee of Ankara University (2016/301). Before the interviews, the participating faculty members were informed about the main research problem and the aim of the research. Then face-to-face and in-depth interviews were conducted. Some questions asked participants are How do you evaluate the subordinate relations of academic staff? How are these relationships organized? On what basis and how are administrative

tasks distributed to academic staff? Are there any certain policies and standards in employment, assignment, promotion, and relocation of academic staff?, Do you think that the organizational culture in your faculty creates a lifestyle unique to your faculty, why? How do you evaluate the construction of the physical spaces (buildings, classroom, laboratories, etc.)? Voice recorders were used upon their informed consent. Data gathered from sound recordings of participants were deciphered by the researcher.

Data Analysis

Deciphered sound recordings were analyzed by using the inductive analysis method. Inductive analysis is the discovery of important patterns, themes, and interrelationships within the data (Patton, 2002). In the first phase of the analysis, codes were derived from the transcripts. The statement related to the content of the study were determined in the data set. In the second phase, the data coded with words or short phrases were reviewed. In the third phase, the codes related to each other were gathered under categories. In the final phase, the categories were reached.

Validity and Reliability

Definitions become sharper when two researchers code using the same data set. In this way, it is possible to reach a shared vision about what the encodings mean and which piece of data belongs to which code. Whether the encoders use similar codes for the same data is the key point of this technique. Conflicts indicate that definitions need to be expanded or corrected. In this context, the reliability formula proposed by Miles and Huberman (1994) was calculated by the researcher. $\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{(\text{Consensus} + \text{Disagreement})} * 100$. The agreement between the codings of two colleagues was found to be 95% and 91.3% respectively. It is suggested that the reliability between coders should be close to 80% or even more than 90% depending on the size of the data (Miles and Huberman, 1994).

Results

The elements of institutionalization are addressed as the subthemes of interpersonal relations, getting the task done, staffing, lifestyle and physical environment.

Interpersonal Relations

The faculty members of the Faculty of Education of Ahi Evran, Kastamonu and Gazi University have indicated that there was a hierarchy in their faculties based on the academic titles; and the academics with the higher titles created pressure on the academics with lower titles. The fact that the research assistants cannot defend their opinions and rights when they are subject to injustice in environments such as conferences and symposiums in which the professors are present, is an example of the pressure of academic titles. In this regard, some of the opinions are as follows:

One of my friends had such an interpretation: “In that hierarchy, when I was somewhere below, they might have trod on my toes so that when I come to the upper levels of the hierarchy, I feel like doing someone dirt.” (Ahi Evran University, B6)

“Once a professor says something, the thing that he/she says becomes the truth. Even if it is wrong for instance. They are able to intimidate the research assistants immediately.” (Kastamonu University, C1).

If those people have a title, you cannot express your rights in any way whatsoever. There is nobody to hear you. It is perceived like “What are you up to as an assistant?” or “Are you crossing the line against your professor?” (Gazi University, A2)

The faculty members of the Faculty of Education of Ahi Evran, Kastamonu and Gazi University have expressed that there was a relationship between the faculty members and the students that they have educated which was similar to the master-apprentice relationship in the traditional trade organizations. The fact that the student learns from his/her teacher and applies what he/she has learned from the professor, carries the peculiar characteristics of his/her supervisor may be shown as an example in the master-apprentice relationship in academia. In this regard, some of the opinions are as follows:

I may say that the superior-subordinate relationship of the academic personnel is about cognitive apprenticeship. I may say that a research assistant learns through a relationship that is similar to the master-apprentice relationship in the association of a research assistant with an assistant professor, an associate professor, or a professor. (Ahi Evran University, B8)

When you make an application for the position of associate professorship, they ask you “Who is your doctoral supervisor?” If your doctoral supervisor is a good person, they say “This man is a solid man. This guy is also solid”. If the person is not a good man, they say “the teacher of this guy is already as such. The man trained by him becomes this much.” (Kastamonu University, C8)

“You try to apply [the things that you have learned] from the professors in the form of a master-apprentice relationship. In the past, the professor used to have an assistant, and the assistant trained with the understanding of ‘spare the rod and spoil the child.’” (Gazi University, A6).

The faculty members of the Faculty of Education of Ahi Evran and Kastamonu University have indicated that they would sometimes resolve the conflicts which might have been experienced in the interpersonal relations within the department without reflecting the conflict to the administration. The quotations below indicate this:

The conflicts are attempted to be resolved without going to the administration. If you reflect the matter to the administration, the administration will ask the matter to someone who is closer to itself here. “What is happening there?” And

we think, “If you intend to ask the matter to the administration, then resolve the conflict right here. Why would the matter go to the administration?” (Ahi Evran University, B7)

We would like the conflict to be resolved through arbitration between the professors, we don’t want it to go through the official channels. As a faculty, we have a tendency not to resolve such problematic situations through the official channels. (Kastamonu University, C3)

The faculty members of the Faculty of Education of Kastamonu and Gazi University have indicated that the administration ignored the problems, and the administration did not want to punish its personnel even if the problems reverted to the administration, and the administration referred the problem to the Higher Education Council of Turkey. In other words, it is understood that the administration did not want to address the individuals experiencing problems. In this regard, some of the opinions are as follows:

I don’t believe that the problems are solved through mutual talks. We sweep the problem under the carpet. The Dean comes and says “I have made a mistake. Let’s talk through this matter amicably”. And this does not happen either. However, no administrative sanction or an investigation happens. Generally, we proceed after we calm down the storm. (Kastamonu University, C3)

The person who has experienced an injustice goes and talks to the Dean or the Department Chair. The person demands a punishment for the injustice by the Office of the Dean or the Department Chair. Later, the matter turns into an investigation. If the university turns this matter into an investigation, the university refers the matter to the Higher Education Council of Turkey by saying “We cannot solve this matter” because the university does not easily want to punish its own personnel. The university does not want to be on bad terms with the professors. (Gazi University, A1)

Getting the Task Done

The faculty members of the Faculty of Education of Ahi Evran and Kastamonu University have claimed that the member of the faculty was brought into the administration, who was politically closer to the administration after the Rectorship election, had references, and was a manageable person. In this regard, some of the opinions are as follows:

The Deans don’t know anyone here. A person comes suddenly and is appointed as the Dean. Consequently, 1 or 2 meetings are made. Later the Dean invites someone as “You’re the Vice Dean right now.” and “You’re the Department Chair right now.” It is all through references. Here, there are internal dynamics, the characteristics of the professors, their competence, the things that they are able to do, and a culture. Rather than considering these, the administrative

structure is created through the relations of the professors that they have with Gazi University. (Ahi Evran University, B7)

If the rector thinks that one can work in harmony and one may not make trouble, then he says “I can make him apply my decisions as high up in the hierarchy.” So “Let this person be the head of the department.” For example, the rector can appoint you as the head of the Department of Physical Education. Everyone seems to be doing everything in our faculties. Either way is the same in Gazi and here. (Kastamonu University, C1)

The faculty members of the Faculty of Education of Gazi University have indicated that the research assistants did not have a job description, the responsibilities of the secretaries were given to the research assistants, and the research assistants performed irrelevant or drudgery works. The time consuming or difficult tasks such as drawing up syllabuses, performing as presenters in the ceremonies, enrolling students into the graduate programs in the institute may be counted as the drudgery works that the research assistants have performed. The quotation below indicates this:

They saddled me with drudgery work. After some time, all the work that needs to be done by the secretary becomes completely your task. We used to be the assistants who were responsible for drawing up the syllabuses. There are tasks that go beyond you. The responsibility of the assistants is not office work. (Gazi University, A2)

According to the findings obtained from the interviews conducted with the faculty members of Faculty of Education of Ahi Evran, Kastamonu and Gazi University, the organizational decision-making forms of the faculties, where the faculty members serve, take place through consensus when it comes to the matter of classes. Making the class distributions by the faculty members in their own departments without any problems, expressing of the opinions by the faculty members in the meetings freely, operating of the academic boards, making decisions in the department with pluralistic democracy and respecting the opinions of the faculty members by their colleagues indicate the existence of environments where the faculty members are able to create consensus. In this regard, some of the opinions are as follows:

“Participatory management is displayed. Here, it is attempted to take the opinions of the workers into consideration and to have the boards work.” (Ahi Evran University, B4).

If we make a serious decision or allocate the classes, we don’t allocate the classes with my colleague at the department. We don’t dictate the decision “This is it.” to the rest of the colleagues. We are inviting everyone who lectures in our department. Everyone gets the classes based on their areas of expertise. We discuss these matters and carry on. (Kastamonu University, C3)

We can't get the efficiency that we want from some classes. We requested the holding of some classes. However, we were unable to find any professors. We were unable to find laboratories or money for some classes. Then, we feel the need to cancel those classes. Or, we may change the classes by saying, "Our students don't need that class, but need this class more." Sometimes we inquire about the students' demands. Sometimes we change the affairs based on these matters. We provide our justification and pay attention to the issue that we make all decisions through an unanimous vote. (Gazi University, A2)

Out of the interviews conducted with the faculty members of the Faculty of Education of Ahi Evran and Kastamonu University, it is seen that the university administrators made decisions regarding recommending a faculty member for the board of management, making a decision in the representation of the faculty, making regulations regarding going abroad, and supporting international scientific activities. In this regard, some of the opinions are as follows:

The matters that come to the Board come with a little more preliminary talks. For example, someone will be proposed to the Board of Management, and a professor candidate will be determined. You may surely recommend anyone you like, but the administrator there says, "My recommendation is person A. You may also recommend whoever you want." When you hear this, you say that there was already a preliminary interview. (Ahi Evran University, B4)

"How many students should we get into the master's degree?" "How should we determine?" We are freer and more participatory in such matters in the department. However, if a decision representing the faculty is to be made, this decision is usually made by the top management. We usually get informed later. The University Senate, the Management Board of the Faculty or the Office of the Dean handle such matters by themselves. (Kastamonu University, C3)

Staffing

The faculty members of the Faculty of Education of Ahi Evran and Kastamonu University have indicated that those who did not have any vacant positions in their universities or had problems with their universities, were not given any position after the elections for the Rectorship, and those who failed to find a position in the universities of the capital, Ankara, chose those faculties to start working. Besides, those who recently completed their doctoral degrees came to their faculty, and there were a lot of newcomers to their faculty as they were a newly established university. Additionally, they also expressed that the Rector who was appointed from a different university to their universities or the Dean who was appointed to their faculty brought their teams or their faculty member colleagues with them. In this regard, some of the opinions are as follows:

Everyone who comes here comes with his/her own administration. The previous Rector brought his/her own team from Samsun. The current Rector rules the university with people who are partially from here and who partially belong to

his/her team. The Rector says, "I am going to perform great services for the duration of 4 years". But he/she fails to do so. And after 4 years, leaves the university with his/her team. (Ahi Evran University, B7)

Those who finished the doctoral program, those who failed to find a job elsewhere and those who failed to get their professorship title, come here. They get tenure here. This results from the tenure problems and the problems that he/she had with the Rector and the University Vice President. (Kastamonu University, C1)

The faculty members of the Faculty of Education of Ahi Evran and Kastamonu University have indicated that the published academic position announcement was specially tailored-made for the faculty member to be employed at the university. The faculty members of the Faculty of Education of Gazi University have stated that this situation was not just common in their own university; it was also common throughout Turkey. In this regard, some of the opinions are as follows:

"In such job announcements, there is a direct address inside the institution." (Ahi Evran University, B6).

"Just academic position announcements that are tailored-made for a specific person" (Kastamonu University, C7).

"As many positions in Turkey are issued as an upgrading position for the academics in the Department, under normal circumstances all positions have more or less one owner." (Gazi University, A7).

The faculty members of the Faculty of Education of Ahi Evran, Kastamonu and Gazi University have justified the necessity of employment of the faculty members trained by the Department in the same institution by believing that it was their right to do so. In this regard, some of the opinions are as follows:

You employ someone as a research assistant. That person put in effort here by completing his/her master's and doctoral degree in 5 or 6 years. And in the meantime, that person also performed the administrative affairs of the faculty. The person completed his/her master's degree and doctoral degree. Then you are going to publish an academic position announcement. And instead, you are going to hire some outsider person who did not put in any effort here and doesn't know the system here just because that person has 2 more publications. I believe this is not the correct thing to do. (Ahi Evran University, B8)

If a research assistant finishes the doctoral degree, it means that the assistant deserves to be appointed for the assistant professor position. Thus, that position is not a favor that the administration has made for the assistant. That position is the right of the assistant. (Kastamonu University, C10)

You have finished your doctoral degree. You belong to the staff of that institution, right? The Department wants to work with you. There will be an

assistant professor position announcement. However, in the beginning, the purpose of getting you is to make you a faculty member there. The university position is not like any other position of a government official; it is not like employing a doctor for a hospital. (Gazi University, A3)

The faculty members of the Faculty of Education of Ahi Evran and Kastamonu University have indicated that they wanted the hiring of the faculty members whom they knew and they wanted them to be harmonious in terms of the sustainability of the positive organizational climate. In this regard, some of the opinions are as follows:

Perhaps the person whose character and habits I don't know will create chaos among us here. I don't mean to say that everyone is going to be like that. However, I'd prefer someone whose character and habits I know to take up a position rather than someone whom I don't know coming to my department and causing chaos. (Ahi Evran University, B5)

"The Department especially needs to have a good climate. At least, if you can't protect the faculty, you need to protect the department. Thus, the department should work with the people that it wants." (Kastamonu University, C3).

Lifestyle

The faculty members of the Faculty of Education of Ahi Evran, Kastamonu and Gazi University have "respectfully" mentioned that their faculties had heroes even if they are not currently alive. In this regard, some of the opinions are as follows:

There have been many academics who served to bring this faculty up to this point. They installed cables up to the buildings across just like a technician. These things are not visible now. Can people log on to the internet? Yes, they can. This happened because of the efforts of some academics and some people in the administration. (Ahi Evran University, B2)

They talk about the deceased professor M. whom we don't know but whose name is mentioned and who left a mark here. Funny stories used to be told at Gazi University about the academics whom we never knew. There are many similar stories here also. (Kastamonu University, C3)

"We have some doyen/doyenne professors who are mentioned like a legend. We got our lessons from them. The faculties earn their value with those people." (Gazi University, A6).

The faculty members of the Faculty of Education of Ahi Evran and Kastamonu University have indicated that their faculties originated from the teacher high schools and/or the infrastructure of their faculties was composed of the infrastructure of the teacher high schools. Therefore, they stressed that the culture of their faculties had a similar structure to the culture of the teacher high school. Additionally, they also emphasized that the culture of the Faculty of Education of Gazi University had a culture that was similar to the culture of their own faculties; and the faculty members

and the students had similar values such as nationalism. The quotations below indicate this point:

Gazi is one of the first institutions training teachers. The fact that the infrastructure of this university is composed of the infrastructure of the teacher high school indicates that this university is based upon a culture that is similar to that of Gazi. Ahi Evran has a history dating back to the 1960s. The Male Teacher High School in the 60s formed the foundations of the Faculty of Education which then formed the university. We see that Gazi also comes from a similar profile. The main sources from which both institutions benefit are the same. This makes the academics there and here, and the students similar characteristics. Gazi has a patriotic, right-wing ideology, and it is possible to say that the idealist (blinded)-nationalist group is more influential. We may say that also here the idealist-nationalist group is at the forefront. (Ahi Evran University, B8)

The Faculty of Education of Kastamonu University is one of the venerable faculties because it has a 45-year past since the period when it was affiliated to Gazi and from the period of the teacher high schools. There is an expression that we call the Anatolian person, that type of personality exists both here and at Gazi University. There are middle-class individuals who are strictly loyal to their homeland and nation. People whose only concern is to reach up to a certain standard and serve their homeland and this nation. (Kastamonu University, C2)

Physical Environment

The faculty members of the Faculty of Education of Ahi Evran and Kastamonu University have indicated that the faculties where they served were transformed from the teacher high schools and those buildings were still being used. In this regard, some of the opinions are indicated below:

The former teacher high schools have their own architectural style. The architectural style here is about them. If you consider the characteristics of the establishment of Gazi University, you will more or less see that the same architectural characteristics exist. You see that the places that were built as colleges or teacher high schools in the 60s and 70s have a similar architectural style to the architectural style of our university. You see that there is the main building across, and a gymnasium right next to it, a yard in front of it and a dormitory at the end of the yard. This architectural style has characteristics that remind Gazi. However, those architectural characteristics indeed reflect the conception of the school buildings in that era (Ahi Evran University, B8)

“If the faculties of education are transformed from the teacher high schools, more or less, their plans and projects are the same. This place was transformed from the Female Elementary School Teacher Training High School.” (Kastamonu Universitesi, C8).

Discussion, Conclusion and Suggestions

The institutionalization of a focal institution and two spawning institutions in terms of elements of institutionalization where the faculty members serve at education faculties is analyzed. The findings are discussed in the light of the literature including interpersonal relations, getting the task done, staffing, lifestyle, and physical environment.

One of the most important findings in the dimension of interpersonal relations is the existence of a hierarchy among the faculty members based on the academic title in all three universities. Using the last name of the faculty member along with the title of professorship and/or Dr. means recognition of the academic role and professional achievements of the faculty member (Formentelli and Hajek, 2016). On the other hand, in a study that they conducted regarding the attitudes of the faculty members serving at universities in New Zealand regarding academic titles, Cavana et al. (1996) concluded that the faculty members were aware that they had the same characteristics and were performing the same job, found the title classifications as hierarchical, and they did not feel happy about it. Similarly, the faculty members with whom Gizir and Simsek (2005) had an interview, indicated that hierarchy did not need to exist to develop communication among the faculty members at the department which was not about their job.

In the dimension of interpersonal relations, another finding is that there is a relationship between the supervisor and the student in academia just like the relationship between the master and the apprentice. The master-apprentice relationship, which is peculiar to the university, is observed in all three faculties. It is found out that the people who are influential in establishing relations with the colleagues are the teaching faculty members and the supervisors. The person who observes the nature of the relationship between his/her supervisor and his/her colleagues behaves in a similar manner towards his/her own colleagues. It may be argued that the respectful behavior of a person to his/her supervisor originates from the master-apprentice relationship in academia. Especially, the faculty members serving in the spawning institutions narrate the master-apprentice relationship in academia through the master-apprentice relationship in the culture of the Ahi Evran Order observed in Anatolia. The Ahi Evran Order is a widespread professional training organization including the small business owners, masters, foremen and apprentices, emphasizing professional solidarity, providing the performance of the professions through honesty and aiming the training of the members of the professions (Akyuz, 2010). According to Bayram (2012), the apprentice is obligated to obey the master, and the master is obligated to teach the apprentice all the details of the profession and the information that the apprentice needs throughout his/her life. As it is seen, in the relationship between the master and the apprentice, besides the professional training given to the apprentice, it is important for the apprentice to act respectfully to the master. Essentially, the master-apprentice relationship is built up in various professions in which the master supports, guides, and advises the apprentices so that the apprentices can develop their job skills (Wang, 2019).

However, the master-apprentice relationship varies in different cultures. For instance, in architectural education which takes place in Poland, the master shapes the attitudes of the apprentice so that the apprentice elucidates professional ethics, follows acceptable behavior patterns related to intellectual and creative property rights (Piątkowska, 2020). In the haute cuisine industry, it is suggested to apprentices that they have to adopt such a strategy between being entirely similar to the master (respecting the master) and rechanging the practices of the master (Slavich and Castellucci, 2016). In contrast, according to Turkish academics, the supervisor cares about his/her own doctoral student, the respectful and obedient behavior of the student to his/her supervisor points out to the master-apprentice relationship between the supervisor and the student.

It is observed that both in Turkish universities and universities abroad, academic integration has a significant place. The difference between the relationships experienced in the universities abroad and the master-apprentice relationship in the Turkish universities manifests itself in the social (informal) integration. The mental support that the supervisor provides when the doctoral students need (Cardilini et al., 2020), having conversations about holiday and weekend memories (Stracke, 2010), and drinking beer after work (Marsh et al., 2015) are the examples of the supervisor-student relationship that provides satisfaction to the students (Shin et al., 2018), and leads to their attendance to the doctoral education (Mewburn, 2011; van Rooij et al., 2019). Therefore, it may be argued that the master-apprentice model in academia is generally accepted around the world, however, this model displays cultural differences according to the countries.

Another salient finding in the dimension of interpersonal relations is that in the spawning institutions the arbitration activities are used in resolving the conflicts within the department. The department chairs may experience the pressure of resolving conflicts and arbitration among the members of the faculty (Gmelch and Burns, 1994). Indeed, the establishment of authority over a decision is a political problem that is subject to conflict over interest groups, power manipulation and struggle (Baldrige et al., 2000). Although conflicts among individuals may be encountered due to distributing classes at the department between the members of the faculty, there may also be conflict among groups regarding which elective class will be taught by which academic discipline.

In the dimension of getting the task done, favoring some faculty members by the administrations of the spawning institutions is among the encountered unethical behaviors. The faculty members believe that appointments for administrative positions are made without being based on merit. In the international literature, studies are found regarding the unequal treatment of students by the faculty members, in other words regarding the prevalence of student favoritism (Tauginienė et al., 2019). The university students believe that there is favoritism in the universities, and favoritism is more common than any other form of corruption such as bribery, fraud and embezzlement (Julián and Bonavia, 2020; Walters et al., 2019). The students may

expect privileges from the faculty members (Achacoso, 2002) as they focus on performance and have the tendency to keep their grades up (Kurtyilmaz, 2019). In the domestic literature, no studies are encountered regarding student favoritism in Turkish universities.

It may be argued that the problem of favoring some faculty members in Turkish universities by the university administrations has been eliminated in recent years. Especially, the team which came to the university administration after the elections for the Rectorship used to display their feelings of gratefulness by giving away vacant positions to the faculty members who, they learned, had voted for them. The new team used to punish the faculty members who, they learned, had not voted for them, by not giving positions to them. The elections for the Rectorship were eliminated by the Decree Law numbered 676 published in the Official Gazette dated 29/10/2016 and numbered 29872. The principle of appointment of the Rector by the President of Turkey was introduced by the Decree Law numbered 703 published in the Official Gazette dated 09/07/2018 and numbered 30473. It may be argued that the fact that a group of faculty members supported a candidate in the elections and indicated that they had voted for the candidate leads to the establishment of a relationship of self-interest between that group of faculty members and the Rector after the elections and the subsequent appointment. The Rector used to bring the faculty members, who supported him/her, to positions such as advisor, deanship and department chair, and used to allow those faculty members to benefit from the resources of the university in an easy and frequent manner. In other words, the group of faculty members who openly supported the Rector used to come to a privileged position in the university. Indeed, according to Kavili Arap (2011) and Kurt et al. (2017), the most widespread criticisms regarding the entirety of the election system and the applications of the Rectorship after the elections are the unlimited powers of the Rector and the negative consequences that it creates. Thus power exercises prevent freedom by imposing restrictions on relevant actors in educational institutions (Kurtulaj, 2021). Briefly, corruption erodes democracy, diminishing people's equal opportunities in front of the public institutions and efficiency of public activity (Saar, 2019).

Another finding obtained in the dimension of getting the task done is about the struggling of the faculty members serving in the focal university with the intense workload which they call the drudgery work during the years when they used to be research assistants. The findings of studies are encountered regarding the fact that the administrative works introduce additional workload for the faculty members, and those administrative works are performed as a response to the accountability pressures coming from the state and the industry (Coates et al., 2009). The administrative works take the lead among the items of workload regarding teaching, emotional and spiritual support, research, administrative works and communication with the environment (Doyle and Hind, 1998). The works such as paperwork (Pimlott, 2019) that nobody wants to do are legitimized by the superior administrators with the argument that the salaries of the faculty members are inseparably linked to such work (Griffiths and Yager, 2019). And consequently, the research assistants may encounter bullying at

work by their superiors due to reasons such as the absence of a certain job description of their positions, giving them drudgery work, and absence of job security for them (Civilidag and Sargin, 2013; Duru et al., 2018).

Under the title of getting the task done, the decision-making processes constitute an important place. The faculty members serving in all three faculties are able to make decisions unanimously in matters that are related to the departmental board. On the other hand, the university administrations may make decisions without consulting the faculty members regarding matters such as the preparation of the regulations of the university and budget management. This finding has parallels with the finding of making administrative decisions based on the Rector and the Dean in the Finnish universities (Tapanila et al., 2020), and low participation and representation of the students and the administrative personnel in the Senates of the Chilean universities (Núñez and Leiva, 2018).

One of the important findings in the dimension of staffing is that there is a movement of the personnel towards the spawning universities. These universities need teaching staff since they are newly established. Thus, the spawning universities have a high potential of hiring faculty members. To become faculty members, those who finish their doctoral degrees apply for the position announcements that those universities make. On the other hand, those whose appointment is not made by the university administration for the positions of assistant professorship, associate professorship, or professorship start seeking positions in the spawning universities. Here, explaining the appointment of the faculty members and assistants by the Higher Education Law numbered 2547 briefly would help us understand the fact that some faculty members and assistants seek positions in the spawning universities. According to Articles numbered 33a and 50d of the Law numbered 2547, the employed research assistants may complete their doctoral degrees in the universities where they are employed or in a different university. However, according to Article 50d of the Law, the employed research assistants are dismissed after they complete their doctoral degrees. In other words, according to Article numbered 50d of the Law, the employed research assistants become unemployed. Those who complete their doctoral degrees among the research assistants who are employed in accordance to Article 50d of the Law and the holders of the doctoral degree who already have a job start seeking positions at the spawning universities. Additionally, there have been instances where the assistant professors with the doctorate degree who are given the title of associate professorship by the Directorate of the Interuniversity Board and the research assistants who are employed according to Article numbered 33a of the Law are not appointed as associate professors where they serve by the university administrations. This situation means depriving the academic personnel who obtained their title of associate professorship of their personal rights. Similarly, the associate professors who are not appointed for the position of professorship at least five years after obtaining the title of associate professorship are also deprived of their personal rights. Besides the norm staffing application in the universities, having a dispute with the university administration by the academic personnel leads to quitting from the

universities where they serve. The disputes that the academic personnel experience with the university administration lead to the unethical behavior of the university administration. Especially, the university administration punishes the dissatisfied faculty members or assistants by not allocating a position for them. This finding has parallels with the findings of Haddad et al. (2017) in the international literature regarding the rejection of the processes that allow the faculty members to display their discontent with the university administrators, termination of the contracts of the academic personnel from whom they are unable to obtain any personal and professional interests by the university administrators, faultily interpretation of the competency of some of the faculty members in the tenure and promotion applications, and failure to evaluate those applications in accordance to professional criteria.

Another important finding in the dimension of staffing is the necessity of maintaining the relationship of the faculty member with the university who served in the past or has been serving for the university where he/she serves by giving a position. In other words, there is a common belief among the faculty members who serve both in the focal university and the spawning universities that the research assistants who complete their doctoral degrees need to continue their duties in the universities where their positions are, and this is a natural right. In the literature, this concept which points out academic inbreeding is described by Horta (2013) as an employment procedure where the universities employ their own doctoral students after they graduate, and the students continue to remain in the university for the duration of all their careers. The individuals who are subjects of the academic inbreeding internalize the already existing information in the institution after becoming a faculty member. Thus, when the universities hire their own graduates of doctoral degrees, the learned information is recreated through applications and social structures (Horta et al., 2011). In this regard, academic inbreeding in universities reduces scientific productivity (Inanc and Tuncer, 2011). On the other hand, there are opinions regarding that the academic inbreeding reduces the uncertainty regarding the decisions on employment and the personal training costs (Horta, 2013).

Altbach et al. (2015) indicate that there are several reasons for academic inbreeding, however, there is no common reason for the countries in which they study such as Japan, South Africa, Slovenia, Argentina, China, Russia, Spain and Ukraine. According to Horta and Yudkevich (2016), the most important factor that limits academic mobility is the fact that the number of universities in Portugal that come to the fore in certain areas of expertise is very limited. The graduate of the doctoral degree waits to be appointed for the position of faculty member instead of moving to a university that he/she does not find qualified. In Russia, as the salaries of the academic personnel who newly started their positions are very low, they cannot afford to pay rent in a different city and this situation limits academic mobility. According to Altbach et al. (2015), academic mobility is limited in countries where the salaries of the academic personnel who newly started their positions are very low, the salaries do not change much from one university to another, and the economic incentives do not exist.

The faculty members serving in the spawning universities believe that academic positions need to be given to their colleagues with whom they are happy to work in terms of the sustainability of a positive organizational climate or they knew beforehand. In other words, the faculty members want to work with agreeable people. Chapman and Goldberg (2017) define the agreeable people as people who provide benefits for others either directly or indirectly; and Goldberg (2001) defines agreeableness as having the tendency to minimize a person's self-significance, humbleness, not boasting and not showing off, and being able to be happy about positions and duties having less significance. According to Zhang (2015), although being tolerant and receptive is regarded as positive characteristics, being excessively accommodating may be an indication of being nobody or easily accepting everything. For example, the excessively accommodating academics may continue to lecture a class even though they fail to prioritize teaching that class. Continuous accommodation and tolerance may create anger that conflicts with organizational commitment for the discontented people or the duties that create discontent.

In the dimension of lifestyle, the findings regarding the culture are addressed. In this study, the academics serving in all three faculties have especially emphasized the respect that they have for the heroes (Lunenburg and Ornstein, trans. 2013) which is one of the elements creating the organizational culture. Indeed, the heroes (Hofstede et al., 2010) serving as role models who are alive or passed away maintain the values of the organization, become an example for the organization, represent the organization and contribute to determining the performance standards for providing success (Lunenburg and Ornstein, trans. 2013). The hero professors mentioned in this study are the subjects of various myths, doyens/doyennes, or the people who served greatly for the institution.

It is observed that the cultures of all three faculties of education are combined in the same denominator of nationalism and conservatism. At this point, according to Tierney (1988), the culture expresses the pattern of meaning which is conveyed in the symbols historically. In other words, culture represents the innate system of understanding through which individuals maintain their attitudes based on the information regarding their lives and express them in symbolic forms. Therefore, the organizational culture, which exists through the interpretation of the historical and symbolic forms by the actors, is based upon the common assumptions of the people who join the organizations, such as stories, common language, norms, institutional ideology, and attitudes that originate from the individual and organizational behaviors. This study reveals that the culture of all three faculties of education depends on the institutional ideology.

Having the same ideology by all three faculties originates from the culture of teacher high schools that they experienced. Even the physical structures of the buildings of the three faculties resemble each other. The past of the educational faculties of Ahi Evran and Kastamonu Universities is based upon teacher high schools. These schools providing education at the secondary education level

maintained the characteristics of vocational schools until the academic year of 1974-1975. The basic purpose of those schools was to train teachers for elementary schools. The teaching candidates in those schools were prepared emotionally for performing their profession besides obtaining professional knowledge. The public boarding teacher high schools allowed the experience of the teacher to student and student to student interaction in a more proper fashion. The teacher high schools contributed greatly to training teachers by becoming integrated with the positive impacts of the environmental factors. Those schools were transformed into two-year training institutes in the academic year of 1974-1975. Those schools were transformed into two-year training colleges in 1982 and placed under the administration of Gazi University. Lastly, the educational term of those institutions was increased to four years starting from the academic year of 1989-1990 (Saglam, 2007). It may be argued that all three faculties of education had similar purposes, structures and processes due to the fact that all of them originated from teacher high schools and over time, they experienced similar structural changes, and this situation made the organizational cultures of all three faculties similar to each other.

A consensus cannot be reached regarding the classification of the elements of institutionalization. In order to understand what institutionalization is, the approaches of institutionalism need to be examined regarding the social institutions and the interaction among the institutions. The new institutionalism which is one of the approaches of institutionalism defending the view that the individuals construct reality, perceives the organizational culture as a system that combines shared experiences, behavioral patterns, rituals, expectations, values, beliefs, philosophy, ideology and understandings. Therefore, the institutionalization of university has to examine the organizational culture of the focal faculty of education and the spawning faculties of education that got separated from the focal faculty while addressing the issue from the perspective of the new institutionalism. Additionally, analyzing the purposes, structures, processes and climates of the universities holistically helps to obtain information regarding the internal environment of the universities. In parallel to Durnali and Kosar (2019), the analysis of organizational purposes helps to determine organizational effectiveness as it reveals the basic mechanisms such as maintaining business continuity and motivating strategy development.

Limitations and Implications of the Research

The limitation of the study may be that this study was conducted only on academics employed at Gazi University, Ahi Evran University and Kastamonu University. These findings need replication in different study groups by researchers focusing on the elements of institutionalization in different institutions of Turkey to make more sound conclusions. For example, this study could be conducted with a study group composed of the focal institutions such as Gazi University and spawning institutions such as science and literature faculties of Hitit University, Kastamonu University, and Ahi Evran University.

Beside this limitation, the current findings of this study include the potential to produce findings to contribute to the institutionalization literature. This way of analyzing the institutional structures well and revealing their similarities and differences enables administrators and policy-makers to gain an understanding of how the institutions become permanent and capable in a global world. Besides, some micro implications grasped in the direction of the conclusions. First, education faculties differ from other types of faculties in terms of their historical background which is rooted in teacher high school. Therefore, education faculties should develop institutional strategies that combine their historical background and mission with a modern understanding and enable them to stand out among other faculties. Second, the number of academics starting work in education faculties is increasing day by day. Importance should be attached to the socialization of faculty members, which affects the management processes of universities positively or negatively. In this regard, faculty administrations should introduce new initiatives to help newcomer academics gain positive work experiences and meet their expectations, define the job description of the staff and build the apprenticeship system. Last but not least is that faculty applications, which are carried out either intentionally or unintentionally, may be institutionalized over time. Therefore, faculty administrators should be appointed in accordance with merit in order to prevent unethical behaviors at universities.

The Ethical Committee Approval

Ethical consent was obtained from Ankara University Ethical Committee, No: 85434274/050.04.04/72625, Date: 21.11.2016.

References

- Achacoso, M. V. (2002). "What do you mean my grade is not an A?" *An investigation of academic entitlement, causal attributions, and self-regulation in college students* (UMI No. 3225897) [Unpublished doctoral dissertation, University of Texas]. ProQuest Dissertations and Theses Global Database.
- Akyuz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi: M.O. 1000-M.S. 2000*. [Turkish educational history: BC 1000-AD 2000]. (17th ed.). Pegem Akademi.
- Alexander, E. R. (2005). Institutional transformation and planning: From institutionalization theory to institutional design. *Planning Theory*, 4(3), 209-223. <https://doi.org/10.1177/1473095205058494>
- Altbach, P. G., Yudkevich, M., and Rumbley, L. E. (2015). Academic inbreeding: Local challenge, global problem. *Asia Pacific Education Review*, 16(3), 317-330. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9391-8>
- Amenta, E, and Ramsey, K. M. (2010). Institutional theory. In K. T. Leicht, and J. C. Jenkins (Eds.), *The handbook of politics: State and civil society in global perspective* (pp. 15-39). Springer.

- Apaydin, F. (2009). Kurumsal teori ve işletmelerin kurumsallasma [Institutional theory and institutionalization of organizations]. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), 1-22. <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/1909.pdf>
- Aypay, A. (2003). The relationship between state and higher education: The case of Mulkiye College in Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 8(2), 109-135. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/19084/1/Relationship%20between%20state%20and%20higher%20education-%20the%20case%20of%20Mulkiye%20College%20in%20Turkey.pdf>
- Aypay, A., and Kalayci, S. S. (2008). Assessing institutionalization of educational reforms. *International Journal of Educational Development*, 28(6), 723-736. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.12.004>
- Baldrige, J. V., Curtis, D. V., Ecker, G. P., and Riley, G. L. (2000). Alternative models of governance in higher education. In M. C. Brown II (Ed.), *Organization & governance in higher education*. (5th Edition) (pp. 128-142). Perarson Custom Publishing.
- Barley, S. R., and Tolbert, P. S. (1997). Institutionalization and structuration: Studying the links between action and institution. *Organization Studies*, 18(1), 93-117. <https://doi.org/10.1177/017084069701800106>
- Bayram, S. (2012). Osmanli devletinde ekonomik hayatın yerel unsurlari: Ahilik teskilati ve esnaf loncalari [Local elements of economical life in Ottoman Empire: Ahi community and craftsmen guilds]. *Istanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21, 81-115. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/10263>
- Benneworth, P., de Boer, H., and Jongbloed, B. (2015). Between good intentions and urgent stakeholder pressures: Institutionalizing the universities' third mission in the Swedish context. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 280-296. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044549>
- Berger, P. L., and Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Books Ltd.
- Bess, J. L., and Dee, J. R. (2008). *Understanding college and university organization: Theories for effective policy and practice*. Volume I: The state of the system. Stylus Publishing.
- Cai, Y., Pinheiro, R., Geschwind, L., and Aarrevaara, T. (2016). Towards a novel conceptual framework for understanding mergers in higher education. *European Journal of Higher Education*, 6(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1099457>

- Cai, Y., Zhang, H., and Pinheiro, R. (2015). Institutionalization of technology transfer organizations in Chinese universities. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 297-315. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044548>
- Cardilini, A. P. A., Risely, A., and Richardson, M. F. (2020). Supervising the PhD: Identifying common mismatches in expectations between candidate and supervisor to improve research training outcomes. *BioRxiv- The Preprint Server for Biology*, 1-15. <https://doi.org/10.1101/2020.02.20.958520>
- Cardona, L., Pardo, M., and Dasi, A. (2020). The institutional isomorphism in the context of organizational changes in higher education institutions. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(1), 61-73. <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i1.639>
- Cavana, R. Y., Crozier, R. A., Park, N. S., and Pillai, A. P. (1996). Attitudes towards reclassifying academic titles in New Zealand universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 18(1), 93-106. <https://doi.org/10.1080/1360080960180108>
- Chapman, B. J., and Goldberg, L. R. (2017). Act-frequency signatures of the Big Five. *Personality and Individual Differences*, 116, 201-205. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.049>
- Civilidag, A., and Sargin, N. (2013). Academics' mobbing and job satisfaction levels. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2(2), 55-66.
- Coates, H., Dobson, I., Edwards, D., Friedman, T., Godegebuure, L., and Meek, L. (2009). *The attractiveness of the Australian academic profession: A comparative analysis*. LH Martin Institute, University of Melbourne & Australian Council for Educational Research & Educational Policy Institute.
- Colbeck, C. L. (2002). Assessing institutionalization of curricular and pedagogical reforms. *Research in Higher Education*, 43(4), 397-421. <https://doi.org/10.1023/A:1015594432215>
- Contrafatto, M. (2014). The institutionalization of social and environmental reporting: An Italian narrative. *Accounting, Organizations and Society*, 39(6), 414-432. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2014.01.002>
- Corazza, L., Cisi, M., Scagnelli, S. D., and Cravero, I. (2018). *The accounting of cultural heritage assets of Italian universities' museums: Groking the third mission*. McGraw-Hill Education.
- Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage Publications.

- Demir, E., Budak, Y., and Gologlu Demir, C. (2017). The study of validity and reliability of the perceived value scale of prospective teachers in terms of teaching profession. *Educational Research and Reviews*, 12(12), 627-634. [10.5897/ERR2017.3252](https://doi.org/10.5897/ERR2017.3252)
- Deuel, R. P. (2021). Governing higher education toward neoliberal governmentality: A foucauldian discourse analysis of global policy agendas. *Globalisation, Societies and Education*. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1897000>
- DiMaggio, P. J., and Powell, W. W. (1991). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. In W. W. Powell, and P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis*. (pp. 63-82). The University of Chicago Press.
- Doyle, C., and Hind, P. (1998). Occupational stress, burnout and job status in female academics. *Gender, Work & Organization*, 5(2), 67-82. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.00047>
- Durnali, M., and Kosar, D. (2019). An analysis of the goals of a distance education centre, a case study of a state university. *Balikesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 22(42), 85-109. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.658802>
- Duru, P., Ocaktan, M. E., Celen, U., and Orsal, O. (2018). The effect of workplace bullying perception on psychological symptoms: A structural equation approach. *Safety and Health at Work*, 9(2), 210-215. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2017.06.010>
- Ekström, M. (1992). Causal explanation of social action. The Contribution of Max Weber and of critical realism to a generative view of causal explanation in social science. *Acta Sociologica*, 35(2), 107-122. <https://doi.org/10.1177/000169939203500203>
- Fidan, T. (2017). Kurumsalcilik yaklasimlari ve yeni kurumsalcilik perspektifinden egitim orgutleri [Institutionalist approaches and educational organizations through the perspective of new institutionalism]. *Medeniyet Egitim Arastirmalari Dergisi*, 1(1), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/319144>
- Formentelli, M., and Hajek, J. (2016). Address practices in academic interactions in a pluricentric language: Australian English, American English, and British English. *Pragmatics*, 26(4), 631-652. <https://doi.org/10.1075/prag.26.4.05for>
- Gizir, S., and Simsek, H. (2005). Communication in an academic context. *Higher Education*, 50, 197-221. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6349-x>
- Gmelch, W. H., and Burns, J. S. (1994). Sources of stress for academic department chairpersons. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 79-94. <https://doi.org/10.1108/09578239410051862>

- Goldberg, L. R. (2001). Analyses of Digman's child-personality data: Derivation of big-five factor scores from each of six samples. *Journal of Personality*, 69(5), 709-743. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.695161>
- Griffiths, J., and Yager, J. (2019). Administrative supervision. In S. G. de Golia, and K. M. Corcoran (Eds.), *Supervision in psychiatric practice: Practical approaches across venues and providers* (pp. 245-250). American Psychiatric Association Publishing.
- Haddad, A. E., Al Saleh, D., Speece, M., and Al-Hares, O. M. (2017). Determination of ethical acceptability among business instructors: The case of Kuwait. *Journal of Business Ethics Education*, 14, 121-146. <https://doi.org/10.5840/jbee2017147>
- Hajisoteriou, C., and Neophytou, L. (2020). The role of the OECD in the development of global policies for migrant education. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1863632>
- Hall, P. A., and Taylor, R. C. R. (1996). Political science and the three new institutionalisms. *Political Studies*, 44(5), 936-957. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00343.x>
- Hibbing, J. R. (1988). Legislative institutionalization with illustrations from the British House of Commons. *American Journal of Political Science*, 32(3), 681-712. <https://doi.org/10.2307/2111242>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., and Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw Hill.
- Hopf, C. (2004). Qualitative interviews: An overview. In U. Flick, E. von Kardorff, and I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 203-208). SAGE Publications.
- Horta, H. (2013). Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: New insights for academic based research. *Higher Education*, 65, 487-510. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9559-7>
- Horta, H., and Yudkevich, M. (2016). The role of academic inbreeding in developing higher education systems: Challenges and possible solutions. *Technological Forecasting & Social Change*, 113, 363-372. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2015.06.039>
- Horta, H., Sato, M., and Yonezawa, A. (2011). Academic inbreeding: Exploring its characteristics and rationale in Japanese universities using a qualitative perspective. *Asia Pacific Education Review*, 12, 35-44. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9126-9>

- Inanc, O., and Tuncer, O. (2011). The effect of academic inbreeding on scientific effectiveness. *Scientometrics*, 88, 885-898. <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0415-9>
- Jepperson, R. L. (1991). Institutions, institutional effects and institutionalism. In W. W. Powell, and P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 143-163). University of Chicago Press.
- Johnson, V. (2007). What is organizational imprinting? Cultural entrepreneurship in the founding of the Paris Opera. *American Journal of Sociology*, 113(1), 97-127. <https://doi.org/10.1086/517899>
- Jordan, G. (1990). Policy community realism versus “New” institutionalist ambiguity. *Political Studies*, 38(3), 470-484. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1990.tb01082.x>
- Julián, M., and Bonavia T. (2020). Understanding unethical behaviors at the university level: A multiple regression analysis. *Ethics & Behavior*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/10508422.2020.1723101>
- Karatas Acer, E., and Guclu, N. (2017). An analysis of the expansion of higher education in Turkey using the new institutional theory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 1911-1933.
- Kavili Arap, S. (2011). Türkiye’de rektor belirleme süreci ve “Mütevelli heyeti” tartışmaları [The discussion of the procedure for the designation of rectors and the Board of Trustees in Turkey]. *Memleket Siyaset Yonetim*, 6(16), 1-32. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRNeE1qQTN0dz09/turkiye-de-rektor-belirleme-sureci-ve-mutevelli-heyeti-tartismalari>
- Kilduff, M., and Angelmar, R. (1989). *Shared history or shared culture? The effects of time, culture, and performance on institutionalization in simulated organizations* (INSEAD Working Paper No. 89/5). https://flora.insead.edu/fichiersti_wp/Inseadwp1989/89-05.pdf
- Kocel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği [Management of Business]*. (13th ed.). Beta Basım A.S.
- Kriauciunas, A., and Kale, P. (2006). The impact of socialist imprinting and search on resource change: A study of firms in Lithuania. *Strategic Management Journal*, 27(7), 659-679. <https://doi.org/10.1002/smj.537>
- Kurt, T., Gur, B. S., and Celik, Z. (2017). Necessity for reforming Turkish higher education system and possibility of governance of state universities by the board of trustees. *Education and Science*, 42(189), 49-71. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6253>

- Kurtulaj, V. (2021). Power relations and exercise in educational institutions. Ankara University *Journal of Faculty of Educational Sciences*. Online First. <https://doi.org/10.30964/auebfd.809552>
- Kurtyilmaz, Y. (2019). Adaptation of academic entitlement questionnaire. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 314-351. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577234>
- Lawrence, T. B., Winn, M. I., and Jennings, D. P. (2001). The temporal dynamics of institutionalization. *Academy of Management Review*, 26(4), 624-644. <https://doi.org/10.5465/amr.2001.5393901>
- Lebbadi, T. (2015, July). *Role of institutional theory for implementation information technology to enhance safety management in shipping companies*. Paper presented at the Science and Information Conference, London, UK. Retrieved from <https://ieeexplore.ieee.org/document/7237317/metrics#metrics>
- Li, Y. (2017). A semiotic theory of institutionalization. *Academy of Management Review*, 42(3), 520-547. <https://doi.org/10.5465/amr.2014.0274>
- Lunenburg, F. C., and Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi: Kavramlar ve uygulamalar* [Educational administration: Concepts and practices] (G. Arastaman, Cev.). Nobel Yayın Dagitim. (Original work was published in 2011)
- Manning, K. (2013). *Organizational theory in higher education*. Routledge Taylor & Francis Group.
- March, J. G., and Olsen, J. P. (1995). *Democratic governance*. Free Press.
- Marquis, C., and Tilcsik, A. (2013). Imprinting: Toward a multilevel theory. *The Academy of Management Annals*, 7(1), 193-243. <https://doi.org/10.5465/19416520.2013.766076>
- Marsh, D. J., Foster, K., and Scott, C. D. (2015). Match that PhD. *Careers*, 523. <https://doi.org/10.1038/nj7559-247a>
- Mewburn, I. (2011). Troubling talk: Assembling the PhD candidate. *Studies in Continuing Education*, 33(3), 321-332. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.585151>
- Meyer J., and Rowan B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *Academy Journal of Sociology*, 83(2), 340-363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Miles, M. B., and Huberman, M. A. (1994). *Qualitative analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Methodology Corner*, 40(1), 120-123. https://journals.lww.com/nursingresearchonline/Citation/1991/03000/Approaches_to_Qualitative_Quantitative.14.aspx
- Murwonugroho, W. (2019, January). *Strengthening visual media literacy in the discovery of style and creativity in packaging design for chips*. Paper presented at the meeting of the 1st Workshop on Multimedia Education, Learning, Assessment and its Implementation in Game and Gamification in Conjunction With COMDEV 2018, Indonesia.
- North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge University Press.
- Núñez, J., and Leiva, B. (2018). The effects of a tripartite 'participative' university senate on university governance: The case of the University of Chile. *Cambridge Journal of Education*, 48(6), 749-767. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1418832>
- O'Donnell, G. (1996). Illusions about consolidation. *Journal of Democracy*, 7(2), 34-51. <https://doi.org/10.1353/jod.1996.0034>
- Ozturk Fidan, I. (2018). *Universitelerde iz birakma ve kurumsallasma [Imprinting and institutionalization at universities]* (Unpublished doctoral dissertation). Ankara University Graduate School of Educational Sciences, Ankara.
- Panebianco, A. (1988). *Political parties: Organization and power*. Cambridge University Press.
- Parsons, T. (1956). Suggestions for a sociological approach to the theory of organizations-I. *Administrative Science Quarterly*, 1(1), 63-85. <https://doi.org/10.2307/2390840>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd edition). SAGE Publications.
- Piátkowska, K. (2020). The master-apprentice relationship in architecture education. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 18(1), 29-33. [http://www.wiete.com.au/journals/WTE&TE/Pages/Vol.18,%20No.1%20\(2020\)/05-Piatkowska-K.pdf](http://www.wiete.com.au/journals/WTE&TE/Pages/Vol.18,%20No.1%20(2020)/05-Piatkowska-K.pdf)
- Pimlott, N. (2019). Family physicians of the future redux. *Canadian Family Physician*, 65. <https://www.cfp.ca/content/cfp/65/7/454.full.pdf>
- Pinheiro, R. (2012). *In the region, for the region? A comparative study of the institutionalisation of the regional mission of universities* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oslo Faculty of Educational Sciences, Oslo.

- Pinheiro, R., Langa, P. V., and Pausits, A. (2015). The institutionalization of universities' third mission: Introduction to the special issue. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 227-232. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044551>
- Poom-Valickis, K., and Lofstrom, E. (2019). "Pupils should have respect for you, although I have no idea how to achieve this?": The ideals and experiences shaping a teacher's professional identity. *Educational Studies*, 45(2), 145-162. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446323>
- Powell, J. J. W., and Dusdal, J. (2017). Science production in Germany, France, Belgium, and Luxembourg: Comparing the contributions of research universities and institutes to science, technology, engineering, mathematics, and health. *Minerva*, 55, 413-434. <https://doi.org/10.1007/s11024-017-9327-z>
- Przybylski, P. (2019). A new model of education and upbringing in Polish school. *21st Century Pedagogy*, 1(3), 35-41. <https://doi.org/10.2478/ped21-2019-0005>
- Saar, J. (2019). Tackling corruption in Western and Russian legal cultures. *Trames*, 23(4), 455-470. <https://doi.org/10.3176/tr.2019.4.05>
- Saglam, A. (2007). *Gaziantep ogretmen okullari [Teachers school of Gaziantep]* (Thesis No. 209344) [Unpublished master thesis, Nigde University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Schultz, F., and Wehmeier, S. (2010). Institutionalization of corporate social responsibility within corporate communications: Combining institutional, sensemaking and communication perspectives. *Corporate Communications: An International Journal*, 15(1), 9-29. <https://doi.org/10.1108/13563281011016813>
- Schutz, A. (1982). *The problem of social reality. Collected papers I*. Springer.
- Scott, W. R. (1987). The adolescence of institutional theory. *Administrative Science Quarterly*, 32(4), 493-511. <https://doi.org/10.2307/2392880>
- Searle, J. R. (2005). What is an institution? *Journal of Institutional Economics*, 1(1), 1-22. <https://doi.org/10.1017/S1744137405000020>
- Seckiner Bingol, E., and Tahtalioglu, H. (2017). Turkiye'de universitelerin sosyal medya kullanimi: Gazi Universitesi ornegi [Universities social media usage in Turkey: Gazi University case]. *Suleyman Demirel Universitesi Iktisadi ve Idari Bilimler Fakultesi Dergisi*, 22, 2405-2423. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1027844>
- Selcuk, M. (2014). Process of institutionalization of the course of revolution history in higher education. *Journal of History School*, 7(19), 149-165. <https://doi.org/10.14225/Joh613>
- Selznick, P. (1984). *Leadership in administration: A sociological interpretation*. University of California Press.

- Selznick, P. (1996). Institutionalism “old” and “new”. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 270-277. <https://doi.org/10.2307/2393719>
- Shin, J. C., Kim, S. J., Kim, E., and Lim, H. (2018). Doctoral students’ satisfaction in a research-focused Korean University: Socio-environmental and motivational factors. *Asia Pasific Education Review*, 19, 159-168. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9528-7>
- Slavich, B., and Castellucci, F. (2016). Wishing upon a star: How apprentice-master similarity, status and career stage affect critics evaluations of former apprentices in the haute cuisine industry. *Organization Studies*, 37(6), 823-843. <https://doi.org/10.1177/0170840615622063>
- Stracke, E. (2010). Undertaking the journey together: Peer learning for a successful and enjoyable PhD experience. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 7(1), 1-10.
- Tapanila, K., Siivonen, P., and Filander, K. (2020). Academics’ social positioning towards the restructured management system in Finnish universities. *Studies in Higher Education*, 45(1), 117-128. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1539957>
- Tauginienė, L., Ojsteršek, M., Foltýnek, T., Marino, F., Cosentino, M., Gaižauskaitė, I., Glendinning, I., Sivasubramaniam, S., Razi, S., Riberio, L., Odineca, T., Trevisiol, O. (2019). *General guidelines for academic integrity* (ENAI Report 3A) http://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2019/09/Guidelines_amended_version_1.1_09_2019.pdf
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). Kurum. In *The Turkish Language Association*. Retrieved December 3, 2021, from <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (n.d.). Kurumsallasma. In *The Turkish Language Association*. Retrieved December 3, 2021, from <https://sozluk.gov.tr/>
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21. <https://doi.org/10.2307/1981868>
- Tolbert, P. S., and Zucker, L. G. (1996). The institutionalization of institutional theory. In S. Clegg, C. Hardy, and W. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 175-190). SAGE Publications.
- Tucker, D. J., Singh, J. V., and Meinhard, A. G. (1990). Founding characteristics, imprinting and organizational change. In J. V. Singh (Eds.), *Organizational evolution: New directions* (pp. 182-200). Sage.
- Turnbull, L., and Aucoin, P. (2006). *Fostering Canadians’ role in public policy: A strategy for institutionalizing public involvement in policy* (Research Report P07 Public Involvement Network). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.524.6655&rep=rep1&type=pdf>

- van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., and Jansen, E. (2019). Factors that influence PhD candidates' success: The importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48-67. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>
- Walters, K. L., Lukszo, C. M., Evans-Campbell, T., Valdez, R. B., and Zambrana, R. E. (2019). 'Before they kill my spirit entirely': Insights into the lived experiences of American Indian Alaska native faculty at research universities. *Race Ethnicity and Education*, 22(5), 610-633. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1579182>
- Wang, R. (2019). Evolutionary game of knowledge sharing in master-apprentice pattern of innovative organization. *International Journal of Innovation Science*, 11(3), 436-453. <https://doi.org/10.1108/IJIS-11-2018-0125>
- Zhang, L. F. (2015). Do academics' personality traits contribute to their organizational commitment? *Journal of Individual Differences*, 36(1), 11-18. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000150>
- Zucker, L. G. (1977). The role of institutionalization in cultural persistence. *American Sociological Review*, 42(5), 726-743. <https://doi.org/10.2307/2094862>



Üniversitelerde Kurumsallaşma: Odak Kurum ve Yavru Kurumlar Üzerine Durum Çalışması¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	15.07.2021	08.01.2022	08.01.2022

İnci Öztürk Erkoçak ² ve Ali Balcı ³
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin odak kurum olarak, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin öğretim üyelerinin hizmet verdiği yavru kurumlar olarak kurumsallaşmasını incelemektir. Bu akademisyenlerin ortak özelliği, geçmişte Gazi Üniversitesi'nin herhangi bir doktora programından mezun olmalarıdır. Bu kapsamda öğretim üyelerinin üniversitelerin kurumsallaşmasına ilişkin görüşleri sunulmuştur. Araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de odak kurum olan Gazi Üniversitesi ile yavru kurumlar olan Ahi Evran Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi'nde görev yapan öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim üyeleri akademik unvanlara göre sıradizimler (hiyerarşiler) oluşturmaktadır. Yavru fakültelerde öğretim üyeleri arasındaki anlaşmazlıklar, bölüm içinde arabuluculuk ile çözülmektedir. Öğretim üyelerinin kendi fakültelerinde kullandıkları baskın örgütsel karar verme yöntemi fikir birliğidir. Doktora programlarından mezun olanların aynı fakültede istihdam edilmesi konusunda öğretim üyeleri hemfikirlerdir. Yavru fakültelerin kültürü, öğretmen okulu ve odak kurumun kültürüne benzemektedir.

Anahtar sözcükler: Kurumsallaşma, odak kurum, yavru kurum, yükseköğretim, akademisyenler.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Etik Kurul onayı (Sayı: 85434274/050.04.04/72625, Tarih: 21.11.2016) ile yapılmıştır.

¹Bu çalışma, 2018 yılında İnci Öztürk tarafından sunulan ve danışmanlığını Prof. Dr. Ali Balcı'nın yaptığı "Üniversitelerde İz Bırakma ve Kurumsallaşma" başlıklı doktora tezinin bir parçasıdır. Doktora tezi projesi Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir (16L0630004).

²Sorumlu Yazar: Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, e-posta: iiozturk@yahoo.com.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9177-2038>

³Prof. Dr. (emekli), Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, e-posta: alibalc@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2025-3796>

Amaç ve Önem

En bilindik tanımıyla kurum evlilik, aile, ortaklık, mülkiyet gibi köklü bir yapıyı içeren, genellikle devletle ilişkisi olan yapı ya da birliktir. Kurumsallaşma ise kurumsallaşmak durumudur. Diğer bir deyişle, kurumsallaşma örgütlü duruma gelme ve süreklilik kazanma gibi anlamlara gelmektedir (sozluk.gov.tr). Kurumsalcılık alanyazını incelendiğinde, kurumun ne olduğu konusunda belirsizliğe rastlanmaktadır (Jordan, 1990; Searle, 2005). Kurumun tanımı sosyal aktörlerin kimliğine ilişkin bir varsayımda bulunmadığından bir kurum, bireyler, gruplar, örgütler hatta daha büyük kolektifler olabilir (Barley ve Tolbert, 1997). Kurumun ne olduğuna ilişkin çeşitli tanımlarda en sık karşılaşılan sözcük, kuraldır. Kurum, kişisel tercihlere ve değişen çevresel koşullara, personel devrine karşın görel olarak değişmeyen kalıcı kaynaklara ve yapılar gömülü kalıcı kurallar ve örgütlü uygulamalar bütünüdür (March ve Olsen, 1995). Bir kurum, bir toplumda oyunun kurallarıdır (North, 1990). Kurumlar genellikle örgütlü, yerleşik ve özel süreçler olarak sosyal kuralların bir bileşenidir (Jepperson, 1991). Devlet, aile, uluslararası siyasî düzen, demokrasi ve kapitalizm gibi kurumlar biçimlendirdikleri örgütlerden daha büyük oluşumlardır. Kurumlar, bireylerin kültürel eylemlerine ilişkin olarak örgüt yapısının oluşturulduğu kuralları, varsayımları ve sınıflandırmaları aktarmaktadır. Kurumsal sosyal yapılar ve inançlarla etkileşim ve onlara bağlı olma, istikrar ve bütünleşme yaratmaktadır (Manning, 2013).

En genel ve en iyi bilinen tanımıyla kurumsallaşma, kişisel bağlılıktan kurtularak sistemin kurum tarafından kurulması ve işletilmesidir. Sosyolojik, politik ve ekonomik bakış açısına göre kurumsalcılığın çeşitli tanımları vardır. Genel anlamda bu tanımlar, örgütlere değer aşıl原因 bir süreç, üyeler tarafından paylaşılan bir gerçekliği yaratan bir süreç, akılcılaştırılmış bir örgütsel sistem olan kurumsal bir mantık ile farklılaştırılmış ve uzmanlaşmış bilişsel ve normatif bir sistem (Scott, 1987), davranışın rutinleşme süreci (O'Donnell, 1996) ve örgütü kuvvetlendirmenin bir yolu (Panebianco, 1988) olarak sınıflandırılabilir. Bu çalışmada üniversitenin kurumsallaşması sosyolojik bir bakış açısıyla çözümlenmiştir. Örgüt, toplum gibi daha kapsamlı bir sisteme katkıda bulunan ve belirli bir hedefi olan bir sosyal sistem olarak tanımlandığından (Parsons, 1956), örgütlerin yapısı ve davranışların çözümlenmesinde sosyolojik bir yaklaşım olan kurumsalcılık yaklaşımı kullanılmaktadır (Barley ve Tolbert, 1997; Kocel, 2011). Örgütlerdeki kurumsal biçim ve süreçlere odaklanan sosyolojik kurumsalcılık, örgüt kuramı altında incelenmektedir.

Sosyolojik kurumsalcılık, kültürü kurumsal bir biçim olarak algılamaktadır. Başka bir deyişle kurumlar ve kültür iç içedir; ikisi arasında keskin bir ayrım yoktur. Nitekim kurumsallaşma kültürle sağlanmaktadır. Daha açık söyleyişle kurumsallaşma, eylemi yönlendiren anlam çerçevelerini oluşturan sembolik sistem, ahlakî değerler, sosyal normlar, mitler, ritüeller, ideoloji, fikirler ve kavramlar tarafından yaratılmaktadır (Hall ve Taylor, 1996; Jepperson, 1991). Bu bağlamda odak kurum ve bu çalışmanın yapıldığı yavru kurumların kültürlerini anlamaya yönelik sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Sosyolojik kurumsalcılığın bir diğer

özelliği de kurumsallaşmayı kültürel olarak belirli biçim ve uygulamaların tarihsel birikimi olarak ele almasıdır. Kurumsallaşma çalışmalarında, belirli biçim ve uygulamaların kökenleri ve bunların sektör, toplum ve alt kültür gibi belirli bağlamlara yayılımları tarihsel olarak incelenmektedir. Bu çalışmada odak kurum ve yavru kurumların kuruluşu ve tarihsel süreçte deneyimledikleri yapılanmaları ele alınmaktadır.

Kuruluşlarından günümüze kadar odak kurum ve yavru kurumların yapılarını ve uygulamalarını incelemek, onları kalıcı kılan etmenleri anlamaya yardımcı olmaktadır. Kuruldukları ilk yıllarda kurucu yapıları güçlüyse, bu kurumların yaşama şansları oldukça yüksektir. Nitekim gelenek, kazanılmış haklar, ideoloji ve rekabet ortamının olmaması gibi eylemsizlik güçleri kurumların etkin olmasına olanak sağlamaktadır. Kuruluş aşamasındaki belirli teknolojik, ekonomik, politik ve kültürel kaynaklar, bu kurumlara belirgin özellikler kazandırmakta; tarihsel süreçte bu belirgin özellikler varlığını devam ettirmektedir.

Yöntem

Araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik bu bölümde verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma deseni olan durum çalışması kullanılmıştır. Bu araştırma deseni aynı zamanda odak kurum ve yavru kurumun kurumsallaşma açısından karşılaştırıldığı “karşılaştırmalı desen” olarak tasarlanmıştır. Odak kurum olarak Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi seçilirken, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi de odak kurumdan ayrılarak bağımsız birer üniversite olarak kurulan yavru kurumlar olarak seçilmiştir. Araştırmadaki bu üç üniversite üç ayrı durum olarak incelendiği için bu çalışma çoklu durum çalışmasıdır. Çoklu durum çalışması, araştırmacının karşıt ya da benzer içeriklerde nedensel açıklamanın üretici görüşünü test etmesine olanak tanımaktadır (Ekström, 1992).

Çalışma Grubu

Katılımcı çeşitliliğini belgelemek ve önemli örüntüleri belirlemek için kullanılan maksimum örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim üyeleri (profesör, doçent ve doktor öğretim üyeleri) oluşturmaktadır. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden dokuz, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinden sekiz ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 10 öğretim üyesi araştırmaya katılmak için gönüllü olmuştur. Katılımcıların tamamı, doktora derecelerini Gazi Üniversitesinin farklı programlarından (Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Coğrafya Eğitimi, Fizik, Fizik Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Sınıf Eğitimi, Kimya vb.) almışlardır. Gazi Üniversitesi öğretim üyelerine A kodu, Ahi

Evran Üniversitesi öğretim üyelerine B kodu ve Kastamonu Üniversitesi öğretim üyelerine C kodu verilmiştir. Bu çalışmada, toplam 27 öğretim üyesi ile nitel görüşmeler yapılması yeterli olmuştur. Katılımcılardan aynı ya da benzer görüşler toplanmasıyla birlikte veri toplama aşamasına son verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu kavram doygunluk olarak adlandırılmakta ve örneklem büyüklüğü ile ilgili bakış açısı sağlamaktadır (Creswell, 2016; Morse, 1991).

Veri Toplama

Bu çalışmada, görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, sosyolojide eylem kuramı fikirlerine dayalı olarak durumsal anlamlar ya da eylemler hakkında sorgulama, gündelik kuramları ve bireyin kendi yorumlarını açık bir şekilde ortaya koyma ve yorumlamalar yoluyla bir anlayışa olanak sağlama konusunda önemli fırsatlar sunmaktadır (Hopf, 2004). Bu doğrultuda, öğretim üyelerinin çalıştıkları üniversitelerin kurumsallaşmasını nasıl tanımladıklarını ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Üniversitelerde Kurumsallaşma Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşme formu, alanyazın taramasına dayalı olarak ve çalışmanın amaçlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Görüşme formunun bir grup uzman tarafından incelenmesinden sonra formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Soruların anlaşılır olup olmadığını belirlemek için benzer bir çalışma grubu ile pilot çalışma yapılmıştır. Görüşme formuna pilot çalışmanın ardından son biçimi verilmiş, Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan onay alınmıştır (Sayı: 85434274/050.04.04/72625, Tarih: 21.11.2016). Görüşmelerden önce katılımcı öğretim üyelerine araştırmanın temel problemi ve araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra yüz yüze ve derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Ses kayıt cihazları, katılımcıların aydınlatılmış onamları üzerine kullanılmıştır. Katılımcıların ses kayıtlarından elde edilen veri, araştırmacı tarafından yazılı biçime getirilmiştir.

Veri Analizi

Yazılı biçime getirilen ses kayıtları tümevarımsal (indükleyici) analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Tümevarımsal analiz, verideki önemli örüntülerin, temaların ve karşılıklı ilişkilerin keşfidir (Patton, 2002). Analizin ilk aşamasında, transkriptlerden kodlar türetilmiştir. Araştırmanın içeriğine ilişkin ifadeler veri setinde belirlenmiştir. İkinci aşamada, sözcükler ya da kısa ifadeler ile kodlanan veri gözden geçirilmiştir. Üçüncü aşamada, birbiriyle ilişkili kodlar kategoriler altında toplanmıştır. Son aşamada ise kategorilere ulaşılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenirlilik formülü araştırmacı tarafından hesaplanmıştır. Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş Ayrılığı) x 100. İki meslektaşın kodlamaları arasındaki uyum sırasıyla %95 ve %91.3 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin verinin boyutuna bağlı olarak % 80'e yakın hatta %90'dan fazla olması gerektiği önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu, araştırmanın sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Bu araştırmada kurumsallaşma öğeleri, kişilerarası ilişkiler, işin yapılması, kadrolama, yaşam tarzı ve fiziksel çevre olmak üzere beş alt temadan oluşmaktadır. Ahi Evran Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, fakültelerinde akademik unvanlara göre bir sıradizin (hiyerarşi) olduğunu, yüksek unvanlı akademisyenlerin düşük unvanlı akademisyenler üzerinde baskı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Profesörlerin bulunduğu konferans ve sempozyum gibi sıradizinsel (hiyerarşik) ortamlarda, araştırma görevlilerinin görüşlerini belirtmemeleri akademik unvan baskısının bir örneğidir.

Ahi Evran Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, siyasî olarak yönetime daha yakın, referansları olan ve yönetilebilir bir kişi olan fakülte üyesinin Rektörlük seçiminden sonra yönetime getirildiğini iddia etmiştir. Ahi Evran Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri, görev yaptıkları üniversitede kadro bulamayanların ya da görev yaptıkları üniversitenin yönetimi ile sorun yaşayanların, rektörlük seçimleri sonrasında kadro verilmeyenlerin ve Ankara'daki üniversitelerden birinde kadro bulamayanların adı geçen üniversitelerde çalışmaya başladığını belirtmişlerdir. Ayrıca doktorasını yeni tamamlayanlar da söz konusu üniversitelerde göreve başlamışlardır. Bu üniversiteler yakın tarihte kurulmuş olması nedeniyle de çok sayıda akademik personele gereksinim duymuştur. Buna ek olarak öğretim üyeleri, üniversitelerine farklı bir üniversiteden atanan Rektörün ya da fakültelerine atanan Dekanın ekibini ya da öğretim üyesi meslektaşını da beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir.

Ahi Evran Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi öğretim üyeleri, fakültelerinin öğretmen okulundan köken aldığını, fakültelerinin altyapısının eğitim yüksekokulunun alt yapısından oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle fakültelerinin kültürünün eğitim yüksekokulu kültürüne benzer bir kültüre sahip olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca fakültelerinin kültürünün Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi kültürüne benzediğini, bu üç kurumdaki öğretim üyelerinin ve öğrencilerin milliyetçilik gibi aynı değere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim yüksekokulundan dönüştürülen bu üç eğitim fakültesinin de eğitim yüksekokulu binasında hizmet vermeye devam ettiğini bildirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim üyelerinin görev yaptıkları odak kurum ve yavru kurumlar olarak anılan eğitim fakültelerinin kurumsallaşması, kurumsallaşma öğeleri açısından incelenmiştir. Bulgular, kişilerarası ilişkiler, işin yapılması, kadrolama, yaşam tarzı ve fiziksel çevreyi içeren alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Kişilerarası ilişkiler boyutundaki en önemli bulgulardan biri, her üç üniversitede de öğretim üyeleri arasında akademik unvana dayalı bir sıradizin (hiyerarşinin) varlığıdır. Öğretim üyesinin soyadı ile birlikte profesör ya da doktor unvanının kullanılması, öğretim üyesinin akademik rolünün ve mesleki başarılarının tanınması anlamına gelmektedir (Formentelli ve Hajek, 2016). Öte yandan Cavana ve diğerleri

(1996) Yeni Zelanda'da akademik unvanlara yönelik öğretim üyelerinin tutumu ile ilgili olarak yaptıkları araştırmalarında, öğretim üyelerinin aynı işi yaptıklarının farkında oldukları, dolayısıyla unvan sınıflandırmalarını sıradizinsel (hiyerarşik) buldukları ve bu durumdan memnun olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, Gizir ve Simsek'in (2005) görüşme yaptığı öğretim üyeleri, bölümdeki öğretim üyeleri arasında işle ilgili olmayan durumlarda sıradizinin (hiyerarşinin) olmasının gerekmediğini belirtmişlerdir. Üniversite bileşenleri, üniversiteleri, hiyerarşinin var olduğu bürokratik kurum olan Bakanlıklar gibi görmemelidirler. Çünkü üniversiteler, günümüzde özellikle araştırma işlevlerinin ön plana çıktığı eğitim kurumları durumuna gelmiştir.

İşin yapılması boyutunda, özellikle yavru kurumlarda yönetimin bazı öğretim üyelerini kayırması, karşılaşılan etik dışı davranışlar arasında yer almaktadır. Görüşme yapılan öğretim üyeleri, yönetsel (idari) kadrolara yapılan atamaların yeterliğe (liyakata) dayanmadan yapıldığına inanmaktadırlar. Uluslararası alanyazında, öğretim üyeleri tarafından öğrencilere eşit davranılmadığına, diğer bir deyişle öğrenci kayırmacılığının yaygınlığına ilişkin araştırmalara rastlanmıştır (Taugniené ve diğ., 2019). Üniversite öğrencileri, üniversitelerde kayırmacılık olduğuna ve kayırmacılığın rüşvet, dolandırıcılık ve zimmete para geçirme gibi diğer yolsuzluk türlerinden daha yaygın olduğuna inanmaktadırlar (Julián ve Bonavia, 2020; Walters ve diğ., 2019). Öğrenciler, performansa (edime) odaklandıkları ve notlarını yüksek tutma eğiliminde oldukları (Kurtyılmaz, 2019) için öğretim üyelerinden ayrıcalık bekleyebilmektedirler (Achacoso, 2002). Ulusal alanyazında, Türk üniversitelerinde öğrenci kayırmacılığı ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. İşgörenler arasında çalışma barışını bozan kayırmacılığa üniversite ortamında da rastlanması, yükseköğretimin amaçlarına ulaşmasının ve üniversitelerin strateji geliştirmesinin önünde bir engel olduğu kavranmalıdır.

Kadrolama boyutundaki önemli bulgulardan biri de yavru üniversitelere doğru personel hareketliliğinin olmasıdır. Bu üniversiteler yeni kurulduğu için öğretim elemanına gereksinim duymaktadır. Bu nedenle yavru üniversitelerin öğretim üyesi istihdam etme olasılığı yüksektir. Doktorasını bitirenler, öğretim üyesi olabilmek için yavru üniversitelerin duyurduğu kadro ilanlarına başvurmaktadır. Öte yandan odak kurumda doktor öğretim üyeliği, doçentlik ve profesörlük kadrolarına üniversite yönetimi tarafından ataması yapılmayanlar da yavru kurumlarda iş aramaya başlamaktadır. Üniversitelerde norm kadro uygulamasının yanı sıra akademik personelin üniversite yönetimi ile anlaşmazlık yaşamaması, onların hizmet verdikleri üniversiteden ayrılmalarına neden olmaktadır. Bazı öğretim elemanlarının üniversite yönetimi ile yaşadığı anlaşmazlıklar, üniversite yönetiminin etik dışı davranışına yol açabilmektedir. Üniversite yönetimi, özellikle memnuniyetsiz öğretim elemanlarını onlara kadro vermeyerek cezalandırabilmektedir. Bu bulgu, Haddad ve diğ. (2017) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Buna göre üniversite yönetiminin, herhangi bir kişisel ya da mesleki çıkar elde edemeyecekleri akademik personelin iş sözleşmelerini sonlandırma (fesh etme), bazı öğretim üyelerinin yeterliklerini atama ve yükseltme başvurularında hatalı yorumlama ve akademik personelin bu başvurularını mesleki

ölçütlere göre değerlendirmeme gibi süreçleri, akademik personelin üniversite yönetimine karşı hoşnutsuzluğunu pekiştirmektedir. Üniversite yönetimleri, işin yapılması boyutunda işlenen kayırmacılık sorununda olduğu gibi öğretim elemanları arasında çalışma huzurunu bozacak haksız davranışlarda bulunmamalı; öğretim elemanlarının atama ve yükseltmelerini ödül-ceza olarak sunmamalıdır.

Yaşam tarzı boyutunda ise kültüre ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Her üç fakültede görev yapan öğretim üyeleri, örgüt kültürünü oluşturan öğelerden biri olan kahramanlara duydukları saygıyı (Lunenburg ve Ornstein, çev. 2013) vurgulamışlardır. Nitekim şu an yaşayan ya da ölmüş olan rol model kahramanlar (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010), örgütün değerlerini sürdürmekte, örgüte örnek olmakta, örgütü temsil etmekte ve başarıyı sağlamak için edim ölçünlerinin belirlenmesine katkıda bulunmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, çev. 2013). Bu çalışmada adı geçen kahraman profesörler, çeşitli mitlere konu olmuş, duayen ya da kuruma büyük hizmetleri olmuş kişilerdir. Kurum kültürünün yaşaması için kahraman öğretim elemanları emekli olsalar bile kurumsal bir değer olarak görülmeye devam edilmelidir. Bu doğrultuda, kahramanlar için anı kitabı bastırılabilir; kahramanlar panellere davet edilebilir ve isimlerinin, kapı isimliklerinde kalması sağlanabilir.

Her üç fakültenin de aynı ideolojiye sahip olması, deneyimledikleri öğretmen okulu kültüründen kaynaklanmaktadır. Hatta üç fakülte binası, fiziksel olarak birbirine benzemektedir. Ahi Evran Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesinin eğitim fakültelerinin geçmişi, öğretmen okuluna dayanmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde eğitim veren bu okullar, 1974-1975 öğretim yılına kadar meslek lisesi özelliğini korumuştur. Bu okulların temel amacı, ilkokullara öğretmen yetiştirmektir. Öğretmen okullarında eğitim gören öğretmen adayları, mesleki bilgi edinmenin yanı sıra mesleklerini yapmaya duygusal olarak hazırlanmışlardır. Devlet yatılı öğretmen okulları, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin daha uygun biçimde yaşanmasına olanak sağlamıştır. Öğretmen okulları, çevresel etmenlerin olumlu etkileri ile bütünleşerek öğretmen yetiştirmeye büyük katkı sağlamıştır. Bu okullar, 1974-1975 öğretim yılında iki yıllık eğitim enstitülerine, 1982 yılında iki yıllık meslek yüksekokullarına dönüştürülerek Gazi Üniversitesi'nin yönetimine verilmiştir. Son olarak, bu kurumların eğitim-öğretim süreleri 1989-1990 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmıştır (Saglam, 2007). Her üç eğitim fakültesinin de öğretmen okulundan köken alması ve zaman içerisinde benzer yapısal değişiklikler deneyimlemeleri nedeniyle bu eğitim fakülteleri, benzer amaç ve yapı kazanmış; benzer süreçlerden geçmiştir. Bu durum, odak kurum ve yavru kurumları örgütsel kültür ve kurumsallaşma açısından benzer kılmaktadır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Etik Kurul onayı (Sayı: 85434274/050.04.04/72625, Tarih: 21.11.2016) ile yapılmıştır.



Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	24.09.2021	28.01.2022	15.03.2022

Sevda Çetin ¹

Hacettepe Üniversitesi

Dilek Akduman ²

Denizli Ölçme Değerlendirme Merkezi

Öz

Dünya üzerinde yaşanan en son felaketlerin başında Covid-19 salgını gelmektedir. Bu salgın insan yaşamının tüm alanlarını olumsuz etkilemiştir. Bunların başında da eğitim gelmektedir. Okullar yüzyüze eğitime ara verip, uzaktan eğitime başlamışlardır. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilere üstünlük ve sınırlılıkları bir arada sunmuştur. Özellikle Liselere Geçiş Sınavı (LGS) ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) gibi merkezi sınavlara girecek olan öğrencilerin bu süreçte olumsuz etkilendikleri görülmüştür. Bu araştırma ile hem öğretmenlerin hem de LGS sınavına hazırlanmakta olan sekizinci sınıf öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin ve yaşadıkları sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma devlet okullarında görev yapmakta olan, farklı branşlardaki 28 ortaokul öğretmeni ve 15 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni, veri toplama aracı olarak ise “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Öğretmenler ve öğrencilerden uzaktan eğitime yönelik görüşleri alınmış ve görüşler belirli başlıklar altında toplanmıştır. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme süreçlerinde online sınavların güvenilirliğinin oldukça düşük olduğunu, online ölçme araçlarının yetersiz olduğunu, var olanları da yeterince iyi kullanamadıklarını, en sık kullandıkları ölçme değerlendirme araçlarının ise daha çok Kahoot, quizlet ve padlet gibi web 2.0 araçları, EBA ve performans görevleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler ise okuldan uzak oldukları için güdülenme eksiklikleri yaşadıklarını, uzaktan eğitimde sosyal paylaşımın olmaması ve okuldan uzak kalmalarının sonucunda daha çok sınav kaygısı yaşayarak psikolojilerinin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Covid 19, uzaktan eğitim, ölçme ve değerlendirme, öğretmen, öğrenci

Etik kurul kararı: Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'nun 29.06.2021 tarihli ve E-35853172-600-00001635996 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

¹Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, e-posta: tseveda@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5483-595X>

²Öğretmen, Denizli Ölçme Değerlendirme Merkezi, e-posta: dilekakkduman20@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6531-3276>

Dünya zaman içerisinde çeşitli büyük felaketlerle karşı karşıya gelmiştir. Bu felaketlerin bir kısmına doğal afetler bir kısmına da insanlar neden olmuştur. Yaşanılan bu olumsuzluklar her açıdan büyük yıkımlara neden olmuştur. Dünya üzerinde yaşanan en son felaketlerin başında Koronavirüs (Covid-19) salgını gelmektedir. Covid-19 salgını, ilk olarak Aralık 2019'da Çin'in Wuhan Eyaleti'nde tanımlanmış, 11 Mart 2020 tarihinde ise Dünya Sağlık Örgütü'nce pandemi olarak ilan edilmiştir (World Health Organization [WHO], 2020). Covid-19 salgınında hasta sayısının sürekli artması, dünyanın tüm ülkelerinde toplumun her kademesinde üzüntü ve kaygıları arttırmıştır (Lin, 2020). Covid-19 sürecinin tüm dünyada ekonomik, sosyolojik, politik ve psikolojik birçok etkileri olmuştur. Bu süreçte dikkati çeken en önemli öğelerden biri de eğitim olmuştur (Buheji ve Ahmed, 2020).

Virüsün dünyaya yayılmasıyla, birçok ülke okullarını belirli tarihlere kadar geçici olarak kapatmış, yüzyüze eğitime ara verip uzaktan eğitime geçmiştir. Dünya üzerindeki öğrencilerin yüzde 91'inden fazlasının, yaklaşık 1,6 milyar çocuk ve gencin bu süreçten etkilendiği belirtilmiştir (Miks ve McIlwaine, 2020; The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020a). Araştırmaların yapıldığı 84 ülkede 58'inin sınavları ertelediğini veya yeniden planladığını, 23'ünün çevrimiçi veya ev tabanlı test gibi alternatif yöntemler getirdiğini, 22 ülkede sınavlara devam edilirken 11 ülkede ise tamamen iptal edildiğini belirtilmektedir (UNESCO, 2020a). Covid-19 sürecinde öğretmen ve akademisyenler öğrencileriyle bilgisayar üzerinden içerik paylaşarak derslerine devam etmeye çalışmışlardır. Covid-19'da elektronik aletler, dijital materyaller çok fazla kullanılmaya başlanmıştır (Mulenga ve Marbán, 2020). Lakin Agnoletto ve Queiroz (2020), dijitalleşme sürecinin çok kolay olmadığını belirterek beklenmeyen zamanlarda benimsenecek "öğrenme teknolojileri"nin bir çıkış noktası olduğunu belirtmişlerdir. Birçok okul ve üniversite geleneksel sınavları çevrimiçi araçlarla değiştirmeye başlamıştır. Bunun hem öğrenciler hem de öğretmenler için yeni bir deneyim olduğu ve yeterli geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmadan uygulanan bu tür değerlendirmeler sonucunda normalden daha büyük ölçme hataları meydana getirebileceği belirtilmektedir (Bozkurt, 2020; d'Orville, 2020). Benzer şekilde Can (2020) çevrimiçi testlere belirgin bir eğilim olduğunu ancak, "tüm konuların ve yetkinliklerin çevrimiçi veya telefonla değerlendirilemeyeceğini, öğrenme boşluklarını belirlemek için öğrencilerin ilerlemesinin değerlendirmesini ve okullar yeniden açıldığında iyileştirici ve hızlandırılmış öğrenme ve değerlendirme olanakları sunulması" gerektiğini önermektedir.

Çevrim içi eğitim sürecini şekillendiren öğretmenlerin bazı sorunlarla karşılaşması olasıdır. Bunlar; Covid-19'un getirdiği kısıtlamalar, bazı öğretmenlerin yaşadıkları yerlere bağlı olarak internetteki sıkıntılar ve teknolojik alt yapının yetersizliği, bilgisayar kullanımındaki yetersizlikler, herkesin kişisel bilgisayara sahip olamaması, sağlıklarında duydukları endişe, onları zor durumda bırakmaktadır (Bakırcı ve diğ., 2021). Öğretmenler, öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde sağlık yönünden de sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bunların başında; göz sağlığında bozulmalar, saatlerce bilgisayarın başında oturmadan kaynaklanan duruş bozuklukları, daima evde

kalarak ortam değiştiremedikleri için sosyal ve psikolojik sıkıntılardır (Bulguroğlu ve diğ., 2021; Ercan ve Keklice, 2020).

Bu salgının en çok etkilediği ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Türkiye’de 18 milyonu aşkın öğrenci ve 950 bini aşkın öğretmen bu süreçten olumsuz etkilenmiştir (MEB, 2019; UNESCO, 2020b). Etkilenen bu kişilerin başında LGS ve YKS gibi merkezi sınavlara hazırlık döneminde olan öğrenciler de bulunmaktadır. 2020-2021 öğretim yılında LGS’ye girecek öğrenci sayısı 1 milyon 38 bin 492’dir (MEB, 2021). Sınava girecek olan öğrenciler ruhsal olarak hem yeni ortaya çıkmış ve tedavisi tam olarak oturmamış bir hastalıkla mücadele etmek, hem de kendilerini korumak ve çeşitli önlemler almaya uğraşmak zorunda kalmışlardır. Bir de işin içine alışmaya çalıştıkları uzaktan eğitim ile sınava hazırlık dönemini devam ettirmeye çalışmışlardır (Karataş, 2020).

Pandemi başlangıcından bu yana uzaktan eğitime yönelik yapılan çoğu araştırma (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Baysal ve Ocak, 2020; Can, 2020; Eti ve Karaduman, 2020; Karakuş ve diğ., 2020) daha çok öğretmen veya öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik olmakla birlikte öğrenci görüşlerine yer veren çalışma (Başaran ve diğ., 2020; Kaynar ve diğ., 2020) sayısı azdır, özellikle merkezi sınavlara girecek öğrencilere yönelik çalışmalara çok az rastlanmıştır (Karataş, 2020). Bu araştırma ile hem öğretmenlerin hem de LGS’ye hazırlanmakta olan sekizinci sınıf öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın diğer bir amacı ise; öğretmen ve öğrenci görüşleri ışığında, karşılaşılan problemleri ortaya koymaktır. Bu amaçla öğretmenlere ve öğrencilere aşağıdaki sorular sorularak yanıt aranmıştır:

1. Genel olarak uzaktan eğitime ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ders işleyişi açısından yaşadığı sorunlar nelerdir?
3. Uzaktan eğitim sürecinde dersinize ilişkin ölçme değerlendirme süreçleri hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Uzaktan eğitim sürecinde dersinizde kullandığımız ölçme değerlendirme araçları nelerdir?
5. Uzaktan eğitim sürecinde LGS’ye girecek öğrenciler süreçten nasıl etkilendiler ve bu öğrencilere yönelik yapılan farklı uygulamalar nelerdir?

Sekizinci sınıf öğrencilerine sorulan sorular:

1. Genel olarak uzaktan eğitime ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadığı sorunlar nelerdir?
3. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenleriniz ölçme ve değerlendirme süreçlerini nasıl yürüttüler?
4. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerinizin LGS’ye yönelik katkıları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Olgubilim araştırmalarında derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır; amaç; bireyin bir olguya ilişkin duygularını, algılarını ve bakış açılarını ortaya çıkartmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmanın amacı ortaokul öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime ilişkin yaşadıkları deneyimleri derinlemesine anlamaya çalışmaktır. Bu nedenle olgubilim deseni seçilmiş, temalar ve kodlar oluşturularak içerik analizi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 öğretim yılında Türkiye'nin batısında yer alan bir ilde görev yapmakta olan farklı branşlardaki ortaokul öğretmenleri (28) ve sekizinci sınıf öğrencilerinden (15) oluşmuştur. Bu çalışmada özellikle pandemi döneminde LGS gibi merkezi sınavlara girecek öğrencilerin deneyimleri ortaya konulmak istendiği için 15 sekizinci sınıf öğrencisi ve 28 branş öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların seçiminde örnekleme stratejilerinden amaçlı örnekleme türünde maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlamak için öğretmenlerde yaş, cinsiyet, branş ve hizmet süresi bakımından farklılıklar olması; öğrenciler açısından da cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, kendilerine ait odalarının olup olmaması ve evdeki internet durumuna göre farklılık göstermesi dikkate alınmıştır. Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	f
Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	16
Yaş	25-31	6
	32-38	6
	39-45	9
	46 ve üstü	7
Hizmet Süresi	7-10	7
	11-15	12
Branş	16 ve üstü	9
	Türkçe	10
	Matematik	7
	Fen bilimleri	6
	Sosyal bilgiler	5

Tablo 1’de çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde öğretmenlerin 12’sinin kadın, 16’sının ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet sürelerine baktığımızda yedi öğretmenin 7-10 yıl, 12 öğretmenin 11- 15 yıl, 9 öğretmenin ise 16 ve üstü hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin yaş dağılımına baktığımızda, 6 öğretmenin 25-31 yaş, 6 öğretmenin 32-38 yaş, 9 öğretmenin 39-45 yaş, 7 öğretmenin ise 46 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Çalışma grubundaki 8. sınıf öğrencilerinin, cinsiyetlerine, anne-baba eğitim düzeylerine, kendilerine ait oda durumuna, evde internet durumuna ait demografik bilgiler ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	f
Cinsiyet	Kız	9
	Erkek	6
Anne eğitim düzeyi	Okula gitmemiş	3
	İlkokul	2
	Ortaokul	3
	Lise	4
	Üniversite	3
Baba eğitim düzeyi	İlkokul	2
	Ortaokul	3
	Lise	3
	Üniversite	6
	Yüksek lisans	1
Kendine ait oda	Var	10
	Yok	5
Evde internet durumu	Var	14
	Yok	1

Tablo 2’de yer alan 8. sınıf öğrencilerinin demografik bilgileri incelendiğinde 9 öğrenci kız, 6 öğrenci erkektir. Anne eğitim düzeylerinde ise okula gitmemiş 3, ilkokul mezunu 2, ortaokul mezunu 3, lise mezunu 4, üniversite mezunu 3 olduğu görülmektedir. Baba eğitim düzeylerinde ise, ilkokul mezunu 2, ortaokul mezunu 3, lise mezunu 3, üniversite mezunu 6, yüksek lisans mezunu 1 kişidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın içeriğini oluşturacak veriler kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formunu konu ile ilgili ayrıntılı alanyazın taraması gerçekleştirildikten sonra oluşturulmuştur. Görüşme formu öğretmenler ve öğrencilerle ayrı ayrı uygulanmak amacıyla hazırlanmış, alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alındıktan sonra uygulamaya hazır biçime

getirilmiştir. Bu görüşme formunda öğretmenlere beş, öğrencilere dört soru sorulmuştur. Öğrenciler soruları ders saati dışında sınıf ortamında cevaplamışlardır. Görüşmeler için her katılımcıya yaklaşık 30 dakika süre tanınmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'nun (29.06.2021 tarihli ve E-35853172-600-00001635996 sayılı) onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır ve elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Görüşmede, önceden hazırlanmış soruları sormakla birlikte açık olmayan noktaları açıklamak ve derinleştirmek için ek sorular sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen ve yazıya aktarılmış olan veriler benzer konu başlıkları altında gruplandırılmıştır. Daha sonra görüşler kodlanarak analiz işlemi sonucunda belirli kategoriler altına yerleştirilmiştir. Burada yapılan temel işlem, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek, kodlanarak yorumlanmıştır. Ayrıca fikir, konu ve kavramları belirtmek üzere alıntılara da yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Betimsel analizde, görüşme sonucunda elde edilen veriler değerlendirilmektedir, birbirlerine benzerlik gösteren ve birbiri ile ilişkisi olduğu belirlenen veriler, ana tema, alt temalar çerçevesinde birlikte yorumlanır (Altunışık ve diğ., 2010). Araştırma sırasında, görüşmecilerin uzun yanıtları alıntı haline getirilirken, ana düşünceyi bozmadan doğallığını koruyarak kısaltılmış ve görüşmecilere doğrulatilmiştir. Görüşmeler sonunda veriler, araştırmacı tarafından amacın dışına çıkılmadan korunmuştur. Bu görüşler toplanarak 43 görüşmeciye ait veri topluluğu oluşturulmuş, sorularla birlikte araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilmiştir. Önemli noktalarda kesişen görüşmecilerin verdikleri yanıtlar araştırmada örnek oluşturacak biçimde yazılmıştır. Analizleri yaparken, görüşmecilerin görev yaptığı okullar ve kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenler, Öğrt1-Öğrt28, öğrenciler ise Öğrc1-Öğrc15 biçiminde kısaltılmıştır. Katılımcı sayısı f ile gösterilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma alanyazınında geçerlik ve güvenirlik standartlarını karşılayan bir dizi farklı teknikler sunulmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlik, inandırıcılık ve aktarılabirlik ile sağlanırken; güvenirlik ise tutarlılık ve teyit edilebilirliği karşılamaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bunlardan biri olan inandırıcılık için, araştırmacının katılımcılarla uzun süreli etkileşim halinde olması ve verileri birden fazla görüşme yoluyla toplaması gereken güveni sağlamıştır (Başkale, 2016). Katılımcıların ifadelerinin çok net olmadığı durumlarda "Bu konuyla ilgili bir örnek verir misiniz?", "Biraz daha açıklar mısınız?" gibi sorularla katılımcıların görüşleri derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır. Araştırma boyunca katılımcılara hiçbir şekilde yönlendirici veya baskıcı bir şekilde soru sorulmamasına özellikle dikkat edilmiştir. Böylelikle nesnellik (objektiflik) sağlanmıştır. Veri analizinin ardından bulgular "katılımcı teyidi" için katılımcılarla paylaşılmıştır. Katılımcı teyidi işlemi

sonunda herhangi bir tema eklenip çıkartılmamıştır. Nitel araştırmalarda geçerliliği sağlayan bir diğer ölçüt de aktarılabiliirliktir. Nitel araştırma sonuçlarının aktarılabiliirliği, dayandığı verilerin yeterince betimlenmesine bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunu sağlamanın yolu doğrudan alıntılar kullanmaktır. Araştırmada bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilerek aktarılabiliirlik sağlanmıştır. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için tutarlılığa önem verilmiştir. Veri toplama araçlarının oluşturulmasında, veri toplama ve analiz aşamalarında eğitim alanında uzman başka bir araştırmacının da yardımına başvurarak tutarlılık sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kodlayıcılar arası tutarlılık Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülüne göre hesaplanmış ve kodlayıcılar arası tutarlılık %88 bulunmuştur. %70'in üzerindeki uyum yüzdesi yeterli bir güvenilirlik değeri olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Bu bölümde, elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgulara ve alt temalara ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Genel Olarak Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmecilere “Genel olarak uzaktan eğitime ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f	Görüşmeciler (Öğrt)
Avantajlar	Farkındalık kazanma	5	TÖğrt9, MÖğrt5, MÖğrt7, SÖğrt1, FÖğrt2
	Zamandan kazanma	9	FÖğrt1, FÖğrt3, FÖğrt4, SÖğrt2, SÖğrt5, MÖğrt4, MÖğrt6, TÖğrt8, TÖğrt10
	Ulaşım problemi yaşamama	5	TÖğrt2, TÖğrt7, FÖğrt6, SÖğrt4, MÖğrt3,
	İnteraktif öğrenme	5	TÖğrt4, TÖğrt6, MÖğrt1, FÖğrt5, SÖğrt3
	Kendini ifade etme	4	TÖğrt1, TÖğrt3, TÖğrt5, MÖğrt2
Dezavantajlar	Teknolojide sıkıntı	9	TÖğrt1, TÖğrt2, MÖğrt5, MÖğrt7, FÖğrt6, FÖğrt3, SÖğrt3, SÖğrt4, SÖğrt5
	İletişimde sıkıntı	6	TÖğrt3, TÖğrt6, MÖğrt4, MÖğrt6, FÖğrt1, SÖğrt2
	Sağlık sorunları	5	TÖğrt4, TÖğrt5, TÖğrt8, TÖğrt10, FÖğrt2
	Öğrenme sorunları	8	TÖğrt7, TÖğrt9, MÖğrt1, MÖğrt2, MÖğrt3, FÖğrt4, FÖğrt5, SÖğrt1

Tablo 3 incelendiğinde; uzaktan eğitimin üstünlüklerine ilişkin öğretmen görüşleri, farkındalık (f=5), zamandan kazanma (f=9), ulaşım problemi yaşamama

(f=5), interaktif öğrenme (f=5), kendini ifade etme (f=4) kodları altında toplanmıştır. Uzaktan eğitime ilişkin görüşler öğretmenler arasında farklılık göstermiştir. Bu farklılık, öğretmenlerin, öğrencileri ile birlikte yaşadıkları durumlardan kaynaklanabilir. Bazı öğretmenlerin düşünceleri şu şekildedir:

Ortaokulda görev yapan bir Türkçe öğretmeni olarak öncelikle; uzaktan eğitimin öz becerilerinin farkına varmış, bir konuyu nasıl öğrenebildiğini belli seviyede idrak etmiş ve buna uygun olarak kendini değerlendirip yönlendirebilen öğrenciler için avantaj olduğunu düşünüyorum. (Öğrt9)

Evde çalışma imkanımız olduğu için zamandan tasarruf ederek az zamanda daha çok ders yapabiliyoruz. (Öğrt1)

Benim açımdan en büyük avantajı ulaşım sıkıntısı yaşamamak. Çünkü öğretmen ve öğrenciler ulaşım yönünden örgün öğretimde sıkıntı yaşayabiliyorduk. (Öğrt2)

Uzaktan eğitim sürecinin en olumlu yönlerinin başında herkes interaktif öğrenmeye açık oldu. Veliler, öğrenciler ve öğretmenler bu alanla ilgili daha çok araştırma yaparak öğrenmeye çalıştılar. (Öğrt7)

Sınıfta kendini ifade edemeyen, söz alamayan veya sönük kalan bazı öğrenciler evlerinde kendilerini rahat hissederek uzaktan derslere aktif katılım sağladılar. (Öğrt12)

Öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitimin sınırlılıklarına ilişkin görüşleri Tablo 3'te belirtilmiştir. Uzaktan eğitimin sınırlılıklarına (dezavantajlarına) ilişkin öğretmen görüşleri; iletişimde sıkıntı (f=6), teknolojiye sıkıntı (f=9), sağlık sorunları (f=5), etkili öğrenme (f=8) kodları altında toplanmıştır. Bazı öğretmenlerin düşünceleri şu şekildedir:

Dersler uzaktan olduğu için öğrencilerle iletişimde sıkıntı yaşıyoruz. Bizler ve öğrenciler yeteri kadar iletişimde kendimizi ifade edemiyoruz. (MÖğrt4)

Teknolojik altyapıda yetersizlikler, bunun yanında bilgisayar, tablet, akıllı cep telefonlarının yeterli sayıda olmaması uzaktan eğitimi dezavantaj haline getiriyor. (SÖğrt5)

Uzaktan eğitimle birlikte sağlık sorunları yaşamaya başladık. Göz, sırt, bel ve ruh sağlığımızda sıkıntılar oluşmaya başladı. (TÖğrt8)

Uzaktan eğitimde etkili öğrenme maalesef istediğimiz gibi olmuyor. Bu sürece daha alışık olmadığımız için dersin öğretiminde ve işlenmesinde yaşanan zorluklar var. (FÖğrt4)

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Ders İşleyişi Açısından Yaşadığı Sorunlar

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlara yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmecilere “Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ders işleyişi açısından yaşadığı sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Ders İşleyişi Açısından Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f	Görüşmeciler (Öğrt)
Ders işleyişi	Süre yetersiz	6	TÖğrt3, TÖğrt6, MÖğrt4, MÖğrt6, FÖğrt2 FÖğrt4
	Teknolojik eksiklik	10	TÖğrt2, TÖğrt4, TÖğrt5, TÖğrt7, MÖğrt7, MÖğrt1, FÖğrt1, FÖğrt3, SÖğrt4, SÖğrt5
	Bilgiye erişme	6	TÖğrt1, TÖğrt8, FÖğrt5, MÖğrt2, MÖğrt3, SÖğrt2
	Öğrenci takibi	6	FÖğrt6, TÖğrt9, TÖğrt10, MÖğrt5, SÖğrt1, SÖğrt3

Tablo 4’ten öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ders işleyişleri açısından yaşadıkları sorunlar incelendiğinde; teknolojik eksiklikler (f=10), süre yetersizlikleri (f=6), bilgiye erişme (f=6), öğrenci takibi (f=6) şeklinde görülmektedir. Görüşmecilerin cevaplarına baktığımızda çoğunluk ders işleyişi esnasında en büyük sıkıntının teknolojik eksiklikten kaynaklandığını düşünmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bazılarının düşünceleri aşağıda belirtilmiştir.

Bu süreçte yaşanan en büyük sıkıntı teknolojik alt yapının yetersiz olmasından kaynaklanan sıkıntılardır. Bundan dolayı derslere girerken sorunlar yaşıyoruz. Öğrencilerimizde de yeterli bilgisayar, tablet olmadığından sıkıntılar yaşıyor. Bazı evlerde 3-4 çocuk aynı anda derse girmek zorunda kalıyorlar. Bu yüzden internet yetersiz geliyor. (FÖğrt2)

Türkçe dersinde önceliklerden biri, öğrencinin kendini rahat ifade edebilmesidir. Her öğrenciye bu süreçte bu imkanı tanımak ne yazık ki çok zor oluyor. Süre bizim derslerimize yetersiz geliyor. Sonuçta müfredatı da yetiştirmek zorundayız. (TÖğrt7)

Uzaktan eğitime bu süreçte geçtiğimiz için herkes için çok yeni bir kavram. Bu yüzden biz ve öğrenciler bilgi erişiminde sıkıntı yaşıyoruz, yaşıyorlar. (MÖğrt2)

Öğrenci takibini bu süreçte pek yapamıyoruz. Çünkü çocuk derste görünüyor ama ders ekranı açıkken bir taraftan tablet ve cep telefonlarından oyun oynuyorlar. Ders anında sorduğumuz sorulara da bu sebeplerden dolayı dönüt almakta zorlanıyoruz. (SÖğrt3)

Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Süreçlerinde Yaşadığı Sorunlar

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere “Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme süreçlerinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Uzaktan Eğitimde Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Süreçlerinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f	Görüşmeciler (Öğrt)
Ölçme Değerlendirme	İnternet Sıkıntısı	4	SÖğrt2, MÖğrt6, TÖğrt8, FÖğrt6
	Ölçme Araçları Az	10	TÖğrt2, TÖğrt4, TÖğrt9, MÖğrt2, MÖğrt3, MÖğrt7, FÖğrt3, FÖğrt5, SÖğrt1, SÖğrt3
	Düşük Güvenirlik	8	TÖğrt3, TÖğrt7, TÖğrt6, MÖğrt4, MÖğrt5, FÖğrt1, FÖğrt4, SÖğrt5
	Soru Kalitesi	6	TÖğrt1, TÖğrt5, TÖğrt10, MÖğrt1, FÖğrt2, SÖğrt4

Tablo 5’ten öğretmenlerin uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlara incelendiğinde; ciddiyetsizlik (f=4), ölçme araçlarının yetersizliği (f=10), güvenilirlik (f=8), soru kalitesi (f=6) şeklinde görülmektedir. Görüşmecilerin cevaplarına baktığımızda sorunun daha çok ölçme araçlarının az oluşundan ve ölçme süreçlerinin güvenilirliğinden kaynaklandığını düşünmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bazılarının düşünceleri aşağıda belirtilmiştir.

Öğrenciler, yüz yüze eğitimde olduğu gibi maalesef sınavları ciddiye almıyorlar. Öğrencilerle aynı ortamda bulunmadığımız için onların neler yaptıklarını göremiyoruz. (FÖğrt6)

Ölçme değerlendirme yüz yüze eğitimdeki gibi olmuyor. İlk başta güvenilir sınavlar olmuyor. Öğrenciler sınav esnasında ekranlarını açmıyorlar o esnada diğer bir tablet ve telefonda soruların cevaplarını öğrenip yapıyorlar. Sanırım bu süreçte en iyi ölçme aracı ödev oluyor. Hiç olmazsa öğrenci derse hazırlanıp geliyor. (TÖğrt4)

Bilgisayar üzerinde ölçme değerlendirme araçlarımız yetersiz, çok az. Olsa bile bu konuda yetersiz olduğumuz için bilgisayarda bu araçları yeteri kadar kullanamıyoruz. Onun için öncelikle bu alanda biz öğretmenlere eğitim verilmesi gerekiyor. (MÖğrt5)

Uzaktan eğitimde konuları tam anlamıyla işleyemiyoruz. Yeterli olmadığını da biliyoruz. Onun için sınavlarda soru kalitesi istediğimiz düzeyde olmuyor. Sınıf içindeki başarıyı düşürmemek adına sorular vasat oluyor. Bir de hala imkanları olmadığı için derse giremeyen öğrenciler var. (SÖğrt4)

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Araçları

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme araçlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmecilere “Uzaktan eğitim sürecinde dersinizde kullandığınız ölçme değerlendirme araçları nelerdir? Neden bu araçları kullanmayı tercih ettiniz?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Araçlarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	f	Görüşmeciler (Öğrt)
Ölçme değerlendirme araçları	EBA (Platorm üzerinden değerlendirme)	10	SÖğrt1, SÖğrt2, MÖğrt2, MÖğrt6, TÖğrt4, TÖğrt8, TÖğrt9, TÖğrt10, FÖğrt3, FÖğrt6
	Web 2.0 araçları (Kahoot, Quizlet, Padlet vb.)	14	TÖğrt2, TÖğrt3, TÖğrt5, FÖğrt1, FÖğrt2, FÖğrt4, FÖğrt5, MÖğrt1, MÖğrt3, MÖğrt4, MÖğrt5, MÖğrt7, SÖğrt3, SÖğrt4
	Performans görevleri	4	TÖğrt1, TÖğrt6, TÖğrt7, SÖğrt5

Tablo 6’dan uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme araçlarına yönelik görüşlerine incelediğinde; EBA (f=10), Web 2.0 Araçları (f=14), performans görevleri (f=4) şeklinde görülmektedir. Görüşmecilerin cevaplarına baktığımızda çoğunluğun ölçme değerlendirme aracı olarak Web 2.0 araçlarını kullandıkları görülmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bazılarının düşünceleri aşağıda belirtilmiştir.

EBA üzerinden testler gönderdim. EBA’yı tercih ettim. Çünkü öğrenciler buraya daha rahat ulaşabiliyorlar. (TÖğrt4)

Ben ölçme değerlendirme aracı olarak Web 2.0 araçlarından Kahoot kullandım. (FÖğrt2)

Bu süreçte Web 2.0 araçları işimi çok kolaylaştırdı. Bu platformdan da en çok quizlet ve padlet kullandım. (MÖğrt7)

Öğrencilerime bu sürece dahil etmek adına bol bol performans görevleri verdim. Onlara sunular ve videolar hazırlattım. (SÖğrt5)

Uzaktan Eğitim Sürecinde LGS’ye Girecek Öğrencilerin Nasıl Etkilendikleri ve Bu Öğrencilere Yönelik Farklı Uygulamalar

Uzaktan eğitim sürecinde LGS’ye girecek öğrencilerin nasıl etkilendikleri ve bu öğrencilere yönelik farklı uygulamaları belirlemek amacıyla öğretmenlere “Uzaktan eğitim süreci LGS’ye girecek öğrencileri nasıl etkilemektedir? Bu öğrencilere yönelik

farklı uygulamalarınız var mı?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7

Uzaktan Eğitim Sürecinde LGS’ye Girecek Öğrencilerin Nasıl Etkilendiklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	Görüşmeciler (Öğrt)
LGS sürecinin etkileri	Motivasyon eksikliği	10	SÖğrt2, SÖğrt3, TÖğrt4, TÖğrt5, TÖğrt6, MÖğrt2, MÖğrt5, FÖğrt4, FÖğrt5, FÖğrt6,
	Yalnızlık hissi	4	SÖğrt1, MÖğrt6, MÖğrt7, FÖğrt1
	Stres	10	SÖğrt5, TÖğrt1, TÖğrt3, TÖğrt7, TÖğrt8, TÖğrt9, TÖğrt10, MÖğrt3, MÖğrt4, FÖğrt2
	Zamandan kazanma	2	TÖğrt2, FÖğrt3
	Bireysel çalışma	2	MÖğrt1, SÖğrt4

Tablo 7’den uzaktan eğitim sürecinde LGS’ye girecek öğrencilerin nasıl etkilendiklerine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında; güdülenme (motivasyon) eksikliği (f=10), yalnızlık hissi (f=4), stres (f=10), zamandan kazanma (f=2), bireysel çalışma (f=2) olduğu görülmektedir. Görüşmecilerin cevapları incelendiğinde çoğunlukla öğrencilerin bu süreçten güdülenme (motivasyon) eksikliği yaşadıklarını ve stresli olduklarını düşünmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bazılarının düşünceleri aşağıda belirtilmiştir.

Ne yazık ki bu süreç öğrencilerimizi olumsuz yönde etkiledi. 8. sınıf öğrencileri tüm motivasyonlarını yitirdiler. (MÖğrt2)

Uzaktan eğitim süreci LGS’ye hazırlanan öğrencileri çok olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler, sınava hazırlık döneminde yalnız kaldıklarını hissetmişlerdir. (SÖğrt1)

Dersine girdiğim LGS öğrencileri maalesef çok stresliler. Bence bu süreç en çok onları olumsuz etkiledi. (TÖğrt10)

Bu süreci iyi değerlendiren, lehine çeviren öğrenciler de oldu. Olumsuz etkilendiklerini düşünmüyorum. Düzenli çalışan öğrenci her ortamda başarılı olur. (FÖğrt3)

Bireysel çalışmaya yatkın öğrenciler bu süreci lehine çevirerek herhangi bir olumsuzluk yaşamadılar. (MÖğrt1)

Uzaktan eğitim sürecinde LGS’ye girecek öğrencilere yönelik farklı uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Uzaktan Eğitim Sürecinde LGS'ye Girecek Öğrencilere Yönelik Farklı Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	Görüşmeciler (Öğrt)
Farklı Uygulamalar	Ek dersler	10	TÖğrt1, TÖğrt3, TÖğrt5, TÖğrt7, MÖğrt1, MÖğrt3, FÖğrt4, FÖğrt6, SÖğrt3, SÖğrt5
	Online denemeler	12	TÖğrt2, TÖğrt4, TÖğrt8, TÖğrt9, TÖğrt10, MÖğrt2, MÖğrt4, MÖğrt5, MÖğrt6, FÖğrt2, FÖğrt5, SÖğrt1
	Z kitaplar	6	TÖğrt6, MÖğrt7, FÖğrt1, FÖğrt3, SÖğrt2, SÖğrt4

Tablo 8'den uzaktan eğitim sürecinde LGS'ye girecek öğrencilere yönelik farklı uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmen görüşlerinin yoğunlaştığı temaların; ek dersler (f=10), online denemeler (f=12), Z kitaplar (f=6) biçiminde yoğunlaştığı görülmektedir. Görüşmecilerin cevaplarına bakıldığında öğretmenlerin genellikle online deneme sınavları ve ek derslerle öğrencilerini desteklemeye çalıştıkları görülmüştür. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bazılarının düşünceleri aşağıda belirtilmiştir.

Bu süreçte 8. sınıf öğrencilerimize derslerde anlamadıkları konulara ilişkin zoom üzerinden ek dersler yaptık. Öğrencilerimizin belirledikleri ve LGS sınavında çıkan konu yoğunluklarına göre bu dersleri gerçekleştirdik. (TÖğrt7)
Öğrencilerin motivasyonunu arttırmak ve ölçmek için sık sık online denemeler yaptık. (MÖğrt4)

Öğrencilerin hangi konularda eksik olduklarını görmek için online deneme sınavları yaptık. (FÖğrt5)

LGS'ye girecek öğrenciler için Z kitap kullandık. Buradan öğrencilerin ekrandan konu takibi yaparak, ödevlendirmelerini yaptık. (SÖğrt2)

Z kitapları rahat kullandık. Öğrencilerin ekranında direk görüp çözebilmeleri onlara büyük avantaj sağladı. (TÖğrt6)

Araştırmanın diğer boyutuna ilişkin olarak sekizinci sınıf öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemek için, öğrencilere dört soru sorulmuştur. Sorulara verilen cevapların analizleri aşağıda tablolarıyla birlikte verilmiştir.

Öğrencilerin Genel Olarak Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

Sekizinci sınıf öğrencilerinin genel olarak uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmecilere “Genel olarak uzaktan eğitime ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9*Genel Olarak Uzaktan Eğitime İlişkin Öğrencilerin Görüşleri*

Tema	Kod	f	Görüşmeciler (Öğrc)
Avantajlar	Özel ders gibi	4	Öğrc2, Öğrc8, Öğrc10, Öğrc15
	Zamandan kazanma	7	Öğrc1, Öğrc3, Öğrc4, Öğrc6, Öğrc12, Öğrc13, Öğrc14
	Salgından korunma	4	Öğrc5, Öğrc7, Öğrc9, Öğrt11
Dezavantaj	Motivasyon eksikliği	3	Öğrc1, Öğrc7, Öğrc8
	İletişimde sıkıntı	8	Öğrc2, Öğrc3, Öğrc4, Öğrc9, Öğrc10, Öğrc13, Öğrc14, Öğrc15
	Derslerde verim	2	Öğrc5, Öğrc6
	Sosyal paylaşım	2	Öğrc11, Öğrc12

Tablo 9'dan öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitimin üstünlüklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde görüşlerin; zamandan kazanma (f=7), özel ders gibi (f=4), salgından korunma (f=4) biçiminde yoğunlaştığı görülmektedir. Görüşmeci öğrencilerin cevaplarına bakıldığında çoğunluk uzaktan eğitimin en büyük üstünlüğünü (avantajını) “zamandan kazanma” olarak düşünmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerinin bazılarının düşünceleri aşağıda belirtilmiştir.

Okula gitmek için zamanımızın bir kısmını yolda geçiriyorduk. Uzaktan eğitimde bu konuda zaman kaybımız olmadı. Bu süreyi de derslerimizde kullandık. (Öğrc14)

Derslerimiz evden devam ettiği için özel ders gibiydi. (Öğrc15)

Evde kaldığımız için kendimizi Covid-19 salgınından daha iyi koruyabildik. Hasta olma riskimiz azaldı. (Öğrc5)

Öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitimin sınırlılıklarına ilişkin görüşlerine bakıldığında görüşlerin şu kavramlarda yoğunlaştığı gözlenmektedir: Güdülenme (motivasyon) eksikliği (f=3), iletişimde sıkıntı (f=8), derslerdeki verim (f=2), sosyal paylaşım (f=2) şeklinde görülmektedir. Görüşmeci öğrencilerin cevaplarına baktığımızda çoğunluk uzaktan eğitimin en büyük sınırlılığı (dezavantajı) olarak iletişimde yaşadıkları sıkıntı olduğunu düşünmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerinin bazılarının düşünceleri aşağıda belirtilmiştir.

Evlerimizde uzaktan eğitimde, derslerimize girerken ve ders esnasında arkadaşlarımız ve öğretmenlerimizle iletişimde sıkıntı yaşıyoruz. Bazen sormak istediğim konuları iletişimde yaşanan sıkıntılardan dolayı anında soramıyorum. Anlatmak istediklerimi tam olarak anlatamıyorum. (Öğrc10)

Yüz yüze eğitimdeki gibi derslerimize tam olarak motive olamıyorum. Evde sanki ders anında video izliyor gibiyim. (Öğrc7)

Derslerde gereken verimi alamadığımı düşünüyorum. (Öğrc5)

Arkadaşlarımızla okulda ve dışarıda görüşemediğimiz için sosyal paylaşımımız azaldı. Bir araya gelip ne buluşabiliyoruz ne de gezebiliyoruz. (Öğrc11)

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadığı sorunlara yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmecilere “Uzaktan eğitim sürecinde yaşadığımız sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Uzaktan Eğitimin Sürecinde Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f	Görüşmeciler (Öğrc)
Öğrencilerin yaşadıkları	Okuldan kopma	6	Öğrc1, Öğrc4, Öğrc5, Öğrc11, Öğrc13, Öğrc15
	İnternet kaynaklı sorunlar	6	Öğrc2, Öğrc3, Öğrc7, Öğrc9, Öğrc10, Öğrc12
	Psikolojik sıkıntılar	3	Öğrc6, Öğrc8, Öğrc14

Tablo 10’dan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde şu temalarda yoğunlaştığı anlaşılmaktadır: Okuldan kopma (f=6), internet kaynaklı sıkıntılar (f=6), psikolojik sıkıntılar (f=3), şeklinde görülmektedir. Görüşmeci öğrencilerin cevaplarına bakıldığında öğrencilerin çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları en büyük sorunu “okuldan kopma” ve “internet kaynaklı” sıkıntılar olarak belirtmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin bazılarının düşünceleri aşağıda belirtilmiştir.

Okuldan iyice koptuğumuzu düşünüyorum. Sürekli evdeyiz. Öğrenci olduğumuzu unuttuk. (Öğrc13)

İnternette yaşadığım sıkıntılardan dolayı derslere rahat giremiyorum. Giremediğim için de konuları anlamamda sıkıntılar yaşıyorum. Sürekli ders anında internet kesintileri yaşıyoruz. (Öğrc11)

Sürekli evde olmanın getirdiği sıkıntıların yanında, salgın korkusu psikolojimi çok bozdu. Kendimi psikolojik olarak iyi bulmuyorum. Üstüne bu yıl bir de LGS sınavına gireceğim. (Öğrc8)

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulanan Ölçme Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşleri

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerinin uyguladığı ölçme değerlendirme süreçlerine (sınav, ödev, proje vb.) yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla görüşmecilere “Uzaktan eğitim sürecinde derslerinize ilişkin uygulanan ölçme değerlendirme süreçleri (sınav, ödev, proje vb.) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11*Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulanan Ölçme Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşleri*

Tema	Kod	f	Görüşmeciler (Öğrc)
Ölçme değerlendirme süreçleri	Online sınavlar	6	Öğrc1, Öğrc6, Öğrc7, Öğrc10, Öğrc11, Öğrc12
	EBA	9	Öğrc2, Öğrc3, Öğrc4, Öğrc5, Öğrc8, Öğrc9, Öğrc13, Öğrc14, Öğrc15

Tablo 11’de uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslerine ilişkin öğretmenlerinin uyguladığı ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik görüşleri incelendiğinde görüşlerin online sınavlar (f=6), EBA (f=9) biçiminde yoğunlaştığı görülmektedir. Görüşmeci öğrencilerin cevaplarına bakıldığında; öğrencilerin çoğu uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin daha çok EBA üzerinden yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan 8. sınıf öğrencilerinin bazılarının düşünceleri aşağıda belirtilmiştir:

Öğretmenlerimiz bu dönemde online sınavlar yaptılar. Yine bizlere online ödevler ve denemeler göndererek ölçme değerlendirme yaptılar. (Öğrc1)

Bize destek olmak adına öğretmenlerimiz bol bol online olarak denemeler yaptılar. Bu sayede çeşitli soruları görme imkanımız oldu. (Öğrc12)

Ölçme değerlendirme süreçlerini öğretmenlerimiz EBA’dan yaptılar. Bizlere EBA üzerinden ödevler, performans görevleri, sınavlar gönderdiler. (Öğrc8)

EBA’dan konu ile ilgili etkinlikler, testler, ödevler gönderdiler. EBA’ya erişimimiz diğer internet alanlarına göre daha kolay olduğu için gerçekten çok işimize yaradı. (Öğrc14)

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin LGS’ye Hazırlık Sürecine Yönelik Katkıları

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin LGS’ye hazırlık sürecine yönelik katkılarını belirlemek amacıyla görüşmecilere “Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerinizin LGS’ye hazırlık sürecinize yönelik katkıları nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12*Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin LGS’ye Hazırlık Sürecine Katkılarına Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Tema	Kod	f	Görüşmeciler (Öğrc)
Öğretmenlerin sürece katkıları	Motivasyon	4	Öğrc4, Öğrc6, Öğrc10, Öğrc14
	Ek dersler	7	Öğrc2, Öğrc3, Öğrc5, Öğrc9, Öğrc11, Öğrc13, Öğrc15
	Sistemli çalışma	4	Öğrc1, Öğrc7, Öğrc8, Öğrc12

Tablo 12'den uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin LGS'ye hazırlık sürecine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde; görüşlerin güdülenme (motivasyon) (f=4), ek dersler (f=7), sistemli çalışma (f=4) biçiminde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında öğretmenlerin LGS'ye hazırlık sürecinde daha çok ek ders yaparak katkı sağladıkları görülmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerin bazılarının düşünceleri aşağıda belirtilmiştir.

Bu süreçte öğretmenlerimiz, bizim olumsuz etkilenmememiz için motive etmeye çalıştılar. Sık sık telefonla da olsa bizlerden ilgi ve alakalarını hiç esirgemediler. (Öğrc10)

Öğretmenlerimiz, sınavda sıkça çıkan konu ve sorulara ilişkin bizlere ek derslerle destek verdiler. Bu ek dersleri zoom üzerinden yaptılar. Bu derslerde anlamadığımız konuları da tekrar ettik, sürekli soru çözümleri yaptık. (Öğrc3)

Okuldan uzak olunca en büyük sıkıntım, sistemli çalışabilir miyim? sorusu oldu. Bu sıkıntılarımızı öğretmenlerimize sorduk. Onlar bize program yaptılar. O programı uygulayınca sistemli çalışma yaptık. (Öğrc8)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda; öğretmenler ve öğrenciler eğitimin aksamaması açısından uzaktan eğitimin iyi bir sistem olduğu kanısında birleşmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitimin üstünlüklerine ilişkin düşünceleri Akgül ve Oran'ın (2020) araştırma sonuçlarına benzer şekilde zamandan kazanma, ulaşım probleminin olmaması, interaktif öğrenme ortamının olması ve sağlıklı ortamda eğitim konularını olmuştur. Uzaktan eğitimin zamandan kazanma ve sağlıklı ortamda eğitim konularında üstünlük yarattığı görüşü Demir ve Kale'nin (2020) yapmış oldukları çalışmayla da benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre uzaktan eğitim uygulamasının öğretmen ve öğrenciler tarafından kabul gördüğü, yüz yüze eğitimin yapılmadığı süreçlerde iyi bir alternatif olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitimin bazı sınırlılıkları olduğu kanısında birleşmişlerdir. Öğretmenler; internet alt yapısında sıkıntılar olduğu, uzaktan eğitim için öğrencilerde bulunan telefon, tablet, bilgisayarın yetersiz olduğunu, internet ortamında öğrencilerle etkili öğrenmenin olmadığını, öğretmen ve öğrenciler arasında iletişimde sıkıntılar yaşandığını, derslerde verimin azaldığı, ders sürelerini yetersiz gördüklerini ve öğrenci takibinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular alanyazındaki diğer çalışmalarla benzerlik taşımaktadır (Kaynar ve diğ., 2020; Karakaya ve diğ., 2021; Sarı ve Nayır, 2020; Şentürk ve diğ., 2021). Bu araştırmaya katılan öğretmenler ve öğrenciler sınırlılıkların azaltılması gerektiğini belirterek, bunun için öncelikle teknik alt yapının geliştirilmesi gerektiği, fırsat eşitliğinin sağlanarak şehir merkezindeki öğretmen ve öğrencilerle kırsal kesimdeki öğrenci ve öğretmenlerin aynı koşullarda olması gerektiği vurgulanmışlardır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin devamsızlıkları konusunda yaptırım olmasının önemli olduğunu, derslere katılımın öğrencilerin inisiyatifine bırakılmaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak öğretmenler ölçme ve değerlendirme süreçlerinde online sınavların güvenilirliğinin oldukça düşük olduğunu, online ölçme araçlarının yetersiz olduğunu, var olanları da yeterince iyi kullanamadıklarını belirtmişlerdir. UNESCO'nun (2020c) da raporunda belirttiği gibi bu süreçte öğrenme çıktılarını değerlendirmek ve geçerli sonuçlar elde edebilmek için uygun yöntemler kullanılmalıdır. Raporda uzaktan sunulacak kaynaklar, ders arasında öğrencilere anında ve yapıcı geribildirim verme, grup tartışmaları, yaratıcı projeler gibi biçimlendirici değerlendirmelerin kullanımı vurgulanırken, yıl sonunda uygulanan değer biçmeye yönelik uygulamaların yeniden gözden geçirilmesi önerilmiştir. Araştırma sonucunda da buna uygun olarak öğretmenlerin kullandıkları ölçme değerlendirme araçlarının daha çok Kahoot, quizlet ve padlet gibi web 2.0 araçları, EBA ve performans görevleri olduğu görülmüştür. Öğretmenler çok yeterli olduklarını düşünmeseler de online ölçme araçlarını kullanmaya çaba göstermişlerdir. Şendurur ve Aslan'ın (2017) araştırmalarında öğretmenlerin teknolojiyi farklı şekillerde olsa da derslerinde tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Karbeyaz ve Kurt (2020) ise ilkökul, ortaokul ve lise gibi farklı düzeylerde görev yapan öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin EBA'ya yönelik ortalamanın üstünde olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Kuyubaşoğlu ve Kılıç (2019) farklı branşlardan ortaokul öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin yüksek düzeyde EBA kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmalar incelendiğinde EBA'nın eğitim ve öğretimde çok etkili ve verimli olmasa da öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edildiği görülmektedir (Aksoy, 2020; Bakırcı ve Kılıç, 2021).

Araştırmanın ortaya koyduğu başka bir sonuç olarak araştırmaya katılan LGS'ye hazırlık sürecindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin evde sınava yönelik rahat hazırlanamadıkları, bu nedenle öğretmenlerinin onlara destek olabilmek için ek dersler işlediklerini, online denemeler yaptıklarını ve Z kitaplarından yararlandıklarını, sistemli çalışabilmeleri için öğretmenlerinin onlara program yaptıklarını belirtmişlerdir. Okuldan uzak oldukları için güdülenme eksiklikleri yaşadıklarını, uzaktan eğitimde sosyal paylaşımın olmaması ve okuldan uzak kalmalarının sonucunda daha çok sınav kaygısı yaşayarak psikolojilerinin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Karataş (2020) çalışmasında Pandemi döneminde sekizinci sınıf öğrencilerinin yarıdan fazlasında kaygı düzeylerinde artış olduğunu belirtmiştir. Okuldan ve arkadaşlarından uzak kalmak öğrencileri olumsuz etkilemiştir. Brazandale ve diğerlerinin (2017) araştırmalarında da belirttiği gibi okulların sadece çocuklara, eğitim veren kurumlar değil, aynı zamanda öğrencilerin öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla etkileşime girebildiği, günlük yapısı, düzenlemesi ve zorunlu bileşenleri sayesinde öğrenci davranışlarını düzenleyerek olumsuz sağlık sorunlarına karşı da koruyucu bir rol oynamaktadır.

Bu araştırmaya göre; uzaktan eğitim uygulamasının öğretmen ve öğrenciler tarafından benimsendiği böyle zorlu süreçlerde iyi bir seçenek olduğu, eğitim sistemimizde yeni bir kavram olmasından dolayı uygulamaların üstün (avantajlı) yönleri göz önünde bulundurularak eğitim-öğretime devam edildiği anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitimin niteliği öğretmen ve öğrenciler açısından önemlidir. Bazı sorunlar

yaşansa da bu araştırma ile uzaktan eğitimin ne kadar gerekli olduğunu bir kez daha görülmüştür. Yamamoto ve Altun'un (2020) da belirttiği gibi bu salgın göstermiştir ki Pandemi ve benzeri olağanüstü durumlarda uzaktan eğitimin öncelikli olarak Acil Durum Eylem Planı (ADEP) kapsamına alınması gerekmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, uzaktan eğitimin daha etkin, verimli olması için teknolojik alt yapı geliştirilebilir, öğretmenlerin dijital yeterliklerini arttırmak için eğitimler verilebilir, uzaktan eğitimin amacına ulaşması için yönetici, öğretmen, öğrenci, velilere eğitim verilebilir, derslerin içerikleri genişletilebilir, dijital materyaller arttırılabilir, merkezi sınavlara katılacak öğrencilerin motivasyonunu arttıracak etkinlikler fazlalaştırılabilir. Merkezi sınavlara katılacak öğrencilerin güdülenmelerini arttıracak etkinlikler fazlalaştırılabilir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul'unun 29.06.2021 tarihli ve E-35853172-600-00001635996 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

Kaynakça

- Akgül, G. ve Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1469739>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Kitabevi.
- Aksoy, N. (2017). *EBA (Eğitim Bilişim Ağı)'nın kullanım amacı, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 480725) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Agnoletto, R., and Queiroz, V. C. (2020). COVID-19 and the challenges in education. *The Centro de Estudos Sociedade e Tecnologia (CEST)*, 5(2), 1-2. <http://www.cest.poli.usp.br/en/boletins/>
- Bakırcı, H. ve Kılıç, K. (2021). Eğitim bilişim ağı video modüllerinin fen bilimleri dersinde kullanımına ilişkin sekizinci sınıf öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 685-705. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919600>
- Bakırcı, H., Doğdu, N., and Artun, H. (2021). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki kazanımlarının ve sorunlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 640-658. <http://doi.org/10.31592/aeusbed.909184>
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>

- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/54643/753149>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi (DEUHFED)*, 9(1), 23-28. <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/27221>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Baysal, E. A. ve Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705. <https://doi.org/10.37217/tebd.787504>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 112-142. <https://hdl.handle.net/11421/25005>
- Brazendale, K., Beets, M. W., Weaver, R. G., Pate, R. R., Turner-McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T., Chandler, J. L., Bohnert, A., and von Hippel, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: The structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 14, 100. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0555-2>
- Buheji, M., and Ahmed, D. (2020). Planning for ‘the new normal’- foresight and management of the possibilities of socio-economic. spillovers due to COVID-19 Pandemic, *Business Management and Strategy*, 11(1), 160-179. <https://doi.org/10.5296/bms.v11i1.17044>
- Bulguroğlu, H. İ., Bulguroğlu, M. ve Özaslan, A. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite, yaşam kalitesi ve depresyon seviyelerinin incelenmesi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(2), 306-311. <https://doi.org/10.31067/acusaglik.852175>
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(2), 11-53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/55662/761354>

- Demir, S. ve Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492>
- d'Orville, H. (2020). COVID-19 causes unprecedented educational disruption: Is there a road towards a new normal? *Prospects*, 49, 11-15. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09475-0>
- Ercan, Ş. ve Keklicek, H. (2020). COVID-19 pandemisi nedeniyle üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerindeki değişimin incelenmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 69-74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ikcusbfd/issue/55773/740514>
- Eti, İ. ve Karaduman, B. (2020). Investigation of Covid-19 pandemic process in terms of professional competences of teacher candidates. *Milli Eğitim*, 635-656. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787238>
- Karakaya, F., Adigüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O., and Yılmaz, M. (2020). Teachers' views towards the effects of Covid-19 pandemic in the education process in Turkey. *Participatory Educational Research*, 8(2), 17-30. <https://doi.org/10.17275/per.21.27.8.2>
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinin LGS ve YKS sınavına hazırlık sürecinde olan çocuk ve ergenlerin psikolojilerine yansımalarının incelenmesi. Gençdoğan B, editör. *Pandemi Döneminde Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. Ankara: Türkiye Klinikleri,
- Karbeyaz, A. ve Kurt, M. (2020). Covid-19 sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) ile ilgili öğretmen tutumları: Bir karma yöntem çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(84), 39-66. <http://dx.doi.org/10.17753/Ekev1646>
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Şentürk Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44486>
- Kuyubaşoğlu, M. ve Kılıç, F. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitimde bilişim ağı (EBA) kullanım düzeylerinin incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 32-52. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejaes/issue/45527/555621>
- Lin, C. Y. (2020). Social reaction toward the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *Social Health and Behavior*, 3(1), 1-2. https://doi.org/10.4103/SHB.SHB_11_2

- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publication.
- Miles, M. B., and Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). 2021 *Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav raporu*. http://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/06/rapor/2021_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Millî eğitim istatistikleri*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf
- Miks, J., and McIlwaine, J. (2020). Keeping the world's children learning through COVID-19. Research report, UNICEF. <https://www.unicef.org/coronavirus/keep-our-worlds-children-learning-through-covid-19>
- Mulenga, E., and Marbán, J. (2020). Prospective teachers' online learning mathematics activities in the age of Covid-19: A cluster analysis approach. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(9), 1-9. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8345>
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Şendurur, P. ve Arslan, S. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(43), 25-50. <https://doi.org/10.21764/efd.21927>
- Şentürk, G. , Coşkun Keskin, S., Ömer, M. ve Dursun, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı problemler: Sosyal bilgiler öğretmenleri örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 475-505 <https://doi.org/10.21733/ibad.978870>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020a). *Distance learning solutions*. <https://en.unesco.org/covid19/education-response/solutions>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020b). *Startling digital divides in distance learning emerge*. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge> UNICEF.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020c). COVID-19 crisis and curriculum: Sustaining quality outcomes in the context of remote learning. UNESCO Covid-19 Education Response Education Sector issue notes, 4.2. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273>
- Yamamoto, G. T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.



Views of Teachers and Students on the Remote Education Process During the Covid-19 Pandemic

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	09.24.2021	01.28.2022	03.15.2022

Sevda Çetin  ¹

Hacettepe University

Dilek Akduman  ²

Denizli Assessment and Evaluation Center

Abstract

Covid-19 pandemic has negatively affected all areas of human life. Education is one of them. Schools have suspended face to face classes and started remote learning. Remote education offered both advantages and disadvantages to teachers and students. It has been observed that students who will take central exams such as LGS (High School Entrance Exam) are negatively affected in this process. This study, is aimed to reveal the experiences of 15 eighth-grade students and 28 secondary school teachers in different fields, regarding the problems they experienced in remote education during the pandemic. In this research, phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, and "semi-structured interview formula" as data collection tool were used. Teachers stated that the reliability of online examinations is quite low, online assessment tools are insufficient, and they cannot use the existing ones well enough. Students, on the other hand, stated that they experience a lack of motivation because they are away from school and that their psychology is negatively affected by experiencing higher levels of anxiety due to exams as a result of the lack of social interaction during remote education and being away from school.

Keywords: Covid 19, remote education, measurement and evaluation, teacher, student

Ethical committee approval: Ethical consent was obtained from Hacettepe University Ethical Committee, No: E-35853172-600-00001635996, Date: 29.06.2021.

¹Corresponding Author: Asst. Prof., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, e-mail: tsevda@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5483-595X>

²Teacher, Denizli Assessment and Evaluation Center, e-mail: dilekakduman20@gmail.com., <https://orcid.org/0000-0001-6531-3276>

Purpose and Significance

The Covid-19 period has had many economical, sociological, political, and psychological effects all over the world. While the most important factor that draws attention in this process is health, education has also been one of the important factors (Buheji and Ahmed, 2020). With the spread of the virus around the world, many countries temporarily closed their schools. Until certain dates, face-to-face education was interrupted and remote education was started. During the Covid-19, teachers and academics continued to share their lessons content with their students on the computer. Many schools and universities have begun to replace traditional exams with online tools. This is a new experience for both students and teachers. As a result of online evaluations without adequate validity and reliability studies, larger-than-normal measurement errors will occur (Bozkurt, 2020; d'Orville, 2020).

Remote education offered both advantages and disadvantages to teachers and students. It has been observed that students who will take central exams such as LGS (High School Entrance Exam) and YKS (Higher Education Institutions Exam) are negatively affected in this process. Students who will take the exam tried to get used to the remote education process while continuing to prepare for the exam (Karataş, 2020).

Since the beginning of the pandemic, most research on distance education (Baysal and Ocak, 2020; Bakioğlu and Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Can, 2020; Eti and Karaduman, 2020; Karakuş et al., 2020) has focused on teachers or prospective teachers. The number of studies (Başaran et al., 2020; Kaynar et al., 2020) that include students' opinions is almost negligible, especially for students who will take central exams (Karataş, 2020). The aim of this study is to examine the views of both teachers and eighth-grade students, who are preparing for the high school entrance exam on remote education during the Covid-19.

Method

In this research phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, and “semi-structured interview form” as data collection tool were used.

Study Group. The study group consists of 15 eighth-grade students and 28 secondary school teachers working in primary schools in a province located in the west of Turkey during 2020-2021 academic year. To determine study participants, the maximum variation sampling strategy was used in the purposive sampling technique.

Data Collection Tool. The data were obtained with a demographic form and a semi-structured interview questions form. The interview form was created after a detailed literature review on the subject. The interview forms have been prepared separately for teachers and students. The forms were ready to use after receiving the opinions of academicians who are experts in their fields.

Data Analysis. The face-to-face interview method was used and the data were analyzed with the descriptive analysis technique. In the interview, interviewer asked participants pre-prepared questions to explain and deepen the unclear points. The data

obtained from the interviews were transcribed and grouped under similar topics. Afterward, the opinions were coded and placed under certain categories as a result of the analysis process.

Results

When we look at the results of the study, teachers, and students are both agreed that remote education has some disadvantages. Teachers have indicated that there are problems with the internet infrastructure, that the phone, tablet, computer is inadequate for remote education. They stated that there is no effective learning with students in the internet environment, there are problems in communication between teachers and students, reduced efficiency in classes, insufficient periods of classes, and difficulty in student monitoring. Their thoughts on the advantages of remote education include; time-saving, reaching large student populations, no interrupting the lessons, increasing interactive learning thanks to distance education, absence of transportation problems, students who cannot express themselves comfortably in face-to-face education, and being more comfortable in remote education.

As a result of the study, teachers stated that online exams are extremely low in reliability in the measurement and evaluation processes, and that online measuring tools are insufficient, and that they are not able to use them well enough. It has been seen that the assessment and evaluation tools used by the teachers are mostly web 2.0 tools such as Kahoot, Quizlet, and padlet, EBA, and performance tasks.

Eighth-grade students in the preparatory period for the high school entrance exam stated that they were not prepare for the exam easily at home. So they stated that their teachers had taken additional classes to support them, they had done online trials and they benefited from Z books, and their teachers had programs for them to study systematically. They stated that they had a lack of motivation because they were away from school, and as a result of the lack of social interaction in remote education and being away from school, they experienced higher levels of test anxiety, and their mental health deteriorated.

Discussion and Conclusions

As a result of the study, it was concluded that remote education was accepted by teachers and students in a short time. In addition, teachers and students are united in the idea that remote education is a good as it prevented disruption.

Teachers have indicated that there are problems with the internet infrastructure, that the phone, tablet, computer is inadequate for remote education. They stated that there is no effective learning with students in the internet environment, there are problems in communication between teachers and students, reduced efficiency in classes, insufficient periods of classes, and difficulty in student monitoring. These findings are similar to other studies in the literature (Kaynar et al., 2020; Karakaya et al., 2021; Sarı and Nayır, 2020; Şentürk et al., 2020).

As another result of the study teachers stated that online exams are extremely low in reliability in the measurement and evaluation processes, and that online measuring tools are insufficient, and that they are not able to use them well enough. As UNESCO (2020b) stated that appropriate methods should be used to evaluate learning outcomes and obtain valid results in this process. While emphasizing the use of formative assessments such as resources to be provided remotely, giving immediate and constructive feedback to students between lectures, group discussions, and creative projects, it was suggested to review the evaluation practices applied at the end of the year.

One of the results of the study was seen that the measurement and evaluation tools used by the teachers were mostly web 2.0 tools such as Kahoot, Quizlet and padlet, EBA, and performance tasks. Although teachers believed that they were insufficient, they tried to use online measurement tools. Şendurur and Aslan (2017) stated that teachers prefer to use technology in their lessons in different ways. Karbeyaz and Kurt (2020), on the other hand stated that teachers working at different levels such as primary school, secondary school, and high school have a positive attitude towards EBA above the average. Kuyubaşoğlu and Kılıç (2019) in their study with secondary school teachers from different fields, stated that teachers had high levels of EBA use. Additionally, as Aksoy (2020) stated that although EBA is not very effective and efficient in education and training, it is frequently preferred by teachers.

Eighth-grade students in the preparatory process for LGS (High School Entrance Exam) who participated in the research stated that they experienced a lack of motivation because they were away from school. They also stated that their mental health deteriorated by the lack of social interaction in remote education and staying away from school, resulting in higher levels of test anxiety. In his study, Karataş (2020) stated that there was an increase in anxiety levels in more than half of eighth-grade students during the pandemic period. Being away from school and friends negatively affected students. Brazandale et al. (2017) stated that schools play a protective role against negative health problems by regulating student behaviors with daily structure, regulation, and compulsory components, where students can interact not only with education institutions but also with their teachers and friends.

The quality of remote education is important for teachers and students. Although there were some problems, this study once again showed how necessary distance education is. As Yamamoto and Altun (2020) stated, the Covid-19 pandemic epidemic has shown that remote education should be included in the Emergency Action Plan (EAP) in case of pandemics and similar extraordinary situations. According to the presents study findings, technological infrastructure can be developed to make remote education more effective and efficient. Also special trainings can be provided to teachers, administrators, teachers and students to increase the digital competencies.

Ethical Committee Approval

Ethical consent was obtained from Hacettepe University Ethical Committee, No: E-35853172-600-00001635996, Date: 29.06.2021.



Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Öğrenci İzleme, Ders Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	03.06.2021	24.03.2022	01.04.2022

Vedat Özsoy ¹

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

Nuray Mamur ²

Pamukkale Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, görsel sanatlar öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modelinin bütüncül tek durum deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde derse giren 34 görsel sanatlar öğretmenidir. Araştırma verileri, açık uçlu anket (görüşme) formu yoluyla toplanmış, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular; görsel sanatlar öğretmenlerinin sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme üzerine ne düşündükleri, ne yaptıkları; geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirmeleri nasıl sağladıkları çerçevesinde üç temada şekillenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin büyük bir bölümünün ölçme ve değerlendirmeyi sınıf içi ders süreçlerinin önemli bir parçası olarak gördüklerini göstermektedir. Öğretmenler bütüne dönük değerlendirme yaklaşımları (sonuç) kadar biçimlendirici değerlendirme (süreç) yaklaşımlarına da önem vermektedirler. Ancak maddi ya da malzemeye erişim kaynaklı sorunlar görsel sanat dersinin içerik ve değerlendirme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin süreç ve ürün bağlamında en fazla kullandıkları değerlendirme yaklaşımı kontrol listeleri ile ölçüt temelli değerlendirme tekniğidir. Süreç içerisinde baskın yöntem, biçimlendirici bir yaklaşımla anında sürekli gelişime dönük verilen dönütlerdir. Ancak sanatın yorumsal ve yaratıcı içeriğinden dolayı değerlendirmeye ilişkin çeşitli zorluklar bulunmaktadır. Yaşadıkları zorluklarda, sanat derslerinin genel eğitimin bir parçası olarak değil de sadece yetenekli bireyler için gerekliliğine ilişkin birtakım toplumsal algıların ve beklentilerin rolü büyüktür. Bu beklentiler öğretmenleri geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından uzaklaştırmaktadır.

Anahtar sözcükler: Ölçme ve değerlendirme, mesleki beceri, sanat eğitimi, görsel sanatlar dersi, görsel sanatlar öğretmeni.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi İnsan Araştırmaları Değerlendirme Kurulu'nun 02.06.2021 tarihli 27393295-100-6614 sayılı izniyle yürütülmüştür.

¹Sorumlu Yazar: Prof. Dr., Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Sanat ve Tasarım Bölümü, vozsoy@etu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0483-1445>

²Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı, nmamur@pau.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-1234-6397>

Ölçme ve değerlendirme denilince muhtemelen ilk akla gelen; çeşitli testler, yoklamalar, tek doğru cevabın arandığı sınavlardır. Bunlar genellikle eğitim ve öğretim süreçleri sonunda çıktılar değerlendirme için kullanılır. Ancak bu ifadeler sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme denilince pek karşılık bulmaz. Çünkü sanat eğitimi sanatsal ürüne giden yolda çeşitli gözlemlerin, arayışların, sorgulamaların, hayal kırıklıklarının, deneme ve yanılmaların, yargıların olduğu bir süreci içerir. Bu süreç öğretmenler tarafından sürekli dönütlerle desteklenir. Dolayısıyla değerlendirme, ağırlıklı olarak süreç ve sonucun birbiri ile ilişkisi üzerinden gerçekleşir. Dahası, öğretmenler öğrencilerin sadece bitmiş çalışmalarına değil, sürecin değerini yansıtan, eskiz, sanat defteri ya da dosyalarına da erişebilirler. Günümüzde oluşturmacı (yapılandırıcı) kuramın da etkisiyle öğrenmeye ilişkin değer yargılarının değişmesine bağlı olarak, değerlendirmenin öğretimle bütünleştirilmesi gerektiği hemen hemen her disiplinde anlam kazanmaya başlamıştır. Oluşturmacı kuram sanat eğitimi değerlendirme süreçlerine çoklu bakış açılarının katılması, işbirlikli keşifler, öğrencinin kendini analiz etmesi gibi öznel süreçleri daha gözlenebilir duruma getiren bir bakış açısı eklemiştir. Bu kapsamda düzey belirleyici-bütüne dönük (sonuç odaklı [summative]) değerlendirmenin yanında, biçimlendirici (süreç odaklı [formative]) değerlendirme yaklaşımlarının önemi artmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020).

Biçimlendirici değerlendirme, eğitsel etkinlikler sürecinde öğrencilerin kavrayışlarını sürekli kontrol etme ve öğrenmeyi destekleyici dönütlerle öğretimi iyileştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşım *süreç ya da ön değerlendirme* olarak sanat eğitimi alan yazınında uzun bir süredir yer almaktadır (Beattie, 1997; Dorn ve diğ., 2004; Hurwitz ve Day, 1995; Wilson, 1971; Zimmerman, 1997). Çünkü sanat eğitiminde değerlendirme sanatsal çalışmaların yaratılmaya başladığı anda kendini göstermektedir. Bu süreçte toplanan veriler (kanıtlar) yerinde ve zamanında dönüt yoluyla öğrencinin öğrenmesini geliştirmeye hizmet ederken, öğretmen için ise öğretim yaklaşımlarını kontrol etme ve geliştirmeye yönelik fikirler sunar. Beattie'ye (1997, s. 6) göre “süreç bilişsel temeli olan ya da sanatsal çalışmaya yön veren sınıf içi etkinliklerdir. Ayrıca yaratma, çözümlenme, yorumlama, değerlendirme ve bir savı sunma, bir süreç örneğidir.” Hurwitz ve Day'a (1995) göre “Öğretmenler, sanat ürünlerinin yaratılmasında çeşitli aşamalarda öğrenciler tarafından kullanılan problem tanımlama ve problem çözme süreçleri hakkında bir fikir edinebilirler” (s. 387). Biçimlendirici değerlendirmelerin günümüzde sıklıkla seçenek (alternatif) değerlendirme yaklaşımları ile de anıldığı söylenebilir. Diğer bir anlatımla, grup tartışmaları, portfolyolar, günlükler, gözlem ve kontrol listeleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, kavram haritaları, çalışma yaprakları gibi öğretimin içine gömülü tekniklerle ilişkilendirilir. Zimmerman'a (2011) göre ise bir sanat dersinde biçimlendirici sürecin parçaları; yazılı araştırmalar, yansıtma yazıları, gözlem kayıtları, araç-gereç üzerine incelemeler (etütler), dönüt doğrultusunda yapılan düzeltmeler, fikirlerin geliştirildiği eskizler ve alternatif çözüm önerileridir. Bunlar aslında görsel sanatlarda değerlendirmenin zorlu yanını oluşturan yaratıcı sürecin izlerini taşır, aynı zamanda öğretmeni de gelişimi nerede ve nasıl destekleyeceği

konusunda uyarır. Zimmerman, süreç içerisinde biçimlendirici dönütün; 1) Bir görev hakkında, 2) Bir görevin süreci hakkında, 3) Kendini değerlendirmeye yönelik ve 4) Bir birey olarak öğrenci hakkında olabileceğini söyler. Süreçte verilen bu dönütler sürekli ve dolayısıyla öğrencinin bilgi gereksinimini karşılamak içindir.

Düzyer belirleyici değerlendirmeler ise genellikle konu sonunda ya da sanat eğitimi bağlamında yaratıcı sürecin veya etkinliğin tamamlanmasından sonra yapılır. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin etkinliğin nihai ürününü yargılamasına izin verir. Ürün veya etkinliği doğrulama, yordama veya onaylama için yapılabilir. Öğretmenlerin öğrencilerin başarı veya öğrenme düzeylerini anlamalarını sağlar. Bu bütüne dönük değerlendirmede genellikle karar vermeye yardımcı olacak ölçütler seti ya da beklentiyi çeşitli derecelerle tanımlayan puanlama anahtarları kullanılır. Ancak bu değerlendirme yaklaşımı tek başına alındığında sanatsal çalışmanın gelişimi ve öğrencinin düşünme süreçleri hakkında bilgi toplama bakımından sınırlıdır (Hurwitz ve Day, 1995, s. 87).

Öte yandan görsel sanatlar eğitiminde değerlendirme kolay değildir. Bu zorluk uygulama çalışmalarındaki yaratıcı boyut, eleştirinin yorumsal boyutu ve estetik farkındalığın sezgiyle ilişkisinden kaynaklanmaktadır (Mamur, 2009). Ayrıca sanatsal çalışmaların değerlendirilmesinin çocuklarda düş kırıklığı yaratacağı ya da yapılacak değerlendirmelerle çocuktaki içtenliğe zarar verileceği düşüncesi, bazen de sanat derslerinin bir zihin uğraşısından çok bir el uğraşısı olduğu görüşü nedeniyle, sanat eğitiminde değerlendirmenin reddedilmesine ve yaşanan zorlukların daha da artmasına neden olmaktadır. Lindström'e (2006) göre "değerlendirmeyi reddetmek öğrencinin hiçbir şey öğrenmediğini kabul etmek anlamına gelir. Eğer görsel tasarım öğrenme ve düşünce ile ilgilidir ve öğrenci estetik özellikleri değerlendirebilme becerisini zamanla geliştirir diyorsak, o zaman neyi öğrenmiş olduğunu belirlemek gereklidir" (s. 64). Bu durumda, sanatsal öğrenmeye ilişkin karar alma süreçlerinde değerlendirmeyi sanattaki çeşitliliği göz ardı etmeden ve öğrencilerin eğitiminde hayal gücünü merkezi olma durumundan çıkarmadan düşünmek gerekmektedir.

Alanyazında sanat eğitimindeki değerlendirmelerin niteliğini artırmaya yönelik bazı çalışmalar vardır. Örneğin; Beattie (1997) *Sanat Eğitiminde Değerlendirme* adlı kitabında sanat eğitimi süreçlerinde niteliği yüksek bir değerlendirme için; değerlendirme sürecine öğrencinin katılımını cesaretlendirme, öğrencinin sanatsal performansını değerlendirmede tek bir ölçüt ya da strateji kullanmama, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini, önem verilmesi gereken özelliklerini düzenli olarak izleme biçimsel çıktılar kadar biçimsel olmayan davranışsal çıktılara da odaklanma, diğer bir anlatımla, süreç ve sonuç değerlendirmesinin dengesini sağlamanın gerekliliğine işaret etmektedir. Dahası Beattie, nitelikli bir değerlendirmenin yaratıcılığa duyarlı olduğunu ve öğrencinin kavram yanılgılarını ve süreçteki yanlış anlamalarını düzeltme olanağı sunduğunu belirtir. Ancak sınıf içi değerlendirmelerde herkes için eşitlik, açıklık (şeffaflık), standart temelli ve ölçüt temelli yaklaşımlar ile öğrenciyi kendi performansı ile karşılaştırarak değerlendirmenin önemini vurgular. Armstrong (1994) ise *Sanatta Değerlendirme Tasarımı* adlı kitabında sınıf içinde iyi bir

değerlendirmenin kurulabilmesi için öncelikle görsel sanatlar eğitimi yoluyla öğrencilerin kazanımlarının ne olduğunun tanımlanması gerektiğini belirtir. Eğer öğrenci kazanımları doğru tanımlanırsa değerlendirmeye veri sağlayacak ölçme araçları hazırlamak, öğrencinin dikkatini belirli noktalara çekmek, geçerli ve güvenilir değerlendirmeler yapmak olanaklı olabilir. Bu kapsamda Armstrong (1994) bilgi, algılama, araştırma ve sorgulama, düzenleme (organize etme), beceriyle kullanma, değerlendirme ve etkileşim olarak yedi beceriye dikkat çeker. Bir başka araştırmacı Boughton'a (2004) göre öğrencilerin yaptıkları ve gördükleri formların doğası üzerine düşüncelerini açığa çıkartacak teknikler tasarlanmalıdır. Freedman (2003) ise sosyal etkileşime izin verecek öğrenme sürecine gömülü işbirlikli değerlendirme stratejilerinin önemine vurgu yapmaktadır.

Görsel sanat öğretmenlerinden diğer meslektaşları gibi, işledikleri derslerin değerlendirmesi için tam sorumluluk almaları istenir. Okullarda görsel sanatlar dersi süreleri tartışmalı da olsa yıllardır tüm öğrencilerin gördüğü bir derstir. Tüm öğrenciler, genel eğitiminin önemli bir ögesi olarak sanatı çalışabilir, uygulayabilir, öğrenebilir ve anlayabilirler. İlk ve ortaöğretim düzeylerindeki görsel sanatlar öğretmenlerinin, mesleki yeterliklerinin bir ögesi olarak ölçme ve değerlendirme konusunda uzmanlık geliştirmeleri beklenmektedir. Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme anlayışları öğretmenlerin, eğitim programı ve öğretim alanındaki yetkinlikleri ile orantılı olmalıdır (Özsoy, 2020).

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB-ÖMGY) (2017) belgesinde ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanma becerisi altında öğretmenlerden; alanına ve öğrencinin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlaması, süreç ve sonuç odaklı yöntemleri kullanması, yansız (objektif) ve adil olması, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı dönütler vermesi ile öğrenme ve öğretme süreçlerini yeniden düzenlenmesi beklenmektedir. Lindström'e (2006) göre öğrencisinin yaptıklarını değerlendirmekte başarısız olan bir öğretmen, öğrencisine katkı sağlayıp sağlamadığını anlayamaz. Eğer öğretmen "Evet çok güzel. Onun hakkında bir şeyler söylemek ister misin?" dediğinde öğrenci muhtemelen yaptığı şeyin önemli olmadığı sonucuna varacaktır. *Sanat Eğitimindeki Mitlerin İncelenmesi* adlı makalesinde Eisner (1973), çocukların değerlendirmeye ve eleştiriye saygı duyduklarını söyler, çünkü çocuk öğretmenin ona ve yaptığı resme değer verdiğini hissetmektedir.

Alanyazın tarandığında Türkiye'de görsel sanatlar öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını incelemeye dönük araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu konuda Gökalp ve diğerleri (2017) Millî Eğitim Bakanlığı Görsel Sanatlar Dersi Kılavuz Kitabında yer alan ölçme ve değerlendirme ölçeklerinin görsel sanatlar dersinde kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini incelemişler ve öğretmenlerin görsel sanatlar dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme ölçeklerini işlevsel bulmadıklarını, büyük bir çoğunluğunun hiçbir ölçme aracı kullanmadıklarını saptamışlardır. Dilmaç (2020) ise, görsel sanatlar öğretmenlerinin alternatif

değerlendirme araçlarını kullanabilmeye yönelik öz yeterlik inançlarını araştırmış ve öğretmenlerin genelini değerlendirme konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Mamur (2009) tarafından güzel sanatlar liselerine yönelik yapılan bir araştırma ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi öğrenci gelişimini destekleme bağlamında önemli gördüklerini ortaya koymuş, ancak araştırma öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin öğrenciyi ve programı daha gerçekçi ve ayrıntılı olarak izlemeye ve kararlar almaya olanak yaratmadığını göstermiştir. Bu araştırmalarda görsel sanatlar öğretmenlerinin önemli bir bölümü, iyi bir eğitim için derslerinde ölçme ve değerlendirmenin önemli olduğunun bilincinde olduklarını göstermekle birlikte, bu konunun sanat eğitiminde üzerinde yeterince düşünülmeden ve az gelişmiş bir alan olduğunu da kabul ederler. Özellikle ülkemiz eğitim ortamında öğrenci ve velilerle bazı öğretmen ve eğitim yöneticilerinin sanat derslerine verdikleri önem derecesi dikkate alındığında sanatta ölçme ve değerlendirmenin öneminin daha iyi anlaşılması gerektiği açıkça görülür (Özsoy, 2020). Bundan dolayı bu çalışmada görsel sanatlar öğretmenlerinin öğrenci izleme, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili görüşlerinin daha ayrıntılı ve somut bir biçimde belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmada aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır:

Görsel sanatlar öğretmenleri;

1. Görsel sanatlar dersinde ölçme ve değerlendirme üzerine ne düşünüyorlar?
2. Ders sürecinde ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapılandırıyorlar?
3. Değerlendirme standartları oluşturmak hakkında neler düşünüyorlar?

Yöntem

Bu araştırma görsel sanatlar öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüş ve deneyimlerine odaklandığından bütüncül tek durum deseni ile yapılandırılmıştır. Durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz birimiyle (bir birey, bir program, bir okul vb.) yürütülen çalışmalardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada görsel sanatlar öğretmenleri analiz birimi olarak kabul edilmiş ve onların görsel sanatlar dersinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin algıları ve deneyimlerine odaklanılmıştır. Görsel Sanatlar dersinde ölçme değerlendirmenin amacı hakkında ne düşündükleri, ders sürecinde neler yaptıkları, öğrenciden beklentileri, değerlendirme sürecinde yaşadıkları zorluklar ve değerlendirme standardı (ölçünü) oluşturmaya yönelik algılarının belirlenmesi amaçlandığından bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yaklaşımlarından maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Merriam’a (2013) göre amaçlı örnekleme, keşfetmek, anlamak ve içgörü kazanmak istenilen durumlarda kullanılan bir yöntemdir. Araştırmada kullanılan maksimum çeşitlilik örnekleme ile çalışılan durumun farklı boyutlarını ortaya koymak hedeflenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve

örnekleme çalışan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Glesne'ye (2014) göre bu örnekleme, çalışılan soruna taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini sağlayarak çeşitlilik içerisindeki ortak örüntülerin araştırılmasına olanak yaratılabilmektedir. Bu kapsamda araştırmanın katılımcıları çalışılan bölge, düzey, mesleki deneyim ve uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri bağlamında çeşitlilik gösteren 34 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1*Katılımcıların Özellikleri*

No	Kod İsim	Cinsiyet	Hizmet Süresi	Okul Türü		Derse Girdiği Düzey			Yerleşim	
				Devlet	Özel	İlk	Orta	Lise	İl	İlçe
1	AA	K	11		X	X	X		X	
2	GY	K	6	X			X			X
3	AY	K	5	X				X		X
4	BU	K	18	X				X	X	
5	DE	K	2		X	X			X	
6	HC	K	9					X	X	
7	DÖ	K	1	X			X			X
8	AD	K	6					X	X	
9	GÇ	K	3		X	X	X	X	X	
10	CT	K	6	X			X			X
11	GB	K	7	X				X	X	
12	MA	E	5	X			X			X
13	MO	K	22	X				X	X	
14	KY	K	20		X	X	X		X	
15	ÜY	K	2	X			X			X
16	AS	E	7	X			X		X	
17	NS	K	20	X				X	X	
18	NR	K	7	X				X	X	
19	NE	K	21	X			X		X	
20	ND	K	9	X				X	X	
21	NC	K	20	X			X		X	
22	ST	K	8	X			X		X	
23	SA	K	23	X				X	X	
24	TÇ	K	22	X				X	X	
25	SE	K	20	X				X	X	
26	MS	E	20	X			X		X	
27	GB	K	4		X	X	X		X	
28	KD	E	7	X			X			X
29	SÜ	E	5	X				X		X
30	NU	K	21	X			X		X	
31	TD	K	33		X		X			X
32	EY	E	19		X	X	X		X	
33	SY	E	17	X			X		X	
34	ÖF	E	14	X			X		X	

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden 8'i erkek, 26'sı kadındır. Öğretmenlerden 7'si özel okulda çalışmaktadır. Özel okulda çalışan öğretmenlerden 5'i hem ilköğretim hem ortaokul, biri sadece ortaokul düzeyinde derse

girmektedir. Bir öğretmen ise her düzeyde derse girdiğini belirtmiştir. Bütün öğretmenler hizmet öncesi Görsel Sanatlar dersine özgü “Ölçme ve Değerlendirme” dersi almadıklarını ancak genel ölçme ve değerlendirme dersini aldıklarını belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim kapsamında görsel sanatlar dersinde ölçme değerlendirme üzerine eğitim aldığını belirten sadece iki öğretmen (KY ve TD) bulunmaktadır. Özel okulda çalışan bu öğretmenler okulun program değerlendirme çalışmaları kapsamında eğitim aldıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet deneyimleri 1 ile 33 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerden 8’i ilçe/köy, 26’sı il/şehir merkezinde çalışmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme üzerine görüş ve deneyimlerini öğrenmek için açık uçlu sorulardan oluşan bir anket (görüşme) formu kullanılmıştır. Görüşme formunda kişisel bilgileri içeren dört soru ve tamamı açık uçlu ve sonda ya da alternatif sorularla desteklenmiş dokuz soru yer almıştır. Araştırma verileri; COVID-19 salgını döneminde etik kurul izninin alınmasından sonra e-posta yoluyla toplanmıştır. Araştırmada katılımcılara açık uçlu anket formu ve araştırma etiği gereği bilgilendirilmiş onam formu gönderilmiştir. Araştırmada yaklaşık 50 öğretmene veri toplama aracı gönderilmiştir. Bu öğretmenlerden 34’ü geri bildirimde bulunmuştur. Katılımcı öğretmenlerden 76 sayfa veri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bir durum çalışması, tek ve ilişkili bir yapının yoğun ve bütüncül bir tanımı ya da analizidir. Veri analizinde durumun anlaşılması üzerine durulur (Merriam, 2013). Bu çalışmada veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun için sıklıkla verilerin kodlanması, kategorilere ayrılması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olarak dört aşamalı bir süreç takip edilir.

Bu çalışmada verilerin analizine, öğretmenlerden elde edilen açık uçlu anket formlarının iki sütun olarak düzenlenerek kodlamaya hazır duruma getirilmesi ile başlanmıştır. Daha sonra araştırmacılarından biri ve bir alan uzmanı tüm veriyi birçok kez okumuş ve kodlamıştır. Kodlayıcılar ortak yönleri bulmak, görüş ayrılığı durumunda uzlaşmak ve nihai kodlar bağlamında çalışmışlardır. Nihai kodları teyit ve temaların bulunması aşamasında araştırmanın diğer yazarı da dahil olmuştur. Bu aşamada ulaşılan kategoriler basitleştirilmiş sorulara indirgenmiş, kod ve temaların araştırmanın alt problemleri ile ilişkisi de incelenmiştir. Bu aşamada dikkat edilen bir diğer nokta, bulguların paylaşımını kolaylaştırmak ve okuyucunun veriye odaklanarak anlamlandırmasını sağlamak için tema ve kategori sayısının olabildiğince sınırlandırılmasıdır. Bu kapsamda görsel sanatlar öğretmenlerinin görüş ve deneyimlerinden elde edilen bulgular; 1) Ölçme ve değerlendirme üzerine

düşünceler, 2) Ölçme ve değerlendirmeyi yapılandırma ve 3) Değerlendirme standartları (ölçünleri) oluşturma olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Son aşamada kod ve temalar görselleştirilmiş bulgularla ilişkilendirilerek görüşmelerden de doğrudan alıntı yapılarak yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik; inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanması için katılımcı öğretmenlerde çeşitlenmeye gidilmiştir. Mesleki deneyim, çalışılan kademe, çalışılan bölge, çalışılan okul (devlet okulu, özel okul) ve cinsiyet bağlamında farklı özelliklere sahip katılımcıların algı ve deneyimlerine odaklanılmıştır. Araştırmada aktarılabirlik ise verilerin kavram ve temalara indirgenmesi, görselleştirilmesi ve ayrıntılı betimleme için temaların doğrudan alıntılarla desteklenmesi yoluyla sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın yöntemi ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Araştırmada tutarlılığın sağlanması amacıyla, veri analizinde araştırmacı dışında bir alan uzmanından destek alınmış, kod ve kategorilerin oluşturulması karşılıklı uzlaşılı yoluyla sağlanmıştır. Bu kapsamda Huberman ve Miles (1994) tarafından verilen güvenirlik formülü: Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) uygulanmış ve iki kodlayıcının uyum yüzdesi %87 olarak hesaplanmıştır. Kodlama güvenirliğinde uyumun %70'in üstünde olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenirliğe ulaşılmıştır. Araştırmada teyit edilebilirlik için ise elde edilen tüm veri, yapılan kodlamalar gerektiğinde incelemeye açılacak doğrultuda dijital ortamda güvence altına alınmıştır.

Bulgular

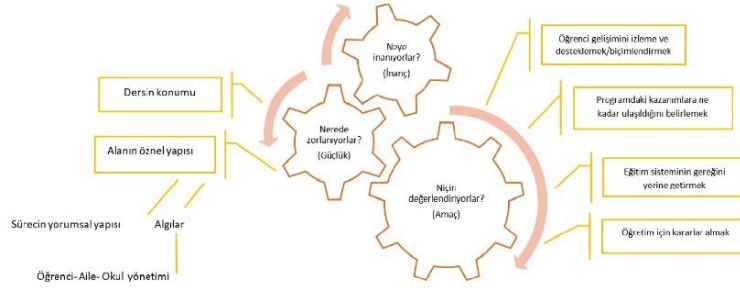
Öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinden elde edilen bulgular, 1) Sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme üzerine düşünceler, 2) Ders sürecinde ölçme ve değerlendirmeyi yapılandırma ve 3) Değerlendirme standartları oluşturma olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır.

Sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme üzerine düşünceler

Sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin düşünceler üç kategori altında gruplandırılmıştır. Bu kategoriler Şekil 1'de görüldüğü gibi "Değerlendirmenin amacını nasıl yorumluyorlar?", "Nerede zorlanıyorlar?" ve "Neye inanıyorlar?" olarak üç temel soru bağlamında belirtilmiştir.

Şekil 1

Sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme üzerine düşünceler temasına ilişkin kategoriler



Görsel sanatlar öğretmenlerinin değerlendirmenin amacına ilişkin düşünceleri en çok öğrenci gelişimini izleme ve destekleme üzerine gerçekleşmiştir. Bu kapsamda görüşmelerde en sık karşılaşılan kodlar; yaratıcı davranışları desteklemek, sanatsal gelişimi desteklemek, öğrencinin kendi kapasitesini keşfetmesini sağlamak, öğrencinin ilgi ve yeteneklerini desteklemek, disiplinli çalışma alışkanlığı kazandırmaktır. Bu kodların ardında öğretmenlerin ağırlıklı olarak ders sürecinde sürekli dönüt yoluyla öğrenciyi desteklemeye dair tutumları bulunmaktadır. Örneğin; CT kodlu öğretmen “Ölçme ve değerlendirmeye süreç takibi ve disiplinli çalışma alışkanlığı oluşturmak için ihtiyaç duyuyoruz” derken, SA kodlu öğretmen “Ders içeriğine uygun bireysel gelişim sürecini takip ve kontrol etmek ve desteklemek adına katkısı yadsınamaz”, demiştir. NC kodlu öğretmen ise “Çocuğun sanatsal eğitim sürecinde onu bir sonraki adıma taşıyabilmek adına ihtiyaç duyulmaktadır” demektedir. KY kodlu öğretmen ise biraz daha ayrıntılı bir şekilde “...öğrencinin; gelişimini desteklemek, gücünü, yeterliliklerini, kapasitesini fark etmesini, kendini geliştirmesini, bilgi ile donatılmış bir özgüvene sahip olmasını sağlayacak deneyimler kazanmasını mümkün kılmak adına önemlidir” ifadesi ile öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesine vurgu yapmıştır. Araştırmaya katılan hemen hemen her öğretmenin görüşünde sürecin izlenmesi ve desteklenmesi yoluyla öğrencinin kapasitesinin artırılmasına dönük ifadeler söz konusudur. Ancak öğretmenlerin bazıları değerlendirme yoluyla aynı zamanda öğrencinin kendisini izlemesine olanak yaratıldığını ve güdülenmesinin (motivasyonunun) yükseltilebildiğini belirtmişlerdir. DT ve NU kodlu öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Öğrencinin kendi başarısını görmesini sağlamak, daha iyisini yapabilmesi için motive etmek, doğuştan getirdiklerine öğretim yoluyla eklediklerini göstermek amacıyla yapıyoruz... (DT).

Doğru ölçme ve değerlendirme yöntemi ile öğrencinin öğrenme arzusunu artırabilir motivasyonunu yüksek tutabiliriz (NU).

Bu görüşlerde değerlendirme yoluyla öğrencinin kendini fark etmesine ve değerlendirmesine olanak sağlama, özdenetim, özgüven gibi becerilerin gelişimine vurgu vardır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin amacına ilişkin sıklıkla vurguladıkları ikinci durum ise “Ders öğretim programının kazanımlarına ne kadar ulaşıldığını belirlemek”tir. Öğretmenlerin programın amaçları bağlamında öğrenciyi değerlendirmeye ilişkin düşüncelerinden bazıları şöyledir:

Öğrenciye verilmek istenen her kazanımın sonuca ulaştığını görmek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Örneğin, perspektif konusunda hangi seviyede olduğunu görebilmemiz için bir kriter ihtiyacımız var ve bunu ölçme ve değerlendirme olmadan anlayamayız (DE).

Hedeflenen kazanımlara ne kadar ulaşıldığını belirlemek içindir. Ölçme ve değerlendirme bir sürecin değerlendirilmesidir. Öğrencilerin bu süreçte neler kazandığını görebilmek içindir (HÇ).

Araştırmada çok az sayıda öğretmenin ise ölçme ve değerlendirmeyi eğitim sisteminin gerekliliklerini yerine getirmek bağlamında; öğrenciye not vermek, velileri bilgilendirmek ile ilişkilendirdiği görülmüştür. Örneğin; NE kodlu öğretmen “Her insan gibi öğrenciler de yaptıkları bir ürün hakkında yorumları ve beğenimizi simgeleyen notu görmek ister” şeklinde görüşünü açıklarken, ND kodlu öğretmen “Eğitim sisteminde bir ders olduğu için, puanlama sistemi dolayısıyla (yani mecburen) ölçüyoruz” şeklinde görüş bildirmiştir. AD kodlu öğretmen ise “Ölçme ve değerlendirmenin genel amacı öğrenci başarısını gözlemlemek, dönüt vermek, okul başarısını belirlemek ve velileri bilgilendirmektir” demektedir. Araştırmada bir öğretmen; “Sürecin ne aşamada faydalı olduğunu veya gelişime açık olan yönlerin neler olduğunu tespit etmek için ihtiyaç duyuyorum” (EY) ifadesiyle öğretim için yeni kararlar alma bağlamında bir amacı olduğunu belirtmiştir.

Görsel sanatlar eğitiminde ölçme değerlendirme, alanın öznel yapısı nedeniyle çeşitli güçlükler içermektedir. Bu nedenle karşılaşılan zorluklar ya da yaşanan endişeler öğretmen görüşlerine oldukça sık yansımıştır. Öğretmenlerin hemen hemen tamamı görsel sanatlar eğitiminde sürecin öznel yapısına işaret etmiş ve dersin sanatın doğası bağlamında formülleştirilemeyeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca alanın öznel içeriğine bağlı olarak derse ilişkin kimi algıların ölçme ve değerlendirme sürecini daha da zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu algılar öğrencinin dersi bir yetenek dersi olarak görmesi, kendini yetenekli görmemesi bağlamında dersi önemsememesi ve aynı algıların aile ve okul yönetimlerinin bakış açılarına da yansması ile oluşan kimi beklentilerle ilişkilendirilmiştir. Aile ve okul yönetimlerinin, okul akademik ortalama ve öğrenci akademik ortalaması üzerine beklentileri öğretmenler tarafından oldukça fazla dile getirilmiştir. Öğretmenlerin sürecin öznel yapısına ilişkin ifadelerinden bazıları şöyledir:

Sanatsal gelişim sadece belirlenen kazanımlardan ibaret değildir. Çocukta gelişebilmesi muhtemel felsefe, bakış açısı, hayal gücü gibi kavramlar vardır. Bunlarla karşılaşıldığında diğer derslerdeki netlik bizim dersimizde pek mümkün olmamaktadır (NC).

Öğrencilerin bireysel farklılıkları, sanatın öznel olmasından kaynaklı sayısal verilere dökmede zorlanıyoruz. Bireysel farklılıklardan kaynaklanan algılama, yorumlama, uygulama gibi öznel olgularla karşılaşıyoruz (NU).

...bir sanat eseri oluşturma ile ilgili özellikle bilinen ya da kabul edilen bir formül, reçete ya da tek bir doğru olmaması, her sınıf ve hatta her öğrenci için ayrı bir hazırlık, güdüleme gerektiriyor, bu oldukça zorlayıcı bir durum (KY).

Öğretmenlerin ifadelerinde görüldüğü gibi, sanatın öznel ve yorumsal özelliği değerlendirme için zorluk yaratmaktadır. Alanın öznel yapısı çoğu zaman öğretmenin öğrenciye dönüt verme yaklaşımlarında çocuklarda hayal kırıklığı yaratacağı endişelerine neden olmaktadır. BU kodlu öğretmen bu konuya ilişkin düşüncelerini; “Görsel sanatlar dersinde ölçme yapmak çok zor. Öğrencinin hevesini kırmadan değerlendirmek gerek, yaptığımız yanlış bir eleştiri ya da verdiğiniz bir not öğrenciyi soğutabilir” şeklinde anlatmıştır. Öte yandan öğrenci, aile ve okul yönetimlerinin derse yönelik algıları görsel sanatlar öğretmenlerini ölçme ve değerlendirme bağlamında zorlayan ve en sık dile getirilen durumdur. Çoğu öğretmen, öğrencinin kazanımlarına ilişkin değer yargılarını nota dönüştürürken okul yönetimi, aile gibi dış müdahalelerle karşılaştığını belirtmiştir. Bu yapının algılarla bağlantısına ilişkin ifadelerden bazıları ise şöyledir:

Öğretmen ve veli önyargıları. Branşımız gereği her türlü müdahalenin normal sayılması... (ND).

Asıl zorluğum idare ve velinin bu derse karşı örtük de olsa tutumları (AS).

Önemsiz ya da yetenek gerektiren ders olarak algılanması. Eleştiriye açık olmayan kimi yönetici, öğretmen ve velinin göstermiş olduğu direnç, kalıplaşmış olumsuz düşünceler. Dersin kağıt üzerinde ya da sözde çok gerekli ve önemli olduğunun vurgulanması; ancak gerçekte dekoratif bir etkinlik olarak düşünülmesinden öteye gidilememesinden kaynaklı sorunlar ölçme ve değerlendirme konusuna da yansımaktadır (KY).

Okul yönetimi ve aileler temelinde dersin bir yetenek dersi olarak algılanması dersin önemine ilişkin öğrencilerde de önemsiz ders bağlamında bir algı oluşturmaktadır. Öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilen bu durum özellikle öğrencilerin dersin sorumluluklarını yerine getirmeme (örneğin, malzeme sağlamama, çaba harcamama) olarak karşılık bulmaktadır. Öte yandan ölçme ve değerlendirme sürecini zorlaştıran üçüncü bir durum öğretmenler tarafından dersin konumlandırılması üzerinden dile getirilmiştir. Bunlar; dersin kısıtlı süresi, kalabalık sınıf ortamı, derse özel bir dersliğin (atölye) çoğu okulda bulunmaması, öğretmenin

okuldaki işyükü ve malzeme odaklı bir ders olması bağlamında birbirini doğrudan etkileyen kavramlarla aşağıdaki alıntılarda olduğu gibi dile getirilmiştir:

Yaşadığım en büyük zorluk çocukların çalışmalarını tam olarak getirmemeleri. Unutulan kaybolan dosyalar, yarım kalan çalışmalar, kalabalık sınıf ve atölyesizlik, maddi yetersizlikler. Kenar mahallelerdeki kalabalık ailelerin ya da ilgisiz ailelerin yetenekli çocuklarını değerlendirmekte zorlanıyorum. Çocuk ilgili, yetenekli fakat bir düzen olmadığı için ürün dosyası sıkıntılı olabiliyor. Bu durumda teknik verilerimle kişisel görüşüm arasında sıkışıyorum (NC).

Ben bir köy okulunda çalışıyorum. Bu yüzden en çok malzeme, hatta resim defteri temini konusunda zorlanıyorum. Çoğu zaman etkili bir değerlendirme gerçekleştiremiyorum (CT).

Sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili zorluklar bağlamında öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin inançları; 1) değerlendirme yapılmalı; bir derste değerlendirme olmak zorundadır, eğitim veriliyorsa çıktılar kontrol edilmelidir, öğrencinin emeğinin bir karşılığı olmalıdır, 2) değerlendirme olmalı ancak nota gerek yoktur ve 3) değerlendirme yapılmamalı öğrencilerin dersten haz alması yeterlidir şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Her öğrencinin emeğinin karşılığı olmalı bu sebeple değerlendirmeyi önemsiyorum (SE).

Önemli. Çünkü doğru yapıldığında öğrenmenin kalitesini artırır (RA).

Öğrencinin ders sürecinde dönem süresince yaptığı işlerin ne durumda olduğunu doğal olarak bir dönüt şeklinde istiyor. Bu dönüt MEB tarafından nota çevrilmesi şeklinde de bizden isteniyor... Eğitimde, ölçme ve değerlendirme işlemi olmazsa olmazlara giriyor (AS).

Değerlendirme yapmak bence zorunlu çünkü hayatta olduğu gibi iyiyi ve kötüyü, çalışanı çalışmayanı ayırt etmek gerekiyor (MS).

Öğrencilerin çalışmalarının sanatsal değerinin ölçülmesi değil, gösterdikleri gelişmenin bireysel olarak ölçülmesi gerekir diye düşünüyorum (GB).

Değerlendirmeyi bir dersin parçası olarak gören öğretmenler; ölçme ve değerlendirmenin yapıları takdir etme, öğrenme niteliğini artırma ve öğrenciyi güdüleme bağlamında etkililiğine vurgu yapmışlardır. Çok az sayıda öğretmen ise değerlendirmeyi sürecin bir parçası olarak görsele de başarıyı not ile sayısallaştırmaya gerek olmadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenlere göre de sanat derslerini bir puanla/notla ilişkilendirmek derse zarar vermektedir. Örneğin;

Görsel sanatlar dersinde ölçme ve değerlendirmenin kalkması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerin yaratıcılıklarını baskılayıp alışılmış kalıplara yönlendirdiği düşüncesindeyim. Birçok öğrencinin hedefi dersten çok iyi puan almak. Bu nedenle not ön plana çıkıyor, yaratıcılık arka planda kalmaya

başlıyor. Ya öğretmen beğenmezse bana düşük puan verirse korkularıyla karşılaşırım (MA).

Şahsi fikrim Görsel Sanatlar dersinde öğrencilere not verilmemesi... Önemli olan öğrencinin sanat hazzını yaşamasını sağlamaktır (SÜ).

“Ölçekler” diyoruz ama bizim dersimiz süre, kural, doğru/yanlış, güzel/çirkin şeklinde yol alınacak bir ders değildir. Çocuklar görsel sanatlar dersinde özgür olmalı, not kaygısı yaşamamalı... (AA).

Öğretmen ifadelerinde görüldüğü gibi değerlendirmenin ölçme ve derecelendirme ile ilişkisi yaratıcılığı ve derste yaşanan sanatsal hazzı baskılamaktadır. Öğrencinin öğretmeninin beğenilerine göre kendini şekillendirmesi yaratıcılık için bir tehdit olarak görülmektedir. Ayrıca sanatsal öğrenmenin ölçeklerle değerlendirilemeyeceğine yönelik bir inanç söz konusudur.

Ders sürecinde ölçme ve değerlendirmeyi yapılandırma

Öğretmenlerin görsel sanatlar eğitimi ders sürecinde ölçme ve değerlendirmeyi yapılandırma yaklaşımları üç kategoride toplanmıştır. Bunlar, “Neyi değerlendiriyorlar?” “Nasıl değerlendiriyorlar?” ve “Ne bekliyorlar?” olarak ifade edilmiş ve Şekil 2’de birbiri ile ilişkisi sunulmuştur.

Şekil 2

Ders sürecinde ölçme ve değerlendirmeyi yapılandırma temasına ait kategoriler



Öğretmenlerin görsel sanatlar dersinde neyi değerlendirdikleri; öğrenme ve kavrayışa yönelik neyi aradıkları ya da öğrencilerde neleri geliştirmeyi arzu ettiklerine yönelik ifadeler ders sürecinde ölçme ve değerlendirmeye esas durumları göstermiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin hem süreç hem de ürün bağlamında değerlendirdiği beceriler bulunmaktadır. Öğretmenlerin sürece ilişkin değerlendirdikleri nitelikler; derse ilgi ve istekle katılım, öz denetim (verilen görevde zamanı yönetebilme, dersin gereğini yerine getirme), özgün fikirler arama ve geliştirmede isteklilik, emek/çaba

gibi becerilerdir. Öğretmenlerin ders sürecinde ortaya çıkan sanatsal çalışmada (sonuç) aradığı nitelikler ise, öncelikle bitmiş/tamamlanmış sanatsal çalışma olmak kaydıyla; özgünlük, teknik beceri, temiz ve düzenli sunum, konu ve temayla ilişki ve kompozisyonudur.

Öğretmenlerin çoğu değerlendirmede önceliği süreç ölçütlerine vermektedir. Örneğin; ND kodlu öğretmen “Konunun gerekliliklerini tamamlama sorumluluğunu ölçüyorum (İlgili materyali kullanma, zamanında tamamlama gibi.) Örneğin; bir çalışmayı yaparken birinden yardım almasını olumsuz karşılamıyorum. Kendi çizgileri, düşünceleri olmasını tercih ettiğimi belirtiyorum. Çalışmanın niteliğini asla değerlendirmiyorum (iyi resim, yetenekli olmak/olmamak)” şeklinde fikrini açıklarken, KY kodlu öğretmen “Genel olarak ‘Süreç Değerlendirme’ çerçevesinde (Ders hazırlığı, çaba, sorumluluklar, zaman yönetimi, temizlik-düzen, özgün fikir bulma, teknik...vb.) hareket ediyorum” demektedir. MA kodlu öğretmen ise “Öğrencilerin derse hazırlıksız gelmesi, istenilen malzemelerin getirilmemesi dersin akışını, seyrini tamamen değiştirip o gün dersin verimsiz geçmesine yol açmaktadır. Orta öğretimde ilk ölçüt; derse karşı ilgi, istek ve derse malzeme ile gelinmesidir” şeklindeki düşüncesiyle derse karşı sorumluluğun sürece ve değerlendirmeye etkisini ortaya koymuştur. TY kodlu öğretmen ise “Sonuca değil sürece, ifadeye ve düşünceye göre değerlendirme yaparak kişisel farklılıkların mutlaka ön planda tutulduğu bir yaklaşımla değerlendirme yapıyorum. Motivasyon, ilgi ve çaba gibi faktörler genellikle ilk sıralarda oluyor” şeklindeki görüşüyle hem sürecin hem de derse dair motivasyonun değerlendirmedeki önemine işaret etmiştir. Bu ifadelerde görüldüğü gibi öğrencideki sorumluluk duygusu öğretmenler için süreçte en önemli ölçüt durumundadır. Öğrencinin derse malzemesiz gelmesi öğrenme sürecini bertaraf etmekte ve sürece dair beklenen niteliklerin gerçekleşmesini, izlenmesini ve desteklenmesini engellemektedir. Bu durum özellikle devlet okullarında çalışan ve özellikle de belde ya da köy gibi bölgelerde çalışan öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Diğer yandan bu durum görsel sanatlar öğretmenlerinin sonuç (sanatsal çalışma) bağlamında değerlendirme yaklaşımlarını da etkilemektedir. Öğretmenler sonuca dair nitelikleri değerlendirirken, sanatsal çalışmanın bitirilmiş olmasına özellikle vurgu yapmaktadır. Sıklıkla süreçte sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrenci hakkında karar vermek öğretmenler için zorluklar yaratmaktadır.

Görsel sanatlar öğretmenlerinin öğrencinin kazanımlarını değerlendirmede kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ise süreç ve sonuç değerlendirmesi olarak iki bağlamda ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin süreç bağlamında; kontrol listesi, gözlem, öz değerlendirme, akran değerlendirme, anında verilen sözlü dönüt yaklaşımlarını kullandıkları, sonuç değerlendirmesi için ise; ölçüt temelli yaklaşım, eğitsel gelişim dosyası (EGD/portfolyo) ve sanatsal çalışmalarını birbirleri ile kıyaslayarak değerlendirme gibi yaklaşımları kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin süreç ve ürün bağlamında en fazla kullandıkları değerlendirme yaklaşımı kontrol listeleri ve ölçüt temelli değerlendirme tekniğidir. Süreç içerisinde baskın yöntem, biçimlendirici bir yaklaşımla anında sürekli gelişime dönük verilen dönütlerdir. Örneğin;

...kolaj çalışmasında kâğıt üzerinde boşlukların olması gerektiğini “bir insanın nasıl nefes almaya ihtiyacı varsa kâğıdın da nefes alacak boşluklara ihtiyacı vardır” şeklinde söylüyorum. Ya da resimde benzetme kaygısı içinde olup resim yapmak istemeyen öğrencilere örnek olarak “Edvard Munch’ın Çılgılık” eserini gösteriyorum, bir resimde tek gayenin objelere benzetmek olmadığını söylüyorum. Eserle ilgili sorular sorarak verilmek istenen mesajın veya hissin nasıl geçirilebileceğini göstermeye çalışıyorum (DE).

Daha önceki araştırma ve bilgilerle bağlantı kur, sence ortaya başka nasıl bir fikir çıkabilir? Burada uyguladığım teknikle ilgili özellikleri hatırla. O özellikler neydi? Daha farklı ne yapabilirdi? gibi (KY).

Şayet öğrencim içine kapanık ve güvensiz ise ve yaptığını göstermekten çekiniyorsa, çalışması ve yaptıkları ile barışması adına cesaretlendirmeye çalışırım (GB).

Çoğunlukla olumlu dönüt, eksikliklere dönüt verme şeklim soru sorarak oluyor, kendisinin bulmasını sağlayarak (ND).

Öğretmen ifadelerinde de görüldüğü gibi süreç içerisinde verilen anında dönütler ya da karşılıklı paylaşımlar; sanatsal çalışmaya, öğrencinin fikirleri genişlemeye ve öğrenciyi yüreklendirmeye yönelik bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri geliştirmeye yöneliktir. Öğretmenlerin ifadelerinde kayda değer bir durum da öğrenciye doğrudan ve sabit denilebilecek dönütlerden ziyade cevabı yine öğrencinin bulabileceği sorularla yönlendirmeye ya da hissettirmeye dönük sorgulama yaklaşımlarıdır. Bu tavır sanat eğitiminde sanatsal sürecin öznel ve yorumsal yönünün bertaraf edilmeden biçimlendirici değerlendirme dilinin doğru kurgulanması için önemlidir. Buna ilave olarak süreç bağlamında bazı öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirerek öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi yaklaşımlara yöneldiği, bu yolla öğrenciyi de sanat hakkında konuşma ya da sanatın doğasını kavrayarak içselleştirmeye yönelttikleri görülmektedir. Örneğin; TÇ kodlu öğretmen “Değerlendirme yaparken onları sanat hakkında konuşabilmeleri için sürecin içerisine katıyorum. Akran değerlendirmeleri bu açıdan çok etkili” diyerek akran değerlendirmesine, GB kodlu öğretmen “Dersin başında belirlediğimiz ve öğrencinin de bilgilendirildiği ölçütlere uygun olarak değerlendirme yapıyorum” ifadesiyle öğrencinin önceden paylaşılan ölçütlerle kendini değerlendirme kapasitesini geliştirmesine, yine DE kodlu öğretmen de benzer şekilde, “Sürece öğrencinin katılımını ve keyif almasını çok önemsiyorum. Teknik konularla ilgili sanat elemanları ve tasarım ilkeleriyle ilgili öğrencilerin kendini değerlendirmelerine fırsat veriyorum” sözleriyle öz değerlendirmenin önemine işaret etmiştir.

Öğretmen görüşleri, sonuç değerlendirmesinde ağırlıklı olarak ölçüt temelli yaklaşım ile eğitsel gelişim dosyasını (portfolyo) beraber yürüttüklerini göstermektedir. Dosya değerlendirmelerinde iki farklı yaklaşım dikkat çekmektedir. Dosyadaki her çalışmanın ayrı ayrı puanlanarak değerlendirilmesi ya da dosyanın

dönem sonunda belli ölçütlerle bütünsel olarak değerlendirilmesidir. Öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Kazanımları hazırladığım ürün değerlendirme ölçeği ile ölçmeye çalışıyorum. Dosya değerlendirmesinde her çalışma için değerlendirme ölçeği hazırlayıp, aldığı puanı değerlendirme sonucu olarak yazarım (NC).

Derste öğrencinin verilen konuya odaklanıp, ders süresini verimli geçirip geçirmediğini gözlemliyorum. Ders sonunda ise ortaya çıkan çalışmaların tamamlanmış olmasına dikkat ediyorum. Öğrencinin kendi yaptığı çalışmaları yine kendisiyle karşılaştırarak değerlendirdiğim gibi bir de arkadaşlarıyla kıyaslayıp değerlendirme yapıyorum (AA).

Süreç ve ortaya çıkan sonucun bağlantısına, devamlılığa dikkat ediyorum. Süreçte verimli geçirip sonuca doğru isteksiz bir ürün ortaya koyması ya da süreç oldukça zorlu geçtikten sonra sonucunda daha rahat ilerleyip daha iyi kavrayıp kavramadığını gözlemlerim (DÖ).

Öğretmen görüşleri sonuç değerlendirmesi yaparken bile sürece yönelik kanıtları ve izlemleri göz önünde bulundurduklarını göstermektedir. Öğretmenler genel olarak ölçüt temelli bir değerlendirme yaklaşımı benimsemişlerdir. Ancak bu yaklaşımı öğrenciyi kendi gelişimi içinde değerlendirme ya da arkadaşları ile karşılaştırarak değerlendirme ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Sanatsal çalışmaların ya da öğrencinin birbirleri ile karşılaştırılarak değerlendirilmesi çok az öğretmen tarafından dile getirilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere değerlendirme sürecinde öğrencide neyi görmekten ya da izlemekten mutlu oldukları sorulmuştur. Öğretmenlerin öğrencide değişime ve gelişime yönelik beklentileri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bağlamda kategorileştirilmiştir. Bilişsel bağlamda öğretmenin görmekten en keyif aldığı durumlar; öğrencinin bir çalışmada öğrendiği şeyi bir başka şeye aktarabilmesi, öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilmesi, özgün düşünebilmesi ve kendini değerlendirebilmesidir. Örneğin; MS kodlu öğretmen “Öğretim yılı boyunca yaptığımız etkinlikleri ve ders sırasında vermiş olduğum bilgileri günlük hayatlarında kullanıp kullanmadıkları” sözleriyle görüşünü açıklarken, ÜY kodlu öğretmen “Yaptığı çalışmalarda daha önceki konularda öğrendiği yöntem ve teknikleri de kullanması” olarak düşüncesini açıklamıştır. ÖF kodlu öğretmen “Bir çalışma oluşturmalarını istediğimde diğer derslerde öğrendiklerinden yola çıkarak bir ürün oluşturma çabaları, mantık yürütmeleri, duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını izlemekten memnun olurum”; GB kodlu öğretmen ise; “Öğrenciyi izlerken onun o süreçte kendisini nerede gördüğünü, kendisiyle ilgili ne fark ettiğini ve bunu uygularken zihnindeki gibi özgün bir şekilde yansıtması benim için önemli ölçütlerden birisidir” sözleriyle öğrencinin kendine ilişkin farkındalığının gelişimini memnuniyet olarak görmüştür. Duyuşsal bağlamda beklentiler ise; öğrencinin sorumluluk duygusu, özgün çalışma için çaba göstermesi, derse ilgili ve istekli katılması, keşfetmeden keyif alması, farklı fikirlere açık olması, kendisini ifade

edebilmesi, yaptığı işten memnun olması, kendinden memnun olması, özgüven kazanması, kendini yapabileceği konusunda güdülemesidir. Örneğin; NC kodlu öğretmen “Çıkan ürünün mükemmelliğinden ziyade çocuğun uygulamadaki süreci önemlidir. Sanatsal heyecanı yakalamış çocuğun hali önemli ölçütüdür” diyerek öğrencinin dersteki heyecanına vurgu yaparken, SA kodlu öğretmen “Severek isteyerek derse katılım sağlaması, her adımda gözlemlenebilir özgüven artışı, farklı fikirlere açık ve duyarlı olması” olarak farklı fikirlere olan açık görüşlülüğe vurgu yapmıştır. Öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Kendini motive edebilmesi, öğrenme arzusu, üretken ve yaratıcı düşünebilmesi (TÇ).

Öğrencinin sorumluluk duygusuyla derse malzemelerini düzenli getirmesi ve elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmasıdır (HÇ).

Daha önceden denemediği yeni teknikler deneyip başarılı olduğunda, çalışmasında tutarlı bir yol izlediğinde, sizin önerilerinize rağmen bildiğini okuyup sonuca ulaştığında, cesaretle sınırları zorlayan öğrenciler bende heyecan yaratıyor. ...farklı alanlardan öğrendiklerini transfer ederek çalışmasını zenginleştirme becerisi göstermeleri. (DT).

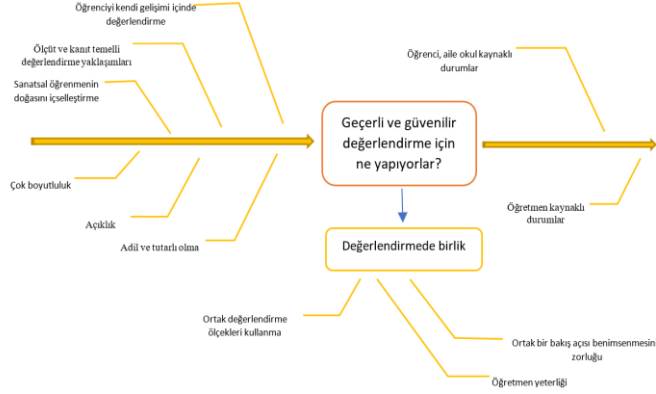
Araştırmaya katılan yaklaşık tüm öğretmenler tarafından dile getirilen en önemli durum öğrencinin başarıyı hissetmesi ve öğrenme arzusudur. Ancak bazı öğretmenler tarafından öğrencinin yaşadığı dünyaya ilişkin farkındalığı ve zaman zaman farklı bir sonuç için riske girmesi de belirtilmiştir. Devinişsel bağlamda ise sıklıkla dile getirilen durum; temiz çalışma ve tekniğe dair yeti ve becerilerin gelişimidir. Örneğin; MS kodlu öğretmen “...öğrettiğim yöntem ve teknikleri doğru kullanması ve temiz ve zamanın da tamamlaması önemlidir” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Değerlendirme standartları (ölçünleri) oluşturma

Bu kategoride ulaşılan kodlar; 1) Geçerli ve güvenilir değerlendirme için ne yapıyorlar? 2) Ölçme ve değerlendirme bağlamında birlik ya da tutarlılığı nasıl sağlıyorlar? temaları altında toplanmıştır Temaların birbiri ile ilişkisi Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3

Değerlendirme Standartları Oluşturma Temasının Kategorileri



Şekil 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya dönük uygulamaları; sanatın ve sanatsal öğrenmenin doğasını içselleştirme, ölçüt ve kanıt temelli değerlendirme yaklaşımları kullanma, çok boyutluluğu (farklı bakış açıları) esas alan seçenek (alternatif) değerlendirme yaklaşımlarına yönelme, öğrenciyi kendi gelişimi içinde değerlendirme, ölçütlerde ve değerlendirmede açıklık, adil ve tutarlı olmaya çalışma olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin; kanıt temelli değerlendirmeye ilişkin NU kodlu öğretmen "Her etkinlik sonunda o etkinliğe uygun değerlendirme çizelgeleri oluşturuyorum, öğrenciler hakkında notlar alıyorum, en son olarak 2 ara değerlendirme için dereceli puanlama anahtarı ve portfolyo değerlendirmesi yapıyorum" şeklinde düşüncelerini açıklarken, GB kodlu öğretmen benzer şekilde süreç gözlem formlarından yararlandığını "Süreç boyunca sınıf listeleri hazırlıyorum ve haftalık olarak gelişimlerini kaydediyorum. Değerlendirmeyi de bu kayıtlar üzerinden yapıyorum" ifadesini kullanmıştır. AA ve NS kodlu öğretmenler ise; "Sene başında belirlediğim ve öğrencilerle paylaştığım ölçütlere bağlı kalmaya çalışıyorum" (AA), "Öğrencilerin öğrendiklerini uygularken değerlendirme kriterlerini bilmeleri uygulama sırasında teknikleri doğru kullanmalarını sağlıyor" (NS) şeklinde değerlendirmeye esas ölçütleri öğrencilerle paylaştıkları yönünde görüşlerini açıklamışlardır. Ayrıca değerlendirmede öğretmenlerin akran değerlendirme, öz değerlendirme, eğitsel gelişim dosyası gibi seçenek (alternatif) değerlendirme yaklaşımlarını ders süreci ile bütünleştirmeye yönelik çabalarda dikkat çekicidir. Örneğin; AD kodlu öğretmen "...arkadaşlarla işbirliği, akran değerlendirme ve uygulama değerlendirme gibi yaklaşımlar kullanarak ölçme değerlendirme basamağını tamamlarım". DE kodlu öğretmen ise "Kendilerini değerlendirme fırsatı veriyorum. Değerlendirmelerini kendilerinin yapmalarının, düşünme becerilerine katkı sağladığını düşünüyorum" şeklinde görüş bildirmiştir. Adil ve tutarlı olmaya

çalışma pek çok öğretmen tarafından dile getirilse de asıl belirleyici öge sürecin kendisidir. Örneğin:

Genel değerlendirme kriterlerinin dışına çıkmamaya özen gösteriyorum. Ama süreçte farklılıklara neden olan pek çok unsur devreye girebiliyor. Zamanlama, çalışma hızı, mevcut durum ya da olanakların değişkenliği, konu ile ortaya atılan farklı fikirler, özel ilgi alanları, gelişen isteklerin gözden geçirilmesi gibi (KY).

Öğretmen görüşleri süreç içerisinde kontrol listelerinin kullanımının oldukça yaygın olduğunu göstermektedir. Pek çok öğretmene göre kontrol listeleri öğrenciyi tanıma ve öğrenciyi kendisi ile karşılaştırarak değerlendirme için fırsatlar oluşturmaktadır. DT kodlu öğretmenin açıklaması şöyledir.

Kriterlerden ayrılmamaya, tutarlı olmaya çalışıyorum. Adaletli olmaya özen gösteriyorum. Süreç değerlendirmesinde elimdeki veriler kontrol listeleri olsa da aslında belli bir sürede her öğrenciyi tanıyorum. Derse karşı geliştirdiği tutum, katılımcı oluşu, yasak savmak şeklinde mi içtenlikle mi çalıştığını öğreniyorum. Herkesi kendiyle kıyaslıyorum (DT).

Sınıf içi değerlendirmelerde geçerlik ve güvenilirlikten uzaklaşmaya dönük durumlar ise; öğretmen, öğrenci, aile ve okul yönetimlerinden kaynaklanan durumlar bağlamında kategorileştirilmiştir. Derse malzemesiz katılım, öğrenci kaynaklı en önemli sorun olarak görülmüştür. Öğretmenler gerek sosyo-ekonomik durum gerekse derse yönelik sorumluluğun yerine getirilmemesi nedeniyle ders için gerekli araç ve gerecin sınıfa getirilmemesi durumlarında belirlenen ölçütlerden vazgeçebildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, MA kodlu öğretmen “Değerlendirme ölçütüne elimden geldiği kadar bağlı kalmaya çalışıyorum. Bazen değerlendirme aşamasında öğrencilerin sosyo-ekonomik durumunun kötü olması derse malzeme getirememesi, öğrencinin diğer çocuklara nazaran daha yetenekli olması, bazı öğrencilerin yeteneğinin az olması fakat derse karşı çok ilgili ve alakalı olması değerlendirme ölçüğünde sapmalara yol açabiliyor” şeklinde düşüncesini iletirken, GY kodlu öğretmen “Köy okulu olması ve öğrencilerin gelir düzeyi düşük ailelerden gelmesi nedeniyle yaşadığım en büyük sorun malzeme eksikliği. Malzeme eksikliği nedeniyle iyi sonuçlara varılamıyor ve bazen çalışma sonuçlandırılmıyor” olarak görüş bildirmiştir. Yapılan görüşmelerde bu bulgulara ek olarak öğrencilerin ders sürecindeki tutumlarının öğretmen davranışlarını etkilediği görülmektedir. Öğrencinin psikolojik sorunları, çocuğun gösterdiği ilgi ve isteğin diğer tüm ölçütleri yok etmesi, çabalayan öğrenciyi hayal kırıklığına uğratmak istememe ya da beklentinin düşük olduğu bir öğrencinin sıra dışı bir çözümle gelmesi gibi durumlar öğretmenin belirlediği ve uygulayacağı ölçütlerden ayrılmasına neden olabilmektedir. Örneğin:

Öğrenci her zaman başarılı fakat o an için başarı sağlayamadıysa öğrencinin psikolojisini göz önünde bulunduruyorum (BU).

Ölçütlerden sapma sebebim ise öğrencinin kendine özgü farklı bir çizimle gelmesi, farklı düşünmesi ve uygulamasından dolayı onu kendi sürecinin içerisindeki ölçütlerle değerlendirdiğim oldu. Çünkü görsel sanatlarda bireysel farklılıkların daha önemli olduğunu düşündüğüm için önceden belirlediğim ölçütlerde değişikliklere gidebiliyorum (DÖ).

Kurallar delinebiliyor, esneyebiliyor, kişiye ve sınıfa göre değişebiliyor. Geliştirdiği bakış açısı ve kazanımlarına göre dersin gerekliliklerinde eksikliği olan bir öğrencinin eksik çalışmasını görmezden gelebiliyorum. Dolayısıyla objektif olamayabiliyorum (ND).

Hazırladığım ölçütlere göre öğrencileri değerlendiriyor olsam çoğu zayıf alır. Okul ve başarı durumu yüksek olan bir öğrenci çaba harcamışsa emeğinin karşılığı notu veririm (NS).

Bu görüşler öğretmenlerin tam anlamıyla nesnel ölçütlerle hareket etmediklerinin de işaretidir. Öğretmenlerin çoğu ölçüt temelli değerlendirmeyi kullandıklarını belirtse de süreç içerisinde bu ölçütlerden çeşitli nedenlerle vazgeçebildiklerini söylemişlerdir. Öte yandan öğretmenin gerçek ve güvenilir değerlendirme yapmalarına en büyük engellerden bir diğeri ise aile ve okul yönetimlerinin beklentileridir. Öğrenci akademik ortalama ve okul akademik ortalamasının yüksek tutulmasına yönelik beklentiler öğretmenler tarafından derse bir karışma (müdahale) olarak görülmektedir. Örneğin;

Özel bir okulda olmam nedeniyle, aslında genel olarak elde ettiğim olumlu/olumsuz ölçme değerlendirmelerin resmi kayıtlara aktarılmaya gelince doğru oranda yansıtılmıyor olması beni zorluyor (GB).

Diğer derslerin daha çok önemsenerek okul idaresi ve veli faktörlerinin derse ve değerlendirmeye müdahale etme durumları ciddi sorunlar yaratmaktadır (GÇ).

...uygulama dersleri için okul idaresi tarafından yüksek not baskısının uygulanması (MS).

Bu durum özellikle özel okulda görev yapmakta olan öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Aynı durum devlet okulunda çalışan öğretmenlerin görüşlerine de yansımıştır. Hatta bir öğretmen özel okulların değerlendirme sistemine güvensizliğine ilişkin görüşünü şöyle belirtmiştir.

Özel okullarda öğrenci notlarının gerçeği yansıtmadığını, öğrenciye daha yüksek notlar verildiğini düşünmekteyim. Okul başarı puanlarının da genel sınavlarda geçerli olduğunu düşündüğümüzde özel okulda okuyan öğrenciler şişirilmiş puanlarla önde. Bundan dolayı düşük not verdiğim öğrencilerimin notlarını not sistemi kapanmadan önce yükseltmekteyim (AD).

Değerlendirmede uygulama birliğine ulaşabilme durumu konusunda öğretmenlerin tamamına yakını olumsuz görüş bildirmiştir. Sadece ST kodlu

öğretmen “ortak değerlendirme ölçekleri kullanma” yoluyla bunun olabileceğini belirtmiştir. Diğer öğretmenlerin görüşme kayıtları incelendiğinde uygulama birliğinin oluşmamasına ilişkin iki temel neden ortaya çıkmaktadır. İlki, değerlendirmede ortak bir bakışa ulaşma olanağının bulunmamasıdır. Buna yönelik görüşler; derse ilişkin farklı değer yargıları, alanın yorumsal yapısı, aile ve okul yönetimlerinin beklentileri, okulun konumu ve çevre bağlamı, fırsat eşitsizliği olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin; SE kodlu öğretmen “Bizlerin dersimize dair değer yargılarımız birbirinden farklı” şeklinde derse bakış açısındaki farklılıkları ortaya koyarken, ND kodlu öğretmen “Esnek olması, görece daha soyut kazanımlar olduğu kişiselleştirmeye müsait olması, kolaya kaçılması” görüşüyle sanat alanının esnek içeriğinden dolayı kişiselleştirmeye de çok uygun olduğunu belirtmiştir. Bu bakış açısı farklılığını SÜ kodlu öğretmen daha özel bir şekilde örneklendirerek ortaya koymuştur. “Öğretmenler arasında tam bir uygulama birliğinden söz etmek mümkün değil. Kimi öğretmenler ürün odaklı değerlendirme yaparken kimi öğretmenler ise süreci değerlendirmektedir. Bunun nedeni de görsel sanatlar dersinin içeriklerine her öğretmenin aynı anlayışla yaklaşmamasıdır”. AY kodlu öğretmen de benzer şekilde öğretmenler arasındaki sanatsal görüş farklılıklarının ölçme değerlendirme süreçlerini etkilediğini düşünmektedir. “Sanat ve estetik anlayışındaki farklılıklara bağlı olarak her öğretmenin ölçme ve değerlendirme yaklaşımının farklı olması açısından mümkün değildir”. DT ve NE kodlu öğretmenler de öğretmenler arası görüş farklılıklarından dolayı uygulama birliğinin oluşturulamadığını belirtirlerken, AD kodlu öğretmen uygulama birliğinin alanın yapısından dolayı sağlanamayacağını belirtmiştir:

Sanat eğitimcilerinin birlik olamayışı ve ortak bir anlatım dili oluşturamaması. Bir grup öğretmen, teknik yeterliğe ulaşmış, fotoğrafik benzetmede ustalaşmış öğrenciyi başarılı kabul etmekte. Başka bir grup da öğrenciyi olabildiğince özgür bırakıp estetik ölçütlere ulaşmamış, yarım yamalak bırakılmış veya ezberlenmiş çizimlerle kendini gösteren çalışmaları yeterli görüp, değerlendirmeye tabi tutmaktadır. Ortak bir tutum geliştirilemediğinden öğrencinin de kafası karışmaktadır (DT).

Hayır, tam birlik mümkün değil. Çünkü dersimiz güzellik, estetik, beğeni, öğrencilerin uygulamaları temeline dayanıyor. Bu özellikler görecelidir. Tabi ki öğrettiğimiz teknikler aynı fakat yaşananlar, hisler kişiye özel. Sanatta belli formüllerin olduğunu düşünmüyorum (NE).

Tam bir uyum söz konusu değildir. Bunun en temel nedeni öğretmen uyumsuzluğu değil alanın öznel oluşudur (AD).

Bu tema altında öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer durum da yine not bağlamında derse yapılan dış müdahaleler ve kırsal kesim ile şehir okulları arasında ya da özel okullar arasındaki fırsat eşitliğinin sağlanamamasıdır. Öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Bütün öğretmenler arasında bir uygulama birliği maalesef olamıyor. Bazı okul idarecileri ve velilerin not baskısı yaptığını duyuyoruz, bundan ötürü öğretmenlerimiz gerçek bir ölçme ve değerlendirme yapamamaktalar (NU).

Kırsal ve kent bölgelerinin etnik ve ekonomik yapıları farklı olduğu sürece uygulama birliği her zaman farklı kalacaktır (KD).

Sosyokültürel, sosyoekonomik koşullardan tutun da okul, aile yapısına kadar değişken unsurların altında uygulamalı bir ders olması nedeni ile ortak bir ölçme ve değerlendirme kriteri oluşturulması çok zor görünüyor (EY).

Uygulama birliği bağlamındaki ikinci durum ise öğretmen yeterliğidir. Araştırmada bu konuda hizmet öncesi öğretmen eğitiminin yeterli olmaması, öğretmenlerin mesleki bağlamda kendilerini yenilememeleri, hizmet içi eğitim yoksunluğu, ölçme ve değerlendirmede kolay yöntemleri benimseme bulguları ortaya çıkmıştır:

Öğretmenin eğitim geçmişi, öğretim felsefesi, öğrenci-sınıf etkileşimi, kültürel birikimi, algı seviyesi, geçmiş yaşantıları, karakteri, olayları yorumlama biçimi, kendi beğeni anlayışını ön planda tutması, okul yönetimi- veli ya da öğrenci ilişkilerinin zedelenmesine dönük kaygılardan dolayı mümkün değil (KY).

Uygulama birliğinden söz edemiyoruz. Bence bunun nedenleri: Öğretmen yetiştiren kurumların ortak bir dil oluşturarak eğitim yapamıyor olması, bunun sonucunda dersi aynı inanç ve ruhla yürüten öğretmenler yetiştirilememesi. (DT).

Mümkün olmadığını düşünüyorum. Çünkü öncelikle öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin az olduğunu ve gelişen çağda kendilerini yenileyemediklerini düşünüyorum (ÜY).

Görsel sanatlar öğretmenleri gerek hizmet öncesi öğretmen eğitim sürecinde gerekse meslekteki hizmet sürecinde bu anlandaki yeterliklerinin olması gereken düzeyde geliştirilemediğini, öğretmenin kendini yenileme gereksinimi hissetmediğini belirtmişlerdir. Dahası öğretmenlerin bir bölümü öğretmen yeterliğine bağlı olarak derse yönelik olumsuz bir algı oluşturmamak ya da veli ve okul yönetimi ile sorun yaşamamak için bazı öğretmenlerin kendi derslerinin değerlerinden vazgeçebildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin; ÖT kodlu öğretmenin bu duruma ilişkin görüşü “Çoğu zaman öğretmenlerimizin dersimize karşı olumsuz izlenim doğurmamak adına ve hatta çoğu zaman ölçme ve değerlendirme ölçeklerinden habersizce sadece ürüne yönelik not vermeleri dersimize karşı zaten her şekilde yüksek notla geçilebilir bir ders olduğu izlenimini yaratmış ve hem öğrencilerde hem velilerde dersin önemi tam anlaşılabilir bir eğlenceli zaman geçirme dersi olarak görülmüştür” şeklindedir. Buna benzer ifadeler öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Görsel sanatlar dersinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen görüşleriyle incelendiği bu çalışmada araştırmanın alt amaçlarına yönelik çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın birinci alt amacı olan öğretmenlerin görsel sanatlar dersinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin düşünceleri, ölçme ve değerlendirmenin amacı, süreçte yaşanan zorluklar ve ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğine ilişkin inançları bağlamında yorumlanmıştır. Öğretmenler sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin amacını öğrenci odaklı olarak tanımlamaya çalışmışlardır. Bu amaç tanımlaması, öğrenci gelişimini izleme ve destekleme temelinde ele alınmıştır. Ayrıca genel olarak dersin kazanımlarına ulaşma çerçevesinde öğrenci başarısına odaklanma amacının benimsendiği söylenebilir. Sadece tek bir öğretmen bu amaçlara ek olarak, değerlendirmenin öğretim için kararlar almak noktasında öğretimi iyileştirecek bir öğe olarak görülebileceğini belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu için görsel sanatlar eğitimi diğer disiplinlerden öznel ve esnek yapısından kaynaklanan öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme çıktılarına değerlendirme açısından farklıdır. Bu durum ölçme ve değerlendirmede zorluklara neden olduğu gibi, bazı öğretmenler için zor olmaktan öte öğrencinin özgürlüğüne ve sanatsal yaratıcılığına yapılmaması gereken bir müdahaledir. Bu kapsamda öğretmenlerin bir bölümü sanatın öznelliğine dayalı bir görüş olarak görsel sanatlar dersinde ölçme yapılmaması gerektiğine inanmaktadır. Görsel sanatlar eğitimi sanatı anlama, yorumlama, ondan haz alma ve üretmeyle ilişkili bir derstir. Bu boyutların her birinde yaratıcı düşünme esastır ve dolayısıyla ders sürecinin her aşamasında öğrencilerden özgün fikirler üretmeleri beklenmektedir. Sanatta yaratıcılık da çeşitli kültürel ve sosyal kaynaklardan yararlanmayı, herhangi bir tema bağlamında derin düşünmeyi, alışlagelmiş yollardan çıkarak çeşitli denemeleri ve yanımları, sorunun kaynağını belirleyene kadar ısrarcı olmayı ve çözüm yolları bulma becerisi gibi farklı boyutları içerir. Ancak bu gibi süreçle ilişkili niteliklerin ve süreç sonunda ortaya çıkan ürünün güzelliğinin nesnel olarak ölçülmesi zordur. “Fakat John Dewey’in de *Deneyim Olarak Sanat (Art as Experience)* adlı eserinde belirttiği gibi bu bizi herhangi bir resmi, makaleyi, bilimsel bir deneyi veya tarihi bir çalışmayı değerlendirirken bazı ölçütler kullanmaktan alıkoyamaz” (akt. Lindström, 2006, s. 56). Bu nedenle sanatsal çalışmanın oluşturulmasına katkıda bulunan etkenleri iyi çözümleyebilmek gerekir. Eğer sanatın, yapısı gereği diğer disiplinlerden ayrıldığı, bu dersin öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının kendi yapısına uygun özellikler içerdiği düşünülüyorsa değerlendirme yaklaşımlarının da farklılaşabileceği kabul edilebilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunda değerlendirmenin gerekliliğine yönelik bir görüşün olduğu görülür. Ayrıca biçimlendirici süreç değerlendirmesi çerçevesinde verilecek doğru dönütlerin öğrencilerin yaratıcılığını desteklediği yönünde öğretmenlerin görüş sahibi olduklarını söylemek de olasıdır.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik elde edilen veriler öğretmenlerin görsel sanatlar dersinde neyi, nasıl değerlendirdikleri; öğrenme ve kavrayışa yönelik neyi

aradıkları ya da öğrencilerde neleri geliştirmeyi arzu ettiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin değerlendirmede süreç odaklı biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarını kayda değer şekilde önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sürece ilişkin değerlendirdikleri nitelikler; derse ilgi ve istekle katılım, verilen görevde zamanı yönetebilme, dersin gereğini yerine getirme, özgün fikirler arama ve geliştirmede isteklilik, çaba gösterme gibi beceriler iken, sonuç odaklı sanat ürününe yönelik değerlendirdikleri nitelikler; özgünlük, teknik beceri, temiz ve düzenli sunum, konu ve temayla ilişki, kompozisyon olarak bildirilmiştir. Ancak öğretmenler bu son değerlendirmede tamamlanmış ürünü özellikle vurgulamışlardır. Tamamlanmış ürüne ilişkin vurgunun altında öğrencideki sorumluluk duygusu bulunmaktadır. Derse karşı sorumluluk öğretmenler için önemli bir ölçüttür. Öğretmenlere göre öğrencinin derse malzemesiz gelmesi tüm öğrenme sürecini etkilemektedir. Dolayısıyla sürece ilişkin beklenen niteliklerin gerçekleşmesini, izlenmesini ve desteklenmesini de engellemektedir. Bu durum özellikle ilçe, belde, köy gibi yerleşim yerlerindeki devlet okullarında çalışan öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Görsel sanatlar dersi temel olarak malzeme üzerinden düşünmeyi ve çalışmayı gerektiren uygulama ağırlıklı bir derstir. Dolayısıyla maddi sıkıntı ya da malzemeye erişim kaynaklı sorunların görsel sanatlar dersinin içerik, işleniş ve değerlendirme sürecini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin süreç ve sanatsal ürün bağlamında en fazla kullandıkları değerlendirme yaklaşımının kontrol listeleri ile ölçüt temelli değerlendirme tekniği olduğu görülmektedir. Süreç içerisinde baskın yöntem, biçimlendirici bir yaklaşımla anında sürekli gelişime yönelik olarak verilen dönütlerdir. Eğitsel gelişim dosyaları ya da öğretmenler arasındaki yaygın ismi ile ürün dosyaları (portfolyo) sonuç yani bütüne dönük değerlendirmede sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak bu dosyaların yansıtma boyutunun olup olmadığına ve son sanatsal ürüne ulaşmaya kadarki tüm çabaların örneklerini taşıyıp taşımadığına dair derinlemesine bilgi alınamamıştır. Araştırmanın verileri bir görüşme formu yoluyla toplandığı için bu bilgi yeterince derinleştirilememiştir. Burada uzmanlar tarafından belirtilen iki boyut ise portfolyoları sıradan dosya değerlendirmelerinden ayıran iki önemli özelliktir. Beattie'ye (1997) göre geçmişte öğrenci eğitsel gelişim dosyaları öğrencilerin sanatsal çalışmalarının bir koleksiyonu ve korunup saklanma alanı olarak görülmüştür. Ancak son zamanlarda daha çok sanatsal süreci açığa çıkarmanın ve kavramanın bir aracı olarak kullanılmaktadır. Diğer bir anlatımla bu dosyalar, öğrencinin gelişimini, çabasını ve hikayesini anlatan bir yapıya bürünmüştür. Nitekim Pereira de Eca (2005) tarafından yapılan bir araştırma eğitsel gelişim dosyalarının (portfolyo) öğrencilere öğrenme fırsatı sunduğu, sınıf içi ilişkileri ve sorumluluk duygusunu kuvvetlendirdiği, öğrencilerin ise kendi başarılarıyla güdüledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak gelişim dosyalarının (portfolyo) değerlendirmesinin oldukça zaman alıcı olduğu, korunması konusunda sınıflarda ciddi sorunlar oluşturduğu da araştırmalarda (Bahar ve diğ., 2006; Pereira de Eca, 2005; Mamur, 2009) sıklıkla dile getirilmiştir. Bu durumla ilişkili olarak yapılan bazı araştırmalar (Dorn ve diğ., 2004; Popovich, 2006) elektronik gelişim dosyaları (portfolyo) ile ders sürecinde tutulan

günlüklerin ortaokul görsel sanatlar eğitim programının temel öğeleri olabileceğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin bir bölümünün akran değerlendirme gibi ya da öz değerlendirme gibi seçenek (alternatif) değerlendirme yaklaşımlarını kullandıkları saptanmıştır. Bu durum öğrencinin kendini değerlendirme kapasitesini geliştirme açısından olumlu bir sonuçtur. Andrade ve diğerlerine (2014) göre öğrenciler kendi kendini izleme, öz değerlendirme ve kendi kendine öğretmeye dahil olduklarında en çok arzu edilen nitelikleri sergilerler. Lindström'e (2006) göre ise öğrenciler kendi çalışmalarını değerlendirdiklerinde teknik yönlere, görsel tasarıma, ana fikre ve daha başka noktalara odaklanabilirler, bu durum da yaratıcılık sürecinin izlenmesini kolaylaştırır.

Araştırma bulgularına göre görsel sanatlar öğretmenlerinin tamamına yakını dersin yapısı gereği, öğrenciden derste özgün düşünebilmesini beklemektedir. Öğrencinin öğrendiklerini bir başka göreve ya da günlük yaşama transfer edebilmesi ve kendini değerlendirebilmesi bazı öğretmenlerin izlediği kayda değer niteliklerdir. Bazı öğretmenler için de öğrencinin sorumluluk duygusu, özgün çalışma için çaba göstermesi, derse ilgisi ve istekli katılması, keşfetmeden keyif alması, farklı fikirlere açık olması, kendisini ifade edebilmesi, yaptığı işten memnun olması, kendinden memnun olması, özgüven kazanması, kendini yapabileceği konusunda güdülenmesi izlemekten keyif alınan durumlardır. Öğretmenlerin bu beklentileri aslında görsel sanatlar dersini bir yetenek dersi olmaktan çıkarmaktadır. Öğretmenler yeteneği vurgulayan hiçbir beklenti ifadesi kullanmamışlar, hatta bireyin gelişimindeki en önemli durumlara ya da bireyin deneyimle kazandıklarına daha fazla vurgu yaptıkları görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik bulgularda, değerlendirme standartları (ölçünleri) oluşturma bağlamında öğretmenlerin ders sürecinde yapmış olduğu birtakım uygulamaların, onları geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yaklaştırdığı, bazı uygulamaların ise uzaklaştırdığı görülmüştür. Bu kapsamda; sanatın ve sanatsal öğrenmenin doğasını kavrayarak içselleştirme, ölçüt ve kanıt temelli değerlendirme yaklaşımları kullanma, seçenek (alternatif) değerlendirme yaklaşımlarının işbirlikçi yönlerini ders sürecine katma, öğrenciyi kendi gelişimi içinde değerlendirme, ölçütlerde ve değerlendirmede açıklık ve tutarlılığa yönelik tutumlar, geçerli ve güvenilir ölçümler için kayda değer uygulamalar olarak görülebilir. Bu uygulamalar aslında geçerli ve güvenilir değerlendirmeler için çeşitliliğin önemini de ortaya koymaktadır. Sanatsal süreç çok boyutlu ve karmaşıktır. Bu sürecin sunduğu karmaşık yapının öğrencide izlenebilmesi için yöntemsel çeşitliliklere gitmek gerekmektedir. Bu kodlar farklı öğretmenlerin görüşlerinden elde edilmiştir. Öğretmenlerin genellikle buradaki uygulamalardan iki veya üçünü kullandığı bulgulara dayalı olarak söylenebilir. Ancak geçerli ve güvenilir ölçümlerin buradaki uygulamaların tümü bağlamında gerçekleştiği de bir gerçektir. Araştırmada öğretmenlerin çoğu ölçüt temelli değerlendirme yaklaşımlarını kullandıklarını söylemişlerdir. Ancak öğretmenler bu ölçme ve değerlendirme yaklaşımını kullansalar da bu araştırmada öğrencilerin ders sürecindeki tutumlarının öğretmen

davranışlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin psikolojik sorunları, çocuğun gösterdiği ilgi ve isteğin diğer tüm ölçütleri yok etmesi, çabalayan öğrenciyi hayal kırıklığına uğratmak istememe ya da beklentinin düşük olduğu bir öğrencinin sıra dışı bir çözümle gelmesi gibi durumlar öğretmenin ders programında belirlediği ölçütlerden sapmaya neden olabilmektedir. Buradaki öğretmen davranışlarının tamamı öğrenci lehinedir. Öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesine yönelik inançlarını kolaylıkla kaybetmediği görülmektedir. Ancak öğrenci temelinde önemli bir sorun derse malzemesiz katılımdır. Öğretmenler gerek sosyoekonomik durum gerekse derse dair sorumluluğun yerine getirilmemesi nedeniyle ders için gerekli araç ve gerecin sınıfa getirilmemesi durumlarında belirlenen ölçütlerden vazgeçebildiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan öğretmenleri geçerli ve güvenilir değerlendirmelerden uzaklaştıran bir diğer durum aile ve okul yönetimlerinin müdahaleleridir. Bu müdahalelerin altında ise dersin bir yetenek dersi algısı ile ülke genelinde yapılan yerleştirme sınavlarına yansıtılan öğrenci akademik not ortalaması ve okul başarı notuna ilişkin kaygılar bulunmaktadır. Araştırmada özellikle özel okullarda çalışan öğretmenler ailelerin ve okul yönetimlerinin öğrenci karne notu ile ilgili kimi istekleri ile karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Bu durum bazı devlet okulları için de geçerlidir. Özel okullardaki ders başarı notuna müdahalelerin devlet okullarında da görüldüğü ve bu durumun görsel sanatlar öğretmenleri arasında rahatsızlık oluşturduğu, buna rağmen benzer uygulamalara onların da gittiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu alt amaç altında ayrıca öğretmenlere sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulama birliğine ulaşmanın olanaklı olup olmadığı sorulmuş ve öğretmenler; derse ilişkin farklı değer yargıları, alanın yorumsal yapısı, aile ve okul yönetimlerinin beklentileri, okulun konumu ve çevre bağlamı, fırsat eşitsizliği gibi nedenlerden dolayı ortak bir bakışa ulaşmanın olanaksızlığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara dayalı olarak, ders süresinin azlığı, öğrenci sayısının fazlalığı ya da çalışılan bölgedeki olanaksızlıklar gibi durumlarla birleştiğinde öğretmenlerin değerlendirmede kendilerince daha uygulanabilir ve kolay yöntemlere başvurmalarına neden olduğu söylenebilir. Ancak bilindiği gibi sanatsal sürecin kazanımları tek bir ölçekle değerlendirilebilecek nitelikte değildir. Öğretmenlerin öğrencilerinin becerileri, kavrayışları ve sanata yaklaşımları hakkında bilgi sahibi olmadan onların çalışmalarına yön vermesi olanaklı değildir. Nitelikli değerlendirmelerin tasarlanması ve uygulanması zaman ve çaba istemektedir. Boughton'a (2004) göre sanat dersleri yalnızca öğrencilerin benzer nesnelere ustalıklarla üretmelerini gerektiren geleneksel sanat materyalleri ile oluşturulan etkinlikler dizisi olarak düşünülmemelidir. Basit içerik bilgisini ve araç kullanma becerilerini test etmek kolaydır. Ancak bu yöntem bir yandan hesap verebilirlik gereksinimlerini kolayca karşılar, diğer yandan derslerde uygulanan sanat biçimlerinin ve içeriğinin uygun olmayan değerlendirme yöntemleriyle ölçümlenmeye çalışılması sanatta odaklanılan tüm amaçların yitip gitmesine neden olabilir. Bu nedenle öğretmenin sanatsal süreci içselleştirmesi, sanattaki çeşitliliğin farkında olması ve mesleki bağlamda kendini sürekli geliştirmesi önemlidir. Nitekim öğretmenlerden bazıları değerlendirme standartları (ölçünleri) oluşturulmasında yaşanan güçlüğü, hizmet

öncesi öğretmen eğitiminin yeterli olmaması, öğretmenlerin mesleki bağlamda kendilerini yenilememeleri, hizmet içi eğitim yoksunluğu, ölçme ve değerlendirmede kolay yöntemleri benimseme gibi durumlara bağlamışlardır.

Sanat eğitiminde sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi adlı bir ders görsel sanatlar öğretmeni yetiştiren programlara seçmeli ders konumunda yerleştirilmiştir. Ancak bu dersin yer aldığı program bu makalenin kaleme alındığı tarihte henüz mezun vermemiştir, bu nedenle dersin çıktıları henüz izlenememektedir. Araştırma sonuçları ölçme ve değerlendirme konusunda hizmetiçi eğitimlerin de gerçekleştirilmediğini göstermektedir. Araştırmaya özel okuldan katılan sadece iki öğretmen görsel sanatlar alanı temelinde ölçme ve değerlendirme üzerine eğitim aldığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını derinleştirmeye olan gereksinimlerine yönelik isteklilikleri görüşmelerden elde edilen bulgularda yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığınca yayınlanan görsel sanatlar dersi öğretmen kılavuz kitaplarında seçenek (alternatif) ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlerin kullanabilecekleri çeşitli kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarları önerilmiştir. Ancak Gökalp ve diğ., (2017) yaptığı bir araştırma, öğretmenlerin görsel sanatlar dersi için önerilen ölçme ve değerlendirme ölçeklerini işlevsel bulmadıkları, büyük bir çoğunluğunun tek bir ölçek kullandığı, bazı öğretmenlerin ise hiçbir ölçme aracı kullanmadıklarını göstermiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (2020) ve UNICEF tarafından yakın zamanda gerçekleştirilen bir başka çalışmanın çıktısı ise *Okul ve Sınıf Tabanlı Değerlendirmeye Dayalı Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi* projesi olmuş ve bu proje altında *Görsel Sanatlar Dersi Öğretmen Rehber Kitabı* yayınlanmıştır. Bu çalışma öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi ve deneyimlerini genişletmeleri ve zenginleştirmeleri için umut vericidir. Bu kapsamda araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şunlar önerilebilir:

- Milli Eğitim Bakanlığınca özellikle köy, belde, ilçe gibi bölgelerde bulunan devlet okulları için sanat araç ve gereçleri desteğinin sağlanması ölçme ve değerlendirmede eşitliğe katkı açısından önerilir.
- Sanat ve eğitim alanındaki değişimler görsel sanat eğitimine çeşitli yenilikler getirmekte ve sanatsal öğrenmeye ilişkin düşünceleri genişletmektedir. Görsel sanatlar öğretmenleri sanat eğitimi alanında yenilikleri sürekli izleyebilmelidir. Bunun için öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığınca alandaki yeniliklerle ilgili düzenli hizmetiçi eğitimler verilebilir. Hizmetiçi eğitimlere erişimin sağlanması için uzaktan eğitim platformlarından yararlanılabilir.
- Ailelerin ve okul yönetimlerinin sanat dersinin önemi, amaç ve içerikleri hakkında çeşitli seminerlerle bilgilendirilmeleri yararlı olabilir. Okullarda ebeveyn, çocuk ve gençlerin birlikte etkin oldukları sanat etkinlikleri düzenlenerek, ailelerin sanat eğitimi süreçlerine katılımı sağlanabilir.
- Eğitsel gelişim dosyası (portfolyo) değerlendirmesi öğretimle bütünleşik bir bağlamda tasarlandığında öğrencinin yaratıcı süreci yansıtan bir özellik taşımaktadır.

Özellikle maliyet ve depolama sorunu oluşturmayan dijital EGD olanaklarının öğretmenler tarafından kullanılması önerilebilir.

- Sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi, özgün uygulamalar, deneyim ve sorunların paylaşımı için Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler tarafından ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel toplantılar düzenlenebilir.

- Sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusunda hazırlanacak projelere TÜBİTAK ve benzeri kurumlarca destek verilebilir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi İnsan Araştırmaları Değerlendirme Kurulu'nun 02.06.2021 tarihli 27393295-100-6614 sayılı izniyle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Andrade, H., Hefferen, J., and Palma, M. (2014). Formative assessment in the visual arts. *Art Education*, 67(1), 34-40. <https://doi.org/10.1080/00043125.2014.11519256>
- Armstrong, C. (1994). *Designing assessment in art*. NAEA.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme*. Pegem Yayınları.
- Beattie, D. K. (1997). *Assessment in art education*. Davis Publications.
- Boughton, D. (2004). Learning visual culture: The important relationship of curriculum and assessment. *The National Journal of Arts Education*, 2(4) 76-90. https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/Periodical/916_0204_7690.pdf
- Dilmaç, S. (2020). Görsel sanatlar öğretmenlerinin alternatif değerlendirme araçlarını kullanabilme özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(44), 138-149. <https://doi.org/10.32547/ataunigsed.657396>
- Dorn, C. M., Madeja, S., and Sabol, R. (2004). *Assessing expressive learning*. Lawrence Erlbaum Associates. https://phd-proposal.com/wp-content/uploads/2019/06/Assessing_expressive_learning_a_practical_guide_for_teacher-directed_authentic_assessment_in_K-12_visual_arts_education.pdf
- Eisner, E. (1973). Examining some myths in art education. *Studies in Art Education*, 15(3), 7-16. <https://doi.org/10.2307/1319548>
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teacher College Press.
- Glesne, C. (2014). Ön hazırlıklar: Sizin için iyi olanı yapmak (P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). *Nitel araştırmaya giriş* içinde (4. Baskı, ss. 37-83). Anı Yayıncılık. (2001)

- Gökalp, M., Demirci Uncu, E. Türker, H. İ. ve Barut, Y. (2017). Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği ölçme ve değerlendirme ölçeklerinin görsel sanatlar dersinde uygulanabilirliği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(46), 39-62. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12213>
- Huberman, A. M., and Miles, M. B., (1994). Data management and analysis methods. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Sage Publications.
- Hurwitz, A., and Day, M. (1995). *Children and their art: Methods for the elementary school*. Harcourt Brance Javanovich Publishers.
- Lindström, L. (2006). Creativity: What is it? Can you assess it? Can it be taught? *The International Journal of Art Design Education*, 25(1), 53-56. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2006.00468.x>
- Mamur, N. (2009). *Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi resim bölümü öğrencilerinin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede EGD'nin (portfolyo) rolü* (Tez No. 227874). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev., 3. baskı). Nobel Yayınları. (2001).
- Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017). http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Okul ve Sınıf Tabanlı Değerlendirmeye Dayalı Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi: Görsel Sanatlar Dersi Öğretmen Rehber Kitapçığı (2020). https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/26145445_Gorsel_Sanatl_ar.pdf adresinden erişilmiştir.
- Özsoy, V. (2020). İlk ve Ortaöğretim Görsel Sanatlar Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri, Webinar, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 23 Haziran 2020.
- Pereira De Eca, M. T. (2005). Using portfolios for experiment in Portugal, *The International Journal of Art Design Education*. 24(2), 209-218. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2005.00441.x>
- Popovich, P. (2006) Designing and implementing exemplary content, curriculum, and assessment in art education, *Art Education*, 59(6), 33-39. <https://doi.org/10.1080/00043125.2006.11651617>
- Wilson, B. (1971). Evaluation of learning in art education, In Bloom, J. Hastings, and G. Madous (Ed), *Handbooks on formative and summative evaluation of student learning*. Mc Grow, Hill.

- Yıldırım, A. ve Simşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, E. (1997). Authentic assessment research in art education, An Introduction/Standardized Testing and Authentic Assessment Research in Art Education. (Eds. La Pierre, Sharon and Enid Zimmerman) In *Research Methods and Methodologies for Art Education*, (pp.149-168). NAEA.
- Zimmerman, M. R. (2011). Assessment, *National Art Education Association Handout*.
http://www.arteducators.org/news/nationalconvention/Zimmerman_NAEA_Assessment_2011.pdf



Student Monitoring, Lesson Assessment and Evaluation Approaches of Visual Arts Teachers

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	06.03.2021	03.24.2022	04.01.2022

Vedat Özsoy  ¹

TOBB Economy and Technology University

Nuray Mamur  ²

Pamukkale University

Abstract

This study aims to examine the opinions of visual arts teachers about the assessment and evaluation process. The research was carried out with the "holistic single case" design of the case study model, which is one of the qualitative research methods. The participants of the study are 34 visual arts teachers who teach at primary, secondary, and high school levels. The research data were collected through a semi-structured interview form and analyzed by the content analysis method. Findings are shaped under three themes: what visual arts teachers think about assessment and evaluation in art education, what they do and how they provide valid and reliable assessment and evaluations. The results of the research show that most teachers see measurement and evaluation as a critical part of classroom processes. Teachers attach importance to formative assessment (process) approaches as well as to holistic assessment approaches (outcome). However, financial problems or access to materials negatively affect the content and assessment process of the visual arts lesson. The assessment approach most frequently used by teachers within the context of process and product is the criterion-based assessment technique with checklists. The dominant method in the process is the immediate feedback given for continuous improvement with a formative approach. However, due to the interpretive and creative content of art, there are various difficulties in assessment. Some social perceptions and expectations regarding the necessity of art classes not as a part of general education but only for talented individuals play a significant role in these difficulties. These expectations distract teachers from valid and reliable assessment and evaluation approaches.

Keywords: Assessment and evaluation, teacher professional skills, art education, visual arts lesson, visual arts teacher.

Ethical committee approval: This research was conducted with the permission of TOBB Economy and Technology University Human Research Evaluation Board, dated 02.06.2021 and numbered 27393295-100-6614.

¹Corresponding Author: Prof. Dr., Faculty of Architecture and Design, Department of Art and Design, vozsoy@etu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0483-1445>

²Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Education of Visual Arts, nmamur@pau.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0002-1234-6397>

Purpose and Significance

Visual arts teachers are expected to develop expertise in assessment and evaluation as an element of their professional competence. The Ministry of National Education General Competencies for Teaching Profession (MEB-ÖMGY) (2017) document states within the scope of the skill of using assessment and evaluation methods, techniques, and tools appropriately that it is expected to reorganize the learning and teaching processes by preparing assessment and evaluation tools suitable for the field and the developmental characteristics of the student, using process and result-oriented methods, being objective and fair, giving correct and constructive feedback to students and other stakeholders according to the results of assessment and evaluation.. Although most visual arts teachers are aware of the importance of assessment and evaluation in their lessons for a good education, they accept that this topic is underdeveloped and not considered enough in art education. Considering the importance given to art lessons by students, parents, and some teachers and education administrators, especially in the educational environment of our country, the importance of assessment and evaluation in art lessons should be understood better. Therefore, this study aimed to determine the views of visual arts teachers about student monitoring, assessment, and evaluation approaches in a more detailed and concrete way. Within the framework of this purpose, the following sub-goals were tried to be reached in the study:

1. What do visual arts teacher think about assessment and evaluation in the visual arts lesson?
2. How do they structure assessment and evaluation in the course process?
3. What do they think about setting assessment standards?

Method

Since this study focuses on the views and experiences of visual arts teachers about in-class assessment and evaluation approaches, it was structured using a case study and holistic single case design, which is one of the qualitative research methods. In the study, visual arts teachers were accepted as units of analysis, and the study focused on their perceptions and experiences of assessment and evaluation in the visual arts lesson. Research data were collected via e-mail during the COVID-19 pandemic. In the study, a semi-structured interview form and Informed Consent Form were sent to the participants in accordance with the research ethics. In the study, views of 34 teachers were taken, and a total of 76 pages of data were obtained. The data were analyzed with the content analysis technique.

Results

Teachers tried to define the purpose of assessment and evaluation in art education as student oriented. Monitoring and supporting student development and evaluating student achievement based on outcomes constitute the purpose of assessment and evaluation for teachers. Only one of the teachers interviewed stated

that, in addition to these objectives, evaluation is a situation that will improve teaching based on making decisions for teaching. According to almost all teachers, visual arts education has a subjective and flexible structure compared to other lesson disciplines. For this reason, it differs from other disciplines in terms of evaluating teaching methods and techniques and learning outcomes. These differences cause difficulties in assessment and evaluation, and beyond being difficult for some teachers, it is an unacceptable intervention to the freedom and artistic creativity of the student. In this respect, some of the teachers believe that no assessment should be made in the visual arts lesson. It has been concluded that teachers give importance to formative assessment approaches in assessment. The qualifications that teachers evaluate about the process are participation in the lesson with interest and enthusiasm, managing time in the given task, fulfilling the requirements of the lesson, willingness to seek and develop original ideas, and showing effort. The qualities they evaluate for the result (product) are originality, technical skill, clean and orderly presentation, relation to the theme, and composition. However, teachers particularly emphasized the completed product in this final assessment. Responsibility towards the lesson is an important criterion for teachers. On the other hand, it has been observed that some practices that teachers have done during the lesson process brought them closer to valid and reliable assessment and evaluation practices, and some practices pushed them away. In this context, internalizing the nature of art and artistic learning, using criterion and evidence-based assessment approaches, incorporating the collaborative aspects of alternative assessment approaches into the lesson process, evaluating the student in their own development, attitudes towards clarity and consistency in criteria and assessment are notable practices for valid and reliable assessment. In the study, most teachers stated that they used criterion-based assessment approaches. However, even though teachers used this assessment and evaluation approach, it was concluded that students' attitudes during the lesson process affect teacher behaviors. On the other hand, another situation that keeps teachers away from valid and reliable evaluations is the intervention of family and school administrations. Under these interventions, there are concerns about the perception that the lesson is a talent lesson and the academic grade point average and school achievement grade reflected in the national placement exams.

Discussion and Conclusions

Visual arts education is a lesson related to understanding, interpreting, enjoying, and producing art. Creative thinking is essential in each of these dimensions, and therefore students are expected to produce original ideas at every stage of the lesson process. Creativity in art includes different dimensions such as utilizing various cultural and social resources, reflecting on any theme, various trials and errors out of the usual ways, persistence until determining the source of the problem, and the ability to find solutions. However, it is difficult to assess objectively the qualities of such processes and the beauty of the artistic product that emerges at the end of the process. For this reason, it is necessary to be able to analyze the factors that contribute to the creation of artistic work. If we believe that art is different from other disciplines in

terms of its structure, and the learning and teaching approaches of this lesson also contain features suitable for its structure, then we can accept that the assessment approaches may also differ. In this context, it can be said that most of the teachers have a belief in the necessity of evaluation. In addition, it is possible to say that the teachers have the opinion that the correct feedback to be given within the framework of the formative process evaluation also supports the creativity of the students. According to the teachers, the students coming to class without materials affects the whole learning process negatively. Therefore, it also prevents the realization, monitoring, and support of the expected qualifications regarding the process. This situation was frequently expressed by teachers working in public schools such as districts, towns, and villages. Visual arts lesson is basically a course that requires thinking and working on materials. Therefore, it was concluded that financial difficulties or problems arising from accessing the material negatively affected the content and evaluation process of the visual art lesson. It is seen that the assessment approach most frequently used by teachers in terms of process and product is the criteria-based assessment technique with checklists. The dominant method in the process is the feedback given for immediate continuous improvement with a formative approach.

The results of the research show that in-service training on measurement and evaluation in arts education is not carried out. Only two of the teachers participating in the study from the private school stated that they received training on assessment and evaluation based on visual arts education. Various checklists and graded scoring keys that teachers can use regarding alternative assessment and evaluation approaches have been proposed in the visual arts teacher guidebooks published by the Ministry of National Education. However, a study by Gökcalp et al. (2017) showed that teachers did not find the assessment and evaluation scales recommended for the visual arts course functional. Most of them used only one scale, and some teachers did not use any assessment tools. The output of another study recently carried out by the Ministry of National Education (2020) and UNICEF was the "Strengthening Teacher Capacity Based on School and Class-Based Assessment" Project, and the "Visual Arts Lesson Teacher Guidebook" was published under this project. This study is promising for teachers to expand and enrich their knowledge and experience on assessment and evaluation. In this context, the following can be suggested in the context of the results of the research:

- It is recommended that the Ministry of National Education provides art tools and equipment support for state schools, especially in regions such as villages, towns, and districts, to contribute to equality in assessment and evaluation.

- Changes in the field of art and education bring various innovations to visual arts education and broaden ideas on artistic learning. Visual arts teachers should be able to constantly follow the innovations in the field of art education. For this, regular in-service training can be given to teachers about innovations in the field within the

Ministry of National Education. Distance education platforms can be used to provide access to in-service training.

- It may be useful to inform families and school administrators about the importance, purpose, and contents of the art lesson with various seminars. By organizing art activities in schools where parents, children, and young people are active together, families can participate in art education processes.

- When portfolio evaluation is designed in a context integrated with teaching, it reflects the creative process of the student. In particular, it is recommended that the digital portfolio opportunities that do not create cost and storage problems are used by teachers.

- Scientific meetings at the national and international level can be organized by the Ministry of National Education and universities in order to share information, original practices, experience, and problems on assessment and evaluation in art education.

- Projects to be prepared on measurement and evaluation in art education can be supported by The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK) and similar institutions.

Ethical Committe Approval

This research was conducted with the permission of TOBB Economy and Technology University Human Reseach Evaluation Board, dated 02.06.2021 and numbered 27393295-100-6614.



Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Edilme Nedenleri¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	25.03.2021	25.03.2022	01.04.2022

Sami Aydın ²
Milli Eğitim Bakanlığı

Serkan Ünsal ³
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı tercih edilen sınıf öğretmenlerinin; tercih edilme nedenlerini, eğitim-öğretim uygulamalarını ve mesleki gelişimlerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseninde yürütülmüştür. Araştırmada öğretmenler ve veliler olmak üzere iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Öğretmenler ve veliler, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalışma grubu, Kahramanmaraş'ta devlet okulunda görev yapan ve öğrencisi kura ile belirlenen 15 öğretmen seçilerek oluşturulmuştur. Velilerin çalışma grubunu tercih edilen sınıf öğretmenlerinin sınıfında öğrencisi olan 44 gönüllü veli oluşturmuştur. Veriler, öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veliler için açık uçlu anket formu kullanılarak elde edilmiş ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin; derslere planlı olarak girmeleri, etkinlik temelli ders işleme, her öğrencisinin başarısını önemsemeleri, velilere ve öğrencilere ölçme değerlendirme sonuçları hakkında gerekli bildirimlerde bulunmaları, deneyimli olmaları, disiplinli olmaları tercih edilme nedenleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin, iletişim ve işbirliği becerilerinin çok iyi düzeyde olması, mesleğini ve öğrencilerini sevmesi, fedakar, çalışkan, şefkatli olmaları tercih edilme nedenleri içerisinde yer almıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri için hangi etkinliklere odaklanacakları konusunda yol gösterebilir.

Anahtar sözcükler: Öğretmenlik, sınıf öğretmenliği, sınıf öğretmeni özellikleri, öğretmenin kişisel ve mesleki nitelikleri, temel eğitim.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 13.12.2019 tarih ve 2019/33 sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

¹Bu makale birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde 2021 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

²Sorumlu Yazar: Sınıf Öğretmeni, Cahit Zarifoğlu İlkokulu, Onikişubat/Kahramanmaraş, e-posta: sami.aydin82@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3491-185X>

³Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, e-posta: serkan.unsal09@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0367-0723>

Ülkelerin toplumsal, bilimsel ve teknolojik kalkınmasında geçmişten günümüze önemli bir konumda olan eğitimin, bu konumunu gelecekte de sürdüreceği söylenebilir. Eğitimin bu konumunu sürdürmesinde en önemli rolü öğretmenler üstlenmektedir (Ada ve Akan, 2007; Angrist ve Lavy, 2001; Darling-Hammond, 2006; Johansson ve diğ., 2015; Kárpáti, 2009; Nye ve diğ., 2004; Ünsal, 2021). Öğretmenler eğitimin genel ve özel amaçlarının gerçekleşmesinde (Ekinci, 2010), öğrencilerde istedik yönde davranış değişikliği sağlamada (Boudersa, 2016), eğitim ortamındaki öğeleri koşullara göre düzenleyerek öğretim programını uygulamada (Demirtaş ve diğ., 2011) toplumların ilerleyip gelişmelerinde (Seferoğlu, 2004) ve toplumsal değişime ve dönüşüme öncülük etmede (Çetin, 2017) başat aktördür. Öğretmenler öğrencilerini derinden etkileyebilme gücüne sahip kişilerdir (Khan ve diğ., 2015). Bu etkileme gücü kendisine verilen sınıfın eğitim-öğretim çalışmalarını planlayan ve uygulayan, ders dışında öğrencilere yönelik duygusal, sosyal ve sportif çalışmalara yönelik hukuksal düzenlemelerde (mevzuatta) kendisine verilen görevleri yerine getiren kişi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014) olarak tanımlanan sınıf öğretmeninde daha fazla olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri Türkiye’de on iki yıl olan zorunlu eğitimin önemli bir basamağını oluşturan temel eğitimin birinci kademesi olan ilkokulda görev yapmaktadır. Bu kademe verilen eğitim, niteliği gereği öğrencilerin okula, derslere, kendilerine karşı olumlu tutum kazanmalarında (Tok ve Bozkurt, 2010) ve bireyin geleceğini şekillendirmede önemli rol oynamaktadır (Mustapha ve diğ., 2016). Bu bilgiler ışığında temel eğitimin birinci kademesinin çocukların akademik, sosyal, eğitimbilimsel (pedagojik) ve ahlaki anlamdaki gelişiminde önemli bir süreç olduğu söylenebilir. Bu sürecin başarı ile tamamlanabilmesinde sınıf öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir (Boyacı ve diğ., 2017). Sınıf öğretmeni, öğrencilerin; öğrenme becerilerinin, bağımsızlığının, güdülenmesinin (motivasyonunun) gelişmesini destekleyen (Uibu, 2010), öğrencinin okula ilişkin olumlu ya da olumsuz tutum belirlemesini sağlayan, kişilik oluşumunu etkileyen önemli rollere sahiptir (Senemoğlu, 1994). Sınıf öğretmenlerinin diğer rolleri; öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve sosyal beceri gelişimini destekleme (Erol ve Başaran, 2020), çocukların yaşamları boyunca gerekli olacak yetenekleri kazanmalarını sağlama (Elma ve Ergen, 2016), ahlaki değerleri ve toplum kuralları kazandırma (Ağırman ve Ercoşkun, 2017) şeklinde sıralanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler üzerindeki çok yönlü etkisini bilen özellikle çocuğu temel eğitimin birinci kademesine başlayacak birçok veli öğretim yılı başlamadan önce birinci sınıflarda görev yapacak sınıf öğretmenleriyle ilgili arayış içine girebilmektedir. Hatta pek çok veli bu nedenle ilköğretimin ilk dört yılı için okuldan çok öğretmen arama eğilimine girmektedir. Veliler bu düşüncelerle kendi kayıt alanında olmamasına (Adres sahtekârlığında velilere ceza yağıyor, 2009; Yanlış adres beyanı çocukları okuldan, velileri 875 liradan etti, 2014), okul yönetimlerinin (idarelerinin) başış engeli koymasına (Devlet okulunda tecrübeli öğretmen için veliden para alındığı iddia edildi, 2017) sınıfların daha kalabalık olmasına ve zorlu kayıt süreci yaşamalarına rağmen bazı sınıf öğretmenlerini daha fazla tercih

edebilmektedir. Bu öğretmenlere bazı veliler kayıt yaptırmak için kendi kayıt alanında olmadığı için adres değişikliği yapma yoluna gidebilmektedir. Bu duruma yönelik basında bazı kişilerin öğrencilerini istedikleri okula göndermek için okul kayıt döneminde yanlış adres bildiriminde bulunduğu (Milli eğitimden velilere “farklı ikametgah” uyarısı, 2018; Okul kaydında yanlış adres bildirenlere ceza, 2020) şeklinde birçok haber çıkmıştır.

Velilerin yasal engelleri bir şekilde aşarak, bağış vererek, çocuklarının kalabalık sınıfta okumasına bile razı olarak bazı sınıf öğretmenlerini diğer sınıf öğretmenlerine tercih etme nedenleri, tercih edilen bu sınıf öğretmenlerinin özellikleri ve yaptıkları etkinliklere yönelik alanyazında yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum araştırmacılar açısından bir eksiklik olarak düşünülmüştür. Bu araştırmanın bu eksiliğin giderilmesine katkı sunması beklenmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı görev ve sorumluluklarını yerine getirmekle beraber; kişilik özellikleri, entelektüel özellikleri, öğretim yaklaşımları ve yöntemleri (McDonald, 1975) ile meslektaşlarından ayrılmaktadır. Meslektaşlarından ayrılan bu öğretmenler için; iyi öğretmen (Işıktaş, 2015), ideal öğretmen (Gültekin, 2020; Sarıtaş, 2013), etkili öğretmen (Aldan-Karademir ve Akgül, 2019; Bright, 2011; Şahin, 2011), lider öğretmen (Balyer, 2016), etkili/başarılı öğretmen (Yıldırım ve Öner, 2016), nitelikli öğretmen (Taşkaya, 2012), iz bırakan öğretmen (Şimşek ve Tuzluca, 2015), idealist öğretmen (Can ve diğ., 2019), fark oluşturan öğretmen (Çetin ve Ünsal, 2020) gibi tanımlar kullanılmaktadır. Bu tanımların dışında velilerin çocuklarını temel eğitimin birinci basamağına kayıt yaptırmaya arayışının sonucu olarak, alanyazında var olan öğretmen tanımlamalarının dışında tercih edilen öğretmen kavramının ortaya çıktığı söylenebilir (Aydın ve Ünsal, 2021). Bu araştırmadan elde edilen sonuçların tercih edilen sınıf öğretmeni kavramının kuramsal zeminini oluşturmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir. Temellendirilen tercih edilen sınıf öğretmeni kavramının alanyazına kavramsal zenginlik katacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen veriler sonucunda velilerin kendi kayıt alanı dışında başka okullara kayıt yaptırmalarını önleme konusunda yapılacak düzenlemeler için veri oluşturacağı beklenmektedir. Diğer yandan her toplum için nitelikli öğretmen yetiştirmenin toplumların geleceklerini belirleyen en önemli etmenlerden biri olduğu (Caena, 2014) göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmadan elde edilecek verilerin öğretmen yetiştirmeden sorumlu olan üniversitelere ve politika yapıcılara hangi özelliklere sahip öğretmen yetiştirecekleri konusunda önemli veriler sunacağı beklenmektedir. Sözü edilen önem doğrultusunda araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin tercih edilme nedenlerini belirlemek şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

4. Sınıf öğretmenlerinin;

- Tercih edilme nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Eğitim-öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik yaptığı çalışmalar nelerdir?

5. Velilerin, sınıf öğretmenlerini tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden Olgubilim (fenomenoloji) deseni ile yürütülmüştür. Fenomenoloji araştırmalarında temel amaç bir olgunun, birey ya da grubun deneyimleri doğrultusunda tanımlanmasıdır (Christensen ve diğ., 2014/2015). Olgubilimsel (fenomenolojik) araştırmalarda kişilerin deneyimlerine hangi anlamları yükledikleri ve yaşadıkları deneyimleri gerek bireysel gerekse paylaşılan anlam olarak nasıl olguya dönüştürdüklerinin incelemesi üzerine odaklanılır (Patton, 2002/2018). Olgubilim (fenomenoloji) ile ilgili çalışmalarda olgular, insanların karşısına; olay, deneyim, yönelim, algı ve durum gibi çok çeşitli şekillerde çıkabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın incelenen olgusu; tercih edilen sınıf öğretmenlerinin, tercih edilme nedenleri ve yaptıkları eğitim-öğretim uygulamalarıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmada öğretmenler ve veliler olmak üzere iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında Kahramanmaraş'ta devlet ilkokullarında görev yapan 15 öğretmen oluşturmuştur.

Olgubilimsel (fenomenolojik) araştırmalarda çalışma grubuna olguyu deneyimlemiş ya da deneyimlemekte olan kişilerin seçilmesi amacıyla amaçlı örneklem stratejisi kullanılır (Baş ve Akturan, 2013). Bu araştırmada da çalışma gruplarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş ölçütleri taşıyanların çalışma grubuna alınması esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada iki çalışma grubu olduğu için her çalışma grubunun belirlenmesinde ayrı ayrı ölçütler belirlenmiştir. Birinci çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin seçilmesinde öğrencilerinin kura ile belirlenmesi ve devlet okulunda çalışıyor olmak şeklinde iki ölçüt belirlenmiştir. Öğrencilerinin kura ile belirlenmesi ölçütü tercih edilen sınıf öğretmenlerini diğer sınıf öğretmenlerinden ayırt eden en önemli ölçüttür. Burada belirtilmesi gereken kuraya sadece tek bir sınıf öğretmenin girmesidir. Kura ile belirli sayıda öğrenci okullarda çoğunlukla sayıları tek olan tercih edilen öğretmene kayıt hakkı kazanmaktadır. Araştırmacının veri topladığı okullarda şubeler olabildiğince cinsiyet, yaş dağılımı göz önünde bulundurularak ve velilerin istemleri doğrultusunda oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak tercih yoğunluğunun olduğu durumlarda, kura ile belirli sayıda öğrenci tercih edilen öğretmene kayıt hakkı kazanmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin seçimindeki ikinci ölçüt devlet okulunda görev yapıyor olmaktır. Özel okulda çalışan sınıf öğretmenleri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırmada etik kurallara uymak için katılımcı öğretmenlerin adları

yerine Ö1, Ö2, ..., Ö15 şeklinde kod isimler kullanılmıştır. Öğretmen çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

Kişisel Bilgiler		Katılımcı Sayısı
Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	11
Yaş	30-40	6
	41-50	7
	51-60	2
Mesleki kıdem	1-10 yıl	1
	11-20 yıl	7
	21-30 yıl	6
	31-40 yıl	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya dördü kadın 11 erkek öğretmen katılmıştır. Öğretmen çalışma grubundaki öğretmenlerin yedisi 41-50 yaş aralığında, altısı 30-40 yaş aralığında, ikisi 51-60 yaş aralığındadır. Mesleki kıdemleri ise 11-20 yıl arası ($n = 7$), 21-30 yıl arası ($n = 6$), 31-40 yıl arası ($n = 1$) ve 1-10 yıl arası ($n = 1$) olarak değişmektedir.

Veli çalışma grubunun da belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veli seçiminde belirlenen ölçütler; birinci araştırma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin sınıfında öğrencisi olmak, iletişime ve işbirliğine açık, sınıf ve okul sorunlarına duyarlı, en az lise mezunu olmaktır. Ayrıca her sınıftan üç veliyle çalışmaya karar verilmiştir.

Araştırmada etik kurallara uymak için velilerin adları yerine V1, V2, ..., V44 şeklinde kod isimler verilmiştir. Araştırma grubu velilerin demografik özellikleri Tablo 2’te verilmiştir.

Tablo 2

Veli Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

Kişisel Bilgiler		Katılımcı Sayısı
Cinsiyet	Kadın	23
	Erkek	21
Yaş	20-30	2
	31-40	26
	41-50	16
Eğitim Durumu	Lise	9
	Ön lisans	1
	Lisans	29
	Yüksek lisans	4
	Doktora	1

Tablo 2 incelendiğinde 23 kadın, 21 erkek katılımcı çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki velilerin 29'u lisans, dokuzu lise, dördü yüksek lisans, biri doktora ve biri ön lisans mezunudur. Yine velilerin 26'sı 31-40 yaş arası, 16'sı 41-50 yaş arası ve ikisi de 20-30 yaş arasındadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada öğretmenlerle ilgili verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İki bölümden oluşan görüşme formunun ilk bölümü öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren üç sorudan, ikinci bölümü ise açık uçlu üç sorudan oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerine aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- “Velilerin diğer meslektaşlarınıza göre sizi daha fazla tercih etmelerinin nedenleri nelerdir?”
- “Eğitim-öğretim uygulamalarınızda kullandığımız strateji, yöntem ve teknikleriniz nelerdir?”
- “Kişisel ve mesleki gelişiminize yönelik yaptığımız çalışmalar nelerdir?”

Velilerle ilgili verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen, iki bölümden oluşan açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Formun ilk bölümü velilerin kişisel özelliklerini belirlemek için dört sorudan, ikinci bölümü ise velilerin sınıf öğretmenlerini tercih etme nedenlerini belirlemek için açık uçlu bir sorudan oluşmaktadır. “Açık uçlu araştırma soruları, özellikle araştırma konusuna temel oluşturabilecek kuramsal alanyazının yetersiz olduğu durumlarda önemli kolaylıklar sağlar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 88). Velilere aşağıdaki açık uçlu soru sorulmuştur:

- “Sınıf öğretmeninizi tercih etme nedenleriniz nelerdir?”

Tercih edilen sınıf öğretmenleriyle ilgili alanyazın taraması yapılmış, görüşme ve açık uçlu anket formundaki sorulara ilişkin iki uzmanın (Eğitim Bilimleri) dil ve biçimsel önerileri de dikkate alınmış ve formlara son şekli verilerek çalışma gruplarına uygulanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerden elde edilen veriler, 2019-2020 öğretim yılı ikinci döneminde Kahramanmaraş'ta görev yapan 15 öğretmenle yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Öğretmenlerden görüşme gün ve saati için önceden randevu alınmıştır. Görüşmelerin büyük bir kısmı okul içerisinde öğretmenlerin boş saatlerinde ve öğle tatili arasında onların belirlediği yerde yapılmıştır. İki öğretmen görüşmeyi mesai saatleri dışında uygun bir ortamda buluşarak yapmayı istemişlerdir. Her görüşme yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Araştırmaya katılan veliler, sınıf öğretmeniyle görüşme yapılacağı tarihte öğretmen tarafından okula çağırılmıştır. Araştırmacı, araştırmanın amacını velilere açıklamış; verdikleri cevapların ve kimliklerinin gizli kalacağı, kendilerine V1, V2, ..., V44 gibi kod isimler verileceği konusunda katılımcı velileri bilgilendirmiştir. Açık

uçlu anket formu velilere verilerek bir hafta sonra sınıf öğretmeninden teslim alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ve açık uçlu anket formu kullanılarak katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem; elde edilmiş hacimli nitel verileri, temel tutarlıkları ve anlamlarına göre belirli kodlar ve temalar çerçevesinde gruplandırmak ve bunları ilişkilendirip yorumlamaktır (Patton, 2002/2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu amaçla içerik analizine uygun olarak; katılımcılardan elde edilen veriler düzenlenerek çözümlenmeye hazır biçime getirilmiş, veriler incelenerek verilerin bütünü hakkında bilgi sahibi olunmuş, veri metinleri parçalara ayrılarak kodlar oluşturulmuştur. Bu araştırmada iki araştırmacının birbirinden bağımsız ayrı ayrı yapmış oldukları kodlamalar arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$] kullanılarak hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum .92 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası farklı kodlamaların yapıldığı durumlarda nedenin ne olduğu incelenmiş, araştırmacılar yeni kod üzerinde tartışarak fikir birliğine varmışlardır (Silverman, 2005). Son aşamada ortak kodlar bir araya getirilerek kategori ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmada sınıf öğretmenleri velilerin kendilerini tercih etme nedenlerini; mesleki yeterlikleri, kişisel özellikleri ve yaptıkları etkinlikler temaları altında açıklamışlardır. Bu temalardan mesleki yeterlikler içerisinde; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler kategorileri bulunmaktadır. Velilerin sınıf öğretmenlerini tercih etme nedenleri; kişisel özellikler, mesleki yeterlikler, yaptıkları etkinlikler, öğrencilerinin akademik başarısı ve çevresel faktörler olmak üzere beş tema altında değerlendirilmiştir. Mesleki yeterlikler teması altında; mesleki beceri, mesleki yaklaşım, mesleki bilgi kategorileri oluşturulmuştur. Oluşturulan kategori ve temalar tablo ve şekillerle gösterilmiş, bulgular okuyucunun anlamasını kolaylaştırmak amacıyla bütünsel bir yapı içerisinde aktarılmış ve o temanın özünü yansıtabilecek çarpıcı görüşlere yer verilerek araştırma bulguları sunulmuştur.

Araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla; görüşme formu ve açık uçlu anket formu eğitim bilimleri alanında iki uzmanın görüşüne başvurularak hazırlanmış, araştırmanın tüm aşamalarına ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiş, öğretmen ve veli çalışma gruplarından veriler toplanmış, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış, elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde anlaşılır bir dil kullanılarak sunulmuştur. Güvenirliliği sağlamak için de; araştırmada kullanılan veri toplama araçları, elde edilen tüm ham veriler ve analiz aşamasında yapılan kodlamalar, notlar, formlar ilgililerin teyidi için araştırmacılar tarafından dosyalarak saklanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Edilme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın yanıt aradığı birinci soru, sınıf öğretmenlerine göre tercih edilme nedenlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Edilme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Mesleki Yeterlikler	Mesleki Bilgi	Öğrencilerin tüm gelişim alanlarını bilme	Ö9, Ö10
		Öğretmenlik mesleği ile ilgili mevzuatı bilme	Ö1
	Mesleki Beceri	Velilere, öğrencilere ölçme ve değerlendirme sonuçları ile ilgili geri bildirimde bulunma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15
		Öğretim programına uygun plan hazırlama	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15
		Etkinlik temelli ders işleme	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12
		Öğrencileri sürekli aktif tutma	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10
		Alanında deneyimli olma	Ö6, Ö8, Ö10, Ö11
		Öğretim sürecinde maliyeti dikkate alma	Ö8, Ö10, Ö12, Ö15
		Ödül verme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö8
		Teknolojik araçları kullanma	Ö4, Ö10, Ö14
		Ölçme ve değerlendirmeyi uygun sayıda yapma	Ö5, Ö8, Ö12
		Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma	Ö1, Ö14
		Eğitim etkinliklerinde farklı kişi ve kurumlarla işbirliği yapma	Ö4, Ö9
		Tathı-sert otoriter olma	Ö2, Ö12
		Disiplinli olma	Ö13, Ö15
		Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre gerekli düzenlemeleri yapma	Ö1, Ö2
		Farklı öğrenme ortamları oluşturma	Ö9

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Tema	Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar		
Mesleki Yeterlikler	Tutum ve Değerler	İletişim becerilerine sahip olma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15		
		Öğrencilerini sevme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15		
		Velilerle işbirliği yapma	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14		
		Mesleğini isteyerek ve seyerek yapma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö12, Ö13, Ö15		
		Her öğrencinin tüm gelişim alanlarındaki başarısını önemseme	Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö15		
		Öğrenciye rol model olma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö13		
		Paylaşımçı olma	Ö1, Ö4, Ö5		
		Öğrencinin akademik başarısına önem verme	Ö5, Ö9, Ö14		
		Sevecen/eğlenceli olma	Ö2, Ö5, Ö9		
		Empati yapma	Ö5, Ö9		
		Mezun ettiği öğrencilerle iletişimini devam ettirme	Ö9, Ö13		
		Kişisel Özellikler		Çözüm odaklı olma	Ö1, Ö8, Ö13
				Sorumluluk sahibi olma	Ö3, Ö7, Ö12
Düzenli olma	Ö4, Ö12				
Sorgulayıcı olma	Ö2, Ö5				
İlkeli olma	Ö2, Ö4				
Güvenilir olma	Ö1, Ö4				
Sabırlı olma	Ö3				
Dinamik olma	Ö12				
Şefkatli olma	Ö13				
Azimli olma	Ö5				
Yapılan Etkinlikler		Araştırmacı olma	Ö9		
		Sosyal etkinlikler yapma	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13		
		Sportif etkinlikler yapma	Ö2, Ö6		
		Proje yapma	Ö6, Ö13		
		Toplumsal etkinlikler yapma	Ö7		
		Kurs düzenleme	Ö9		

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenleri velilerin kendilerini tercih etme nedenlerini ana başlıklar altında; “mesleki yeterlikleri”, “kişisel özellikleri” ve “yaptıkları etkinliklere” bağlamaktadırlar. Bu ana başlıklardan mesleki yeterlikler içerisinde; “mesleki bilgileri”, “mesleki becerileri”, “tutum ve değerleri” bulunmaktadır. Mesleki bilgi kategorisinde öğrencilerin tüm gelişim alanlarını bilme

($f = 2$) bulgusunda Ö10 “Tüm öğrencilerimin yetenek, zihinsel, fiziksel becerilerine göre dersi anlatırım” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sonuçları ile ilgili velilere ve öğrencilere geri bildirimde bulunmaları mesleki becerileri içerisinde en fazla frekansa sahip koddur ($f = 10$). Ö6'nın konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Ben ölçme değerlendirme sonuçlarına ait kağıtları velilere gönderip imzalatıyorum. Bu şekilde velilerin sonuçlardan haberdar olmalarını sağlıyorum. Ayrıca sınıfımızdaki etkinlikleri de sürekli cep telefonuma kaydediyorum. Her ay bu etkinlikleri Viva Video programını kullanarak video haline getirip velilerime gönderiyorum. Bu konuda çok olumlu dönütler aldığımı söyleyebilirim.

Öğretmenler derslerini öğretim programına uygun şekilde planlayarak ($f = 9$) işlediklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Ö3'ün görüşü “Planlı olarak derse girerim. Yapacağım etkinlikler bellidir. İzleteceğim bir video, sunum varsa onu mutlaka hafıza kartıma da yüklerim. İşi şansa bırakmam.” şeklindedir.

Öğretmenler ($f = 7$) etkinlik temelli ders işlemelerini tercih edilme sebebi olarak görmektedirler. Etkinlik temelli ders işlemeyle ilgili olarak Ö2 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Birinci sınıfta okuma yazma öğretirken “K” sesine gelmiştik. Daha önceden aldığım ekmeğin içine “K” harfinin yazılı olduğu kağıtları koydum. Öğrencilerime ‘ekmek’ kelimesinin içinde “K” var mıdır? diye sordum. Öğrencilerimin cevaplarından sonra ekmeğin içine elime koyarak hazırladığım “K” harflerini çıkardığımda elli yedi öğrencimin heyecanı görülmeye değerdi. Ben bu gibi etkinlikleri sıklıkla yaparım.

Öğretmenler ($f = 4$) alanında deneyimli olmalarını önemli bir tercih nedeni olduğunu düşünmektedirler. Konu ile ilgili Ö11'in “Meslekte uzun yıllardır çalışıyorum. Bu süreyi dolu dolu geçirdim. Eğitim ile ilgili görüşlerim birçok eğitim sitelerinde yayınlandı. Bunları takip edenler benim tecrübeme ve bilgi birikimime güvenip bana öğrencisini teslim ediyor.” açıklamaları alanında deneyimli olmasının veli tercihinin yansıdığını göstermektedir.

Tutum ve değerler kategorisinde görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ($f = 13$) iletişim becerilerine sahip olmalarını tercih edilme nedeni olarak görmektedirler. Konu ile ilgili olarak Ö4'ün görüşü “Veliye her türlü durumu çekinmeden, korkmadan söyleyebileceği bir ortam oluşturuyorum” şeklinde iken Ö6'nın görüşü “Velilerle iletişim kurarken saygı göstererek nazik bir dil kullanırım. Her işime karıştırmam. Veliye gerekli bilgilendirmeleri sıklıkla yaparım. Veliye ben bu işin uzmanıyım mesajını daha ilk yıllardan veririm.” şeklindedir.

Öğretmenler tutum ve değerler başlığı altında öğrencilerini çok sevdiklerini ($f = 12$) veliler ile çeşitli konularda işbirliği yaptıklarını ($f = 8$) belirtmişlerdir. Velilerle işbirliği yapma konusunda örneğin Ö9 “Her velimin sınıfa nasıl katkı sunabileceği ile

ilgili bilgim vardır. Bu potansiyellerini kullanmaya çalışırım. Örneğin ev hanımı bir velim önceki yıllarda ahşap boyama kursuna gitmiş. Bu velimiz her hafta görsel sanatlar dersinde sınıfa gelerek öğrencilerimize bu eğitimi verdi.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Bu başlık altında öğrencilerinin gösterdiği akademik başarının tercih edilme sebebi olduğunu belirten Ö5’in kendi çocuklarının tıp fakültesinde okumasının da veli tercihlerinde etken olabileceğini belirtmesi dikkat çekici bir bulgudur. Ö5 konu ile ilgili olarak düşüncelerini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

Benim dördüncü sınıftan mezun ettiğim birçok öğrenci özel okul sınavlarında başarılı olur. Bunu bilen veliler bana öğrencilerini kaydetmek için büyük çaba harcarlar. Hatta özel okulların idareleri sürekli bana kendi okullarında çalışmam için teklifte bulunurlar. Evet, eğitim çok önemli ama tercih edilme sebebim bence öğrencilerim yüksek oranda gösterdiği akademik başarı. Ne kadar ilgili ama bilemiyorum, çocuklarının tıp fakültesinde okuması bile veli üzerinde etkili olabiliyor.

Öğretmenler “kişilik özellikleri”nin tercih nedeni olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerden bazıları konu ile ilgili olarak şunları belirtmişlerdir:

Çözüm odaklı olma ile ilgili Ö1’in görüşü “Velilerle yaşadığım problemleri kendi içimizde çözmeye gayret ederim. Kolay kolay veliyle yaşadığım sorunlar idareye yansımaz. Bu durumda yıllar içinde idarenin bana bakışında sorunları çözebilen bir imajın oluşmasını sağlıyor.” şeklindedir.

Ö12 “Sorumluluk sahibi bir kişiliğim vardır. Bunu öğrencilerimden de beklerim. Bunu sağlamak için öğrencilerimin bir gün sonra ne yapacağı bellidir. Onlara günlük çalışma planı veririm. Böylelikle sorumluluklarını günü gününe yerine getirirler.” şeklinde “sorumlu olma” ile ilgili görüşlerini açıklamıştır.

Öğretmenlerin, yaptıkları sosyal ve akademik etkinlikler ile kurdukları toplumsal ilişkilerin bu temada tercih edilen öğretmen olmalarını sağladıkları bulgulanmıştır. Öğretmenler, sosyal etkinlikler kategorisinde; sosyal etkinlikler ($f = 8$), sportif etkinlikler ($f = 2$) ve proje yaptıklarını ($f = 2$) belirtmişlerdir. “Sosyal etkinlikler” bulgusunda Ö2’nin görüşleri şu şekildedir:

Velilerle iletişimi artırmak adına okulun açıldığı ilk Pazar kaynaşma kahvaltısı yapma, Ramazan ayında beraberce iftar açma gibi faaliyetler yaparım. Geçen sene “Babalar koşuyor, çocuklar koşuyor.” futbol turnuvası düzenledim. Bu gibi sosyal etkinliklere katılan velilerin öğrencisine, öğretmenine ve okuluna karşı sorumluluk duygusunun arttığını gözlemledim.

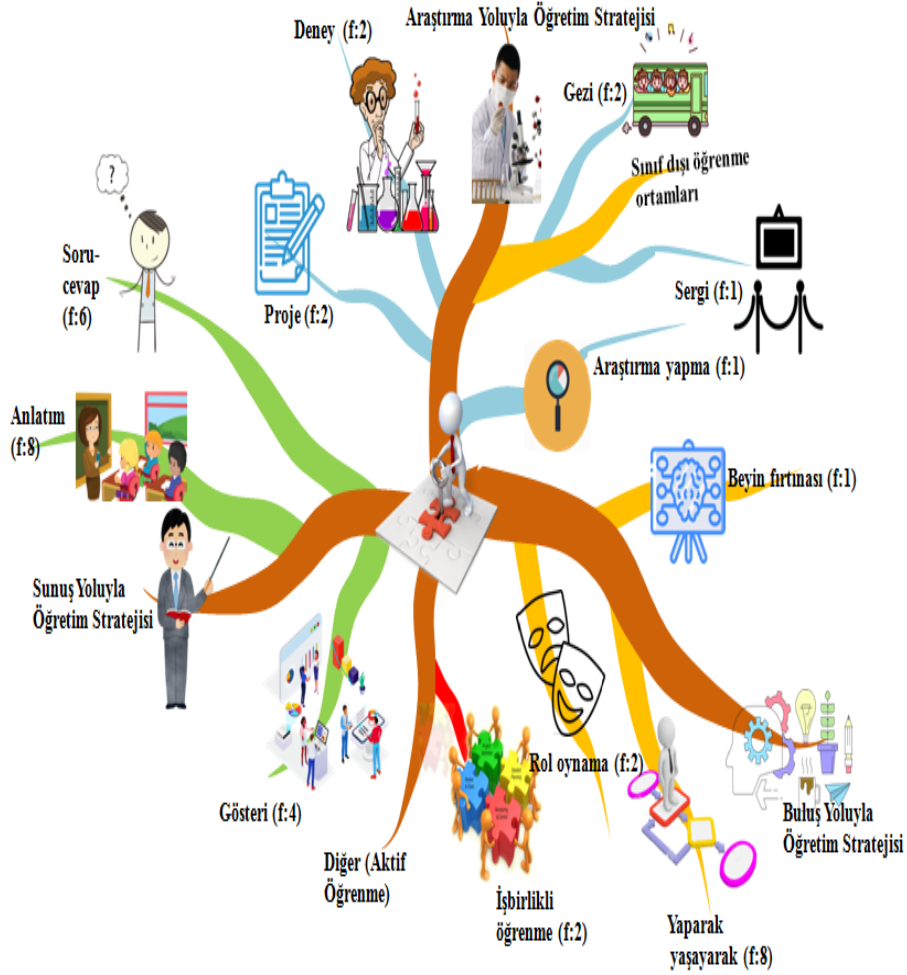
Ö7 çok farklı toplumsal etkinlikler yapmasının velilerin dikkatini çektiğini ve tercih edilen bir sınıf öğretmeni olmasında önemli bir etken olduğunu düşünmektedir. Ö7 yaptığı etkinlikleri şu şekilde belirtmiştir: “Sosyal değerleri geliştirmek adına Engelliler Haftası için işaret dili ile şarkı söyleme, ellerini kullanmadan resim yapma, gözleri bağlı iken dış fırçalarına macun koyup dış fırçalama etkinlikleri yaptık.”

Tercih Edilen Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Etkinliklerinde Kullandıkları Strateji, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri

Araştırmanın yanıt aradığı ikinci soru tercih edilen sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim etkinliklerinde kullandıkları strateji, yöntem ve teknikleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla elde edilen bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Tercih Edilen Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Strateji, Yöntem ve Teknikler



Şekil 1 incelediğinde tercih edilen sınıf öğretmenlerinin derslerinde öğretim stratejileri, aktif öğrenme uygulamaları ve bunlara bağlı yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin kullandığı stratejilerin ilki araştırma-inceleme stratejisidir. Bu stratejide öğretmenler en fazla sınıf dışı öğretim tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Bu yöntemlerden gezi-gözlem yöntemi ile ($f = 8$) ilgili olarak Ö4 “Benim bu öğrencilerimle 4. yılım. Şimdiye kadar müze, kale, Sütçü İmam Türbesi, kitap fuarı gibi birçok yere gezi düzenledim. Bu geziler hem öğrencileri rahatlatıyor hem de kalıcı öğrenmelerini sağlıyor. İnşallah bu sene de Ankara ve Çanakkale gezilerini planlıyorum.” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Derslerinde sınıf dışı öğretim tekniklerinden sergi yöntemini kullanma konusunda Ö9 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Öğrenciler yaptıkları çalışmalarını başkaları beğenince çok mutlu oluyorlar. Biz de velimizin aracılığı ile açtığımız ahşap boyama kursumuz bitiminde ortaya çıkan ürünleri okulumuzda sergiledik. Kültürel öğelerimiz konusunda her öğrencimiz evinden eski bir eşya getirdi ve sınıfta sergiledik. Öğrencilerimiz bundan çok mutlu oldu. Bunun dışında Kültür ve Gençlik Merkezi’nde değişik konularda açılan sergilere öğrencilerimi götürerek o havayı teneffüs etmelerini sağlıyorum.

Bu stratejide ikişer öğretmen deney ve proje yaptıklarını bir öğretmen de konu girişlerinde araştırma yaptırdığını belirtmiştir. Derslerinde deney yöntemini kullanan Ö14 görüşlerini “Okulumuzun imkânları deney yapmaya çok müsait. Ben de Fen Bilgisi dersinde uygun konularda bireysel ya da toplu olarak deney yaptırmayı önemsiyorum. Öğrenme ilkelerini düşündüğümüzde öğrenci için bu durum öğrenilen bilgileri sağlamlaştırıyor.” şeklinde belirtirken proje yapma konusunda Ö13 de görüşlerini “e-twinning projelerinden 4 Renk Yeni Nesil Projesinde yer aldık. Bu proje sayesinde kültür, sanat, değerler eğitimi ve spor konularında öğrencilerimiz birçok etkinlik gerçekleştirdi. Örneğin bu ay Ebru sanatı ile ilgili çalışmalar yaptık.” şeklinde açıklamıştır. Araştırma yapma konusunda Ö4 “Öğrencilerime konunun girişinde özellikle ön bilgilerini arttırmak adına sıklıkla araştırma yaptırırım. Ben ders anlattığımda öğrencilerimin yaptıkları araştırma sayesinde konuya olan dikkatleri ve ilgileri bu sayede artıyor.” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

Tercih edilen öğretmenlerin derslerinde kullandıkları stratejilerden bir diğeri sunuş yolu ile öğretim stratejisidir. Öğretmenler bu stratejide derslerinde en fazla anlatım yöntemini ($f = 8$) kullandıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Ö1 “Anlatım yöntemi benim için vazgeçilmezdir. Ama derste sürekli düz anlatım yapmam. Öğrenciyi sürekli aktif tutarak derse girişte, beyin fırtınası yaptığımda devamlı olarak bu yöntemi kullanırım.” şeklinde görüşlerini belirtirken Ö5’in görüşü de “Sınıf mevcudum elli yedi. Her ne kadar diğer aktif öğrenme yöntemlerini kullanmaya çalışsanız da ister istemez anlatım yöntemine başvurmak zorunda kalıyorsunuz. Ama elimden geldiği kadar öğrencileri derse katmaya çalışıyorum.” şeklindedir. Bu stratejide öğretmenlerden derslerinde soru cevap yöntemini sıklıkla kullanan Ö8 “Konu başlarında öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini ortaya

çıkarmak ve derste öğrencileri sürekli canlı tutmak adına bu yöntemi kullanırım.” şeklinde görüşlerini belirtirken, derslerinde sıklıkla gösteri yöntemine başvuran Ö7'nin görüşleri şu şekildedir:

Sınıfça hazırladığımız 23 Nisan gösterilerinde gerek izlettiğim videolar gerekse benim göstermelerim öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırdı. Bir işin özellikle de beden eğitimi, resim, müzik gibi derslerde nasıl yapılacağını göstermezseniz öğrenci bunu nasıl yapacak ki! Bu yüzden bu derslerin öğretiminde en önemli yöntem olarak görüyorum.

Buluş yolu öğretim stratejisi tercih edilen sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları stratejilerden bir diğeridir. Bu stratejide sekiz öğretmen yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini derslerinde sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu yöntemi kullanan Ö4 “Derslerim öğrencinin merkezde olduğu etkinlik temellidir. Öğrencilerin merakını uyandırdıktan sonra özellikle Fen Bilimleri dersinde kuvvet ve hareket konusunda, maddenin halleri konusunda yaptığımız etkinliklerde öğrenciler yaparak yaşayarak öğrendiler.” şeklinde cümle kurarken Ö11 de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Yaparak yaşayarak öğrenme yöntemine önem veririm. Örneğin öğrencilere bir hafta sonu pırasa yapma konusunda ailelerinden yardım alarak yapmalarını ve videosunu çekip bana göndermelerini istedim. Tüm öğrencilerim pırasayı yaptı. Pırasayı örnek olsun diye ben de yaptım. Tüm ailelerden bu konuda olumlu dönütler aldım.

Bu stratejide rol oynama yöntemini kullanan öğretmenlerden Ö12 “Ben rol oynama yöntemini sıklıkla kullanırım. Özellikle matematik dersinde problemi bile canlandırırım ki öğrencinin gözünde problem somutlaşsın.” şeklinde cümle kurmuştur. Derslerinde beyin fırtınası yöntemini sıklıkla kullanan Ö3 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Sınıfımızda yaşanan birçok sorunda bu yöntemi kullanmam öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştiriyor. Örneğin öğrenciler hep ön sıralarda oturmak istiyor. Bu sorunumuzu tüm öğrencilerimin fikirlerini beyin fırtınası yöntemini kullanarak aldım. Benzer fikirleri organize ettim. Sonunda haftada bir ön sıraya geçme şeklinde karar verdik.

Öğretmenler, öğretim stratejilerinin dışında aktif öğrenme uygulamalarından işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerini de kullandıklarını belirtmişlerdir. İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerini sıklıkla kullanan Ö6'nın görüşleri şu şekildedir:

Bu yöntemi özellikle araştırma ödevlerinde sıklıkla kullanıyorum. Öğrencilerimi farklı özellikte gruplara ayırıyorum. Her gruba araştıracağı konuyu veriyorum. Grup üyelerinin bir araya gelip o konunun alt başlıklarını belirlemelerini ve her parçayı kimin araştıracağını bana bildirmelerini istiyorum. Araştırma süreci bittikten sonra grup üyeleri konunun parçalarını diğer grup üyelerine anlatarak tüm grup üyelerinin araştırma konusu hakkında bilgi olmalarını sağlıyorum.

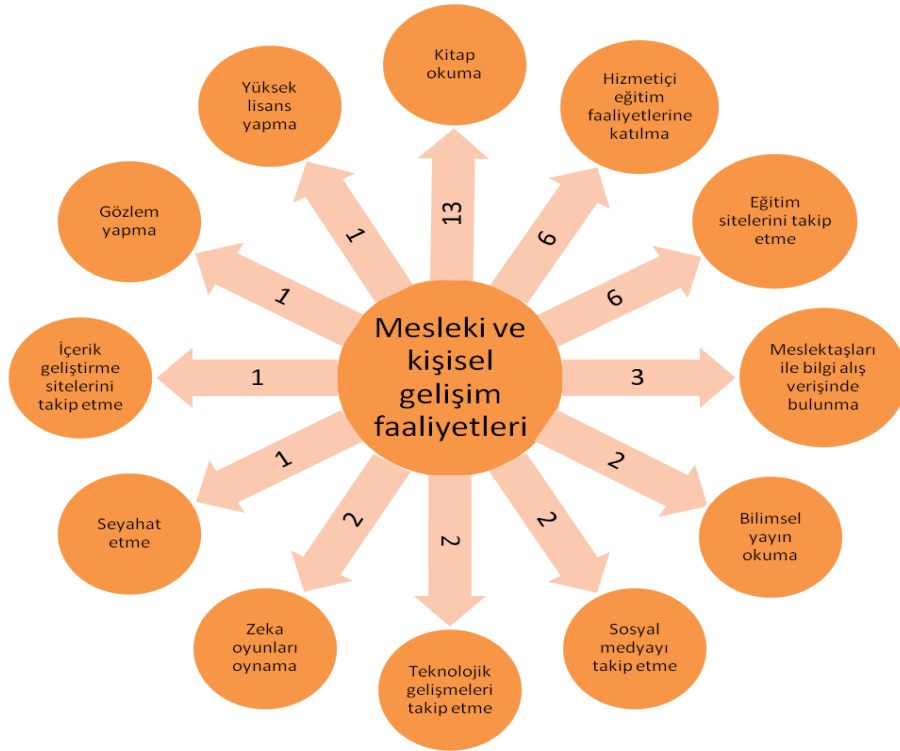
Sonunda da elde edilen bilgileri sınıfa sunmalarını ve rapor oluşturup bana vermelerini istiyorum. Bu süreç beni çok yoruyor ama öğrencilerimin özellikle ifade becerileri ve özgüvenlerinin geliştiğini görmek bu yorgunluğumu unutturuyor.

Tercih Edilen Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine Yönelik Yaptıkları Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Araştırmanın cevap aradığı üçüncü soru, tercih edilen sınıf öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik yaptığı çalışmalarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla elde edilen bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Tercih Edilen Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine Yönelik Yaptıkları Etkinlikler



Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik etkinliklerden en fazla kitap okudukları ($f = 13$) görülmektedir. Kitap okuma konusunda genel olarak öğretmenler “Eğitim içerikli ve genel kültür kitaplarını

okurum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Ö10 ise “Kişisel gelişim kitaplarının insanlara bir fayda sağlamadığını düşündüğümden bu tür kitaplardan uzak dururum.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Altı öğretmen mesleki ve kişisel gelişimleri için hizmetiçi eğitim etkinliklerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Ö9 “Ben değişik yerleri görmeyi çok severim. Merkezi hizmet içi eğitim etkinliklerinden özellikle aktif öğrenme konusunda olanları sene başında tercih ederim. Çıkarsa hem yeni bir şehir görmüş olurum hem de öğretim yöntemleri açısından da kendimi geliştirmiş olurum.” şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Altı öğretmen eğitim sitelerini takip ederek mesleki ve kişisel açıdan kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Ö3 “Eğitim sitelerinde çok güzel paylaşımlar oluyor. Nihayetinde her şeyin iyisini siz düşünemezsiniz. Buralardaki paylaşımlardan sınıfıma uygun olanları uygulayım. Ben de yaptığım çalışmaları zaman zaman bu sitelere yüklerim.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Meslektaşları ile bilgi alış verişinde bulunarak kendilerini geliştirdiklerini belirten öğretmenlerin genel görüşleri “Tecrübeli meslektaşları ile iletişim kurarak onların bilgi birikiminden yararlandıkları yönündedir.” Ö11 ise diğer öğretmenlerden ayrılarak “Okulumuza yeni gelen öğretmenlerin meslekte kaç yıllık olduğuna bakmadan görüşürüm. Sınıfına gider yaptıkları farklı etkinlikleri gözlemlerim. Sorunlara karşı çözüm önerilerini dinlerim. Sonuçta kırk yıllık öğretmenin bile öğreneceği yeni bir şeyler olduğuna inanırım.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin üçü bilimsel yayımları okuyarak mesleki ve kişisel açıdan kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Ö10 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Eğitim fakültesi dergilerini izliyorum. Bu dergilerdeki uygulamalar eğitim öğretim etkinlikleri boyutuyla güncel oluyor. Ayrıca doktora yapmış birisi olarak iyi düzeyde İngilizcem var. Uzak Doğu ülkelerinden Güney Kore, Singapur gibi ülkelerin eğitim sistemlerini merak ettiğimden bunlarla ilgili birçok yabancı makaleyi de okurum.

İçerik geliştirme sitelerini takip etmenin mesleki ve kişisel açıdan gelişimine sunduğu katkıyı Ö10 “Learning Apps, Durning Apps kullanarak öğrencilerime çok farklı etkinlikler hazırlıyorum.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Gözlem yapmanın mesleki ve kişisel gelişimine yaptığı katkıyı çok çarpıcı bir şekilde belirten Ö5 fikirlerini şu şekilde belirtmiştir:

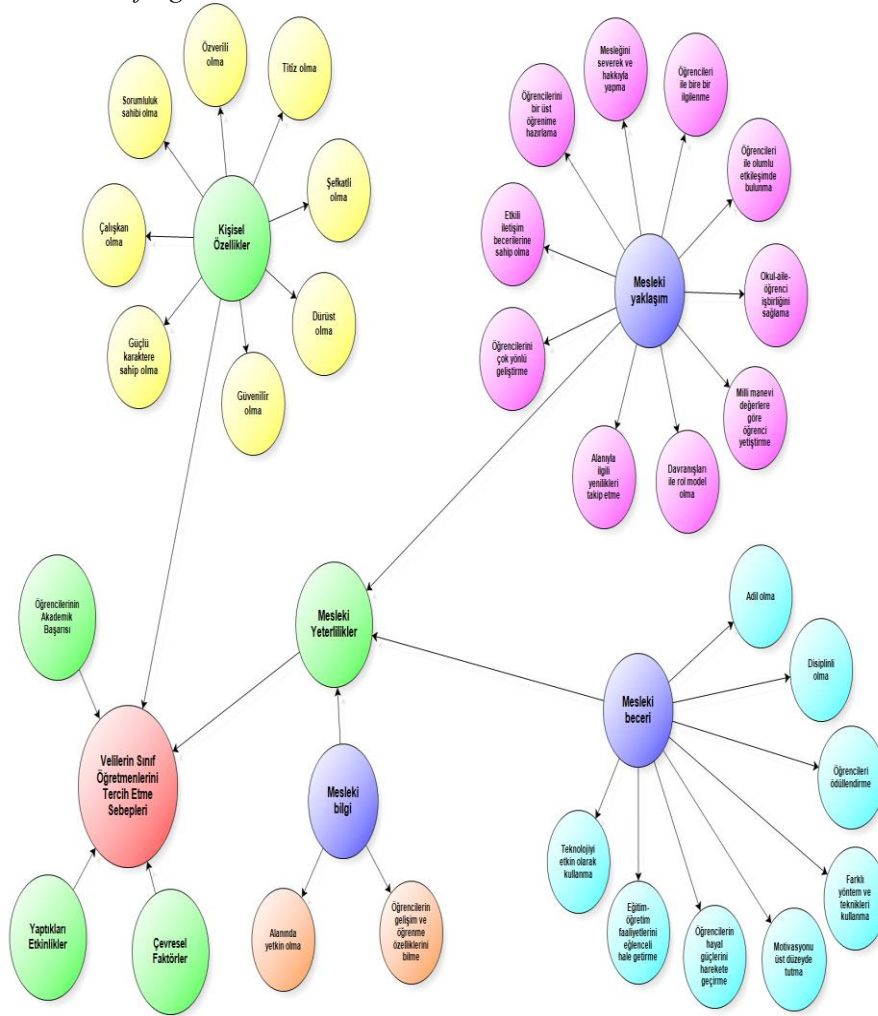
Şehir merkezine geldiğimde sekiz yıllık bir öğretmendim. Kendimi geliştirme adına özellikle birinci sınıf öğretmenlerini araştırdım. Tanıştığım Kemal Hoca yirmi beş yıldır birinci sınıf okutuyormuş. Kendisi için “Kediye bile okuma yazma öğretir.” dediler. Ben de hocamızdan izin alarak bir dönem boyunca derslerini gözlemledim. Bunun meslek hayatımda çok faydalarını gördüm.

Velilerin Sınıf Öğretmenlerini Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmanın yanıt aradığı dördüncü soru, velilerin sınıf öğretmenlerini tercih etme nedenlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla elde edilen bulgular Şekil 3 yardımıyla sunulmuştur.

Şekil 3

Velilerin Sınıf Öğretmenlerini Tercih Etme Nedenleri



Velilerin sınıf öğretmenlerini tercih etme nedenleri; “kişisel özellikler”, “mesleki yeterlikler”, “yaptıkları etkinlikler”, “öğrencilerinin akademik başarısı” ve “çevresel faktörler” olmak üzere beş tema altında değerlendirilmiştir.

Velilere göre sınıf öğretmenlerinin; özverili ($f = 10$), şefkatli ($f = 5$), çalışkan ($f = 5$) olması tercih edilmelerinde ortaya çıkan en belirgin kişisel özellikleridir. Bu temada V1’in özverili olma ilgili görüşü “Öğretmenimiz sadece öğrencilerinin bilgi öğrenmelerini sağlamaz onların toplum nezdinde aileden sonraki eğitimlerini özveriyle yapar.” şeklindedir. Konu ile ilgili V41 de görüşlerini “Eğitime verdiği önem, sarf ettiği insanüstü emek ve özveri tercih nedenimdir.” şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin şefkatli olmalarıyla ilgili V21 “İlkokul öğretmenimizin de önceliğinin çocuğuma şefkatli davranıp onun güvenini kazanması olması aslında çok önemli.” şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Öğretmenlerin kişisel özelliklerinden çalışkan olma ile ilgili velilerin görüşleri “Öğretmenimizin çalışkan olması tercih nedenlerimdenidir.” şeklinde ortak bir cümlede birleşmektedir.

Bu araştırma sorusunda oluşturulan ikinci tema mesleki yeterlikler temasıdır. Bu temada velilerin görüşlerinden “mesleki yaklaşım”, “mesleki beceri” ve “mesleki bilgi” kategorileri oluşturulmuştur. Mesleki yaklaşım kategorisinde öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması veliler tarafından önemli görülen tercih edilme nedenlerindedir. Konuyla ilgili olarak V13 “Sınıf öğretmenimizin velilerle ve öğrencilerle iletişimi hoşumuza gitti.” ifadesi ve V43’ün “Öğretmenimiz hiçbir velinin kalbini, gönlünü kırmaz. Her telefon açtığımızda mutlaka telefonlarımıza cevap verir.” ifadeleri ile bu konuya vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin okul-aile-öğrenci işbirliğini sağlamalarına yönelik V26’nın “Öğretmenimizin bayan olması ilk etapta itiraf etmeliyim ki beni korkuttu. Acaba duygusal davranır mıydı? dışarıda yaşadığı sorunları öğrencilere yansıtırmıydı? asla hiçbir zaman böyle bir şey hissetmedik. Okul-aile-öğrenci birliğini çok profesyonelce sağladı.” ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir. Veliler, bu kategoride öğretmenlerin mesleğini severek ve hakkıyla yapmalarını önemli sayıda bulgulamışlardır. Konuyla ilgili V4 “Hocamız sadece günü geçirip gelişigüzel öğretmenlik yapmıyor. Mesleğinin tam olarak hakkını vermeye çalışıyor.” şeklinde açıklamada bulunurken, V25’in “Öğretmenimiz öğrencileri için en iyisini yapmaya çalışır, ders konularını öğrencilere oturtuncaya kadar o ders üzerinde durması çok önemli. Maalesef her öğretmen işini böyle hakkıyla yapmıyor.” görüşü de bu bulguyu destekleyen veli düşüncelerindedir. Sınıf öğretmenlerinin milli, manevi evrensel değerlere göre öğrenci yetiştirmelerine ilişkin V8 “Öğrenci, okuma yazmayı nasıl olsa er ya da geç öğreneceğini öncelikle okuluna, sınıfına, öğretmenlerine, arkadaşlarına saygı ve sevgiyi, sırasına, masasına kısacası devletin öğretim için sağladığı tüm imkanlara sahip çıkmayı öğreten bir öğretmendir.” şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Velilerin görüşlerinden bu temada oluşturulan kategorilerden bir diğeri mesleki beceridir. Velilerin, bu kategoride tercih nedenlerini etkileyen faktörlerin başında öğretmenlerin disiplinli olması gelmektedir. Bu konuda katılımcılar ($f = 6$) disiplinli olması şeklinde kısa bir açıklamada bulunmuşlardır. V25 “Ders, disiplin, etkinlik ve

oyun bunlar bir öğretmende varsa tercih edilmesi kaçınılmazdır.” şeklindeki cümlesiyle konuya ilişkin net bir açıklamada bulunmuştur. Bu kategoride öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri kullanarak ders işlemleri velilerin tercih nedenlerinden bir diğeridir. V4 “Hocamız matematik dersini öyle farklı yöntemlerle anlatıyor ki kızımız lisede olmasına rağmen hocamızın öğrettiği tekniklerle matematik problemlerini çözüp öğretmenlerinden takdir topluyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Velilerin görüşlerinden bu temada oluşturulan son kategori mesleki bilgi kategorisidir. Veliler, sınıf öğretmenlerinin alan bilgisine yönelik yetkin olmalarını tercih sebebi olarak görmektedirler. Konuyla ilgili olarak V3 “İşinde donanımlı olması”, V13 “Hocamızın tecrübeli ve yetkin olması”, V15 “Öğretmenlikteki tecrübesi ve donanımı”, V17 “Geçmiş yıllardaki tecrübelerinin onu alanında yetkin biri yapması” biçiminde bu bulguyu destekleyen açıklamalarda bulunmuşlardır.

Veliler bu temada “öğretmenlerinin yaptığı etkinlikler”i tercih nedeni olarak görmüşlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yaptıkları sosyal etkinliklere ilişkin katılımcılardan V12 “Öğrencilerinin sosyal alanda gelişmesi her türlü faaliyet ve aktivitede bulunması”, V14 de “Eğitim ve öğretim dışında sosyal ve kültürel etkinliklere önem vermesi” biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin “yetiştirdiği öğrencilerinin akademik yönden başarılı olması” velilerin bu öğretmenleri tercih etmelerini sağlamıştır. Konu ile ilgili katılımcılar ($f=6$) “Daha önce mezun ettiği öğrencilerinin akademik başarısından dolayı araştırıp bu öğretmenimize verdik” şeklinde ortak bir açıklamada bulunmuşlardır.

Bu araştırma sorusunda veliler “çevresel faktörler”in etkisiyle öğretmenlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu temada katılımcıların kendi deneyimleri ve çevresinin önerisi tercihlerinde etkili olmuştur. Bu konuda V4 “Öğretmenimizi tercih etme sebebimiz öncelikle öğrencimizin ablasının aynı öğretmende eğitim görmesi ve ilkökul eğitimi bittiğinde öğretmenimizin kızımıza katmış olduğu hem eğitim hem de insani vasıflardır.” şeklinde belirterek öğretmenlerini daha önceden tanımış olmalarına vurgu yapmıştır. V40 “Çocuğumun iyi ve kaliteli eğitim alabilmesi için okuldaki öğretmenleri araştırıp, en başarılı ve tavsiye edilen öğretmene verdik.” şeklindeki açıklamaları ile V42’nin “Öğretmenimizin ismini çok duymuştuk. Herkes adını çok söylüyordu bize. Aslında kendisini tanımyorduk. Zamanla oğlum öğretmenini çok sevdi.” şeklindeki ifadeleriyle çevrelerinin önerisinin tercihlerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırmada tercih edilen sınıf öğretmenlerinin, tercih edilme nedenlerine yönelik öğretmenlerden ve velilerden elde edilen veriler sonucunda oluşturulan temalardan mesleki yeterlikler, kişisel özellikler, yapılan etkinlikler temalarının ortak olduğu görülmektedir. Bu yönüyle her iki katılımcı grubunun görüşlerinden benzer temaların oluştuğu söylenebilir. Öğretmenlerin görüşleri ile velilerin görüşlerinden ortak temaların çıkmasında öğretmenlerin veliler tarafından tercih edilme nedenlerine yönelik bir farkındalığa sahip oldukları şeklinde yorum yapılabilir. Ancak velilerin sınıf öğretmenini tercih etme nedenleri içerisinde, öğretmenlerden farklı olarak

çevresel faktörler teması elde edilmiştir. Çevresel faktörler içerisinde özellikle önerilerin ve çevredeki insanların sınıf öğretmeninin ismini fazla belirtmeleri velilerin, sınıf öğretmeni tercihinde etkili olmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, tercih edilen sınıf öğretmenlerinin tercih edilme nedenleri, derslerinde kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler, kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik yaptıkları etkinlikler saptanmaya çalışılmıştır. Tercih edilen sınıf öğretmenlerinin mesleki sevgi ve çocuk sevgisine sahip olmaları tercih edilme sebebi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu birçok araştırma sonucu (Akçadağ, 2017; Çalışkan ve diğ., 2013; Çeliköz ve Çetin, 2004; Karakelle, 2005; Taşkaya, 2012) destekler niteliktedir. Öğretmenlerin meslekteki başarıları mesleki sevgileriyle doğru orantılıdır (Eraslan ve Çakıcı, 2011). Öğretmenlik mesleğinde başarı, bilişsel alanda gösterilen gelişimle beraber bu mesleği sevgi ve istekle yapmakla gelmektedir (Doğan ve Çoban, 2009). Öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca yaptığı birçok fedakarlığın ana güdülenme kaynağını meslek ve öğrenci sevgisi oluşturduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin iletişim ve işbirliği becerilerine sahip olmaları tercih edilme nedenleri içerisinde yer almaktadır. Işıktaş (2015) öğretmen adaylarından iyi öğretmen olma görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında, iyi bir öğretmenin etkili iletişim becerilerine sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Can'ın (2004) etkili öğretmen davranışları üzerine yaptığı araştırmasında iyi öğretmene yönelik yapılan tanımlamaların en göze çarpan özelliği öğretmenlerin iletişim ve sosyal ilişkiler kurmasıdır. Bu araştırma sonuçları da göstermektedir ki etkili iletişim becerilerine sahip olma iyi öğretmen özellikleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları yoğun iletişim yapılan eğitimin niteliğinin artmasını sağlamaktadır (Gündüz, 2005). Öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları nitelikli iletişim öğrencilerin okula karşı olumlu tutum sergilemelerini ve derslere etkin katılımlarını sağlamaktadır (Kaya, 2014). Tercih edilen sınıf öğretmenlerinin iletişim ve işbirliği becerilerine sahip olması eğitimin niteliğinin artmasına ve öğrencilerin okula karşı olumlu tutum sergilemelerine katkı sağlamakla birlikte, tercih edilmelerini de etkilediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmalarda velilerle işbirliği içerisinde bulunmaları da tercih edilme nedenleri içerisinde yer almaktadır. Nitelikli ebeveyn öğretmen ilişkileri öğrencilere birçok yönden olumlu katkılar sunmaktadır (Aslanargun, 2007). Öğrencilerin akademik yeterliklerinin artması, sosyal ve duygusal düzeylerinin gelişmesi, sorumluluklarını yerine getirmesi, okula karşı olumlu tutum geliştirmesi bu katkılar arasında sayılabilir (Hughes ve Kwok, 2007). Öğretmenlerin veli ile işbirliği içerisinde olması velilerin okul ile ilgili iyi duygular yaşamasını ve okul aktivitelerine katılmasını sağlamaktadır (Gutman ve McLoyd, 2000). Ayrıca eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan velilerle öğretmenlerin kurduğu işbirliği eğitime ve öğrenciye katkıları düşünüldüğünde öğretmenlerin

velilerle işbirliği içerisinde olmaları gerekmektedir (Ünsal ve Çetin, 2019). Bu gerekliliğin tercih edilen sınıf öğretmenleri tarafından yerine getirildiği söylenebilir.

Veliler sınıf öğretmenlerini kişisel özelliklere göre en fazla; fedakar, şefkatli, çalışkan olma gibi özellikleri yönüyle tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucunu alanyazında yapılan çalışmaların sonuçları desteklemektedir (Babayiğit, 2018; Corum, 2001; Işıktaş, 2015; Karakelle, 2005; Sementis, 2000; Yıldırım ve Öner, 2016). Veliler tarafından tercih sebebi olarak görülen özelliklerin daha çok insan-insan ilişkilerini öne çıkan özellikler olduğu söylenebilir. Eğitim süreçlerinde öğretmenin öğrencilerine özveriyle, sabırla ve güler yüzle bilgilerini aktarması, konuların anlaşılabilmesi durumunda anlayış ve hoşgörü içerisinde farklı yolları denemeye devam etmesi, öğrencinin kendine değer verildiğini hissederek özgüvenini geliştirmesi, kendini güvende hissetmesi, öğretmene ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmesi, öğretim sürecinin başarıyla sonuçlanması gibi daha birçok olumlu katkısının olması beklenebilir (Gültekin, 2020).

Araştırmada tercih edilen sınıf öğretmenlerinin mesleki özellikleri arasında disiplinli olmaları tercih edilme nedeni olarak görülmüştür. Öğretmenler sınıfı kontrol ederek sağladığı disiplinle; sınıfı düzenleme, eğitim öğretimi destekleme ve öğrencilerin kendilerini kontrol etme becerilerini artırmak adına kullanılmaktadırlar (Karakelle, 2005). Alanyazında, etkili öğretmen davranışları konulu araştırmalarda öğretmenlerin nitelikleri içerisinde disiplinli olma özelliğinin vurgulanması araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Can, 2004; Çalışkan ve diğ., 2013; Yıldırım ve Öner, 2016).

Araştırmada tercih edilen öğretmenlerin sosyal, sportif etkinlikler ve proje yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucunu konu ile ilgili araştırmalar (Çetin ve Ünsal, 2020; Karakelle, 2005; Şahin, 2011; Yıldırım ve Öner, 2016) desteklemektedir. Yapılan bu etkinlikler öğrencilerin fiziksel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimini destekleyen, akademik çalışmaları çeşitlendiren, zamanını verimli değerlendirmeyi öğreten, estetik duyarlılık katan, iletişim, işbirliği, öz disiplin, liderlik gibi kişisel becerileri hayatın içinde yaparak yaşayarak uygulanıp kazanılmasını sağlayan çalışmalardır (TEDMEM, 2018). Bu değerlendirme göz önünde bulundurulduğunda tercih edilen öğretmenlerin yaptığı etkinliklerden dolayı fark yaratan öğretmen davranışları sergilediği söylenebilir.

Araştırmada tercih edilen sınıf öğretmenlerinin davranışları ile öğrencilere rol model oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimbilimsel açıdan öğrenciler, söylemden daha çok davranışlarla ilgilenmekte, öğretmenlerini gözlemlemekte ve rol model almaktadırlar (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Bu açıdan bakıldığında tercih edilen öğretmenlerin, öğrencilere rol model olmaya çalıştıkları söylenebilir.

Araştırmada tercih edilen öğretmenlerin öğrencilerinin akademik olarak başarılı olmalarını sağlamalarının tercih nedeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de orta öğretimdeki nitelikli okulların merkezi sınavlarla öğrenci alması ve sayılarının az olması velilerin sınıf öğretmeni tercihinde başarı yönelimli tercihte bulunmalarının

nedeni olabilir. Başka bir deyişle veliler, çocuğunun merkezi sınavla öğrenci alan nitelikli okullara girebilmesini akademik yönden başarılı öğrenciler yetiştirmiş bir öğretmene vermekten geçtiğini düşünmektedirler (Özdemir, 2018; Ünsal, 2015).

Araştırma bulgularından ulaşılan sonuca göre tercih edilen sınıf öğretmenlerinin mesleki bilgileri, mesleki becerileri, tutum ve değerleri, yaptıkları etkinlikler onlara tanınırlık boyutunda olumlu yansımalarının olduğu söylenebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin; iletişim ve işbirliği becerilerine sahip olmaları, mesleği ve öğrencileri sevmeleri, derslerine hazırlıklı gelmeleri, sınıf disiplinini sağlamadaki başarıları, öğrencileriyle olumlu etkileşimde bulunmaları, sosyal ve sportif etkinlikler yapmaları çevre tarafından fark edilerek tercih edilmelerini etkilemiş olabilir. Bununla beraber velilerin sınıf öğretmeni ararken yapmış oldukları araştırmalar, sosyal medya üzerinden velilerin öğretmenlerinin yapmış oldukları etkinlikleri paylaşmaları, velilerin birbirine öğretmen tavsiyesinde bulunmaları, öğretmenlerin yaptıkları sosyal etkinlikler ve özel okulların bursluluk sınavlarında başarılı olan ilkökul öğrencilerinin öğretmenlerinin kim olduğuna yönelik merak, sınıf öğretmenlerinin tanınırlığını artırarak tercih edilmelerinde rol oynamış olabilir.

Araştırmada tercih edilen öğretmenlerin, derslerinde kullandıkları öğretim stratejisi, yöntem ve teknik boyutunda sunuş yoluyla, buluş yoluyla ve araştırma yoluyla öğretim stratejilerini ve bu stratejilerle ilişkili yöntem ve teknikleri kullandıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Birçok çalışmada etkili öğretmenlerin mesleki özellikleri içerisinde öğretim sürecinde farklı öğretim yöntemlerini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır (Bright, 2011; Koutrouba, 2012; Walker, 2008). Bu açıdan tercih edilen öğretmenlerin etkili öğretmenlik özellikleri gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışmada tercih edilen sınıf öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişimlerine önem verdiği ve bunun için yaptıkları etkinliklerin oldukça geniş bir yelpazede yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada tercih edilen sınıf öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişimlerine önem vererek kendilerini geliştirmeleri, profesyonel öğretmen özelliği gösterdikleri (Doreen ve Prieur, 1996) şeklinde yorumlanabilir. Profesyonelleşme kavramının durağan olmayan, süreklilik taşıyan bir döngü anlamını içerdiği düşünüldüğünde (Cottle, 2014) çağın gereklerine göre sürekli kendini yenileyen tercih edilen sınıf öğretmenlerinin profesyonel öğretmen olarak geleceğin öğrencilerini yetiştirebilecek bir özellik sergilediği de söylenebilir. Araştırmada tercih edilen sınıf öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamak adına en fazla kitap okuma, hizmetiçi eğitimlere katılma, eğitim sitelerini izleme, meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunma ve bilimsel yayınları okuma etkinliklerini yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım ve Öner'in (2016) başarılı/etkili öğretmenlerin özelliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kendilerini geliştirmek amacıyla yaptıkları etkinlikler araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenler en fazla kitap okuyarak kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu yönüyle bakıldığında öğretmenlerin var olan okuma alışkanlığı ve okumaya yönelik olumlu yaklaşımlarının onları mesleki açıdan geliştirmekte (Eicher ve Wood'dan 1977, akt.,

Özbay ve diğ., 2008), ayrıca onların diğer meslektaşlarından ayrılarak tercih edilmelerinde rol oynadığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda katılımcılara göre tercih edilen sınıf öğretmeni; mesleğini ve öğrencilerini seven, mesleğinde yeterli deneyime sahip, iletişim ve işbirliği becerileri gelişmiş, fedakar, çalışkan, şefkatli gibi başat kişilik özellikleri olan, tatlısert bir disiplin anlayışı ile sınıf yönetimini sağlayan, öğrencileriyle olumlu etkileşimde bulunan, derslerine planlı giren, ölçme değerlendirme sonuçları ile ilgili velilere ve öğrencilere geri bildirimde bulunan, etkinlik temelli ders işleyerek öğrencilerini sürekli aktif olmasını sağlayan, derslerinde farklı yöntem ve teknikleri kullanan, sportif ve sosyal etkinliklere önem veren, kişisel ve mesleki gelişimi için çaba harcayan öğretmen şeklinde tanımlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Karar alıcılara yönelik öneriler:

- Tercih edilen sınıf öğretmenlerinin öne çıkan iletişim becerileri, öğrenciyle olumlu etkileşim kurma, disiplinli olma, sosyal etkinlikler yapma gibi özelliklerini konu edinen ve bu özellikleri güçlendirmeye yönelik çalışmalar, hizmetiçi eğitim ve hizmet öncesi eğitim kapsamında yer alabilir.
- Tercih edilen sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim uygulamaları, kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik yaptıkları çalışmalar öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından daha nitelikli öğretmen yetiştirmede kullanılabilir.
- Tercih edilen sınıf öğretmenleri ile ilgili oluşturulan bu veri seti okul yöneticilerine, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için hangi mesleki etkinliklere odaklanacaklarına yönelik yol gösterebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Tercih edilen sınıf öğretmenlerinin mesleğe ve eğitim sistemine katkılarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülmüştür. Karma ve nicel araştırma modelleri kullanılarak yapılacak araştırmalarla tercih edilen sınıf öğretmenlerine yönelik farklı verilere ulaşılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin veliler tarafından tercih edilmesinde okul yöneticilerinin görüşlerini konu edinen araştırmalar yapılabilir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 13.12.2019 tarih ve 2019/33 sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

Kaynakça

- Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 344-373. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31588>
- Adres sahtekarlığında velilere ceza yağıyor. (2009, 14 Kasım). *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/adres-sahtekarliginda-velilere-ceza-yagiyor-12937313>
- Ağırman, N. ve Ercoşkun, M. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715-728. <https://doi.org/10.18506/anemon.292596>
- Akçadağ, T. (2017). Köyde bir öğretim lideri: Dilek Livaneli. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 263-292. <https://doi.org/10.23863/kalem.2018.87>
- Aldan-Karademir, Ç. ve Akgül, A. (2019). Öğretmenlerin etkili sosyal bilgiler öğretmeni algısı: Nitel bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 17(3), 186-207. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.532411>
- Angrist, J. D. and Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369. <http://dx.doi.org/10.1086/319564>
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/843643>
- Aydın, S. ve Ünsal, S. (2021). Tercih edilen sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik metaforik algıları. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 165-177. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/67379/1011661>
- Babayiğit, Ö. (2018). Velilerin sınıf öğretmenlerine bakış açılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 42-58. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.407100>
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo ile nitel veri analizi*. Seçkin Yayıncılık.
- Boudersa, N. (2016). *The importance of teachers' training programs and professional development in the algerian educational context: Toward informed and effective teaching practices*. Expériences Pédagogiques.

- Boyacı, Z., Kılıç, A. ve Şahin, Ş. (2017). Bireylerin geleceğinin şekillenmesine sınıf öğretmenlerinin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 701-718. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/304916>
- Bright, N. H. (2011). Five habits of highly effective teachers. *School Administrator*, 9(68), 33-35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ946601>
- Caena F. (2014). Teacher competence frameworks in europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, 49(3), 313-331. <https://doi.org/10.1111/ejed.12088>
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/219280>
- Can, N., Yıldırım, N., Bedir, G. ve Atalmış, E. H. (2019). İdealist öğretmen ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 405-418. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.628634>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları. M. Sever (Çev.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* içinde (ss. 400-433). Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin yayım tarihi 2014)
- Corum, P. L. (2001). *Exploring the experiences of successful novice teachers: Implications for personnel hiring and development* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Missouri, Columbia.
- Cottle, M. L. (2014). *Teacher professionalism: a study of professionalism for religious educators in the seminary and inditutes department of the church educational system* [Unpublished doctoral dissertation]. Utah State University.
- Çalışkan, M., Işık, A. N. ve Saygın, Y. (2013). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, 12(2), 575-584.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, (162). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/162/celikoz-cetin.htm
- Çetin, A. (2017). *Özel dersanelerden resmi okullara atanan ilköğretim fen bilimleri öğretmenleri üzerine bir durum çalışması* (Tez No. 485620) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2020). Öğretmen algılarına göre fark oluşturan öğretmen. *İnsan ve Toplum*, 10(2), 35-64. <https://doi.org/10.12658/M0331>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>

- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/278/241>
- Devlet okulunda tecrübeli öğretmen için veliden para alındığı iddia edildi. (2017, 26 Ağustos). *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/devlet-okulunda-tecrubeli-ogretmen-icin-veliden-para-alindigi-iddia-edildi-40561946>
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/581>
- Doreen, S., and Prieur, D. (1996). Teacher professionalism and school leadership: An antithesis? *Education*, 116(3), 393-396. <https://www.thefreelibrary.com/Teacher+professionalism+and+school+leadership%3A+an+antithesis%3F-a018434929>
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787079>
- Elma, C. ve Ergen, Y. (2016). Yeni mezun sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmeni yetiştirme programına ilişkin görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(4), 185-211. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1521025>
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 427-438. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817446>
- Erol, M. ve Başaran, M. (2020). İlkokul öğrencileri sınıf öğretmeni değişimini nasıl algılıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1196-1213. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.6m>
- Gutman, L., and McLoyd, V. (2000). Parents' management of their children's education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *Urban Review*, 32(1), 1-24. https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/43877/11256_2004_Article_222479.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(11), 654-700. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682130>
- Gündüz, H. B. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik. D. Karlı (Yay. haz.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss. 29-55). Pegem A Yayıncılık.

- Hughes, J., and Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Işıқтаş, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 119-131. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1777-published.pdf>
- Johansson, S., Myrberg E., and Rosén, M. (2015). Formal teacher competence and its effect on pupil reading achievement Scandinavian. *Journal of Educational Research*, 59(5), 564-582. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965787>
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5044/1266>
- Kárpáti A. (2009). Teacher training and professional development. In K. Fazekas, J. Köllő, and J. Varga (Eds.), *Green book for the renewal of public education in Hungary round table for education and child opportunities* (pp. 203-226). Government Institute for Strategic Research of Economy and Society.
- Kaya, Z. (2014). Olumlu öğrenme ortamı oluşturma. Z. Kaya (Yay. haz.), *Sınıf yönetimi* içinde (ss. 115-148). Pegem Akademi.
- Khan, F., Fauzee, M. S., and Daud, Y. (2015). Significance of teachers and education in promoting national economic development: a case study of Pakistan. *Asian Social Science*, 11(12), 290-296. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n12p290>
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654332>
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- McDonald, F. (1975). *Research on teaching and its implications for policy making: Report on pimsse II of the beginning teacher evaluation study*. Educational Testing Service.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. (2nd ed.). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 29072, 26.07.2014.
- Millî eğitimden velilere "farklı ikametgah" uyarısı. (2018, 6 Temmuz). *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/milli-egitimden-velilere-farkli-ikametgah-uyarisi-40888386>

- Mustapha, O., Rakiat, H. L., Henry, O. U., Success, O., Ali, A. J., and Idayat, O. A. (2016). A gis approach to evaluation of accessibility to private primary schools in ilorin west local government area, *Kwara State, Nigeria* 2, 196-200. <http://ijsrset.com/paper/v2i1.pdf>
- Nye, B., Konstantopoulos, S., and Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257. <https://www.sesp.northwestern.edu/docs/publications/169468047044fcbd1360b55.pdf>
- Okul kaydında yanlış adres bildirenlere ceza. (2020, 24 Temmuz). *Memurlar.net*. <https://www.memurlar.net/haber/918192/okul-kaydinda-yanlis-adres-bildirenlere-ceza.html>
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/92325>
- Özdemir, T. Y. (2018). Öğretmenlik mesleği ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme. M. B. Ozan ve T. Y. Özdemir (Yay. haz.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 202-228). Asos Yayınları.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev). Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal eserin yayım tarihi 2002)
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/17505>
- Sarıtaş, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerine göre ideal öğretmen özellikleri* (Tez No. 349123) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~%20sadi/yayin/Seferoglu_Ogretmen_Yeterlikleri_BAAE_2004-58.pdf
- Sementis, G. L. (2000). *Elementary school principals' perceptions of the personal, professional and affective attributes that discriminate between effective and ineffective elementary* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Idaho.
- Senemoğlu, N. (1994). Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik*, 7(81),12-14. <https://docplayer.biz.tr/388606716-Sinif-ogretmeni-bilgiyi-aktaran-kisi-degil-bilgiye-ulasma-yollarini-ogreten-kisidir.html>

- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Sage Publication.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1492675>
- Şimşek, C. ve Tuzluca, S. (2015). Yetişkinlerin düşünce hayatında olumlu iz bırakan öğretmenlerin ortak kişilik ve davranış özellikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 131-141. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/17.cengiz_simsek.pdf
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(2), 283-298. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/219613>
- TEDMEM. (2018). *Okullarda ders dışı etkinliklerin işlevleri*. <https://tedmem.org/blog/okullarda-ders-disi-etkinliklerin-islevleri>
- Tok, H. ve Bozkurt, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1. 2. 3. sınıflar için ayrı ve 4. 5. sınıflar için ayrı yetiştirilmeleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 759-778. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223426>
- Uibu, K. (2010). *Teachers' roles, instructional approaches and teaching practices in the socialcultural context* (Unpublished doctoral thesis). Pedagogicae Universitatis Tartuensis Institute of Education, Faculty of Social Sciences and Education, University of Tartu, Estonia.
- Ünsal, S. (2015). *Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler* (Tez No. 441095) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.956111>
- Ünsal, S. ve Çetin, A. (2019). Eğitim paydaşları arasındaki ilişki. B. Oral, A. Çoban ve M. Bars (Yay. haz.), *Eğitimde ahlak ve etik* içinde (ss. 121-134). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Walker, R. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal, qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers' opinions. *Educational HORIZONS*, 87, 61-68. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815372.pdf>

- Yanlış adres beyanı çocukları okuldan, velileri 875 liradan etti. (2014, 09 Eylül). *Memurlar.net*. <https://www.memurlar.net/haber/482659/yanlis-adres-beyani-cocuklari-okuldan-velileri-875-liradan-etti.html>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N. ve Öner, S. (2016). Etkili/başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 135-155. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1487426>



Reasons for Preference of Classroom Teachers According to the Opinions of Teachers and Parents¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.25.2021	03.25.2022	04.01.2022

Sami Aydın ²

National Education Ministry

Serkan Ünsal ³

Kahramanmaraş Sütçü İmam University

Abstract

This research aims to determine the reasons for the preference of the primary school teachers; their education and training practices as well as their professional development. One of the qualitative research methods, a phenomenological design was used in the present research. The research had two participant groups, teachers and parents. The teachers were determined by using the criterion sampling technique, one of the purposive sampling techniques. 15 volunteer teachers who work in the public school in Kahramanmaraş and whose students are determined by lot, were chosen. Parents, on the other hand, were determined through using the purposive random sampling technique, one of the purposive sampling techniques. The working group consisted of 44 volunteer parents whose children were in the class of the preferred primary school teachers. A semi-structured interview form and an open-ended questionnaire were deployed as data collection tools. Content analysis technique was used for data analysis. The research results suggested that the reasons for the preference of the primary school teachers were identified as attending classes in a planned way, teaching activity-based lessons, caring about the success of each student, making necessary notifications to parents and students regarding the assessment results, being experienced/competent and disciplined. Besides, the results depicted the reasons for the preference of primary school teachers as having very good communication and cooperation skills, loving their profession and students, and being altruistic, hardworking and compassionate. The results obtained in the research can guide the educational administrators about which activities to focus on for the professional development of teachers.

Keywords: Teaching, primary school teacher, significance of a primary school teacher, teacher roles, primary education.

Ethical committee approval: This research was approved with the permission of Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Social and Human Sciences Ethics Committee, dated 13.12.2019 and meeting number 2019/33.

¹This study is derived from the master's thesis completed by the first author under the supervision of the second author at Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Social Sciences Institute, Department of Educational Sciences in 2021.

²Corresponding Author: Primary School Teacher, Cahit Zarifoğlu Primary School, Onikisubat/Kahramanmaraş, e-mail: sami.aydin82@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3491-185X>

³Assoc. Prof, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Department of Curriculum and Instruction, e-mail: serkan-unsal09@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0367-0723>

Purpose and Significance

Many parents who recognize the multifaceted effect of primary school teachers on students and whose children will start the first grade of primary education seek for primary school teachers at the very beginning of the academic year. In fact, the parents tend to seek teachers more than schools for the first four years of primary education. Thus, they may prefer some primary school teachers more, although they are not in their enrollment area, school administrations impose a donation barrier, the classes are more crowded and they experience enrollment troubles.

Since some parents are not in their registration area to prefer these teachers, they change their addresses. There have been various reports in the press regarding this situation such as 550 address changes have been made in the last 3 days, some people have declared wrong addresses in order to enroll their children in the school of their choice during the school enrollment period. There is no such a study specifically published on revealing the reason for parents' preference of some primary school teachers over others by overcoming legal obstacles, giving donations, and consenting to even attend a crowded classroom for their children. This situation was considered as a shortcoming for the researchers. In order to fill this gap, this research was conducted with the aim of revealing the reasons for the preference of the primary school teachers, their educational practices and professional development. For this purpose, the following questions were sought:

1. What are the preferred primary school teachers' views regarding the reasons for being preferred?
2. What are the parents' views on the reasons for choosing the preferred primary school teachers?
3. What are the preferred primary school teachers' views on educational practices?
4. What are the practices conducted by the preferred primary school teachers for their professional development?

Method

Having a qualitative research design, this research used a phenomenological design in order to examine teachers' and parents' views on the reasons for the preference of the primary school teachers and their perceptions towards educational practices.

This research was carried out within the scope of a descriptive phenomenology. The phenomenon of the research was the reason for the preference of primary school teachers and their educational practices. The first working group consisted of 44 volunteer parents whose children were in the class of the preferred primary school teachers. One of the purposive sampling methods, Purposive Random Sampling method was used while choosing parents.

A semi-structured interview form developed by the researcher to gather data about teachers. On the other, an open-ended questionnaire, consisting of two parts, prepared by the researcher, was administered to the parents. The first part of the form includes four questions to determine the demographic information regarding parents, and the second part consists of an open-ended question to identify the reasons why parents prefer the primary school teachers.

An inductive analysis was used during data analysis and a conceptual structure was formed with the existing codes. Hence, the data were arranged and made ready for analysis in accordance with the content analysis. Then, the data was analysed and coded. Categories and themes were constructed out of the common codes, and tabulated. The research findings were presented in a wholistic manner for the sake of readability and supported with striking views of the participants to reflect the given themes efficiently.

Results

Professional perceptions of the teachers who are mostly preferred by the parents are largely determined by their following features: self-updating, considering individual differences, encouraging collaboration among students, guiding students to search and solve problems, and helping students to find their path. It can be concluded that the categories formed out of the reported metaphors such as “supporting individual development”, “guiding” and “innovation” are appropriate for the teacher identity proposed by the constructivist approach to education.

The results showed that these teachers are those who are affectionate, hard-working, altruistic, and good at classroom management, and who love their profession and students, have adequate professional experience and advanced communication and cooperation skills as well as a sense of kind but firm discipline. They also have good interaction with their students, plan their teaching carefully, provide students and parents with constructive feedback on the students’ progress, keep their students active through activity-based teaching, use various methods and techniques in their teaching, and care social and sports activities.

Discussion and Conclusions

This research attempts to determine the preference reasons of the primary school teachers, the strategies, methods and techniques used in lessons, and the practices they carried out for their personal and professional development. The results showed that the primary school teachers who have professional affection and love of children were preferred by parents. This result is favored by many research results on teachers’ ability to love their profession and their students. Teachers can be successful in their profession only by holding in high esteem to their profession. In order to be successful in the teaching profession, having higher cognitive abilities may not be enough, it is also necessary to do this profession with love and enthusiasm.

Teachers’ communication and collaboration skills are among the reasons for their preference. In the study conducted to identify the teachers candidates’ views on

being a good teacher, Işıktaş (2015) concluded that a good teacher should have effective communication skills. Can (2004) examined effective teacher behaviors and found that the most remarkable feature of the definitions made for good teachers is that teachers establish communication and social relations. Under the strength of the research results, the preferred primary school teachers were identified to demonstrate the characteristics of being good teachers. The intensive communication that teachers establish with their students increases the quality of education (Gündüz, 2005). The quality communication between teacher and students ensures that students exhibit a positive attitude towards school and participate actively in the lessons (Kaya, 2014). The fact that the preferred primary school teachers had communication and cooperation skills contributes to the increase of the quality of education, and students' positive attitudes towards the school as well as the preference of primary school teachers.

Teachers' cooperation with parents was found to be among the reasons why they were preferred. Quality parent-teacher relationships provide positive contributions to students in various ways (Aslanargun, 2007). These contributions are exemplified as an increase in students' academic competence, development of their social and emotional levels, fulfillment of their responsibilities, and development of a positive attitude towards school. (Hughes and Kwok, 2007). The relationship between teachers and parents enables parents to have positive feelings about school and to participate in school activities (Gutman and McLoyd, 2000). Considering the undeniable contribution of teacher-parent communication to the students' progress, teachers should cooperate with parents who are one of the most significant stakeholders of education (Ünsal and Çetin, 2019). This is fulfilled by the preferred primary school teachers.

The research results suggested that the preferred primary school teachers' behaviors are role models for students. In pedagogical terms, students are more interested in behaviors than discourse they observe their teachers and take them as role models (Sarıbaş and Babadağ 2015). At that point, it may be wise to mention that the preferred teachers are aware of the significance of their profession and that they fulfill the roles and responsibilities of the profession. It was also concluded that students' academic success was one of the reasons for teachers' preference.

The student admission by the limited qualified schools in secondary education in Turkey through central exams may be the reason for parents to choose success-oriented teachers. In other words, parents think that their child's ability to enter qualified schools that accept students with a central examination is thanks to the teacher who has trained academically successful students (Özdemir, 2018; Ünsal, 2015).

The preferred teachers' professional knowledge, professional skills, attitudes and values, and their activities were determined to have positive reflections on the dimension of recognition. This research put forward that teachers' communication and cooperation skills, their love of the profession and students, being ready for their

lessons, their success in providing classroom discipline and positive interaction with their students as well as their social and sports activities may have affected their awareness of the environment and recognition. Besides, the search conducted by parents while choosing primary school teachers, parents' sharing the activities of their teachers on social media, their recommendations, social activities performed by teachers and curiosity about the teachers of primary school students who succeeded in the private schools' scholarship exams may have increased the recognition of the preferred primary school teachers.

- Institutions that train teacher can use the studies conducted on the preferred primary school teachers for their education and training practices, personal and professional development, for raising more qualified teachers.
- This data set related to preferred primary school teachers can guide school administrators about which professional activities the teachers will focus on for their professional development.
- This research was conducted with a qualitative research design. Different data regarding the preferred primary school teachers may be gathered through studies using mixed and quantitative research models.

Ethical Committee Approval

This research was approved with the permission of Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Social and Human Sciences Ethics Committee, dated 13.12.2019 and meeting number 2019/33.



Foreign Language Teacher Competences: A Systematic Review of Competency Frameworks

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	07.01.2020	03.24.2022	03.30.2022

Aysel Deregözü ¹
Inonu University

Abstract

The aim of this study is to determine competences needed in the language teaching profession. For this aim, six frameworks for language teacher competency are examined. Data is analysed by using content analysis method. The required skills and knowledge are categorized under the aspects learning, learner, teaching, assessment and evaluation, linguistic competences, language awareness, professional development, leadership, culture, school and environment, teaching experience and technology. The results revealed that linguistic and language teaching core competences are crucial competences for language teachers. Yet, the frameworks lay diverse focus on knowledge and skills related to these competences. Out of the results, it is evident that a common framework for language teachers is needed, as all frameworks seem to be insufficient to give a full overview regarding the required competences.

Keywords: Teacher education, language teacher, competence, competency, knowledge, skills.

Ethical committee approval: Since the study is a systematic review of language teacher competency frameworks and does not involve people or human samples an ethics committee decision is not required.

¹Corresponding Author: Dr., Education Faculty, Department of English Language Teaching, e-mail: aysel.deregozu@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8371-8047>

Teachers' role in learners' learning success has been discussed so far widely in literature. It has been debated extensively to what extent teachers play a role in student achievement (Hanushek, 1971; Darling-Hammond, 2000). Nevertheless, studies reveal that there are several factors that affect learning success. These are summed up under the aspects learner, teacher, school, curriculum and family. Within these aspects teacher factor has the highest effect rate on learners' learning success (Beywl and Zierer, 2014). Further studies that emphasis teachers' role in the learning process reveal that learners', who have been taught by competent teachers', were more successful than learners' who have been taught by less competent teachers (Blömeke and Delaney, 2012; Darling-Hammond, 2000; Wayne and Youngs, 2006). Depending on the findings of these studies, it is evident that competent teachers' play a key role in learners' learning success. Yet, when considering the term, *competent*, questions arise on what it means to be a competent teacher and which qualities are required to be accepted as competent. In literature on language teachers there are different views on qualities of language teachers and competences needed in the language teaching profession (Königs, 2014). To clarify this issue, some researchers examine the differences between language teachers and teachers of other subjects. The findings of the study carried out by Borg (2006) suggest that language teachers are seen to be distinctive in terms of the nature of the subject, the content of teaching, the teaching methodology, teacher-learner relationships, and contrast between native and non-native speakers. Hence, out of this statement, it can be inferred that what makes language teachers distinct is related to the subject area of language and language teaching (Deregözü, 2020). Therefore, for language teachers, competences in this both field seem to be crucial to be accepted as competent teachers. Yet, for standardization in the language teaching profession, knowledge and skills which are required need to be specified in detail.

For the clarification of skills and knowledge needed by language teachers for effective teaching, several frameworks are developed. With these frameworks it is aimed "to help teachers to identify where they are in their professional career and help teachers and their employers to think about where to go next and identify development activities to get there" (Cambridge English Teaching Framework [CETF], 2015, p. 2). Further, it is aimed:

to help practising teachers to assess and reflect on their own language teaching competences, ... to encourage teachers to continue their professional development on their own and with the support of their institutions, to help document the design of public training courses for practising teachers, to serve as a tool for evaluating and accrediting teacher training courses. (EAQUALS TD Framework, 2016, p. 4)

Out of these statements, it can be inferred that the frameworks are developed with the aim to standardize competences required in the language teaching profession. However, in general for language teaching and in particular for English language teaching there are several frameworks developed with the aim to standardize

competences. CETF (2015), National Board for Professional Teaching Standards: English as a New Language Standards (NBPTS, 2010), EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers (North, 2009), EAQUALS Framework for Language Teacher Training and Development (EAQUALS TD Framework, 2016), European Profiling Grid (EPG, 2013) and the framework English Language Teachers' Domain-Specific Competences (ELTDSC; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015) published by the Turkish National Education Ministry are among these frameworks.

With respect to the amount of these frameworks developed for language teachers, the aim of this study is to examine, the competences defined in these frameworks and examine similarities and diversities regarding the defined skills. Furthermore, it is aimed to determine skills and knowledge required in the language teaching profession and to clarify competence areas defined in the frameworks. For this purpose, the following research questions are to be answered:

1. Which competences are needed for a language teacher according to the frameworks?
2. Which linguistic competences are needed for a language teacher according to the frameworks?
3. Which core competences are needed for a language teacher according to the frameworks?

Method

The research model, data collection and data analysis of the research is as following.

Research Model

In the study qualitative content analysis method is used as "qualitative content analysis is defined as a research method for the subjective interpretation of the content of text data through the systematic classification process of coding and identifying themes or patterns." (Hsieh and Shannon, 2005, p. 1278). Nevertheless, to identify competence areas in the frameworks, a systematic approach is required. In the analysis process, the content of the frameworks is examined, competence areas are determined, and the descriptors are coded according to their content. Hence, the content of each descriptor is analyzed, and competence areas identified systematically as described in the definition of content analysis method.

Data Collection

In the study, language teacher competency frameworks published on national and international level are examined. CETF (2015), NBPTS (2010), EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers (North, 2009), EAQUALS Framework for Language Teacher Training and Development (EAQUALS TD Framework 2016), EPG (2013) and the framework ELTDSC (MEB, 2015) published by the Turkish National Education Ministry are examined.

Data Analysis

Data were analysed by using content analysis method. In this regard, CETF (2015), NBPTS (2010), EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers (North, 2009), EAQUALS Framework for Language Teacher Training and Development (EAQUALS TD Framework 2016), EPG (2013) and the framework ELTDSC (MEB, 2015) published by the Turkish National Education Ministry were examined in view of knowledge and skills.

In the analysis process, each framework is first examined in an overall view and main aspects are determined. Further, based on the frameworks competency descriptions and their content, main competence areas are identified. Moreover, the descriptors are examined, the required knowledge and skills are identified and the descriptors are coded according to the required competences. The codes of all descriptors are categorized under main aspects. With this analysis process, all frameworks are examined. Thus, the descriptors of each framework are analysed according to their content, the codes are summarized and categorized under main aspects. With this way, main competence areas are determined, and final categories are created. Out of the analysis it can be inferred that competence descriptors of the frameworks contain knowledge and skills in the areas of learning, learner, teaching, assessment and evaluation, linguistic competences, language awareness, professional development, leadership, culture, school and environment, teaching experience and technology. The categories are compared with the competences described for language teachers in literature. Thus, the categories created from the raw data are also theory-based grounded. Hence, the frameworks are compared according to the competences they describe and findings were presented under these aspects. Furthermore, linguistic competence and core competences for language teaching are analysed in detail. The frameworks are compared and similarities and diversities are determined.

In qualitative studies validity is ensured with the criteria's credibility, dependability, conformability and transferability (Lincoln and Guba, 1985, as cited in Elo et al. 2014). In this study the validity of the content analysis is assured with the criteria conformability, which "refers to the objectivity, that is, the potential for congruence between two or more independent people about the data's accuracy, relevance, or meaning" (Elo et al. 2014, p. 2). To prove the congruence between two people about the data's accuracy, a researcher in the field of language teacher education is consulted on the data's accuracy. The researchers' feedback on the data's accuracy indicated congruence between two researchers. Furthermore, one main criteria of ensuring validity in qualitative studies is that the analysis process is reported in detail, and that the researcher explains how the results are obtained (Yıldırım and Şimşek, 2008). Therefore, in the study these criteria is taken into consideration and the analysis process is reported in detail and it is explained clearly how the results are obtained.

For the assurance of reliability, intercoder reliability is assessed. For this aim data is sent to an expert in the field of education and the data is coded by the expert and researcher independently. When the coders were in agreement, the data set was determined as a representation of the code. Disagreements were discussed between coders and with team agreement revised. The agreement on coding used of the final version is compared by calculating the percentage of all segments coded with the same codes. With the formula described by Miles and Huberman (1994) $\text{reliability} = \frac{\text{number of agreements}}{\text{number of agreements} + \text{disagreements}}$ the percentage of agreement is calculated. Miles and Huberman (1994) proposed minimum 75% agreement for a reasonable reliability. The reliability coefficient between the researcher and the expert was found to be 80%. This percentage indicated that the reliability of the study was on an adequate level of agreement.

Results

The findings of the research are presented in the sections of competence areas, linguistic competences and core competences.

Findings Related to Competence Areas

Table 1 shows the competence areas which are defined in the frameworks CETF (2015), NBPTS (2010), EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers (North, 2009), EAQUALS Framework for Language Teacher Training and Development (EAQUALS TD Framework 2016), EPG (2013) and the framework ELTDSC (MEB, 2015).

Table 1

Competence Areas Defined in the Frameworks

Category	EAQUALS (North, 2009)	NBPTS (2010)	EPG (2013)	CETF (2015)	EAQUALS TD (2016)	ELTDSC (MEB, 2015)
Learning	+	-	-	+	+	+
Learner	-	+	-	+	+	-
Teaching	+	+	+	+	+	+
Assessment Evaluation	+	+	+	+	+	+
Linguistic	+	+	+	+	+	+
Language Awareness	+	+	+	+	+	+
Professional Development	+	+	+	+	+	+
Leadership	-	+	+	-	-	-
Culture	-	+	+	-	+	-
School and Environment	-	+	-	-	-	+
Teaching Experience	+	-	+	-	-	-
Technology	+	-	+	-	+	+

The examination of the frameworks for language teachers revealed that the most common competences were defined in the areas of “teaching”, “assessment and evaluation”, “linguistic”, “language awareness”, and “professional development”. In addition, competences in “learning” and “technology” were specified as a key competence for teachers in four frameworks. Three frameworks defined competences related to learners and culture. Competences at least mentioned were the aspects “leadership”, “teaching experience”, and knowledge about “school and its environment”. These aspects were described just by two frameworks.

Findings Related to Linguistic Competences

Competences related to linguistic competences are defined in the frameworks EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers (North, 2009), NBPTS (2010), EPG (2013), CETF (2015), EAQUALS TD Framework (2016) and MEB (2015). Whereas NBPTS (2010) and ELTDSC (MEB, 2015) summarize linguistic competences as “accomplished teachers have deep knowledge of domains of language-listening, speaking, reading, writing, and visual literacy-in order to assess their students’ English language ability and to effectively address their linguistic needs in school settings” (NBPTS, 2010, p. 34) and “Teachers are models for their students in using English language fluently” (MEB, 2015, p. 63), EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers (North, 2009), EPG (2013), CETF (2015) and EAQUALS TD Framework (2016) define them in detail.

EAQUALS TD Framework (2016) describes linguistic competences for teachers under the main category *language, communication and culture* as *using the target language effectively with learners*. It defines linguistic skills in three development phases. Language proficiency needed at phase 1 is B2 and at phase 2 C1 level. In development phase 3 it is required to be able to communicate at all levels. Whereas in EAQUALS TD framework linguistic proficiency is defined in three phases, in CETF (2015) it is given in four phases: *Foundation, developing, proficient* and *expert*. According to CETF (2015), language teachers should be able to provide “accurate examples of the language points being taught at A1–C2 levels of the CEFR.” (p. 8) to be expert teachers. Furthermore, they should be able to use classroom language at each phase accurately. Whereas EAQUALS TD Framework (2016) and CETF (2015) define linguistic competences required for language teachers in three and four main phases, EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers (North, 2009) and EPG (2013) describe them in three main phases with two sub-categories.

In EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers (North, 2009) at the basic phase, language proficiency has to be between B1 and B2. At the independent phase, a certificate at B2 and C2 level and at proficient phase C2 certificate is needed. Whereas in EPG (2013) in the development phase 2 stage 2.2, and development phase 3 an examination certificate at C1 level is sufficient, EAQUALS (North, 2009) requires a certificate at C2 level.

Findings Related to Core Competences

Core language teaching competences for teaching and assessment are defined in all frameworks. Core competence in teaching a language is given in the frameworks CETF (2015), ELTDSC (MEB, 2015) and EAQUALS TD Framework (2016) under the categories teaching and assessment, in NBPTS (2010) under the category instructional practice and assessment. In EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers (North, 2009) and EPG (2013) they are summed up under the categories' methodology, lesson and course planning, interaction management and monitoring and assessment.

In EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers (North, 2009) knowledge and skills defined under the category methodology covers knowledge about learning theories and features of language and familiarity with techniques and materials. Lesson planning requires being able to prepare and develop lesson plans. Interaction management and monitoring, covers the management of teacher – class interaction effectively, monitoring resulting activity and giving feedback at each stage in a higher competence grade. The aspect assessment requires at the basic stage to be able to mark class quizzes and progress tests, at the proficient stage being able to write progress tests, develop assessment tasks, and use Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001) criteria reliably to assess spoken and written proficiency.

NBPTS (2010) defines instructional practices as being competent in preparing and providing effective instruction, individualizing instruction and differentiating instruction in the language domains. Further, providing students with focused language instruction, selecting materials and resources, building on students' prior knowledge, experiences, and interests, encouraging students to become independent learners and engaging and motivating learners are core competences related to instructional practice. Integrating language and content, interacting in the classroom, using the primary language as a tool, managing learning in the classroom are defined also as core competences. Furthermore, teaching collaboratively, thinking critically, incorporating assessment and reflection are essential parts of the instructional practice.

EPG (2013) presents core competences under the categories' *methodology, lesson and course planning, interaction management and monitoring* and *assessment* in the development phases 1–3. Methodology covers knowledge and skills in language learning theories and methods, techniques and materials. Competence in the area assessment requires being able to conduct and mark tests or oral tests at different stages. Lesson planning covers knowledge and skills in preparing and planning lessons and deciding on activities. Interaction management and monitoring, includes being able to give instructions, involving learners in pair and group work, monitoring individual and group activities and providing feedback.

CETF (2015) defines knowledge and skills under the main area Teaching, Learning and Assessment in four development phases: *Foundation, developing,*

proficient and *expert*. These phases consist of three sub-skills. Having an understanding of key principles of teaching, learning and assessment, to be able to plan and deliver lessons with an awareness of learners' needs, using core-teaching techniques and to be able to use tests and assessment procedures to support and promote learning.

EAQUALS TD Framework (2016) defines core competences under the aspects *Teaching and supporting learning* and *Assessment of learning*. The core competence Teaching and supporting learning comprises teaching methodology, resources/materials, interacting with learners, lesson management, using digital media, monitoring learning and learner autonomy. Assessment of learning covers, assessment and the curriculum, test types-selection, design and administration, impact of assessment on learning and assessment and learning processes.

The framework ELTDSC, published by the Turkish Ministry of Education (MEB, 2015), describes knowledge and skills related to core competences in three development phases under the aspects teaching and assessment. Teaching competence requires competence in lesson planning and to be able to prepare lesson plans considering learners' general and linguistic needs and learning styles, to arrange learning settings, preparing and using materials adequate to learners' age, learning style and linguistic needs. Further, using appropriate teaching methods and techniques and preparing activities suitable to learners' daily life usage, to apply technology for effective learning and to support learners using them are accepted as core competences in teaching. In addition, language teachers should be able to use language teaching techniques, methods and approaches to enable learners' development in the language skills, reading, writing, speaking and listening. Assessing learners' linguistic development with suitable tests and to give feedback are furthermore defined as English language teachers' domain-specific competences.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The first research question of the study was "Which competences are needed for a language teacher according to the frameworks?". The review of teachers' competency frameworks, revealed that competences defined in the frameworks could be categorized under the aspects learning, learner, teaching, assessment and evaluation, linguistic, language awareness, professional development, leadership, culture, school and environment, teaching experience, and technology. However, not in all frameworks these aspects are considered. Competences in teaching, assessment and evaluation, linguistic, language awareness and professional development are defined in all frameworks. Least focus is given on school and its environment, leadership, and teaching experience. Only EAQUALS Profiling Grid defined teaching experience as a key factor in developing professional competences for language teachers (North, 2009) and EPG (2013).

As Terhart (2005) emphasizes, the basis of professional competences are laid in the phase of teacher education and is developed by experiencing teaching. Yet, this development undergoes various stages, each stage showing particular characteristics,

that indicates the level of competency. Therefore, to determine language teachers' teaching experience in phases may be contributory to specify the actual state of language teachers' competency. Nevertheless, competence is regarded as not being a static fact, but it is shaped by knowledge and skills that are acquired in the learning process. Hence, competences are developed within this process (Jones et al., 2002). When accepting teachers as being learners in a lifelong learning process, then it is obvious that professional competences are acquired in the learning process that is shaped by teaching experiences. In addition to define professional development as a key aspect, language teacher competency frameworks need to specify teaching experiences in accordance to experiences teachers gain at various stages during their professional life.

Furthermore, the study revealed that not all frameworks focus on the learner itself and the learning process as a separate competence area. However, learners' needs and interests are taken into account in the teaching dimension. When considering the fact that language teachers are distinct because of special characteristics of their profession, then it is obvious, that these are related to the nature of the subject and the teaching of it (Borg, 2006). Hence, language teachers' core competences are related to language teaching methods, approaches and techniques.

The second research question of the study was "Which linguistic competences are needed for a language teacher according to the frameworks?" No doubt that teachers' linguistic competences shape the quality of teaching, as they act as models when they use the language in class. When examining the frameworks regarding linguistic competences required, it is obvious that the requirements vary. Two frameworks (NBPTS, 2010 and MEB, 2015) give only a definition of linguistic competence. NBPTS (2010) points to the fact that "accomplished teachers have deep knowledge of domains of language-listening, speaking, reading, writing, and visual literacy-in order to assess their students' English language ability and to effectively address their linguistic needs in school settings." (NBPTS, 2010, p. 34) and ELTDSC (MEB, 2015) defines language teachers' linguistic competence, as teachers are "models for their students in using English language fluently." (MEB, 2015, p. 63). Both of these frameworks neglect to determine a language proficiency level required in the profession. When examining other frameworks, it can be seen that they define linguistic competences at diverse stages. EAQUALS TD Framework (2016) determines three and CETF (2015) four stages, whereas EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers (North, 2009) and EPG (2013) specify six stages. When examining the language proficiency level, then it is evident that in all frameworks the level C2 or native-like level are targeted. Yet, at the first development phase, the requirements are diverse. In CETF (2015) at the first development stage teachers should be able to provide "accurate examples of the language points being taught at A1 and A2 levels of the CEFR." (p. 8), in EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers (North, 2009) and EPG (2013) language proficiency level B1 and in EAQUALS TD Framework (2016) the level B2 is targeted. Hence, in the frameworks, a consensus related to the language proficiency level at the first stage is missing.

It is acknowledged that a certain level of language ability is required in order to teach language effectively, as well as to communicate with other professionals appropriately; however, any minimum language level required of the teacher is likely to vary depending on the teaching context and language levels of the group of learners being taught (see CEFR levels 1 for guidance on language proficiency) (CETF, 2015). Yet, being compatible regarding development stages and language proficiency level would be favourable for a standardization. At least language proficiency level B2 should be required as it stands for independent user that means that someone “can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party” (Council of Europe, 2001, p. 24).

The third research question of the study was “Which core competences are needed for a language teacher according to the frameworks?” The examination related to core competences revealed that all of the frameworks lay diverse focus on knowledge and skills that is required in language teaching. Nevertheless, when examining the frameworks with an overall view, the required knowledge and skills can be compiled. The described knowledge areas related to core competences in the frameworks indicate that language teachers need knowledge in language learning theories, key principles of teaching, learning and assessment, language features, language teaching methods and techniques.

Knowledge and skills defined in the frameworks can be summarized, and it can be concluded that it is required that language teachers are able to:

- Plan and deliver lessons while considering learners’ general and linguistic needs and learning styles
- Build on students’ prior knowledge, experiences, and interests
- Select materials and resources adequate to learners’ age, learning style and linguistic needs
- Prepare activities suitable to learners’ daily life usage
- Arrange learning settings
- Engage and motivate learners
- Use technology for effective learning
- Interact in the classroom
- Provide students with focused language instruction
- Manage lesson
- Monitor learning and individual/ group activities
- Involve learners in pair and group work

- Individualize instruction
- Differentiate instruction in the language domains
- Provide feedback
- Incorporate assessment and reflection

It can be concluded that according to the competency frameworks professional competences develop in phases and while determining language teachers' competency state; it has to be considered that teachers might be at a different stage at each competence area. It can be inferred that not in general but in particular it is possible to specify to what an extent competency exists in a special competence area. Hence, not an overall evaluation but a partial evaluation just related to a special competence area can be carried out with the help of competency frameworks.

In conclusion, it is recommended to create a common theoretical and practical basis to define knowledge and skills that is required for the language teaching profession and to create a common competency framework for language teachers that encompasses all essential areas with its sub-skills that are described in diverse development phases. Hence, a consensus is needed on a common competence framework for language teachers that could be used as an orientation in the profession.

Ethical Committee Approval

Since the study is a systematic review of language teacher competency frameworks and does not involve people or human samples an ethics committee decision is not required.

References

- Beywl, Z., and Zierer, K. (2014). *John Hattie: Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von visible learning (2. korrigierte Auflage)*. Germany.
- Blömeke, S., and Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM—The International Journal on Mathematics Education*, 44(3), 223-247. <https://doi.org/10.1007/S11858-012-0429-7>
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Cambridge English Teaching Framework. (2015). *Cambridge English teaching framework competency statements*. <https://www.cambridgeenglish.org/Images/172992-full-level-descriptors-cambridge-english-teaching-framework.pdf>

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Deregözü, A. (2020). *Yapısal eşitlik modellemesi ile yabancı dil öğretme yetkinliğinin incelenmesi* (Tez No. 630395) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- EAQUALS TD Framework. (2016). *The eaquals framework for language teacher training and development*. <https://www.eaquals.org/resources/the-eaquals-framework-for-language-teacher-training-and-development/>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., and Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *Sage Open*, 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- European Profiling Grid. (2013). *European profiling grid booklet*. <https://www.eaquals.org/resources/european-profiling-grid-booklet/>
- Hanushek, E. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data. *The American Economic Review*, 61(2), 280-288. <https://www.jstor.org/stable/1817003?seq=1>
- Hsieh, H. F., and Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jones, E. A., Voorhees, R. A., and Paulson, K. (2002). *Defining and assessing learning: Exploring competency-based initiatives* (NCES 2002-159). The National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2002/2002159.pdf>
- Königs, G. K. (2014). War die lernerorientierung ein Irrtum? Der fremdsprachenlehrer im kontext der sprachlehrforschung. *FluL*, 43(1), 66-80. <https://elibrary.narr.digital/content/issue/flul/43/1.pdf>
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). İngilizce öğretmenleri özel alan yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2017_11/06160113_2-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_ingilizce_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_5.pdf
- National Board for Professional Teaching Standards. (2010). *English as a new language standards* (2nd ed.). National Board for Professional Teaching Standards. <https://www.nbpts.org/wp-content/uploads/2017/07/ECYA-ENL.pdf>

- North, B. (2009). *A profiling grid for language teachers*.
<https://pdfs.semanticscholar.org/c118/264c87f6678ba4b7fdd57dd125c9a134b3fb.pdf>
- Terhart, E. (2005). Standards für die lehrerbildung-Ein kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 275-279. <https://doi.org/10.25656/01:4755>
- Wayne, A. J., and Youngs, P. (2006). Die art der ausbildung von lehrern und die lerngewinne ihrer schüler: Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, (51), 71-96. <https://doi.org/10.25656/01:7371>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



Yabancı Dil Öğretmen Yeterlikleri: Yeterlik Çerçevesinin Sistematik Bir İncelemesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	01.07.2020	24.03.2022	30.03.2022

Aysel Deregözü ¹
İnönü Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil öğretmenleri için gerekli olan yeterliklerin belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında altı yabancı dil öğretmeni yeterlik çerçevesi içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Çerçevelerde, yabancı dil öğretmenleri için gerekli olan yeterlikler bilgi ve beceri açısından incelenmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Yeterliklerin, öğrenme, öğrenci, öğretme, ölçme ve değerlendirme, dilsel yeterlik, dilsel farkındalık, profesyonel gelişim, liderlik, kültür, okul ve çevre, öğretim deneyimi ve teknoloji başlıkları altında ele alınabildiği görülmektedir. Elde edilen bulgular, çerçevelerde ana öğretim yeterlikleri için gerekli olan dilsel ve dil öğretme konularında bilgi ve becerilere farklı ağırlıklar koyarak tanımlama yaptığını göstermektedir. İnceleme sonucunda, yabancı dil öğretmenleri için gerekli olan yeterlikler konusunda çerçevelerde uzlaşıya varılmış genel bir standardın olmadığı, bu konuda yabancı dil öğretmenleri için temel yeterlik konularını kapsayacak çerçeve çalışmalarına gereksinim duyulduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar sözcükler: Öğretmen eğitimi, yabancı dil öğretmeni, yetkinlik, yeterlik, bilgi, beceri.

Etik kurul kararı: Bu araştırma doküman analizi yöntemi ile dil öğretmeni yeterlik çerçevesini incelediğinden dolayı etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

¹Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Gör., Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı, e-posta: aysel.deregozu@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8371-8047>

Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil öğretmenlerinin meslekleri için gerekli olan bilgi ve becerilerin belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında, yabancı dil öğretmenleri için geliştirilen yeterlik çerçeveleri incelenmekte ve çerçevelerde yer alan bilgi ve beceri alanları belirlenmeye çalışılmaktadır. Alanyazın, yabancı dil öğretmenleri için gerekli olan bilgi ve beceriler konusunda farklı görüşler ileri sürmekte ve yabancı dil öğretmenlerinin yetkinliklerini sağlayan bilgi, beceri ve yeterlikler konusunda bir fikir birliği olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak yabancı dil öğretmenlerinin gerek eğitimleri sırasında gerek mesleklerini yerine getirirken, yeterlik durumlarını belirlemek ve gelişimlerini önceden belirlenmiş olan ölçütler doğrultusunda izlemek, onların mesleki yeterlik gelişimlerini sağlayabilmeleri açısından önemlidir. Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlik durumlarının belirlenmesi amacıyla çeşitli çerçevelerin geliştirilmiş olduğu görülmekte ancak standart bir çerçevenin kullanılmadığı da anlaşılmaktadır. Yeterlikler konusunda ise, standartlara gereksinim duyulmaktadır. Bundan dolayı geliştirilmiş olan yeterlik çerçevelerinin içerdikleri bilgi ve beceriler açısından ele alınması ve mesleki açıdan bir yabancı dil öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler konusunda ne ölçüde karşılık verdiklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte geliştirilmiş olan çerçeveler arasında esas alınabilecek çerçevenin de belirlenmesi gereklidir. Bunun ötesinde, çerçevelerde yer alan yeterlik göstergeleri, mesleki yeterliğe ulaşma konusundaki hedefleri yansıtmaktadır. Bu hedeflere hangi bilgi ve beceriler ile ulaşılacağı ise ancak göstergelerin içeriklerinin yakından incelenmesiyle olanaklı olacaktır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi kullanılmakta ve içerik analizi ile yabancı dil öğretmenleri için yeterlik konularını içeren çerçeveler incelenmektedir. Bu kapsamda uluslararası çalışmalar arasında bulunan Cambridge İngilizce Öğretme Çerçevesi (Cambridge English Teaching Framework [CETF], 2015), Ulusal Profesyonel Öğretim Standardı: Modern Bir Dil Olarak İngilizce Standardı (National Board for Professional Teaching Standards: English as a New Language Standards [NBPTS], 2010), EAQUALS Yabancı Dil Öğretmenleri İçin Profil Tablosu (EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers; North, 2009), EAQUALS Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi Çerçevesi (EAQUALS Framework for Language Teacher Training and Development; EAQUALS TD Framework 2016), Avrupa Profil Tablosu (European Profiling Grid [EPG], 2013) ve ulusal bağlamda geliştirilmiş olan İngilizce Öğretmenleri Özel Alan Yeterlikleri (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015) ele alınmaktadır. Çerçevelerde, yabancı dil öğretmenleri için gerekli olan yeterlikler bilgi ve beceriler açısından incelenmekte ve kategoriler oluşturulmaktadır. Bununla birlikte çerçevelerde ana öğretim yeterlikleri incelenmekte, bilgi ve beceriler yeterlik başlıkları altında irdelenmektedir. Ayrıca çerçevelerde dilsel yeterlik göstergeleri ve öngörülen düzeyler ele alınmakta ve karşılaştırılmaktadır.

Bulgular

Yapılan inceleme sonucunda, çerçevelerde yer verilen bilgi ve becerilerin “öğrenme”, “öğrenen”, “öğretme”, “ölçme ve değerlendirme”, “dilsel yeterlik”, “dilsel farkındalık”, “profesyonel gelişim”, “liderlik”, “kültür”, “okul ve çevre”, “öğretim deneyimi ve teknoloji” başlıkları altında toplanabildiği görülmektedir. Ancak çerçevelerin bu kategoriler altında yer alan bilgi ve becerilere farklı ağırlıklarda yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca her çerçevede bu kategoriler altında ele alınan bilgi ve becerilere yer verilmediği de görülmektedir. Çerçevelerde en çok yer verilen yeterliklerin öğretme, ölçme ve değerlendirme, dilsel yeterlikler, dilsel farkındalık ve mesleki gelişim kategorileri altında olduğu belirlenmektedir. İncelenen dört çerçeve ise öğrenci ve teknoloji ile ilgili yeterliklere değinmektedir. En az değinilen yeterliklerin liderlik, öğretme deneyimi ve okul ve çevresi konularında olduğu görülmektedir. Bunlara sadece iki çerçevede değinilmektedir.

Dilsel yeterlikler açısından elde edilen bulgular göstermektedir ki dilsel yeterlikler konusu çerçevelerde farklı biçimlerde ele alınmaktadır. MEB tarafından oluşturulan İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri (MEB, 2015), bir cümle ile öğretmenlerin, İngilizceyi akıcı kullanmada öğrencilerine model olduklarını belirtmekte; NBPTS (2010) ise yetkin öğretmenlerin, dilin, dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi alanlarında derin bilgiye sahip olduklarını, bu derin bilgi ile öğrencilerinin İngilizce beceri durumlarını değerlendirme ve gereksinimlerini belirleme konularında yararlanabileceklerini belirtmektedir. İki çerçevede de yabancı dil öğretmenlerinin sahip olmaları gereken yabancı dil düzeyine ilişkin bir bilgi verilmemektedir. Buna karşılık diğer dört çerçevede ayrıntılı bir biçimde yabancı dil öğretmenleri için gerekli olan dilsel yeterlik düzeylerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Bu çerçevelerde dil düzeyi aşamaları ile birinci, ikinci ve üçüncü düzeyde sahip olunması gereken dilsel yeterlik düzeyi belirlenmektedir. Ancak aşamalara bağlı tanımlamada da çerçeveler arasında farklılıklar söz konusudur. Dil düzeyleri belirtilen çerçeveler incelendiğinde, düzey tanımlamaları arasında farklılıkların olduğu ancak üç ile dört düzey arasında dil yeterliklerinin verildiği görülmektedir. Düzeylere bağlı dil yeterliklerinde de farklılıklar söz konusudur. CETF (2015) temel düzeyde dil yeterliğini A1 ve A2 olarak verirken, EAQUALS Yabancı Dil Öğretmenleri İçin Profil Tablosu (North, 2009), EAQUALS Yabancı Dil Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi Çerçevesi (EAQUALS TD Framework 2016) ve EPG (2013) B düzeylerini öngörmektedir. Bununla birlikte EAQUALS Yabancı Dil Öğretmenleri İçin Profil Tablosu (North, 2009) ve EPG (2013) 2. ve 3. düzeylerde dilsel yeterlikleri gösteren bir dil sertifikasının olması gerektiğini belirtmektedir. EAQUALS Yabancı Dil Öğretmenleri İçin Profil Tablosu (North, 2009), 2. Düzey için B2 ve C2 dil sertifikası gerektiğini ifade ederken, EPG (2013), B2 ve C1 düzeylerinde bir dil sertifikasının olması gerektiğine yer vermektedir. Dolayısıyla çerçevelere göre yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması gereken dil düzeyleri farklılık göstermektedir.

Ana öğretim yeterlikleri açısından elde edilen bulgular ele alındığında ise, çerçevelerin ana öğretim aşaması için gerekli olan bilgi ve becerilere farklı ağırlıklar

koydukları görülmektedir. Ancak tüm çerçeveler bütünsel olarak ele alındığında ana öğretim aşaması için gerekli olan yeterlikler oluşturulabilmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretmenlerinin ana öğretim yeterliğine ulaşabilmeleri için hangi konu ve alanlarda bilgi ve becerilere gereksinim duydukları ancak bütünsel bir bakış açısıyla incelendiğinde ortaya çıkmaktadır. Bu bakış ile bakıldığında, yabancı dil öğretmenlerinin dil öğrenme kuramları, öğretme, öğrenme, ölçme ve değerlendirme, dilin özellikleri, dil öğretme yöntem ve teknikleri konusunda bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği de anlaşılmaktadır.

İncelemede diğer bir önemli bulgu, çerçevelerde düzeylere bağlı olarak oluşturulmuş gelişim aşamalarının yer aldığıdır. Yeterliklerin genel olarak başlangıç, orta düzey ve ileri düzey olmak üzere üç ana gelişim aşaması altında sıralandıkları görülmektedir. Yeterlikleri düzeyler altında göstermeyen tek çerçevenin, NBPTS (2010) olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğretmenleri için gerekli olan yeterlikleri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, yabancı dil öğretmenleri için geliştirilen çerçeveler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, gerek uluslararası gerek ulusal bağlamda oluşturulmuş olan yeterlik çerçevelerinde, yabancı dil öğretmeni yeterlik durumunu yansıtabilecek göstergeler konusunda eksikliklerin olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Çerçevelerde, yabancı dil öğretmenleri için özellikle gerekli olan dilsel yeterlikler ve yabancı dil öğretme yeterlik göstergelerinde geliştirilmesi gereken konuların olduğu belirlenmiştir. Örneğin, ancak çerçevelere bütünsel bir yaklaşım ile bakıldığında, yabancı dil öğretmenleri için ana öğretim yeterlik göstergeleri oluşturulabilmektedir. Bütünsel bir yaklaşım ile bakıldığında, bir yabancı dil öğretmenin ana öğretim yeterliğine ulaşmış olması, aşağıda sıralanan ana maddelerde bilgi ve becerilere sahip olduğunu göstermektedir:

- Öğrenenin genel ve dilsel gereksinim ve öğrenme biçimine uygun ders planlaması
- Öğrenenin önceki bilgi, deneyim ve ilgisi üzerine öğrenmelerini sağlaması
- Öğrenin yaş, öğrenme biçimi ve dilsel gereksinimlerine göre materyal ve kaynak kullanması
- Öğrenenin günlük yaşam kullanımına uygun etkinlikler hazırlaması
- Öğrenme ortamını hazırlaması
- Öğreneni öğrenme sürecine güdüleyerek katması
- Etkili öğrenme için teknoloji kullanması
- Sınıf içi iletişim kurması
- Öğrenenin odaklanmasını sağlayan dersler oluşturması

- Dersi yönetmesi
- Bireysel/ grup etkinliklerini ve öğrenmeleri gözlemlemesi
- Öğrencileri eşli ve grup çalışmalarına katması
- Bireyselleştirilmiş dersler vermesi
- Çeşitli dil konu ve alanlarında farklılaştırılmış dersler vermesi
- Geribildirim vermesi
- Değerlendirme ve yansıtmaya yer vermesi

Çerçevelerin, bu maddeler altında ele alınan yeterlikleri kapsayan ayrıntılı ve gelişim aşamalarını yansıtan göstergeler ile tanımlanması gerekmektedir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu ise dilsel yeterliklerin verilmesi konusudur. Yabancı dil öğretmenleri için temel bir beceri olan dilsel açıdan yeterlik, ulusal bağlamda geliştirilmiş olan İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri (MEB, 2015) çalışmasında yer almamaktadır. NBPTS (2010) da bu konuya yüzeysel sayılabilecek bir yeterlik ifadesi ile yer vermektedir. Dolayısıyla özellikle ulusal bir yabancı dil öğretmeni yeterlik çerçevesinin geliştirilmesinde, dilsel yeterliklerin dil düzeyini yansıtacak biçimde oluşturulması gerektiği anlaşılmaktadır. Yeterlik çerçeveleri arasında dilsel yeterliklerin, gelişim düzeylerine ve dil düzeylerine göre tanımlanmasında farklılıkların olduğu göz önünde bulundurulmalı, bu konuda da bir standardın oluşturulması zorunluluğun olduğu bilinmelidir. Ulusal bir çerçeve geliştirilirken dil yeterliklerini de kapsayan ve seviyelere göre dil yeterliklerini içeren göstergelerin oluşturulmasının uygun olacağı anlaşılmaktadır. Dilsel yeterliğinin düzeylere göre belirlenmesi ile birlikte, bir dil sertifikası ile belgelenmesinin de önemli olduğu görülmektedir. Bu şekilde yabancı dil öğretmenin öngörülen dil düzeyinde olduğu kanıtlanmış olacaktır. Aksi takdirde yabancı dil öğretmenin, dilsel yeterlik durumu belirlenmemiş ve dilsel bilgi ile beceriler açısından ilgili yeterlik düzeyini karşılayıp karşılamadığı da anlaşılmamış olacaktır.

Yapılan bu çalışmada, genel olarak yabancı dil öğretmenleri, özel olarak İngilizce öğretmenleri için geliştirilmiş olan çerçevelerde hem dilsel hem de dil öğretme yeterlik göstergeleri konusunda eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Uluslararası bağlamda oluşturulmuş olan çerçevelerde gözlemlenen bu eksiklikler, ulusal bağlamda oluşturulmuş olan İngilizce Öğretmeni Özel Alan Yeterliklerinde (MEB, 2015) de görülmektedir. Bununla birlikte ulusal bağlamda kullanılabilecek genel bir yabancı dil öğretmeni yeterlik çerçevesinin bulunmadığı da görülmektedir. Uluslararası alanda yabancı dil öğretmenleri yeterliklerine bir standart getirme ve öğretmenlerin yetkinlik gelişimlerini belirleme ve gelişimlerini sağlama amacıyla geliştirilmiş olan çerçevelerde yer alan göstergelerin, yabancı dil öğretmenleri için bir ulusal yeterlik çerçevesi geliştirme konusunda yol gösterici olabileceği ancak çerçevelerdeki bilgi, beceri ve yeterlik göstergelerinin bütünsel bir yaklaşım ile ele alınması gerektiği de anlaşılmaktadır. Çerçeve çalışmalarında, genel olarak yetkinlik

gelişimini yansıtan bilgi ve becerilerin düzeylere bağlı verilmesi önerilir. Dilsel yeterlik ve ana öğretim yeterlik konularının ayrıntılı bir biçimde ele alınması ve yabancı dil öğretmenleri için gerekli olan bilgi ve becerilerin ayrıntılı göstergeler ile tanımlanmasının gerekli olduğu da anlaşılmaktadır. Uygulayıcıların, esas aldıkları çerçevelerde eksik kalan kısımların olabileceğini göz önünde bulundurarak değerlendirmelerde bulunmaları gerektiği de vurgulanması gerekmektedir. Araştırmacıların ise, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini yansıtacak göstergeler üzerinde durması ve bunların geliştirilmesi için çalışmalar yürütmesi önerilmektedir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma doküman analizi yöntemi ile dil öğretmeni yeterlik çerçevesini incelediğinden dolayı etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.



Anababaların Çocuklarıyla İlgili Sosyal Medya Paylaşımları

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	18.11.2020	11.08.2021	26.08.2021

Tuba Özgül ¹, **Sühendan Er** ² ve **N. Hazal Yılmaztürk** ³
TED Üniversitesi

Figen Çok ⁴
Başkent Üniversitesi

Öz

Sosyal medya ortamlarına her geçen gün biraz daha fazla kişi katılmaktadır. Dünyada ve Türkiye’de henüz yeni bir konu olan anababaların sosyal medyada çocukları ile ilgili yaptıkları paylaşımlar konusuna ilişkin sınırlı bilgi birikimi bu çalışmada derlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada günümüzde oldukça yaygın duruma gelen anababaların çocuklarına ait bilgilerin, fotoğrafların veya videoların sosyal medyada paylaşılması, anababaların çocuklarıyla ilgili neler paylaştıkları ve bu paylaşımların olası nedenleri duygu, düşünce ve davranışların başkalarına yansıtılması olgusunu kapsayacak şekilde ele alınmıştır. Paylaşımların doğum öncesinden başladığı örneklerden yola çıkarak anababaların paylaşım yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiği ve paylaşımlar konusunda yerine getirmeleri gereken sorumluluklar vurgulanmıştır. Ayrıca konu kapsamındaki dijital ayak izi, dijital kaçırılma gibi kavramlar açıklanmış, konunun çocuk ve ergen açısından hem gelişimsel hem de çocuk hakları açısından sakıncaları tartışılmıştır. Son olarak anababaların sosyal medyada çocuklarıyla ilgili paylaşım yaparken olası tehlikeler karşısında farkındalık kazanmaları için yapılabilecekler konusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Anababalar, çocuk, çocuk hakları, ergen, sosyal medya paylaşımı.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, derleme türünde bir çalışma olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

¹*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: tuba.ozgul@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7728-4334>

²Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: suhendan.er@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0317-2356>

³Arş. Gör., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölüm, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, e-posta: hazal.yilmazturk@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8500-518X>

⁴Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, e-posta: figencok@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2406-1345>

Hızla insanların yaşamına giren ve yaşamın akışı içinde önemli bir alışkanlık, bilgi edinme ve iletişim aracı olan sosyal medya paylaşımları, insanlar üzerinde büyük etkiler yaratarak bilimsel çalışmalar kapsamında yeni kavramların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunlar arasında anababaların çocuklarıyla ilgili sosyal medya paylaşımları *sharenting* kavramı, İngilizce’de paylaşma *share* ve anababalık *parenting* kavramlarının bir araya gelmesiyle ortaya çıkan kavram, giderek daha fazla ve ayrıntılı biçimde anababaların her yaştaki çocuklarına ait paylaşımlarına dikkat çekmek amacıyla ileri sürülmüştür. Brosch (2019) yapılan çalışmalar ışığında söz konusu kavramı anababaların çocuklarının mahremiyetine zarar verecek ve onlar hakkında pek çok ayrıntılı bilgiyi fotoğraf, video veya durumlarına ait gönderiler yoluyla sosyal medyada paylaşımları olarak tanımlar.

Teknolojideki hızlı ilerleyişe ayak uydurma çabası içinde olan anababalar hamilelik döneminden itibaren, çocuklarının doğumu, büyümeleri, gelişmeleri, eğitimleri, güzel anları vb. ile ilgili bilgileri arşivlemeye başlarlar (Altun, 2019). Anababalar sosyal medya uygulamaları ile bu veriyi çok büyük kitlelere ulaştırabilmektedirler. Brosch (2016) Polonyalı anababalar ile yürüttüğü çalışmasında anababaların sosyal medyada çocuklarının fotoğraf ve videolarını paylaşma nedenleri olarak çocuklarının gelişim ve öğrenme anlarıyla ilgili yaşadıkları heyecanı, mutluluğu belirtme isteği duyduklarını ortaya koymuştur. Estonya’da yapılan çevrimiçi bir araştırma sonucunda anababaların çocuklarının görsellerini sosyal medyada paylaşımlarının nedeninin akrabaları ve yakın arkadaşları ile iletişim içinde olma isteği olduğu görülmüştür (Sukk ve Soo, 2018). Benzer şekilde, Duggan ve diğ. (2015), çocuklarının büyüme süreçlerine akrabaları ve yakın arkadaşları dâhil etme isteğinden dolayı anababaların sosyal medyada çocuklarının fotoğraf ve videolarını paylaştıklarını belirtmişlerdir. Sosyal medya platformları aile özelinin ve olaylarının sergilendiği bir sahne durumunu almıştır (Lazard ve diğ., 2019). Ouvrein ve Verswijvel (2019) bu paylaşımları, anababaların ebeveyn olarak yeterliklerini çevrimiçi ortamlarda sergileyebilecekleri bir çeşit dolaylı kendini gösterme aracı olarak tanımlamaktadır.

Anababaların çocuklarını ve çocuklarının bilgilerini sosyal medyada paylaşımları sadece fotoğraf ya da video paylaşımı biçiminde değildir. Bu paylaşımların içeriğinde çocuk büyütme, çocuk gelişimi ve eğitimi gibi çeşitli bilgiler ve öneriler de yer almaktadır. Aslında anababalar aynı zamanda başkalarının paylaşımlarını izlemekte ve bu paylaşımlardan çocuk bakımı, eğitimi, gelişimi gibi konularla ilgili çok şey öğrenmektedirler (Steinberg, 2017). Paylaşımların izlenmesi, diğer anababalardan gelecek olan öneriler, arkadaşlar ve akrabalarla bağlantı içinde olma isteği anababaların çocuklarıyla ilgili paylaşım yapmaları konusunda güdülenme (motivasyon) yaratmaktadır (Bessant, 2018). Diğer bir deyişle, hem paylaşma hem de paylaşımlardan öğrenme açısından sosyal medyada yer alan anababa gönderileri önem taşımaktadır.

Anababaların çocuklarıyla ilgili fotoğraf ve videolarını sosyal medyada paylaşımlarını inceleyen kültürlerarası çalışmalar önem gösterse de sınırlıdır. Türk

kültürünün bu bağlamda ele alındığı tek bir çalışma yer almaktadır. Türk ve İngiliz annelerinin çocuklarıyla ilgili fotoğraf ve videolarını sosyal medyada paylaşımlarını inceleyen bu çalışmada, iki kültür arasında farklılıklar söz konusu olsa da teknolojinin dinamiklerine dayalı benzer temaların toplumlar ve anneler üzerinde benzer etkilere sahip olduğu belirtilmiştir. Örneğin, Türk ve İngiliz anneler, neredeyse tüm yapılan paylaşımlarına olumlu (pozitif) yorumlar yapıldığını ve bunların kendilerini ve çocuklarını mutlu ettiğini belirterek, bu durumun paylaşımlarına devam etmeleri konusunda güdülenme kaynağı olduğunu belirtmişlerdir (Günüç, 2020).

Anababaların sosyal medyada çocuklarıyla ilgili paylaşımları daha bebek ana karnındayken başlayıp ergenlik yaşlarına kadar hatta yetişkinlikte de devam etmektedir. Ancak bu paylaşımlar yapılırken etik ve ahlaki ilkeler genellikle anababalar tarafından dikkate alınmamaktadır (Archer ve Kao, 2018; Bessant, 2018; Moser ve diğ., 2017). Anne adayları ultrason görüntülerini ve olası doğum zamanını sosyal medya üzerinden paylaşmakta iken bazı anneler doğmamış çocukları için hesap açıp bu hesaplara doğacak çocuklarının ismini verip çok sayıda izleyici (takipçi) edinebilmektedir (Abidin, 2015; Morse, 2019).

Kumar ve diğ. (2019) göre anababaların çocuklarının fotoğraf ve videolarını sosyal medyada paylaşımları aslında yaşama yeni girmiş bir olgu değildir. Yüzyıllardır anababaların çocuklarına ait bilgi ve anı toplama ile paylaşma yönünde bebek ve çocuk günlükleri tutma, fotoğraf albümleri düzenleme gibi çocuklara ait paylaşımlar konusunda benzer örnek davranışlar bulunmaktadır. Ayrıca anababaların çocukları ile ilgili konuları sohbetlerine ne kadar çok taşıdıkları, evlerinde çocuklarına ait fotoğrafları her zaman başköşelerde tuttukları bilinmektedir. Yani sosyal medya öncesinde de çocuklara ait paylaşımlar çeşitli şekillerde her zaman anababaların gündeminde ve yaşamında olmuştur. Bu nedenle toplumun inşasında da bir araç olarak kullanılan anababaların çocuklarıyla ilgili sosyal medya paylaşımlarında kültür ve değerlerin etkili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Benevento, 2018). Humphreys (2018) sosyal medyada bu tür bilgilerin paylaşılmasının, paylaşanların kişilikleri ve kimlikleri için önemli hale geldiğini vurgulamıştır. Artık günümüzde sosyal medya paylaşımları kapsamında anababaların çocuklarına ait paylaşımlarının neredeyse günlük yapılması gereken bir iş durumuna geldiği bile söylenebilir.

Anababaların Çocuklarının Fotoğraf ve Videolarını Sosyal Medyada Paylaşma Güdülenmeleri

Çok çeşitli araştırmalarda anababaların neden ya da hangi güdülenmeyle çocuklarının fotoğraf ve videolarını sosyal medyada paylaşımlarına ait açıklamalar görülmektedir. İleri sürülen bazı paylaşım nedenleri aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

Benlik Sunumu

Sosyal medya insanlar arasında ilişki kurulmasını sağlayan değerli bir araçtır. Bu yolla insanlar kendilerini göstermenin yolunu saptamışlardır. Kişiler kendi fotoğraflarını paylaşarak kendilerine özgü özellikleri gözler önüne sermekte ve benzer durumu çocuklarının fotoğrafları üzerinden uygulayıp beğeni veya yorum alarak

sosyal doyum (tatmin) sağlamaktadırlar. Goffman'ın (1959) Benlik Sunumu Kuramı, kişinin kendini göstermek istediği şekilde, kimi zaman olduğundan farklı olarak, kendini karşı tarafa sunması üzerine kuruludur. Oldukça köklü bir kuramsal bakış açısına dayanan bu yaklaşım, insanların kendilerini başkalarının görmesini istediği biçimde sunma çabası anlayışına dayanmaktadır. Bu çaba günümüzde sosyal medya paylaşımlarının değerlendirilmesi açısından da önem taşımaktadır (akt., Albayrak, 2019).

Goffman (1959) kişinin başkalarıyla karşılaşması durumunda kendisini nasıl yeniden ele aldığını, nasıl yeni bir şekilde sunduğunu ve bunun için nasıl yeni stratejiler gerçekleştirdiğini benlik sunumu kavramını kullanarak açıklar. Goffman benliği performans sırasında sergilenen bir görüntü olarak tiyatro metaforuyla ele alır. Bu bağlamda iki benlik kavramından ilki olan oyuncu benlik, bireyin bir aktör olarak rolünü oynarken lettiği benliktir. Bu benlik türünde ideal benlik için çabalanır. İletilmek istenen benlik aktörün elindedir ve karşısındaki insanlara göre değişmektedir. İkinci benlik kavramı olarak tanımlanan uzlaşım benlik, tiyatro oyunu sırasında izleyicinin müdahalesinin olduğu hem aktöre hem de izleyiciye hitap eden benliktir. İletişimde bulunulan her insana göre değişen performanslar sergilemek gerçek bir benliğin oluşmasını zorlaştırmaktadır (akt., Albayrak, 2019). Buna koşut (paralel) olarak anababaların sosyal medya platformunda çoğunlukla olumlu paylaşımlar yapmaları (Maraşlı ve diğ., 2016), iletmek istedikleri örneklere sergilemeleri çerçevesinde ele alınabilir. Öte yandan anababalar, söz gelimi sahnede çocuklarına karşı olan ilgilerini sergilemek için de onlarla ilgili sosyal medya paylaşımları yapmaktadırlar (De Wolf, 2020). Anababaların çocuklarının fotoğraf veya hikâyelerini paylaşımları ise iyi ve sevgi dolu ebeveynlik tablosu çizdiklerini göstermenin bir yolu olarak düşünülmektedir.

İletişim

Bir çalışmada anababaların çocukları ile iletişim kurmak için sosyal medya kullanmayı, mesajlaşmak ya da *Skype* gibi araçlara başvurmaktan daha sık tercih ettiklerini ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, ergenlik döneminde çocuğu olan anababaların sıklıkla sosyal medya üzerinden çocukları ile iletişime geçtiği ve iletişim amaçlı teknoloji kullanımına oldukça olumlu yaklaştıkları bilinmektedir (Doty ve Dworkin, 2014). Ergenlik döneminde, bireylerin kendilerini anababalarına açma davranışının azalması, anababaları bu şekilde çocukları ile iletişimi korumaya yöneltmektedir (Hessel ve diğ., 2017). Ayrıca anababaların çocuklarla ilgili etkinlikler hakkında bilgi alışverişi yapmak ve iletişimde kalmak için de paylaşım yaptıkları görülmektedir (Latipah ve diğ., 2020).

Sosyal Destek ve Anababalık Deneyimi

Yeni doğum yapmış anneler için anne olarak özgüven kazanmak ve teknoloji kanalını kullanarak yeni rollerine ilişkin ortamlar yaratmak önemli olabilmektedir. Anne olmanın ötesinde bu tür sosyal medya ortamları özellikle yeni bebek nedeniyle değişen yaşamlarında onların dış dünya ile iletişiminin kopmamasının yolunu

açmakta ve çocuklarının beslenmelerinden çocuk eğitime dair oyun/ kitap/ yaratıcı etkinlik önerisiyle ilgili paylaşımlar yaparak, tepkiler ve beğeniler olarak bir çeşit destek işlevi sağlamaktadır (Başoğlu, 2020; Gibson ve Hanson, 2013). Nitel bir çalışmada bu gereksinim, katılımcı anneler tarafından açıkça belirtilmiş ve sosyal medya paylaşımlarının bu gereksinimi gidermeye hizmet ettiğine değinilmiştir (Latipah ve diğ., 2020). Tüm yaş grupları için anababaların çocuklara ait paylaşımlarda bulunmaları benzer şekilde sosyal destek sağlamaktadır.

Bugünün anababaları, çocukları ile ilgili paylaşım ortamı olarak sosyal medyayı kullanmayı, bir çeşit anababalık deneyimi olarak görmekteyiz (Archer ve Kao, 2018). Sosyal medya kişiler arasında iletişimin, anababalarla ve arkadaşlarla yapılan paylaşımların yolunu açmıştır. Yapılan paylaşımlar bir anda pek çok kişiye ulaşmakta ve anababaların aralarında iletişimin bile olmadığı kişilere bu paylaşımlar aktarılmaktadır (Aslan ve Durmuş, 2020). Bu paylaşımlara gelen yorumlar, anababaları yeni deneyimler için güdülemekle birlikte, beğenilme gereksinimlerini çocukları aracılığıyla karşılamalarına da dayanak oluşturmaktadır (Günüç, 2020; Latipah ve diğ., 2020).

Arşivleme

Anababalar çocuklarıyla geçirdikleri vakitleri ve anıları arşivlemek ve sonrasında tekrar bakabilmek adına da sosyal medyada paylaşım yapabilmektedirler. Anababalar bu tür paylaşımların arkasındaki bir diğer nedenin, çocuklarının büyüdülerinde geçmişe dönük anıları görebilmelerini sağlamak olduğunu belirtmektedirler. Arşivlemenin bir diğer nedeninin ise anababaların çocuklarının motor ve psikososyal gelişimlerini fotoğraf ve videolarla kayıt altına alıp gelişim dönemine uygunluğunu takip etmek ve değerlendirmek olduğu bilinmektedir (Latipah ve diğ., 2020).

Sosyal Medyada Anababaların Çocuklarıyla İlgili Paylaşımlarından Fenomenliğe

Bugün çok çeşitli özellikleriyle dikkat çeken sosyal medya fenomenliği bir sosyal olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal medyadaki uygulamalarda kullanıcılara hitap eden fenomenlerin bazıları sosyal medya ya da televizyon dünyasına da giriş yaparak çeşitli roller üstlenebilmekte yorumculuk, şarkıcılık, gurmelik, moda gibi çeşitli alanlarda da hünelerini sergilemektedir. Konuya ilişkin dikkat çeken nokta, çocukların anababaları tarafından sosyal medya fenomenliğine taşınmasıdır (Benevento, 2018).

Konuya ilişkin dikkat çeken nokta, çocukların anababaları tarafından sosyal medya fenomenliğine taşınmasıdır. Bu olguya bir örnek olarak günümüzde dünyada 3.5 milyon kadar izleyicisi olan Çocuk Modası Instagram hesabı ve etiketi (*fashionkids*) kendini tüm dünyadan çocuk modasını, tasarımını ve yaşam stilini dikkatlice kurgulayan ilham verici anababaların platformu olarak tanımlamaktadır (Benevento, 2018). Daha çok 0-6 yaş arası şık çocuk fotoğraf ve görüntülerinin anababalar tarafından paylaşıldığı bu hesapta satış hedefi de bulunmaktadır. Dünyanın

pek çok ülkesinden anababalar çocuklarına ait giyim, çocuk odası, çocuk eşyası, çocuk ve doğa, çocuk ve hayvan, oyuncak fotoğraflamakta ya da video kaydı yapmakta ve bu hesapta paylaşmaktadır. Paylaşımlar arasında yeni doğmuş bebeklerin adları ile doğum boy ve kilo bilgileriyle paylaşıldığı örnekler bile bulunmaktadır (Erişir ve Erişir, 2018).

Günümüzde sosyal medyadaki bir diğer çocuk fenomen Kobe eats hesabı, ana babası tarafından çocuğun sürekli yemek yeme ve yemek yapma videolarının paylaşıldığı bir hesaptır. Bu hesap çok izlenen ve çocuğun videolardaki giysilerinin ve bunlardan esinlenerek üretilmiş çeşitli ürünlerin satışına da olanak veren 2.5 milyon kadar izleyicisi olan bir hesaptır. Bu hesap da Kobe yemek pişirmeyi, yemek yemeyi ve mutfakta incelemeyi severim sloganıyla tanımlanmaktadır. Hatta Kobe hayranları olarak tanımlanan ve Kobe'nin Dünya'nın en tatlı şefi olarak anıldığı ayrı hesaplar da açılmıştır. İnternette basit bir aramayla çocuk hakkında pek çok bilgiye ulaşmanın olanaklı olduğu bu sosyal medya paylaşımları özellikle Covid-19 pandemi sürecinde hızla popüler olmuştur. Bu hesabı yöneten Kobe'nin annesi CNN International TV kanalında söz konusu hesap ve oğlu Kobe hakkında açıklamalarda bulunacak kadar önemli bir toplumsal konu oluşturmuştur. Ayrıca bu tür çeşitli hesaplarda belirtildiği gibi pek çok ticari ürün paylaşılmakta ve satışı yapılmaktadır. Örneğin, *Kobe Eats* yazılı kıyafetler tasarlanmıştır. Kobe'nin videolarında üzerinde bulunan aşçı şapkası ve önlüğünün yanı sıra pek çok bebek ve çocuk giysisi aracı anababaları tarafından satışa sunulmakta ve önemli bir gelir elde edilmektedir. Yapılan araştırmalar bu örnekte olduğu gibi, anababaların çocuklarını sosyal medya kanalı ile paylaşarak ticari yarar gözettiklerine ve bu paylaşımlar aracılığıyla büyük ölçüde ticari ürün reklamı yaptıklarına işaret etmektedir (Erişir ve Erişir, 2018).

Anababaların Sosyal Medyada Çocuklarının Fotoğraf ve Videolarını Paylaşmalarının Çocuk Hakları Açısından Değerlendirilmesi

Anababalar yaptıkları paylaşımlar ile uluslararası sözleşme ve yasalarla belirlenmiş çocuk haklarını önemli ölçüde göz ardı etmektedirler (Serin, 2019). Çocukların temel olarak her türlü ihmal, istismar ve riskten korunması temel haklarından biridir. Türkiye dahil toplam 196 ülkenin taraf olduğu Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına İlişkin Sözleşme'nin ilk maddesinde 18 yaşından küçük her bireyi çocuk olarak nitelendirmiş, diğer 53 madde ile çocuk haklarını ayrı ayrı belirtmiş ve sınırlarını çizmiştir (Lynch ve Liefwaard, 2020). Sözü edilen çocuk haklarına dair sözleşmedeki çocuk haklarına yönelik maddelerin çoğu çocukların fotoğraf ve videolarının anababaları tarafından sosyal medyada paylaşılması ile ilişkilendirilebilir. Sözleşmenin 12. Maddesi'nde çocuğun kendisini ilgilendiren her türlü konuda kendi görüşlerini özgürce ifade etme, görüşlerine önem verilmesini isteme hakkına sahip oldukları belirtilmiştir. 16. Maddesi'nde onurlu ve saygılı bir yaşam sürecekları şekilde küçük düşürülmeden ve özel yaşamlarına müdahale edilmeden yaşama hakkına sahip oldukları belirtilirken 19. Maddesi'nde ise bakımı ile ilgilenen kişilerin yetki ve sorumluluklarını çocuğa zarar verecek şekilde kullanamayacakları açıkça vurgulanmıştır. Ayrıca 19. Madde'de çocuklar için zararlı olabilecek durumlar için yasal, yönetsel, toplumsal ve eğitsel tüm önlemlerin alınması

gerekliliği vurgulanmıştır. (Birleřmiř Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 1989; Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2016). Bu maddeler doğrultusunda anababaların, çocuklarının fotoğraf ve videolarını izin almadan sosyal medyada paylaşmaları ve onları tehlikeli durumlara dūřürebilecek bu alışkanlıkları ile Birleřmiř Milletler Çocuk Haklarına İlişkin Sözleřme'yi ihlal ettikleri söylenebilir.

Benzer şekilde Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 8. Maddesi, çocukların özel yaşamlarının korunması ve özel yaşamlarına saygı duyulması ile ilgilidir (Avrupa Konseyi [CE], 1950). Aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, çocuk haklarını bu bağlamda kapsamakta ve güvence altına almaktadır. Anayasa'ya göre anababalar, eğitim ortakları ve devletler, çocukları her türlü riskten korumak için önlemlerini almalıdır. Bu önlemler doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2017 yılında yayınladığı 2017/12 sayılı Okullarda Sosyal Medya Kullanımı adlı genelgede okul ortamında öğrencilere ait fotoğraf ve videoların sosyal medyada paylaşılmasının yasak olduğunu ve ihlal edenler hakkında yasal işlemler ile paylaşımların önüne geçileceğini belirtmiştir (MEB, 2017). Ancak unutulmaması gereken esas nokta birincil sorumluluğun anababaların üzerinde olduğu ve anababaların bu sorumluluğu yerine getirmediği durumda, çocuğun yüksek yararını gözetmek için devletin devreye girmesinin beklenmesidir (Kurt, 2016).

Anababaların çocuklarını korumaları doğal bir beklenti iken, onların sosyal medyada yaptıkları paylaşımlarla yalnızca kendi yaşamlarına ilişkin değil çocuklarının kişisel bilgilerini ve onların mahremiyet niteliği taşıyan deneyim ve özelliklerini de paylaşmakta oldukları söylenebilir (Steinberg, 2017). Bu paylaşımlarla çocuklarının gizliliğini ihlal ederek dikkat çekmeye çalışan ve bunun üzerinden bir çıkar (ün, para vb.) elden eden anababalar hakkında açılmış davalar bulunmakadır (Kopecky ve diğ., 2020). 2015 yılında ABD'deki Çevrim İçi Aile Güvenliği Enstitüsü'nün (FOSI) çocuklarla yürüttüğu bir çalışma sonucunda çocukların rızası alınmadan yapılan sosyal medya paylaşımlarının oldukça fazla olduğu görülmüştür. Çocukların rızası olmayan paylaşımlar hakkında anababalarına dava açabilme yetkisi için düzenlemeler son yıllarda çoğu Avrupa ülkesi ve Amerika Birleşik Devletleri tarafından gündeme getirilmektedir (Bessant, 2018). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan bir anababa, 9 ve 11 yaşlarındaki çocuklarını fiziksel ve duygusal olarak istismar ettikleri ve çocuklarına ait çığlık ve ağlamalarını içeren videoyu dünyanın en çok izlenen video paylaşım platformlarından birinde izleyicileriyle paylaştıkları için dünya gündeminde konu olmuşlardır. Yüz binlerce izleyiciye ulaşan bu videodan sonra, mahkeme anababanın çocuklarını istismar ettiklerine karar vermiş ve anababayı beş yıl hapis cezası ile yargılamıştır (Kopecky ve diğ., 2020).

Benzer şekilde, Türkiye'de Türk Ceza Kanunu'nda özel yaşamın gizliliği ilkesi benimsenmiş ve mevcut yasalar ile çocukların yetişkinlik çağına geldiklerinde anababalarına karşı davacı olmalarının önünü açmıştır (TBMM, 2004). Ülkemizde çocukların fotoğraf ve videolarının sosyal medyada paylaşılmaları ile ilgili emsal bir karar oluşturan ve 2017 yılında açılan davada, çocukları üzerinden yaptığı

paylaşımlarla ünlü olan bir anneye, baba tarafından dava açılmıştır. Davacı baba, bu paylaşımlarla çocuklarının özel yaşamının ihlal edilerek reklam amacıyla anneleri tarafından istismar edildiğini bildirmiştir. Bu davada mahkeme babayı haklı bulmuş, annenin sosyal medya paylaşımlarında bulunmasını yasaklamış ve çocukların velayetini babaya vermiştir (Dönmez, 2019).

Yapılan araştırmalarda, büyüdükçe kendisi hakkında yapılan paylaşımların farkına varan çocukların, anababalarının kendilerini çıplak, utanç verici hallerle paylaşımlarından çoğunlukla hoşnut olmadıkları ve anababa ile çocuk arasındaki güven ilişkisinin kötü etkilendiği gözlemlenmiştir (Haley, 2020). Son yıllarda internet paylaşımları hakkında davaların artışı ile yeni bir temel hak olarak önerilen Unutulma Hakkı (*Right to be Forgotten*) konusu da gündeme gelmiştir. Unutulma Hakkı bireyin kendisi hakkında internet ortamında hiçbir belge ya da fotoğrafın yer almamasını isteme ve silinmesini isteme hakkı olarak tanımlanmaktadır (Nalbantoğlu, 2018). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere anababaları tarafından kişisel bilgi, fotoğraf ve videoları paylaşılan çocuklar, bu paylaşımların dijital ortamdan yok edilmesini isteme hakkına sahiptir. Bu bilgiler ışığında, konunun çocuklar açısından ciddi bir hak ihlali doğurduğu ortaya konulmuş ve çocuklara haklarını arama fırsatları sunulduğuna dikkat çekilmiştir.

Dijital Ayak İzi ve Dijital Kaçırılma

Anababaların çocuklarını sosyal medyada paylaşımlarının beraberinde getirdiği önemli kavramlar arasında dijital ayak izi ve dijital kaçırılma yer almaktadır. Bu kavramlar özellikle anababaların çocuklarına ait sosyal medya paylaşımlarının çocuk istismarı ile ilişkisini ön plana çıkarmaktadır. Anababalar herhangi bir kasıt gözeterek veya gözetmeyerek sosyal medyada yaptıkları paylaşım ile çocuklarına ait dijital ayak izi oluşturmaktadırlar. Anababaların çocuğu ile ilgili yaptığı paylaşımlar çocuğun dijital ortamda ayak izinin belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar doğdukları andan itibaren anababaları onlara ait kişisel bilgileri paylaştığında internette sanal ayak izleri oluşmaya başlamaktadır (Cino ve Dalledonne-Vandini, 2020). Aslında anababalar paylaşım yaparken bu paylaşımın sadece kendi izleyicileri tarafından görüntüleneceğini düşünürler. Kendi seçtikleri izleyicileri ile yaptıkları paylaşımların gerçekte çok daha büyük kitlelere ulaşabileceğini hesaba katmazlar. Ancak izleyiciler bu paylaşımları saklayabilir veya benzer şekilde başkaları ile paylaşabilirler.

Sosyal medyanın en önemli isimlerinden biri Mark Zuckerberg 2012 yılında, dijital ayak izinin gelişen bir olgu olduğunu, anababaların sosyal medyada çocuklarına ait paylaşımlarının sonucu olarak çocukların dijital ayak izlerinin oluşturulmasının ve çocuklar büyürken kişisel bilgilerinin ortaya konulmasının önlenemez olduğunu söylemiştir (Zuckerberg, 2020). Dijital kaçırılma ise bir yabancıнын bir çocuğun görüntülerini sosyal medyadan çalması ve farklı kurgularla bu çocuğun kimliğini ya da görüntüsünü kullanmasıdır. Hatta zaman zaman çocukların bazı bireylerce kendi çocuklarıymış gibi kullanılması durumuna da rastlanmaktadır (Schroeder, 2020). Çocuklarla ilgili yapılan paylaşımlar izleyiciler tarafından da paylaşılabilen ve

çocukların yaşadıkları yer gibi özel bilgilere başkaları tarafından kolaylıkla ulaşılabilmektedir (Kopecky ve diğ., 2020).

Çocuğun yaşadığı yerin ve gittiği okulun adresini sosyal medya paylaşımları yoluyla duyurmak, çocuğun görüntüsünü yayımlamak, doğum günü, sevdiği veya sevmediği şeyler hakkında paylaşımlarda bulunmak çocuklar için potansiyel dijital kaçırılma ortamı hazırlamaktadır (Whigham, 2015). Ancak anababalar bu potansiyel tehlikeyi hesaba katmamaktadır. Coughlan ve Lister (2018), İngiltere’de yayınlanan rapora dayanarak 2030 yılı itibarı ile davaların üçte ikisinin anababaların çocuklarını sosyal medyada paylaşımlarından kaynaklanan çocuk kaçırılma olaylarını kapsayacağını ileri sürmektedir. Görünen o ki, çocukla ilgili yapılan paylaşımlar giderek artan ölçüde kaydedilip saklanabilecek ve istismarcılar ellerinde tuttukları bilgiyi kullanarak sahte hesap açabilecek ve farklı şekillerde çocukların istismar edilmesi yaygınlaşacaktır.

Dijital Kaçırılma Örneği: Bebek Rol Canlandırması (Baby Role Play)

Anababalar sosyal medyada çocuklarını teşhir eden fotoğraflar paylaşırken fotoğrafların art niyetli kişiler tarafından ele geçirilip farklı hesaplar altında kullanılabileceğini göz ardı etmemelidir. Sosyal medya gibi çevrimiçi platformlarda, kullanıcılar oyun oynamak gibi farklı amaçlarla başkalarının kimliklerine bürünebilmektedir. Bu amaçla, kişiler tanınan bir insanın kimliğine bürünüp onun gibi davranmakta ve diğer insanlara kendini ünlü kişiymiş gibi tanıtılmakta ve hatta onun adına söylemlerde bulunabilmektedir. Bu tür farklı kimlikler ile sosyal medyada var olmaya canlandırma (role-play) ismi verilmektedir. Kullanıcılar kendilerini oyuncu (player) olarak tanımlamaktadır. Bu canlandırmaların en tehlikeli biçimi ise anababaları tarafından sıkça fotoğraf ve videoları paylaşılan bebek ve çocukların kullanılmasıdır. Oyuncular başkalarının çocuklarını kendi çocukları gibi düşünebilmekte ve sanki çocukların öz anababaları gibi paylaşımlarda bulunmaktadırlar. Alanyazında sanal evlat edinme (virtual adaption) olarak geçen bu kavram açık bir dijital kaçırılma örneğidir (Sullivan, 2019). Instagram’da sıklıkla kullanılan *#bebekrolyapma* (*#babyroleplaying*) ve *#babyrp* hashtagleri ve aynı isimlerle açılan çok sayıda kullanıcı hesabı bu dijital kaçırılmayı gözler önüne sermektedir (Lumsden, 2014). Bu hesapların sahipleri olan tehlikeli kişiler gerçek isimlerini kullanmadan kendilerini canlandırma oyuncusu (*role-player*) olarak tanımlamakta ve bebek fotoğraflarını paylaşırken aynı zamanda ticaret yaparak gelir sağlamaktadırlar. Kendi aralarında birbirlerine karşı kurdukları sanal bir bağ ile sahte hesaplar açarak anababaları tarafından sosyal medyada paylaşılan bebekleri -kendi deyimleri ile sahiplenmektedirler. Sahiplendikleri bebeklerin fotoğraf ve videolarını açmış oldukları sahte hesaplarda sanki kendi çocuklarıymış gibi paylaşmaktadırlar (Schroeder, 2020). Ebeveynlerin sosyal medyada çocuklarına ilişkin paylaşım yaparken en fazla çocuklarının görünüşüne ve mahremiyetine dikkat ettiklerini öne süren çalışmalar olsa da ilgili paylaşımların devam etmesi kimi zaman riskli sonuçlara neden olabilmektedir (Akpınar ve diğ., 2020; İnan-Kaya ve Kaya, 2017; Turgut ve diğ., 2021). Bebeklerin fotoğraf ve videoları kullanılarak dijital kaçırılmaya dur

demek için #fotoğrafçalımındurdur (#stopstealingpics), #bebekrolyapmayıdurdur (#stopbabyrp) gibi hashtaglerle konu gündeme gelse de anababalar, dijital kaçırlmanın ve olası zararlarının farkında olmadan çocuklarının gizliliğini ve güvenliğini göz ardı eden sosyal medya paylaşımlarına devam etmektedirler (Lumsden, 2014).

Ergenler Açısından Anababaların Sosyal Medyada Fotoğraf ve Video Paylaşımlarının Önemi

Henüz yaşadığı dünyanın yeterince farkında olmayan, konuşmayı bile başaramayacak, duygularını ifade edemeyecek yaşta olan küçük bir çocuğun görüntülerinin anababaları tarafından sosyal medyada paylaşılması karşısında yapabileceği bir şey yoktur. Çünkü o yaştaki küçük çocuk zaten yapılan şeyin ne olduğunu kavrayamaz. Dahası, sahip olduğu hakların farkında bile değildir. Anababaların çocuklarının fotoğraf ve videolarını sosyal medyada paylaşmaları konusunda ergenler de risk altındadırlar. Ancak, ergenler konu ile ilgili endişelerini dile getirebilir ve anababalarının kendilerine ait fotoğraf ve videolarını paylaşmaları konusunda itirazlarını dile getirip anababalarına dava bile açabilirler (Bessant, 2018; Oswald ve diğ., 2016).

Sarkadi ve diğ. (2020) 4-15 yaş arasında 68 çocukla yaptıkları araştırmada, araştırmaya katılan çocuklar genel olarak anababalarının sosyal medyada yaptıkları paylaşımlardan memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar sırasıyla en çok sosyal medyada fotoğraflarının paylaşılmasından, izinsiz fotoğraf çekilmesinden ve kendisi hakkında sosyal medyada bir şeyler yazılmasından hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan fotoğraflarının herhangi bir yakınlarına yollanmasına daha az tepki gösterdikleri görülmüştür. İzinsiz fotoğraflarının çekilmesi küçük yaştakiler için daha kabul edilebilirken çocukların yaşı büyüdükçe fotoğraflarının izin alınarak çekilmesi gerektiği görüşü yaygınlaşmıştır. Çocukların bu paylaşımlarıyla ilgili çıkarılması gereken sonuç ortadadır. Çocuklar ve ergenler anababaları sosyal medyada paylaşım yapmadan önce kendilerine sorulmasını ve görüşlerinin dikkate alınmasını istemektedirler.

Ergenler ve anababalarının onlar ile ilgili yaptıkları sosyal medya paylaşımlarıyla ilgili örneklere çeşitlilik göstermektedir. Örneğin ergenlerin anababalarının yaptıkları paylaşımlarla ilgili utanç, rahatsızlık ve hayal kırıklıkları yaşadığını ve bu durumdan hiç memnun olmadıklarını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Levy, 2017; Siibak, 2019). İngiltere’de 12-16 yaş arası 1,000 öğrenci ile yapılan bir çalışmada katılımcıların %71.3’ü anababalarının mahremiyetlerine saygı göstermediklerini, %39.8’i ise anababalarının kendilerine utanç veren, tuhaf gördükleri, tuhaf davrandıkları veya çıplak görüntülerini sosyal medyada paylaştıklarını belirtmişlerdir (Levy, 2017). İlk ergenlik dönemindeki çocuklar da sosyal medyada paylaşım yapmadan önce anababalarının kendilerini bilgilendirmelerini ve izin almaları gerektiğini vurgulamışlardır. Ne yazık ki çocuklar, anababalarından sosyal medyada yer alan kendilerine ait hoşnut olmadıkları görüntüleri kaldırmalarını istediklerinde anababalarının bu duruma tepkisiz

kaldıklarını belirtmişlerdir. Dahası anababalar, özellikle küçük yaşta çocuklar üzerinde, sosyal medyada istedikleri gibi paylaşım yapma hakkına sahip olduklarını dile getirmişlerdir (Lipu ve Siibak, 2019). Bu noktada anababaların çocuklarını koruma davranışları ile onların mahremiyetlerini sosyal medyada paylaşmaları arasında bir ikilem olduğu söylenebilir.

Ergenler arkadaşlarının sosyal medya paylaşımlarından çok, anababalarının kendileriyle ilgili paylaşım yapmalarına daha katı yaklaşmaktadırlar. Ancak görünen o ki bu konuda gençlerin sesi yeterince anababalar tarafından duyulmamaktadır (De Wolf, 2020). Belçika'da, 13-16 yaş aralığında 817 ergenle gerçekleştirilen bir çalışmada, anababaların çocuklarıyla ilgili paylaşımlarının alt metninin, ergenlerin bu paylaşımlara yönelik tutumu üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Versvijvel ve diğ., 2019). Bulgular, ergenlerin anababaların kendi imajlarını yönetme amacıyla yapılan ergen çocukları ile ilgili sosyal medya paylaşımlarına karşı olumlu bir tutum sergilemezken, çocuklarıyla ilgili özel anları bilgi amaçlı arşivleme amacıyla yapılan paylaşımlara karşı daha olumlu bir tutum içerisinde olduklarını ortaya koymuştur. Ancak ergenler genel olarak bu tür paylaşımlara sıcak bakmamakta; özellikle mahremiyetine daha çok önem veren ergenler anababaların bu tür paylaşımlarını onaylamamaktadır (Versvijvel ve diğ., 2019). Ergenlerin söz konusu tutumları, bağımsızlık çabalarının yoğunlaştığı ve özerklik kazanmaya çalışarak bireyselleşmeye çalıştıkları gelişimsel bir dönemde olmalarıyla bağlantılı olabilir (Özdemir ve Çok, 2011).

Diğer yandan, anababaların ergenlik dönemindeki çocukları hakkında sosyal medyada yaptıkları paylaşımlarla ilgili, 12-14 yaş aralığındaki ergenlerin tutumlarına yönelik yapılan odak grup çalışmasında, ergenlerin çoğu bu paylaşımları onayladıklarını ve anababalarına güvendiklerini belirtse de bu tür uygulamaların, bazı paylaşımları utanç verici bulmaları nedeniyle ergenlerde öfkeye yol açtığı belirtilmiştir. Katılımcılar, anababaların bu konuda daha duyarlı ve seçici olmaları gerektiğinin yanı sıra kendilerinden izin almalarını ve bazı sınırlara daha saygılı yaklaşmaları gerektiğini vurgulamışlardır (Ouvrein ve Verswijvel, 2019). Bu noktada, anababaların söz konusu öğeleri göz önünde bulundurmalarının, hem kimlik ve özerklik gelişimi açısından duyarlı dönemindeki ergen çocuklarıyla olan ilişkileri hem de çocuklarının bireyselleşmeleri sürecinde destek olmaları açısından önem taşımaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Çocukla ilgili sosyal medya paylaşımları onun gelecekteki kimliğini ve nasıl anılacağını belirleme gücüne sahiptir (Hasanah, 2019). Anababalar bir gün çocuklarıyla sosyal medyada yaptıkları paylaşımlarla ilgili yüz yüze geleceklerdir. Her ne kadar anababalar izleyiciler ile kendileri arasına sınır çizdiklerini varsaysalar da paylaşımların izleyicilerin çok ötesinde yayılma olasılığının olduğu dikkate alınmalıdır. Silinen paylaşımların silinme öncesi başka bir kullanıcı tarafından kayıt altına alınmış olabileceği ve sosyal medya hesaplarından tamamen silinmeme riski göz önünde bulundurularak paylaşım yapılma(ma)sı çocuk hakları ve güvenliği

açısından daha bilinçli bir sürece kaynaklık edecektir (Steinberg, 2017). Silinen gönderilerin uzun bir süre hafızada kaldığı gerçeği gözden kaçabilmektedir. Anababanın çocuğuyla ilgili komik ve/veya utanç verici durumlarını paylaşması, çocuğun arkadaşları tarafından yıllar sonra bile kasıtlı olarak alay konusu olmasına hatta bu eski paylaşımların zorbalık amacıyla yayılmasına neden olabilir. Bu tür paylaşımların çocuğun psikolojisi üzerinde yapabileceği tüm etkileri göz önünde bulundurulmalı ve çocuğun duygularının farkında olunmalıdır (Çimke ve diğ., 2018). Diğer yandan çocuklar anababalarından gördükleri üzere özel yaşamlarıyla ilgili gönderilerin sosyal medyada yer almasını doğal karşılayacak ve normalleştirecektir. Bu durum özel yaşamın mahremiyetine ters düşmektedir. Anababaların model olma sorumluluğu açısından da konu önemlidir.

Anababaların çocuklarıyla ilgili fotoğraf ve videolarını sosyal medyada paylaşımları gelişmekte olan bir çalışma alanıdır. Söz konusu paylaşımların, kültürel bağlamda incelenmesi, *sharenting* olgusunun daha bütünsel anlaşılması için yararlı olabilir. Yapılan çalışmalar sınırlı olsa da anababaların sosyal medyada çocuklarıyla ilgili paylaşımlarının, istismar, kötüye kullanma ve çocuk hakları açısından dikkate değer bir duruma dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Bu konuda farkındalığın artırılması hem öğretmenler ve tüm eğitimciler hem de anababalar açısından önemlidir. Özellikle çocuk haklarının giderek artan şekilde önem kazandığı günümüzde konunun akademik alanda ve uygulamalarda daha çok ele alınması ümit edilmektedir.

Sosyal medya paylaşımlarıyla başka anababalardan gelecek olan öneri, arkadaşlar ve akrabalarla bağlantı halinde olma isteği ve başka nedenlerin anababaların çocuklarıyla ilgili paylaşım yapmaları konusunda güdülenme yarattığına daha önce değinilmişti (Bessant, 2018). Çocukların kimlikleri belli edilmediği sürece yapılan paylaşımlarda risk ve olumsuzluk istismar ve çocuk hakları açısından görece azdır. Çocukları görüntülerken arkalarına geçerek fotoğraflamak ve sırtlarından görüntü almak veya yüzlerinin görüldüğü durumlarda yüzlerini sansürlemek izlenmesi gereken doğru yollardır. Diğer yandan yapılan paylaşımlarda çocuk hakkında pek çok bilginin verilmesi öngörülme tehlikelere yol açabileceği için çocuğun devam ettiği okul, bağlı olduğu kuruluşlar ve benzeri bilgilerin paylaşılmaması da öneriler arasındadır.

Anababaların çocukları ile ilgili yaptıkları paylaşımların sonuçları büyük ölçüde ileride onların gençlik ve yetişkinlik çağında ortaya çıkacaktır. Google CEO'su Eric Schmidt'e göre, gelecekte herkesin mutlaka utanacağı görüntülerinin veya hikâyelerinin olacağı ve çocukluk ve gençlik çağında bugün yapılan paylaşımların zaman geçtikçe pek çok kişiyi kimliğini değiştirmenin eşiğine getirme olasılığının olduğu öngörülmektedir (Steinberg, 2017). Henüz çocukları dijital dünyaya kişisel olarak giriş yapmadan önce anababalar, çocukları ile ilgili paylaşımlar yaparak onların dijital kimliklerini oluşturmaktadırlar. Çocukların henüz küçükken tüm çocukluklarının sosyal medyada belgelenmesi ve herkese açık olarak paylaşılması gerçeği karşısında ne hissedeceklerinin dikkate alınması önemlidir (Prakash, 2019).

Çocukların ve gençlerin sosyal medyada yer almalarında onların korunmalarına odaklanılmışken diğer yandan anababaların çocuklarıyla ilgili yaptıkları paylaşımlarla onların güvenliğini ne kadar tehlikeye attıkları konusu gündeme getirilmelidir (Donovan, 2020). Buradaki önemli nokta konuya ilişkin yasal ve resmi düzenlemelerin ve anababaların konuya ilişkin farkındalıklarının eksikliğidir. Bu nedenle anababaların bilinçli sosyal medya kullanıcıları olmalarına yönelik eğitimler verilmelidir. Bu konuda Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerin işbirliği içinde olmasının önem taşıdığı düşünülmektedir. Söz konusu kurumlar öncülüğünde, çocukların fotoğraf ve videolarının sosyal medyada olası tehlikeleri göz önünde bulundurarak paylaşımları nasıl yapmaları gerektiği konusunda eğitimler verilerek öğretmenlerin ve ailelerin bilinçlenmeleri sağlanabilir. Buna ek olarak, 2021 yılı itibariyle yenilenmesi öngörülen eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarına, çocuk hakları ve etik gibi derslerin eklenerek içeriklerine sosyal medyada paylaşım yapma konusuna ilişkin kazanımlar eklenebilir. Topluma hizmet dersleri kapsamında anababaların çocuklarının fotoğraf ve videolarını sosyal medyada paylaşmaları konusunda bilinçlendirmeye yönelik uygulama çalışmaları yapılabilir.

Anababalar bu paylaşımların, çocukları üzerinde olumsuz etkilere neden olmaması için paylaştıkları içeriğe dikkat etmelidir. Anababaların bu paylaşımları yapmadan önce dikkat etmesi gereken başlıca öğeler arasında; halka açık olarak paylaşılacak hiçbir bilginin çevrimiçi paylaşılmaması, aile içi paylaşımlar yapılacaksa mutlaka sosyal medya ortamının güvenlik ayarlarından gerekli gizlilik kısıtlamalarının yapılması, anababaların özellikle arama motorlarında çocuklarının adı aratıldığında bildirim gelecek şekilde ayarlar yapması, çocuklarının sağlık sorunları ya da başka rahatsızlıklarını paylaşacaklarsa anonim olarak paylaşılması, çocuklarının gerçek isimleri ya da yerleri paylaşılacaksa bununla ilgili uyarılar yapılması, anababaların çocuklarına yapılacak paylaşımlar ile ilgili veto yetkisini vermesi, anababaların herhangi bir şekilde çocuklarının kıyafetsiz görüntülerini paylaşmaması ve yapılan paylaşımların çocuklarının bugün ve gelecek yaşamlarını etkileyebileceğinin farkında olması şeklinde sıralanabilir (Otero, 2017). Giderek artan ölçüde anababaların bu bilimsel önerilere dikkat etmeleri, çocukların hem güvenliği hem de hakları açısından daha sağlıklı bir gelişime öncülük edecektir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, derleme türünde bir çalışma olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Kaynakça

Abidin, C. (2015). Micro-microcelebrity: Branding babies on the internet. *M/C Journal*, 18(5), 1-13. <https://doi.org/10.5204/mcj.1022>

- Akpınar, B. S., Paylan, N., Etlik, Ş., Erus, B. ve Karakoç, H. (2020). "Sharenting" konusunda ebeveynlerin farkındalık düzeyleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Genel Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 8-18. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/958817>
- Albayrak, K. (2019). *Dijital ortamda benlik sunumları üzerine niteliksel bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Altun, D. (2019). An investigation of preschool children's digital footprints and screen times, and of parents' sharenting and digital parenting roles. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 10(35), 76-97. http://www.ijoess.com/Makaleler/147332736_5.%2076-97%20dilek%20altun.pdf
- Archer, C., and Kao, K. T. (2018). Mother, baby and Facebook makes three: Does social media provide social support for new mothers? *Media International Australia*, 168(1), 122-139. <https://doi.org/10.1177/1329878X18783016>
- Aslan, S. ve Durmuş, E. (2020). Okul öncesi dönemde güncel bir ebeveyn davranışı: Sharenting. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 135-151. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202041185>
- Avrupa Konseyi. (1950). *Avrupa insan hakları sözleşmesi: 11. ve 14. protokoller ile değiştirilen metin*. http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_TUR.pdf
- Başoğlu, R. (2020). Annelerin sosyal medya kullanımı ve Instagramda olan popüler anneler. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(1), 857-873. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1097437>
- Benevento, A. (2018). *Parents frame childhood for the world to see in digital media postings* [Doctoral dissertation, City University of New York]. The Graduate Center. https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/2905
- Bessant, C. (2018). Sharenting: Balancing conflicting rights of parents and children. *Journal of Computer, Media and Telecommunication Law*, 23(1), 1-3. <https://researchportal.northumbria.ac.uk/en/publications/sharenting-balancing-the-conflicting-rights-of-parents-and-childr>
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (1989). *Birleşmiş milletler çocuk haklarına dair sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Brosch, A. (2016). When the child is born into the internet: Sharenting as a growing trend among parents on Facebook. *New Educational Review*, 43(1), 225-235. <https://doi.org/10.15804/ner.2016.43.1.19>
- Brosch, A. (2019). Children's rights in digital environment-cultural and geographical contexts across Europe and Africa. *The New Educational Review*, 56(2), 215-229. <https://tner.polsl.pl/e56/a18.pdf>

- Cino, D., and Dalledonne-Vandini, C. (2020). "My kid, my rule": Governing children's digital footprints as a source of dialectical tensions between mothers and daughters-in-law. *Studies in Communication Sciences*, 1-22. <https://doi.org/10.24434/j.scoms.2020.02.003>
- Coughlan, T., and Lister, K. (2018, April). *The accessibility of administrative processes: Assessing the impacts on students in higher education*. Proceedings of the 15th International cross-disciplinary conference on web accessibility. <https://doi.org/10.1145/3192714.3192820>
- Çimke, S., Yıldırım-Gürkan, D. ve Polat, S. (2018). Sosyal medyada çocuk hakkı ihlali: Sharenting. *Güncel Pediatri*, 16(2), 261-267. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/518497>
- De Wolf, R. (2020). Contextualizing how teens manage personal and interpersonal privacy on social media. *New media & society*, 22(6) 1058-1075. <https://doi.org/10.1177/1461444819876570>
- Donovan, S. (2020) Sharenting: The forgotten children of the GDPR. *Peace Human Rights Governance*, 4(1), 35-59. <https://doi.org/10.14658/pupj-phrg-2020-1-2>
- Doty, J., and Dworkin, J. (2014). Parents' of adolescents use of social networking sites. *Computers in Human Behavior*, 33, 349-355. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.012>
- Dönmez, D. (2019). *Yeni nesil ebeveynlik ve sosyal medya bağlamında blogger anneler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., and Ellison, N. (2015). *Parents and social media: Mothers are especially likely to give and receive support on social media*. <https://www.pewresearch.org/internet/2015/07/16/parents-and-social-media/>
- Erişir, R. ve Erişir, D. (2018). Yeni medya ve çocuk: Instagram özelinde "sharenting" "paylaşanabalık" örneği. *Yeni Medya*, (4), 50-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yenimedya/issue/55568/760577>
- Gibson, L., and Hanson, V.L. (2013, April). *Digital motherhood: How does technology help new mothers?* Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. <https://doi.org/10.1145/2470654.2470700>
- Günüç, S. (2020). Sharenting eyleminin psikolojik açıdan değerlendirilmesi: Türk ve İngiliz annelerinin karşılaştırılması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12, 281-297. <https://doi.org/10.18863/pgy.795651>
- Haley, K. (2020). Sharenting and the (potential) right to be forgotten. *Indiana Law Journal*: 95(3). <https://www.repository.law.indiana.edu/ilj/vol95/iss3/9>

- Hasanah, F. F. (2019). Sharenting in the perspective of Islamic education. *International Journal on Islamic Educational Research*, 3(2), 42-50. <https://doi.org/10.14421/skijier.2019.2019.33.05>
- Hessel, H., He, Y., and Dworkin, J. (2017). Paternal monitoring: The relationship between online and in-person solicitation and youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 288-299. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0490-6>
- Humphreys, L. (2018). *The qualified self: Social media and the accounting of everyday life*. MIT Press.
- İnan-Kaya, G. ve Kaya, U. (2017). Bir ebeveyn pratiği olarak “sharenting”. N. O. Akfirat, D. F. Staub ve G. Yavaş (Ed.), *Current debates in education* içinde (ss. 443-456). Ijopce.
- Kopecny, K., Sztokowski, R., Aznar-Díaz, I., and Romero-Rodríguez, J.-M. (2020). The phenomenon of sharenting and its risks in the online environment. Experiences from Czech Republic and Spain. *Children and Youth Services Review*, 110(1), 93-103. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104812>
- Kumar, P. C., Chetty, M., Clegg, T. L., and Vitak, J. (2019). Privacy and security considerations for digital technology use in elementary schools. In S. Brewster, G. Fitzpatrick, A. Cox, and V. Kostakos (Eds.), *Proceedings of the 2019 CHI conference on human factors in computing systems-CHI '19* (pp. 1-13). Association for Computing Machinery Press.
- Kurt, S. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 99-127. <https://doi.org/10.21560/spcd.28915>
- Latipah, E., Kistoro H. C. A, Hasanah, F.F., and Putranta, H. (2020). Elaborating motive and psychological impact of sharenting in millennial parents. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4807-4817. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081052>
- Lazard, L., Capdevila, R., Dann, C., Locke, A., and Roper, S. (2019). Sharenting: Pride, affect and the day-to-day politics of digital mothering. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(4), 1-10. <https://doi.org/10.1111/spc3.12443>
- Levy, E. (2017). *Parenting in the digital age: How are we doing?* <https://parentzone.org.uk/sites/default/files/Parenting%20in%20the%20Digital%20Age%20conference%20report.pdf>
- Lipu, M., and Siibak, A. (2019). “Take it down!”: Estonian parents’ and pre-teens’ opinions and experiences with sharenting. *Media International Australia*, 170(1), 57-67. <https://doi.org/10.1177/1329878X19828366>

- Lumsden, L. (2014). *Mothers, beware: Instagram users are stealing baby pictures and creating elaborate, sinister role-playing scenarios with the images*. <https://www.dailymail.co.uk/femail/article-2766981/Mothers-beware-Instagram-users-stealing-baby-pictures-creating-elaborate-sinister-role-playing-scenarios-images.html>
- Lynch, N., and Liefwaard, T. (2020). What is left in the “too hard basket”? Developments and challenges for the rights of children in conflict with the law. *International Journal of Children's Rights*, 28, 89-110. <https://doi.org/10.1163/15718182-02801007>
- Maraşlı, M., Er, S., Yılmaztürk, N. H., and Çok, F. (2016). Parents' shares on social networking sites about their children: Sharenting. *Anthropologist*, 24(2), 399-406. <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892031>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Okullarda sosyal medya kullanımı 2017/12 genelge*. https://drive.google.com/file/d/0BxCYXmeNe_fFSzJTNVc4MkRJUDA/view
- Morse, J. (2019). *So it's come to this: An unborn baby 'kidfluencer' has 112,000 Instagram followers*. <https://mashable.com/article/unborn-kidfluencer/>
- Moser, C., Chen T., and Schoenebeck, S. Y. (2017, May). *Parents' and children's preferences about parents sharing about children on social media*. Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. <https://doi.org/10.1145/3025453.3025587>
- Nalbantoğlu, S. (2018). Bir temel hak olarak unutulma hakkı. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, (35), 583-605. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/980809>
- Oswald, M., James, H., and Nottingham, E. (2016). The not-so-secret life of five-year-olds: Legal and ethical issues relating to disclosure of information and the depiction of children on broadcast and social media. *Journal of Media Law*, 8(2), 198-228. <https://doi.org/10.1080/17577632.2016.1239942>
- Otero, P. (2017) Sharenting... Should children's lives be disclosed on social media? *Arch Argentina Pediatr*, 115(5), 412-413. <https://doi.org/10.5546/aap.2017.eng.412>
- Ouvrein, G., and Verswijvel, K. (2019). Sharenting: Parental adoration or public humiliation? A focus group study on adolescents' experiences with sharenting against the background of their own impression management. *Children and Youth Services Review*, 99, 319-327. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.011>
- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/138846-2014012592917-5.pdf>

- Prakash, A. (2019). Parental role in creation and preservation of digital identity of children. *Test Engineering & Management*, 81, 4907-4911. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3521688
- Sarkadi, A., Dahlberg, A., Fängström, K., and Warner G. (2020). Children want parents to ask for permission before “sharenting”. *Journal of Paediatric Child Health*, 56(6), 981-983. <https://doi.org/10.1111/jpc.14945>
- Schroeder, A. (2020). *The horrifying, abusive world of baby roleplaying on Instagram*. <https://www.dailydot.com/irl/instagram-baby-roleplaying-rp-finding/>
- Serin, H. (2019). Sosyal medyada çocuk hakları ihlalleri: Ebeveynler ve öğretmenler farkında mı? *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1005-1031. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555107>
- Siihak, A. (2019). *Educating 21st century children: Emotional well-being in the digital age*. Paris: Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>
- Steinberg, S. B. (2017). “Sharenting: Children’s privacy in the age of social”, *UF Law Scholarship Repository, Emory Law Journal*, 66(83), 839-884. <https://scholarship.law.ufl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1796&context=facultypub>
- Sukk, M., and Soo, K. (2018). *Preliminary findings of the EU kids online 2018 Estonian survey*. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/euko/files/eu_kids_online_2018_estonia_summary.pdf
- Sullivan, G. (2019). *Baby role-play: A potentially abusive fetish flourishing on Instagram*. <https://www.washingtonpost.com/news/morning-mix/wp/2014/09/24/baby-role-play-a-potentially-abusive-fetish-flourishing-on-instagram/>
- Turgut, Y. E., Kopuz, T., Aslan, A., and Eryılmaz-Toksoy, S. (2021). Factors affecting parents’ share on social media about their children. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(1), 276-292.
- Türk Ceza Kanunu* (5237 NK, 26.09.2004). *Resmi Gazete*, 25611, 12.10.2004. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/10/20041012.htm#1>
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2016). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin bildirim usulüne ilişkin ihtiyari protokol*. <https://www2.tbmm.gov.tr/d26/1/1-0322.pdf>
- Versvijvel, K., Walrave, K., Hardies, K., and Heirman, W. (2019). Sharenting, is it a good or a bad thing? Understanding how adolescents think and feel about sharenting on social network sites. *Children and Youth Services Review*, 104, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104401>

Whigham, N. (2015). *Digital kidnapping will make you think twice about what you post to social media*. www.news.com.au/lifestyle/real-life/wtf/digital-kidnapping-will-make-you-think-twice-about-what-you-post-to-social-media/news-story/4dc1c9a22b657f090c25c9393f66fe88

Zuckerberg, M. (2020). *Mark Zuckerberg unveils Facebook timeline*. <http://www.youtube.com/watch?v=v67PFmVvqDs>



Parents' Shares about Their Children on Social Media

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	11.18.2020	08.11.2021	08.26.2021

Tuba Özgül ¹, Sühendan Er ² and N. Hazal Yılmaztürk ³

TED University

Figen Çok ⁴

Başkent University

Abstract

Social media is increasingly emerging as environments where more and more people are involved. The limited knowledge of parents' sharing about their children on social media (sharenting), which is a new concept in the world and in Turkey, has been compiled in this study. In the study, the information, photos, or videos of the children shared by parents on social media and the possible reasons for these shares are discussed in a way that includes the phenomenon of reflecting feelings, thoughts and behaviors towards others. Based on the examples in which sharenting starts before the birth of the child, it was emphasized what parents should be careful of while sharing and the responsibilities they should fulfill in terms of sharing. In addition, concepts such as digital footprint and digital abduction were explained, and the drawbacks of the issue in terms of both developmental and children's rights for children and adolescents were discussed. Finally, suggestions were presented on what can be done to raise parents' awareness towards possible dangers while sharing their children on social media.

Keywords: Parents, children, children's rights, adolescents, social media sharing.

Ethics committee approval: Since this study is a review article, it does not require an ethics committee decision.

¹Corresponding Author: Res. Assist., Faculty of Education, Department Elementary Education, Early Childhood Education Program, e-mail: tuba.ozgul@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7728-4334>

²Assoc. Prof., Faculty of Education, Department Elementary Education, Early Childhood Education Program, e-mail: suhendan.er@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0317-2356>

³Res. Assist., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Psychological Counseling and Guidance Program, e-mail: hazal.yilmazturk@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8500-518X>

⁴Prof., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Psychological Counseling and Guidance Program, e-mail: figencok@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2406-1345>

Purpose and Significance

Social media posts, which are a communication tool, have created great effects on people and led to the emergence of new concepts within the scope of scientific studies. Among the concepts of social media *sharenting*, that is, the concept of sharing and parenting in English has been put forward to draw attention to parents' sharing of their children of all ages in more and more detail.

Parents who are in an effort to keep up with the rapid advances in technology start to archive the information about their children from the pregnancy period to the birth of their children, their growth, development, education, and other significant moments (Altun, 2019).

Parents' posts on social media are important in terms of both sharing and learning from these sharings. Yet, privacy, well-being and legal notions of sharenting gain importance within the spread of power and frequency of social media usage of parents (Brosch, 2019).

Parents' Motivations for Sharenting

In various studies, there are explanations about why or with what motivation parents share their children on social media. Self-presentation, communication, social support, parenting experience, and archiving can be claimed as a motivation of sharenting.

Self-presentation. According to Goffman's Self-Presentation Theory (1959), the desire to create an impression on the opposite side is very important. The moment the individual interacts with others, (s)he actually gets on the stage in front of the other and interacts on this stage by conveying some things and not conveying some things or by covering some things, in other words, (s)he exhibits the play (as cited in Albayrak, 2019). In this context, parents' mostly positive posts on the social media platform (Maraşlı et al., 2016) can be considered within the framework of exhibiting the patterns they want to convey.

Communication. Another motivation for sharenting for parents is that they prefer social media to communicate more often than using tools such as books, texting, or Skype in order to communicate (Doty and Dworkin, 2014). Besides, in adolescence, the decrease in the behavior of individuals to open themselves to their parents directs parents to maintain communication with their children regarding social media and sharenting (Hessel et al., 2017).

Social support and parenting experience. For mothers who have just given birth, it can be important to gain self-efficacy as a mother and to gain platforms for their new roles using the technology channel. The comments to the posts motivate the parents for new experiences, as well as provide the basis for meeting their needs of being liked by their children (Latipah et al., 2020).

Archiving. It is known that parents not only store the memories of their children through social media but also record the motor and psychosocial developments of their children with photos and videos and to follow and evaluate their suitability to their developmental period (Latipah et al., 2020).

From Parents' Sharing About Their Children on Social Media to Become an Influencer

Today, social media influencers, which attract attention with their various features, appear as a social phenomenon. Influencers can be involved in television programs to exhibit their skills in various fields such as commentary, singing, gourmet and fashion (Benevento, 2018).

As an example of this phenomenon, the Instagram account and hashtag with the name of *fashionkids*, which has around 3.5 million followers around the world today, defines itself as the platform of inspiring parents who carefully construct children's fashion, design and lifestyle from all over the world (Benevento, 2018). Parents share photos and images of stylish children between the ages of 0-6 and there is also a sales target in this account (Erişir and Erişir, 2018).

Evaluation of Parents' Sharing Their Children on Social Media in Terms of Children's Rights

Parents significantly ignore children's rights determined by international conventions and laws, with their posts (Lynch and Liefaard, 2020). Children's rights in the United Nations Convention on the Rights of the Child and the European Convention on Human Rights revealed that there is a contradiction of parental sharing (Benevento, 2018).

The rights of children are also prominent in the Turkish Penal Code. In Turkey, a mother who shared children on social media has been prevented in order to protect children's privacy rights (Dönmez, 2019).

It has been observed that children who become aware of the posts about themselves as they grow up are often dissatisfied with their parents' sharing themselves in naked, embarrassing situations (Haley, 2020). In recent years, the issue of the right to be forgotten, which is proposed as a new fundamental right, has become important with the increase of lawsuits regarding internet posts. The right to be forgotten is defined as the right of the individual to request that no document or photograph be included in the online platforms and to request their deletion (Nalbantoğlu, 2018).

Digital Footprint and Digital Kidnapping

Parents' posts about their children are explained as determining the footprint of the child in the digital environment. Virtual footprints are started forming with parents' sharings about children's personal information on the internet from the moment children are born (Cino and Dalledonne-Vandini, 2020).

Digital kidnapping is when a stranger steals a child's images from social media and uses this child's identity or image with different fictions (Kopecky et al., 2020). Sharing the address of the place where the child lives and the school he/she attends, sharing the face of the child, sharing the birthday through social media posts create a potential digital kidnapping environment for children (Whigham, 2015).

Digital Kidnapping Sample: 'Baby Role Play'

People can pretend to be a famous person, behave like her/him, and introduce themselves to other people as a famous person and even make discourses on her/his behalf. Being present on social media with such different identities is called *role-play*. Players can think of other people's children as their own children and share as if they were their own parents. This case, which is referred to as virtual adoption in the literature, is a clear example of digital kidnapping (Sullivan, 2019).

Even though the issue comes up with hashtags such as *#stopstealingpics*, *#stopbabyroleplay*, *#stopbabyrp*, parents continue to share their children's photos and videos on social media and ignore the privacy and safety of their children without being aware of the possible harms of digital kidnapping (Lumsden, 2014).

Adolescents

The adolescents stated that they do not like sharing their photos on social media, taking unauthorized photos and writing about them on social media, respectively. Children and adolescents want their parents to be asked and their views are taken into account before posting on social media. In a study, 12-16 years old adolescents stated that their parents did not respect their privacy, and share their embarrassing, strange, behaved strangely, or shared naked images on social media (Levy, 2017).

While adolescents do not display a positive attitude towards the social media posts of parents about their adolescent children, which are made for the purpose of managing their own images, they have a more positive attitude towards the posts made for the purpose of archiving special moments about their children for informational purposes. Given attitudes of adolescents may be related to their being in a developmental period in which their independence efforts are intense and they try to become individualized by trying to gain autonomy (Özdemir and Çok, 2011).

Recommendations for Parents

The suggestions for parents regarding sharenting might be listed as not to share any information that cannot be shared publicly online, to make the necessary privacy restrictions in the security settings of the social media environment if domestic sharing is to be made, to make settings for parents to receive notification when their children are searched on search engines, anonymous if they share health problems or other ailments of their children. If the real names or places of their children are to be shared, warnings about it, parents give veto power to their children about the shares to be made, parents do not share their children without clothes in any way, and they are aware that the posts can affect their children's today and future lives (Otero, 2017).

Conclusion

Social media posts about the child have the potential to determine their future identity and how they will be remembered (Hasanah, 2019). Considering that the deleted posts may have been recorded by another user before the deletion and the risk of not being completely deleted from social media accounts, (un)sharing will be the source of a more conscious process in terms of children's rights and safety (Steinberg, 2017).

Parents should consider all the effects of their posts about their children on the psychology of the children and be aware of the children's feelings. The issue is also important in terms of the responsibility of parents as role models.

Limited studies show that the issue of parents sharing about their children on social media has turned into a very remarkable situation in terms of abuse and children's rights. Raising awareness on this issue is important for educators, researchers and parents.

Ethical Committee Approval

Since this research is a review article, it does not require an ethics committee decision.



Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarının Dış Mekanları Üzerine Bir Derleme: Tasarım ve Değerlendirme¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	06.06.2020	14.07.2021	03.09.2021

Fatma Yalçın ¹ ve Feyza Tantekin Erden ²
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Öz

Oyun üzerine yapılan pek çok çalışmanın sonucunda erken çocukluk döneminde oyunun önemi kabul edilmiştir. Ancak oyun, son yıllarda, birçok ülkede sadece iç mekanda gerçekleşen bir süreç gibi algılanmaktadır. Dolayısıyla oyunu destekleyen ve oyun için elverişli ortamlara ilişkin düzenlemelerin ve ölçütlerin çoğu, iç mekan gözetilerek yapılmaktadır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak erken çocukluk eğitimi kurumlarının dış mekanları ve dış mekân oyunlarını inceleyen çalışmalar çarpıcı sonuçlar ortaya koymuşlardır. Örneğin bu çalışmalar, dış mekânların çoğunlukla çocukları işlevsel/fonksiyonel oyuna yönlendiren ve fiziksel gelişimi destekleyen sabit oyun donanımlarından oluştuğunu ve serbest parçalar (*loose parts*) olarak belirtilebilecek, çocuğun kendi ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda, amacına uygun veya amacı dışında kullanabileceği materyallerden yoksun oyun alanları olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle dış mekânların, sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarabilecek biçimde ve yapı-inşa oyunları, dramatik oyunlar, kurallı oyunlar, birlikte oyun, işbirlikçi oyun gibi oyunlara yönelik olarak tasarlanmasına gereksinim vardır. Ancak yapılacak tasarım kadar tasarımın etkililiğini arttıracak veya azaltacak etkenlerin belirlenip gerekli düzenlemelerin yapılması da önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada var olan bilgi birikiminden yararlanılarak dünyada ve Türkiye’de dış mekânlar ve dış mekân oyunlarına ilişkin çalışmaların sentezlenmesi amaçlanmış ve bu sentez doğrultusunda gerek tasarımcılara gerekse araştırmacılara ve uygulayıcılara rehber olması düşünülen birtakım temel ilkeler ortaya koyulmuştur.

Anahtar sözcükler: Erken çocukluk eğitimi, dış mekân tasarımı, dış mekân oyunları, serbest parçalar.

Etik kurul kararı: Derleme bir çalışma olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

¹*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: fay@metu.edu.tr / fatma.ay.17@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0002-4741-2921>

²Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: tfeyza@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6060-1877>

Erken çocukluk döneminin yaşamın sonraki yılları üzerindeki kritik etkisi yapılan birçok çalışmayla ortaya konulmuştur (Barnett, 1995, 1998; Burger, 2010; Camilli, Vargas, Ryan ve Barnett, 2010; Melhuish ve diğ., 2015). Dolayısıyla bu dönemde çocuğun zengin uyaranlar içeren gelişimsel olarak uygun oyun ve öğrenme ortamında yetiştirilmesi, ilgili alanyazında sıklıkla belirtilmektedir (Breadekamp ve Copple, 1997; Güleş, 2013; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009; Özkubat, 2013). Günümüz toplumlarında kadının iş yaşamında daha fazla yer alması (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019) ve kurumsal erken çocukluk eğitiminin çocuğun potansiyel gelişimine ulaşmasındaki olası katkısı nedeniyle (OECD, 2011, 2014), çocuklar zamanlarının çoğunu erken çocukluk eğitimi kurumlarında geçirmektedir (Beşpınar ve Aybars, 2013; Sinan ve Yerli, 2017). Bu çerçeveden bakıldığında erken çocukluk eğitimi kurumlarının hem iç hem de dış mekanları, çocukları sahip oldukları potansiyel gelişime ulaştırabilecek biçimde tasarlanmalıdır (Babaroğlu, 2018).

Erken çocukluk eğitimi ortamlarının, zengin uyaran içeren, çocukların gelişimlerine, ilgi ve gereksinimlerine uygun, onların tüm duyularını kullanarak öğrenmelerini destekleyecek şekilde hazırlanması gerektiği, esasında yeni bir bilgi değildir. Çünkü bu konuda, Jean Jacques Rousseau, Johann Pestalozzi, Friedrich Froebel gibi önde gelen eğitimci ve filozofların görüşleri incelendiğinde, çocuğun gelişimine uygun bir öğrenme ortamı hazırlamaya önem verdikleri görülür (Garrick, 2009; Tovey, 2007; Yalçın ve Sevimli-Çelik, 2020). Örneğin dünyada bilinen ilk anaokulunun kurucusu ve hatta babası olarak tanımlanan Froebel, Almanya'da kurduğu ilk anaokuluna çocuk bahçesi (*kindergarten*) ismini vermiş ve öğrenme ortamı olarak hem iç mekana hem dış mekana oldukça önem vermiştir (Tovey, 2007). Benzer şekilde Montessori, Reggio Emilia, Waldorf gibi dünyada yaygın olarak kullanılan ve oldukça kabul görmüş birçok alternatif erken çocukluk eğitimi programlarında, eğitim ortamının çocuk için ikinci bir öğretmen niteliğinde olduğu ve dolayısıyla özenle tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır (Aktan-Acar, 2020; Babaroğlu, 2018; Roopnarine ve Johnson, 2005; Wardle, 2009). Montessori yaklaşımında "hazırlanmış" (*prepared environment*) olarak vurgulanan ve Reggio Emilia yaklaşımında "üçüncü öğretmen" (*third teacher*) olarak nitelendirilen çevre, öğrenme ortamlarına verilen önemi işaret eden en önemli göstergelerdendir.

Ancak toplumların erken çocukluk eğitiminden beklentilerindeki değişim, erken çocukluk eğitimi uygulamalarına ve öğrenme ortamlarına yansımıştır. Bazı toplumlarda dış mekanda gerçekleşen oyun odaklı etkinlikler hâlâ erken çocukluk pedagojisinin merkezindeyken (Bae, 2010; Bennet, 2010) özellikle erken çocukluk eğitiminden akademik temelli ilkokula hazırbuluşluk beklentisi olan toplumlarda, iç mekanda gerçekleşen akademik odaklı öğrenme etkinlikleri dış mekanda gerçekleşen oyun odaklı etkinliklere kıyasla daha çok benimsenir hale gelmiştir (Waller ve Davies, 2014; Yalçın ve Tantekin-Erden, 2021). Örneğin; Kanadalı araştırmacılar Herrington, Brunelle ve Brussoni (2017), bir zamanlar çocuğun temel görevi olarak görülen serbest oyunun, günümüzde çocuğu akademik odaklı çalışmalardan alıkoyan bir süreç olarak görüldüğünü ileri sürmüşlerdir. Benzer

şekilde, ülkelerin erken çocukluk eğitimi uygulamalarını değerlendirildiği OECD (2006) raporunda ise, erken çocukluk eğitimi politikalarını ilkokula hazırbulunuşluk üzerine yapılandırılan ülkelerde, sınıf ve okul binası gibi mekanların öğrenmenin gerçekleştiği temel yerler olarak algılandığı ve yapılan yatırımların bu alana yönlendirildiği belirtilmektedir.

Elbette bu durum tüm ülkeler için geçerli değildir. Özellikle oyunun erken çocukluk eğitiminin merkezinde olduğu İskandinav ülkelerinde gerek bina ve sınıf ortamlarına, gerekse dış mekanlara eşit derecede önem verilmektedir (Bennet, 2010; Lysklett, 2017; Marttila, 2013; Waller ve diğ. 2017). Ancak ülkemizin de dahil olduğu birçok ülkede yukarıda sözü geçen okula hazırbulunuşluk ve iç mekan odaklı bir erken çocukluk eğitimi yürütüldüğünü söylemek olanaklıdır (Nah, 2017; Ihmeideh ve Al-Qaryouti, 2016; Waller ve diğ., 2017; Yalçın ve Tantekin-Erden, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda da "öğrenme ortamı" başlığı altında ayrıntılı olarak sınıf ortamı ve öğrenme merkezleri anlatılmış, nitelikli bir dış mekanın nasıl olması gerektiğine ilişkin ayrıntılı bir bilgi verilmemiştir (MEB, 2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı'nı dış mekan ve dış mekan oyunları açısından inceleyen Yılmaz da (2016) benzer eksikliklerden söz ederek programda öğretmenlere dış mekanın ve orada bulunan materyallerin özelliklerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin rehber olacak bir bilgi olmadığını belirtmiştir. Aşkar (2021) tarafından gerçekleştirilen daha güncel bir çalışmada ise, Okul Öncesi Eğitim Programı'nın materyalleri olarak belirtilen Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi (OBADER), Etkinlik Kitabı (2013) ve Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı (2018) içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. İncelenen belgelerde yer alan dış mekan etkinlikleri araştırmacılar tarafından belirlenen çeşitli değişkenler (etkinlik çeşidi, gelişim alanı, konusu, ele aldığı kavramlar, açık havanın etkinlikte konumlanma biçimi gibi...) açısından irdelenmiştir. Araştırma sonucunda ise, bu kaynak materyallerde yer alan dış mekan etkinliklerinin, iç mekan için hazırlanmış etkinliklerle kıyaslandığında oldukça sınırlı sayıda olduğu bulunmuştur (Örneğin OBADER'deki etkinliklerin %1.6'sı, Etkinlik Kitabı'ndakilerin %12.5'i, Öğretmenler İçin Etkinlik Kitabı'ndakilerin %7.9'u dış mekan etkinliğidir). Oldukça sınırlı olan bu etkinliklerde ise, en sık sanat, en seyrek ise okuma yazmaya hazırlık ve müzik etkinliklerine yer verildiği, en fazla motor gelişim alanının desteklendiği ve en yaygın konu alanının "canlılar-yaşam" ve "hareketli oyunlar" olduğu görülmüştür. Açık havanın ne şekilde konumlandığına ilişkin ise, en yaygın konumlandırmanın "etkileşimli öğrenme alanı" olduğu ileri sürülürken en seyrek konumlandırmanın "kısa süreli uğranan mekan" olduğu ileri sürülmüştür. Aşkar, araştırma sonucuna bağlı olarak erken çocukluk eğitimcilerine rehberlik eden bu kaynakların dış mekanda eğitime ilişkin tutum geliştirmek amacıyla daha çok sayıda ve çeşitte dış mekan etkinlikleriyle zenginleştirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür.

Alanyazın incelendiğinde başka ülkelerde de benzer bir durumla karşı karşıya kalındığını görülmektedir. Henniger (1993) öğretmenlerin, kurum yöneticilerinin ve diğer kişilerin dış mekanı ve burada gerçekleşen etkinlikleri, iç mekana ve burada gerçekleşen etkinliklere göre daha az önemsediklerini ve bu görüşün öğretmen

yetiştirme kitaplarına da (Örneğin Brewer, 1992- *Introduction to early childhood education*, Feeney, Christensen ve Moravcik- *Who am I in the lives of children?* 1991; Lay-Dopyera ve Dopyera, 1990- *Becoming a teacher of young children*; Seefeldt ve Barbour, 1990 -*Early childhood education: An introduction*) yansıtıldığını belirtmiştir. Yazar, bu kitapları hızlıca incelediğinde iç mekanda oyun ortamı ve bu ortamın hazırlanmasının anlatımına 21 sayfa ayrılırken söz konusu dış mekanda oyun olduğunda yalnızca beş sayfada söz edildiğini belirtmiştir. Henniger, aynı şekilde, NAEYC'nin temel kaynaklarından olan ve Bredekamp tarafından 1987 yılında yazılan *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* bölümden oluşan kitapta, dış mekanda oyunun iç mekanda oyuna göre yeterince vurgulanmadığını iddia etmiştir. Elbette, bu iddia yayının yılı itibarıyla eski bir iddia gibi gelebilir. Karşılaştırma yapmak amacıyla öğretmen yetiştirme kitaplarını sistematik olarak inceleyen daha güncel bir çalışmaya ulaşamadım. Ancak NAEYC'nin söz edilen kaynağının güncel baskısı (Copple ve Bredekamp, 2008) dış mekan, dış mekanda oyun, dış mekanda öğrenme gibi kavramlar bakımından tarandığında, bu kavramlara, sınıf ortamı ve iç mekanda oyun ve öğrenme gibi kavramlara göre daha sınırlı bir vurgunun olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, erken çocukluk eğitimi döneminde oyun dersi kapsamında sıklıkla kaynak kitap olarak kullanılan *Play, development and early education* (Johnson, Christie ve Yawkey, 1999) kitabının birinci baskısında dış mekan ve dış mekanda oyun konusuna herhangi bir bölüm altında yer verilmezken bu konu 2005 yılında yayımlanan ikinci baskıda (Johnson, Christie ve Wardle, 2005) yaklaşık 30 sayfalık bir anlatımla ele alınmıştır. Bu bölümde konu, dış mekanların tarihi, türleri, tasarımı ve dış mekanda farklı oyun türlerinin desteklenmesi gibi başlıklar altında ele alınmıştır. Ancak kitabın tamamında iç mekanda oyuna ilişkin başlıklara daha yoğun bir vurgunun olduğu görülmektedir. Ayrıca daha güncel bir çalışma olan Cooper'ın 2015 yılında yürüttüğü çalışmada benzer şekilde, erken çocukluk eğitiminde niteliği arttırmak amacıyla geliştirilen pek çok çerçeve, standart, akreditasyon ölçütü ve değerlendirme ölçekleri incelenmiş ve bu dokümanlarda dış mekan ve burada gerçekleşen oyuna, yeterli vurgu yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

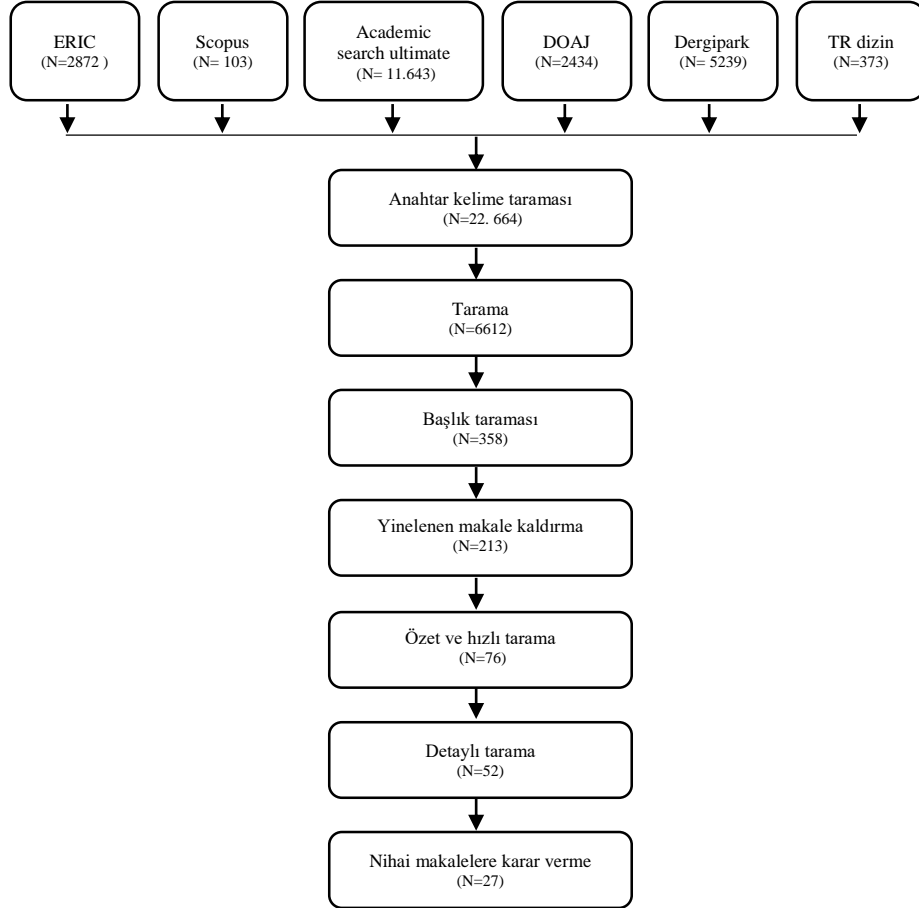
Elbette, öğretmenlerin ve kurum yöneticilerinin dış mekanda oyun ve öğrenmenin, iç mekandakine göre daha az önemli olduğu yönündeki varsayılan algılarının tek nedeni akreditasyon kıstasları, değerlendirme ölçekleri veya öğretmen yetiştirme kitapları değildir. Erken çocukluk eğitimi kurumlarının dış mekanlarının fiziksel yapısı ve sahip olduğu fiziksel donanım ve materyalleri, bu algının güçlenmesinin nedenlerinden biri olabilir. Dünyada ve Türkiye özelinde yapılan çalışmaların da sıklıkla ortaya koyduğu gibi, okul bahçelerinin çoğu metal, ahşap veya plastikten yapılmış salıncak, kaydırak, tırmanma barı ve en fazla bir oyun evinden oluşan materyalleri içeren bir görüntüye sahiptir (Banko, Akdemir, Gemici-Koşar ve Sevimli-Çelik, 2018; Hu, Li, De Marco ve Chen, 2014; Ihmeideh ve Al-Qaryouti, 2016; Kaçan, Halmatov ve Kartaltepe, 2017; McClintic ve Petty, 2015; Olgan ve Kahrman-Öztürk, 2011). Bu noktada dış mekanlar yukarıda söz edildiği gibi tipik ve sadece fiziksel gelişime hitap eden sınırlı materyallerden oluşuyorsa, "Olması gereken

nedir?” sorusu akıllara gelmektedir. Elbette olması gereken söz konusu olduğunda, yaşamın olağan akışı içerisinde gerçekleşen ve birbirini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen birçok etmenden söz edilebilir. Dolayısıyla bu etmenlere ve bu etmenlere ilişkin nasıl düzenlemeler yapılması gerektiğine değinmeden, ideal bir oyun alanı betimlemenin yetersiz bir çaba olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma kapsamında erken çocukluk eğitimi kurumlarının dış mekanlarına ve bu mekanların çocukların oyun davranışını nasıl etkilediğine ilişkin çalışmalardan elde edilen bulguların sentezlenmesine odaklanılmıştır. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi olması gerekeni resmederken bu ideali etkileme potansiyeli olan diğer bileşenlere de (kurum yöneticisi, öğretmen ve aile) vurgu yapmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk eğitimi kurumlarının dış mekanlarının mevcut durumu ilgili alanyazın doğrultusunda incelenmiş, mevcut durumun çocukların oyun davranışlarını nasıl etkilediği ortaya konulmuştur. Sentezlenen bu çalışmalar doğrultusunda dış mekanların, çocuğun gelişimine potansiyel katkıyı yapabilmesi için hangi ilkeler gözetilerek tasarlanması ve tasarlanan alanın etkili kullanımı için neler yapılması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Bu tür çalışmaların alana uygulamada yansıtacak katkılar için önemli olduğu düşünülmektedir. Zira birbirinden bağımsız olarak yüzlerce çalışma yapılmaktadır ancak bu çalışmaların alana yansıtılması yıllar sürebilmektedir. Bu nedenle bu çalışmaların sentezinin yapılmasının ve bu sentezle birlikte kuram ve uygulamadan beslenen ilkeler ortaya konulmasının erken çocukluk dönemindeki çocuklar ile çalışan tüm alan uzmanları için önemli bir yol gösterici olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Daha önce de belirtildiği gibi bu çalışmanın amacı, dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk eğitim kurumlarının dış mekanlarının mevcut durumunu ve mevcut durumun çocukların oyun davranışlarını nasıl etkilediğini, ilgili alanyazın doğrultusunda incelemek, incelenen çalışmaların sentezini yaparak belirli kategoriler altında sunmaktır. Ayrıca sentezlenen çalışmalar doğrultusunda çocuklarla çalışan tüm alan uzmanları için erken çocukluk eğitim kurumlarının dış mekanlarının tasarımına ilişkin bir takım ilkeler sunmak da amaçlar arasındadır. Bu amaç doğrultusunda, ERIC, Scopus, Academic Search Ultimate, Directory of Open Access Journal (DOAJ), Dergipark ve TR Dizin veri tabanlarından “dış mekan”, “oyun alanı”, “dış mekan oyunları”, “okul bahçeleri”, “bahçe materyalleri”, “bahçe tasarımı”, “serbest parçalar” ve “açık uçlu materyaller” anahtar sözcükleri kullanılarak bir arama yapılmıştır. Amaç varolan durum üzerinden bir sentez yapmak olduğu için 2000-2019 yılları arasında yayımlanmış araştırma makalelerine odaklanılmış, bu nedenle kitap incelemesi ve tez çalışmaları gibi kaynaklar, araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu bağlamda veri toplama süreci Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Veri toplama süreci

Şekil 1’de görüldüğü gibi, ilk aşama anahtar sözcük aramasından 22.664 kaynağa ulaşılmıştır. Daha sonrasında bu çalışmalar, erişime açık olma, hakemli dergilerde yayımlanma, 2000 yılından itibaren yayımlanmış ve tam metnin olması gibi ölçütler gözetilerek daraltılmıştır. Devamında makaleler, başlıkları incelenerek gözden geçirilmiş, örneklem içinde yer alan aynı makaleler örneklemden çıkarılmıştır. Daha sonra, özet ve tam metin hızlı taraması yapıldığında, ulaşılan makale sayısı azalmıştır. Son aşamada ise tümüyle ve ayrıntılı incelemesi yapılan tam metinler arasından dünyada ve Türkiye’de bulunan erken çocukluk eğitim kurumlarının dış mekanlarının durumunun, belirli veri toplama yöntemleri kullanılarak ortaya konulduğu 13 makale, mevcut durumun ve yapılan iyileştirmelerin çocukların oyun

davranışlarını nasıl etkilediğini ortaya koyan altı makale ve dış mekanda serbest parçaların kullanımına ilişkin sekiz makale araştırma kapsamında incelenerek sentezlenmiştir. Sentezlenen çalışmalara ilişkin detaylar bu bölümün devamında bulgular başlığı altında sunulmuştur.

Bulgular

Dünyada ve Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarının Dış Mekanlarının Durumu

Elde edilen araştırma makaleleri, öncelikle uluslararası ve devamında ise ulusal makaleler olmak üzere kronolojik sıra gözetilerek sunulmuştur. Araştırmalara ilişkin künye bilgisi, çalışma grubu, veri toplama araçları bilgisi verilmiş ve araştırma sonuçlarına özetle Tablo 1’de değinilmiştir. Tablonun devamında ise bu çalışmalardan elde edilen bulgular anlamlı bir bütün halinde mevcut durumu ortaya koymak amacıyla sunulmuştur. Ancak bu sunum sırasında sadece tabloda yer alan ve bulguları özetlenen bu araştırma makalelerine değinilmemiş, sentezlenen veriler dünyada ve Türkiye’de dış mekanların mevcut durumunu oraya koymak gibi temel amaç gütmeyen ancak dış mekanlarla ilişkili çeşitli söylemler içeren derleme ve araştırma makaleleriyle desteklenerek sunulmuştur.

Tablo 1*Erken Çocukluk Eğitimi Kurumlarının Dış Mekanlarına İlişkin Yürütülen Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar*

Künye (Yazar / Yayın Yılı)	Yayın Türü / Kaynağı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Woolley ve Lowe (2013)	Uluslararası hakemli dergi: Landscape Research	İngiltere'nin Doğu Midlands bölgesindeki 10 oyun alanı	Oyun değeri ve oyun alanı tasarımı değerlendirme ölçeği	Bu çalışmada, bir oyun alanının oyun değerinin çocuğun duygusal, sosyal, fiziksel ve bilişsel gelişimini en üst düzeyde destekleyebildiği ölçüde arttığı belirtilmiştir. Özellikleri bakımından karşılaştırılan oyun alanları arasında ise oyun değeri en yüksek olanların doğal materyalleri içeren ve serbest parçalar bakımından zengin olan oyun alanları olduğu belirlenmiştir.
Hu, Li, De Marco, Chen (2014)	Uluslararası hakemli dergi: International Journal of Early Childhood	Zhejiang, Çin'deki 91 anaokulu	Dış mekan oyun derecelendirme ölçeği	Bu çalışmada kentsel ve kentsel olmayan alanlarda bulunan oyun alanları arasında nitelik farkı olduğu, bu oyun alanlarında serbest oyun için sınırlı bir olanak olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu oyun alanlarının fiziksel etkinlikleri de yeterince desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır.
Olsen ve Smith (2017)	Uluslararası hakemli dergi: Early Child Development and Care	Amerika'da bir eyalette bulunan 61 anaokulu	Erken çocukluk eğitimi değerlendirme el kitabı ve halka açık parklar için güvenlik ölçütleri el kitabı kullanılarak hazırlanan anket	Bu çalışmada incelen dış mekanların %75'inde bir tırmanma ve kayma ekipmanı olduğu, %83'ünün uygun zemine sahip olduğu ancak sadece %40'ında dramatik oyun materyali bulunduğu ve yine sadece %25'inde küçük yaş grupları (6-23 ay) için ayrı bir oyun alanı olduğu bulunmuştur.

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Künye (Yazar / Yayın Yılı)	Yayın Türü / Kaynağı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Açık, Gülbayrak ve Turaci-Çelik (2004)	Uluslararası hakemli dergi International Journal of Health Research	Elazığ şehir merkezindeki 24 oyun alanı	Gözlem formu (kontrol listesi)	Bu çalışmada, incelenen oyun alanlarından %83'ünün caddelere yakın olduğu, %60'ının bir çit veya benzeri bir yapıya sahip olmadığı, %87,5'inin uygun bir zemine sahip olmadığı, %95'inde güvenli olmayan materyal ve donanımların bulunduğu, %83'ünde yaralanmaya neden olabilecek sivri uç veya sıkışmaya neden olabilecek yapılar olduğu bulunmuştur. Ayrıca oyun alanlarının yalnızca %12'sinin farklı yaş gruplarına uygun materyaller içerdiği görülmüştür.
Baran, Yılmaz ve Yıldırım (2007)	Ulusal hakemli dergi: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu	Belirtilmemiş	Bu çalışmada, Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu kullanıcı gereksinimleri açısından incelenmiş ve anaokulunun sahip olduğu bahçenin büyük olmasına karşın maddi yetersizliklerden dolayı uygun donanım ve materyale sahip olmadığı, bahçedeki salıncak ve kaydırakların kullanılamaz durumda olduğu bulunmuştur. Ayrıca bahçede trafik eğitimi yapılabilecek ve bitkileri tanıyıp ekim yapabilecekleri alanlar olmadığı görülmüştür.

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Künye (Yazar / Yayın Yılı)	Yayın Türü / Kaynağı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Olgan ve Kahriman- Öztürk (2011)	Uluslararası hakemli dergi: Education and Science	Ankara'da bulunan 17 devlet, 17 özel anaokulu	Oyun alanı derecelendirme sistemi	Bu çalışmada özel ve devlet anaokulları arasında materyal ve donanım, güvenlik ve bakım ile oyunu geliştirme ölçütleri açısından belirgin bir fark olmadığı bulunmuştur. Ayrıca incelenen oyun alanlarının farklı türde oyunları desteklemede yetersiz olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, genel olarak materyal ve donanımların incelenen dış mekanların %92'sinde iyi durumda olduğu ancak oyuncak, materyal ve serbest parçaların %42'sinin iyi durumda olduğu görülmüştür.
Çelik (2012)	Ulusal Hakemli Dergi: Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi	Kocaeli ilinin İzmit merkez ilçesindeki dokuz anaokulu	Alan hakkında bilgi toplama formu	Bu çalışmada, açık alanı hiç olmayan anaokullarının olduğu, çocuk başına düşen alanın okuldan okula büyük ölçüde değiştiği, alanların etkili bir şekilde kullanılmadığı, okullardan bazılarının ana yol üzerinde ve trafik güzergahında olduğu, açık alanların kesintisiz oyuna olanak sunmadığı ve hareket dürtüsü yaratacak materyale sahip olmadığı, alanda bulunan bitki ve peyzaj elemanlarının çocukta merak duygusunu karşılar nitelikte olmadığı ve çocuğun doğa ile iletişimini engellediği sonucuna ulaşılmıştır.

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Künye (Yazar / Yayın Yılı)	Yayın Türü / Kaynağı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Cevher Kalburan (2014)	Ulusal Hakemli Dergi: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	Denizli ilinde bulunan 26 özel ve devlet anaokulu	“Oyunun Yeri: Victoria Eyaleti”ndeki İlkokul Bahçeleri” adlı projede kullanılmak üzere Chancellor (2011, 2013) tarafından geliştirilen soru formu	Bu araştırma sonunda, her iki okul türünde de okul bahçelerinin doğal öğeler bakımından yetersiz olduğu, var olan materyallerin çoğunlukla sabit oyun donanımlarından oluştuğu, bahçe kurallarının sadece özel okullarda yazılı olarak var olduğu, resmi okullarda zemin çeşitliliğinin özel okullara göre daha fazla olduğu bulunmuştur.
Güngör (2017)	Ulusal Hakemli Dergi: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi	Konya ilinin Selçuklu ilçesindeki dokuz anaokulu	Alan hakkında bilgi toplama formu	Bu çalışmada, incelenen anaokulu bahçelerinin verimli kullanılmadığı, bahçedeki donanım ve materyallerin çoğunlukla plastikten yapıldığı, çocuk başına düşen alan miktarının okuldan okula ciddi oranda değiştiği, anaokulu bahçelerinin çocukların zihinsel-fiziksel gelişimine katkı sağlayacak biçimde tasarlanmadığı ve peyzaj tasarımında yeşil alana yeterince yer verilmediği bulunmuştur.
Banko, Akdemir, Gemici-Koşar ve Sevimli-Çelik (2018)	Ulusal hakemli dergi: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Ankara ili Çankaya ilçesindeki 14 açık oyun alanı	Yapılandırılmamış gözlem (Fotoğraf çekme ve not alma) Oyun alanları derecelendirme ölçeği	Bu çalışmada incelenen oyun alanlarının riskli oyunları desteklemede yetersiz olduğu, oyun alanlarının güvenli olmadığı ve birçoğunda kum ve su alanlarının olmadığı, oyun materyallerinin tek tip olduğu ve tüm yaş gruplarındaki çocuklara hitap etmediği bulunmuştur.

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Künye (Yazar / Yayın Yılı)	Yayın Türü / Kaynağı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Geney, Özsoy ve Bay (2019)	Ulusal Hakemli Dergi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde bulunan 20 devlet ve 15 özel anaokulu	Okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekan materyalleri kontrol listesi Okul öncesi eğitim kurumlarındaki dış mekan gözlem formu Fotoğraf, saha notları	Araştırma sonucunda oyun alanlarının düzenlenmesi, mekan büyüklüğü ve materyal çeşitliliği açısından hem devlet hem özel anaokullarının eksikleri olduğu bulunmuştur. Ancak elde edilen veriler okul türü bakımından karşılaştırıldığında, devlet anaokullarının özel anaokullara göre daha iyi düzeyde olduğu ileri sürülmüştür.
Kaçan, Halmatov ve Kartaltepe (2017)	Ulusal Hakemli Dergi: Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi	Ankara ve Muğla il merkezinde bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflarında görev yapan 56 öğretmen	Araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu	Bu araştırmada, araştırma gurubunu oluşturan öğretmenlerin çalıştığı okullardan yalnızca yarısının bir bahçeye sahip olduğu, bu bahçelerde çoğunlukla yabani bitkiler, süs bitkileri ve otların yetiştiği bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun bahçeyi oyun, hareket, fen ve alan gezisi etkinlikleri gibi etkinlikleri gerçekleştirmek amacıyla kullandığı bulunmuştur. Öte yandan bu çalışmada okul bahçelerinin daha nitelikli olmasının önündeki engel olarak bütçe ve alan yetersizliği belirtilmiştir.
Sinan ve Yerli (2019)	Uluslararası Hakemli Dergi: Düzce University Faculty of Forestry Journal of Forestry	İstanbul Anadolu yakasındaki dört devlet anaokulu	Gözlem formu	Bu çalışmada, incelen okulların hiçbirinde kum havuzu, satranç, yapboz vb. bilişsel gelişim köşesi, sera, kütmes alanları gibi farklı kullanım alanlarının yer almadığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra güvenlik açısından tüm okulların tam puan aldığı, çocukların gözetiminin kolaylıkla sağlandığı ve zeminlerin düşmelere karşı yumuşak malzeme ile kaplandığı gözlenmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi erken çocukluk eğitimi kurumlarının dış mekanlarını farklı açılardan ele alarak inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya erişilmiş ve bu çalışmaların birçoğunda hemen hemen aynı durumun gözlemlendiği görülmüştür. Bu kapsamda incelenen çalışmalardan birincisi Woolley ve Lowe (2013) tarafından yürütülen ve tasarımı bakımından farklılık gösteren oyun alanlarının oyun değerlerinin karşılaştırıldığı çalışmadır. Bu çalışmada bir oyun alanının oyun değerinin çocuğun sosyal, bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimini destekleyebildiği ve farklı oyun fırsatları sunabildiği ölçüde arttığı bulunmuştur. Diğer bir deyişle, bir açık hava oyun alanı ne kadar çok farklı oyun olanağı sunup çocuğun farklı gelişim alanlarını destekleyebiliyorsa o alanın oyun değeri o derece yüksek olmaktadır. Yine aynı çalışmada oyun değeri en yüksek oyun alanlarının doğal materyaller ve serbest parçalar bakımından zengin olan oyun alanları olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, oyun alanlarında sıklıkla gözlemlenen Kit (sabit oyun malzemeleri), çit ve halı (KFC –Kit, Fence, Carpet) yaklaşımıyla tasarlanan oyun alanlarının ise en düşük oyun değerine sahip olduğu bulunmuştur. Miranda, Larrea, Muela ve Barandiaran tarafından (2017) çok boyutlu olarak gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise, dış mekanların mevcut potansiyeline uygun olarak kullanılmadığı, programların önemsenmeyen bir yanı olarak görüldüğü için, bu alanların tasarımına da gereken önemin verilmediği iddia edilmiştir. Dolayısıyla dış mekanların sıklıkla zıplama, koşma ya da futbol gibi büyük motor becerileri destekleyen alanlara dönüştüğünü ileri süren Miranda ve diğ. (2017) okul bahçelerinin diğer gelişimsel alanlara da üst düzey katkıyı yapabilecek şekilde yeniden tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Dünyanın farklı yerlerinde benzer amaçlarla yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, okul bahçelerine ilişkin yukarıda sözü edilen durumun Norveç, Danimarka, İsveç gibi İskandinav ülkeler hariç (Amus, 2013; Little, Sandseter ve Wyver, 2012; Williams-Siegfredsen, 2012), Avustralya, İngiltere’nin belli bölgeleri, diğer Avrupa ülkeleri ve dünyanın farklı yerlerinde bulunan birçok ülke için geçerli olduğu görülür (Ernst, 2014; O’Brien, 2009; Olsen ve Smith, 2017; Hu ve diğ., 2014; Ihmeideh ve Al-Qaryouti, 2016; McClintic ve Petty, 2015; Kos ve Jerman, 2013; Shim, Herwig ve Shelley, 2001). Türkiye’de ise benzer hatta daha kötü bir durum ile karşı karşıya olduğu söylenebilir. Ülkemizde erken çocukluk eğitimi araştırmacıları için oldukça yeni bir araştırma alanı olan eğitim kurumlarının dış mekanları sıklıkla peyzaj mimarları tarafından çalışılmıştır (Yılmaz, 2016). Nitekim nicelik ve çalışılan tarihler bakımından eğitim (Banko ve diğ., 2018; Cevher-Kalburan, 2014a; Geney, Özsoy ve Bay, 2019; Kaçan ve diğ., 2017; Olgan ve Kahrman-Öztürk, 2011; Öztürk, 2009) ve diğer alanlarda (Açık, Gülbayrak ve Turaci-Çelik, 2004; Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007; Çelik, 2012; Güngör, 2017; Karadağ, Mutlu ve Sayın, 2012; Sinan ve Yerli, 2019) yapılan çalışmalar karşılaştırıldığında, bu durum bir kez daha gözler önüne serilmektedir. Diğer alanlarda yapılan çalışmalarda, çalışma konusu olarak sıklıkla oyun alanlarının güvenliği, bitki çeşitliliği ve fiziksel özellikleri yer almıştır. Eğitim alanında yapılan çalışmaların bulgularına ise sırasıyla kronolojik olarak aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim alanında yapılan çalışmaların bulguları kronolojik olarak incelendiğinde, erken çocukluk eğitiminde artan farkındalığın ve iyileştirme çabalarının dış mekana yansımadağı görülmektedir. Öztürk (2009) dış mekanda eğitimin erken çocukluk eğitimi bağlamındaki durumunu ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, erken çocukluk eğitimi kurumlarının dış mekanlarının, çocukların oyununu zenginleştirme konusunda yeterli donanıma sahip olmadığını belirtmiştir. Benzer bir şekilde Olgan ve Kahrıman-Öztürk (2011), özel ve devlet anaokullarının bahçelerini nitelik bakımından incelemiş ve her iki okul tipinde de dış mekanların oyunu destekleyebilecek ve özendirilecek materyal ve donanımlar bakımından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmanın örnekleminde, sadece bir okulda tam donanımlı kum havuzu olduğunu ve hiçbir okulda, tuğla, kütük, kasa veya araba lastiği gibi serbest parçaları içeren bir yapı-inşa alanının bulunmadığını ortaya koymuştur. Çelik (2012) tarafından yürütülen bir başka çalışmada ise, araştırmacı, erken çocukluk eğitimi kurumlarının oyunun doğasına uygun tasarlanmadığını, çocukların keşif ve merak duygusunu uyandıracak bileşenlerin yetersiz olduğunu ileri sürmüştür. Cevher-Kalburan (2014a) tarafından yürütülen bir başka çalışmada, Denizli’de yer alan toplam 26 özel ve devlet anaokulunun bahçeleri, fiziksel özellikleri, kullanımları ve karşılaşılan sorunlar bakımında incelenmiştir. Bu araştırma sonunda, her iki okul türünde de okul bahçelerinin doğal öğeler bakımından yetersiz olduğu, var olan materyallerin çoğunlukla sabit oyun donanımlarından oluştuğu, bahçe kurallarının sadece özel okullarda yazılı olarak var olduğu, resmi okullarda zemin çeşitliliğinin özel okullara göre daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalardan çok daha çarpıcı bir bulguya sahip olan ve Kaçan ve diğ. (2017) tarafından yürütülen bir başka çalışmada, çalışmaya dahil edilen okulların yarısının bir dış mekana dahi sahip olmadığı ortaya konmuştur. Banko ve diğ. (2018) tarafından yürütülen daha güncel bir çalışmada ise Ankara örnekleminde anaokullarının dış mekanları incelenmiştir. Araştırmacılar, bu alanların hem riskli oyunları desteklemede hem de çocukların bütünsel gelişimini desteklemede yeterli donanıma sahip olmadığını ve hatta pek çok okul bahçesinde bulunan materyallerin bakım gerektirdiğini bulmuştur. Bir başka çalışmada ise Geney ve diğ. (2019), 20 devlet ve 15 özel anaokulunun dış mekanlarını, etkinlik (büyüklük, oyun alanlarının yerleşimi...), materyal (çeşitlilik, farklı gelişim alanlarına hitap etme...), uyarlama (farklı yaş gruplarına ve özel gereksinimli çocuklara uygunluk) ve çeşitlilik (farklı zemin türleri, doğal yaşamı gözlemleyebilme, farklı figürler...) olmak üzere dört değişken açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda oyun alanlarının düzenlenmesi, mekan büyüklüğü ve materyal çeşitliliği açısından hem devlet hem özel anaokullarının eksikleri olduğu bulunmuştur. Ancak elde edilen veriler okul türü bakımından karşılaştırıldığında, devlet anaokullarının özel anaokullarına göre daha iyi düzeyde olduğu ileri sürülmüştür.

Erken çocukluk eğitim kurumlarının dış mekanlarının oyunu desteklemede yetersiz donanıma sahip olduğu, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de ortaya konulmuştur. Öğretmenler, çalıştıkları okulların bahçelerinin kendileri için bir bariyer oluşturduğunu ve okulların sahip olduğu dış mekan donanım ve materyallerinin oyunu

desteklemede yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Tepebağ ve Aktaş-Arnas, 2017; Cevher-Kalburan ve Yurt 2011; Çetken ve Sevimli-Çelik, 2018; Yalçın ve Tantekin Erden, 2021).

Ancak ülkemiz için sınırlı sayıda olmakla birlikte ümit yeşerten birtakım gelişmeler de söz konusudur. Örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından başlatılan bir girişim ve bu girişim kapsamında eğitim öğretim etkinliklerinin sınıf dışı ortamlardan yararlanılarak geliştirilmesi (MEB, 2018), öğretmenleri eğitim öğretimi sınıfın dışına taşımaya özendiren Okul Dışarıda Günü hareketi (Okul Dışarıda Günü, t.y.) ve ülkemizde sayıları giderek artan doğa temelli anaokulları, bu konuda ümit vaat eden gelişmelerdir. Ancak bu gelişmeler maalesef erken çocukluk eğitimi kurumlarının dış mekanlarının gelişimi ve iyileştirilmesine ilişkin doğrudan etkisi olan girişimler değildir.

Gerek dünyada gerek Türkiye’de yürütülen çalışmaların bilimsel bulgularının bir kez daha gözler önüne serdiği gibi, dış mekanlar erken çocukluk eğitiminin göz ardı edilen, unutulmuş ve gerçek potansiyelinin çok altında amaçlar için kullanılan bir yanını temsil etmektedir. Elbette, dış mekanların bu yetersiz yapısı çocukların oyun davranışlarını, sosyal etkileşimlerini ve dolayısıyla gelişim ve öğrenme davranışlarını etkilemektedir.

Dış Mekanlar ve Çocukların Oyun Davranışları

Bu bölümde çocukların oyun davranışlarını dış mekanda incelemek amacıyla yürütülen çalışmalar öncelikle Tablo 2’de künye, çalışma grubu, veri toplama araçları, özet bulguları verilerek sunulmuştur. Tablo 2’yi izleyen sayfada ise, Tablo 2’de yer alan çalışmaların bulguları, tabloda ayrıntılı olarak yer almayan ancak yine dış mekanla ilişkili alanlarda yazılan kitap bölümleri, araştırma ve derleme makaleleriyle sentezlenerek sunulmuştur. Bu yaklaşımın Tablo 2’de yer alan çalışmaların bulgularını açıklama ve yorumlama da önemli katkıları olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 2

Çocukların Oyun Davranışlarını Dış Mekanda İncelemek Amacıyla Yürütülen Çalışmalar

Künye (Yazar /Yayın Yılı)	Yayın Türü / Kaynağı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Dyment ve O'Connell (2013)	Uluslararası hakemli dergi Children's Geographies	Dört farklı anaokulunda eğitim alan farklı yaş gruplarından 289 çocuk	Çocuklarda oyun ve serbest etkinlik gözlem sistemi (The System for Observing Play and Leisure Activity in Youth –SOLEY) Saha Notları	Bu çalışma sonucunda farklı tasarımlara sahip dış mekanları, çocukların farklı şekilde kullandıkları gözlenmiştir. Örneğin çoğunlukla asfaltla kaplı alanlardan oluşan anaokullarında, çocukların (sıklıkla erkek çocukların) fonksiyonel oyun, bisiklet sürme veya kurallı oyunlar oynama gibi oyunları tercih ettikleri bulunmuştur. Ayrıca bu dış mekana sahip anaokulunda, kız çocukların ise doğrudan iç mekanda kalmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra, bir okul bahçesinde kum havuzu en çok tercih edilen alanken, bir başka okulda çocuklar tarafından doğal materyallerin bulunduğu alanlar daha sıklıkla tercih edilmiştir.
Farley, Meriwether, Baker, Rice ve Webber (2008)	Uluslararası hakemli dergi Journal of Physical Activity and Health	Bir ilkokulda bulunan 377 çocuk	Gençlerde teneffüs etkinlikleri ve oyunları gözlem sistemi (<i>System of Observing Play and Leisure Activity in Youth</i>)	Bu çalışmada, dış mekanda çocukların açık ve çim alanlardan daha çok materyal ve donanımların bulunduğu alanlarda oynamayı tercih ettikleri bulunmuştur. Çocukların fiziksel etkinliklerinin oyun alanlarının bölümleri arasında anlamlı bir farklılıkla değişmediği ancak basketbol gibi oyunlara bağlı olarak veya materyal ve donanımların bulunduğu bölgelerde arttığı bulunmuştur.

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Künye (Yazar /Yayın Yılı)	Yayın Türü / Kaynağı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Maxwell, Mitchell ve Evans (2008)	Uluslararası hakemli dergi Children, Youth and Environments	Bir anaokulunda eğitim alan 57 çocuk	Gözlem formu Saha notları	İki aşamalı olarak yürütülen bu çalışmanın ilk aşamasında, dış mekanda dramatik oyunu özendiren yerlerin, oyun alanının diğer yerlerini gören, sahne tipi ve kapalı alanlar olduğu bulunmuştur. Dış mekânın her zamanki durumunda erkek çocukların sıklıkla işlevsel (fonksiyonel) oyun, kız çocukların ise dramatik oyun oynamayı tercih ettikleri görülmüştür. Dış mekana çeşitli serbest parçalar eklenmesiyle yürütülen ikinci aşamada ise, çocuklarda yapı-inşa oyun davranışının arttığı, onların dramatik oyun için kendi alanlarını kurdukları (inşa ettikleri) bulunmuştur. Çalışmanın ilk aşamasında belirlenen küçük ve kapalı alanların çocuklarda dramatik oyunu özendirdiği bu aşamada da doğrulanmıştır. Bu gibi yerlerin ayrıca çocuklarda iletişim ve görüşme (müzakere) becerilerini desteklediği gözlenmiştir.

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Künye (Yazar /Yayın Yılı)	Yayın Türü / Kaynağı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Miranda (2017)	Uluslararası hakemli dergi Early Education and Development	19 farklı anaokulunda eğitim alan 173 çocuk	Anaokulu dış mekanı değerlendirme ölçeği (Preschool Outdoor Environment Measurement Scale) Video kaydı Oyun gözlem ölçeği ve Leuven küçük çocuklar için sosyal katılım ölçeği	Çok boyutlu olarak yürütülen bu çalışmada, incelenen anaokullarının dış mekanlarının doğa ve doğal bileşenler bakımından büyük ölçüde yoksun olduğu bulunmuştur. Ayrıca dış mekanın kullanımının gerek oyuna ayrılan süre, gerekse materyal ve donanım bakımından sınırlandırıldığı görülmüştür. Buna ek olarak bu çalışmada, farklı türde oyuna olanak tanıma bakımından incelenen oyun alanlarının yetersiz olduğu, sıklıkla erkek çocuklarının tercih ettiği grup ve spor oyunlarına elverişli olduğu ve bu nedenle çocukların futbol, koşma, zıplama ve kovalama türü oyunları tercih ettikleri, diğer çocukların da akranlarıyla sohbet edip oyun oynayan çocukları izlemeyi tercih ettikleri bulunmuştur.

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Künye (Yazar /Yayın Yılı)	Yayın Türü / Kaynağı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Veigaa ve diğ. (2016)	Uluslararası hakemli dergi Infant and Child Development	Bir anaokulunda eğitim alan 73 çocuk	Video kaydı Radyo frekans tanımlama cihazı	Bu çalışmada sosyal yeterlik bakımından çocuklar arasında cinsiyete bağlı bir farklılık olmadığı, tenefüs zamanlarında en yaygın olan oyunun güreşme-boğuşma tipi oyunlar olduğu, en nadir oynanan oyunun ise dramatik oyun olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla oyun oynama ortamının, oyun davranışları üzerinde etkili olduğu ileri sürülmüştür.
Larrea, Muela, Miranda ve Barandiaran (2019)	Uluslararası hakemli dergi European Early Childhood Education Research Journal	18 farklı anaokulunda eğitim alan 173 çocuk	Oyun Gözlem Ölçeği (Play Observation Scale (POS) Heft'in taksonomosine dayanılarak geliştirilen Sağlayıcılık Ölçeği (Affordance Scale (AS).	Bu çalışmada anaokulu bahçelerinde sağlayıcılık miktarının (daha aza karşın daha çok) ve çocukların özellikle paralel ve grup sosyal oyunları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Düşük sağlarlığa sahip olan okullarda daha az grup sosyal oyunu daha çok paralel sosyal oyun gözlemlenmiştir.

Tablo 2’de yer alan uluslararası çalışmaların da işaret ettiği gibi dış mekanda oyun ve öğrenme, dünya için görece olarak daha köklü bir araştırma alanı olmakla birlikte, Türkiye erken çocukluk araştırmacıları için yeni, fakat hızlı gelişen bir alandır. Bu alanda yürütülen çalışmaların bir kısmı, erken çocukluk eğitimi kurumlarının varolan yapılarının, çocukların oyun davranışlarını (Dyment ve O’Connell, 2013; Larrea, Muela, Miranda ve Barandiran, 2019; Maxwell, Mitchell ve Evans; 2008) ve sosyal etkileşimlerini (Maxwell ve diğ., 2008; Miranda, 2017; Veiga ve diğ., 2016) nasıl etkilediğine odaklanmışlar ve alan için önemli katkılar sunan bulgular ortaya koymuşlardır. Örneğin, Maxwell ve diğ. (2008), bir erken çocukluk eğitim kurumunda on ay süresince farklı zamanlarda (38-64 aylık) çocukların oyun davranışlarını gözlemlemiştir. Bu gözlemler sonucunda çocukların, ağırlıklı olarak koşma, sıçrama, zıplama, tırmanma ve bisiklete binme gibi tekrarlayan fiziksel davranışları içeren ve bilişsel oyun sınıflamasında en alt basamağı temsil eden işlevsel (fonksiyonel) oyun olarak tanımlanan oyun türünü tercih ettiklerini bulmuşlardır. Ayrıca bu davranışların amaçsız ve hareketten alınan keyif odaklı olduğu da araştırmacıların sunduğu bulgular arasındadır. Ancak araştırmacılar bu durumun bekledikleri olağan bir sonuç olduğunu çünkü gözlem yapılan oyun alanının büyük motor becerileri destekleyen bir yapıya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Üst bilişsel beceri gerektiren dramatik oyunlar, toplam on ay süren gözlemlerin sadece % 25’inde, yapı-ınşa oyunları ise % 5’inde gözlemlenmiştir. Maxwell ve diğerlerinden farklı olarak Dyment ve O’Connell (2013), erken çocukluk dönemi çocuklarını birbirinden farklı tasarıma sahip olan dört okul bahçesinde gözlemlemiştir. Bu çalışma sonunda çocukların oynamayı sıklıkla tercih ettikleri alanların bahçeden bahçeye değiştiğini bulmuştur. Örneğin, bir okul bahçesinde kum havuzu en çok tercih edilen alanken, bir başka okulda çocuklar tarafından doğal materyallerin bulunduğu alanlar daha sıklıkla tercih edilmiştir. Ancak araştırmacıların tüm oyun alanlarında ortak olarak belirlediği durum, bütün okul bahçelerinde çocukların tercih ettikleri oyun türünün, ağırlıklı olarak alt bilişsel beceri gerektiren işlevsel (fonksiyonel) oyun olduğudur.

Araştırmacılar tarafından, çocukların alt bilişsel becerileri gerektiren ve belirli bir ortak amaca odaklanılmadan oynamayı tercih ettikleri işlevsel oyuna bağlı olarak, sosyal etkileşimlerinin de en alt düzeyde olduğu ortaya konulmuştur (Maxwell ve diğ., 2008; Miranda ve diğ., 2017; Veiga ve diğ., 2016). Bu bağlamda Maxwell ve diğ. (2008) 38-64 aylık çocuklar arasında olumlu bir etkileşim gözlemlemekle beraber, çocukların gözlemlerin %30’unda yalnız oyun olarak tanımlanan, çocuğun diğer çocuklardan farklı bir oyuncakla, bağımsız, yalnız, kendi oyununa odaklanmış ve diğer çocuklarla iletişime girmeden oynadığı oyun türünü tercih ettiklerini bulmuşlardır. Aynı çalışmada çocukların, gözlemlerin sadece % 7’sinde, paralel oyun olarak tanımlanan ve çocuğun diğer çocuklarla aynı ortamda, aynı ya da benzer oyuncaklarla oynadığı, arkadaşlarıyla çok az etkileşimde bulunduğu veya hiç etkileşimde bulunmadığı oyun türünü tercih ettiklerini bulmuşlardır. Dış mekanda çocuklar arasındaki sosyal etkileşime odaklanan farklı bir araştırmacı grubu ise (Miranda ve diğ., 2017), 3-6 yaş arası çocukların sosyal oyunları ve katılımı arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Ayrıca grup oyunları ile meşgul olan çocukların,

yalnız veya paralel oyunla meşgul olan çocuklara göre daha yüksek katılım gösterdiğini bulmuşlardır. Bu nedenle dış mekan oyun alanlarının, sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek için grup oyunlarını destekler nitelikte tasarlanması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmacıların ortaya koyduğu diğer önemli bir bulgu ise, grup oyunlarının sıklığının erkek çocuklarda daha yüksek olduğu yönündedir. Araştırmacılar bu durumun dış mekan oyun alanının özellikleri ile ilişkili olduğunu iddia etmektedirler. Araştırmacılara göre dış mekanlar çoğunlukla erkek çocukların tercih ettikleri sportif fiziksel oyunlara hitap ettiği için, grup oyunu kızlar arasında daha nadir görülmektedir. Bu nedenle dış mekanların cinsiyet eşitliğini sağlayacak şekilde hem erkek hem kız çocuklarına ve onların tercih ettikleri oyun türlerine hitap edebilecek şekilde tasarlanması gerektiğini düşünmektedirler. Daha güncel olarak İspanya'da 18 farklı erken çocukluk eğitimi kurumunda 173 çocukla yürütülen bir çalışmada, erken çocukluk eğitimi kurumlarının bahçeleri Heft'in (1988) Sağlık Taksonomisi kullanılarak geliştirilen bir ölçekle değerlendirilmiştir. Ayrıca anaokullarının pek çoğunun düşük sağlayıcılığa sahip olduğunu ileri süren bu çalışmada, sağlayıcılık varlığı ve çocukların sosyal oyun davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonunda düşük sağlayıcılığa sahip olan okullarda daha çok paralel sosyal oyun, daha az grup sosyal oyun gözlemlenmiştir (Larrea ve diğ., 2019).

Bu noktada akla gelen soru şudur: Yukarıda sözü edilen çalışmalarda dış mekanda baskın olan oyun türleri ve bu oyunlardaki fiziksel etkinliğin ve sosyal etkileşimin düzeyi, çocukların tercihi midir, yoksa onlara sunulan öğrenme ortamının doğal bir sonucu mudur? Bu soruya yanıt olarak, gerek bu konuda bilimsel veriye dayalı yürütülen çalışmalar (Dyment ve O'Connell, 2013; Farley, Meriwether, Baker, Rice ve Webber 2008; Larrea ve diğ., 2019; Maxwell ve diğ., 2008; Paechter ve Clark, 2007), gerek bu konuyu ilgili alanyazın doğrultusunda betimleyici bir yaklaşımla irdeleyen çalışmalar (Henniger, 1993; Yılmaz, 2016), oyundaki fiziksel etkinliğin, sosyal ilişkinin ve bilişsel becerilerin niteliğinin oyun alanının tasarımıyla ve bu alanda çocuklara sunulan oyun donanım ve materyalleri ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Hatta Paechter ve Clark'ın (2007) bu konuya ilişkin oldukça iddialı bir söylemi bulunmaktadır. Paechter ve Clark'a göre oyun alanlarında en ufak bir değişiklik yapmanın, çocuklara farklı oyun türleri sunan yeni kapılar açma konusunda sanıldığından çok daha büyük bir etkisi vardır. Bu konuya ilişkin Herrington ve Brussoni (2015) tarafından yapılan belirlemenin, hem tasarımcıların hem de araştırmacıların dış mekana bakış açılarının nasıl olması gerektiğine ilişkin kayda değer bir saptama olduğu düşünülmektedir. Bu tespite göre, ne dış mekan oyun alanlarının tasarımındaki temel amaç fiziksel etkinliğin desteklenmesi olmalı ne de ilgili araştırmaların tek amacı fiziksel gelişim çıktılarını belirlemek olmalıdır. Çünkü farklı oyun türlerine aynı anda hizmet edebilecek şekilde tasarlanan bir oyun alanı, fiziksel gelişimi de zaten destekleyecektir. Herrington ve Studtman da (1998) dış mekan oyun alanlarının çocukların farklı gelişim alanlarına hitap edecek şekilde tasarlanması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu bakış açısını benimseyen ve bu ilkeyle araştırmalarını tasarlayan araştırmacılar, fiziksel gelişim alanı dışında farklı oyun türlerini ve farklı gelişim ve öğrenme çıktılarını desteklemek amacıyla, dış mekanda

çeşitli iyileştirmelere, eklemelere dayanan bazı uygulamalar yapmış ve bu uygulamaların veya küçük çaptaki tasarımların dış mekan oyunları ve dolayısıyla diğer gelişim alanları üzerine etkisini araştırmışlardır (Engelen ve diğ. 2018; Herrington ve Studtman, 1998; Maxwell, 2008). Bu araştırmaların çoğunda ortak olarak vurgulanan kavram ise *loose parts* olarak belirtilen, Türkçe alanyazına “serbest parçalar” olarak çevrilen (Erden ve Yalçın, 2016) ancak kimi kaynaklarda (Houser, Roach, Stone, Turner ve Kirk, 2016) yapılandırılmamış materyal, açık uçlu materyal gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanılan bir kavramdır. Ayrıca yine 2019 yılında yayımlanan bir başka kaynakta kavramın, dönüştürülebilir nesnelere olarak Türkçe’ye kazandırıldığı görülmektedir (Cevher-Kalburan ve Güngör, 2019). Bu çalışma kapsamında ise 2016 yılında Türkçe’ye kazandırılan “serbest parçalar” (Theory of Loose Parts) kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

Serbest Parçalar Kuramı ve Sağlayıcılık Kuramı

Dış mekanın tasarımı ve dış mekanda oyun olduğunda, konuyu çocuk bakış açısından ele almak için iki önemli kuramdan söz etmenin yerinde olacağı düşünülmektedir. Bu kuramların birincisi, mimar Nicholson’ın 1970’lerde ortaya attığı ve oyun alanı tasarımcılarını oldukça etkileyen serbest parçalar (Theory of Loose Parts) kuramıdır. Özetle serbest parçalar kuramı, hiçbir çocuğun doğuştan yaratıcı olmadığını, yaratıcılık ve keşif duygusunun ölçüsünün çocuğun çevresinde bulunan serbest parçaların miktarı ve çeşidi ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedir. Diğer bir deyişle, çocuğun etrafında ne kadar çok sayıda ve çeşitte serbest parçalar olursa, çocukta yaratıcılık ve keşif duygusu o derece gelişecektir (Nicholson, 1971). Dolayısıyla iyi tasarlanmış dış mekan oyun alanı çok sayıda ve farklı çeşitte serbest parçalar (örneğin kum, su, çamur, tohumlar, taşlar, ağaç parçaları gibi doğal serbest parçalar, dramatik oyun malzemeleri, kumaşlar, kovalar, sepetler, gibi fabrikasyon/üretilmiş serbest parçalar ve karton kutular, araba lastikleri, halatlar, ipler gibi çeşitli geri dönüştürülebilir serbest parçalar) içermelidir.

İkincisi ise psikolog Gibson’ın 1977-1979 yıllarında ileri sürdüğü, çocuğun dış mekandaki eylemlerine odaklanan araştırmacılar tarafından uyarlanan ve Türkçe’ye sağlayıcılık veya sağlarlık (Theory of Affordance) kuramı olarak çevirebilecek kuramıdır. Gibson’ın kuramı ise bir nesneye bakıldığında algılanan şeyin o nesnenin niteliği değil sağlayıcılığı olduğunu vurgulamaktadır. Bir nesnenin bize ne sağladığı, bizim o nesneye bakarken neye dikkat ettiğimizle ilişkilidir (Heft, 1988). Gibson, bu durumu çocuklar üzerinden daha somut bir örnekle açıklamıştır. Ağaçlık bir alana girildiğinde bir yetişkinin zihni, girilen alanı orada ne varsa o şekilde, yani meşe ağacı, çalı, su birikintisi, çamur gibi algılayıp yorumlayabilir. Ancak aynı alana bir çocuk girdiğinde, çocuğun zihni orada ne yapılabileceğine odaklanabilir, yani aynı alanı, tırmanılabilir alan, saklanılabilir alan, zıplama alanı veya çiğneme alanı olarak algılayabilir. Bu kuram, tasarlanan bir alanın çocuklar tarafından nasıl deneyimlendiğini açıklamak ve tasarlanan alanı çocukların bakış açısından görmek ve anlamak için oldukça yol göstericidir (Waters, 2017). Örneğin Heft (1988), Gibson’ın kuramından yola çıkarak çalışmasında, çocukların dış mekanı nasıl kullandıklarını araştıran çalışmaları incelemiş ve bu çalışmaların bulgularına bağlı olarak dış mekan

özelliklerinin ve bileşenlerinin çocuklar tarafından nasıl algılanıp kullanıldığına ilişkin bir işlevsel sınıflandırma sunmuştur. Bu sınıflandırmaya göre; örneğin düz bir zemin çocuklar için yürüme, koşma, bisiklet sürme ve buz pateni yapma gibi anlamlara gelirken kavranabilir bağımsız materyaller; çizme, fırlatma, bir şeyler inşa etme gibi anlamlara gelmektedir. Benzer bir şekilde, çamur, kum gibi şekil verilebilir malzemeler, çanak, çömlek ya da heykel gibi malzemeler üretme anlamına gelirken, su nesnelere yüzdürme, farklı materyalleri karıştırma, balık tutma ve daha birçok farklı anlama gelmektedir. Heft bu sınıflandırmada 21 farklı sağlanabilirlik (affordance) kategorisi tanımlamıştır. Bunlardan onu şu şekildedir: 1. Üzerinde tırmanılabilir özellik/materyal, 2. üzerinden zıplanılabilir özellik/materyal, 3. üzerinde yürünülebilir özellik/materyal, 4. üzerinde oturulabilir özellik/materyal, 5. üzerinde koşulabilir yüzey, 6. üzerine binilebilir yüzey, 7. üzerinden atlanılabilir özellik/materyal, 8. içine saklanılabilir özellik/materyal, 9. arkasına saklanılabilir özellik/materyal, 10. üzerinde sallanılabilir özellik/materyal. Heft'e göre bu sınıflandırma, çocukların çevrelerinin onlara ilettiklerini, psikolojik çerçeveden anlamayı sağlayıp çocuklar için tasarım çalışan araştırmacı ve uygulayıcılara bir yol gösterici niteliğinde olabilir.

Serbest Parçalar ve Dış Mekan Oyunları

Bu bölümde, serbest parçaların dış mekanda kullanımına ilişkin çalışmalara odaklanılmış ve önceki bölümlerde olduğu gibi Tablo 3'te çalışmanın künye bilgisi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve özet bulguları sunulmuştur. Tablo 3'ün devamında ise, önceki bölümlerde de belirtildiği gibi tabloda yer alan çalışmaların bulguları, tabloda yer almayan ancak konu ile ilişkili diğer kaynaklarla (kitap bölümleri, araştırma ve derleme makaleleri) birlikte sentezlenerek sunulmuştur.

Tablo 3

Serbest Parçaların Dış Mekanda Kullanımına İlişkin Yürütülen Çalışmalar

Künye (Yazar /Yayın Yılı)	Yayın Türü / Kaynağı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Maxwell ve diğ. (2008)	Uluslararası hakemli dergi Children, Youth and Environments	Bir anaokulunda eğitim alan 57 çocuk	Gözlem Saha notları	İki aşamalı olarak yürütülen bu çalışmanın ilk aşamasında, dış mekanda dramatik oyunu özendiren yerlerin oyun alanının diğer yerlerini gören, sahne tipi ve kapalı alanlar olduğu bulunmuştur. Dış mekanda erkek çocukların sıklıkla işlevsel (fonksiyonel) oyun, kız çocukların ise dramatik oyun oynamayı tercih ettikleri görülmüştür. Dış mekana çeşitli serbest parçalar eklenmesiyle yürütülen ikinci aşamada ise, çocuklarda yapı-inşa oyun davranışının arttığı, çocukların dramatik oyun için kendi alanlarını kurdularını (inşa ettikleri) bulunmuştur. Çalışmanın ilk aşamasında belirlenen küçük ve kapalı alanların çocuklarda dramatik oyunu özendirdiği bu aşamada da doğrulanmıştır. Bu gibi yerlerin ayrıca çocuklarda iletişim ve görüşme (müzakere) becerilerini desteklediği bulunmuştur.

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Künye (Yazar /Yayın Yılı)	Yayın Türü / Kaynağı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Water ve Maynard (2010)	Uluslararası hakemli dergi European Early Childhood Education Research	Bir ilkokulda eğitim alan 4-5, 5-6 ve 6-7 yaş grubunda yer alan üç grup çocuk (sayı belirtilmemiş)	Video kaydı Ses kaydı	Bu çalışmada çocukların genellikle öğretmenle bir bilgi veya yardım istemek, şikayet etmek, istemde (talepte) bulunmak veya sohbet etmek amacıyla etkileşim kurdukları bulunmuştur. Ayrıca çocukların öğretmenle etkileşimde bulunduğu anların dörtte üçünde ortamda bir serbest parçanın bulunduğu gözlenmiştir.
Engelen ve diğ. (2018)	Uluslararası hakemli dergi	Bir ilkokulda eğitim alan 111 çocuk	Dış mekan oyunları gözlem sistemi (System for Observing Outdoor Play)	Bu çalışmada, her zamanki oyun alanına ucuz, geri dönüştürebilir ve amaca uygun serbest parçaların yerleştirilmesiyle, çocukların oyun ve oyuna ilişkin davranışlarının arttığı ile hareketsiz ve diğerlerini izleyen çocuk davranışlarının azaldığı bulunmuştur.

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Künye (Yazar /Yayın Yılı)	Yayın Türü / Kaynağı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Houser ve diğ. (2016)	Uluslararası hakemli dergi Public Health	16 makale	Veri tabanları	Bu çalışmada incelenen 16 makalede, serbest parçalar ve açık uçlu materyaller kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı bulunmuştur. Benzer şekilde makalelerden elde edilen bulgular doğrultusunda serbest parçaların farklı türde oyunlara (dramatik, yapı-inşa, yaratıcı, keşif ve işbirlikçi oyun gibi) olanak tanıdığı ortaya koyulmuştur. Buna bağlı olarak çocukların yaratıcı ve esnek düşünme becerilerinin serbest parçaların kullanımıyla desteklendiği, incelenen çalışmalardan ortaya çıkan bir diğer bulgudur.
Kiewra ve Veselack (2016)	Uluslararası hakemli dergi International Journal of Early Childhood Environmental Education	İki farklı anaokulunda eğitim alan 168 çocuk	Dokümantasyon notları	Bu çalışmada iki farklı anaokulunun dış mekanında yaratıcılığı etkileyen etken araştırılmış ve yaratıcılığı etkileyen dört temel etken bulunmuştur. Bu dört temel etken de şu şekilde listelenmiştir: Alan (esnek, düzenli, ve tahmin edilebilir olmalı), zaman (uzun ve bölünmeden sağlanan uzun oyun süresi), materyal (bol miktarda doğal ve açık uçlu materyalin alanda bulunması), ve yetişkin rolü (bakım sağlayan, gözlem yapan ve gereksinim durumunda katılım sağlayan öğretmen rolleri).

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Künye (Yazar /Yayın Yılı)	Yayın Türü / Çalışma Kaynağı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Flannigan ve Dietze (2017)	Uluslararası hakemli dergi Journal of childhood studies	Bir anaokulda eğitim alan 27 çocuk	Video kaydı	Serbest parçaların dış mekanda bulunmasının oyun davranışına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, çocukların en sık olarak aile rolleri ve silah temalı oyunları oynadıkları, alanda buldukları doğal serbest parçaları hayal güçleri doğrultusunda farklı amaçlar için kullandıkları, bu oyunlar sırasında bir dizi pozitif sosyal davranışlar sergiledikleri (liderlik, sorumluluk alma, rol dağıtımı, sorun çözme ve işbirliği gibi), sözel olmayan davranışlar sergiledikleri (taklit, temayı belirtme, mutluluk veya heyecan, ağlama/sızlanma gibi ifadeler ve dramatik bir role işaret eden sesler çıkarma), ağaca tırmanma gibi pozitif risk alma davranışları sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca dramatik oyunu, yapı-inşa oyunu ile bütünleştirerek oynamaları da bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulardandır. Ek olarak oyunlar süresince cinsiyet ve yaşa bağlı farklılıkların oldukça azaldığı bulunmuştur.

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Künye (Yazar /Yayın /Yıl)	Yayın Türü / Kaynağı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Bulgular
Houser ve diğ. (2019)	Uluslararası hakemli dergi Methods and Protocol	19 farklı anaokulunda eğitim alan 180 çocuk	İvmeölçer Anket Dokümantasyon Odak grup görüşmeleri Bireysel görüşmeler	Çocuk, kurum ve eğitimci olmak üzere üç boyutta da çıktılar hedefleyen ve bir proje (PLEY) kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada, serbest parçaların kullanımının geleneksel dış mekanla karşılaştırılarak fiziksel okuryazarlık, fiziksel etkinlik ve aktif dış mekan oyunları üzerine etkisi araştırılmıştır. Tüm ayrıntılarıyla sunulan bu araştırmada araştırma sonuçlarına yer verilmemiştir.
Rotas (2019)	Uluslararası hakemli dergi The International Journal of Early Childhood Environmental Education	Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	Bu çalışmada, Kanada'da <i>Earth Day Canada</i> isimli bir kuruluşla işbirliği içerisinde geliştirilmiş olan OPAL (Outdoor Play and Learning) ulusal bir programın Toronto'da bulunan bir ilkokulda gerçekleştirilen ilk uygulamasına odaklanılmıştır. Bu çalışma boyunca çocuğa çevreyle ilişki kurması için olanak tanıyan bir oyun politikası geliştirmeyi amaçlayan OPAL programının ilk uygulama stratejileri tartışılmıştır. Bu kapsamda, okul için oluşturulan oyun politikası, destekleyici yetişkin rolü ve uygulanması, serbest parçaların toplanması ve çocukların kullanımına açılması gibi başlıklar ayrıntılı biçimde tanıtılmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi serbest parçaların dış mekanda kullanımına ilişkin çalışmaların tamamı uluslararası çalışmalardır. İç mekanda serbest parçaların çeşitli amaçlarla kullanımına ilişkin ise sınırlı çalışmaya erişilmiş, erişilen çalışmalar bu bölümün sonunda değinilmiştir.

Ebsen'e (1987) göre özenle tasarlanmış bir okul bahçesi, yedi farklı bölümden oluşmalıdır. Bu yedi farklı oyun alanını ise 1. alanlar arası geçiş trafiğini kolaylaştıran patikalar, 2. hayal gücünü destekleyen oyun alanı, 3. yaratıcı oyun alanı, 4. sosyal oyun alanı, 5. bireysel oyun alanı, 6. doğal materyaller içeren oyun alanı ve son olarak 7. fiziksel oyun alanı olarak sınıflandırmıştır. Benzer şekilde, Olsen'e (2013) göre nitelikli bir oyun alanı dramatik oyun, doğa ve keşif oyunu ve yapı-inşa oyunlarını destekleyebilecek donanım ve materyale sahip olmalıdır. Ancak ideali tanımlayan bu tanımların aksine, ilgili alanyazında hem organizasyonu hem de içerdiği materyaller bakımından, okulların dış mekanlarının iç mekanlarına göre oldukça yetersiz olduğu sıklıkla belirtilmektedir (Henniger, 1993; Olsen, 2013). Bu karşılaştırmayı bir kez de örnekler üzerinden somutlaştıran Henniger (1993), sınıf ortamında bulunan hemen hemen bütün materyallerin; ego, blok, yap-boz, sanat materyaller, dramatik oyun materyalleri... çocukların kendi istekleri doğrultusunda ve hayal güçlerine bağlı olarak kullanabilecekleri materyaller olduğunu, buna karşın okul bahçelerinin bu çeşitlilik ve zenginlikten yoksun olduğunu belirtmiştir. Henniger'in bu saptamanın üzerinden neredeyse 30 yılı aşkın bir süre geçmiş olmasına karşın, hâlâ ülkemizin de içinde olduğu birçok ülkede okul bahçelerine ilişkin yapılan daha güncel çalışmalar benzer bulguların söz edebilmektedir (Banko ve diğ., 2018; Elliott ve Chancellor, 2014; Ernst, 2014; Kaçan ve diğ., 2017; O'Brien, 2009; Olgan ve Kahrıman-Öztürk, 2011; Öztürk, 2009). Ancak sınırlı sayıda olmakla birlikte, alanyazındaki bu saptamadan yola çıkan bazı araştırmacılar, doğal (dal parçaları ağaç kütüğü, yaprak, kozalak) ve fabrikasyon (dramatik oyun malzemeleri, kumaşlar, kovalar) serbest parçaların oyun davranışı ve farklı gelişimsel yetenekler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu kapsamdaki çalışmalardan olan, Water ve Maynard (2010) tarafından yürütülen bir çalışmada, bol miktarda serbest parçalarla donatılmış oyun alanlarının çocukları daha çok çektiği, çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşimi daha çok desteklediği ve çocukların bu alanlarda daha fazla etkileşim çabasında oldukları bulunmuştur. Aynı şekilde, serbest parçaların erken çocukluk dönemi çocukların gelişimi üzerindeki etkisini araştırmak isteyen Flannigan ve Dietze (2017), kırsal bir alanda gözlem yapmışlardır. Bu çalışmada, gözleme dayalı verilerden elde ettikleri sonuçlara dayanarak çocukların, serbest parçaları, (özellikle dramatik oyun sırasında) hayal güçleri doğrultusunda ve sözlü ve sözlü olmayan iletişimlerinde bir araç olarak kullandıklarını ve tüm bu süreçlerde pozitif sosyal etkileşim içerisinde olduklarını bulmuşlardır. Yine aynı çalışmada, çocukların yapı-inşa ve dramatik oyunu bütünleştirerek oynadıkları ve oyun süresince yaş ve cinsiyetten kaynaklanan farklılıkların oldukça azaldığı bulunmuştur. Bir diğer çalışmada ise yaratıcılığın alt boyutları olarak tanımlanan yetkinlik ve sorun çözme becerisini etmenleri saptamak amacıyla serbest parçalar bakımından zengin olan iki okul belirlenmiştir. Bu çalışma sonunda, uzun ve tutarlı oyun süresinin, öngörülebilir alanların (*predictable spaces*),

destekleyici yetişkin rolünün ve açık uçlu materyallerin, yaratıcılığın alt boyutlarını (sorun çözme, yetkinlik, yapı-inşa - *problem solving, ingenuity, construction*) destekleyen dört temel etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra bu çalışmada çocukların en çok oynamayı tercih ettikleri materyaller olarak yapraklar ve kozalaklar, meşe palamudu, kütük, kök kalıntısı, dal parçaları, malç, kum ve çamurdan oluşan doğal serbest parçalar rapor edilmiştir (Kiewra ve Veselack, 2016). Buna karşın, yapılandırılmış ve gerçeğe yakın materyallerin yaratıcılığı yeterince desteklemediği de bulgular arasındadır. Bu nedenle Kiewra ve Veselack doğal serbest parçaları ve erken çocukluk dönemi yaratıcılık becerilerini tereyağı ve ekmek metaforunu kullanarak açıklamıştır. Diğer bir deyişle, araştırmacılara göre tereyağı ve ekmek birbiri için ne derece uyumlu, bir araya geldiklerinde ortaya çıkan lezzet ne kadar özelse, yaratıcılık becerileri için serbest parçalar da o kadar uyumlu ve bir araya geldiklerinde ortaya çıkacak şey o derece değerlidir.

Buraya kadar bulgularına değinilen çalışmalarda, oyun alanına araştırmacılar tarafından herhangi bir müdahale ya da revizyon yapılmamış, alanda bulunan serbest parçaların etkisi incelenmiştir. Oldukça sınırlı sayıda olmakla beraber, serbest parçaların etkisini, dış mekanda birtakım değişiklik ve eklemeler yaparak inceleyen çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Örneğin, Maxwel ve diğ. (2008) iki aşamalı olarak yürüttükleri çalışmanın ilk aşamasında, çocukların oyun türlerini alana hiçbir müdahale yapmaksızın gözlemlemiş ve baskın olan bilişsel oyun türünün işlevsel/fonksiyonel oyun, en çok gözlemlenen sosyal oyunun ise yalnız ve nadiren paralel oyun olduğunu bulmuşlardır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise, çalışmanın birinci aşamasında belirlenen ve nadiren gözlemlenen dramatik oyunun kısmen ya da tamamen kapalı, sınırları olan oyun evi tipi yapılarda ortaya çıktığı bulgusuna dayanarak oyun alanının iki farklı bölgesine, çocukların bu tip yapılar kurabilecekleri serbest parçalar yerleştirilmiştir. Bir bölgeye, 15 büyük strafor bloğu, üç adet kumaş, beş araba lastiği, beş ağaç kütüğü ve PVC boruları, diğer bölgeye ise farklı büyüklüklerde strafor bloklar yerleştirilmiş ve çocukların oyun davranışları gözlemlenmiştir. Gözlemlerinin sonucunda ise araştırmacılar, çocukların serbest parçaların yerleştirildiği bölgelerde diğer alanlara göre daha fazla yapı-inşa oyunları oynadıklarını, hatta bu yapı-inşa oyunlarının içerisinde dramatik oyun davranışları sergilediklerini bulmuşlardır. Araştırmacılar tarafından oyun türündeki değişime bağlı olarak pozitif sosyal etkileşim gözlemlenmesine karşın serbest parçaların sayısındaki azlık nedeniyle paylaşamamaya bağlı sınırlı sayıda negatif etkileşim de gözlemlenmiştir. Çalışmanın devamında ise alana yerleştirilen serbest parçalar kaldırılmış ve araştırmacılar, bu materyallerin oyun alanından çekilmesiyle beraber çocukların yukarıda bahsedilen yapı-inşa ve dramatik oyun davranışlarını sergilemeyi bıraktıklarını gözlemlemişlerdir. Benzer bir çalışma, 5-12 yaş aralığındaki ilkököl çocukları ile yürütülmüş ve serbest parçaların dış mekana yerleştirilmesine bağlı olarak çocukların oyun davranışlarındaki ve fiziksel etkinliklerindeki değişimin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacılar (Engelen ve diğ., 2018) dış mekana araba lastikleri, süt kasaları ve kumaş gibi geri dönüşümlü malzemelerden oluşan serbest parçalar yerleştirmişlerdir. Gözlemlerinin sonunda,

çocukların yaratıcı ve yapı-inşa oyunları dahil oyunlarındaki çeşitliliğin arttığı, fiziksel ve sosyal oyunların arttığı ve buna bağlı olarak fiziksel hareketsizliğin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Serbest parçalara ilişkin çalışmaları sistematik olarak inceleyen araştırmalardan elde edilen bulgular da yukarıda sözü geçen çalışmalara paralellik göstermektedir. Örneğin Houser ve diğ. (2016), ilgili alanyazında, serbest parçaların ne derece fiziksel etkinliği ve fiziksel okuryazarlığı arttırdığını ortaya koymak amacıyla serbest parçaların kullanım ve uygulamasına ilişkin çalışmaları sistematik olarak incelemişlerdir. Bu sistematik tarama çalışmasından elde ettikleri 16 çalışmayı, serbest parçaların türleri, serbest parçaların desteklediği oyun türleri ve serbest parçaların desteklediği düşünme biçimleri (örneğin farklı düşünme becerisi-divergent thinking) gibi kategoriler altında sınıflandırmışlardır. Çalışmaların pek çoğunda da serbest parçaların, yaratıcı oyun, keşif oyunu ve dramatik oyun dahil olmak üzere pek çok oyun türünü destekleyip ortaya çıkarmada etkili olduğu bulunmuştur. Benzer biçimde serbest parçaların, çocuklarda farklı düşünme, yaratıcılığı ortaya çıkarma ve çevreyi keşfetme becerilerini desteklediği ileri sürülmüştür. Ancak, Houser ve diğ. (2016), serbest parçaların fiziksel etkinliği ve fiziksel okuryazarlığı ne derece arttırdığına ilişkin bir çalışma bulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmaların yanı sıra, serbest parçaların kullanımını içeren iki önemli projeye erişilmiştir (Houser ve diğ., 2019; Rotas, 2019). Ancak Tablo 2’de görüldüğü gibi, Houser ve diğ. tarafından gerçekleştirilen çalışmada serbest parçaların kullanımının geleneksel dış mekanla karşılaştırılarak fiziksel okuryazarlık, fiziksel etkinlik ve aktif dış mekan oyunları üzerine etkisi araştırılmış fakat tüm ayrıntılarıyla sunulan bu araştırmada araştırma sonuçlarına yer verilmemiştir. Kanada’da geliştirilen OPAL isimli diğer projede ise projenin Toronto’da bir ilkokulda ilk uygulama aşaması ve uygulanan stratejiler betimleyici şekilde sunulmuş ancak herhangi bir veri toplama, analiz etme ve bulgulardan söz etme gibi bir çabaya girilmemiştir (Rotas, 2019).

Erişilebilen alanyazında ülkemizde dış mekanda serbest parçaların kullanımına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak “*Erken çocukluk döneminde sürdürülebilirlik için eğitimin göstergesi olarak ekolojik ayak izi uygulamaları*” isimli kaynakta Cevher-Kalburan ve Güngör (2019) tarafından dönüştürülebilir materyaller ismi kullanılarak bu materyaller ayrıntılı olarak tanıtılmış, ekolojik ayak izi uygulamaları kapsamında bu materyallerin kullanımına yer verilmiştir. Öncü (2015) tarafından yürütülen bir başka çalışmada ise yapılandırılmamış materyal ismi kullanılarak çocukların bu materyalleri (kağıt peçete, plastik şişe, şişe kapağı, tuvalet kağıdı rulosu, bir parça beyaz ip, plastik kaşık ve 10x10x10 cm boyutlarında bir kutu) yaratıcı oyun geliştirmek amacıyla nasıl kullandıkları incelenmiştir. Bu çalışma süresince çocuklar, tek tek odaya alınarak yukarıda belirtilen materyaller belirli bir sıra ile verilmiş ve “Oynamak için sadece bir materyalin olsa bunu nasıl kullanırdın?” şeklinde yönlendirilmiştir. Çalışma sonunda çocukların verilen materyali sıklıkla sıradan (amacına uygun) bir şekilde nadiren yaratıcı oyun geliştirmek amacıyla kullandıkları bulunmuştur. Bunun yanı sıra, kızların erkeklere, daha büyük çocukların

daha küçük çocuklara göre materyalleri daha yaratıcı şekilde kullandıkları bulunmuştur. Daha güncel başka bir çalışmada ise, 30 okul öncesi öğretmeni ile araştırmacılar tarafından geliştirilen “Doğal ve Artık Materyaller Hakkında Görüşme Formu” kullanılarak görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin her türden malzeme/araç-gereç/eşyayı materyal olarak, doğal ve artık materyalleri ise kullanılmayan her şey olarak tanımladıkları bulunmuştur (Zembat, Tosun, Çalış ve Yılmaz, 2020).

Özetle, serbest parçaların dış mekanda kullanımına ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu sınırlı sayıda çalışmada ise sadece bir kısmının belirli tipte ve sınırlı sayıda serbest parçanın dış mekanda belirlenen herhangi bir alana bırakılması şeklinde yapılan uygulamalarla etkililiğinin incelendiği görülmektedir. Dolayısıyla gerek alanyazın gerek tasarım ilkeleri doğrultusunda, serbest parçaların sistematik bir şekilde alanda yerleşimini sağlayan ve buna bağılı oyun davranışlarındaki değişimi inceleyen çalışmalara gereksinim vardır. Ayrıca önceki çalışmaların hemen hemen hepsinde, bu serbest parçaların oyun davranışına veya farklı gelişim alanlarına etkisi doğrudan incelenmiş, bir çalışma hariç (Kiewra ve Veselack, 2016), oyun sürecini etkileyen diğer etkenlere ilişkin veri toplanmamış ve çalışma süreci içerisinde belirlenen etkenlere ilişkin hiçbir geliştirme ve iyileştirme sürecine gidilmemiştir. Örneğin, Maxwell (2008) yürüttüğü çalışma süresi içerisinde, alanda sınırlı sayıda serbest parçalar yer aldığı için, çocuklar arasında paylaşılammaya bağılı bazı olumsuz etkileşimlere neden olduğunu belirlemiş ancak bununla ilgili herhangi bir değişiklik yapılmaksızın çalışma sürdürülmüştür. Dolayısıyla araştırma yöntemi gereği, süreç içinde ortaya çıkabilecek aksaklıkları belirleyip bununla ilgili çeşitli iyileştirmeler yaparak araştırma sürecini sürdüren çalışmalara gereksinim vardır.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim alanında yapılan araştırmalar, sıklıkla kuram ve uygulama arasında bir uyumsuzluk olduğu, uygulamaya hizmet etmediği gerekçesiyle eleştirilmektedir (Bradley ve Reinking, 2010; Walker, 2006). Bu konuda kendi eleştirel bakış açısını ortaya koymak isteyen Walker’ın belirlemesi oldukça çarpıcıdır. Walker, İkinci Dünya Savaşı sonrasında başlamak kaydıyla eğitimle ilgili yarım yüzyılı aşan süredir binlerce çalışma yürütüldüğünü ve birçok sonuç ortaya konulduğunu ancak bunların eğitimde belirgin ölçüde bir fark yaratmadığını, hatta pek çok ülkede eğitimin niteliğinin giderek azaldığını iddia etmektedir. Walker, tıp, mühendislik ve diğer bilimlerin geçmiş yıllara göre hızla değişip evrilirken eğitimde kullanılan ne öğretim yöntemlerinde ne de öğrencilerin öğrenmelerinde geniş ölçüde değişim ve gelişimlere rastlanmadığını ileri sürmektedir. Benzer durumun erken çocukluk eğitimi dış mekan tasarımı ve dış mekan oyunlarının zenginleştirilmesi için de söz konusu olduğunu söylemek olanaklıdır. Zira buraya kadar incelenen çalışmaların pek çoğunda var olan durum belirlenerek birtakım eksikliklerden söz edilmiştir. Var olan bu bilgi birikiminden faydalanarak yeni bir tasarım veya program geliştirme çabasına giren sınırlı sayıda çalışmaya erişilmiştir (Herrington ve Studtmann, 1998; Houser ve diğ., 2019; Lester, Jones ve Russell, 2011; Rotas, 2019; Mariyana ve Zaman, 2019).

Yukarıda farklı başlıklar altında sentezlenen çalışmalar ışığında dış mekanların, fiziksel gelişim alanı dışındaki gelişim alanlarına da hitap edecek ve serbest parçalarla zenginleştirilerek farklı türde oyunları destekleyecek şekilde tasarlanmasına gereksinim olduğu söylenebilir. Ayrıca bu tip tasarımların çocukların bütünsel gelişimine etkisinin incelenmesine ve bu sürece etki eden diğer etkenleri belirleyebilecek araştırmalara gerek vardır. Ancak bu araştırmalar için Tablo 4'te maddeler halinde belirtilen ve var olan bilgi birikiminden yararlanılarak oluşturulan ilkelerin izlenmesi önerilebilir.

Tablo 4

Nitelikli Bir Erken Çocukluk Eğitimi Kurumu Dış Mekanına ve Bu Mekanın Etkin Kullanımına İlişkin Önerilen İlkeler

- Açık, erişilebilir, iyi düzenlenmiş bir alan ve depolama
- Serbest parçalarda çeşitlilik ve miktar
- Kültüre ve cinsiyete uygunluk, mevsimsel koşullara uygunluk
- Konuma, zemine ve bütünleştirmeye uygunluğu
- Ailenin olumlu tutumu ve yaklaşımı
- Etkili öğretmen rollerinin benimsenmesi

Açık, erişilebilir, iyi düzenlenmiş bir alan ve depolama: Çocuklar, iyi tasarlanmış, hangi materyallerin nerede olduğunu bildiği bir dış mekanda oyun oynadığında ve oyun oynamak günlük akışın rutin bir parçası olduğunda, yaratıcı oyun davranışları sergilemeye başlamaktadırlar (Kiewra ve Veselack, 2016). Buradan hareketle iyi tasarlanmış bir alanın, tıpkı iç mekanda olduğu gibi, çocuğun bağımsız hareket edebilmesini desteklemesi gerektiği söylenebilir. Diğer bir deyişle, çocuğun istediği materyali oyununa dahil edebileceği şekilde bir erişim ve düzene sahip olmalıdır. Ayrıca iyi tasarlanmış bir oyun alanında, serbest parçaların hava koşullarına bağlı yıpranmasının önüne geçmek veya hırsızlık gibi durumlara bağlı kaybı önlemek amacıyla en az bir depoya gerek vardır. Eğer bu depolama alanındaki raflar, sepetler ve kutular çocukların erişebileceği düzeylerde yapılırsa, bu durum çocuklarda oyun öncesinde istediği materyali seçme özgürlüğü tanımanın yanı sıra daha sonrasında bu materyali yerine koyma sorumluluğunu da kazandırabilir (Henniger, 1993). Dolayısıyla iyi tasarlanmış bir oyun alanının temel bileşenlerinden birinin çocuğun erişebileceği düzeyde raflar içeren, bu raflarda serbest parçalar ve diğer açık uçlu materyalleri çeşitlerine göre gruplandırılan kutular, sepetler ve kasalar bulunduran depolama alanı olduğu belirtilebilir.

Serbest parçalarda çeşitlilik ve miktar: Çeşitlilik ve miktar arttıkça yaratıcılığın artacağına ilişkin bulgular farklı çalışmalarda ve serbest parçalar kuramında (Casey ve Robertson, 2017; Kiewra ve Veselack, 2016; Nicholson, 1971) sıklıkla vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, serbest parçaların miktarındaki artış, pozitif sosyal etkileşim için önemli bir kıstas olarak görülmektedir. Çünkü Maxwell ve diğ. (2008) tarafından yürütülen araştırmada, alana bırakılan serbest parçaların sayısındaki azlık nedeniyle, paylaşamaktan kaynaklanan, bazı negatif sosyal etkileşim

gözlemlenmiştir. Bu nedenle iyi tasarlanmış bir oyun alanında farklı türde ve bol miktarda serbest parçanın bulundurulması önemli görülmektedir. Alandaki serbest parçaların ne miktarda olmasına ilişkin, Casey ve Robertson (2017) tarafından ana hatları içeren bir rehber sunulmuştur. Casey ve Robertson, gerek duyulan serbest parçaları hesaplamak için alandaki çocuk sayısını dört veya beş ile çarpmanın yararlı olabileceğini ileri sürmüştür.

Kültüre ve cinsiyete uygunluk, mevsimsel koşullara uygunluk: Miranda ve diğ. (2017), dış mekanların çoğunlukla erkek çocukların tercih ettikleri sportif fiziksel oyunlara hitap ettiği için, grup oyununun kızlar arasında daha nadir görüldüğünü belirtmektedir. Bu nedenle araştırmacılar, dış mekanların toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlayacak şekilde hem erkek hem kız çocuklarına ve onların tercih ettikleri oyun türlerine hitap edebilecek şekilde tasarlanması gerektiğini düşünmektedirler. İyi tasarlanmış bir oyun alanında, her iki cinsiyete ayrı ayrı veya ortak olarak hitap edebilecek serbest parçaların bulundurulması önem taşımaktadır. Örneğin, kum havuzuna hem çeşitli ulaşım araçları hem minyatür mutfak gereçleri hem de diğer kum oyuncakları yerleştirilebilir. Ayrıca tasarımda çabuk kuruyan ve kötü hava koşullarından çok etkilenmeyen materyallere yer verilmesine de özen gösterilmelidir (Casey ve Robertson, 2017). Bu konuya ilişkin Maxwell ve diğ. (2008) çalışmalarında, hava koşullarına bağlı olarak çocukların oyunlarındaki değişimi gözlemleyemediklerini ve bir yıla yayılan gözlemlerin çocukların farklı koşullarda oyun davranışlarının nasıl şekillendiğini anlamak için daha etkili sonuçlar verebileceğini belirtmiştir. Son olarak, ilgili alanyazında bu duruma ilişkin yeterli bulguya rastlanamamışsa da yapılan tasarımın kültüre uygunluğu da gözözetilmelidir. Bu amaçla tercih edilen serbest parçalardan özellikle fabrikasyon ve geri dönüştürülebilir olanlar, çocukların gerçek yaşamından ve yakın çevresinden alışık olduğu materyallerden seçilebilir. Bu durumun özellikle çocuğun gerçek yaşantılarından kesitleri içeren sosyo-dramatik oyun için önemli bir uyarıcı ve hatırlatıcı olabileceği düşünülmektedir.

Konuma, zemine ve bütünleştirmeye uygunluğu: Maxwell ve diğ. (2008), sınırlı sayıda serbest parçanın mevcut bir oyun alanına bırakılması ve bunların oyun davranışlarına olan etkisini gözlemlemeyi amaçladığı çalışmada, çocukların daha önceden oynamayı tercih etmedikleri boş bir alana bu serbest parçalar yerleştirildiği için, onların dikkatini çekmesinin zaman aldığını belirtmiştir. Farklı çalışmalar için ise, çocukların hali hazırda oynamaya alışık oldukları alanlara serbest parçaların bırakılması ve bu şekilde oyun davranışları üzerindeki etkisinin araştırılmasını önermiştir. Dolayısıyla hali hazırda bir okul bahçesinin düzenlenmesi söz konusu olduğunda, tasarlanan donanım ve materyallerin, çocukların oynamaya alışık olduğu ve tercih ettikleri alana yakın olan, bahçeye çıktıklarında onların dikkatini çekebilecek bir alana kurulumuna dikkat edilmesi önem taşımaktadır. Konuma ilişkin bir başka dikkat edilecek konu ise, düzen ve yerleşim ile ilgilidir. Serbest parçaların alandaki yerleşimi ile ilgili çok zengin bulgu olmamakla beraber, genel olarak dış mekanın nasıl organize edilmesi gerektiği ile ilgili çalışmalardan ilham alınabilir. Örneğin, Ebsen (1987) daha önce de söz edildiği gibi iyi tasarlanmış bir okul bahçesinin yedi

farklı bölümden oluşması gerektiğini belirtmiştir. Benzer bir şekilde, Bilton (2010) dış mekanın tıpkı sınıf ortamları gibi oyun ve öğrenme merkezleri şeklinde tasarlanması gerektiğini ileri sürmüştür. Aynı şekilde Frost (1997 akt. McClintic, 2014), dış mekanın hareket oyun alanı, dramatik oyun alanı, yapı-inşa oyun alanı gibi tasarlanıp ilgili materyaller bakımından donatılması gerektiğini ileri sürmüştür. Bu çalışmalardan hareketle, bir okul bahçesinin toplam alanı bölümlendirilerek fiziksel ve sosyal oyun alanı, bireysel alan, kum havuzu, çamur alanı, bir şeyler inşa etmelerine elverişli düz bir zemin içeren yapı-inşa alanı (çim gibi), dramatik oyunu teşvik edecek çeşitli donanımları içeren alan şeklinde tasarlanmasına özen gösterilmelidir. Ancak bu organizasyonda bölümlerin birbirinden kopuk değil, mümkün olan en yakın mesafelerde olmasına dikkat edilmelidir. Çünkü yapı-inşa oyununda inşa ettikleri bir yapının dramatik oyunu başlatması ya da kum havuzundan alınan kumla su kaynağından alınan suyun birleştirilip dramatik oyunda kullanılacak bir malzemenin yerine geçmesine elverişli bir alan tasarımı yapılması önemlidir. Son olarak ise Herrington ve Brussoni (2015), ağaç, çalı, aşınmış kayalar, kum gibi doğal materyallerin çocuklara daha fazla oyun olanağı sağlamasının yanı sıra, güneş ve rüzgârın etkisini azaltmada da oldukça etkili olduğunu ileri sürmüştür. Dolayısıyla doğal bileşenler bakımından zengin bir bahçe tasarımı yapmak, hem bahçenin her mevsim ve günün her saatinde kullanımını arttırmak hem de doğal bileşenlerin sağlayacağı oyun materyallerini arttırmak bakımından önemlidir.

Ailenin olumlu tutumu ve yaklaşımı: Öğretmenlerle yürütülen çalışmalarda, ailelerin çocukların hastalanmaları ve güvenliğine ilişkin çeşitli kaygılarının olduğu ve bunun öğretmenleri daha sık çocukları dışarıya çıkarma, daha uzun süre ve her mevsimde dışarı çıkarma konusunda tedirgin ettiği, çoğu zaman bu nedenlerden dolayı sıklıkla sınıfta kalmayı tercih ettikleri bulunmuştur (Chakravarthi, 2009; Cevher-Kalburan, 2014b; Copeland ve diğ., 2012; Çetken ve Sevimli-Çelik, 2018; Ihmeideh ve Al-Qaryouti, 2016; McClintic ve Petty, 2015; Yalçın, 2015). Benzer şekilde, evrensel bir bulgu olmamakla beraber, Tovey (2007) ve Brussoni, Olsen, Pike ve Sleet (2012), 19. ve 20. yüzyıl modern toplumlarının ortak özelliğinin, çocukların güvenliğine ilişkin yükselen bir kaygı taşımaları olduğunu söylemişlerdir. Yine Malone (2007), Little (2006) ve Waller ve diğ. (2017), aşırı koruyucu aile tutumunun yükselişte olduğunu ve bu tutumun özellikle erken çocukluk eğitimi kurumlarındaki uygulamaları etkiler boyuta ulaştığını ileri sürmüşlerdir. Dolayısıyla ailelere dış mekan oyunlarının çocuğun sağlığına ve gelişimine olumlu katkılarına ilişkin eğitimler verilmesi, bu eğitimlere eğitimci ve çocuk sağlığı uzmanlarının dahil edilmesi, ailelere dış mekanda çocukları doğru giydirme konusunda video ve dokümanların sunulması, çocukların dış mekanda oynadığı süreçte ortaya çıkan öğrenme çıktılarının kayıt edilerek ailelerle paylaşılması gibi düzenlemeler yapmanın, yapılacak bir tasarımın etkin kullanımını arttıracığı ve çocuğun potansiyel gelişimine en üst düzeyde katkı yapacağı düşünülmektedir.

Etkili öğretmen rollerinin benimsenmesi: Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda ortaya konulan bir diğer önemli bulgu ise, öğretmenlerin dış mekanı sadece serbest oyun için kullanılan bir alan olarak görmesi ve çocuklar oyun oynarken nadiren

destekleyici öğretmen rollerine bürünmeleridir. Öğretmenlerin sadece güvenlik durumu söz konusu olduğunda doğrudan müdahaleleri gözlemlenmiştir (Tepebağ ve Aktaş-Arnas, 2017; Cevher-Kalburan ve Yurt, 2011; Chakravarthi, 2009; Copeland ve diğ., 2012; Çetken ve Sevimli-Çelik, 2018; Ihmeideh ve Al-Qaryouti, 2016; McClintic ve Petty, 2015; Yalçın, 2015). Ancak öğretmenin oyunda destekleyici roller üstlenmesi, gözlem yaptığı sürede ne zaman oyuna dahil olacağını bilip farklı destekleyici rollerle dahil olmasının oyunu geliştireceği ilgili alanyazında sıklıkla vurgulanmıştır (Johnson ve diğ., 2005). Destekleyici öğretmen rolleri Johnson (2005) tarafından, gözlemci, sahne yönetmeni, oyun arkadaşı ve oyun lideri olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlanan roller hem iç hem dış mekan oyunları için geçerlidir. Ayrıca dış mekanda yaratıcılığı etkileyen etmenlerin araştırıldığı bir çalışmada, (Kiewra ve Veselack, 2016) yetişkin rolü ve katılımı, yaratıcılığı ortaya çıkarmada önemli bir ölçüt olarak bulunmuştur. Ancak destekleyici yetişkin rolünü ise, çocukların oyun davranışlarını saygılı bir şekilde gözlemleyen ve ancak çocuklar gereksinim duyduğunda katılım gösteren öğretmen olarak belirtmişlerdir. Mawson (2014), çocukların doğadaki deneyimlerini gözlemlendiği çalışmasında, öğretmenlerin eğitim öğretim yaklaşımlarının, çocukların doğa ile olan etkileşimlerini doğrudan etkilediğini bulmuştur. Bu çalışmalardan yola çıkarak, öğretmenlere oyunu nasıl destekleyebileceklerine ilişkin etkili öğretmen rollerinin anlatıldığı, bununla ilgili yazılı ve görsel dokümanların sağlandığı eğitimler vermenin de bir tasarımın etkin kullanımını arttıracığı ve çocuğun potansiyel gelişimine en üst düzeyde katkı yapacağı düşünülmektedir.

Hiç şüphe yoktur ki eğitim, laboratuvar koşullarında gelişen bir süreçten çok uzak, kendi içinde birbirini doğrudan ve dolaylı yoldan etkileyen dinamik bileşenlere sahip olan, yaşayan ve evrilen bir süreçtir. Bu nedenle gerek araştırmacılar, gerek uygulayıcılar ve gerekse bu alanda politika üreten kişiler bu dinamik yapının tüm bileşenlerine hakim olmaya çalışmalı ve yapılacak yenilikler, geliştirilecek programlar ve tasarlanacak yapısal donanımlar her zaman bu dinamikler gözetilerek yapılmalıdır. Bu bakış açısıyla yürütülen bu çalışmanın araştırmacı, tasarımcı, uygulayıcı ve politika geliştiriciler için yol gösterici olması umulmaktadır.

Etik Kurul Kararı

Derleme bir makale olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Kaynakça

- Açık, Y., Gülbayrak, C., and Turaci-Çelik, G. (2004). Investigation of the level of safety and appropriateness of playgrounds in Elazığ city in Turkey. *International Journal of Health Research*, 14(1), 75-82. <https://doi.org/10.1080/09063120310001633868>
- Aktan-Acar, E. (Ed.) (2020). *Erken çocukluk eğitimi mozaïği: Büyük düşünceler/fikirler, modeller ve yaklaşımlar* (3. baskı). Nobel Yayınevi.
- Amus, G. (2013). An alternative journey into forest kindergartens and Reggio Emilia approach. In Ulla, H. (Ed.). *Reorientation of teacher education towards sustainability theory and practice*: Vol. 7. proceedings of the 10th international JTEFS /BCC conference sustainable development (pp. 5-25). Joensuu: Publications of University of Eastern Finland.
- Aşkar, N. (2021). Açık havada eğitim: Okul öncesi eğitim programı materyalleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 132-153. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351236>.
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: Some critical issues in Norwegian context. *Early Years*, 30(3), 205-218. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506598>.
- Banko, Ç., Akdemir, K., Gemici-Koşar, M., and Sevimli-Çelik, S. (2018). The investigation of outdoor playgrounds in terms of supporting risky play. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 406-417. <https://doi.org/10.17679/inuefd.387479>.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8) 27-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47962/606822>
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/554889>
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50. <https://doi.org/10.2307/1602366>.
- Barnett, W. S. (1998). Long-term cognitive and academic effects of early childhood education on children in poverty. *Preventive Medicine*, 27(2), 204-207. <https://doi.org/10.1006/pmed.1998.0275>

- Bennet, J. (2010). Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psychological Science and Education*, 3, 16-21. https://psyjournals.ru/files/31230/psyedu_2010_n3_Bennet.pdf
- Beşpınar, F. U., and Aybars, A. İ. (2013). *Child's well-being in early years and women's employment*. United Nations International Children's Emergency Fund. <https://www.unicef.org/turkey/media/4396/file/Child%20Well-Being%20in%20Early%20Years%20and%20Women's%20Employment%20Policy%20Paper.pdf>
- Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in early years: Management and innovation*. Routledge.
- Bradley, B., and Reinking, D. (2011). Enhancing research and practice in early childhood through formative and design experiments. *Early Child Development & Care*, 181(3), 305-319. <https://doi.org/10.1080/03004430.903357894>.
- Bredekamp, S., and Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. NAEYC.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(9), 3134-3148. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3499858/>
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., and Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579-620. <https://eric.ed.gov/?id=EJ888457> adresinden erişilmiştir.
- Casey, T., and Robertson, J. (2017). *Loose part play: A toolkit*. Inspiring Scotland. <https://www.inspiringscotland.org.uk/wp-content/uploads/2017/03/Loose-Parts-Play-web.pdf>
- Cevher-Kalburan, N. (2014a). Denizli ilinde bulunan resmi ve özel anaokulu bahçelerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 99-113. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/411557>
- Cevher-Kalburan, N. (2014b). Young children's opportunities and parent's opinions regarding outdoor play. *Journal of Studies on Social Policy*, 32, 113-135. <http://dx.doi.org/10.21560/spcd.21616>.

- Cevher-Kalburan, N., and Yurt, Ö. (July 7-9, 2011). "School playgrounds as learning environments: Early childhood teachers' beliefs and practices". Paper presented at the 7th International Conference on Education, INEAG, Samos-Greece.
- Cevher-Kalburan, N. ve Güngör, H. (2019). Erken çocukluk döneminde sürdürülebilirlik için eğitimin göstergesi olarak ekolojik ayak izi uygulamaları. D. Kahriman Pamuk (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik içinde* (ss. 125-147). Anı Yayıncılık.
- Chakravarthi, S. (2009). *Preschool teachers' beliefs and practices of outdoor play and outdoor environments* (Doctorate thesis), The University of North Carolina, Greensboro.
- Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3(1), 85-97. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1108430.pdf>
- Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Bria E. Saelens, B. A., Kalkwarf, H. J., and Sherman, S. N., (2012). Physical activity in child-care centers: Do teachers hold the key to the playground? *Health Education Research*, 27(1), 81-100. <https://doi.org/10.1093/her/cyr038>.
- Copple, C., and Bredekamp, S. (2008). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8* (3rd ed.). NAEYC.
- Çelik, A. (2012). Erken çocukluk eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Journal of Agricultural Faculty of Atatürk University*, 43(1), 79-88. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/35398>
- Çetken, H. Ş. ve Sevimli-Çelik, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin dış mekan oyunlarına karşı bakış açılarının incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(2), 318-341. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.379662>.
- Dyment, J., and O'Connell, T. S. (2013). The impact of playground design on play choices and behaviors of pre-school children. *Children's Geographies*, 11(3), 263-280. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80007-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80007-6)
- Ebsen, S. (1987). *An outdoor classroom*. High/Scope Press.
- Elliot, S. and Chancellor, B. (2017). From Forest Preschool to Bush Kinder: An inspirational approach to pre-school provision in Australia. *Australian Journal of Early Childhood*, 39(4), 45-53 <https://doi.org/10.1177/183693911403900407>

- Engelen, L., Perry, G., Bundy, A., Chan, T. K. Y., Ragen, J., Bauman, A., and Naughton, G. (2018). Spying on children during a school playground intervention using a novel method for direct observation of activities during outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 86–95. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1347048>.
- Erden, F. ve Yalçın, F. (2016). Dış mekan oyunları. M. Ören (Ed.). *Oyun ve öğrenme içinde* (ss. 164-187). Anadolu Üniversitesi.
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' preferences and perceptions regarding outdoor settings as learning environments. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), 97-125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1108039.pdf>
- Farley, T. A., Meriwether, R. A., Baker, E. T., Rice, J. C., and Webber, L. S. (2008). Where do the children play? The influence of playground equipment on physical activity of children in free play. *Journal of Physical Activity & Health*, 5(2), 319–331. <https://doi.org/10.1123/jpah.5.2.319>.
- Flannigan, C., and Dietze, B. (2017). Children, outdoor play, and loose parts. *Journal of Childhood Studies*, 42(4), 53-60. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i4.18103>
- Garrick, R. (2009). *Playing outdoors in the early years* (2nd ed.). Continuum.
- Geney, F., Özsoy, Z. ve Bay, D. N. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarının dış mekan özellikleri: Eskişehir ili örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(özel sayı), 1-33. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.553864>
- Güleş, F. (2013). *Okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi* (Tez No. 337677) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güngör, S. (2017). Examining the gardens of preschool educational institutions in terms of landscape design and space usage: Example of Selçuklu district. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi (JAFAG)*, 34(1), 153-163. <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/20183174468>
- Heft, H. (1988). Affordances of children's environments: A functional approach to environmental description. *Children's Environments Quarterly*, 5(3), 29-37. https://www.jstor.org/stable/41514683?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Henniger, M. L. (1993). Enriching the outdoor play experience. *Childhood Education*, 70(2), 87-91. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00094056.1993.10521000?needAccess=true&journalCode=uced20>
- Herrington, S., and Brussoni, M. (2015). Beyond physical activity: The importance of play and nature-based play spaces for children's health and development. *Current Obesity Reports*, 4(4), 477-483. <https://doi.org/10.1007/s13679-015-0179-2>.

- Herrington, S., Brunella, S., and Brussoni, M. (2017). Outdoor play spaces in Canada: As if children mattered. In Tim, W., Eva, A., Ellen Beate Hansen, S., Libby, L., and Shirley W. (Eds.), *The Sage handbook of outdoor play and learning* (pp. 143-159). SAGE Publications.
- Herrington, S., and Studtman, K. (1998). Landscape interventions: new directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42, 191-205. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0169204698000875>
- Houser, N. E., Cawley, J., Kolen, A. M., Rainham, D., Rehman, L., Turner, J., Kirk, S., and Stone, M. R. (2019). A Loose parts randomized controlled trial to promote active outdoor play in preschool-aged children: Physical literacy in the early years (PLEY) project. *Methods and protocols*, 2(2), 27. <https://doi.org/10.3390/mps2020027>.
- Houser, N. E., Roach, L., Stone, M. R., Turner, J., and Kirk, S. F. L. (2016). Let the children play: Scoping review on the implementation and use of loose parts for promoting physical activity participation. *AIMS Public Health*, 3(4), 781-799. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2016.4.781>.
- Hu, B. Y., Li, K., De Marco, A., and Chen, Y. (2014). Examining the quality of outdoor play in Chinese kindergartens. *International Journal of Early Childhood*, 47, 53-77. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0114-9>.
- Ihmeideh, F. M., and Al-Qaryouti, I. A. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years*, 36(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1077783>.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., and Yawkey, T.D. (1999). *Play, development and early education*. Longman.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., and Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Pearson.
- Kaçan, M. O., Halmaltov, M., and Kartaltepe, O. (2017). Examining the gardens of the preschool education institutions. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 60-70. <https://europub.co.uk/articles/21874/view>
- Karadağ, A., Mutlu, S. ve Sayın, Ş. (2012). Okul bahçelerinin oyun alanı olarak değeri: Düzce kenti örneği. *Ormanlık Dergisi*, 8(2), 45-46.
- Kiewra, C., and Veselack, E. (2016). Playing with nature: Supporting preschoolers' creativity in natural outdoor classrooms. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 70-95. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120194.pdf>

- Kos, M., and Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(3), 189-205. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.769888>.
- Larrea, A., Muela, A., Miranda, N., and Barandiaran, A. (2019). Children's social play and affordance availability in preschool outdoor environments. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 185-194. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579546>.
- Lester, S., Jones, O., and Russell, W. (2011). Supporting school improvement through play: An evaluation of South Gloucestershire's Outdoor Play and Learning Programme. <http://outdoorplayandlearning.org.uk/wp-content/uploads/2016/07/supporting-school-improvement-through-play-1.pdf>
- Little, H. (2006). Children's risk-taking behavior: Implications for early childhood policy and practice. *International Journal of Early Years Education*, 14(2), 141-154. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09669760600661427#:~:text=https%3A//doi.org/10.1080/09669760600661427>
- Little, H., Sandseter, E. B. H., and Wyver, S. (2012). Early childhood teachers' beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(4), 300-316. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.4.300>.
- Lysklett, O. B. (2017). Nature preschools in Denmark, Sweden, Germany and Norway: Characteristics and differences. T. Waller, E. Arlemaalm-Hagser, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies ve S. Wyver (Ed.), *The Sage handbook of outdoor play and learning* içinde (pp. 242-250). Sage Publications.
- Malone, K. (2007). The bubble-wrap generation: Children growing up in walled gardens. *Environmental Education Research*, 13(4), 513-527. <https://doi.org/10.1080/13504620701581612>.
- Mariyana, R., and Zaman, B. (2019). Design of multiple intelligences based learning environment in early childhood as a learning model of the millennium century. 8th UPI-UPSI International Conference 2018 (UPI-UPSI 2018) <https://doi.org/10.2991/upiupsi-18.2019.29>.
- Marttila, M. (2013). Finnish education and outdoor life. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 25(3), 26-29.
- Mawson, W. B. (2014). Experiencing the "Wild woods": The impact of pedagogy on children's experience of a natural environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 513-524. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.947833>.
- Maxwell, L. E., Mitchell, M. R., and Evans, G. W. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behavior: An observational study and design intervention. *Children Youth and Environments*, 18(2), 36-63. https://environmentalplay.files.wordpress.com/2018/02/effects_of_loose_parts.pdf

- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- Miranda, N., Larrea, I., Mueala, A., and Barandiaran, A. (2017). Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development* 28(5), 525-540. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1250550>
- McClintic, S. (2014). Loose parts: Adding quality to the outdoor environment. *Texas Child Care*, 38(3), 17-21. https://www.childcarequarterly.com/pdf/winter14_parts.pdf
- McClintic, S., and Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(1), 24-43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1051340#:~:text=This%20qualitative%20case%20study%20explored,planning%2C%20preparation%2C%20and%20implementation>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., and Leseman, P. (2015). A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development. CARE project; Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC). <http://ecec-care.org/resources/publications/>
- Miranda, N., Larrea, I. Muela, A., and Barandiaran, A. (2017). Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development*, 28(5), 525-540. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1250550>
- Nah, K. (2017). The rise of outdoor play and education issues in preschools in South Korea. T. Waller, E. Arlemaalm-Hagser, E. B. H. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies ve S. Wyver (Ed.), *The Sage handbook of outdoor play and learning* içinde (pp. 242-250). Sage Publications.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (2009). *Position statement developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web>
- NAEYC (2014). *NAEYC early childhood program standards and accreditation criteria & guidance for assessment*. Author.
- Nicholson, S. (1971). The theory of loose parts: An important principle for design methodology. *Studies in Design Education Craft & Technology*, 4(2), 5-14. <https://ojs.lboro.ac.uk/SDEC/article/view/1204>

- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: The forest school approach. *Education 3-13*, 37(1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/03004270802291798>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Starting Strong II early childhood education and care*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2011). *Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school? PISA in Focus: 2011/1*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *Does preprimary education reach those who need it most? PISA in Focus: 2014/06*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *OECD data: Employment rate*. <https://data.oecd.org/emp/employment-rate.htm>
- Olgan, R., and Kahrıman-Öztürk, D. (2011). An investigation in the playgrounds of public and private preschools in Ankara. *Education and Science*, 36(161), 85-97. <file:///C:/Users/Downloads/442-11325-2-PB.pdf>
- Olsen, H. (2013). Creating and enriching quality and safe outdoor environments. *Dimensions of Early Childhood*, 41(3), 11-17. <https://www.semanticscholar.org/paper/Creating-and-Enriching-Quality-and-Safe-Outdoor-Olsen/b634cbb2d05041bc062322b9e01a933dd06d6653>
- Olsen, H., and Smith, B. (2017). Sandboxes, loose parts, and playground equipment: a descriptive exploration of outdoor play environments. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1055-1068. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1282928>.
- Öncü, E. C. (2015). Preschoolers' usage of unstructured materials as play materials divergently. *Education Journal*, 4(1), 9-14. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20150401.13>.
- Özkubat, D. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66. <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>.
- Öztürk, A. Ş. (2009). Okulda eğitimle bütünleştirilmiş mekan dışı eğitim. *Milli Eğitim*, (181), 131-145.
- Paechter, C., and S. Clark. (2007). Learning gender in primary playgrounds: Findings from the tomboy identities study. *Pedagogy, Culture and Society* 15(3), 317–331. <https://doi.org/10.1080/14681360701602224>.
- Roopnarine, J. L., and Johnson, J. E. (2005). *Approaches to early childhood education* (4th ed.). Pearson.

- Rotas, N. (2019). Outdoor Play and Learning (OPAL): Activating “loose parts” in undisciplined childhood environments. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(1), 73-85.
- Shim, S.-Y., Herwig, J. E., and Shelley, M. (2001). Preschoolers’ play behaviors with peers in classroom and playground settings. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(2), 149–163. <https://doi.org/10.1080/02568540109594956>.
- Sinan, C. ve Yerli, Ö. (2017). Anaokulu bahçelerinde dış mekan optimum kullanım olanaklarının belirlenmesi: İstanbul Anadolu yakasından örnekler. *Journal of Forestry*, 15(2), 17-38. <http://dergipark.gov.tr/journal/256/workflow/active>
- Tepebağ, D. ve Aktaş-Arnas, Y. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul bahçesini eğitsel amaçlı kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi* 2(2), 50-67. <http://ijeces.hku.edu.tr/en/pub/issue/31378/337735>
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors spaces and places, risks and challenge*. Open University Press.
- Veigaa, G., Lengc, W., Cachuchod, R., Ketelaarce, Kokd, J. N., Knobbed, A., Netof, C., and Rieffec, C. (2016). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development* 26, 1-15. <https://doi.org/10.1002/icd.1957>.
- Walker, D. (2006). Toward productive design studies. In Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., and Nieveen, N. (Eds.), *Educational design research* (pp. 13-23). Routledge.
- Waller, T., Arlemaalm-Hagser, E., Sandseter, E. B. H., Lee-Hammond, L., Lekies, K., Wyver, S. (2017). Introduction. In Tim, W., Eva, A., Ellen Beate Hansen, S., Libby, L., Shirley W. (Eds.), *The Sage handbook of outdoor play and learning* (pp. 1-21). SAGE Publications.
- Waller, T., and Davis, G. (2014). *An introduction to early childhood* (3rd ed.). London: Sage.
- Wardle, F. (2009). *Approaches to early childhood and elementary education*. Nova Science Publishers, Inc.
- Water, J., and Maynard, T. (2010). What’s so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(4), 473–483. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=66409bdf-0ede-4081-bd3c-c66bdf0e4c61%40pdc-v-sessmgr02>
- Waters, J. (2017). Affordance theory in outdoor play. In Tim, W., Eva, A., Ellen Beate Hansen, S., Libby, L., Shirley W. (Eds.), *The Sage handbook of outdoor play and learning* (pp.40-54). Sage Publications.

- Williams-Sieghfredsen, J. (2012). *Understanding the Danish Forest School Approach: Early years education in practice*. Routledge.
- Woolley, H., and Lowe, A. (2013). Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces. *Landscape Research*, 38(1), 53-74. <https://doi.org/10.1080/01426397.2011.640432>.
- Yalçın, F. (2015). *A cross-cultural study on outdoor play: Parent and teacher perspective* (Tez No. 399980) [Master's thesis, Middle East Technical University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yalçın, F. ve Sevimli-Çelik, S. (2020). Doğa temelli müfredat modelleri. R. Olgan (Ed.) *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi içinde* (ss. 76-107). Pegem Akademi.
- Yalçın, F. ve Tantekin-Erden, F. (2021). Açık hava oyunları üzerine kültürlerarası bir çalışma: Öğretmenlerin inanç ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 131-159. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9640>.
- Yılmaz, S., and Bulut Z. (2007). Analysis of users' characteristics of three different playgrounds in districts with different socio-economical conditions. *Building and Environment*, 42(10), 3455-3460. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2007.02.008>.
- Yılmaz, S. (2016). Outdoor environment and outdoor activities in early childhood education. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(1), 423-437. <http://dx.doi.org/10.17860/efd.80851>
- Zembat, R. Tosun, D. Çalış, N. ve Yılmaz, H. (2020). Okul öncesi eğitimde doğal ve artık materyallerin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 19-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder/issue/57190/667742>



A Synthesizing Study on Outdoor Environments of Early Childhood Institutions: Design and Evaluation¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	06.06.2020	07.14.2021	09.03.2021

Fatma Yalçın ¹ and Feyza Tantekin Erden ²

Middle East Technical University

Abstract

The significance of play in early childhood is widely acknowledged depending on many empirical kinds of research. However, the play has been perceived as an activity that only occurs indoors till last years. That is the reason why all the arrangements and criteria for play supportive environments were presented for indoor learning environments. As a natural result of this case, the studies investigating outdoor environments and outdoor play presented many dramatic results. To illustrate, the studies put forward that outdoor environments became play environments that include fixed play equipment supporting only psychomotor development and lacking loose parts which allow children to use them creatively depending on their needs and interests. Thus, outdoor environments should be designed in a way that enable children to play different types of play including constructive and dramatic play, games with rules, associative and cooperative play. Yet, as much as the design of the outdoor environment, it is important to determine the factors, which decrease or increase the effectiveness of the design of the outdoor environment, and to make essential arrangements about them. That is the reason why, under the head of current knowledge, this study aimed to synthesize the conducted studies about outdoor play and the outdoor environment. Depending on this synthesize, several major principles were presented for both designers of outdoor environments, researchers and practitioners in the field of early childhood education.

Keywords: Design of outdoor environments, outdoor play, loose parts

Ethics Committee Decision: This study does not include human subjects, thus ethics committee approval decision is not needed

¹Corresponding Author: Res. Asst., Faculty of Education, Department of Elementary and Early Childhood Education, e-mail: fay@metu.edu.tr /fatma.ay.17@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4741-2921>

²Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Elementary and Early Childhood Education, e-mail: tfeyza@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6060-1877>

Purpose and Significance

The critical importance of play for early childhood education is widely acknowledged by professionals in early childhood education (Johnson, Christie and Wardle, 2005). That is the reason why, for years, the design of the classroom environments has been rearranged to support play, the roles of teachers have been defined to facilitate play and the play-based curriculums have been generated to extend children's play (Frost et. al, 2005; Johnson et. al, 1999). However, till the last few years, the play has been perceived as a process that occurs only indoor settings like classrooms. As a result of this, classroom environments were perceived as places where play and learning occur while outdoors were perceived as places for children to have fun through just physical or functional play (McClintic and Petty, 2015). The design of outdoor environments supported this perception due to the fact that, except Scandinavian countries (Amus, 2013; Little et. al, 2012; Williams-Siegfredsen, 2012), outdoor environments of ECE settings included fixed play equipment supporting only psychomotor development and lacking loose parts which allow children to use them creatively depending on their needs and interests (Elliott and Chancellor, 2014; Ernst, 2014; O'Brien, 2009; Hu, Li, De Marco and Chen, 2014; Ihmeideh and Al-Qaryouti, 2016; McClintic and Petty, 2015; Kos and Jerman, 2013; Shim et. al, 2001). At that point, the questions of "what are characteristics of ideal outdoor environments?" or "How should outdoor environments of ECE institutions be designed?" might come to mind. Yet, as researchers in the field of ECE, we believe that it is not enough to describe the ideal one. It is also required to determine the possible factors that facilitate or prevent children's access to outdoor play in early childhood settings. In other words, as much as the design of the outdoor environment, it is important to determine the factors which decrease or increase the effectiveness of the design of the outdoor environment, and to make essential arrangements about them. That is the reason why this study aimed to synthesize the studies concerning outdoor play and outdoor environment. Besides, several major principles were presented for both designers of outdoor environments, researchers and practitioners in the field of early childhood education.

This study is significant for several reasons. First of all, outdoor play is a recent but growing field of ECE in both Turkey and around the world. Second and more importantly, hundreds and hundreds of research studies about outdoor environment or outdoor play have independently been conducted for years and all of them have presented many significant results. Yet, the implications that they generated might be applied in practice after so many years. Thus, there is a need for studies that synthesize these independently conducted studies in a specific field. From this point of view, this study could be applicable for the stakeholders including policymakers, the designers of the outdoor environment and other professionals such as principals and teachers.

Conclusion and Suggestions

As the synthesized studies in this research indicate, outdoor environments of ECE settings are the forgotten and the neglected parts of early childhood education.

As a result of this, the studies claim that children's play behaviors are affected by the design of the outdoor environments (Miranda et. al, 2017). However, the design of outdoor environment is not the only factor influencing the play behaviors. The attitudes of teachers and parents could be the other components that decrease or increase children's access to outdoor settings (Chakravarthi, 2009; Cevher-Kalburan, 2014b; Çetken and Sevimli-Çelik, 2018; Copeland et. al, 2012; Ihmeideh and Al-Qaryouti, 2016; Little, 2006; Malone, 2007; McClintic and Petty, 2015; Waller et. al, 2017; Yalçın, 2015). Moreover, the roles of teachers in outdoor settings could be a significant factor facilitating and extending children's play (Kiewra and Veselack, 2016; Mawson, 2014). That is the reason why, the current study put forward that it is the time for action for stakeholders including policymakers, ECE professionals, principals and teachers. In other words, it is necessary to revise and re-design the current status of outdoor play and outdoor environments all over the world. In this revise and re-design process, the current study suggested several principles for the stakeholders. First, outdoor environments should be designed in a way that enable children to easily reach what they need in play process because outdoor environments which are open, easily accessible, organized and including storage allow children to move and play independently from adult and to be responsible about restoring all the materials. In this respect, the storages constructed with easily accessible shelves and open boxes or baskets might extend children's play (Kiewra and Veselack, 2016; Henniger, 1993). Second, outdoor environments should include as many as loose parts with high variety owing to the reason that outdoor environments including various and the high number of loose parts generate children's creativity and extend children's play from functional to constructive or dramatic play (Casey and Robertson, 2017; Kiewra and Veselack, 2016; Nicholson, 1971). In addition, loose parts were acknowledged as the most effective materials to increase creativity and imagination (Maxwell et. al, 2008). Yet, the loose parts should be various to meet the needs and interests of both gender and culture (Miranda et. al, 2017). To add more, the loose parts including fabricated and waste materials should be selected from easily dried and long-lasting materials to increase the use of outdoor environments during all seasons of the years (Casey and Robertson, 2017). Third, the organization of outdoor environment should be similar to the ideal indoor environments. That is to say, outdoor environments should be designed in a way including several learning centers such as constructive play area, dramatic play area, open space, physical play area, gardening, etc. (Bilton, 2010; Ebsen, 1987; Frost, 1997 as cited in McClintic, 2014). Yet, the important point here is that the learning centers should not be highly separated from each other. They should be closely integrated so that children, for instance, could creatively use what they designed in the construction area while playing in a dramatic play area. Fourth, outdoor environments should be rich in terms of natural components such as trees, bushes, eroded rocks and sand due to the fact they enable the users to utilize outdoor environments during all seasons by protecting children from rain or sun. In addition, natural components provide so many natural loose parts that children creatively use in many ways (Herrington and Brussoni, 2015; Herrington, Brunella and Brussoni, 2017). As previously the authors point out, even a perfect design might

not result in optimal developmental outcomes. There are other factors that should be eliminated or rearranged to maximize children's benefits from outdoor environment and to extend their play. In this respect, negative attitudes of parents toward outdoor play need to be eliminated to increase children's access to outdoor environments of their kindergartens. That is why the current study suggested that negative attitudes and anxiety of parents could be eliminated through seminars about the importance of outdoor play for children's learning and development. These seminars could include professionals from the field of education and health. In addition, learning outcomes of children which they obtained in outdoor settings could be shared with parents through documentation or any other channels. At last but not least, as findings of various studies indicate, outdoor environments are perceived by teachers as places to take a break and to let children spend surplus energy. Thus, they generally took the role of uninvolved or onlooker during outdoor play sessions (Chakravarthi, 2009; Çetken and Sevimli-Çelik, 2018; Ihmeideh and Al-Qaryouti, 2016; McClintic and Petty, 2015; Yalçın, 2015). However, facilitative teacher roles were seen as key to extend children's play (Kiewra and Veselack, 2016; Mawson, 2014). That is why, this study suggested that through seminars or various documents, teachers might be trained about the effective use of the outdoor environment and facilitating teacher roles to extend children's play.

Ethics Committee Decision

This study does not include human subjects, thus ethics committee approval decision is not needed.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları

Dergimizin yayım ve yazım kuralları APA 7'ye göre geliştirilme çalışmaları sürdürülmektedir.

YAYIM KURALLARI

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Nisan, Ağustos ve Aralık olmak üzere yılda üç kez yayımlanan uluslararası bazı dizinlerde taranan ulusal hakemli bir dergidir. Dergide; eğitim bilimleri alanında disiplinlerarası bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş araştırmalara, deneysel çalışmalara, her sayıda en fazla iki de derleme makalesine yer verilir. Dergimiz hem elektronik hem de basılı olarak yayımlanır. Derginin kapak ve baş sayfaları, içindekiler ve sondaki konu göstergesi, Editörler Kurulu Başkanlığı'nın onayıyla düzenlenir.

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde araştırma ve derleme makalelere ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmakta ve dergiye gönderilen aday makaleler bu formlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir. Ayrıca, dergiye gönderilecek aday makaleler daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da inceleme sürecinde olmamalıdır. Bununla birlikte aday makaleler Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nin yazım kurallarına uygun biçimde yazılmış olmalıdır.

Dergimizin resmi dili Türkçe'dir. Dergimizde Türkçe ve İngilizce makaleler yayımlanır. Türkçe makalelerde, İngilizce öz (abstract) ve geniş özet (extended summary) verilir. Ayrıca dilbilgisi kurallarına uyulmasına, sözcüklerin Türkçelerinin kullanılmasına, zorunlu olarak kullanılması gereken eski dil ya da yabancı dildeki sözcüklerin yanına parantez içinde Türkçesinin yazılmasına özen gösterilir. Dergimizde yayımlanan İngilizce makalelerde, anadili Türkçe olan yazarların Türkçe öz ve Türkçe geniş özet vermeleri istenir.

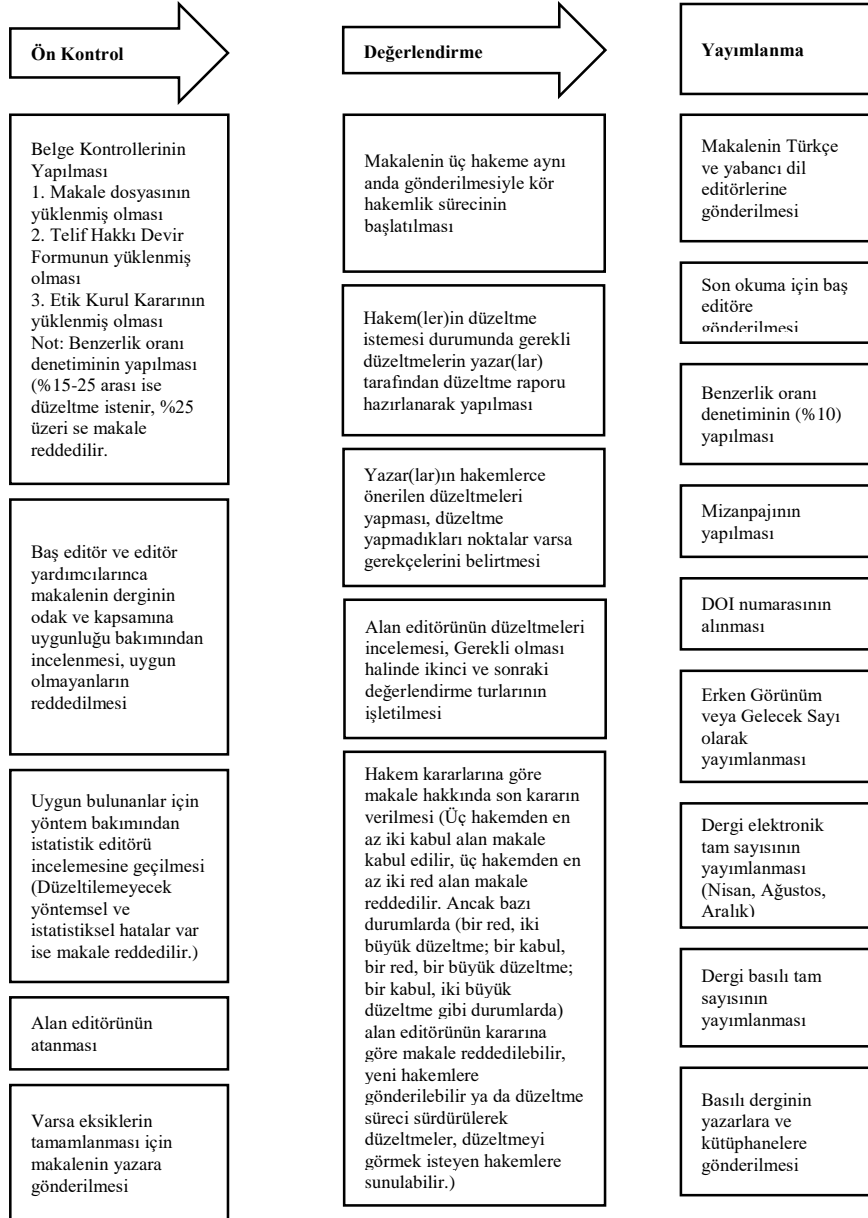
Dergiye aday makale başvurusu elektronik ortamda <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine makale yüklenerek yapılmakta; ileti ile gönderilenler işleme konulmamaktadır. Bu süreçte izlenmesi gereken adımlar Şekil 1'de gösterilmiş ve aşağıda belirtilmiştir:

1. Dergimizde APA 7 yazım kuralları uygulanır.
2. Makaleler, "Word" formatında hazırlanıp <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine ek olarak gönderilir. Yazardan bağımsız yansız hakem değerlendirmesinin sağlanması için aday makalenin dijital kopyasında yazar(lar)ın ad soyad, görev yeri gibi kimliğini açığa çıkaracak bilgilere yer verilmemelidir. Bunun için şu yönerge izlenmelidir: Yazarlar metinde adları ve kurumları geçen yerleri silmelidirler (Sayfa altı notları vb. yan metinler dahil olmak üzere). Microsoft belgeleri saklanır iken dosya bilgileri içine kişisel bilgiler de yazılır. Bu nedenle ya bu kişisel bilgiler belge özelliklerinden bulunup silinmeli, ya da aşağıdaki sıra

ile belge kişisel bilgi içermeyecek biçimde yeniden kaydedilmelidir (File > Save As > Tools (or Options with a Mac) > Security > Remove personal information from file properties on save > Save) (Dosya > Farklı Kaydet > Araçlar > Güvenlik > Kişisel bilgileri silerek kaydet > Kaydet). PDF dosyalarda da Adobe Acrobat ana menüsünden belge özellikleri seçilerek, yazar adı silinmelidir.

3. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Editörler Kurulu Başkanlığı, değerlendirilmek için gönderilen makaleleri ön incelemeden geçirir ve ön inceleme sürecinde; derginin kapsamına girmeyen, makale yazma kılavuzu (şablonu) kullanılarak hazırlanmayan, derginin yazım kurallarına uymayan makaleler ön inceleme sonucunda reddedilir. Türkçe makaleler için “İngilizce Uzun Özet”, İngilizce makaleler (anadili Türkçe olan yazarlar) için “Türkçe Uzun Özet” içermeyen makaleler değerlendirmeye alınmaz. Uzun Özetler 1500 sözcük olmalıdır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için yazım kuralları önceden incelenmeli ve makale yazma kılavuzu (şablonu) dosyası kullanılmalıdır. Derginin kapsamında olan ancak yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olmayan makaleler değerlendirmeye alınmaz, yeniden düzenleme için yazar(lar)a geri gönderilir.
4. Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olan makaleler intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. Makalelerin iThenticate programında benzerlik oranlarının aynı kaynaktan olmamak ve kaynakçası dışta kalmak koşuluyla %10’un altında olması gerekir. Benzerlik oranı, %10-25 arası çıkan makaleler yazar(lar)a geri gönderilir ve düzeltme istenir, %25’in üzerindeki makaleler reddedilir.
5. Editörler Kurulu Başkanlığınca ön incelemesi yapılan makaleler, biçim ve içerik açısından değerlendirilmek üzere alan editörüne yönlendirilir. Aday makale alan editörü tarafından incelenir, aday makale alana katkı getirmeyecek ya da yönetsel olarak gözle görülür yönetsel sorunlar taşıyorsa alan editörü gerekçeli bir raporla Dergi Editörler Kurulu Başkanlığına bildirerek makalenin reddedilmesi kararını bildirebilir. Aday makale ilgili iki hakeme gönderilir. Hakemler, yazarın çalıştığı yerden, danışmanı, tez ise jürisinde yer alanlar, çıkar çatışması ya da çıkar birliği olan kişiler olamaz. Hakem görüşlerinde uyumsuzluk olması durumunda Bölüm Editörü gerekli görürse makaleyi bir hakeme daha gönderebilir. Hakem(ler)ce makalede düzeltme istenmesi durumunda, sorumlu yazar düzeltilmiş makale ile hakemlerin düzeltme istemlerinden hangilerini yaptıklarını ya da yapmadıklarını neden yapmadıklarını açıklamalarıyla belirten Makale Düzeltme Raporunu hazırlayarak en geç 15 gün içerisinde sisteme yeniden yüklerler. Hakem düzeltilmiş aday makaleyi tekrar incelemek istemiş ise makale, istemde bulunan hakeme gönderilerek yeniden değerlendirmesi beklenir.
6. Makalelerin yayımlanmasına, hakemlerin değerlendirmeleri ve Bölüm Editörünün görüşü doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir.

7. Yayımlanmasına karar verilen makaleler başvuru tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği'nce sıraya konur ve makale Editörlükçe son okuma sürecine alınır, hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak incelenir. Ayrıca makalelerin Türkçe ve İngilizce yazım denetimi dil editörlerince yapılır.
8. Son okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra sayfa düzenlemesi (mizanpaj) aşamasına geçilir.
9. Mizanpajı yapılan makaleler kontrol için sorumlu yazara gönderilir. Yazar(lar) makalelerdeki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar ve “basıla” onayı verir. Bu aşamada yazar(lar)ın adı soyadı, görev yeri, ileti adresi, ORCID numarası, makale tez-proje ya da sunulmuş bildiri ise makalede sorumlu yazarca belirtilir. Bu süre içinde düzeltilmeyen makalelerin basımı sonraki sayılara bırakılır.
10. Yayımlanmasına karar verilen makaleler için yazar(lar)ından ücret alınmaz, yazar(lar)a ve hakemlere ücret ödenmez. Dergimiz, ücretli olarak da satılmaz. Açık yayım politikası doğrultusunda elektronik ortamda herkes dergimize ücretsiz olarak ulaşabilir ve yararlanabilir.
11. Makalelerde savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur.
12. Derginin cilt numarası, önceki yıllardan sürdürülür. Her yıl yayımlanan sayılar da 1, 2, 3 olarak sırasıyla numaralandırılır.

Şekil 1**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Aday Makale Değerlendirme ve Yayımlama Süreci**

YAZIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin yazım kuralları Amerikan Psikologlar Derneğinin (American Psychological Association-APA) yayımlanmış olduğu yayım kılavuzunun 7. basımına göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda gerekli bilgiler APA (2020) kitabından alınmış ve ayrıntılar aşağıda verilmiştir. Dergimize makale gönderecek olan yazarların dergimizin, Dergipark sistemindeki makale yazma kılavuzunu kullanmaları aşağıda belirtilen özelliklere uymalarını kolaylaştıracaktır.

Biçimsel Özellikler

Sayfa Yapısı: Çalışma, A4 boyutlarındaki kâğıda üstten ve alttan 5,85 cm; sağ ve sol yandan 4,5 cm boşluk bırakılarak iki yana yaslı şekilde ve tek sütun olarak yazılmalıdır.

Yazı Tipi ve Boyutu: Makalede yazı tipi olarak Times New Roman yazı karakteri ve büyüklük olarak 10 punto seçilmelidir.

Paragraf Yapısı: Öz ve Abstract bölümleri hariç metinde paragraf sekmesinde girintiler bölümü “özel” alanından ilk satır için 0,75 cm; aralık bölümü için önce 0 nk sonra 6 nk olarak tanımlanmalı ve tek satır aralığı seçilmelidir.

Sayfa ve Sözcük Sınırı: Makalelerin uzunluğu ana metin (Giriş-Kaynakça) için 8000 sözcüğü aşmamalıdır. İngilizce uzun özet (extended summary) bölümü ise 1500 sözcük kadar olmalıdır.

Makalenin Bölümleri

Başlık: Makalenin başlığı 12 sözcüğü geçmeyecek, sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük ve ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Başlık 14 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karakterinde satır aralığı tek ve koyu olarak yazılmalıdır.

Makale, bir tezden, projeden üretilmişse veya bildiri olarak sunulmuşsa başlığın sonuna dipnot konularak, dipnot kısmında açıklanmalıdır. Tezin danışmanı da belirtilmelidir.

Yazar Adları: Yazar ad ve soyadları ilk harfleri büyük diğerleri küçük, 11 punto büyüklüğüne Times New Roman yazı karakterinde sayfanın ortasında yer almalıdır. Eğer yazarların ikinci isimleri var ise ilk isim tam yazılmalı, ikinci ismin yalnızca baş harfi yazılıp nokta konmalıdır. Bu durum karışıklığı önlemek içindir. Kariyerine yeni başlayacak araştırmacıların bu şekilde bağlı kalmaları önerilmektedir. Ancak kariyerine başlamış araştırmacılar için bu zamana kadar kullandıkları isimlerini kullanmaları (ilk isim yerine ikinci isim) önerilmektedir. Ayrıntılı açıklamalar için Tablo 1'e bakabilirsiniz.

Tablo 1*Yazar İsimlerinin Yazımı*

Durum	Örnek Yazım
Tek yazar, kurum yok	Ad Soyad Oturlan şehir
Tek yazar, kurum var.	Ad Soyad Çalıştığı Kurum
İki yazar, bir kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştıkları Kurum
Üç yazar, bir kurum	Ad Soyad 1, Ad Soyad 2 ve Ad Soyad 3 Çalıştıkları Kurum
İki yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum
Üç yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 3 Çalıştığı Kurum

Yazarların unvan, görev yeri, ileti, ORCID numaraları bilgileri dipnot olarak belirtilmelidir. Makale başvurusu sırasında bu bilgiler olmamalı, yayınlanma aşamasında konulmalıdır. Makaleden sorumlu yazar bilgisi de bu bölümde yer almalıdır (Bakınız Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Makale Yazma Kılavuzu [Şablonu]).

Öz ve Abstract: Her makalede Türkçe, İngilizce veya çalışma hangi dilde yazılmışsa o dilde öz bulunmalıdır. Öz, 9 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 150-200 sözcüğü geçmeyecek biçimde yazılmalıdır. Özet başlığı “Öz” şeklinde ve ortalanmış olarak yazılmalıdır. Araştırmaların öz bölümü tek bir paragraf olarak ve paragraf girintisi verilmeden tek satır aralığında yazılmalıdır.

Araştırma makalelerinin öz başlığı altında,

- İncelenmek istenen sorun (olanaklıysa bir cümle ile),
- Araştırma modelinin temel özellikleri,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun konuyla ilgili önemli özellikleri,
- İstatistiksel manidarlık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralıkları,
- Ulaşılan önemli sonuçlar ve öneriler yer almalıdır.

Alanyazın (literatür) taraması ya da *meta analiz* makalelerinin öz başlığı altında,

- Araştırma kapsamındaki problem(ler) ve ilişkiler,
- İncelenen makalelerin uygunluk ölçütleri,
- Ana çalışmalara dahil edilen katılımcıların türleri,
- Temel bulgular (en önemli etki boyutları da dahil) ve etki boyutlarının önemli araçları,
- Sonuçlar (sınırlılıklar dahil),
- Kuram (teori), politika ve/veya uygulama için öneriler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Kuramsal yönelimli bir makalenin öz başlığı altında,

- Kuram ya da modelin nasıl işlediği ve/veya kuram ya da modelin dayandığı temel ilkeler,
- Kuram ya da modelin ne tür olguları açıkladığını ve bunların görgül (ampirik) bulgularla olan bağlantıları ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Yöntembilimsel bir makalenin öz başlığı altında,

- Üzerinde tartışılan yöntemlerin genel sınıfı,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlem gerektiren durumlarda işlemin gücü gibi temel özellikler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Anahtar Sözcükler: Anahtar sözcükler ilk sözcüğün ilk harfi haricinde küçük harflerle aralarına virgül konularak verilmeli, sayısı en az beş en fazla yedi olmalıdır.

Ana Metin: Araştırma makalelerinde “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” bölümleri-başlıkları olmalıdır. Ayrıca “Kaynakça” ve varsa “Ekler” yer alır. “Giriş”in makalelerdeki yeri açıkça belli olduğu için herhangi bir başlık kullanılmamalı, varsa alt başlıklar verilmelidir.

Makalenin başlığı ve yazar bilgileri verildikten sonra Yöntem başlığına kadar olan girişte,

- Ele alınan problemin neden önemli olduğu,

- Araştırmanın alandaki önceki çalışmalarla olan bağlantısı, özgün yönleri ve taşıdığı farklılıkları,
- Araştırmanın temel ve alt amaçları ile hipotezleri ve bunların varsa kuramla olan bağlantıları,
- Araştırmanın kurama ve uygulamaya olan katkıları,
- Araştırmanın amacı ve alt amaçları (soruları) belirtilmelidir.

Yöntem bölümünde,

- Araştırma modeli,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun temel özellikleri ve seçilme süreci,
- Örneklem seçilmişse kullanılan örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ve örneklemin evreni temsil etme gücü,
- Kullanılan ölçme araçları (geliştirme-uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik, uygulanması, puanlanması vb.),
- Deneysel bir çalışma ise yapılan müdahale,
- Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve bu yöntemlerin varsayımlarını karşılama durumu ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Bulgular bölümünde,

Araştırmanın bulguları alt amaçların verildiği sırayla ayrıntılı biçimde sunulmalıdır. Araştırmacının beklentisine aykırı bulgular da dahil olmak üzere tüm bulgulardan söz edilmelidir. Etki büyüklükleri küçük de olsa raporda belirtilmelidir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkmayan bulgulara da yer verilmelidir. Bulgular eksiksiz olarak (etki büyüklükleri, güven aralıkları, anlamlılık düzeyi) sunulmalıdır. Bulguların sunumunda gerekli yerlere tablolar (çizelgeler) konulabilir. Eskiden varyans analizleri gibi istatistiksel anlamlılık testleri tablolarla verilirken, günümüzde sonuçların metin içerisinde verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra bulguların anlaşılmasını kolaylaştıracak gerekli betimsel istatistiklerin (örneklem büyüklükleri, ortalamalar, korelasyonlar ve standart sapmalar gibi) rapor edilmesine de önem verilmelidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümünde,

Bulgular sunulduktan sonra araştırma hipotezleri ışığında ve ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmalıdır. Bulguların alanyazındaki bilgilerle desteklenip desteklenmediği, desteklenmiyorsa olası nedenleri belirtilmelidir. Ayrıca bulgulardan yola çıkarak amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmelidir.

Eğer araştırmada bir müdahale kullanıldıysa, çalışması gereken materyallerin doğru çalışıp çalışmadığını seçenek (alternatif) müdahalelerin başarısı tartışılmalıdır. Ayrıca müdahalenin uygulanışı, araştırmaya uygunluğu, doğruluğu ve bu konudaki engeller tartışılmalıdır.

Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde bulgular tartışılmalıdır.

Kaynakça

“Kaynakça” sözcüğünün ilk harfi büyük diğerleri küçük olarak, yeni bir sayfaya ve sayfanın üst kısmına ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Metin içinde ve kaynakça listesinde kaynak türlerinin yazımı için ilgili bölüme bakınız.

Ekler

Araştırmada yalnızca bir ek varsa buna “Ek” başlığı konulmalıdır. Birden fazla ek olması durumunda bu eklere ana metinde söz edildiği sıraya göre büyük harf verilmelidir (Ek A, Ek B gibi). Her Ek’in bir başlığı olmalı ve Ekler’den metinde bu başlıklarla söz edilmelidir. Her Ek’e ayrı bir sayfadan başlanmalıdır. Ek başlığı sayfanın üst kısmında ortalanmış, ilk harfi büyük ve diğerleri küçük olarak yazılmalıdır. Ek başlığının ardından metne soldan girintili paragrafla başlayınız. Eklerde metinde olduğu gibi tablo, şekil ve denklemler yer alabilir. Bu durumda bu tablo, şekil ve denklemlere de numara verilmelidir. Bu numaralandırma işlemi yapılırken tablo, şekil ve denklemin geçtiği Ek’in harfi de yazılmalıdır (örneğin Tablo A1 gibi). Ekteki tablo ve şekillerin numaraları da ekteki sırasına göre dir.

Başlık

Araştırmalarda başlık stili beş olası düzeyden oluşmaktadır. Bir araştırmada araştırmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem; Bulgular; Tartışma, Sonuç ve Öneriler) birinci düzey başlık olarak kabul edilir. Başlık düzeyleri ile ilgili biçimsel özellikler için Tablo 2’ye bakınız.

Tablo 2

Araştırmalarda Kullanılan Başlıkların Düzeyleri ve Biçimsel Özellikleri

Başlık Düzeyi	Yazılış Biçimi
1	Ortalanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
2	Sola Yaslanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
3	<i>Sola Yaslanmış, Koyu, İtalik ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık</i>
4	Sekmeyle başlanmış, koyu, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.
5	<i>Sekmeyle başlamış, koyu, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>

İtalik Yazı Kullanımı

1. Genellikle bir tanımın eşlik ettiği anahtar terimler veya kelime öbekleri (Burada bu terim veya kelime öbekleri sadece bir kez italik yazılmalı. Aynı kavram hem başlıkta hem de metinde geçiyorsa başlıktakini italik yaptıktan sonra metindeki yapın. Bir sözcüğe dikkat çekmek için sadece ilk geçtiği yerde italik yapılmalı.)
2. Kitap, rapor, web sayfası ve diğer bağımsız çalışmaların başlıkları
3. Süreli yayınların başlıkları
4. Cinsler, türler ve çeşitler
5. İstatistiksel semboller veya cebirsel değişkenler olarak kullanılan harfler
6. Bazı test puanları ve ölçekler (Rorschach scores: $F+\%$, Z ; MMPI-2 scales: Hs , Pd)
7. Kaynakça listesindeki periyodik cilt numaraları
8. Ölçek kategorilerindeki 1 ve 5'in ne anlama geldiğini açıklarken kullanılan metinler (rakamlar değil sadece metinler)
9. Başka bir dilden alınan ve okuyucuların aşına olmadığı bir kelimenin, ifadenin veya kısaltmanın ilk kullanımında; ancak terim, raporladığınız dilin sözlüğünde görünüyorsa italik yazı kullanmayın.
10. Gen sembollerinin yazımında.

Aşağıdaki durumlarda italik kullanmayınız.

1. Kitap serilerinin başlıklarının (ör. Harry Potter serisi) yazımında
2. İtalik bir kelime veya deyimden sonraki noktalama işaretinin yazımında (Bir kitap başlığı, periyodik başlık veya başlık içindeki iki nokta üst üste işareti, virgül veya soru işareti gibi italik bir öğenin parçası olan noktalama işaretlerini italik hale getirin)
3. Kaynakça listesindeki kaynakların öğeleri (cilt ve sayı arasında, kitap başlığından sonraki nokta) arasındaki noktalama işaretlerinin yazımında
4. Raporlama diliniz için sözlükte görüntülenen yabancı kökenli sözcükler, deyimler ve kısaltmaların yazımında
5. Kimyasal terimler
6. Trigonometrik terimler
7. İstatistiksel sembollerin veya matematiksel ifadelerin istatistiksel olmayan alt indislerinin yazımında (F_{\max} , $S_A + S_B$)

8. Latin harflerinin yazımında (β , α , χ^2)
9. Kısaltma olarak kullanılan harflerin yazımında
10. Gen isimlerinin ve gen proteinlerinin yazımında
11. Sadece vurgu için (Normalde vurgu için ilgili kelime yükleme yakın seçilmelidir. Eğer italik kullanılmadığında vurgu kaybolacak veya materyal yanlış okunacaksa italik kullanımı kabul edilebilir. İtalik ve kalın, derginin gereksinimlerine bağlı olarak tablolarda vurgu yapmak için kullanılabilir [örneğin, belirli bir boyuttaki faktör yüklerini göstermek için])

Tırnak İşareti Kullanımı

1. Periyodik bir makalenin, kitap bölümünün veya telif hakkı olan çalışmaların başlığını metinde ifade ederken
2. Katılımcılara bir test maddesini veya yönergelerin kelimesi kelimesine (talimatlar uzunsa, bunları bir ekte sunun veya tırnak işaretleri olmadan blok alıntı formatında metinden ayırın) verilmesinde,
3. İronik bir yorum, argo ve üretilmiş (nitel araştırmalardaki temalar gibi) bir ifade olarak kullanılan bir kelime veya cümleyi tanıtmada
4. Bir etiketi tanıtmada yalnızca kelime veya kelime öbeğinin ilk geçtiği yerde

Tablo ve Şekiller

Metinde kaç tablo ve şekil olacağı konusunda seçici olunmalıdır. Bütün tablo ve şekiller metinde yer alışı sırasına göre koyu olarak numaralandırılmalıdır. Örneğin **Tablo 1**. Başlık alt satırda sözcüklerin baş harfleri büyük ve italik olarak yazılır, koyu olmaz. Tablo başlığı, Tablo'nun üstünde; Şekil başlığı da tabloda olduğu gibi şeklin üstünde yer alır. Tablo ve şekiller numaralandırılırken verilen numaradan sonra harf (Tablo 3a gibi) kullanılmalıdır. Eğer araştırmanın ek bölümünde tablo veya şekil varsa bu tablo ve şekiller için *Ekler* bölümündeki bilgilere bakınız. Tablo verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Tablo verilmeden önce Tablo'ya yollama (atıf) yapılır. Sonra Tablo verilir. Daha sonra Tablo açıklanır.

Tabloların içeriği gerekli materyallerle sınırlandırılmalıdır. Metin içinde araştırmadaki her tablodan ana özellikleriyle bahsedilmeli ve okuyuculara tabloda neyi aramaları gerektiği anlatılmalıdır. Metin içinde tablolardan numaralarıyla bahsedilmeli, "yukarıdaki tablo" veya "sayfa 18'deki tablo" gibi ifadeler kullanılmamalıdır. Araştırmadaki tüm tablolarda biçimsel özellikler (terminoloji, başlıklandırma gibi) tutarlı olmalıdır.

Her tablo için kısa, anlaşılır ve açıklayıcı bir başlık kullanılmalıdır. Tablo başlığı tablo numarasının altında paragraf girintisi olmadan sola yaslı, sözcüklerin ilk harfi büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo başlığında olduğu gibi tablo içi başlıklar da kısa olmalı ve verilen sütunun satırlarında en geniş yer kaplayan girdiden uzun olmalıdır. Tablodaki her sütunun başlığı olması gerekir. Tablodaki veriler ondalık değer içeriyorsa tüm ondalık değerlerin gösteriminde basamak sayısı açısından tutarlı davranılmalıdır.

Tablo notlarının hepsi tablonun altına yerleştirilmelidir. Tablolarda genel, özel ve olasılık olmak üzere üç türlü not bulunabilir. Genel not tüm tablo ile ilgilidir ve tablonun altında verilirken başına *Not* (italik harflerle) yazılmalı ve bu sözcüğün ardından nokta konulmalıdır. Özel not, belli bir sütun, satır veya tek bir girdi için geçerli olan nottur. Genellikle üst simge olarak yazılmış küçük harflerle belirtilir. Olasılık notu ise istatistiksel manidarlık testlerinin sonuçlarını gösterir. Tablo içerisinde ayrı bir p sütunu oluşturulmamalıdır.

Yıldız imleri yokluk hipotezinin reddedildiği değerleri gösterir. Araştırmanın tümünde aynı manidarlık düzeyine aynı yıldız imi verilmelidir. Tablo notları, genel not, özel not ve olasılık notu sıralamasıyla sunulmalıdır. Her not tipi tablonun altındaki satırda paragraf girintisi olmadan başlamalıdır. Tablo çiziminde gerekli yerlerde (Tablonun ikinci başlığının üst ve altında, tablonun en altında) yatay çizgiler kullanılmalıdır. Tabloda, dikey çizgi kullanılmamalıdır. Tablo, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Makalede gerekli yerlere şekiller konabilir. Ancak şekiller metinde yazan ifadeleri tekrar etmemeli, yalnızca önemli etmenleri sergilemelidir. Araştırmadaki tüm şekiller tutarlı olmalıdır. Makalede grafik, harita, model, görsel gibi tüm gösterimler şekil olarak adlandırılmalıdır.

Şekillerde bir şeklin hem açıklaması hem de başlığı olarak işlev gören üst yazı olmalıdır. Şekil alt yazıları şeklin metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır (**Şekil 1** gibi). Şekil ve numara dik ve koyu olarak yazılmalıdır. Tabloda olduğu gibi bir alt satırda sözcüklerin ilk harfleri büyük ve italik olarak üst yazı yazılmalıdır.

Şekil verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Şekil verilmeden önce Şekil'e yollama (atf) yapılır. Sonra şekil verilir. Daha sonra şekil açıklanır.

Okuyucular şeklin iletmek istediği mesajı çözmek için metne başvurmamalıdır. Bunun için şekilde yer alan semboller ve kısaltmalar şeklin altında (lejantta) belirtilmelidir. Şekildeki tüm öğeler okunaklı olacak şekilde büyük ve belirgin olmalıdır. Şekil, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Metinde yer alacak tüm tablo ve şekiller gerçek boyutlarında en çok 12 cm eninde ve 16 cm yüksekliğinde; tablo ve şekiller başlık olarak 10 punto, içerik olarak 9 punto olmalıdır.

Kaynak Gösterimi

Metin içi ve kaynakçada kaynak gösteriminde APA-7'nin dikkate alınması gerekir. Aşağıda bu konuda ayrıntılı bazı açıklamalar verilmiştir.

Bir araştırmada yazar kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi ve görüşü aktarırken kaynak göstermek zorundadır. Bununla birlikte, bir araştırmada bir makaleden alıntı yapmak söz konusu makaleyi yazarın okuduğu anlamına gelir. Metin içinde verilen her kaynak, kaynakçada da yer almalıdır.

Metin içinde doğrudan ve dolaylı alıntı yapılabilir. Kırk sözcükten az olan doğrudan alıntılar tırnak içinde verilerek metinde yer alabilir. Alıntı cümlelerin ortasında yer alıyorsa kaynak ve yılı verildikten sonra alıntı tırnak içinde yazılmalı ve tırnak kapatıldıktan sonra sayfa numarası yazılmalıdır. Alıntı cümlelerin sonunda yer alıyorsa tırnak içinde verildikten sonra ayraç içinde kaynak ve sayfa numarası verilmelidir. Eğer doğrudan alıntılarda 40 ya da daha fazla sözcük kullanılmışsa bu alıntı metin içinde ayrı bir küme (blok) olarak verilmeli ve tırnak işareti kullanılmamalıdır. Bu tür bir küme alıntı yeni satırdan başlatılmalı ve sayfanın sol kenarından paragraf girintisiyle aynı hizada olacak biçimde içerden yazılmalıdır. Küme (blok) alıntının en sonuna nokta koyduktan sonra ayraç içinde alıntı yapılan kaynak ve sayfa veya paragraf numarası yazılmalıdır. Eğer alıntı yapılan kaynak alıntıdan önceki cümlede yer alıyorsa alıntının sonunda yalnızca sayfa veya paragraf numarasının yer alması yeterlidir.

Bir başka çalışmada yer alan bir fikri açıklama yaparak belirtirken veya o fikre yollamada (atıfta) bulunurken sayfa veya paragraf numarasının verilmesi önerilmektedir. Paragraf numarası verilirken “*para.*” kısaltması kullanılmalıdır. Eğer çalışmada sayfa ve paragraf bilgisi bulunmuyorsa bu durumda alıntı yapılan yerin çalışmadaki başlığı (Örneğin Tartışma) ve bu başlıktaki kaçınıcı paragraf olduğu belirtilmelidir. Doğrudan yapılan alıntılar asıl metinle birebir aynı olmalıdır. Bir makale ya da bir kitaptaki bir bölümden en çok üç şekil veya tablo kullanmaya, 400 sözcükten az tek bir metin ya da 800 sözcüğü geçmeyecek şekilde bir dizi metin alıntısı yapmaya izin verilmektedir.

Metin İçinde Kaynak Gösterimi

Metnin içinde geçen kaynaklar yazar-tarih belirtme sistemiyle gösterilir.

Örnek: Balcı'nın (2010) çalışmasında (Kesme işareti yazar isminden hemen sonra gelmelidir.)

Metin içinde yer alan kaynaklar, kaynakçada da yer almalı, tutarlık sağlanmalıdır.

Parantez içinde verilen birden çok yollama (atf) alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Aynı soyadlı yazarlar olması durumunda karışıklığı önlemek için yazarların soyadları ile birlikte adlarının baş harfleri de verilmelidir.

Örnek: Bu çalışmalar arasında N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir'in (1990) çalışmaları

Yazarı belirtilmemiş çalışmaya yollamada (atıfta) bulunurken çalışmanın başlığı ve basım yılı belirtilmelidir. Çalışma başlığı kaynakçada eğik ise metin içinde de eğik, kaynakçada dik ve tümce düzeninde ise metinde de dik, tırnak içinde ve ilk harfler büyük yapılmalıdır.

Örnek: (“Study Finds”, 1982), *Colloge bound seniors* (1979) adlı kitap.

Bir eserin yazarı “İsimsiz” olarak belirtilmişse, metin içinde bu esere yollama yaparken İsimsiz (Anonymous) sözcüğünü kullanıp arkasından virgül konup yılı belirtilmelidir.

Örnek: (İsimsiz, 1965). Makale İngilizce yazılmışsa (Anonymous, 1965).

Aynı yazarlarca yazılmış iki ya da daha fazla esere aynı ayraç içinde yollama yapılırken basım yılları dikkate alınarak küçükten büyüğe doğru sıralanmalıdır. Eğer bu çalışmalardan biri basılıyor ise bu çalışma en sona baskıda biçiminde yazılarak verilmelidir.

Aynı yazar tarafından aynı yılda yayımlanmış eserlere yollama yaparken, yılı gösterdikten sonra arkasından a, b, c şeklinde harflendirme kullanılmalı ve her seferinde yılı tekrar edilmelidir. Bu harflendirme kaynakçada belirlenir. Bu tip kaynaklar başlık isimlerinin alfabetik sıralaması içinde verilir.

Örnek: Bazı araştırmalarda ise (Shavelson ve Webb, 2005a, 2005b) ..., (Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b).

İkincil kaynakların kullanımında metin içinde birincil çalışmayı belirtip ikincil kaynak için bir ibare konmalıdır. Kaynakça bölümüne aktaran olarak kullanılan kaynak yazılmalıdır.

Örnek: Barnett ve Lewis'in (1978) (akt., Field, 2013) çalışmasında ..., Barnett and Lewis's study (1978) (as cited in Field, 2013). Bu durumda kaynakçaya Field, (2013) kaynağı eklenmelidir.

Çevrilmiş, yeniden basılmış, yeniden yayımlanmış, yeniden sayılandırılan çalışmalara yapılan atıflarda ilk yılı ve sonraki yılı da “/” işareti ile ayrılarak verilir. (Piaget, 1966/2000).

Kişisel iletişimlerden (mektuplar, notlar, elektronik iletişimler, bireysel görüşmeler, telefon konuşmaları vb.) yararlanılmışsa bu tip kaynaklar yalnızca metin içinde verilmelidir. Bu tip kaynaklar tekrar ulaşılabilecek kaynaklar olmadığı için kaynakça listesine eklenmezler.

Örnek: Yazarın A. Soyadı (kişisel iletişim, 18 Nisan 2016), (Yazarın A. Soyadı, kişisel iletişim, 18 Nisan 2016).

Eğer birbirine karıştırılabilecek biçimde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa bu çalışmaların ayırt edilmesi için farklı yazar soyadı gelene kadar yazarlar yazılıp sonrasında “ve diğ.” ifadesi eklenmelidir.

Örnek: Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4, Yazar Soyadı5, Yazar Soyadı8 (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6, Yazar Soyadı7, Yazar Soyadı9 (Yıl 1) gibi iki çalışma kaynak olarak gösterilecekse Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4 ve diğ. (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6 ve diğ. (Yıl 1) şeklinde verilmelidir.

Metin içinde ilk ve sonraki atıfların gösterimine ilişkin bilgiler yazar sayısına göre Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Metin İçinde İlk ve Sonraki Atıfların Gösterimine İlişkin Bilgiler

Atıf tipi	Metin içindeki ilk atıf	Metin içinde sonraki atıf	Ayraç içinde, metindeki ilk atıf	Ayraç içinde, metindeki sonraki atıf
Tek yazarlı	Karasar (2000)	Karasar (2000)	(Karasar, 2000)	(Karasar, 2000)
İki yazarlı	Green ve Salkind (2013)	Green ve Salkind (2013)	(Green ve Salkind, 2013)	(Green ve Salkind, 2013)
Üç yazarlı	Fraenkel ve diğ. (2015)	Fraenkel ve diğ. (2015)	(Fraenkel, ve diğ., 2015)	(Fraenkel ve diğ., 2015)
Dört yazarlı	Skryabin ve diğ. (2015)	Skryabin ve diğ. (2015)	(Skryabin ve diğ., 2015)	(Skryabin ve diğ., 2015)
Beş yazarlı	Büyüköztürk ve diğ. (2013)	Büyüköztürk ve diğ. (2013)	(Büyüköztürk ve diğ., 2013)	(Büyüköztürk ve diğ., 2013)
Altı veya daha fazla yazarlı	Wastiau ve diğ. (2013)	Wastiau ve diğ. (2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)
Grup yazarları (Kısaltmayla tanımlananlar)	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017); Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018)	MEB (2017) OECD (2018)	(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017), (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018)	(MEB, 2017) (OECD, 2018)
Grup yazarları (Kısaltma kullanılmadan)	Ankara Üniversitesi (2018)	Ankara Üniversitesi (2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)

Kaynakça

Metin içinde kullanılan kaynakların bir listesi niteliğindedir ve metin içinde kullanılan kaynakların (kişisel iletişim hariç) tümü bu listede yer almalıdır. Kaynakların her biri tek satır aralığında 0,75 cm asılı girintisiyle ve aralık bölümünde sonra kısmı 6nk olarak yazılmalıdır.

Kaynakların listelenmesinde ilk yazarın soyadının baş harfine göre alfabetik sıra izlenmelidir. Sayı kronolojisinde de alfabe mantığı izlenir.

Örnek: Singh, Y., Singh Siddhu, N.'nin öncesinde gelir.

Lopez, M. E., Lopez de Molina G.'nin öncesinde gelir.

Aynı yazar grubundan alınan birden çok kaynak varsa sıralama en eskisi ilk olacak biçimde yapılmalıdır.

Tek yazarlı bir kaynak, aynı yazarın içinde bulunduğu diğer kaynaklardan önce gelir.

Aynı yazar veya yazarların aynı tarihteki çalışmaları kaynak olarak verilecekse çalışmaların ismi alfabetik sıraya konulur. Burada İngilizce kaynaklarda *A* ve *The* gibi artikeller dikkate alınmaz.

Çalışma “İsimsiz” olarak belirtilmişse “İsimsiz” (İngilizce için “Anonymous”) sözcüğü, çalışmaya bir isim olarak verilmeli ve “İsimsiz” sözcüğü gerçek bir isimmiş gibi alfabetik sıralamaya konmalıdır. Eğer yazar bilgisi yoksa, çalışmanın adı yazarın adı yerine yazılmalı ve çalışmanın adının baş harfine göre alfabetik sıralamaya konmalıdır.

Meta analiz çalışmasında analize dahil edilen çalışmaların sayısının 50 veya daha az olması durumunda bu makalelerin kaynakçada diğer makalelerden ayırt edilebilmesi için * işaretiyle belirtilmesi gerekir. Bu durumda kaynakça başlığından sonra *Yıldız imiyle işaretlenmiş kaynaklar, meta analize dahil edilmiş çalışmaları göstermektedir* ifadesi eklenmelidir. Meta-analizde yer alan kaynaklara metin içinde atıfta bulunulmak zorunda değildir. Ancak, yazarın takdirine bağlı olarak bunlara atıfta bulunulabilir. Metin içi alıntılar yıldız işareti içermez.

Kaynakçada soyadı aynı olan farklı yazarlar bulunuyorsa ve yazarların adlarının baş harfleri aynıysa, yazarların adları köşeli ayraç içinde tam olarak verilebilir.

Örnek:

Janet, P. [Paul]. (1876), La notion de la persona lite [The notion of personalily]. *Revue Scientifique*, 10, 57 4-57 5.

Janet, P. [Pierre]. (1906). The pathogenesis of some impulsions. *Journal of Abnormal Psychology*, 1, 1-17.

Metin içinde, (Paul Janet, 1876), (Pierre Janet, 1906) biçiminde gösterilmelidir.

Eğer yazarın adında kısa çizgi kullanılmışsa kısa çizgi kaynakçada da kullanılmalıdır.

Eğer çalışmanın tarihi belirtilmemişse ayraç içinde tarih yok (*t.y.*) yazılmalıdır. (İngilizce için *n.d.*)

Arşivden alınan kaynaklarda, üzerinde tarih olmayan belgeler için olası tarih yazılmalıdır. Tarihten önce Türkçe için *dolaylarında* (İngilizce için *ca.*) biçiminde eklenmelidir.

Kaynakça Gösterimi İle İlgili Temel Örnekler

Sürelî Yayınlar

Makale

1. DOI numarası olan dergi makalesi

Efe, A. ve Karasu, P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 329-354. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.330878>

NOT: Eğer makale 20'den fazla yazarlı ise yazar isimleri şu şekilde yapılır:

İlk 19 yazarın Soyadı, A. yazılır araya üç nokta konular ve üç noktadan sonra son yazarın Soyadı, A. yazılır.

2. DOI numarası olmayan dergi makalesi

Elektronik (Çevrim içi) erişim:

Yıldırım, İ. ve Dinç, S. (2017). Türkiye'de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490. <http://dergipark.gov.tr/ataunisobil/issue/34383/380942>

Basılı erişim:

Doğan, U. ve Kert, S. B. (2018). Bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 21-42.

3. DOI numarası olmayan ve başlığı İngilizceye çevrilmiş veya okuyucuların aşına olmadığı bir dilde yazılan dergi makalesinin basılı biçimi

Canbeldek, M. ve Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationships between quality of preschool education institutions and developmental levels of children]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.

4. DOI numaralı dergi makalesinin erken çevrimiçi yayımı (Online first)

Ergenekon, Y. ve Aldemir-Fırat, Ö. (2018). Uygulamacılar için öğretimde farklı bir bakış açısı: gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Erken Çevrimiçi Yayın. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.328444>

5. Basılı popüler dergi makalesi

Akdoğan, E. (2018, Şubat). Yapay zeka çağında insan olmak. *Bilim ve Teknik*, 603, 10-25.

6. Çevrimiçi popüler dergi makalesi

Can, N. N. (2017, Ocak). Su, su, her yer su – Ama içmek için su yok! *Ekoloji Dergisi*, <https://www.dogadergisi.com/su-su-her-yer-su-ama-icmek-icin-su-yok>

7. Yazarı belirtilmemiş basılı haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete. (2018, 13 Şubat). *Hürriyet*, s. 20.

8. Yazarı belirtilmemiş çevrim içi haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete. (2018, 13 Şubat). *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitimin-dijital-donusumu-icin-5-adimlik-recete-40739915>

9. Basılı haber makalesi

Güçlü, A. (2013, 2 Şubat). Matematik ve fen eğitiminin analizi yapıldı. *Milliyet*.

10. Çevrim içi haber makalesi

Ballıca, Ç. (2018, 14 Mart). Üç milyon çocuk okula gitmiyor. *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.net/haber-detay/uc-milyon-cocuk-okula-gitmiyor-177777.html>

11. Bir derginin özel bir sayısı veya bir kısmı

Aslan, S. (2018). Toplumsal barışı sağlama ve korumada eğitimin rolüne ilişkin öğretmen adayları görüşleri [USBES özel sayı II]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1106-1133.

12. Dergi ekinde verilmiş monografi

Yivli, O. (2016). Modern Türk öyküsünde alt türler (1890-1950) [Monografi]. *Erdem*, 70, 85-103.

13. İmzasız editörden yazılar

Kılıç, C. (2017). Türkiye ruh sağlığı profili [Editörden]. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 3-4.

Kitaplar

1. Bir kitabın tamamının basılı hali
Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (24. baskı). Nobel Akademi.
2. Editörlü kitap
Editör Soyadı, A. (Ed.). (Yıl). *Kitap başlığı*. Yayıncı
3. Çeviri kitap
Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş* (S. Dinçer, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 2009)
4. Basılı kitabın elektronik sürümü
Ortaylı, İ. (2016). *Tarihin sınırlarına yolculuk* [E-kitap sürümü]. Timaş Yayınları.
<http://www.dr.com.tr/ekitap/tarihin-snrlarna-yolculuk>
5. Sadece çevrim içi yayınlanan kitap
Güven, D. (2014). *Ortaokul matematik 6*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=4602>
6. Kitap bölümünün basılı hali
Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss. 51-105). Anı Yayıncılık.
7. Bir grup yazar veya komite tarafından yazılan kitap
Joint Committee on the Standards for Educational and Psychological Testing. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

Sözlü ya da Poster Bildiriler

1. Sözlü Bildiri
Tavşancıl, E., Uluman, M., ve Furat, E. (2012, Eylül). *Görme engelli öğrencilerin üniversite giriş sınavında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri* [Sözlü sunumu]. III. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
2. Poster Bildiri
Karasel Ayda, N. ve Altınay, Z. (2018, Nisan). *İlköğretim kademesinde “evrensel değerlerin” çocuklara kazandırılmasına yönelik öneriler* [Poster sunumu]. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Side Starlight Resort Otel, Antalya.

Tezler

1. YÖK tez veya TÜBESS üzerinden ulaşılan tezler
Yalçın, S. (2015). *TIMSS 2011 fen uygulamasında cinsiyete göre farklılaşan madde fonksiyonunu madde, öğrenci ve okul düzeyinde açıklayan değişkenler* (Tez No. 431269) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
2. Ticari bir veri tabanından alınan tez
Garavalia, B. J. (1994). *Development of international education policy in higher education: A case study of the illinois higher education international education act of 1992* (Publication No. 9516016) [Doctoral dissertation, Southern Illinois University]. Proquest Dissertations and Theses.
3. Kurumsal (üniversitesi vb.) bir veri tabanından alınan tez
Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32993/>
4. Basılı olarak ulaşılan tez (dijital olmayan)
Özdoğan-Özbal, E. (2017). *Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.

Resmi Gazete ve Yönetmelikler

Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 SK, 14.06.1973). *Resmi Gazete*, 14574, 24.06.1973.

Teknik Raporlar ve Araştırma Raporları

1. Kurumsal yazarlı devlet raporu
Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2018). *2017 yılı performans programı* (Yayın No. Ocak, 2018). <https://strateji.sanayi.gov.tr/DokumanGetHandler.ashx?dokumanId=69dae118-a4e6-499a-8e16-66cc4192ee38>
2. Kurumsal yazarlı çevrim içi yayımlanan görev raporu
American Psychological Association. (2007). *Report of the APA task force on the sexualization of girls*. American Psychological Association <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>
3. Özel bir organizasyona ait rapor

Eğitimde Görme Engelliler Derneği. (2015). *Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi 2014-2015*. Eğitimde Görme Engelliler Derneği.

İnternette Alınan Bilgiler

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2017). *Açık uçlu sorular hakkında bilgilendirme ve açık uçlu soru örnekleri*.
<http://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisansyerlestirme-sinavlari-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acikuculu-soru-ornekleri-05012017.html> adresinden erişilmiştir.

Summary

Türkçe makalelerde İngilizce, İngilizce makalelerde ise Türkçe olmak üzere 1500 sözcükten oluşan ve aşağıda belirtilen alt başlıklar altında makalenin ana hatlarını genişçe özetleyen uzun özet yazılır.

Purpose and Significance:

Method:

Results:

Discussion and Conclusions:

Diğer Durumlar

Çalışmada vurgulanması gereken önemli yerler, kavramlar yalnızca yazı tipi italik yapılarak vurgulanmalıdır. İstatistiksel ifadeler metin içinde (*F*, *p* gibi) italik olarak gösterilmelidir.

Makaledeki bir paragraf en az üç cümle içermelidir.

Metin içinde geçen bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar cümle başında değilse rakamlarla yazılmalıdır. Cümlelere rakamla başlanmamalıdır.

Makalenin “öz” başlığı altında tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Bir ölçme biriminden söz edildiği ve matematiksel veya istatistiksel işlevler (kesirler, ondalıklar, yüzdeler, çeyreklikler gibi) ile ilgili bilgilerin verildiği durumlar ile tablo, şekil ve grafik isimlerinde kullanılan tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Tarih, yaş, evren-örneklem/çalışma grubu ve deneklerle ilgili sayılar ile ölçek puanları, ölçek puanlamasında kullanılan birimler ve parasal değerler ile ilgili sayılar rakamla yazılmalıdır. Burada istisnai tek durum yaklaşık değerlerin verilmesidir (Örneğin; yaklaşık 5 yıl içerisinde gibi).

Ondalık gösteriminde nokta kullanılmalı ve özel durumlar (istatistiksel manidarlık değerinin (*p*) verileceği durumlar) haricinde ondalık kısım iki basamağa yuvarlanmalıdır. Eğer istatistik veya matematik ile ilgili bir katsayı verilecek ve bu katsayı 1’den büyük

değer alamıyorsa bu ondalık sayının gösteriminde yalnızca nokta ve ondalık kısım (.75 gibi) yazılmalıdır.

Makalede geçen bir kavramın ya da bir örgüt adının kısaltması (MEB, TÜİK) kullanılacaksa, ilk geçtiği yerde açık adı yazılır yanında parantez içinde kısaltması verilir, daha sonra kısaltması kullanılır.

İngilizce’de kullanılan & işareti, Türkçe’de kullanılmadığından, İngilizce makalelerde bu işaret yerine “and”, Türkçe’de yabancı yazarlara yollama yaparken de “ve” kullanılmalıdır.

Dergi basıldığı için makalelerde harfler siyah olur, renkli tablo ya da şekil konulmaz.

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)

NOTES FOR CONTRIBUTORS

Manuscripts should be original and written considering the academic and ethical rules. They should not be published or under review elsewhere. For all other issues not mentioned here, APA Manual 6th or newer editions should be consulted. Manuscripts should not exceed 8000 words.

Title

(14 point, Times New Roman, bold, centered, single space, small caps, up to 12 words)

Author(s) Name(s) ORCID Number

Affiliation(s)

Abstract

(10 point, Times New Roman, single space, **150–200 words**, succinctly summarizing the major points of the manuscript in a single paragraph).

Keywords: provide 5–7 keywords

Introduction

(10-point, single space) Includes the purpose, significance, related literature, research questions of the study.

Method

(10-point, single space) Describes the participants, data collection tools and methods, sampling, data analysis, validity and reliability issues.

Results / Findings

(10-point, single space) Presents and describes the findings of the study.

Discussion and Conclusions

(10-point, single space) Discusses the findings with reference to related literature and makes conclusions based on the discussed facts.

References

(10-point, single space) Lists the references used in the manuscripts.

Kaynakça

APA (2020). *Publication manual of the American psychological association* (7th ed.). American Psychological Association.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2022

Cilt: 55

Sayı: 1

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Year: 2022

Volume: 55

Issue: 1

