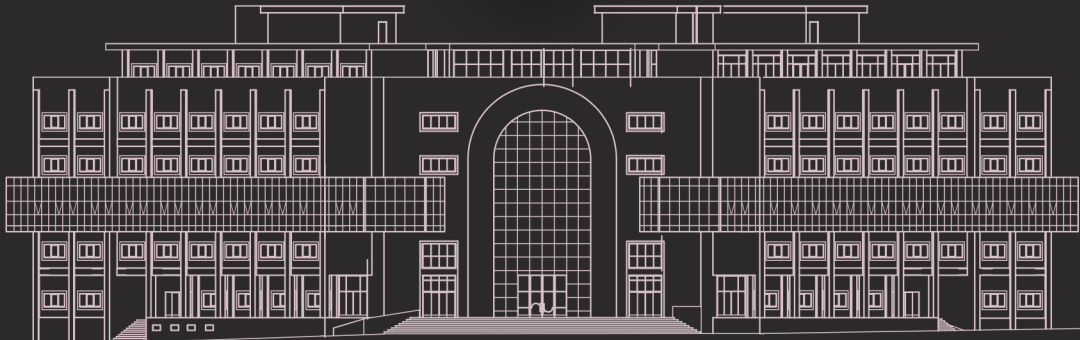




AMASYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ AMASYA EDUCATION JOURNAL

ARALIK 2022 CİLT: 11 SAYI: 2 | DECEMBER 2022 VOLUME:11 ISSUE: 2

AEFD



Baş-Editör*Dr. Resul ÇEKİN (Dekan)***Kurucu Editör***Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU***Yardımcı Editör***Dr. Nurşat BİÇER**Dr. Önder ERYILMAZ***Editör Kurulu***Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU, Amasya Üniversitesi**Dr. Erkan ÇER, Amasya Üniversitesi**Dr. Aslıhan SEZGİN, Amasya Üniversitesi***Alan Editörleri***Dr. Ümit ÇELEN, Amasya Üniversitesi**Dr. Nihan OSMANAĞAOĞLU, Amasya Üniversitesi**Dr. Gönül Türkan DEMİR, Amasya Üniversitesi**Dr. Kurtuluş ÖZLÜ, Amasya Üniversitesi**Dr. Hasan BALTACI, Amasya Üniversitesi**Dr. Nail DEMİRCİOĞLU, Amasya Üniversitesi**Dr. Fatih CAN, Amasya Üniversitesi**Dr. Ersin TOPÇU, Amasya Üniversitesi**Dr. Rumiye ARSLAN, Amasya Üniversitesi**Dr. Ayfer Su BERGİL, Amasya Üniversitesi**Dr. Nida EMÜL, Amasya Üniversitesi**Dr. Mehmet KARA, Amasya Üniversitesi**Dr. Volkan KUKUL, Amasya Üniversitesi**Dr. Uğur Ferhat ERMİŞ, Amasya Üniversitesi**Dr. Seda SABAH, Amasya Üniversitesi***Yayın Kurulu***Dr. Ali Rıza AKDENİZ, Trabzon Üniversitesi**Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe Üniversitesi**Dr. Murat ALTUN, Uludağ Üniversitesi**Dr. Alipaşa AYAS, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi**Dr. Adnan BAKİ, Trabzon Üniversitesi**Dr. Javier Fombona CADAVIECO, Oviedo Üniversitesi**Dr. William W. COBERN, Western Michigan Ü.**Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ Üniversitesi**Dr. Mustafa EROL, Dokuz Eylül Üniversitesi**Dr. Ömer GEBAN, ODTÜ**Dr. Tokay GEDİKOĞLU, Kıbrıs İlim Üniversitesi**Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi**Dr. Fitnat KAPTAN, Hacettepe Üniversitesi**Dr. İzzet KARA, Pamukkale Üniversitesi**Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU, Amasya Üniversitesi**Dr. Settar KOÇAK, ODTÜ**Dr. Nasser MANSOUR, Exeter Üniversitesi**Dr. Sinan OLKUN, Uluslararası Final Üniversitesi**Dr. Jacinta A. OPARA, Uluslararası Kampala Üniversitesi**Dr. Yaşar ÖZBAY, Hasan Kalyoncu Üniversitesi**Dr. Haluk ÖZMEN, Trabzon Üniversitesi**Dr. Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe Üniversitesi**Dr. Thomas WAITZ, Goettingen Üniversitesi**Dr. Ayhan YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi***Editor-in-Chief***Dr. Resul ÇEKİN (Dean)***Founded Editor***Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU***Assistant Editor***Dr. Nurşat BİÇER**Dr. Önder ERYILMAZ***Editorial Board***Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU, Amasya University**Dr. Erkan ÇER, Amasya University**Dr. Aslıhan SEZGİN, Amasya University***Associate Editors***Dr. Ümit ÇELEN, Amasya University**Dr. Nihan OSMANAĞAOĞLU, Amasya University**Dr. Gönül Türkan DEMİR, Amasya University**Dr. Kurtuluş ÖZLÜ, Amasya University**Dr. Hasan BALTACI, Amasya University**Dr. Nail DEMİRCİOĞLU, Amasya University**Dr. Fatih CAN, Amasya University**Dr. Ersin TOPÇU, Amasya University**Dr. Rumiye ARSLAN, Amasya University**Dr. Ayfer Su BERGİL, Amasya University**Dr. Nida EMÜL, Amasya University**Dr. Mehmet KARA, Amasya University**Dr. Volkan KUKUL, Amasya University**Dr. Uğur Ferhat ERMİŞ, Amasya University**Dr. Seda SABAH, Amasya University***Publication Board***Dr. Ali Rıza AKDENİZ, Trabzon University**Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe University**Dr. Murat ALTUN, Uludağ University**Dr. Alipaşa AYAS, İhsan Doğramacı Bilkent University**Dr. Adnan BAKİ, Trabzon University**Dr. Javier Fombona CADAVIECO, Univ. of Oviedo**Dr. William W. COBERN, Western Michigan University**Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University**Dr. Mustafa EROL, Dokuz Eylül University**Dr. Ömer GEBAN, METU**Dr. Tokay GEDİKOĞLU, Cyprus Science University**Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi University**Dr. Fitnat KAPTAN, Hacettepe University**Dr. İzzet KARA, Pamukkale University**Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU, Amasya University**Dr. Settar KOÇAK, METU**Dr. Nasser MANSOUR, University of Exeter**Dr. Sinan OLKUN, Final International University**Dr. Jacinta A. OPARA, Kampala International University**Dr. Yaşar ÖZBAY, Hasan Kalyoncu University**Dr. Haluk ÖZMEN, Trabzon University**Dr. Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe University**Dr. Thomas WAITZ, University of Goettingen**Dr. Ayhan YILMAZ, Hacettepe University*

İngilizce Redaksiyon/Redaktörler

Dr. Gamze Erdem COŞKUN, Amasya Üniversitesi
Dr. Safiye Çiğdem GÖREN, Amasya Üniversitesi
Dr. Neşe KUTLU ABU, Amasya Üniversitesi
Dr. Sare TERZİ İLHAN, Amasya Üniversitesi
Keziban KILIÇ TOPAL, Amasya Üniversitesi
Fatma İNCEMAN KARA, Amasya Üniversitesi
Şeyma IRMAK, Amasya Üniversitesi
Ela Sümeyye SEÇİM, Amasya Üniversitesi
Betül TOPRAK, Amasya Üniversitesi
Merve DİNÇER, Amasya Üniversitesi

Dizgi ve Teknolojik Destek

Dr. Mehmet KARA, Amasya Üniversitesi
Dr. Volkan KUKUL, Amasya Üniversitesi

İletişim

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
05100, Amasya, Türkiye
Tel.: 0 358 2526230-31-32; Faks: 0 358 2526232
E-posta: dergi@amasya.edu.tr
Web: <http://dergipark.gov.tr/amauefd>
Yılda iki defa yayımlanan hakemli bir dergidir.

English Proof Reading

Dr. Gamze Erdem COŞKUN, Amasya University
Dr. Safiye Çiğdem GÖREN, Amasya University
Dr. Neşe KUTLU ABU, Amasya University
Dr. Sare TERZİ İLHAN, Amasya University
Keziban KILIÇ TOPAL, Amasya University
Fatma İNCEMAN KARA, Amasya University
Şeyma IRMAK, Amasya University
Ela Sümeyye SEÇİM, Amasya University
Betül TOPRAK, Amasya University
Merve DİNÇER, Amasya University

Typography and Technological Support

Dr. Mehmet KARA, Amasya University
Dr. Volkan KUKUL, Amasya University

Contact

Amasya Education Journal
Amasya University Faculty of Education
05100, Amasya, Turkey
Tel.: +90 358 2526230-31-32; Fax: +90 358 2526232
E-mail: dergi@amasya.edu.tr
Web: <http://dergipark.gov.tr/amauefd>
A refereed journal published twice a year

ISSN: 2146-7811

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AÜEFD);

Dergipark, MedOANet, CiteFactor, ASOS, Araştırmaz, Google Akademik, Index Copernicus (IC), NewJour, Research Bible, JournalTOCs, WorldCat-Current Index to journals in Education (CIJE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Ulrich's Periodicals Directory, Elektronische Zeitschriftenbibliothek - EZB- (Electronic Journal Library), Zeitschriftendatenbank - ZDB- (German Journal Database), ZHdK Medien- und Informationszentrum, George Town Üniversitesi Kütüphanesi, Saskatchewan Üniversitesi Kütüphanesi, Cal State Monterey Bay Kütüphanesi, Western Theological Seminary - Beardslee Kütüphanesi, ILSE - IPN Bibliothekssuchmaschine, Bibliothek Hamburg, SciTitles, Acar Index - Akademik Araştırmalar İndeksi, The Knowledge Network – Social Services Knowledge Scotland (SSKS) ve Türk Eğitim İndeks'lerinde dizinlenmektedir.

Amasya Education Journal (AEJ) is indexed in Dergipark List, MedOANet, CiteFactor, ASOS, Araştırmaz, Google Scholar, Index Copernicus (IC), NewJour, Research Bible, JournalTOCs, WorldCat-Current Index to journals in Education (CIJE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Ulrich's Periodicals Directory, Elektronische Zeitschriftenbibliothek - EZB- (Electronic Journal Library), Zeitschriftendatenbank - ZDB- (German Journal Database), ZHdK Medien- und Informationszentrum, George Town University Library, University of Saskatchewan Library, Cal State Monterey Bay Library, Western Theological Seminary - Beardslee Library, ILSE- IPN Bibliothekssuchmaschine, Bibliothek Hamburg, SciTitles, Acar Index - Academic Researches Index, The Knowledge Network – Social Services Knowledge Scotland (SSKS) and Index of Turkish Education.

Değerli Okuyucular,

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2012 yılından bu yana 20 sayı yayımlayarak 10. yılını tamamlamıştır. Eğitim Fakültesi Dergisi'nin 11. yılının ikinci sayısını yayımlamaktan büyük mutluluk duyuyoruz. Bu süreçte derginin yayımlanmasında emeği geçen bütün paydaşlara teşekkür ediyorum.

10. yılı tamamlarken Cilt 10 Sayı 2'den itibaren derginin etki alanının genişletilmesine yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Bu kapsamda, derginin amaç ve kapsamı temel alınarak ilgili bilim alanlarında deneyimli araştırmacılardan oluşan yeni ve genişletilmiş bir editör kurulu oluşturulmuştur. Genişletilmiş editör kurulu ile uluslararası standartlara uygun olarak, dergiye gönderilen çalışmaların bilimsel değerlendirme sürecinin daha etkin şekilde sürdürülmesi amaçlanmıştır. Yeni editör kurulunun katkılarıyla derginin yayın politikası; uluslararasılaşma, yayın çeşitliliğinin artırılması ve etki alanının genişletilmesi gibi uzun vadeli hedefler doğrultusunda güncellenmiştir. Cilt 10 Sayı 2'den itibaren derginin yeni bir logo ve sayfa tasarımıyla yayımlanması bu çalışmaların somut bir göstergesidir.

Güncellenen dergi politikası ile birlikte ulusal bir dizin olan TR Dizin'de taranmak kısa vadede hedeflenmektedir. Bu hedefe yönelik derginin TR Dizin değerlendirme kriterleriyle uyumlu hâle getirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmış ve başvuru/değerlendirme süreci başlatılmıştır. Uzun vadede ise uluslararası dizinlerde yer alarak derginin yayın kalitesinin ve etki alanının sürekli artırılması hedeflenmektedir. Bu uzun vadeli hedefe yönelik derginin editör kurulu gerekli politikaları oluşturarak planlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde aktif rol alacaktır. Bu süreçte derginin paydaşlarından gelen eleştiri, görüş ve önerileri önemseyişimizi belirtmek istiyorum.

Dergimizin Aralık 2022 sayısında yayımlanan makalelerin eğitim alanında çalışan bilim insanlarına ve eğitimcilere yararlı olmasını diliyoruz; yazarlarımıza, hakemlerimize ve editör / yayın kurulu üyelerine teşekkür ediyorum.

Prof. Dr. Resul Çekin
Baş Editör

Dear Readers,

Amasya Education Journal has completed 20. Year by publishing 20 issues since 2012. We are pleased to publish the second issue of the journal's 11. Year. I would like to state my thanks to all stakeholders of the journal.

As of Volume 10, Issue 2, we have begun to revise the journal to expand its impact. In this respect, a new and extended editorial board, including experienced researchers from the relevant disciplines, has been established based on its aim and scope. It is aimed to improve the peer-review process of the manuscripts submitted to the journal as appropriate with the international standards. The publication policy of the journal has been revised with the contribution of the newly established editorial board based on long-term goals such as internationalization, increasing publication diversity, and the improvement of the impact. The use of a new logo and design as of Volume 10, Issue 2 is a concrete indicator of these efforts.

Based on the revised journal policy, it is aimed in the short run to be included in the TR index, a national index. For this goal, the required works have been completed for the journal to meet the TR index criteria and the application/evaluation process has begun. In the long run, the aim is to continuously improve the journal's publication quality and impact by being included in the international indexes. For this long-term goal, the journal board will take an active role in the planning, practice, and evaluation phases by making required policies. In this sense, I would like to state that we pay importance to criticisms, opinions, and suggestions from our stakeholders.

I hope the articles published in the December 2022 issue of our journal will be useful to researchers in educational disciplines and educators, and I would like to express my thanks to our authors, reviewers, and editorial board.

Prof. Dr. Resul Çekin
Editor-in-Chief

İÇİNDEKİLER/CONTENT

Özgün Araştırma Makaleleri / Original Research Articles	Sayfa/ Page
Zoom Uygulamasının Eğitsel Açıdan Kullanılabilirliğinin Göz İzleme Tekniği ile İncelenmesi Examining The Educational Usability of Zoom Application with EyeTracking Technique Rumeysa Erdoğan, Ali Haydar Kıcıman, Gülay Karakaş, Gizem Karaoğlan Yılmaz	1-18
Ders Denetiminin Okul Müdürü ve Denetmenler Tarafından Yapılmasına İlişkin Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Görüşleri The Opinions of School Principals and Teachers on the Conduct of Lesson Supervision by the School Principal and Supervisors Ender Kazak, Muhammer Yüksel	19-37
Biyotaklit Konusunun 8. Sınıf Teknoloji ve Tasarım Dersinde İşlenmesinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri The Effects of Biomimicry Applications on Students in 8th Class Technology and Design Course Belkız Sürgü,Nurhayat Güneş	38-55
Uzaktan Eğitim Yoluyla Sunulan İlk Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ¹ Teachers' Opinions on Initial Literacy Teaching Through Distance Education Fikret Yıldız, Didem Kayahan Yüksel	56-68
Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi Evaluation of Writing Skills of Syrian Secondary School Students Kübra Şengül , Bayram Yılmaz	69-83
Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konulara Yönelik Farkındalıklarının ve Bu Konuların Öğretimine Yönelik Yeterlilik Algılarının İncelenmesi Investigation of Teacher Candidates's Awareness on SocioScientific Issues and Their Perceptions For Teaching These Issues Aslı Dolunay, Şafak Uluçınar Sağır	84-97
İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Investigation of Social Participation Skill Levels of Primary School Fourth Grade Students in Terms of Various Variables Ülkühan Şahin, Kadir Karatekin	98-117



Zoom Uygulamasının Eğitsel Açıdan Kullanılabilirliğinin Göz İzleme Tekniği ile İncelenmesi

Rumeysa Erdoğan ^{1*}, Ali Haydar Kıcıman ², Gülay Karakaş ³, Gizem Karaoğlan Yılmaz ⁴

¹ Fen Fakültesi, Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, ORCID: 0000-0002-6218-7072

² Lisanüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, ORCID: 0000-0002-9226-1771

³ Lisanüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın Üniversitesi, Bartın Türkiye, ORCID: 0000-0003-1048-1648

⁴ Fen Fakültesi, Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, ORCID: 0000-0003-4963-8083

Özet

Covid-19 virüsünün hayatımıza girmesiyle beraber teknolojinin kullanımı özellikle eğitim alanında bir anda artmıştır. Bu artış zorunlu ve hızlı olduğu için uyum sağlamak hem eğitimciler hem de öğrenciler için zor olmuştur. Teknolojinin eğitimde en etkin şekilde kullanılabilmesi için hem eğitimciler hem de öğrenciler için kullanılabilirliğinin yüksek olması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitimde sıklıkla kullanılan ve çevrimiçi ortamda birçok kişinin görüşmesine olanak sağlayan Zoom uygulamasının kullanılabilirliğinin akademisyenler ve öğrenciler tarafından göz izleme cihazı kullanılarak test edilmesidir. Kullanılabilirlik testinde, verilen otantik görevlerin katılımcılar tarafından Zoom uygulamasında tamamlanması beklenmiştir. Bu çalışmaya katılımcı olarak Zoom uygulamasını çevrimiçi derslerde kullanan 6 üniversite öğrencisi ve 6 akademisyen belirlenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin de akademisyenlerin de Zoom uygulamasını rahatlıkla kullanabildiği görülmektedir. Öğrenciler verilen otantik görevlerin büyük bir kısmını başarıyla tamamlamışlardır. En çok zorlanılan görevlerin arasında ise dosya paylaşımı yapma görevinin olduğu belirlenmiştir. Çalışmada katılımcı akademisyenlerin verilen tüm görevleri başarılı bir şekilde tamamladığı görülmektedir. Çalışmanın sonunda elde edilen sonuçlar, Zoom'un kullanımının kolay olduğunu ve uygulamadan duyulan memnuniyetin yüksek olduğunu göstermektedir.

Makale

Geçmişi:

Alındı:
21/01/2022

Revize Edildi:
16/06/2022

Kabul Edildi:
21/06/2022

Anahtar

Kelimeler:

Zoom;
Uzaktan Eğitim;
Göz İzleme
Cihazı;
Kullanılabilirlik;
Covid-19

Atf için:

Erdoğan, R., Kıcıman, A. H., Karakaş, G. ve Karaoğlan Yılmaz, G. (2022). Zoom uygulamasının eğitsel açıdan kullanılabilirliğinin göz izleme tekniği ile incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

Examining The Educational Usability of Zoom Application with Eye-Tracking Technique

Rumeysa Erdoğan ^{1*}, Ali Haydar Kıcıman ², Gülay Karakaş ³, Gizem Karaoğlan Yılmaz ⁴

¹ Faculty of Science, Bartın University, Bartın, Türkiye, ORCID: 0000-0002-6218-7072

² Graduate School, Bartın University, Bartın, Türkiye, ORCID: 0000-0002-9226-1771

³ Graduate School, Bartın University, Bartın, Türkiye, ORCID: 0000-0003-1048-1648

⁴ Faculty of Science, Bartın University, Bartın, Türkiye, ORCID: 0000-0003-4963-8083

Abstract

With the Covid-19 virus coming into our lives, the use of technology has suddenly increased, especially in the field of education. As this increase is mandatory and rapid, it has been difficult for both educators and students to adapt. In order for technology to be used most effectively in education, it must be highly useful for both educators and students. The purpose of this study is to test the usability of the Zoom application, which is frequently used in distance education and allows many people to meet online, academics, and students using an eye-tracking device. In the usability test, the authentic tasks given were expected to be completed by the participants in the Zoom application. 6 university students and 6 academics who use the Zoom application in online courses were determined as participants in this study. When the research results were examined, it is observed that students and academicians could easily use the Zoom application. Students have successfully completed most of the authentic tasks given. It was determined that among the most difficult tasks was the task of sharing files. In the study, it is seen that the participant academicians successfully completed all the tasks given. The results obtained at the end of the study show that Zoom is easy to use and the satisfaction with the application is high.

Article History:

Received:
21/01/2022

Revised:
16/06/2022

Accepted:
21/06/2022

Keywords:

Zoom;
Distance
Education;
Eye Tracker;
Usability;
Covid-19

To cite this article:

Erdoğan, R., Kıcıman, A. H., Karakaş, G. ve Karaoğlan Yılmaz, G. (2022).Examining the educational usability of Zoom application with eye-tracking technique. *Amasya Education Journal*, 11(2), 1-18.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Rumeysa Erdoğan ✉ rerdogan@bartin.edu.tr

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya University

Giriş

Bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte teknoloji hayatın çeşitli alanlarında etkin bir şekilde uygulanmaya başlamıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişim ihtiyaçları değişmiş ve buna bağlı olarak iletişim kanalları da değişmiş ve geleneksel yöntemlerden farklı olan iletişim yöntemlerinin önemi de artmıştır. Telefon, radyo ve televizyon gibi buluşlar ile değişen iletişim şekli hayatımıza giren bilgisayarlar ile daha büyük değişimlere uğramıştır (Çağıltay, 2020). Bu noktada özellikle uzaktan ve görüntülü etkileşimi sağlayan gelişmiş iletişim kanalları, dünyanın neresinde olursa olsun insanların birbirine kolaylıkla ulaşmasını sağlamaktadır. Video konferans ve telekonferans gibi iletişim şekilleri farklı iletişim biçimlerinin gerekliliği üzerinden türemiştir. Bu yeni bilişim araçları, mekân, materyal ve zaman açısından yarar ve esneklik sağlamaktadır (Birişçi, 2013). Sağladıkları avantajlar değişen koşullarda oldukça kullanışlı hale gelmiş ve de zamanla hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Öyle ki bu iletişim araçları hem iş hayatında hem eğitim alanında hem de günlük hayatta sıkça kullanılır olmuştur. İş yaşamının her alanında verimliliğin ve güncelliğin artırılması amacıyla yapılan hizmet içi eğitimlerde video konferans yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Arslan ve Şahin, 2013).

Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler iş hayatının birçok noktasına etki etmekte ve hatta çalışma koşulları gelişen teknolojiye göre şekillenmektedir. Gelişmiş iletişim kanalları hızla eğitim alanında da kullanılmaya başlanmış bu alana da kendini entegre etmiştir. Uzaktan eğitim hizmetleri, uzun süredir eğitim öğretim süreçlerinin gündeminde olan bir konudur. Başlangıcı mektupla eğitim öğretim uygulamalarına kadar dayanan uzaktan eğitim süreci içinde bulunduğu dönemin teknolojisine paralel olarak radyolar, televizyonlar ve İnternet gibi araçlar ile faaliyet göstermiştir (Gök & Kılıç Çakmak, 2020). Uzaktan eğitim en temel olarak fiziksel olarak aynı mekanda bulunmadan öğrencilere eğitim vermenin bir yolu olarak tanımlanmaktadır (Kaplan ve Haenlein, 2016). Uzaktan eğitimle görüntülü ve sesli bir şekilde eş zamanlı veya eş zamansız olarak birden fazla öğrencinin eğitime devam etmesi sağlanmakta ve süreklilik arz etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler son yıllarda uzaktan eğitim için altyapı oluşturmada, öğrenciler ve personeller de bu sürece etkin olarak katılmaktadırlar (Kaçan ve Gelen, 2020). Üniversitelerin uzaktan eğitim yöntemini seçmelerindeki sebeplerden bazıları uzaktan eğitimin, verilen eğitimin kalite ve çeşitliliğini artırması, eğitim alan öğrenci sayısını artırması ve ekonomik olmasıdır (Doğan, 2020). Bu kapsamda Google Meet, Cisco Webex, Google Hangouts ve Zoom çevrimiçi toplantılarda ve video eğitimlerde sıklıkla kullanılmaktadır (Onur, 2021). Bununla birlikte üniversitelerin uzaktan eğitimde en sık kullandığı video konferans araçlarından biri günlük 200 milyonun üzerinde kullanıcıyla en yaygın kullanılan video konferans uygulaması olarak kabul edilen Zoom'dur (Ratan, Miller ve Bailenson, 2022).

Uzaktan eğitimin dezavantajlarından bazıları ise eğitim sırasında öğrencilerin sosyal ilişkiler kurmakta zorlanması, bireysel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere uygun olmaması, uygulamalı derslerin faydalı geçmemesi, evinde gerekli donanımı olmayan öğrencilerin derslere katılamamasıdır (Kocayığıt ve Uşun, 2020). Sınırlılıkların en aza indirgenmesi için Türkoğlu (2003), uzaktan eğitim programlarının öğrenci merkezli olması, gerekli alt yapının sağlanması, eğitimde kullanılacak materyallerin sağlanması ve ölçme değerlendirme kısmına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Uzaktan eğitimin ilerleyen yıllarda eğitimin vazgeçilmez bir parçası olacağı ve sınırlılıkların zamanla azaltılacağı, eğitimcilerin ve öğrencilerin de bu eğitim şekline entegre olacakları öngörülebilir.

Dünyayı etkisi altına alan COVID-19 küresel salgını ile birlikte uzaktan eğitim süreçleri eğitim öğretim sürecinin neredeyse tek alternatifi olmuştur (Can, 2020). Türkiye özelinde COVID-19 küresel salgını ile okul öncesi kademedен başlayarak yükseköğretime kadar bütün eğitim öğretim faaliyetleri uzaktan gerçekleştirilmeye başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) uzaktan eğitim sürecine adapte olmak için haftalık ders programlarının yapılandırılacağını, İnternet altyapısını kullanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve karasal televizyon yayını yapan TRT kanallarından gerekli görülen telafi eğitimlerinin yapılacağını vurgulamıştır (MEB, 2020). Bu noktada özellikle çevrimiçi birden fazla kişinin görüşmesine imkan sağlayan çeşitli uygulamalar eğitim sürecinin her kademesinde kullanılmaya başlamıştır.

Kullanılabilirlik

Kullanılabilirlik kavramının alanyazına girdiği dönem, İnternetin ticari kullanımının başladığı 1990 yıllarına denk gelmektedir (Eken, 2020). Kullanılabilirlik ile ilgili alanyazında birden çok tanım yer almaktadır. Kullanılabilirlik, tasarımların ara yüzlerinin incelenmesini temel alan bir dizi yöntemin genel adıdır, birden çok bileşeni olmakla birlikte sistemin öğrenilebilirlik, etkililik, hatırlanabilirlik, hatalar ve memnuniyet olmak üzere beş kullanılabilirlik özelliğiyle ilişkilendirilebilir (Nielsen, 1994). Çağıltay'a (2018) göre kullanılabilirlik hedef kitledeki bireylere gerekli eğitim ve teknik altyapının sağlanması

sonrasında uygulamanın uygun çevre şartlarında kolayca ve etkili bir şekilde kullanılması olarak tanımlanmaktadır. ISO 9241-11 standartlarına göre ise kullanılabilirlik "Belirli bir kullanım bağlamında etkinlik verimlilik ve memnuniyetle belirtilen hedeflere ulaşmak için belirli kullanıcılar tarafından bir sistem, ürün veya hizmetin ne ölçüde kullanılabileceği" olarak tanımlanmaktadır (ISO 9241-1, 2018). Kullanılabilirliği daha iyi anlayabilmek için içerisinde hangi temel faktörleri barındırdığını bilmek önemlidir. Kullanılabilirliğin bireylerin bir uygulamayı kullanırken gösterdikleri etkililik, verimlilik ve memnuniyetin derecesi olmak üzere üç ana bileşenin olduğu söylenebilir (Çağiltay, 2018).

Kullanılabilirlik, kullanıcının ürünü ne kadar aktif ve faydalı olarak kullanabildiğini kapsadığı gibi aynı zamanda ürünü kullanan bireyin ürünü bünyesinde bulunduran kuruma karşı da pozitif bir tutum geliştirmesini sağlar (Hebebe ve Alan, 2017). Ürünün kullanılabilirliğini analiz etmek, ürünün geliştirilmesine destek sağlamakta ve verimliliğini yükseltmektedir (Korkmaz, 2016). Bir arayüzün kullanılabilirliğini ölçmek, bilişim sisteminin daha etkili hale getirilmesi, verimliliğinin değerlendirilmesi ve sistemin devamlılığı için önem arz etmektedir. Kullanılabilirliği meydana çıkarmak amacı ile yapılan analizler uygun şartların sağlanıp sağlanmadığını fark etmek açısından gerekli unsurlardır (Baimurzayev ve Tekedere, 2019). Kullanıcı etkileşimli ürünün kullanılabilirliğinin uygun ölçüde olması, sistemin etkili, verimli ve uyumlu olduğunu ve kullanıcının ürünü pratik bulduğunu belirtmektedir (Sözer, Özdamar ve Pilancı, 2020). Son yıllarda öğretim teknolojilerinin gelişmesi sonucunda eğitim ve öğretimde kullanılan bilişim ürünlerinin kullanılabilirlik çalışmaları önem kazanmıştır (Tokmak, Doğusoy ve Bilgiç, 2019). Kullanılabilirliğin kullanıcı perspektifinden incelenmesi, kullanılabilirliği daha net anlamamız açısından önem arz etmektedir. Kullanıcı açısından kullanılabilirliğin en temel gerekliliği ürünün görevlerini tam manada yerine getirmesi ve sistemin engelsiz çalışabilmesidir (Ercan ve Tiryakioğlu, 2020).

Araştırmanın Amacı

Her geçen gün artan teknolojik ilerleme ile birlikte, teknolojinin kullanımı hayatımızın hemen her alanında etkin bir şekilde artmaktadır. Teknolojinin eğitim sürecinde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte eğitim alanı da bu büyümeden etkilenmiştir. Teknolojinin eğitimde maksimum verimle kullanılabilmesi için hem eğitimciler hem de öğrenciler için teknolojinin kullanılabilirlik düzeyinin yüksek olması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim için sıklıkla kullanılan ve birden fazla kişinin çevrimiçi olarak buluşmasını sağlayan Zoom uygulamasının üniversite öğrencileri ve akademisyenler tarafından kullanılabilirliğinin belirlenmesidir. Bu nedenlerle çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Zoom uygulamasının kullanımı akademisyenler ve öğrenciler için kolay mıdır?
2. Araştırmada verilen otantik görevlerin gerçekleştirilme durumları akademisyenler ve öğrenciler açısından nasıldır?
3. Akademisyen ve öğrencilerin Zoom uygulamasından memnun kalma durumları nedir?
4. Göz izleme hareketleri nasıldır?
5. Görevlerin tamamlanma süreleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma da nicel ve nitel araştırma teknikleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Zoom uygulamasının kullanılabilirliği incelenmiştir. Toplamda 6 üniversite öğrencisi ve 6 akademisyenden oluşan katılımcılardan Zoom uygulamasını verilen görevler doğrultusunda kullanmaları istenmiştir. Katılımcılar verilen görevleri yerine getirirken bu süreç göz izleme cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Bu süreçte elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Çalışmaya katılan üniversite öğrencileri için hazırlanan sorular, öğrencilerin ders esnasında Zoom uygulamasını etkin bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli görülen otantik görevlerden oluşmaktadır. Otantik görevler, herhangi bir bireyin ders içeriğini incelemek, uygulamak, öğrenmek, değerlendirmek veya başka bir şekilde yanıtlamak için tamamlaması gereken görevlerdir (Brophy ve Alleman, 1991). Çalışmada katılımcı akademisyenler için hazırlanan otantik görevler ise çevrimiçi dersin en etkili bir şekilde işlenebilmesi için akademisyenlerin kullanmaya ihtiyaç duyduğu düşünülen Zoom özelliklerinden ve araçlarının kullanılmasından oluşmaktadır. Bu görevler belirlenirken daha önce kullanılabilirlik ve göz izleme çalışmaları yapmış eğitim teknolojileri alanında çalışmakta olan üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar söz konusu görevlerin uygun olduğunu belirtmiştir.

Göz izleme cihazı, göz hareketlerini kaydederken, kullanıcının ekranda nereye ne kadar süre ve kaç kez baktığına dair verileri de toplar. Bu çalışmada göz izleme cihazının kullanılması, katılımcıların Zoom

uygulamasını kullanırken tamamlamaları istenen bir görevi tamamlamalarının ne kadar sürdüğünü belirlemeye yardımcı olmuştur.

Katılımcılar

Katılımcılar, çevrimiçi ders ve çevrimiçi görüşmeyi en fazla kullanan gruplar olan üniversite öğrencileri ve akademisyenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar seçilirken temel düzeyde bilgisayar bilgilerinin olmasına ve daha önce Zoom uygulamasını kullanmış olmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Katılımcıların Zoom Kullanma Süreleri
Öğrenci 1	Erkek	18	Lisans	10 ay
Öğrenci 2	Erkek	19	Önlisans	6 ay
Öğrenci 3	Erkek	18	Lisans	10 ay
Öğrenci 4	Kadın	23	Lisans	10 ay
Öğrenci 5	Kadın	21	Lisans	10 ay
Öğrenci 6	Erkek	20	Lisans	9 ay
Akademisyen 1	Kadın	29	Ph.D.	1 yıl
Akademisyen 2	Kadın	32	Ph.D.	1 yıl
Akademisyen 3	Kadın	26	Ph.D.	1 yıl
Akademisyen 4	Kadın	24	Yüksek Lisans	1 yıl
Akademisyen 5	Kadın	25	Yüksek Lisans	1 yıl
Akademisyen 6	Erkek	33	Ph.D.	1 yıl

Verilen otantik görevler kolay, orta ve zor olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilere verilen otantik görevler Tablo 2'de, akademisyenlere verilen otantik görevler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2 ve Tablo 3'te görüldüğü gibi otantik görevler öğrenci ve akademisyenler için farklı olarak oluşturulmuştur. Her iki grup için de ortak olan görevlerin zorluk derecesine gruptaki katılımcıların öğrenci veya akademisyen olmasına göre karar verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilere Verilen Otantik Görevler

Sıra	Sınıflandırma	Görevler
1	Kolay	Zoom'a giriş yapınız.
2	Kolay	Önceden oluşturulmuş bir görüşmeye giriş yapınız.
3	Kolay	Kamerayı açınız.
4	Kolay	Sesi açınız.
5	Orta	Katılımcılara bakınız.
6	Orta	El kaldırarak söz isteyiniz.
7	Orta	Elinizi indiriniz.
8	Orta	Tüm katılımcılar görecektek şekilde mesaj gönderiniz.
9	Orta	Gruptan birine özel mesaj gönderiniz.
10	Zor	Word dosyası ekranını paylaşınız.
11	Zor	Video ekranını paylaşıp, video sesinin tüm katılımcılara gelmesini sağlayınız.
12	Zor	Dosya gönderiniz.
13	Zor	Görüşmeyi kaydediniz.
14	Orta	Emoji ile katılımcılara tepki veriniz.
15	Kolay	Görüşmeden ayrılıңыз.

Tablo 3. Akademisyenlere Verilen Otantik Görevler

Sıra	Sınıflandırma	Görevler
1	Kolay	Zoom'da oturum açınız.
2	Kolay	Yeni bir görüşme oluşturunuz.
3	Kolay	Davet linki gönderiniz.
4	Kolay	Gelen öğrenciyi kabul ediniz.
5	Kolay	Kamerayı açınız.
6	Kolay	Sesi açınız.
7	Orta	Tüm kullanıcıların kamerasını kapatınız.
8	Orta	Tüm kullanıcıların sesini kapatınız.
9	Orta	Katılımcılara bakınız.
10	Orta	Bir katılımcıya söz hakkı veriniz.
11	Orta	Bir katılımcıyı toplantıdan çıkarınız.
12	Orta	Tüm katılımcılar göreceği şekilde mesaj atınız.
13	Orta	Gruptan birine özel mesaj atınız.
14	Orta	Chat kısmını kaydediniz.
15	Zor	Sadece host mesaj atacak şekilde ayarlayınız.
16	Zor	Word dosyası ekranını paylaşınız.
17	Zor	Video ekranını paylaş, video sesinin tüm katılımcılara gelmesini sağlayınız.
18	Zor	Dosya gönderiniz.
19	Kolay	Görüşmeyi kaydediniz.
20	Orta	Emoji ile katılımcılara tepki veriniz.
21	Kolay	Görüşmeyi tüm katılımcılar için bitiriniz.

Göz izleme uygulaması Bartın Üniversitesi'nde yapılmıştır. Katılımcılara ilk olarak uygulama öncesi için hazırlanmış sorular verilerek cevaplandırmaları istenilmiş ve katılımcılar göreve başlamadan önce, bu çalışmanın bir kullanılabilirlik çalışması olduğu dolayısı ile kendilerinin beceri düzeylerinin ölçülmediği, asıl ölçülen durumun, Zoom uygulamasının yeterli düzeyde kullanıcılara kullanma kolaylığı ve etkililiği açısından destek sağlayacak şekilde tasarlanıp tasarlanmadığıyla alakalı olduğu belirtilmiştir. Daha sonra uygulama aşamasına geçilmiş ve son olarak uygulama sonrasında cevaplamaları için sorular verilerek bunları da cevaplandırdıklarında süreç sonlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmış ve çalışma kapsamında göz izleme analiz raporları kullanılmıştır. Kullanılan göz izleme cihazı olan Tobii PCEye Mini'nin kalibrasyonu Windows Control ile yapılmıştır. Gaze Viewer ile göz hareketleri ve ısı haritaları kaydedilmiştir.

Hazırlanan anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm uygulama öncesinde sorulacak olan soruları içermektedir. Bu bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi vb. özellikleri yer almaktadır. İkinci bölüm uygulama sonrası sorulacak sorulardan oluşmaktadır. Bu sorularda uygulama sırasında verilen otantik görevlerle ilgili sorular yer almaktadır. Üçüncü bölüm ise göz izleme cihazı kullanılarak yapılacak olan otantik görevlerden oluşmaktadır. Çalışmada Zoom uygulamasında öğrenciler ve akademisyenlerden uygulamasını istenen otantik görevler, iki grup için de farklıdır. Görevler belirlenirken hem öğrenciler hem de akademisyenler için Zoom uygulamasında en çok kullanılan araçların hangileri olduğu, çevrimiçi bir görüşmede en çok ihtiyaç duyulacak durumlar ve uygulamalar dikkate alınmıştır. Çalışmada her katılımcı için otantik görevleri yerine getirmeden önce göz izleme cihazında kalibrasyon işlemleri yapılmıştır. Kalibrasyon işlemi tamamlandığında otantik görevleri yerine getirmeleri istenilmiş ve bu süreç göz izleme cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Katılımcılar sırasıyla ilk olarak uygulama öncesi soruları cevaplamış, daha sonra otantik görevleri yerine getirmiş ve son olarak da uygulama sonrası soruları cevaplamışlardır.

Bulgular

Bu çalışmanın katılımcılarını akademisyenler ve üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda öncelikle öğrencilere ilişkin veriler sunulmuş daha sonra akademisyenlere ilişkin verilere yer verilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin verilen otantik görevleri tamamlama süreleri saniye cinsinden kaydedilmiş, görevlerin tamamlanma durumlarına ve sürelerine ilişkin veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Görevleri Tamamlama Süreleri

Görevler	Öğrenci 1	Öğrenci 2	Öğrenci 3	Öğrenci 4	Öğrenci 5	Öğrenci 6
Görev 1	29	55	25	65	28	25
Görev 2	31	61	47	47	47	32
Görev 3	4	4	9	8	4	4
Görev 4	4	3	5	6	4	3
Görev 5	5	3	5	5	3	4
Görev 6	10	7	33	5	8	4
Görev 7	4	4	6	5	5	4
Görev 8	7	10	11	9	11	12
Görev 9	7	14	9	8	19	9
Görev 10	10	-	14	10	-	6
Görev 11	36	-	-	-	-	14
Görev 12	14	8	84	-	-	10
Görev 13	5	4	5	3	19	5
Görev 14	5	5	8	5	5	5
Görev 15	5	4	8	18	7	4

Tablo 4 incelendiğinde en çok tamamlanamayan görevin Görev 11 olduğu görülmüştür, bu görevi çalışmaya katılan 6 öğrenci arasından 4'ü tamamlayamamıştır. Görevin tamamlanamama nedeni video ekranının paylaşılabilmesi fakat sesinin karşı tarafa iletilmemesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca sesi paylaşma butonunun Zoom uygulamasında hemen fark edilmeyecek şekilde küçük ve görünürlüğü az olmasından dolayı öğrenciler bu görevi tamamlayamadıkları düşünülmektedir. En çok tamamlanamayan diğer iki görev ise Görev 10 ve Görev 12'dir. Her iki görevi de 2 öğrenci tamamlayamamıştır. Zoom uygulamasında ekran paylaşımı ve dosya gönderimi görevlerinin tamamlayamama nedeni, dosya gönderiminin ekranda birkaç tıklama sonrasında yapılabilmesi, ekran paylaşımı butonunun ekranda hemen bulunamaması ve katılımcının bunlara kısa sürede ulaşamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Diğer görevler ise tüm öğrenciler tarafından başarılı bir şekilde tamamlanmıştır.

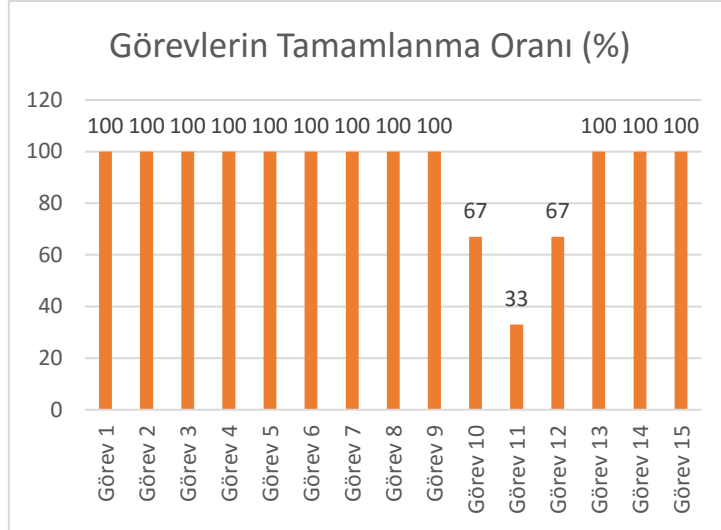
Tablo 5'te öğrenciler tarafından tamamlanan görev sayısı ve görevlerin tamamlanma yüzdelerine ilişkin veriler verilmiştir.

Tablo 5. Görevlerin Tamamlanma Durumları

Öğrenciler	Tamamlanan Görev Sayısı	Görev Tamamlanma Yüzdesi (%)
Öğrenci 1	15	100
Öğrenci 2	13	87
Öğrenci 3	14	93
Öğrenci 4	13	87
Öğrenci 5	12	80
Öğrenci 6	15	100
Öğrenci Ortalamaları	14	91

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin görevlerin en az 12 tanesini başarılı bir şekilde tamamladığı görülmüştür, en az görevi tamamlayan Öğrenci 5 uygulama öncesi yapılan ankette daha önce Zoom uygulamasını kullandığını fakat şu anda kullanmadığını, uygulamayı kullanırken ilk etapta zorlandığını ve görevlerde kullanılacak butonları bulamadığını belirtmiştir. Öğrenciler ortalama olarak görevlerin 14 tanesini ve oran olarak %89 unu başarı ile tamamlamışlardır.

Görevlerin tamamlanma oranlarının yüzde cinsinden değerleri Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Görevlerin Tamamlanma Oranları

Şekil 1 incelendiğinde 12 görevin %100 tamamlandığı, Görev 10 ve Görev 12'nin tamamlanma oranının %67 olduğu görülmüştür. Öğrenciler tarafından en az tamamlanma oranına sahip olan görev ise %33 ile Görev 11'dir.

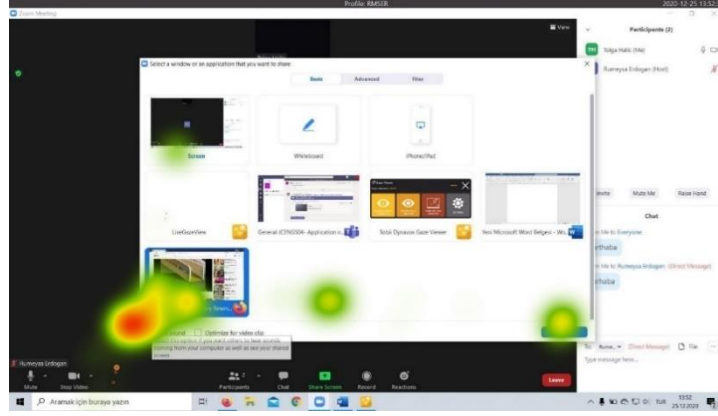
Çalışma sonrası öğrencilere tamamladıkları görevlerle ilgili soruların bulunduğu anket uygulanmıştır. Öğrencilere çalışmayı yaparken en çok zorlandıkları görev sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin veriler Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğrencilerin “En Çok Zorlandığınız Görev” Sorusuna Verdiği Cevaplar

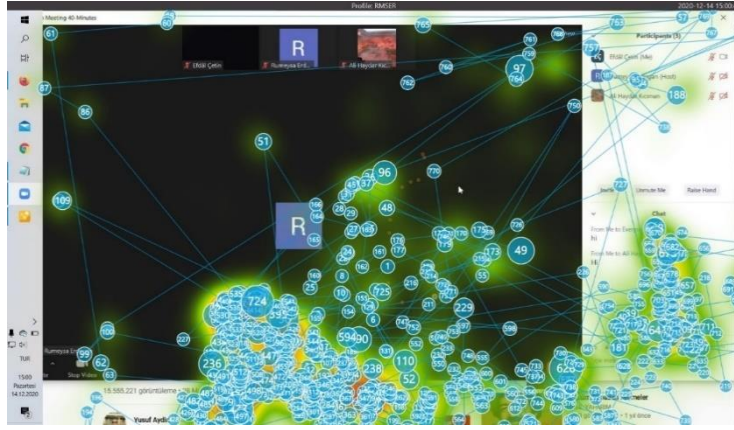
6 öğrencinin katıldığı ankette “en çok zorlandığınız görev” sorusuna 1 öğrenci Görev 10, 4 öğrenci Görev 11 ve 1 öğrenci de görevleri yaparken zorlanmadığı cevabını vermiştir (Şekil 2). Bu veriler öğrenciler tarafından en çok zorlanılan görevin Görev 11 olduğunu göstermektedir.

Göz izleme tekniği ile katılımcıların görevleri yaparken ekranda baktıkları noktalar ve sırasıyla göz hareketleri izlenmektedir ve kaydedilmektedir. Öğrencilere verilen görevler arasında en az öğrenci tarafından tamamlanabilen ve en çok zorlanılan görev zor görevler kategorisinde bulunan Görev 11'dir. Bu görev video ekranını bilgisayar sesi ile birlikte paylaşılmasını istemektedir. Bu görevi 14 saniyede başarı ile tamamlayabilen Öğrenci 6'nın Görev 11'e ait bilgisayar sesini paylaştığı andaki ısı haritası Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Öğrenci 6'ya Ait Görev 11 Isı Haritası

Şekil 3 incelendiğinde Öğrenci 6'nın ekran paylaşımına tıkladıktan sonra açılan pencerede paylaşacağı ekrana ve sesi paylaş butonuna odaklandığı görülmektedir. Şekil 4'te bu görevi tamamlayamayan Öğrenci 3'e ait ısı haritası ve göz hareketleri verilmiştir.



Şekil 4. Öğrenci 3'e Ait Görev 11 Isı Haritası ve Göz Hareketleri

Şekil 4 incelendiğinde Öğrenci 3'ün görevi gerçekleştirirken çok fazla göz hareketinin olduğu, video ekranını paylaşırken bilgisayar sesini paylaşmayı uzun süre aradığı görülmektedir. Göz hareketlerinin fazla olmasından öğrencinin doğru butonu bulmak için ekranda çok sayıda arama yaptığı söylenebilir.

Bu çalışmada en çok yapılamayan iki görevden biri zor görevler kategorisindeki Görev 10'dur. Bu görevde Zoom uygulamasında Word dosyası ekranının paylaşılması istenmektedir. Bu görevi tamamlayamayan Öğrenci 5'e ait ısı haritası ve göz hareketleri Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Öğrenci 5'e Ait Görev 10 Isı Haritası ve Göz Hareketleri

Şekil 5 incelendiğinde öğrencinin uygulama ekranı üzerinde fazlaca göz hareketinin olduğu katılımcı paneline ve ekranda bulunan butonlara odaklandığı görülmektedir. Öğrenci tıklaması gereken ekran paylaşımı butonu dışında ekranda birçok yere odaklanmış ve göz gezdirmiştir ancak doğru yeri bulamadığı için görevi tamamlayamamıştır. Aynı görevi kısa sürede ve başarı ile tamamlayan Öğrenci 6'ya ait ısı haritası ve göz hareketleri Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Öğrenci 6'ya Ait Görev 10 Isı Haritası ve Göz Hareketleri

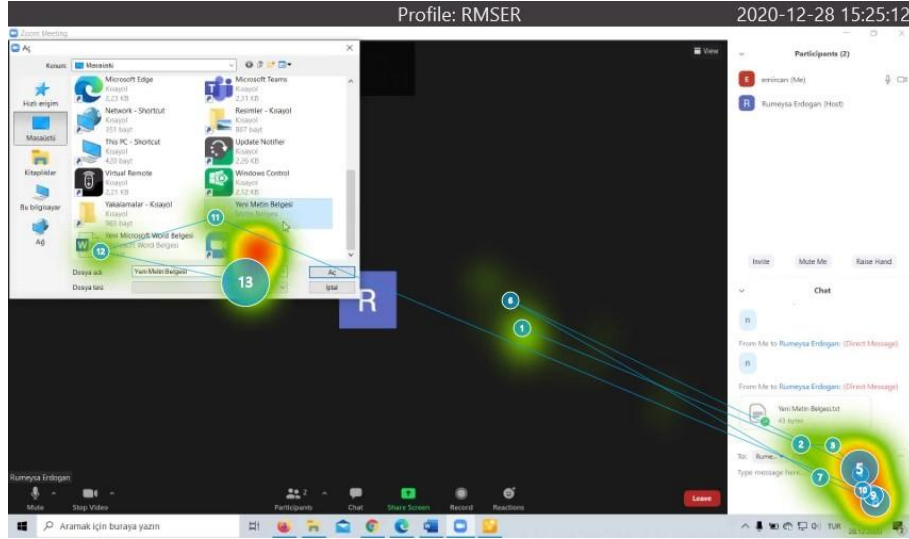
Şekil 6 incelendiğinde öğrencinin ekran paylaşımı butonuna ardından açılan pencerede paylaşım yapacağı Word dosyası kısmına ve son olarak da paylaş butonuna odaklandığı görülmektedir. Ekranda bu bölgeler dışında herhangi bir odaklanmaya rastlanmamıştır. Şekilde sırasıyla verilen göz hareketleri öğrencinin işlemleri hangi sıra ile yaptığını göstermektedir.

Öğrenciler tarafından en çok yapılamayan iki görevden bir diğeri ise zor görevler kategorisindeki Görev 12'dir. Bu görevde Zoom uygulamasında katılımcılara dosya gönderilmesi istenmektedir. Bu görevi tamamlayamayan Öğrenci 4'e ait ısı haritası ve göz hareketleri Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Öğrenci 4'e ait Görev 12 ısı haritası ve göz hareketleri

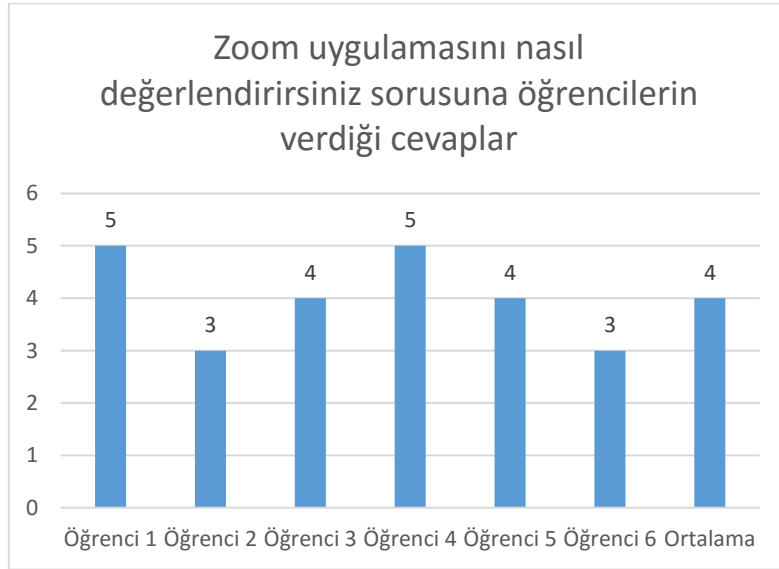
Şekil 7 incelendiğinde öğrencinin ekranda birçok noktaya fazlaca odaklandığı ve ekranda çok fazla göz gezdirdiği görülmektedir. Dosya göndermek için gerekli yeri çok fazla aramıştır ancak görevi tamamlayamamıştır. Aynı görevi en kısa sürede ve başarı ile tamamlayan Öğrenci 2'ye ait ısı haritası ve göz hareketleri Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Öğrenci 2'ye Ait Görev 12 Isı Haritası ve Göz Hareketleri

Şekil 8 incelendiğinde öğrencinin dosya gönder butonuna odaklandıktan ve tıkladıktan sonra açılan pencerede göndereceği dosyaya odaklandığı görülmektedir. Ekran üzerinde bu bölgeler dışında herhangi bir odaklanma olmamıştır. Öğrenci kısa sürede belgeyi başarı ile gönderebilmiştir.

Çalışma sonrasında öğrencilere uygulanan ankette sorulan sorulardan biri de Zoom uygulamasını nasıl değerlendirdikleri olmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin veriler Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9. Öğrencilerin “Zoom Uygulamasını Nasıl Değerlendirirsiniz?” Sorusuna Verdiği Cevaplar

Şekil 9 incelendiğinde “Zoom uygulamasını nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna 2 öğrencinin 5 puan, 2 öğrencinin 4 puan, 2 öğrencinin 3 puan verdiği görülmektedir. Öğrencilerin %33’ünün 3 puan verdiği görülmektedir. Bu öğrencilerin Zoom uygulamasını kullanırken bazı problemlerle karşılaştığı ve uygulamayı yeterince kullanılabilir bulmadığı söylenebilir. Öğrenciler ortalama olarak Zoom uygulamasını 4 puanla değerlendirmişlerdir.

Araştırma kapsamında akademisyenlerin görevleri tamamlama süreleri saniye cinsinden kaydedilmiş, görevlerin tamamlanma durumlarına ve sürelerine ilişkin veriler Tablo 6’da verilmiştir.

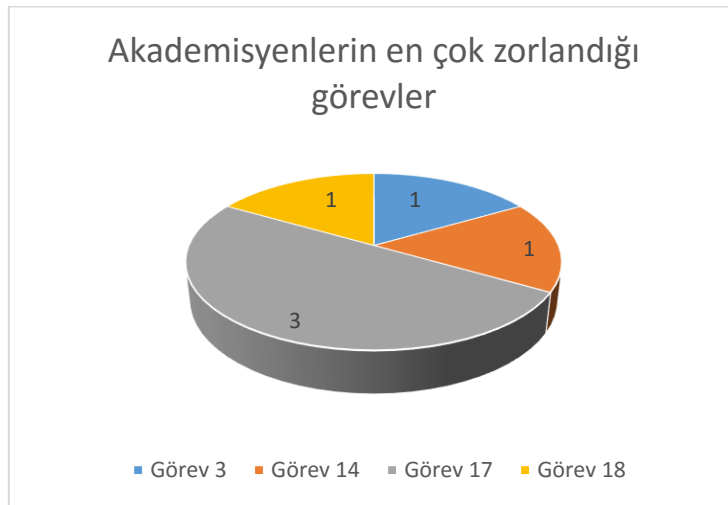
Tablo 6. Akademisyenlerin Görevleri Tamamlama Süreleri

Görevler	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6
Görev 1	37	18	24	22	42	50
Görev 2	7	6	8	4	8	7
Görev 3	8	8	20	4	13	21
Görev 4	4	4	3	2	9	5
Görev 5	4	3	4	2	4	2
Görev 6	5	2	3	3	4	2
Görev 7	30	10	30	11	7	14
Görev 8	8	5	7	3	10	6
Görev 9	4	3	4	2	4	5
Görev 10	7	9	5	3	6	5
Görev 11	10	15	8	4	18	7
Görev 12	8	5	8	8	8	8
Görev 13	10	6	9	6	13	11
Görev 14	5	7	8	5	22	26
Görev 15	5	7	12	4	15	7
Görev 16	5	5	6	4	8	7
Görev 17	10	92	30	9	60	20
Görev 18	53	49	39	10	18	39
Görev 19	7	5	4	2	3	3
Görev 20	5	11	6	3	21	23
Görev 21	4	3	3	3	4	5

*A: Akademisyen

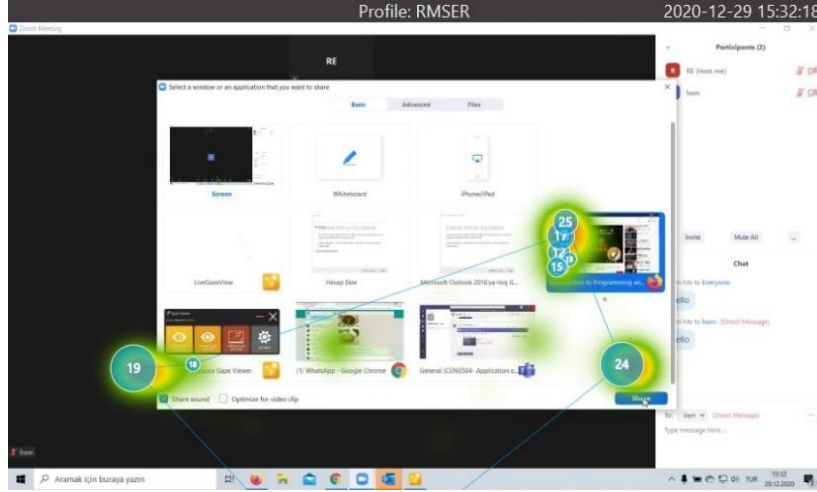
Tablo 6 incelendiğine çalışmaya katılan akademisyenlerin bütün görevleri birbirlerinden farklı sürelerde ama başarı ile tamamladıkları görülmektedir. Bu süreler görevlerin zorluk derecelerine ve görevlerin kısalığına ve uzunluğuna göre değişmektedir. Akademisyenler bazı görevleri yaparken zorlandıklarını ifade etmişlerdir ancak Zoom uygulamasını uzaktan eğitimde derslerde kullandıkları için görevleri yaparken çok uzun sürmemiştir.

Çalışma sonrası akademisyenlere tamamladıkları görevlerle ilgili soruların bulunduğu anket uygulanmıştır. Akademisyenlere çalışmayı yaparken en çok zorlandıkları görevin ne olduğu sorulmuştur. Akademisyenlerin bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin veriler Şekil 10'da gösterilmiştir.

**Şekil 10.** Akademisyenlerin “En Çok Zorlandığınız Görev Nedir?” Sorusuna Verdiği Cevaplar

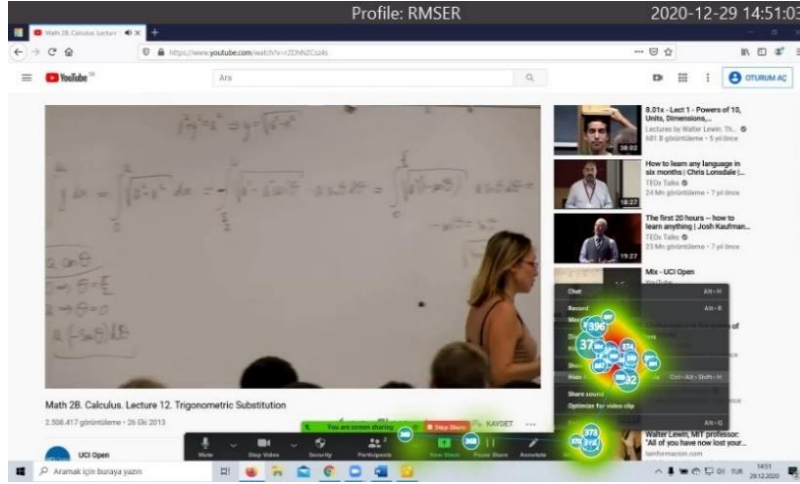
Şekil 10 incelendiğinde toplam 6 akademisyenin katıldığı ankette “en çok zorlandığınız görev nedir?” sorusuna 1 akademisyen Görev 3, 1 akademisyen Görev 14, 3 akademisyen Görev 17 ve 1 akademisyen de Görev 18 cevabını vermiştir. Bu verilerden yola çıkarak akademisyenlerin yarısının en çok zorlanılan görev olarak Görev 17’yi gördüğü belirlenmiştir.

Akademisyenlere verilen görevler arasında akademisyenler tarafından en çok zorlanılan görev, zor görevler kategorisinde bulunan Görev 17’dir. Bu görev video ekranını bilgisayar sesi ile birlikte paylaşılmasını istemektedir. Bu görevi 9 saniye ile en kısa sürede başarı ile tamamlayan Akademisyen 4’ün Görev 17’ye ait bilgisayar sesini paylaştığı andaki ısı haritası ve göz hareketleri Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. Akademisyen 4’e Ait Görev 17 Isı Haritası ve Göz Hareketleri

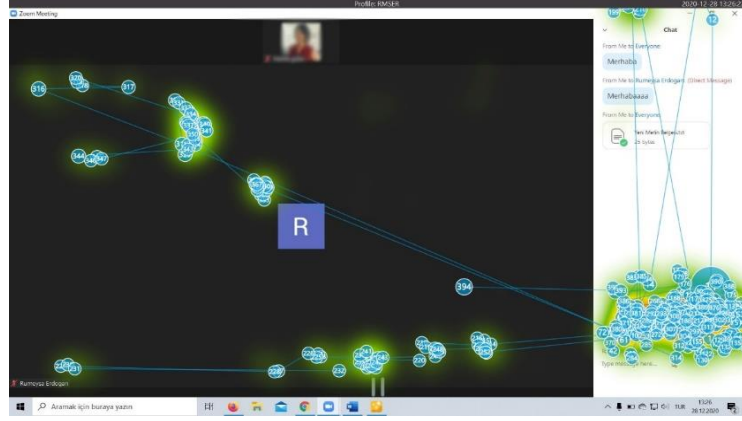
Şekil 11 incelendiğinde Akademisyen 4’ün uygulama ekranında sesi paylaş butonuna, paylaşacağı video ekranına odaklandığı görülmektedir. Bu bölümler dışında herhangi bir odaklanmaya rastlanmamış ve ekranda diğer bölümlerde göz gezdirilmemiştir. Böylece görev başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. Aynı görevi tamamlamakta zorlanan en çok süreyi harcayan Akademisyen 2’ ye ait ısı haritası ve göz hareketleri Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. Akademisyen 2’ Ye Ait Görev 17 Isı Haritası ve Göz Hareketleri

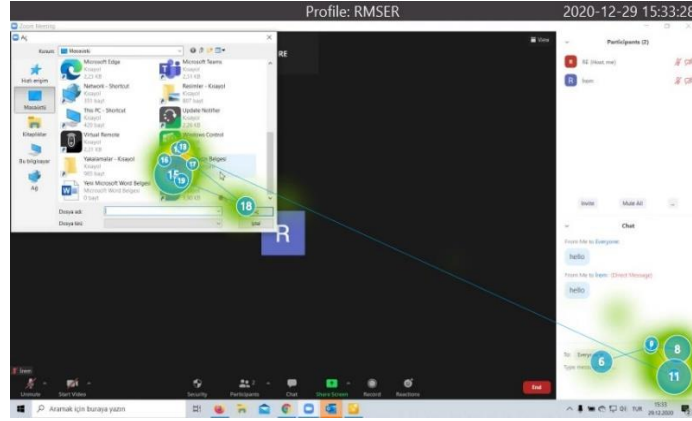
Şekil 12 incelendiğinde Akademisyen 2’nin video ekranını paylaşabildiği görülmektedir ancak video sesini iletmediği için ekran üzerinde çok fazla arama yapmış, ekranda göz gezdirmiş, ayarları kontrol etmiş ve uzun aramalardan sonra video sesi paylaşım seçeneğini bulmuş ve görevi başarı ile tamamlamıştır.

Akademisyenlerin zorlandığını belirttiği görevlerden biri de zor görevler kategorisindeki Görev 18’dir. Bu görevde Zoom uygulamasında katılımcılara dosya gönderilmesi istenmektedir. Bu görevi 53 saniye ile en uzun sürede tamamlayan Akademisyen 1’e ait ısı haritası ve göz hareketleri Şekil 13’te verilmiştir.



Şekil 13. Akademisyen 1' E Ait Görev 18 Isı Haritası ve Göz Hareketleri

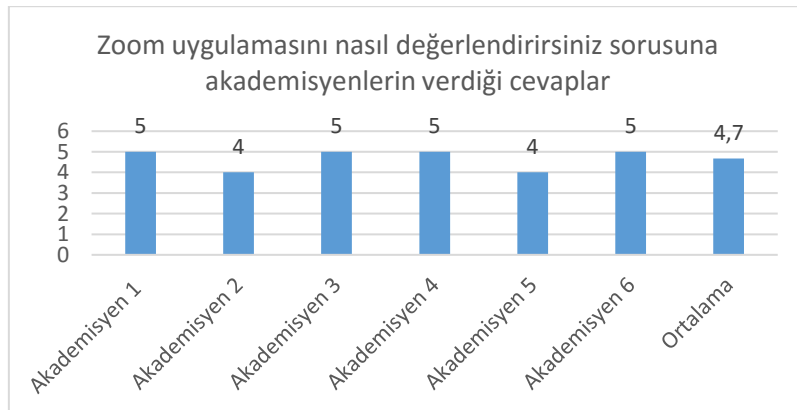
Şekil 13 incelendiğinde Akademisyen 1'in ekranda ve özellikle chat panelinde çok fazla arama yaptığı, odaklandığı ve göz gezdirdiği görülmektedir. Uzun aramalar sonunda dosya gönderme bölümünü bulabilmiş ve görevi 53 saniyede tamamlayabilmiştir. Aynı görevi 10 saniye ile en kısa sürede tamamlayan Akademisyen 4'e ait ısı haritası ve göz hareketleri Şekil 14'te verilmiştir.



Şekil 14. Akademisyen 4' e ait Görev 18 ısı haritası ve göz hareketleri

Şekil 14 incelendiğinde Akademisyen 4'ün ekranda çok fazla arama yapmadığı, doğrudan dosya gönderme bölümüne ve ardından açılan pencerede paylaşacağı dosyaya odaklandığı görülmektedir. Bu bölgelerin dışında ekranda herhangi bir bölümde odaklanmaya rastlanmamıştır. Akademisyen 4, 10 saniye gibi kısa bir sürede görevi başarı ile tamamlamıştır.

Çalışma sonrasında akademisyenlere uygulanan ankette sorulan sorulardan biri de Zoom uygulamasını nasıl değerlendirdikleri olmuştur. Akademisyenlerin bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin veriler Şekil 15'de verilmiştir.



Şekil 15. Akademisyenlerin “Zoom Uygulamasını Nasıl Değerlendirirsiniz?” Sorusuna Verdiği Cevaplar

Şekil 15 incelendiğinde “Zoom uygulamasını nasıl değerlendirirsiniz” sorusuna 4 akademisyenin 5 puan, 2 akademisyenin ise 4 puan verdiği görülmektedir. Akademisyenler ortalama olarak Zoom uygulamasını 4.7 puanla değerlendirmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Eski anlayış ve alışkanlıklardan vazgeçerek bugünün şartlarına uyum sağlamak, değişim olarak ifade edilmektedir (Odabaş, 2003). Günümüzde teknoloji her geçen gün önem kazanmakta ve hızlı bir şekilde ilerlemektedir. İlerleyen teknolojiye uyum sağlayan ve bu teknolojiyle beraber ilerleyen toplumlar geleceğe daha güvenle bakmaktadırlar. Gelişen teknolojiyle beraber eğitim alanı da gelişmekte ve değişmektedir. Bu bağlamda söylenebilir ki eğitim alanında kendini yenilemek ve teknolojiyle eğitimi desteklemek günümüz dünyasında bir gereklilik haline gelmiştir.

2020 yılı Mart ayı itibarıyla ülkemizde de geniş önlemler alınmasına sebebiyet veren Covid-19 virüsüyle beraber eğitim ve daha birçok alanda teknolojinin değeri daha fazla artmış ülke bazında uzaktan eğitime geçilmiştir. Bütün bu süreç eğitimin uzaktan olmasını zorunlu kılmıştır. Hemen hemen tüm okullar salgının eğitime ve günlük hayata etkisini en aza indirebilmek için çevrimiçi eğitime geçmiş veya geçmeye çalışmışlardır (Erkut, 2020). Bu nedenle uzaktan eğitim tecrübesi bulunan ya da bulunmayan her eğitimci ve öğrenci, birden uzaktan eğitim ile ders vermek ya da ders almak durumunda kalmıştır (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020). Bu durum ivedilikle hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin uzaktan eğitime hazır hale gelmelerini ve uyum sağlamalarını gerektirmiştir (Üstün, Karaoğlan Yılmaz ve Yılmaz, 2020).

Oldukça hızlı gelişen bu süreçte uzaktan eğitimin verimli kullanılabilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte uzaktan eğitimin etkili ve verimli bir şekilde sürdürülmesi hiçbir uzaktan eğitim tecrübesi bulunmayan öğrencilerin dahi bu sürece uyum sağlayabilmesi gerekmektedir. Uzaktan eğitimin verimliliği öğrencilerin de öğretmenlerin de teknolojiyi iyi tanımaları ve kullanmalarıyla artacaktır. Covid-19 süreciyle beraber Zoom uygulaması hem eğitim alanında hem iş alanında en sık kullanılan uygulamalardan biri haline gelmiştir. Bu bağlamda uygulamasının kullanılabilirliğini test etmek önem kazanmıştır. Bu araştırmada Covid-19 sürecinde hem iş hem eğitim alanlarında etkin olarak kullanılan Zoom uygulamasının kullanılabilirliği incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları üniversite öğrencileri ve akademisyenlerden oluşmaktadır. Yapılan kullanılabilirlik testi göz izleme cihazıyla kaydedilmiş ve verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçlar yorumlanmıştır.

Sonuçlar göstermektedir ki öğrenciler de akademisyenler de Zoom uygulamasını rahatça kullanabilmektedir. Çalışmaya katılan öğrenciler kendilerine verilen otantik görevlerin büyük bir kısmını başarıyla tamamlamışlardır. Sonuçlar incelendiğinde en az görevi tamamlayan öğrencinin dahi 15 otantik görev içerisinde 12 görevi tamamladığı görülmektedir. Öğrencilerin tamamlamadıkları ve en çok zorlandıklarını belirttikleri görevlerin zor görevler bölümünde yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı en çok video ekranını paylaşma ve sesin tüm katılımcılara gelmesini sağlama görevinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu görevde video ekranı paylaşma bölümünden çok sesi tüm katılımcılara iletme bölümünde zorlandıkları gözlemlenmiştir. Zoom uygulamasında video sesini paylaşmak zor olsa da bunun için iki ayrı yol bulunmaktadır ve öğrenciler sesi açmayı başaramadıkları için görevi tamamlayamamışlardır. Bu bağlamda bu görevin tamamlanamamasının sebebi video ekranı ile video sesinin uygulamada aynı anda paylaşılabilmesi ve bundan dolayı öğrencinin kafasının karışmasıdır. Benzer şekilde en çok zorlanılan diğer iki görev olan 10. ve 12. görevlerin de dosya paylaşma görevleri oldukları görülmektedir. Bu görevlerin tamamlanamama nedeni, dosya gönderiminin ekranda birkaç tıklama sonrasında yapılabilmesi, ekran paylaşımı butonunun ekranda hemen bulunamaması ve katılımcının bunlara kısa sürede ulaşamamasından dolayı olduğu söylenebilir. Bu durumda Zoom uygulamasında öğrenciler tarafından en çok zorlanılan görevin dosya paylaşımı yapmak olduğu söylenebilir. Uygulamada diğer tüm görevler öğrenciler tarafından başarıyla tamamlanmıştır.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin tüm görevleri başarıyla tamamladıkları görülmektedir. Tüm akademisyenlerin Zoom uygulamasını uzaktan eğitim için kullandığı bilinmektedir. Akademisyenler için en zor görev, öğrencilerle benzer şekilde video ekranını paylaşmak ve video sesinin tüm katılımcılara iletilmesini sağlamak olmuştur. Yine öğrenciler gibi akademisyenler de video ekranını paylaşma görevi yerine video sesinin tüm katılımcılara iletilmesini sağlamayı daha zor bulmuştur. Ancak, tüm akademisyenler bu görevde başarılı olmuştur.

Uygulama sonrasında katılımcıların ankete verdiği cevaplar, akademisyenlerin öğrencilere göre Zoom uygulamasından daha memnun olduklarını göstermiştir. Bu sonucun nedenlerinden biri, tüm akademisyenlerin Zoom uygulamasını etkin bir şekilde kullanması olabilir. Çalışma sonunda elde edilen sonuçlar, Zoom'un kullanım kolaylığının ve uygulamadan duyulan memnuniyetin yüksek olduğunu

göstermektedir. Araştırmacılar bu konuda birkaç öneride bulunmuşlardır; uygulamanın sağlıklı bir şekilde kullanılabilmesi için yükseköğretim kurumlarının eğitim sürecinden önce uygulamanın detaylı anlatım videolarını oluşturup akademisyenler ve öğrencilerle paylaşması, uygulamanın daha etkili bir şekilde kullanılmasına yardımcı olacağı söylenebilir. Zoom uygulamasını geliştirmek amacıyla, uygulama içerisinde bir videoyu sesi ile birlikte paylaşmak için ses için ayrı izin vermek yerine her video paylaşıldığında otomatik sesinin de paylaşılabilir olması ve sonrasında isteğe bağlı açıp kapatma butonu konulması uygulamanın kullanılabilirliğini artıracaktır söylenebilir. Ayrıca dosya gönderme ve ekran paylaşımı gibi görevler için butonlar daha görünür yere konulabilir ve dosya paylaşımına daha kolay ulaşım sağlanabilir. Öğrencilerden düzenli geri bildirimler alınarak toplanan verilerle uygulama daha verimli hale getirilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma sadece üniversite öğrencileri ve akademisyenler için Zoom uygulamasının kullanılabilirliğini belirlemektir. Zoom pek çok eğitim kademesinde kullanılan bir uygulamadır. Katılımcıların sadece üniversite düzeyinde olması ve katılımcı sayısının az olması bu araştırmanın sınırlılıklarındandır. Sonraki araştırmalarda farklı eğitim düzeylerinden katılımcılarla çalışılması önerilebilir. Ayrıca çalışmanın verileri göz izleme çalışması ve anket yolu ile toplanmıştır. Gelecek çalışmalarda araştırmacılar farklı veri toplama yöntemleri kullanarak bu çalışmayı yapabilir.


Ek Bilgi


Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sunmuş ve makalede raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

“Bu makale 28.10.2021 tarihinde, 14. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulan bildiri metninin genişletilmiş hâlidir.”

ORCID ve İletişim

Rümeysa Erdoğan  <http://orcid.org/0000-0002-6218-7072>, E-posta: rerdogan@bartin.edu.tr

Ali Haydar Kıcıman  <http://orcid.org/0000-0002-9226-1771>, E-posta: alihaydarkiciman@gmail.com

Gülay Karakaş  <http://orcid.org/0000-0003-1048-1648>, E-posta: glykarakas95@gmail.com

Gizem Karaoğlan Yılmaz  <http://orcid.org/0000-0003-4963-8083>, E-posta: gkaraoglan@bartin.edu.tr

Kaynaklar

- Arslan, H., & Şahin, İ. (2013). Hizmet içi eğitimlerin video konferans sistemiyle verilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *The Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 1(3), 34-41.
- Baimurzayev, B. ve Tekdere, H. (2019). Bulut tabanlı moodle öğrenme yönetim sisteminin kullanılabilirlik analizi *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı*, 12(4), 16-25.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitim katılımlarına ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 24-40.
- Brophy, J., and Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher*, 20(4), 9-23. Retrieved November 11, 2010, from <http://edr.sage.pub.com/cqi/content/abstract>
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11–53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/55662/761354>
- Çağıltay, K. (2018). *Teoriden pratiğe İnsan bilgisayar etkileşimi ve kullanılabilirlik mühendisliği*. Ankara, Türkiye: Seçkin Yayınevi.
- Çağıltay, K. (2020). İnsan bilgisayar etkileşimi ve öğretim teknolojileri. Kürşat Çağıltay, Yüksel Göktaş (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri* (s.297-312). Ankara: Pegem.

- Doğan, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrim-içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 483-504.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirlı, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Eken, İ. (2020). Görme Engelli Kullanıcıların Mobil Erişebilirliği: Kullanılabilirlik Yaklaşımı ile Sosyal Medya Uygulamalarının Analizi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 6(1), 375-391.
- Ercan, M. ve Tiryakioğlu, F. (2020). Hürriyet mobil haber sitesinin kullanıcı deneyim tasarımı bağlamında incelenmesi *Karadeniz İletişim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 270-300.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125-133.
- Gök, B., & Kılıç Çakmak, E. (2020). Uzaktan Eğitimde Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1915–1931. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3914>
- Hebebcı, M. T. & Alan, S. (2017). Okul Web Sitesi Yönetim Paneli (MebWeb) Sisteminin Kullanılabilirlik Değerlendirmesi: Tasarım Rehberleri Temelli Kullanılabilirlik. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 1(1), 0-10.
- ISO, "Ergonomics of human-system interaction - Part 11: Usability: Definitions and concepts" Iso/Np 9241-11, 2018. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9241:-11:ed-2:v1:en> adresinden erişilmiştir. (Erişim Tarihi: 14.02.2021)
- Kaçan, A., & Gelen, İ. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59(4), 441–450. doi:10.1016/j.bushor.2016.03.008
- Kocayığıt, A., & Uşun, S. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Korkmaz, A. (2016). Kilis 7 Aralık Üniversitesi uzaktan eğitim sisteminin kullanılabilirlik analizi. *International Conference on Quality in Higher Education (ICQH 2016)*, ed. Muzaffer Elmas, Aytekin İşman, Ahmet Eskicumalı. 486-491. Sakarya Üniversitesi: Sakarya.
- MEB. (2020). Bakan Selçuk, Koronavirüs'e Karşı Eğitim Alanında Alınan Tedbirleri Açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- Nielsen, J. (1994). *Usability engineering*. Morgan Kaufmann.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Onur, Z. K. (2021). Kovid-19 salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Zoom kullanımı hakkında öğretici görüşleri. *Journal of Sustainable Educational Studies*, 2(3), 15-27.
- Ratan, R., Miller, D. B., & Bailenson, J. N. (2022). Facial appearance dissatisfaction explains differences in zoom fatigue. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 25(2), 124-129.
- Sözer, B., Özdamar, N. ve Pilancı, H. (2020). Yabancı dil öğrenimi için hazırlanan e-öğrenme ortamlarına ilişkin kullanılabilirlik araştırmalarının incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 174-207.
- Tokmak-Sancar, H. Doğrusoy, B. Bilgiç, K. (2020) 2014-2020 yılları arasında Türkiye'de kullanılabilirlik üzerine yayımlanan araştırma makalelerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 10(1), 280-320.
- Türkoğlu, R. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim programı geliştirme süreçleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – Tojet*, 2(3), 116-125. <http://www.tojet.net/articles/v2i3/2314.pdf>

Üstün, A. B., Karaoğlan Yılmaz, F. G. ve Yılmaz, R. (2020). Öğretmenler e-öğrenmeye hazır mı? Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının incelenmesi üzerine bir araştırma, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 2(1), 54-69.

Etik Beyan

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

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 12/04/2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2021-SBB-0109



Ders Denetiminin Okul Müdürü ve Denetmenler Tarafından Yapılmasına İlişkin Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Görüşleri

Ender Kazak ^{1*}, Muhammer Yüksel ²

¹ Eğitim Fakültesi, Düzce Üniversitesi, Düzce, Türkiye, ORCID: 0000-0001-5761-6330

² Nejdet Bıçakçoğlu İlkokulu, Düzce, Türkiye, ORCID: 0000-0001-9398-8983

Özet

Bu çalışmanın amacı, ders denetiminin okul müdürü ve denetmenler tarafından yapılmasının olumlu ve olumsuz yönlerini, okul müdürü ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda tespit etmeye çalışmaktır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmaya, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Düzce ilindeki ilkokullarda çalışan 11 okul müdürü ve 10 öğretmen katılmıştır. Verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda, ders denetiminin müdürler tarafından yapılması ile ilgili olumlu görüşler; denetim esnasında öğretmenlerin gerilmemesi ve denetim faaliyetinin sürece yayılmasının olumlu katkıları olarak öne çıkmıştır. Sosyal ilişkilerin denetimi etkilemesi, adil bir denetim yapılamaması ve müdürlerinin denetim alanında yetkin olmaması ise öğretmenlere göre öne çıkan olumsuz görüşlerdendir. Ders denetiminin denetmenler tarafından yapılması halinde, denetimin daha objektif olacağı, olumlu; günübirlik değerlendirmelerle öğretmenin performansının doğru değerlendiremeyeceği olumsuz görüşlerdendir. Okul müdürlerinin, denetim alanında hizmetiçi eğitimler alarak; denetmenlerle birlikte ders denetim faaliyetlerine girerek, denetim alanındaki yeterliklerini arttırılabileceği, önerilerden bazılarıdır.

Makale

Geçmişi:

Alındı:

28/02/2022

Revize Edildi:

04/06/2022

Kabul Edildi:

20/06/2022

Anahtar

Kelimeler:

Ders Denetimi;

Denetmen;

Okul Müdürü;

Öğretmen

Atf için:

Kazak, E. ve Yüksel, M. (2022). Ders denetiminin okul müdürü ve denetmenler tarafından yapılmasına ilişkin okul müdürü ve öğretmenlerin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 19-37. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Sorumlu Yazar Ender Kazak ✉ enderkazak81@hotmail.com

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya Üniversitesi



The Opinions of School Principals and Teachers on the Conduct of Lesson Supervision by the School Principal and Supervisors

Ender Kazak ^{1*}, Muhammer Yüksel ²

¹ Faculty of Education, Düzce University, Düzce, Turkey, ORCID: 0000-0001-5761-6330

² Primary School of Nejdet Bıçakçioğlu , Düzce, Turkey, ORCID: 0000-0001-9398-8983

Abstract

The purpose of this study is to determine the consequences of classroom supervisions done by school principals and supervisors. This qualitative research is designed as a case study. Maximum variation sampling method was used in selection of study group. 11 principals and 10 teachers, working in primary schools, Düzce, in 2020-2021 academic year, participated in the research. A semi-structured interview form developed by the researcher was used to collect the data. The data were analyzed with content analysis technique. As the results of the study, teachers were not stressed during the supervision and the spread of the supervision activity in the process came to the fore as positive contributions. The negative opinions of the teachers are that social relations affect the supervision, that a fair supervision cannot be made and that the principals are not competent in the field of supervision. It is positive that the supervision will be more objective if the course supervision is carried out by the supervisors; It is one of the negative opinions that the performance of the teacher cannot be evaluated correctly with daily evaluations Some of the suggestions are that school principals can increase their competencies in the field of supervision by engaging in course supervision activities with the supervisors and school principals receive in-service training in the field of supervision.

Article History:

Received:
28/02/2022

Revised:
04/06/2022

Accepted:
20/06/2022

Keywords:

Lesson
Supervision;
Supervisor;
School
Principal;
Teacher

To cite this article:

Kazak, E. & Yüksel, M. (2022). The opinions of school principals and teachers on the conduct of lesson supervision by the school principal and supervisors. *Amasya Education Journal*, 11(2), 19-37.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Ender Kazak ✉ enderkazak81@hotmail.com
ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya University

Giriş

Eğitim, bireyleri belirli hedefler doğrultusunda yetiştirmeyi amaçlar. Eğitimin hedeflerinden biri de insanın kişiliğinin sağlam temellere oturtulmasıdır. İnsan, eğitimden edindiği bilgi beceri ve değer sayesinde kişiliğini geliştirir (Fidan, 2012). Eğitimin bireylere bilgi ve beceri kazandırmanın dışında rolleri vardır. Toplumların devamının ve gelişiminin yolu eğitimden geçer. Eğitim, güçlü bir toplum inşa etmekle kalmaz, ekonomik yönden güçlü bir ülkenin oluşmasına da katkı sağlar (Yumuş, 2011). Eğitimin bu ve diğer hedeflerine ulaşım ulaşılmadığını saptamak için geri bildirim alınması önemlidir. Bunun için iyi işleyen bir denetim mekanizmasının varlığı ve gereği kaçınılmazdır. Drake'e (1984) göre eğitimden en iyi verimin alınabilmesi için öğretmen performansının değerlendirilip belirli kriterlere göre denetlenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, denetim faaliyetlerinin nitelikli olarak gerçekleştirilmesinin eğitim öğretim faaliyetlerinin verim ve etkinliğini artıracığı söylenebilir. Ayrıca, denetimle, var olan eksiklikler giderilmeye çalışılarak eğitim ve öğretimde oluşabilecek olumsuzluklar en aza indirilmeye çalışılır (Akbaşlı ve Tunç, 2018). Ülke kalkınmasında hayati öneme sahip olan okullarda denetim, eğitim sisteminin etkililiğini garanti altına almaktadır. Çünkü denetim ile öğretmenler eksik yanlarının farkına daha çok varabilir (Bozkuş ve ark., 2015).

Öğretmenler, zaman zaman rehberlik rolünü üstlenmiş kişilerin tavsiye, öneri ve yönlendirmelerine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenlerin, ders denetimi konusunda okul müdürlerinden beklentilerinin olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Nazlı Demirci, 2017; Taymaz, 1984). Bu bağlamda ders denetimi, bir öğretim kurumunda öğretmenin öğrencisiyle karşı karşıya kaldığı öğretim sürecindeki hal ve davranışlarını gözlemlemek, ders öncesi ve ders sonrası yapılan çalışmaları incelemek ve değerlendirmek amacıyla yapılır (Taymaz, 1984). Bazı araştırmalar, öğretmenlerin özellikle müdür denetiminden beklentilerinin, rehberlik ve dönüt, mesleki eksiklerin belirlenmesi, materyal eksiklerinin giderilmesi, eğitimin niteliğinin artması ve ödül-takdir olduğunu göstermektedir (Fırıncioğulları Bige, 2014). Konuya, denetimin amaçları noktasında bakıldığında, bu beklentilerin de amaçlar arasında olması gerektiğini söylemek mümkündür.

Dinamik bir süreç olan eğitim sistemi, denetim olmadan amaçlarına ulaşamayacağına göre, okullarda hem öğrenciler hem de öğretmenler için denetim faaliyeti gerçekleştirilmeli geri dönütlerle eğitimin kalitesi artırılmaya çalışılmalıdır. Bunun için de okul müdürleri, sınıfları ve dersleri gözlem yaparak denetleyebilmeli ve eğitim-öğretim sürecini izleyebilmelidir (Şişman, 2002). Okul müdürünün öğretmeni gözlemleyerek mevcut performansı konusunda bilgilendirmesi, mesleki gelişmelere uyum sağlamak ve yeni beceriler kazanmak için teşvik etmesi, güçlü ve geliştirmeye açık yönlerini belirleyip bu alanları geliştirmek için çeşitli öneriler sunması beklenir (Koç, 2017). Öğretmenin öğretim yapma ve ders vermedeki başarısını değerlendirmenin yanı sıra öğretmenin eksiklerini giderme, yeteneklerini geliştirme, mesleğe ve çevreye uyumunu sağlamak da ders denetiminin amaçlarındandır (Taymaz, 2011). Yapılan denetimlerin amaçlarına ulaşması, eğitim-öğretim faaliyetlerinin de amaçlarına ulaşmasında etkilidir. Bu nedenle, belirlenen hatalar ve yanlış uygulamalar düzeltilerek, denetim sonucunda, öğretim faaliyetlerinde olumlu yönde gelişmeler olmasına katkıda bulunulmaya çalışılmalıdır. Kısaca, denetim sürecinin sonunda, denetim geçiren kurumda ve çalışanlarda olumlu yönde bir değişim olması beklenir (Akyol, 2013).

Günümüzde öğretmenin sınıf içindeki denetimi de artık okul müdürleri tarafından yapılmaktadır. Bu nedenle mevcut uygulamanın taraflarca nasıl algılandığı, uygulamada ne tür problemlerle karşılaşıldığının bilimsel bir yöntemle araştırılması gerekmektedir (Tonbul ve Baysülen, 2017). Okul müdürlerinin, öğretmenler ile bir arada çalışıyor olmaları nedeniyle kurum içindeki birincil ilişkilerinin denetimi olumsuz etkileyeceği; öğretmenlerin, denetmenlik görevi için yeterli eğitim ve tecrübeye sahip olmamaları nedeniyle de etkili bir denetim gerçekleştiremeyecekleri maarif müfettişleri tarafından dile getirilen itirazlardır (Altun ve ark., 2015). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerini aksatan nedenlerden biri de okul içinde ve okul dışında yürütülmesi gereken çok sayıda sorumluluğunun olmasıdır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin yönetsel görev öncelikleri arasında denetimin yer alması güçleşmektedir (Altunay, 2020). Bazı araştırmalar, okul müdürlerinin denetim alanında hizmetiçi eğitimden geçmemiş olmaları nedeniyle (Tonbul ve Baysülen, 2017) denetim konusunda yeterliklerinin olmadığını, yaptıkları ders denetiminin de işlevsel olmadığını göstermiştir (Koç, 2017). Köybaşı ve ark., (2017) yaptıkları çalışmada ise ilkökul öğretmenleri, ders denetiminde okul müdürlerini uzman olarak görmedikleri gibi ders denetimi faaliyetlerinin müfettişler tarafından da yapılmasını istemediklerini ortaya koymuştur. Can ve Gündüz'ün (2016) çalışmasında ise öğretmenler, hem okul müdürlerinin hem de maarif müfettişlerinin denetiminden yeterli derecede yararlanamadıklarını, etkili bir rehberlik yapılamadığını ve karşılaşılan sorunların çözümüne yardımcı olunamadığını belirtmişlerdir. Bununla

birlikte öğretmenler, eğitimi olmaları şartıyla denetimin okul müdürleri tarafından yapılmasının daha faydalı olacağını düşünmektedirler.

Bazı araştırmalar ise ders denetiminin okul müdürleri tarafından yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ateşoğlu ve Akbaşlı'nın (2020) yapmış olduğu çalışmada öğretmenler, okul müdürlerinin ders denetiminde samimi, anlayışlı, uzman, nitelikli ve denetimde yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Okulu ve öğretmenini maarif müfettişlerine göre iyi tanıması ve ders denetiminin etkili olması için denetimin okul müdürlerince yapılması gerektiğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Koşar ve Buran, 2019). Ceylan ve Can (2019) çalışmasında, öğretmenlerin çoğu, ders denetiminde okul müdürünün rolünün rehberlik etme yönünde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul müdürleri genel olarak öğretmenleri denetleme yetkisinin maarif müfettişlerinden alınarak tamamıyla kendilerine verilmesinden memnun olmakla birlikte ilerisi için olumsuz etkilerinin olabileceği kaygısını taşımaktadırlar.

Türkiye'de ders denetimi 2014 yılına kadar müfettişler ve okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmekteydi. 24.05.2014 tarihinde yayımlanarak yürürlüğe giren "MEB Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı ve Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği" ile ders denetimi sorumluluğu müfettişlerden alınarak okul müdürlerine bırakılmıştır. Bu yönetmelikle birlikte okul müdürlerinin görev yükü bir kat daha artırılarak ders denetim görevi de sadece müdürlerden beklenen bir görev haline gelmiştir (MEB, 2014). Denetim süreciyle ilgili son mevzuat değişiklikleri, denetimi tamamen okul müdürlerine bırakılmasıyla farklı bir işlerlik kazanmıştır. Bu açıdan denetim alanındaki yeni düzenlemelerin incelenmesi önemli görülmektedir. Denetim sürecinin akademik ve yönetsel başarı üzerindeki etkisinin doğrudan okul müdürlerinin bakış açısıyla ortaya konması büyük önem taşımaktadır (Birel ve Erçek, 2019). Ayrıca denetim sistemindeki değişikliğin, eğitim sisteminin paydaşları üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunun tespit edilmesi önem arz etmektedir. Araştırma, denetim düzenlemesinin eğitimin tüm paydaşları açısından nasıl bir etki ortaya koyduğunu göstermesi ve önceki uygulamalarla bir karşılaştırma yapması açısından önem taşımaktadır. Buradan hareketle, ders denetiminin okul müdürleri ve denetmenler tarafından yapılmasına ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Ders denetiminin okul müdürleri tarafından yapılmasının öğretmenlere göre olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
- 2- Ders denetiminin denetmenler tarafından yapılmasının öğretmenlere göre olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
- 3- Ders denetiminin okul müdürleri tarafından yapılmasının okul müdürlerine göre olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
- 4- Ders denetiminin denetmenler tarafından yapılmasının okul müdürlerine göre olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışmasının en önemli özelliği, bir durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Durum çalışmalarında bir durumla ilgili faktörlerin (ortam, bireyler, olaylar vb.) durumu nasıl etkilediği ve durumdan nasıl etkilendiği üzerinde durulur (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Araştırmada, okul müdürleri ve denetmenler tarafından yapılan denetime ilişkin öğretmen ve okul müdürlerinin benzer ya da farklı bakış açılarına odaklanılmıştır. Bu nedenle çoklu durum deseni kullanılmıştır. Çoklu durum çalışması, belirli özellikler açısından birbirinden farklı olan durumlar aracılığıyla benzer ya da farklı durumları belirlemeyi amaçlar (Yin, 2009).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, problemle ilgili bütün tarafların çeşitliliğini maksimum derecede sağlamaktır. Bütün tarafların çeşitliliğini yansıtmadaki amaç, genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak noktaların olup olmadığını tespit etmeye çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Araştırmaya, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Düzce ilinin farklı yerleşim noktalarındaki (merkez, ilçe) ilkokullarda çalışan; farklı kıdem, cinsiyet, yaş grubunda bulunan 11 okul müdürü ve 10 öğretmen katılmıştır. Bu yolla, yaşanan sorunlar açısından çeşitliliğin

sağlanması amaçlanmıştır. Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla okul müdürü ve öğretmenlerin isimleri, M1 (birinci müdür), Ö3 (üçüncü öğretmen) şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların betimleyici özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Betimleyici Özellikleri

Katılımcılar*	Branş	Cinsiyet	Kıdem
Ö1	Sınıf öğretmeni	Kadın	22 yıl
Ö2	Sınıf öğretmeni	Kadın	9 yıl
Ö3	Türkçe öğretmeni	Kadın	2 yıl
Ö4	Sınıf öğretmeni	Erkek	11 yıl
Ö5	Sınıf öğretmeni	Kadın	19 yıl
Ö6	Sınıf öğretmeni	Erkek	12 yıl
Ö7	Matematik öğretmeni	Erkek	13 yıl
Ö8	Sosyal bilgiler öğretmeni	Kadın	11 yıl
Ö9	Türkçe öğretmeni	Kadın	11 yıl
Ö10	Edebiyat öğretmeni	Kadın	15 yıl
M1	İlkokul Müdürü	Erkek	33 yıl
M2	İlkokul Müdürü	Erkek	18 yıl
M3	İlkokul müdürü	Erkek	10 yıl
M4	İlkokul müdürü	Erkek	7 yıl
M5	İlkokul müdürü	Erkek	14 yıl
M6	Ortaokul müdürü	Kadın	14 yıl
M7	Ortaokul müdürü	Erkek	8 yıl
M8	İlkokul müdürü	Erkek	12 yıl
M9	Ortaokul müdürü	Kadın	10 yıl
M10	Lise Müdürü	Erkek	30 yıl
M 11	Lise Müdürü	Erkek	25 yıl

*Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla kodlar kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış formda, görüşülen kişi kendini özgür bir biçimde ifade edebilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2013). Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler anlaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular hazırlanırken, alanyazın taranmış, yapılan çalışmalar incelenmiş ve dört adet yarı yapılandırılmış soru oluşturulmuştur. Bu sorular, eğitim bilimleri alanında çalışan bir uzmanının görüşleri alınarak düzenlenmiştir. Geliştirilen bu sorular, iki okul müdürü ve iki öğretmen ile ön görüşmeler yapılarak anlaşılabilirlik düzeyleri ölçülmüştür. Soruların anlaşılabilirliği ile ilgili bir düzeltmeye gerek olmadığı görülmüş ve soruların son hali olarak asıl uygulamaya geçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler, 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Mart-Nisan aylarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, okul müdürü ve öğretmenlerle okullarda birebir yapılmıştır. Yapılan görüşmeler her bir katılımcı için ortalama 35 dakika sürmüştür. Görüşmeye başlamadan önce araştırmanın amacı hakkında katılımcılar bilgilendirilmiş ve isimlerinin kodlanacağı bilgisi paylaşılmıştır. Katılımcı görüşleri, görüşme esnasında not alınmış ve aynı zamanda ses kaydı yapılmıştır. Okul müdürü ve öğretmenlerden ses kaydını kabul etmeyen katılımcı çıkmamıştır. Görüşme sırasında katılımcılara, ders denetiminin okul müdürleri ve denetmenler tarafından yapılmasının olumlu ve olumsuz yanları sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlamakta zorlandığı ya da soruyu farklı anladığı noktalarda sonda sorulara başvurulmuştur. Bu süreçte katılımcıların düşüncelerini yönlendirme yapmadan özgürce ve kesintisiz olarak aktarması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler başlıca örüntüleri belirleme, kodlama ve kategorilere ayırma işlemlerini kapsayan "içerik analizi" tekniği ile analiz edilmiştir. Babbie'ye (2006) göre içerik analizi, bir kodlama işlemidir ve işlenmemiş verileri standart biçimlere dönüştürmek için yapılır (Akt. Koç, 2017). İçerik analizinde genel olarak yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir grup altında

toplayarak bunları okuyucuların anlayacağı bir şekilde gerekli düzenlemeleri yapıp yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2017). Bu amaçla, doğrudan alıntılar birkaç kez okunmuş, benzer kodlar aynı havuza atılmış ve daha sonra alt tema isimleri belirlenmiştir. Ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenmiş, görüşme esnasında alınan notlarla karşılaştırılarak dikkatten kaçan kelime ve cümleler metne eklenmiştir. Elde edilen veriler, sorulan sorulara verilen yanıtlara göre sınıflandırılmış ve sorular tema olarak kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından elde edilen tema ve alt temalar, nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve elde edilen temalarla ilgili olarak kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu amaçla Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)]x100 formülünden yararlanılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik düzeyi birinci tema için %89; ikinci tema için %87; üçüncü tema için %91; dördüncü tema için %93 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik analizinden sonra, görünürlüğü ve anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla her bir tema olumlu ve olumsuz görüşler olarak ikiye bölünmüş ve ayrı tablolarda gösterilmiştir.

Inandırıcılık ve Aktarılabirlik

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için, görüşme soruları hazırlanmadan önce ilgili alanyazın incelenmiştir. Daha sonra iki okul yöneticisi ve iki öğretmenle ön görüşme yapılmış ve görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Katılımcıların görüşlerini samimi bir şekilde ifade edebilmeleri için araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve ses kaydı alınmasına ilişkin izin istenmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Dış geçerliliği artırabilmek amacıyla ise çalışma grubunda maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak için katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, görüşme sorularının hazırlanması, alt temaların ve kodların oluşturulması aşamalarında uzman görüşünden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, ders denetiminin okul müdürleri ve denetmenler tarafından yapılmasına ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Tablo 2'de ders denetiminin okul müdürleri tarafından yapılmasının olumlu yanlarına ilişkin öğretmen görüşleri tema, alt tema ve kodlar oluşturularak gösterilmiştir.

Tablo 2. Ders Denetiminin Okul Müdürleri Tarafından Yapılmasına İlişkin Öğretmenlerin Olumlu Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları	f
Tarafsızlık/adillik Mesleki Gelişim	Okul müdürünün objektif/adil denetim yapması	Ö1, Ö2	2
	Öğretmenin kendini geliştirmesi	Ö4	1
Denetimin Rahat Geçmesi	Denetimin samimi bir havada gerçekleşmesi	Ö1, Ö5, Ö7	3
	Öğretmenin denetim esnasında gerilmemesi	Ö1, Ö2, Ö4	3
	Öğretmenin, ders denetlenecek diye daha fazlasını yapmaması	Ö2	1
	Öğretmendeki stresin azalması	Ö6, Ö8	2
Planlı Olmak Derse Katılım	Öğretmenin motivasyonunun artması	Ö3	1
	Öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi	Ö3, Ö10	2
	Öğrencilerin derse aktif olarak katılması	Ö3	1
Dönüt ve Rehberlik	Müdürün tecrübelerini aktarması	Ö3	1
	Geri dönüt vermesi	Ö1, Ö3	2
	Rehberlik yapması	Ö1, Ö3	2
	Yöntem ve teknik konusunda yardımcı olması	Ö3	1
Sürekli Denetim	Sürekli bir denetim ve kontrol mekanizması olması	Ö1, Ö4, Ö6	3
	Okuldaki personelini sürekli gözlemlene fırsatı olması	Ö4	1
	Öğretmenin bir günde değerlendirilmemesi	Ö4	1
	Sürekli denetimin, denetimlerin sentezlenmesini sağlaması	Ö7	1
Sorun Çözme	Sorunlara zamanında müdahale edilmesi	Ö7	1
	Sorunlara çözüm odaklı yaklaşılması	Ö8	1

Tablo 2'ye göre okul müdürlerinin yapmış olduğu ders denetim faaliyetlerine ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşleri ile ilgili 8 alt tema 19 kod/kavram elde edilmiştir. Bu alt temalar, tarafsızlık/adillik, mesleki gelişim, denetimin rahat geçmesi, planlı olmak, dönüt ve rehberlik, sürekli denetim ve sorun çözme şeklindedir. Bu temada öğretmenler en çok denetimin rahat geçmesi (5 kod), dönüt ve rehberlik (4 kod) ve sürekli denetim (4 kod) alt temalarında kodlarlar üretmişlerdir.

Öğretmenler okul müdürünün ders denetim faaliyetinde “objektif değerlendirilme” yaptığını belirtmiştir. Bununla ilgili öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Okul müdürleri okulda öğretmeni daha uzun süre gözlemlediği için daha adaletli puan verirler.” Ö1

“Okul müdürü süreci uzun bir süre izlediği için daha objektif denetim yapabilir.” Ö2

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre okul müdürleri yapmış olduğu ders denetim faaliyetleriyle “mesleki gelişim açısından kendilerini geliştirdiğini” söylemiştir. Bununla ilgili öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Okul müdürlerinin ders denetimi yapması sürekli kontrol mekanizması işlevi göreceğinden öğretmenler kendilerini geliştirmek için uğraşır...” Ö4

Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin ders denetiminde “öğretmenlerin daha rahat olduklarını” ifade etmişlerdir. Bununla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Okul müdürü ders denetimi yaparken beni germiyor...” Ö2

“...Bunun yanında, öğretmeni denetleyen kişinin tanıdık bir yüz olan okul müdürü tarafından yapılması öğretilerde stresi alt düzeye indirir. Stres düzeyi düşüklüğü daha sağlıklı bir denetleme yapılmasına yardımcı olur.” Ö6

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikisi okul müdürünün denetim faaliyetleri sonucunda “geri dönüt ve rehberlik” yaptığını belirtmiştir. Bununla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Okul müdürü geri bildirim ve rehberlik konusunda daha rahat davranır...” Ö1

“Okul müdürü ile sosyal anlamda yakınlığım olduğu için kendimi geliştirmem için dönüt verdiğini biliyorum.” Ö3

Araştırmaya katılan öğretmenler, “denetimin sürekli olması ve sürece yayılması” gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

“Okul müdürü okulda öğretmeni daha uzun süre gözlemleyebilir...” Ö1

“Aynı okulda çalışan öğretmenlerin müdürler tarafından denetlenmesi, denetimde devamlılık sağlayacaktır. Sürekli yapılan denetimlerde bir önceki denetimin yeni denetimle sentezlenmesinin önünü açacaktır.” Ö7

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre ders denetiminin okul müdürlerince yapılması sorunların “çözümüne katkı” sağlayacaktır. Bununla ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

“Ders denetimlerinin okul müdürü tarafından yapılması okul müdürünün öğretmenleri tanınması bakımından öğretmenlerin sorunlarına daha çözüm odaklı yaklaşmasını sağlayabilir.” Ö8

Tablo 3'te ders denetim faaliyetlerinin okul müdürlerince yapılmasının öğretmenlere göre olumsuz yönleri tema, alt tema ve kodlar oluşturularak gösterilmiştir.

Tablo 3. Ders Denetiminin Okul Müdürleri Tarafından Yapılmasına İlişkin Öğretmenlerin Olumsuz Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları	f
Zaman Ayıramama	Müdürün, kalabalık okullarda denetime zaman ayıramaması	Ö1, Ö2	2
	Adam kayırmanın fazla olması	Ö2	1
Adalet Sorunu	Güven probleminin yaşanması	Ö2	1
	Müdürün, puanlamada adil olmaması	Ö2	1
	Denetlemenin nesnel yapılmaması	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	4
İletişim Kaynaklı Sorunlar	Sosyal ilişkilerin denetimi etkilemesi	Ö1, Ö4	2
	Öğretmenin öğrenci önünde zor durumda kalabilmesi	Ö3	1

Yetkinlik Sorunları	Müdürün, branşı olmayan dersi denetlemesi	Ö1, Ö3	2
	Müdürün, denetim alanında bilgi sahibi olmaması	Ö2, Ö3, Ö4	3
Psikolojik Nedenli Sorunlar	Denetimin germesi	Ö2, Ö5	2
	Denetimin strese sokması	Ö2, Ö3	2
Okul İklimini Olumsuz Etkileme	Branşı olmayan dersin denetlenmesi	Ö1, Ö3	2
	Müdürün, denetim alanında bilgi sahibi olmaması	Ö2, Ö3, Ö4	3

Tablo 3'e göre okul müdürlerinin yapmış olduğu ders denetim faaliyetlerine ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşleri ile ilgili 6 alt tema 13 kavram/koda atıfta bulunulmuştur. Bu alt temalar, zaman ayıramama, adalet sorunu, iletişim kaynaklı sorunlar, yetkinlik sorunları, psikolojik nedenli sorunlar ve okul iklimini olumsuz etkileme şeklindedir. Bu temada öğretmenler en çok adalet sorunu (4 kod) alt temasında kodlarlar üretmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kalabalık okulların, denetime etkisi ile ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Kalabalık okullarda müdürün denetime zaman ayırması zordur." Ö2

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre denetim "adaletli" yapılmamaktadır. Bununla ilgili öğretmenin görüşü şöyledir:

"Okullarda kayırma çok fazla.. Karşımdakine güvenmiyorum. Nesnel verilerle çalışılmıyor, bu yüzden de denetimde verdikleri notların hakkıyla verildiğini düşünmüyorum." Ö2

"Okulda samimi ilişkiler kuran okul müdürü ve öğretmenler iş yaşantısında profesyonel davranışlar göstermeyebilir. Bu sebeple, okul müdürü tarafından yapılan değerlendirmeler nesnellikten uzak..." Ö6

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre "kişiler arası ilişkiler" denetimi etkilemektedir. Bununla ilgili öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

"Kişisel ilişkileri denetime yansiyabilir olumsuz sonuçlar doğurabilir." Ö4

Araştırmaya katılanlara göre müdürün öğretim sürecindeki "yetkinliği" denetim sürecini etkilemektedir. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Okul müdürünün branşı olmadığı dersi denetlemesinin öğretmene katkı sağlayacağını düşünmüyorum." Ö1

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre denetlenen personelin denetimdeki psikolojik durumu denetimi etkilemektedir. Bununla ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

"Ders denetimi kim yaparsa yapsın beni geriyor." Ö2

"Dersi doğal bir şekilde anlatamam, tedirgin olurum, strese girerim..." Ö3

Araştırmaya katılan öğretmenler denetimi okul müdürünün yapması ile "okul ikliminin olumsuz etkileyebileceğini" dile getirmiştir. Bununla ilgili bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

"Denetimin okul müdürlerince yapılması Okul içinde gruplaşmalara yol açabilir. Okul müdürünün yanında ve karşısında olan öğretmenler olarak çalışanların bölünmesine yol açabilir. Bu da okul iklimini olumsuz etkiler..." Ö7

Tablo 4'te denetim faaliyetlerinin denetmenlerce yapılmasına ilişkin olumlu öğretmen görüşleri tema, alt tema ve kodlar oluşturularak gösterilmiştir.

Tablo 4. Ders Denetiminin Denetmenler Tarafından Yapılmasına İlişkin Öğretmenlerin Olumlu Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları	f
İşlevselliğin Artması	Denetmenlerin, rehberlik ağırlıklı denetim yapması	Ö1, Ö2	2
	Denetmen tarafından yapılan denetimin, öğretmeni mesleki açıdan geliştirmesi	Ö1	1

Tarafsız Denetim	Denetmen tarafından yapılan denetimin güven vermesi	Ö2, Ö4	2
	Denetimin nesnel olması	Ö3, Ö4	2
Mesleki Beceri	Müfettişlerin denetim alanında donanımlı olması	Ö3	1
	Kişiler Arası Etkileşim	Sosyal ilişkilerin olmaması	Ö3
Planlı Programlı Çalışma	Öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmesi	Ö4	1
	Öğretmenin daha özverili olması	Ö4	1

Tablo 4'e göre denetmenlerin yapmış olduğu ders denetim faaliyetlerine ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşleri ile ilgili 5 alt tema 8 kod/kavram elde edilmiştir. Bu alt temalar, işlevselliğin artması, tarafsız denetim, yeterlik, kişiler arası etkileşim ve öğretmeni teşvik etme şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden denetimin işlevi alt teması ile ilgili görüşleri şöyledir:

"Denetmenlerin denetimdeki hedefi öğretmenleri mesleki açıdan geliştirmek olmalıdır." Ö1

"Denetim denetmenler tarafından rehberlik yapılarak geçirilmelidir." Ö2

Denetmenlerin yapmış olduğu "denetimin tarafsız olduğu ve denetimin nesnel olduğu" ile ilgili öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

"Denetmenler öğretmeni tanımadığı için daha objektif bir değerlendirme olur." Ö4

"...Dışarıdan bir çift gözün öğretmeni denetlemesi tarafsızlığa gölge düşürmeyecektir." Ö7

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "mesleki beceri" alt temasına ilişkin görüşleri şöyledir:

"Müfettişler denetim alanında çalıştığı için daha donanımlıdır." Ö3

"Müfettişler denetim alanında uzman oldukları için daha gerçekçi denetlemeler yapmaktadırlar." Ö10

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "kişiler arası etkileşim" alt temasına ilişkin görüşleri şöyledir:

"Müfettişler sınıfa girdiğinde tanınmadığı için ciddi bir hava oluşur aynı hava müdürün sosyal ilişkilerinden dolayı yakalanamayabilir." Ö3

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre ders denetimi denetmenler tarafından yapılması "planlı programlı çalışma alt boyutu" ile ilgili öğretmen görüşleri şöyledir:

"Ders denetiminin denetmenler tarafından yapılması öğretmenin daha özverili olmasına derse hazırlıklı gelmesini sağlar." Ö4

Tablo 5'te ders denetim faaliyetlerinin denetmenlerce yapılmasına ilişkin olumsuz öğretmen görüşleri tema, alt tema ve kodlar oluşturularak gösterilmiştir.

Tablo 5. Ders Denetiminin Denetmenler Tarafından Yapılmasına İlişkin Öğretmenlerin Olumsuz Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları	f
Açık Aramak	Açık aramak için denetim yapılması	Ö2	1
	Korkutma odaklı denetim yapılması	Ö1	1
Denetimin Girmesi	Denetimin strese neden olması	Ö7, Ö8, Ö10	3
	Doğru karar vermeyi zorlaştırması	Ö7	1
Öğretmeni Tanımama	Rehberliğin yapılmasını zorlaştırması	Ö7	1
	Sağlıksız iletişim ve etkileşim oluşması	Ö7	1
Anlık Değerlendirme	Öğretmenin, kendini anlık yansıtamaması	Ö6	1
	Denetmenin anlık değerlendirmesi	Ö4	1
Gücün Olumsuz Etkisi	Denetmenin kendini üstün görmesi	Ö5	1
	Denetmenin öğretmenleri ezmesi	Ö5	1
Sorunlarını Bilmeme	Denetmenin, eğitimin problemlerinden haberdar olmaması	Ö5	1

Tablo 5'e göre denetmenlerin yapmış olduğu ders denetim faaliyetlerine ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşleri ile ilgili 6 alt tema 11 kod/kavram elde edilmiştir. Bu alt temalar, açık aramak, denetimin girmesi, öğretmeni tanımama, anlık değerlendirme, gücün olumsuz etkisi ve sorunlarını bilmeme

şeklinde. Bu temada öğretmenler en çok öğretmeni tanımama (3 kod) alt temasında kodlar üretmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre denetmenlerin yapmış olduğu denetimin olumsuz yönlerinden “açık aramak” alt temasına yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Müfettişler açık aramak için geliyorlar...” Ö2

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre ders denetiminin müfettişlerce yapılması öğretmenlerde strese sebep olmaktadır. Bununla ilgili öğretmen görüşü şu şekildedir:

“Denetmenler öğretmeni tanımadığından dolayı ders denetimi öğretmenler üzerinde strese sebep oluyor.” Ö7

“Denetmenler öğretmene karşı genelde olumsuz tutum içinde olmaları bizleri denetim esnasında germektedir.” Ö10

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre denetmenlerin yapmış olduğu denetimin olumsuz yönlerine ilişkin “anlık değerlendirme” alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Okul, veli, öğrenci ve öğretmen profili tam olarak bilinmediği için anlık değerlendirmeler doğru sonuçlar vermez. Değerlendirme anlık olduğu için öğretmen kendini yansıtmayabilir.” Ö4

“Değerlendirme yapılan süre içerisinde öğretmenin tüm yönleri ile ele alınabilmesi mümkün değildir. Bu sebeple öğretmenin bir günlük performansı yanıltıcı olabilir.” Ö6

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre denetmenlerin yapmış olduğu denetime ilişkin olumsuz öğretmen görüşlerine göre “eğitimin sorunlarını bilmeme” alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Müfettişlerin eğitimin problemlerine hâkim olduklarını düşünmüyorum.” Ö5

“Denetmenlerin okul ikliminden uzak oldukları için teori ve pratikteki farklılıklara hâkim olmadıklarını düşünüyorum.” Ö6

Tablo 6’da ders denetim faaliyetlerinin okul müdürlerine göre olumlu yanları tema, alt tema ve kodlar oluşturularak gösterilmiştir.

Tablo 6. Ders Denetiminin Okul Müdürleri Tarafından Yapılmasına İlişkin Okul Müdürlerinin Olumlu Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları	f
Eğitimin Niteliğinde Artış	Öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi	M1, M4	2
	Öğretmenin dersini rahat anlatması	M3, M7, M10	3
	Öğretmen motivasyonunun artması	M1	1
	İyi uygulamaların yayılmasını kolaylaştırması	M2	1
Mesleki Gelişim Sağlama	Dönüt verilmesi	M1, M5, M6, M8	4
	Öğretmenlere rehberlik edilmesi	M2, M3	2
Rahat Denetim Geçirme	Öğretmenlerin rahat teftiş geçirmesi	M2, M3, M5	3
	Müfettiş fobisinin ortadan kalkması	M4	1
Otorite Kurma	Müdürün kurumuna hâkim olmasını kolaylaştırması	M1, M2	2
	Eğitim öğretimi, uzun süreli ve yakından gözlemlene imkânı bulması	M4, M6, M7, M9	4
Eğitim Ortamını Gözleme	Eğitim öğretimi yakından gözleme imkânının olması	M3, M4, M6, M9	4
	Okul müdürünün kurumun şartlarını bilmesi	M6, M8, M10	3
Okul Şartlarını Bilme Tarafsız Değerlendirme	Objektif bir değerlendirme yapması	M3, M9	2
	Müdürün, alınacak tedbirlerde hızlı karar verebilmesi	M8	1
Kararları Hızlı Uygulayabilme	Müdürün, alınacak tedbirlerde hızlı karar verebilmesi	M8	1
Denetimin Ekonomik Olması	Bakanlığın denetim için ayrı bir bütçe ayırmasına gerek olmaması	M8	1

Tablo 6'ya göre okul müdürlerinin yapmış olduğu ders denetim faaliyetlerine ilişkin okul müdürlerinin olumlu görüşleri ile ilgili 5 alt tema 11 kod/kavram elde edilmiştir. Bu alt temalar, eğitimin niteliğinde artış, mesleki gelişim sağlama, rahat denetim geçirme, otorite kurma, eğitim ortamını gözlemleme, okul şartlarını bilme, tarafsız değerlendirme, kararları hızlı uygulayabilme ve denetimin ekonomik olması şeklindedir. Bu temada öğretmenler en çok eğitimin niteliğinde artış (4 kod) alt temasında kodlarlar üretmişlerdir.

Ders denetiminin okul müdürlerine bırakılmasıyla öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmesi, denetim sonucunda okul müdürlerinin öğretmenine rehberlik etmesi ve dönüt vermesi, eğitim öğretim süreçlerini uzun süreli ve yakından gözlemleme imkânı, müdürün kurumuna hâkim olmasını kolaylaştırması, okul müdürleri tarafından en çok ifade edilen olumlu görüşlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre denetmenlerin yapmış olduğu denetimin olumlu yönlerinden “eğitimin niteliğinde artış” alt temasına yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Müdürün yapmış olduğu denetim öğretmenin derse hazırlıklı gelmesini sağlar.” M1

“Haberli veya habersiz olarak ders denetimi yapıldığında öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmesi sağlanabilir.” M4

Okul müdürlerinin “mesleki gelişim” alt temasına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenleri daha iyi tanıdığı için önerilerinin etkinliği artar.” M6

“Okul müdürü tüm bunları göz önünde bulundurarak öğretmenin kendini nasıl geliştirebildiğini, nerelerde zorlandığını görür ve kendi tedbirini alır. Eksik bulunduğu yerlerde yardımcı ve destek olur.” M10

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre denetmenlerin yapmış olduğu denetimin olumlu yönlerinden “rahat denetim geçirme” alt temasına yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Denetim yaklaşımının okul müdürlerine devredilmesiyle birlikte ders denetleme süreçlerinde öğretmenlerin üzerindeki müfettiş fobisinin ortadan kalkması sağlandı.” M4

“Öğretmenler müdürlerin tanıdıkları için denetim sırasında daha doğal davranırlar. Bu da gözlem sırasında daha net sonuçların alınması bakımından denetleyen kişiye fayda sağlar.” M7

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre denetmenlerin yapmış olduğu denetimin olumlu yönlerinden “otorite kurma” alt temasına yönelik bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Müdür idare ettiği personelin ve eğitim faaliyetlerinin düzenli yürütmesi için denetim konusunda birebir yetkili olması, kuruma hâkim olmasını kolaylaştırır. Kurum içinde iyi olan uygulamaların diğer personele yayılmasını sağlar.” M2

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre denetmenlerin yapmış olduğu denetimin olumlu yönlerinden “okulun şartlarını bilme” alt temasına yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Okul müdürü okulun imkânlarını, iklimini, çevresini, öğrencilerin akademik seviyesi ve velilerin sosyoekonomik düzeyini bildiğinden ve öğretmenlerini tanıdığı için daha gerçekçi bir değerlendirme yapabilir.” M8

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre denetmenlerin yapmış olduğu denetimin olumlu yönlerinden “tarafsız değerlendirme” alt temasına yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Benim hakkımda bir ön yargısı olmayacağı için tarafsız değerlendirebilir diye düşünüyorum. Tabi...” M9

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre denetmenlerin yapmış olduğu denetimin olumlu yönlerinden “kararları hızlı uygulayabilme” alt temasına yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Alınacak tedbirler ile ilgili daha hızlı karar verebilir. Alınan kararların uygulanması ve sonuç alınması da daha hızlı olur. Örneğin; müdür yaptığı bir denetimde öğrencilerin derslere katılımının düşük olduğu ve okula devam konusunda da öğrencilerin isteksiz olduğunu tespit eder...” M8

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre denetmenlerin yapmış olduğu denetimin olumlu yönlerinden “denetimin ekonomik olması” alt temasına yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Okul müdürünün yapacağı denetim ekonomik olarak da olumdur. Çünkü denetim okul müdürü tarafından yapılırsa bakanlık bu tür denetimler için ayrıca kadro, personel ve bütçe ayırmak zorunda kalmayacaktır. Elinde bulunan mevcut kaynaklardan faydalanmış olur.” M8

Tablo 7’de okul müdürlerinin yaptığı ders denetim faaliyetlerinin okul müdürlerine göre olumsuz yanları tema, alt tema ve kodlar oluşturularak gösterilmiştir.

Tablo 7. Ders Denetiminin Okul Müdürleri Tarafından Yapılmasına İlişkin Okul Müdürlerinin Olumsuz Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları	f
Mevzuattan Kaynaklı Sorunlar	Herhangi bir yaptırım ve caydırıcılığının olmaması	M1	1
	Okul müdürlerinin denetim alanında eğitim almaması	M5, M7	2
Yeterlilik Sorunları	Okul müdürlerinin denetim alanında uzman olmaması	M7, M8	2
	Sınıftan uzaklaşmanın neden olacağı olumsuzlukların olması	M1, M10	2
Alandan Uzaklaşma Sorunları	Sosyal ilişkilerin denetimi etkilemesi	M1, M3	2
	Geri bildirimlerin yanlış anlamaya sebebiyet verebilmesi	M4, M11	2
Denetimde Profesyonellik Sorunları	Denetimin profesyonelce yapılmamasının kurum kültürünü etkilemesi	M4	1
	Öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemesi	M4	1
	Denetime fazla zaman ayırlamaması	M2	1
Zaman Sorunları	Denetimin tam anlamıyla yapılamaması	M2, M6	2
	Personel sayısı fazla olan okullarda denetimin emek ve zaman açısından yük oluşturması	M4, M7, M8	3

Tablo 7’ye göre okul müdürlerinin yapmış olduğu ders denetim faaliyetlerine ilişkin okul müdürlerinin olumsuz görüşleri ile ilgili 6 alt tema 11 kod/kavram elde edilmiştir. Bu alt temalar içinde mevzuattan kaynaklı sorunlar, yeterlilik sorunları, ikili ilişkilerden kaynaklı sorunlar, denetimde profesyonellik sorunları ve zaman sorunları şeklindedir. Bu temada öğretmenler en çok zaman sorunları (3 kod) alt temasında kodlarlar üretmişlerdir.

Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerine ilişkin olumsuz görüşleri için tablo 6’yı incelediğimizde okul müdürleri okullardaki sosyal ilişkilerin denetimi etkilediği ve denetimin profesyonelce yapılamamasının örgüt iklimine zarar verdiğini en çok dile getirilen görüşlerdir.

Denetimin okul müdürlerince yapılması ile ilgili olumsuz müdür görüşlerinden “mevzuattan kaynaklı sorunlar” alt temasına ilişkin okul müdürü görüşleri şöyledir:

“Okul müdürünün ders denetimi yapmasının herhangi bir yaptırım ya da caydırıcılığı yok...” M1

Okul müdürlerinin denetim alanında eğitim almaması denetim alanında “yeterlik sorunları” ortaya çıkarmaktadır. Yetkinlik sorunları ile ilgili bazı okul müdürü görüşleri şöyledir:

“Müdürlerin denetim konusunda bir eğitim almamaları, özellikle çağdaş denetim ilke ve tekniklerini tam anlamıyla bilmemelerinden dolayı denetimi sağlıklı bir şekilde yapamayabilirler zaten bu konuda denetim konusunda bir uzmanlıkları yoktur.” M7

Okul müdürleri müdürlük görevi verilmesinden sonra derse girmemektedirler. Bu yüzden eğitim alanından uzaklaşıp yönetim alanında daha fazla enerji harcamaktadırlar. Sınıftan uzaklaşan okul müdürleri eğitim öğretim sürecindeki uygulamalardan uzak kalması öğretim sürecindeki hakimiyetini zayıflatmaktadır. “Alandan uzaklaşma sorunları” alt temasına ilişkin okul müdürü görüşü şöyledir:

“Okul müdürleri eğer uzun yıllar ders ve sınıf ortamından ayrı ise değişen mevzuatları bilmekte ancak, değişen ve gelişen eğitim araç, yöntem ve teknikleri konusunda, her an hızla değişen dijital dünyada bu araçları kullanmada, değişen ve güncellenen bilgiler hakkında pek bir bilgiye sahip olamamaktadır. Bu durumda bilgiye erişim ve aktarmada öğretmenin gerisinde kalmaktadır.” M10

Okul ortamında sosyal ilişkiler denetim, rehberlik ve dönüt faaliyetlerini etkilemektedir. “İkili ilişkiler” alt temasına ilişkin okul müdürü görüşleri şöyledir:

“Sosyal ilişkiler yüzünden öğretmenlerle aynı havayı soluyan müdürün denetimi etkili olmuyor...” M1

“Sosyal ilişkilerde sıkıntı yaşadığı öğretmenlerin dersine okul müdürü önyargılı girebilir.” M3

Denetim faaliyetlerinin profesyonelce yapılması gerekmektedir. Profesyonelce yapılmayan denetim faaliyetleri kurum iklimine zarar verebilmektedir. “Denetimde profesyonellik sorunları” alt temasına ilişkin okul müdürü görüşleri şöyledir:

“Ders denetim süreçlerinin profesyonelce yapılmaması kurum kültürü ve öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir.” M4

Okul müdürlerinin iş yüklerinin fazla olmasından dolayı denetime zaman ayıramamaktadır. “Zaman sorunları” alt teması ile ilgili müdür görüşleri şöyledir:

“Personel sayısı fazla olan okullarda denetim süreçlerinin emek ve zaman açısından yük oluşturması...” M4

“Ayrıca kalabalık okullarda müdürlerin idari iş yoğunluklarından dolayı her öğretmeni sıklıkla denetleme imkânı da yoktur.” M7

Tablo 8’de denetmenlerin yapmış olduğu ders denetim faaliyetlerinin denetmenlerce yapılmasının okul müdürlerine göre olumlu yanları tema, alt tema ve kodlar oluşturularak gösterilmiştir.

Tablo 8. Ders Denetiminin Denetmenler Tarafından Yapılmasına İlişkin Okul Müdürlerinin Olumlu Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları	f
Mesleki Yeterlilik Tarafsız Değerlendirme	Denetim alanında donanımlı olması	M1, M5	2
	Objektif değerlendirmesi	M1, M5	2
Rehberlik	Rehberlik yapması	M1	1
	Geri bildirimler vermesi	M5	1
Planlı Çalışma	Hem idarenin hem de öğretmenlerin planlı programlı hareket etmesi	M5	1

Tablo 8’e göre denetmenlerin yapmış olduğu ders denetim faaliyetlerine ilişkin okul müdürlerinin olumlu görüşleri ile ilgili 4 alt tema 5 kod/kavram elde edilmiştir. Bu alt temalar mesleki yeterlilik, tarafsız değerlendirme, rehberli ve planlı çalışma şeklindedir.

Tablo 8 incelendiğinde, denetmenler tarafından yapılan ders denetimlerinde rehberlik çalışmaları ve dönütler okul müdürleri tarafından en çok görüş belirtilen konulardır. Denetmenlerin denetim alanında eğitilmiş ve donanımlı olmaları, sosyal ilişki olmamasından dolayı daha objektif değerlendirme yapabildikleri, bunun yanında idare ve öğretmenlerin planlı programlı çalışmaya yönlendirdiği okul müdürleri tarafından dile getirilmiştir. Okul müdürlerinin denetimi denetmenler yapmasına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Mesleki yeterlilik ile ilgili olarak M1, “Müfettişler okul müdürlerine göre bu alanda daha donanımlıdır. Denetmenler objektif olarak okulun imkânlarını göz önünde bulundurarak denetim yapmalıdır.” şeklinde görüş belirtirken; M5, “Ders denetimleri kesinlikle denetmenlerce yapılmalıdır. Aldıkları eğitim, objektif bakış açısı, olumlu ve olumsuz geri bildirimde bulunmaları okul ve sonuçları için olumludur...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Mesleki gelişme alt temasıyla ilgili olarak M7, “Çağdaş denetim ilke ve tekniklerini de bildikleri için öğretmenlerin denetiminde daha fazla katkı sağlayacaklarını, verdikleri geri bildirimlerle de eğitim kalitesini arttıracaklarını düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtirken; M9, “Alanları uzmanlıkları denetim üzerine olacağı için yeni gelişmeleri öğretmenlere aktarmaları, gözlemlerinin uzmanlıklarından dolayı daha detaylı olması daha olumlu rehberlik yapmalarına katkı sağlar.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tarafsızlık alt temasıyla ilgili olarak M9, “Ders denetiminin denetmenlerce yapılması kuruma ilk defa gelip öğretmenlerle ilk kez karşılaşmaları maksimum tarafsızlık olarak yorumlanabilir.” şeklinde görüş belirtirken; M8, “...Onların daha adil olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 9’da denetmenlerin yapmış olduğu ders denetim faaliyetlerinin denetmenlerce yapılmasının okul müdürlerine göre olumsuz yönleri tema, alt tema ve kodlar oluşturularak gösterilmiştir.

Tablo 9. Ders Denetiminin Denetmenler Tarafından Yapılmasına İlişkin Okul Müdürlerinin Olumsuz Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Kodları	f
Taraf Tutma	Okul ayrımı yapılması	M1	1
Huzursuzluk	Korku yayması	M1	1
	Tedirgin etmesi	M3, M10	2
Amaçtan Sapma	Rehberlik sürecini teftiş havasıyla yapması	M1	1
	Süreci değerlendirememesi	M2, M3, M4	3
Süreç Odaklı Denetim	Günlük değerlendirmelerle objektif değerlendirme yapılmaması	M4, M7, M10	3
	Günlük yapılan denetimlerin etkili olmaması	M4, M8, M9	3

Tablo 9'a göre denetmenlerin yapmış olduğu ders denetim faaliyetlerine ilişkin okul müdürlerinin olumsuz görüşleri ile ilgili 4 alt tema 7 kod/kavram elde edilmiştir. Bu alt temalar, taraf tutma, huzursuzluk, amaçtan sapma, süreç odaklı denetim ve denetmen sayısında yetersizlik şeklindedir. Bu temada öğretmenler en çok süreç odaklı denetim (3 kod) alt temasında kodlarlar üretmişlerdir.

Tablo 9 incelendiğinde okul müdürlerinin denetmenlerin gününbirlik yaptıkları denetime sıcak bakmamaktadırlar. Öğretmenler, denetimin anlık olarak yapılması yerine "süreç odaklı denetim" yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Okul müdürlerinin ilgili görüşü şu şekildedir:

"Ders denetimi süreç halinde ilerlemelidir. Okul müdürü devamlı sistemin içinde olduğu için sürece hâkim bir şekilde denetim yapabilir. Denetim bir anlık olmaz sürece yayılmalıdır." M2

"Ders denetimini denetmenlerin yapmasına sıcak bakmıyorum. Eğitim öğretim süreci uzun bir süreç olduğu için yapılan değerlendirmenin anlık değil sürece yayılması gerektiğini düşünüyorum." M3

"Taraf tutma" alt temasıyla ilgili olarak M1, *"Müfettişlerden bazıları okul ayrımı yapmaktadırlar. Müfettişler ilk dönemde rehberlik, için geliyordu. İlk dönemki rehberliği teftiş havasıyla yapıyorlar. Bu da öğretmene korku yaymaktadır."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Denetim esnasında "huzursuzluk" ile ilgili olarak M3, *"Müfettişlerin yapmış olduğu denetimde öğretmenler tedirgin oluyor. Bu da öğretmenlerin müfettişlerden sağlıklı bir şekilde faydalanmalarını engellemektedir."* şeklinde görüş belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada okul müdürleri ve denetmenlerin yapmış olduğu ders denetimi ile ilgili okul müdürü ve öğretmenlerin görüşleri olumlu ve olumsuz kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, müdürlerin ders denetimi yapması; öğretmenlerin denetimi rahat bir şekilde geçirmesi, denetim esnasında gerilmemeleri, dersi rahat anlatmaları, öğretmenlerin müdürlerinden öğretim süreci ile ilgili bilgi almaları, müdürün tecrübelerinden faydalanmaları ve denetimin sürece yayılarak okul müdürleri tarafından sürekli bir denetim ve kontrol mekanizması olması noktalarından olumlu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre müdürlerin ders denetimi yapması, öğretmenlerin denetimi rahat bir şekilde geçirmelerini sağlamaktadır. Dönmez ve Demirtaş'ın (2018) yaptığı araştırmada okul müdürünün yapmış olduğu ders denetiminin öğretmenler üzerindeki denetim baskısını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Akbaşlı ve Tunç'un (2018) çalışmasına göre, müdür ve öğretmenlerin birbirini tanıması nedeniyle; müdürün ders denetimi sırasında öğretmenlerin kendilerini rahat hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Range (2013), yaptığı çalışmada öğretmenlerin etkili bir denetleme ve değerlendirmede müdürlere güven duyduğunu tespit etmiştir. Bu noktadan bakıldığında, okul müdürlerinin denetimleri, öğretmenler için güven ve rahatlığın sağlanmasında etkilidir. Bu durum, denetim baskısını ve stresi azaltan önemli bir etken olarak görülebilir. Deniz ve Saylık'ın (2018) yaptığı çalışmada, denetimi okul müdürlerinin yapması gerektiğini savunan katılımcılar; gerekçe olarak, öğretmen gelişimine katkı sunabilme, okul müdürleriyle daha samimi ve sıcak ilişkiler geliştirebilme, öğretmene rehberlik edebilme, öğretim faaliyetlerini izleyebilme gibi nedenleri ön plana çıkarmışlardır. Sailesh ve ark., (2011), öğretmen denetimine yönelik yaptığı çalışmada, denetimlerin, içerisinde öğretmenlerin dahil olduğu bir ekip

tarafından yapılması, denetimin sürekli olması ve müdürlerin bu denetimleri yaparken alan uzmanlarından yardım alması gerektiği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre, müdürler denetim sonucunda dönüt ve rehberlik çalışması yapmaktadırlar. Yeşil ve Kış'ın (2015) yaptığı araştırmada da ders denetimi sonrası okul müdürlerinin geri dönüt verdiği tespit edilmiştir. Monyatsi ve ark., (2006), yaptığı çalışmada, değerlendirme süreci sonunda geri bildirim sağlanmasının tüm sürecin şeffaf olması açısından önem arz ettiği tespit edilmiştir. Akbaşlı ve Tunç'un (2018) yaptığı araştırma sonucuna göre, ders denetimi sonrası müdürlerin olumlu veya olumsuz geribildirimde bulunduğu tespit edilmiştir. Lyonga (2018), okul müdürlerinin denetim uygulamaları yoluyla, öğrenme oturma yerlerini ziyaret ederek, öğretmenlerin öğretimini gözlemleyerek ve öğretmenler tarafından kullanılan öğretim yöntemlerini inceleyerek, tuttuğu notlar çerçevesinde geri bildirim vererek, öğretmenlerin iş performanslarını olumlu yönde etkileyip geliştirdiğini tespit etmiştir.

Araştırmada, denetimde yapılan adaletsizlikler, sosyal ilişkilerin denetimi etkilemesi, okul müdürlerinin denetim alanında yetkin olmaması okul müdürü tarafından yapılan ders denetimlerinin öğretmenlere göre öne çıkan olumsuz sonuçlardır. Personel sayısının fazla olması ve iş yükünün fazla olması, müdürlere göre denetime yeterince zaman ayrılamamasına neden olmaktadır. Alanyazında bu araştırmaya benzer bir şekilde birçok okul müdürünün ders denetimine yeterince vakit ayıramadığı tespit edilmiştir (Şentürk ve Ünal, 2011; Koç, 2017; Ergen ve Eşiyok 2017). Onuma (2015) yaptığı çalışmada, idari işlerin yoğunluğu nedeniyle okul müdürlerinin denetime yeterince vakit ayıramadığını tespit etmiştir. Koşar ve Buran (2019) yaptığı çalışmada, öğretmen sayısının fazla olduğu kurumlarda okul müdürünün öğretmenlerin hepsini denetleyemediğini, bunun için yeterli zamanlarının olmadığını tespit etmişlerdir. Bu nedenle müdürler, sınıf ve ders denetimine yeterli zaman ayırmak istiyorsa, denetim dışında kalan bir takım yönetsel görevleri okuldaki diğer yöneticilere devretmelidir (Özbaş, 2002).

Araştırmada, okul müdürü ile öğretmenler arasındaki sosyal ilişkilerin denetimi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez ve Demirtaş (2018) yaptığı araştırmada öğretmenler, okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki geçmiş yaşantılar nedeniyle müdürlerin, öğretmenleri değerlendirmede art niyetli davranabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Tonbul ve Baysülen (2017) yaptığı araştırmada, müdürlerin yapacağı ders denetiminin yanlılığı arttıracığı sonucuna ulaşmıştır. Akbaşlı ve Tunç (2018), müdür objektif olduğu sürece denetlediği öğretmenle sosyal ilişkisinin olmasının herhangi bir olumsuz etkisinin olmayacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle bazı öğretmenlerin denetime karşı olan olumsuz algılarını yıkmak, denetimi, öğretmen tarafından bir tehdit olmaktan çıkarmak için okul müdürü yapıcı bir dil kullanmalı, denetimler esnasında olumsuz eleştiri yapmaktan çekinmelidir (Deniz ve Saylık, 2018). Araştırmada, okul müdürünün branşı olmayan dersi denetlemesi, öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olmaması, müdürün geçmişte uyguladığı yöntemlere takılı kalması denetimde yetkinlik sorunları oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ateşoğlu ve Akbaşlı (2020) yaptığı araştırmada, öğretmenler okul müdürlerinin ders denetiminde uzman, nitelikli ve denetimlerinde yetkin olduğunu belirtmişlerdir. Dönmez ve Demirtaş'ın (2018) çalışmasında öğretmenler, okul müdürlerinin denetim faaliyetlerini yerine getirecek gerekli bilgi ve beceri sahibi oldukları, müdürün yaptığı ders denetimi ile denetmenler tarafından yapılan denetimlerin aynı olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarının aksine Topçu (2010) araştırmasında öğretmenlerin denetimi gerekli gördüğü, fakat okul müdürlerinin ders denetimi konusunda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Onuma (2015) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin denetim konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin denetim rollerini sağlıklı ve etkili gerçekleştirmeleri için çeşitli politikaların geliştirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada, ders denetiminin denetmenler tarafından yapılmasının öğretmenleri planlı programlı çalışmaya yönlendirdiği, müfettişlerin öğretmenle aynı sosyal ortamda bulunmalarından dolayı denetimin daha objektif olacağı, müfettişlerin denetim alanından dolayı daha donanımlı olması ve rehberlik ağırlıklı denetimle öğretmeni mesleki açıdan geliştireceği, öğretmenlerin denetmenlerin yapmış olduğu denetime karşı olumlu görüşlerdir. Öğretmenlerin denetim sürecinden en fazla yararı sağlamaları için rehberlik odaklı denetim yapılması gerekmektedir. Rizzo (2004) yaptığı çalışmada, ideal denetimin öğretmenlerle denetçilerin iş birliği içinde çalışılması durumunda gerçekleşeceğini ifade etmiştir. Al-Wadi (2018) yaptığı çalışmada, İngilizce öğretmen adaylarına denetmenlerce verilen geri bildirimlerin, çeşitli öğretim becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Müfettişlerin yapmış olduğu denetimlerde öğretmenler gerilmekte ve kaygı düzeyleri yükselmektedir. Anlık olarak yapılan denetimlerde öğretmen kendini tam olarak yansıtamayabilirken o anki durumundan yola çıkılarak bütün süreç boyunca yapmış olduğu çalışmaların değerlendirmesi yanlış değerlendirmelere neden olabilir. Britton ve ark., (2002) yaptığı çalışmada, denetmenlerin rehberlik yapma konusunda yeterli olmadığını tespit etmiştir. Taymaz'a (2011) göre rehberlik sürecinde öğretmene baskı yapılmadan öğretmenin rahat edeceği, güven ortamları oluşturulmalıdır. Karasu ve Cömert (2019) yaptığı araştırmaya göre denetmen,

uygulamadan ziyade biçime önem veriyorsa, denetlenen öğretmen ile müfettiş arasında olumsuz bir iletişim varsa, öğretmenin kaygı düzeyi yükselecektir. Bu durum da olumsuz duyguların oluşmasına neden olacaktır. Bu yüzden denetim sürecinde denetlenenlerin psikolojik özellikleri dikkate alınmalı ve denetmen rehberlik sürecinde davranışlarına dikkat etmelidir.

Okul müdürlerinin yapmış olduğu ders denetimlerinin, okul müdürünün kurumuna hâkim olmasını kolaylaştırması, sınıflarda iyi olan uygulamaların diğer sınıflara yayılımını sağlaması, öğretmenlerin denetimi rahat bir şekilde geçirmesi ve denetim sürecine yayıldığından öğretmenlerin derse sürekli hazırlıklı gelmesi okul müdürlerince görülen olumlu durumlardır. Birel ve Erçek (2019) yaptığı araştırmada okul müdürünün denetim faaliyetleriyle öğretmenler üzerinde yaptırım gücünü ve otoritesini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yeşil ve Kış'ın (2015) yaptığı araştırmada öğretmenler, müdür tarafından yapılan ders denetimlerinin kendilerine katkısının olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Araştırmada, ders denetimlerinin en büyük katkısının öğretmenlerin eksiklerini görmesi noktasında olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin ders denetim görevlerine ilişkin olumlu okul müdürü görüşlerinin yanında olumsuz görüşler de vardır. Bunun sebeplerine bakıldığında, iş yüklerinin yoğunluğundan dolayı denetime fazla zaman ayıramama, bu yüzden denetimde istenilen verimi alamamak; profesyonel anlamda denetim yapılamaması, bunun sonucunda da kurum ikliminin zarar görmesi, öğretmen motivasyonunun düşmesi; okul müdürlerinin denetim alanında yetkin olmaması ve yaptıkları denetimin öğretmen üzerinde herhangi bir yaptırım gücü ve caydırıcılığının olmamasıdır. Koç'un (2018) yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin yapmış olduğu denetimin fazla işlevsel olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebepleri, idari işlerin yoğunluğundan denetime vakit ayıramama, okul müdürlerinin denetim alanında bilgi sahibi olmamaları, müdürlerin denetiminin öğretmenler tarafından ciddiye alınmaması, müdürün tespit ettiği eksikliklere yönelik öğretmenlerin düzeltme yapmaması olarak tespit edilmiştir. Aytunay'a göre (2020) okul müdürlerinin okul içi ve okul dışında birçok sorumluluğunun olması nedeniyle, denetim görevi yönetimde öncelik verilen görevlerden olmayabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin sadece ikisi denetimin müfettişler tarafından yapılmasını isterken diğer katılımcılar denetimin süreç boyutuna dikkat çekip müfettişlerin yapmış olduğu günü birlik değerlendirmelerle öğretmenin performansını doğru bir şekilde değerlendiremeyeceği görüşünü savunmuşlardır. Müfettişlerin ders denetimi yapmasını savunan okul müdürleri, müfettişlerin denetim alanındaki yetkinliğine vurgu yaparken denetimin rehberlik odaklı yapılmasını istemektedirler. Araştırmaya katılan okul müdürleri ve öğretmenlerin çoğunluğu, denetimin okul müdürleri tarafından yapılmasını istemektedirler. Okul müdürlerinin yapmış olduğu denetimler öğretmenlerin rahat teftiş geçirmesini sağlarken objektiflik bakımından ikili ilişkilerin denetime yansması nedeniyle de öğretmenleri huzursuz etmektedir. Müfettişlerin denetim yapmasını isteyen öğretmenler de müfettişler ile öğretmenler arası sosyal ilişkilerin olmayışı nedeniyle daha objektif denetim yapılacağını düşünmektedirler. Objektif olarak değerlendirildiğini düşünen öğretmen, denetimi daha çok önemser ve denetmenlerin düşüncelerine önem verir. Böylece eksikliklerini giderme konusunda daha istekli olabilir. Bu da eğitim öğretimin amaçlarına ulaşmasını olumlu yönde etkiler (Uçar, 2012). Aslanargun ve Göksoy'un (2013) yaptıkları çalışmada da denetimde asli unsur olarak eğitim denetmenlerinin uygulamalarının öğretmenlerce olumlu bulunmadığı; bunun karşın, bazı çekincelere rağmen müdür denetiminin ön plana çıkarıldığı görülmüştür. Demirtaş ve Akarsu'nun (2016) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin maarif müfettişlerince yapılan teftişe olumlu bakmadıkları, bunun yerine bazı kaygılara rağmen okul müdürünün teftişine olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Deniz ve Saylık'ın (2018) yaptığı çalışmada da müdür ve öğretmen görüşlerinin ayrıştığı nokta, denetimde müdürlerin adil ve önyargısız bir davranışa sahip olmalarıdır. Altun'un (2014) çalışmasında da katılımcılar, öğretmen denetimini kimin yapması gerektiği konusunda, maarif müfettişlerinin denetlemesini tercih etmediği, öncelikli tercihlerinin okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve zümre başkanı olduğu tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi, bu araştırmanın ve alan yazındaki sonuçların, daha çok müdür denetiminden yana olduğu şeklindedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin gereksinim duyacakları bilgi ve becerileri kazanmalarına yönelik, süreklilik temelinde, uygulamalı ve teorik eğitimlerle desteklenmeleri gerekmektedir. Denetim modeli olarak okul müdürünü merkeze alan bir yaklaşımın başarılı olabilmesi için okul müdürlerinin üstlendikleri rol ve sorumlulukların, öğretim ve program liderliği odaklı olarak yeniden yapılandırılması gereğinden söz etmek mümkündür (Sabancı ve Akcan, 2019).

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında şu önerilerde bulunulabilir: Okul müdürlerine denetim alanında hizmetiçi eğitim verilerek denetim alanında yetkinlikleri artırılabilir. Okul müdürleri


denetmenlerle birlikte ders denetim faaliyetlerine girerek denetim koçluğuyla da müdürlerin denetim alanında yetkinlikleri artırılabilir. Okul müdürleri iş yoğunluğundan dolayı denetime zaman ayıramamakta bu da denetimin amacına ulaşmasını engellemektedir. Okul müdürlerinin liderlik rollerinden bazıları paylaşması, bu sorunu kısmen giderebilir. Okul müdürlüğü seçme ve atama kriterlerine, eğitim yönetimi ve denetim alanında yüksek lisans şartı getirilerek yönetim ve denetim alanındaki farkındalıkları ve yeterlikleri artırılabilir. Denetimlerin adil olmaması durumunda uygulanacak yaptırımlarla, denetimin güven verici ve adil bir ortamda gerçekleşmesi sağlanabilir.

Ek Bilgi

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sunmuş ve makalede raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

ORCID ve İletişim

Ender Kazak  <http://orcid.org/0000-0001-5761-6330>, E-posta: enderkazak81@hotmail.com

Muhammer Yüksel  <http://orcid.org/0000-0001-9398-8983>, E-posta: muammer-y@hotmail.com

Kaynaklar

- Akbaşı, S. ve Tunç, Z. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 400-411.
- Akyol, C. (2013). *İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerince yapılan ders denetimlerine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altun, M., Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerinin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages*, 10(3), 79-96.
- Aytunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127. DOI: 10.21764/mauefd.647056
- Al-Wadi, H. M. (2018). Facilitating in-service English language teacher trainees' supervision through written feedback: Action research. *International Education Studies*, 11(9), 1-11.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 98-121.
- Ateşoğlu, Y. ve Akbaşı, S. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1-18.
- Birel, F. K. ve Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 169-177.
- Bozkuş, K., Gündüz, Y. ve Aslan, H. (2015). *Öğretmenlerin denetim ve rehberlik dışı bırakılmalarının olası sonuçları*. VII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi, İzmir.
- Britton, P. J., Goodman, J. M., and Rak, C. F. (2002). Presenting workshops on supervision: A didactic-experiential format. *Counselor Education & Supervision*, 42(1), 31-39.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E ve Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(1), 1-28. doi: 10.14527/kuey.2016.001
- Ceylan, M. ve Can, S. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(4), 490-510.
- Demirtaş, H. ve Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93. DOI: 10.17679/inuefd.17251239

- Deniz, Ü. ve Saylık, N. (2018). Okul müdürleri ve öğretmenlerin perspektifinden öğretimde denetim problemi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 67-80.
- Dönmez, B. ve Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürü ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri (Adıyaman İli Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 454-477.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürünün ders denetimi yapmamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 2-19.
- Fıncıoğulları Bige, E. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasu, Y. ve Cömert, M. (2019). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ders denetimine ilişkin kaygı düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31), 93-120. <https://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.487251>
- Koç, M. H. (2017). Okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen denetimlerine ilişkin ilköğretim müdürü görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48, 92-110.
- Koşar, S. ve Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 7(3), 1232-1265.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Ağiroğlu Bakır, A., ve Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 327-344.
- Lyonga, N. (2018). Supervision and Teachers' Work Performances in Primary Schools in Konye Sub-Division in Cameroon. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 115-125.
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm> adresinden alınmıştır.
- Miles, M. ve Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Calif: Sage.
- Monyatsi, P., Steyn, T., and Kamper, G. (2006). Teacher perceptions of the effectiveness of teacher appraisal in Botswana. *South African Journal of Education*, 26(3), 424-441.
- Nazlı Demirci, S. (2017). *Öğretmen görüşlerine göre ortaokul müdürlerinin ders denetim yeterlilikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Onuma, N. (2015). Principals' management support practices for enhancing teachers' performance in secondary schools in Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 6(1), 11-17.
- Özbaş, M. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Range, B. (2013). How Teachers' Perceive Principal Supervision and Evaluation in Eight Elementary Schools. *The Journal of Research in Education*, 2, 65-78.
- Rizzo, J. F. (2004). *Teachers' supervisors' perceptions of current and ideal supervision and evaluation practices*. (Doctoral Dissertation). Graduate School of the University of Massachusetts, School of Education, Amherst. <http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3118327/>.
- Sabancı, A. ve Akcan, N. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 1893-1910. doi:10.24106/kefdergi.2869
- Sailesh S., Marohaini Y., and Sathiamoorthy K. (2011). Instructional supervision in three Asian countries-what do teachers & principals say? *2nd International Conference on Education and Management Technology, IPEDR*, 13, IACSIT Press, Singapore.

- Şentürk, R. ve Ünal, A. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin ders denetimi uygulamaları*. 20. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Bildiri Özetleri.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (1984). Ders denetimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 9-19.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tonbul, Y. ve Baysülen E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 31-39.
- Uçar, R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 82-96.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2017). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yumuş, A. (2011). *Kalkınma planları çerçevesinde toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışının ekonomik, toplumsal ve siyasal boyutları*. (Uzmanlık Tezi). Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara.

Etik Beyan

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

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 24.06.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2021/174



Biyotaklit Konusunun 8. Sınıf Teknoloji ve Tasarım Dersinde İşlenmesinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Belkız Sürğü^{1*}, Nurhayat Güneş²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Diyarbakır, Türkiye, ORCID: 0000-0001-6807-3044

², Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye, ORCID: 0000-0001-6627-4934

Özet

Bu araştırmada, doğada bulunan stratejiler, sistemler ve ilkelerden ilham alarak karşılaşılan problemlere çözüm bulmak için teknolojiler üretmek anlamına gelen biyotaklit konusunun 8. sınıf Teknoloji ve Tasarım dersinde işlenmesinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinin Sur ilçesine bağlı bir köyde bulunan ilköğretim okulunun 8. sınıfında öğrenim gören 12 kız ve 7 erkek olmak üzere toplamda 19 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri; yapılandırılmamış gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme (odak grup görüşme), araştırmacı günlükleri ve öğrencilerin tasarım çalışmalarından elde edilmiş ve elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrenciler, biyotaklit konusuyla doğanın kendi problemlerini çözmede geliştirdiği sistemleri insanların örnek almasının yararlı olacağı yönünde bilgi, farkındalık ve anlayış geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca biyotaklit konusuyla öğrencilerin doğanın modellerine karşı ilgi ve merakları artmış ve öğrenciler yaşadıkları çevreye daha bilinçli bakmaya başlamışlardır. Bununla birlikte araştırmada biyotaklit konusunun öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcı fikirler geliştirmelerine olumlu katkılar sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Makale

Geçmişi:

Alındı:

22/05/2022

Revize Edildi:

02/09/2022

Kabul Edildi:

05/09/2022

Anahtar

Kelimeler:

Biyotaklit
Teknoloji ve
Tasarım Dersi;
Teknoloji;
Tasarım

Atf için:

Sürğü, B. ve Güneş, N. (2022). Biyotaklit konusunun 8. sınıf teknoloji ve tasarım dersinde işlenmesinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 38-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd>

*Sorumlu Yazar Nurhayat Güneş ✉ nurhayatgunes77@gmail.com

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya Üniversitesi



The Effects of Biomimicry Applications on Students in 8th Class Technology and Design Course

Belkız Sürgü^{1*}, Nurhayat Güneş²

¹ Ministry of Education, Diyarbakır, Türkiye, ORCID: 0000-0001-6807-3044

², Ziya Gökalp Faculty of Education, Dicle University, Türkiye, ORCID: 0000-0001-6627-4934

Abstract

The aim of this research is to determine the effects of biomimicry, which has an important role in gaining problem-solving skills by modelling the nature, in the scope of Technology and Design course, on students. The action research method was used in the study. The study was conducted with 19 students (12 girls and 7 boys) at 8th grade in a primary school located in a village in Sur district of Diyarbakır province, in 2020-2021 academic year. Research data are obtained from unstructured observations, semi-structured interviews (focus group interview), researcher diaries and students' design studies. Descriptive analysis was used for the analysis of data. According to the findings of the research; It was concluded that the students developed knowledge, awareness and understanding that it would be beneficial for people to take the systems developed by nature in solving their own problems with the subject of biomimicry. In addition, with the subject of biomimicry, the interest and curiosity of the students towards the models of nature increased and the students began to look more consciously towards the environment they live in. In addition, it was concluded in the research that the subject of biomimicry could contribute positively to the development of students' imaginations and creative ideas.

Article History:

Received:
22/05/2022

Revised:
02/09/2022

Accepted:
05/09/2022

Keywords:

Biomimicry;
Technology and
Design Course;
Technology;
Design

To cite this article:

Sürgü, B. & Güneş, N. (2022). The effects of biomimicry applications on students in 8th class technology and design course. *Amasya Education Journal*, 11(2), 38-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd>

*Corresponding Author Nurhayat Güneş ✉ nurhayatgunes77@gmail.com

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya University

Giriş

Çok eski çağlardan günümüze değin insanlar yaşam alanlarını şekillendirmede ve problemlerine yaratıcı ve etkin çözümler bulmada doğadan ilham almışlardır. Doğa, insanlığa önemli bir kaynak ve öğretici olmuştur. Özellikle mühendislik, mimarlık, endüstriyel tasarım gibi alanlar yenilikçi yollar bulma adına doğaya odaklanmış ve doğayı taklit etmeye yönelmiştir. Bu bağlamda doğayı taklit ederek tasarımlar yapma anlamına gelen “biyotaklit” bilimi gelişmiştir.

Doğanın yenilik ve buluşlar için ilham kaynağı olmasının çok uzun bir geçmişi olmasına karşın biyotaklit (biyomimetik, biyomimikri) olarak kavramsallaştırılma süreci oldukça yeni sayılabilir. Amerikalı mucit Otto Schmitt, 1960'larda fikirlerin biyolojiden teknolojiye transferini tanımlamak için “biyomimetik” (biomimetic) terimini kullanmıştır (Bar-Cohen, 2006; Kennedy ve ark., 2015). Otuz yıl sonra da Janine Benyus yeni bir tasarım çağını bildiren “Biomimicry: Innovation Inspired by Nature” adlı kitabı ile “biyomimikri” (biomimicry) terimini popüler hale getirmiştir (Kennedy ve ark.,2015). Biyomimetik, çoğunlukla makine mühendisliği alanına atıfta bulunurken, biyomimikri, mimari ve ürün tasarımı gibi tasarım mesleklerinde popülerlik kazanmıştır (Gamage & Hyde, 2012).

Biyomimetik ve biyomimikri kelimelerinin her ikisi de Latince hayat anlamını taşıyan “bios” ve taklit anlamını taşıyan “mimikos” ya da “mimesis” kelimelerinden türetilmiştir (Benyus, 1997). Kavramın Türkçe karşılığı da biyotaklittir. Benyus (2009)’a göre biyotaklit, doğanın modellerini inceleyen ve daha sonra problem çözmek için bu tasarımları ve süreçleri taklit eden veya onlardan ilham alan yeni bir bilimdir. Biyotaklit, doğayı görmenin ve ona değer vermenin yeni bir yoludur. Doğal dünyadan ne çıkarabileceğimize değil, ondan ne öğrenebileceğimize dayanan bir çağ başlatmıştır. Çünkü doğa, 3,8 milyar yıllık evrimden sonra neyin işe yaradığını, neyin uygun ve sürdürülebilir olduğunu öğrenmiştir (Benyus, 2009). Bu evrim sürecinde başarısız çözümler genellikle belirli türlerin yok olmasına yol açarken evrimindeki çözümleri de çevremizdeki yaşamı oluşturan canlıların genlerinde arşivlemiştir. Bu anlamda doğanın yetenekleri, birçok alanda insan yeteneklerinden çok daha üstündür ve birçok özelliğinin ve karakteristiğinin uyarlanması, hayatımızın ve kullandığımız araçların iyileştirilmesi için muazzam potansiyeller sunabilir (Bar-Cohen, 2005; Bar-Cohen, 2006).

Biyotaklit biliminden hareketle biyolojiden biçim, işlev ve süreç temelli ilham alınarak birçok başarılı ürün ortaya çıkarılmıştır (Fu ve ark., 2014; Gamage & Hyde, 2012; Wanieck ve ark., 2017). Bu ürünlere örnek olarak pürüzlü ve pürüzsüz yüzeylerde yürüyebilen Geko kertenkelesinden esinlenerek tekstil ürünlerinin üretilmesi, altı ön ve dört arka bacağı olan bir çeşit güve tırtılının hareketlilik mekanizması taklit edilerek motorların ve lineer aktüatörlerin geliştirilmesi, kurbağa ve fokların bacakları taklit edilerek dalgıç giysilerinin tasarlanması, minimum miktarda malzeme kullanarak maksimum miktarda stabil muhafaza (bal, larva) sağlamada ideal bir yapı olan bal arılarının peteğinden esinlenerek uçağın kontrol yüzeylerinin yapılması verilebilir (Bar-Cohen, 2006). Ayrıca XV. yüzyılda Leonardo Da Vinci'nin ilk denemeleri, uçan makine gibi hayvan fonksiyonlarını taklit eden mühendislik eserleri de biyotaklitin erken dönem örneklerindedir (Fiorentino & Montana-Hoyos, 2014).



Şekil 1. Geko kertenkele/vibram ayakkabıları (Kahraman, 2022).

Biyotaklitte yenilikler ve destekleyici süreçlerin sınırsız bir potansiyele sahip olduğu düşünülmektedir (Fu ve ark., 2014). Biyolojik sistemlerin incelenerek ilkelerin örnek alınması yoluyla yeni teknolojilerin geliştirildiği biyotaklitte doğal dünyadan yapay cihazlara bu işlev aktarımı, mühendislik (Eryılmaz, 2015) ve mimariden (Badarnah & Kadri, 2014; Imani, 2020; Inner, 2019; Santulli & Langella, 2016),

sürdürülebilir tasarım (Kennedy ve ark., 2015; Langella & Perricone, 2019; Gamage ve Hyde, 2012; Kennedy ve Marting, 2016), tekstil tasarımı (Sevencan & Üreyen, 2020) ve eğitime (Alawad & Mahgoub, 2014; Yakışan & Velioğlu, 2019) kadar birçok farklı disiplinde araştırmaya konu olmuştur.

Biyotaklit genellikle yaratıcı yeniliği teşvik eden, çevresel açıdan sürdürülebilir kalkınma için tasarımda yaygın bir hareket olarak önem kazanmıştır (Gamage & Hyde, 2012; Kennedy & Marting, 2016). Ayrıca, biyoloji ve teknoloji arasında hala ele alınması gereken kayda değer bir mesafe vardır (Vincent 2009'dan aktaran Gamage & Hyde, 2012). Bu nedenle biyotaklit hem Ar-Ge liderleri hem de araştırmacılar tarafından daha fazla araştırmayı hak eden oldukça umut verici bir yaklaşım olmuştur (Kennedy & Marting, 2016). Bu bağlamda biyotaklit bilimine eğitim içerisinde ve eğitim alanında yapılan araştırmalarda da geniş yer verilmesi gerekli hale gelmiştir. Bu çabalardan biri olarak İlköğretim Teknoloji ve Tasarım dersinde biyotaklit konusu 2019 yılında "Doğadan Tasarım" başlıklı ünite içerisinde müfredata dahil edilmiştir. Böylece, model ve rehber olan doğayı, teknolojinin, sanat ve yaratıcılığın inovatif düşünce yapısı ile eğitime ve öğretime kazandırarak bilgiyi üretebilen, çözebilen, eleştirel düşünebilen bir gençliğin geleceğe emin adımlarla yürümesi ve bu amaçlar doğrultusunda ürün ortaya koyma becerisi kazanması hedeflenmiştir (Selçuk, 2019).

Eğitim içerisinde henüz çok yeni olan biyotaklit konusunda, alan yazında da sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri, Alawad ve Mahgoub (2014) tarafından yüksek öğretimde sanat eğitimi alan öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için biyotaklit öğretiminin etkisini incelemek amacıyla 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Diğer bir araştırmada ise Yakışan ve Velioğlu (2019), ilkökul 4. sınıf öğrencilerin hayvanların özelliklerinden esinlenerek tasarladıkları ürünlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Bu çalışmaların yanında biyotaklit konusu ile Teknoloji ve Tasarım dersinde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. İşte bu noktada bu araştırmada, doğada bulunan stratejiler, sistemler ve ilkelerden ilham alarak karşılaşılan problemlere çözüm bulmak için teknolojiler üretmek anlamına gelen biyotaklit konusunun 8. sınıf Teknoloji ve Tasarım dersinde işlenmesinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmayla Teknoloji ve Tasarım dersinde biyotaklit konusuyla doğadaki sistemleri transfer etmenin öğrencilerin tasarım ve üretim süreçlerine etkilerini ortaya koyarak bu alanda çalışacak araştırmacılara, eğitimcilere ve program hazırlayıcılara katkıda bulunmak hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması; bir deney ve ispat zorunluluğu olmayan genellikle öğretim uygulamaları veya öğretim durumlarının planlı ve sistematik gözlemini içermektedir (Johnson, 2019). Diğer bir deyişle uygulamada ortaya çıkan sorunların belirlenmesine ve çözülmesine yönelik olarak uygulama sürecinin incelenmesini kapsayan bir araştırma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmacının çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ilinin Sur ilçesine bağlı bir köyde bulunan ilköğretim okulunun 8. sınıfında öğrenim gören 19 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler 12-14 yaş aralığında bulunan 12 kız ve 7 erkekten oluşmakta olup tümü araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada etik ilkeler gereği öğrencilerin gerçek kimliklerini gizlemek adına biyotaklit konusu ile ilişkili olarak doğadan takma isimler (rumuz) verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Uygulama Süreci

Araştırmada veri toplama teknik ve araçları olarak yapılandırılmamış gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme (odak grup görüşme), araştırmacı günlükleri ve öğrencilerin tasarım çalışmaları kullanılmıştır. Veri toplama tekniklerinden yapılandırılmamış gözlem sekiz ders saatini kapsamaktadır. Odak grup görüşmesi uygulama sürecinin sonunda dördüncü hafta okulda olan 16 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme toplamda 35 dk. sürmüştür. Görüşme soruları şöyledir:

1. Biyotaklitte günlük hayatımızdaki problemlere çözüm üretilebileceğini düşünüyor musunuz? Evetse Hangi problemlere?
2. Doğanın işleyişi konusuna önceden ilginiz, merakınız var mıydı? Bu ilgi ve merakın nasıl başladığı hakkında bilgi verir misiniz?
3. Biyotaklit konusunu yaratıcılık açısından nasıl değerlendirirsiniz?

4. Biyotaklit uygulamaların çevreyle olan etkileşiminizi değiştirdiğini düşünüyor musunuz? Bu değişimlerden kısaca bahsedebilir misiniz?
5. Son olarak biyotaklit konusunda diğer görüşleriniz nelerdir?

Veri toplama araçlarından araştırmacı günlükleri ise birinci araştırmacının her ders ve ders dışı zamanlarda aldığı notları bilgisayar ortamında yazmasını kapsamaktadır. Öğrencilerin tasarım çalışmaları ise dört haftalık uygulama sürecinin sonucunda ortaya çıkan sonuç çalışmalarından elde edilmiştir. Veriler 2020-2021 Bahar dönemi Mart ve Nisan aylarında toplanmıştır.

Araştırmanın uygulama süreci 4 hafta, toplamda 8 ders saatini kapsamıştır. Ayrıca ders dışı zamanlarda da öğrencilerin sorularına cevap bulmaları ve araştırmaları için rehberlik edilmiştir. Dersin işleme sürecinde biyotaklit konusu ilk hafta pandemi sürecinden dolayı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden sunum programı ile yapılmıştır. Dersin ilk aşamasında biyotaklit kavramının tanımı, kurucusu ve gelişimi ile ilgili genel bilgilere yer vermiş ve biyotaklit örnekleri sunulmuştur. Ardından öğrencilerden doğayı incelemeleri ve doğadan ilham alarak insanların neler yaptığını araştırmaları istenmiştir. Bazı öğrencilerin araştırma için yeterli kaynağı olmadığından ders dışında biyotaklit örnekleri bir sosyal paylaşım ağı üzerinden paylaşılmaya devam edilmiştir. Okullarının açılması ve yüz yüze eğitime geçilmesi ile bir sonraki hafta ders yüz yüze doğada gerçekleştirilmiştir. Bu ders, köyün güzel manzarası eşliğinde öğrencilerin tamamının katılımıyla güzel ve eğlenceli başlamıştır. Biyotaklit konusu bu kez doğada bire bir örneklerle anlatılmıştır. Örneğin Mestral'in köpeği ile birlikte doğada dolaşırken dulavrat otunun tüylerine yapıştığı ve bu dikenli ottan kurtulmaya çalışırken cırt cırt bandı diğer adı ile velcro bandını bulduğu anlatılarak benzetme tekniği ile olay canlandırılmıştır. Daha sonra öğrencilerin konuyla ilgili kendi hayatlarından ve deneyimlerinden bahsetmeleri istenmiştir. Dersin sonunda öğrencilerden doğada incelemeler yapmaları ve buldukları örnekleri bir sonraki derste anlatmaları istenmiştir. Uygulama sürecinin üçüncü haftasında ders sınıfta işlenmiş ve öğrenciler doğada yaptıkları incelemelerle kendilerine ilham veren fikirleri sınıfta paylaşmışlardır. Dördüncü hafta ders yine sınıfta yapılmış ve öğrenciler fikirlerini tasarımlarına uyarlamaya çalışmışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak için sık sık doğrudan alıntıya yer verilir. Bu tür analizde amaç, bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Bu nedenle veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve neden sonuç ilişkileri değerlendirilerek sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada da elde edilen verilerden analizler için bir çerçeve oluşturulmuş ve ardından temalar belirlenerek gereksiz bölümler araştırmanın dışında bırakılmıştır. Her veri seti önce kendi arasında kodlanmış daha sonra birbirlerini destekleyen veriler belirlenen temalar altında toplanmıştır. Daha sonra bulgular tanımlanmış ve son olarak bu bulgular yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır. Bulguların sunumunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir. Kodlamalardan bir bölüm Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kodlamadan Bir Bölüm

Tema	Alt Tema	Kod	Veri	İlgili Veri Toplama Aracı	Veri Kodu
Doğa Problemleri Nasıl Çözer	-	Biyotaklitle Farkındalık	Bizler doğayı hep taklit etmişiz; evlerimizi, yiyeceklerimizi, hatta israf etmemeyi bile doğadan öğrenmişiz" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Develer genellikle suyun az bulunduğu yerlerde yaşarlar. Bu yüzden sularını hörgüçlerinde saklar ve oradan kullanırlar. İnsanlar da aynı şekilde sularını saklamak için depolar yapmışlar.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme (Odak Grup Görüşme), Araştırmacı Günlükleri	Nehir Nil

Doğadan İlham Al	-	Biçiminden İlham Aldım, Nasıl Yaptığımı Merak Ettim, Merak Etmeye Başladım	Ben köyde doğup büyüdüm yani hep doğa ile iç içe yaşadım. Nedense etrafımda olan biten doğa olayları hiç ilgimi çekmezdi. Şimdi ise etrafımda olan biten bütün doğa şekilleri ilgimi çekmeye başladı. Artık onları merak ediyorum. Yani çiçeklere, böceklere, hayvanlara başka bakmaya başladım. Hangi problemimizi neyle çözebilirim diye düşünmeye başladım. Ben kuşların nasıl uçtuğunu hep merak ederdim. Bu merakımı herkese de söyledim. Arkadaşlarıma sorar onlardan da fikir alırdım. Şimdi uçan kuşların insanlara ilham kaynağı olduğunu ve bu sayede insanların uçan aletler ürettiğini gördüm. Ben de böyle bir şey tasarlamayı çok isterim.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme (Odak Grup Görüşme),	Cemre
İlişkilendir ve Tasarla	Endüstriyel Tasarım	Tasarım Çalışmaları	Ben deve hörgücünden depo tasarlarken devenin su ihtiyacını hörgücünden sağladığını biliyordum. Bundan esinlenerek tasarımı yaptım.	Araştırmacı Günlükleri	Kiraz
İlişkilendir ve Tasarla	Endüstriyel Tasarım	Tasarım Çalışmaları	Ben deve hörgücünden depo tasarlarken devenin su ihtiyacını hörgücünden sağladığını biliyordum. Bundan esinlenerek tasarımı yaptım.	Araştırmacı Günlükleri, Öğrencilerin Tasarım Çalışmaları, Yapılandırılmamış Gözlem	Nil

Bulgular

Araştırmada elde edilen verilerin incelenmesinden; “Doğa Problemleri Nasıl Çözer”, “Doğadan İlham Al”, “İlişkilendir ve Tasarla” olmak üzere üç tema biçimlenmiştir. “İlişkilendir ve Tasarla” teması da “Endüstriyel Tasarım”, “Tekstil Tasarım”, “Mühendislik Tasarım”, “Mimari Tasarım” ve “Sanatsal Tasarım” olmak üzere beş alt temada ele alınmıştır.

Doğa Problemleri Nasıl Çözer?

Araştırma kapsamında Teknoloji ve Tasarım dersinde biyotaklit konusunun anlamsal ve bağlamsal olarak ele alınmasının ardından öğrenciler, biyotaklitte doğanın problemleri nasıl çözdüğü hakkında bilgi, anlayış ve farkındalıklarındaki değişimi kendi hayatlarından ve deneyimlerinden verdikleri örneklerle ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin ilettikleri örnekler “doğa problemleri nasıl çözer?” teması altında toplanmıştır. Örneğin; Kartal rumuzlu öğrenci,

Yiyeceklerimizi saklamak için kullandığımız toprak kaplar var ya bizler bunu eşek arılarından öğrenmişiz. Eşek arıları ballarını saklamak için yazın örmeye başladıkları toprak tabakayı ağızlarından çıkan sıvı ile şekillendirip güneşte kurutmaya bırakıyorlar. Bu sayede çok dayanıklı oluyor. Eşek arıları bu sayede ballarını uzun süre saklayabiliyormuş. Bugüne kadarda insanlar toprak kapları tıpkı onlar gibi yiyeceklerini saklamada kullanıyorlar. Gerçekten bizler doğadan çok şey öğreniyoruz.

İfadesini kullanırken Nehir rumuzlu öğrenci “bizler doğayı hep taklit etmişiz; evlerimizi, yiyeceklerimizi, hatta israf etmemeyi bile doğadan öğrenmişiz” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Çağla rumuzlu öğrenci ise şunları dile getirmiştir: “Doğada olan bazı otların insan sağlığını korumada kullanıldığını

büyüklerimden sürekli duyuyorum. Özellikle hastalandığımızda ...bitkileri kullandıklarını biliyorum. Bu da bize doğanın bir faydasıdır.” Nil rumuzlu öğrenci de “*develer genellikle suyun az bulunduğu yerlerde yaşarlar. Bu yüzden sularını hörgüçlerinde saklar ve oradan kullanırlar. İnsanlar da aynı şekilde sularını saklamak için depolar yapmışlar.*” ifadesini kullanmıştır.

Bu bulgulara göre, öğrencilerin biyotaklit konusuyla doğanın problemleri çözmede geliştirdiği sistemlerin insanlar tarafından her zaman örnek alındığı ve doğanın bir öğretmen olarak görülmesinin yararlı olacağı yönünde farkındalık ve anlayış geliştirdiği söylenebilir. Benyus (2009)’un hatırlattığı gibi, insanlar zorunlu olarak yaratıcı olan doğanın, çözmeye çalıştığımız sorunları zaten çözdüğünü biliyorlar. Görevimiz, zaman içinde test edilmiş bu fikirleri alıp kendi yaşamlarımızda taklit etmektir.

Doğadan İlham Al

İnsanlar doğadaki sistemlerden günlük yaşamında kullanabilecekleri alanlara bir fikir akışı oluşmasını sağlamak adına doğaya odaklanmışlardır. Bu araştırmada da Teknoloji ve Tasarım dersinde doğayı odağına alan biyotaklit bilimi ile öğrencilerin doğadan ilham alarak tasarımlar gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bunun için öğrenciler derste onlara verilen örneklerin dışında kendileri de doğada aktif bir incelemeye girişmişlerdir. Yaptıkları incelemeler neticesinde tasarımlarını planlarken öğrencilerin en sık kullandığı cümleler; *biçiminden ilham aldım, nasıl yaptığını merak ettim, merak etmeye başladım* olmuştur. Yapılan bu kodlamalar “Doğadan İlham Al” temasını oluşturmuştur.

Örneğin; Toprak rumuzlu öğrenci bulduğu mantarın biçiminden ilham alarak bina tasarlayabileceğini belirtmiştir. Kiraz rumuzlu öğrenci ise,

Ben kuşların nasıl uçtuğunu hep merak ederdim. Bu merakımı herkese de söyledim. Arkadaşlarıma sorar onlardan da fikir alırdım. Şimdi uçan kuşların insanlara ilham kaynağı olduğunu ve bu sayede insanların uçan aletler ürettiğini gördüm. Ben de böyle bir şey tasarlamayı çok isterim.

İfadesini kullanmıştır. Cemre rumuzlu öğrencinin yorumu şöyledir:

Ben köyde doğup büyüdüm yani hep doğa ile iç içe yaşadım. Nedense etrafımda olan biten doğa olayları hiç ilgimi çekmezdi. Şimdi ise etrafımda olan biten bütün doğa şekilleri ilgimi çekmeye başladı. Artık onları merak ediyorum. Yani çiçeklere, böceklerle, hayvanlara başka bakmaya başladım. Hangi problemimizi neyle çözebilirim diye düşünmeye başladım.

Nehir rumuzlu öğrenci de şunları dile getirmiştir: “*Doğanın işleyişini daha önce hiç merak etmezdim, ilgimi hiç çekmezdi bu dersi işledikten sonra merak etmeye, araştırmaya, çizimler yapmaya başladım. Doğa insanın yeni fikirler yaratmasını sağlıyor.*” Yıldız rumuzlu öğrenci de benzer şekilde şu ifadeyi kullanmıştır: “*Daha önce doğa bende merak uyandırırdu. Bu nedenle doğayı incelerdim. Şimdi bu konuyla birlikte ilgim daha da arttı. Özellikle derste anlatılanlar ilgi ve alakamın artmasını sağladı. Bu konu yeni fikirler edinmemizde bize çok yardımcı oldu.*” Su rumuzlu öğrenci, “*doğadaki her şeyin bir teknolojiye dönüştürüldüğünü daha önce hiç bilmiyordum. Doğadaki her şeyin bize katkı sağladığını bu derste öğrendim ve gördüm. Artık doğanın bize ilham verdiğini ve iyi gözlemlersek birçok fikir üretebileceğimizi öğrendim. Bir ağaca, bir yaprağa bile bakarken ayrıntılı bakmaya başladım. Yapraktan ne yapabilirim, onu neye dönüştürebilirim gibi bir sürü şey düşünmeye başladım.*” ifadesine yer vermiştir.

Bu bulgulara göre, biyotaklit konusuyla öğrencilerin doğanın modelleri, düzenleri ve stratejilerine karşı ilgi ve meraklarının arttığı, yaşadıkları çevreye daha bilinçli bakmaya başladıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin doğadaki canlı varlıkların şekilleri, yaşam biçimleri ve işleyişinden hem görsel hem de işlevsel boyutta ilham aldığı söylenebilir. Bu anlamda Teknoloji ve Tasarım dersinde biyotaklit konusuyla öğrencileri doğada “araştırma sanatı alanında eğitmek, gözlem güçlerini geliştirmek ve ondan sonra gözlemlemek aracılığıyla düşünmeye teşvik etmek” (Güneş, 2018, s. 75) önemli bir yaklaşımdır olacaktır.

İlişkilendir ve Tasarla

Öğrencilerin doğa ve yaşam arasında ilişki kurarak yaptıkları tasarımlar “İlişkilendir ve Tasarla” teması altında toplanmıştır. Benyus (2009)’un da ifade ettiği gibi,

Hayat uçmayı, dünyanın çevresini dolaşmayı, okyanusun derinliklerinde ve en yüksek zirvelerin tepesinde yaşamayı, mucizevi malzemeler üretmeyi, geceyi aydınlatmayı, güneşin enerjisini kementlemeyi ve kendini yansıtan bir beyin inşa etmeyi öğrenmiştir.

Kıscacası, canlılar fosil yakıtı tüketmeden, gezegeni kirlilemeden, geleceğini ipotek etmeden bizim yapmak istediğimiz her şeyi yapmıştır. Daha iyi modeller ne olabilir? (s. 10).

Öğrencilerin biyotaklit konusu neticesinde yaptığı tasarımlar tasarım alanlarına göre; “Endüstriyel Tasarım”, “Tekstil Tasarım”, “Mühendislik Tasarım”, “Mimari Tasarım” ve “Sanatsal Tasarım” olmak üzere beş alt tema altında toplanmıştır (Şekil 2). Öğrencilerin yapmış olduğu tasarımlar alt temalara göre aşağıda sunulmuştur.

Öğrencinin R umuzu	Tasarım Görseli	Tasarım İçeriği	Alt Tema Tasarım Alanı
Deniz		Yengecin kısıkaçlarından esinlenerek makas tasarımı	Endüstriyel Tasarım
Poyraz		Yılanın ağız yapısından esinlenerek zımba tasarımı	Endüstriyel Tasarım
Nil		Devenin hörgücünden esinlenerek depo tasarımı	Endüstriyel Tasarım
Yıldız		Baykuşun boyun kısmından esinlenerek kavanoz tasarımı	Endüstriyel Tasarım
Cemre		Yılanın dilinden esinlenerek iğne tasarımı	Endüstriyel Tasarım
Okyanus		Kobra yılanının kafa yapısından esinlenerek mızrak tasarımı	Endüstriyel Tasarım
Evren		Uğur böceğinden esinlenerek oyuncak tasarımı ve kumbara tasarımı	Endüstriyel Tasarım
Akasya		Sinekkapan bitkisinden esinlenerek çanta tasarımı	Tekstil Tasarım
Papatya		Kutup ayısının kürkünden esinlenerek kazak tasarımı	Tekstil Tasarım
Ladin		Yarasadan esinlenerek uçuş giysisi tasarımı	Tekstil Tasarım
Su		Ciklet balığından esinlenerek spor ayakkabı tasarımı	Tekstil Tasarım
Kiraz		Mantardan esinlenerek şapka tasarımı	Tekstil Tasarım
Çağla		Ağacın dallarından esinlenerek şapka tasarımı	Tekstil Tasarım
Kartal		Yusufçuk böceğinden esinlenerek helikopter tasarımı	Mühendislik Tasarım
Şahin		Karıncanın yapısından esinlenerek araç tasarımı	Mühendislik Tasarım
Ateş		Köpek balığının şeklinden esinlenerek spor araba tasarımı	Mühendislik Tasarım
Nehir		Kaplumbağanın kabuğundan esinlenerek kask tasarımı	Mimari Tasarım
Toprak		Mantarin yapısından esinlenerek bina tasarımı	Mimari Tasarım
Akasya		Örümcek ağından esinlenerek dantel tasarımı	Sanatsal Tasarım

Şekil 2. Öğrencilerin biyotaklit tasarımları

Deniz



Şekil 3. Yengecin kısıkaçlarından esinlenerek makas tasarımı

Deniz, biyotaklit uygulamasında gündelik hayatta kullandığımız bilindik bir nesneyi yengecin kısıkaçlarıyla ilişkilendirerek tasarlamıştır (Şekil 3). Endüstri tasarım alanında yer alan bu çalışma için Deniz, kısıkaçların keskin ve makası andıran yapısından esinlendiğini belirtmiştir. Birçok alanda olduğu gibi endüstriyel tasarımda da büyük rol oynayan doğa, günlük kullandığımız eşyaların çıkış noktası olarak düşünülebilir. Günümüzde inovatif çalışmalara ilham olan doğa, işlevsellik ve görsel boyutuyla hayatın pek çok alanında kendini gösterebilir. Deniz'in bu çalışması biyotaklit konusunu doğru anladığını ve tasarımına doğru aktardığını kanıtlar niteliktedir.

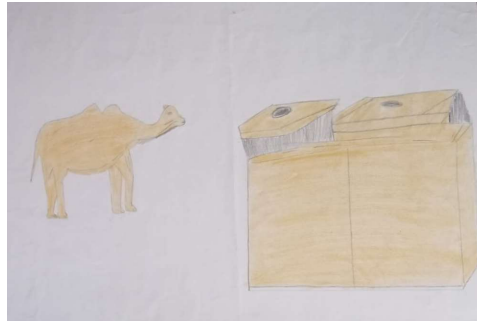
Poyraz



Şekil 4. Yılanın Ağız Yapısından Esinlenerek Zımba Tasarımı

Poyraz, biyotaklit uygulamasında yılanın ağız şeklinden ve dişlerinden esinlenerek tel zımba tasarlamıştır (Şekil 4). Günümüzde zaten var olan bu nesne hem işlevsellik hem de estetik açıdan bu defa doğayla ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Poyraz, bu çalışmayı kopyalamadığını ve daha önce internette de görmediğini belirtmiştir. Poyrazın yapmış olduğu bu tasarım her ne kadar hazır bir nesne olsa da doğayla bu benzerliğin düşünülmesi uygulamayı özgün kıldığı söylenebilir.

Nil



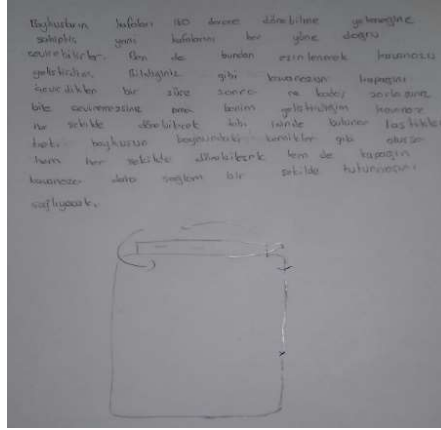
Şekil 5. Devenin hörgücünden esinlenerek depo tasarımı

Nil, devenin hörgücünden esinlenerek insanların malzemelerini veya yiyeceklerini saklayabileceği bir depo ya da saklama dolabı tasarlamıştır (Şekil 5). Nil, yaptığı tasarım ve biyotaklit konusu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Biyotaklit konusu beni çok fazla etkiledi. Doğa teknolojiye çok katkı sağlıyormuş. Günlük hayatımızda da bu katkısını hissediyoruz. Ben deve hörgücünden depo tasarlarken devenin su ihtiyacını hörgücünden sağladığını biliyordum. Bundan esinlenerek tasarımı yaptım.

Nil'in deve hörgücünün su saklama özelliğini bilmesi ve bu bilgiden yola çıkarak uzun süre yiyecek saklanabilecek bir ürün tasarlaması, biyotaklitin özgün ve kullanışlı bir ürün ortaya konmasında, öğrencilerin fikir geliştirme ve araştırma yapmaya yönlendirilmesinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir.

Yıldız

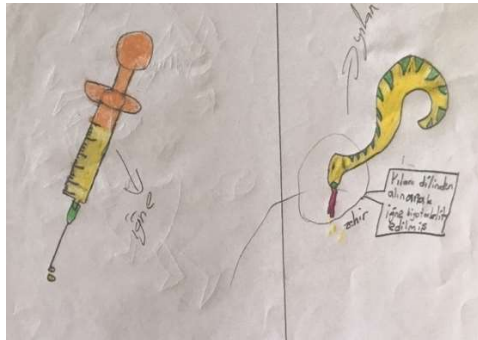


Şekil 6. Baykuşun boyun kısmından esinlenerek kavanoz tasarımı

Bu çalışmada Yıldız, baykuşun boyun kısmının 270 derece dönebilme özelliğinden esinlenerek kavanoz tasarımı yapmıştır (Şekil 6). Farklı ve özgün bir çalışma ortaya koyan Yıldız, yaptığı çalışmayı şu şekilde açıklamıştır:

Baykuşlar kafalarını her yöne doğru çevirebilirler. Ben de bundan esinlenerek kavanozu geliştirdim. Bildiğimiz gibi kavanozun kapağını çevirdikten bir süre sonra ne kadar zorlarsanız bile çeviremezsiniz ama benim geliştirdiğim kavanoz her şekilde dönebilecek tabii içinde bulunan lastikleri tıpkı baykuşun boynundaki kemikler gibi olursa hem her şekilde dönebilecek hem de kapağın kavanoza daha sağlam bir şekilde tutunmasını sağlayacak.

Cemre



Şekil 7. Yılanın dilinden esinlenerek iğne tasarımı

Cemre bu çalışmada yılanın dilinden ilham alarak şırınga tasarlamıştır (Şekil 7). Yılanın insanları ısırırken salgıladıkları zehirden esinlendiğini ve insanların da iğne yaptırdıklarında vücutlarına bir sıvı verildiğini dile getiren Cemre ayrıca bu çalışmasını uygularken çok araştırdığını ve çok keyif aldığını da paylaşmıştır.

Okyanus



Şekil 8. Kobra yılanının kafa yapısından esinlenerek mızrak tasarımı

Okyanus, kobra yılanının kafa kısmından esinlenerek mızrak tasarlamıştır (Şekil 8). Yılanın baş bölümünün görüntüsü ile mızrağın uç kısmını ilişkilendirdiğini belirten Okyanus, ayrıca yılanın düşmanına ya da avına saldırırken başının hızlı hareketinin onu bu tasarıma yönlendirdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte tamamıyla kendi fikri ile bu çalışmayı meydana getirdiğini ve çalışmanın özgün olması için çok düşündüğünü söylemiştir. Diğer taraftan belgeselerde çokça rastladığı kobra yılanın onda hep korku yarattığını ve bu duygu ile ölümü ilişkilendirerek mızrak tasarladığını da eklemiştir.

Evren



Şekil 9. Uğur böceğinden esinlenerek oyuncak tasarımı ve kumbara tasarımı

Evren, biyotaklit uygulamasını uğur böceğinden yola çıkarak iki ayrı çalışma halinde gerçekleştirmiştir. İlk çalışmayı oyuncak ikincisini de kumbara olarak tasarlamıştır (Şekil 9). Evren, bunu yaparken uğur böceğinin sadece şeklinden ve estetik duruşundan etkilendiğini dile getirmiştir.

Tekstil Tasarım

Akasya



Şekil 110. Sinekkapan bitkisinden esinlenerek çanta tasarımı

Akasya, sinekkapan bitkisinin ağız kısmından esinlenerek bir çanta tasarımı yapmıştır (Şekil 10). Sinekkapan (Venüs) bitkisi etçil olup salgıladığı tatlı sıvı sayesinde böcekleri etkileyerek güçlü çenesi ile avını yakalamaktadır. Akasya, bu bilgiden yola çıkarak çantayı da tıpkı sinekkapan bitkisinin her şeyi yutması gibi içine atılan nesnelere muhafaza etmesiyle ilişkilendirerek doğadan elde ettiği izlenimleri çalışmasına aktarmıştır. Yaratıcılık açısından önemli bir tasarım yapan Akasya, daha birçok tasarımın doğadan esinlenilerek elde edildiğini bu ders sayesinde kavradığını belirtmiştir.

Papatya

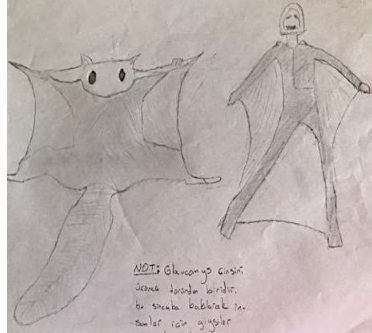


Şekil 11. Kutup ayısının kürkünden esinlenerek kazak tasarımı

Papatya, kutup ayısının kürkünden esinlenerek bir kazak tasarımı yapmıştır (Şekil 11). Kutup ayısının eksi elli derecede hayatını idame ettirebildiğini ve kürkü sayesinde üşümediğini araştıran Papatya, çalışmasında da bu özelliği ön plana almak istediğini belirtmiştir. Bununla birlikte Papatya, biyotaklit konusunda tasarım yaparken teknolojiye hiç yararlanmadığını, sadece bazı hayvanların hayatını internetten araştırdığını ifade etmiştir. Papatya biyotaklit konusunun onun üzerindeki etkilerini ise şu şekilde dile getirmiştir:

Doğayı gözlemleyerek özgün yaratıcı fikirler bulabilirim çünkü doğada çok fazla örnek var. Bizim bunu dikkatli incelememiz yeterli bence. Biyotaklit konusu benim çevre ile etkileşime girmeme çok yardımcı oldu. Artık çevremde gördüğüm her canlıdan bir fikir edinmeye çalışıyorum.

Ladin



Şekil 122. Yarasadan esinlenerek uçuş giysisi tasarımı

Ladin, yarasanın uçuş stilli ve kanat yapısından esinlenerek bir uçuş giysisi tasarlamıştır (Şekil 12). Bu tasarımı ders sunumunda gördüğünü ve bundan etkilendiği için çizdiğini belirtmiştir. Aklına farklı bir fikir gelmediğini ifade eden Ladin, doğadan taklit edilen bu çeşit tasarımların insanların yararına olduğunu ve doğanın bize gerçekten çok şey öğrettiğini bu dersle öğrendiğini eklemiştir.

Su



Şekil 13. Ciklet balığından esinlenerek spor ayakkabı tasarımı

Bu çalışmada Su, ciklet balığının dış görünüşünden esinlenerek bir spor ayakkabı tasarlamıştır (Şekil 13). Su, bu biyotaklit tasarımında görsel açıdan çekici olan ciklet balığının daha çok renginden ve dokusundan yola çıktığını ve tasarladığı bu spor ayakkabıyla insanların zevkine hitap etmeye çalıştığını açıklamıştır. Bu çalışmasını uygularken elde ettiği deneyimin onu mutlu ettiğini, doğaya olan bakış açısı ve tutumunu tamamıyla değiştirdiğini dile getirmiştir.

Kiraz



Şekil 14. Mantardan esinlenerek şapka tasarımı

Kiraz rumuzlu öğrenci, mantar ve şapkayı biçimsel olarak benzetmeye çalışmış ve bir giyim aksesuarına dönüştürmüştür (Şekil 14). Tasarımında köyde çokça rastladığı mantarlardan etkilendiğini belirten Kiraz hem estetik hem de işlevsel bir ürün yapmak istediğini eklemiştir. Kiraz, biyotaklit uygulamalarla ilgili görüşlerini de şu şekilde açıklamıştır:

Bu konuyu işlemekten çok mutlu oldum. Yeni şeyler öğrendim hep. Resimlerimi çizerken hem internetten hem de doğadan araştırma yapıp konumu oluşturdum. Köyde olmamız da buna katkı sağladı. Bizler doğayı örnek alarak birçok şey üretebiliriz. Ben artık bir kuştan, böcekten, ağaçtan veya mantardan esinlenebiliyorum.

Çağla



Şekil 15. Ağacın dallarından esinlenerek şapka tasarımı

Bu çalışmada Çağla, ağacın dallarını şapka üzerinde desene çevirerek işlemiştir (Şekil 15). Çağla, tasarımında ağacın şekilsel yapısını sadece kumaş deseni ve dokusu olarak kullanmayı tercih etmiştir. Doğadaki bitki ve hayvan motiflerinin moda tasarımında sıkça kullanıldığını bilmekteyiz. Çağla'nın tasarımında da doğadan izlenimlerin üç boyutlu kabartma şeklinde yansıtıldığını görmekteyiz.

Mühendislik Tasarım

Kartal



Şekil 16. Yusufçuk böceğinden esinlenerek helikopter tasarımı

Kartal, yusufçuk böceğinden ilham alarak helikopter tasarımı yapmıştır (Şekil 16). Bu tasarımda internette bulduğu örneği birebir uygulamıştır. Kartal, sürekli doğadan esinlenerek ne yapabileceğini düşündüğünü ancak fikir bulmakta ve yeni bir tasarım yapmakta zorlandığını anlatmıştır.

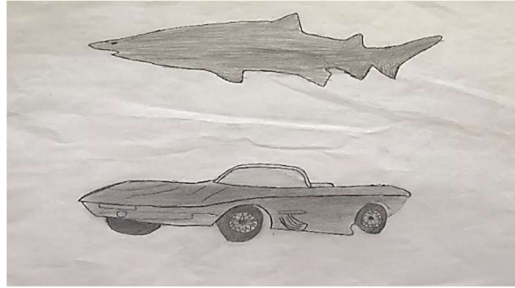
Şahin



Şekil 17. Karıncanın yapısından esinlenerek araç tasarımı

Bu çalışmada Şahin, karıncaları inceleyip onların gövdesindeki odacıkları taklit ederek bir araç tasarlamıştır (Şekil 17). Şahin bu tasarımı doğada birebir gözlem yapıp elde ettiği izlenimler sonucu tasarladığını dile getirmiştir. Doğada işlenen dersin onun için çok faydalı olduğunu ve bu çalışmadan çok keyif aldığını da eklemiştir.

Ateş

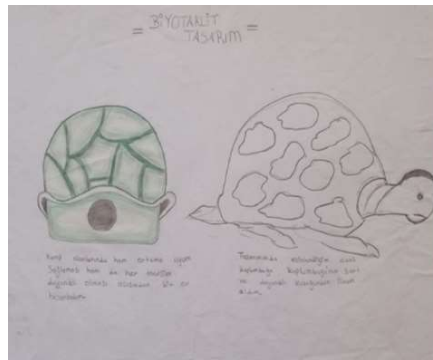


Şekil 18. Köpek balığının şeklinden esinlenerek spor araba tasarımı

Ateş rumuzlu öğrenci köpek balığının şeklinden ilham alarak ürettiği bu tasarımı daha önce de sık sık çizdiğini dile getirmiştir (Şekil 18). Ancak bu çalışmanın benzerini internette gördüğünü belirten Ateş, arabalara olan tutkusunu da açıklamıştır. Derste hiç zorlanmadığını söyleyen Ateş, ayrıca bu çalışmayı uygularken çok keyif aldığını eklemiştir.

Mimari Tasarım

Nehir



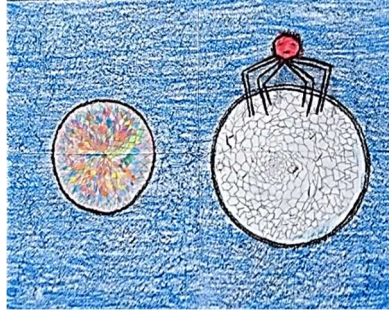
Şekil 19. Kaplumbağanın kabuğundan esinlenerek ev tasarımı

Nehir, biyotaklit uygulamasında kaplumbağanın sert kabuğundan esinlenerek bir ev tasarlamıştır (Şekil 19). Nehir yaptığı tasarımı altına şu notu yazmıştır:

Kamp alanlarında hem ortama uyum sağlaması hem de her mevsim dayanıklı olması açısından bir ev tasarladım. Tasarımda etkilendiğim canlı kaplumbağa, kaplumbağanın sırt ve dayanıklı kabuğundan ilham aldım.

Toprak**Şekil 20.** Mantarın yapısından esinlenerek bina tasarımı

Toprak rumuzlu öğrenci mantarın şeklinden esinlenerek bir bina tasarlamıştır (Şekil 20). Bu tasarımda hem görsel olarak güzel ve farklı olmaya çalıştığını hem de binanın işlevsel bir yönünün olmasına dikkat ettiğini belirtmiştir. Toprak, bu derste edindiği biyotaklitin yapıları nasıl aktarıldığı bilgisinden yola çıkarak çevreye duyarlı bir bina tasarlamaya çalıştığını, bu sayede akıllı bir bina elde ettiğini dile getirmiştir. Ayrıca ileride mimar olma fikrinin olduğunu ve bu konunun onu daha da heveslendirdiğini ifade etmiştir.

*Sanatsal Tasarım**Akasya***Şekil 21.** Örümcek ağından esinlenerek dantel tasarımı

Akasya örümceğin ağlarından esinlenerek annesinin yaptığı el işi dantel örgüler için motif tasarlamıştır (Şekil 21). Tasarımını internetten herhangi bir yardım almadan doğadan birebir gözlem yaparak ortaya koymaya çalıştığını belirten Akasya, yaptığı çalışmanın özgün olmasına da dikkat ettiğini dile getirmiştir.

Tüm bu bulgulara göre, öğrencilerin tamamının biyotaklit konusunu anladığı ve doğadan hem görsel hem de işlevsel boyutta ilham alarak tasarımlar yapmaya çalıştığı söylenebilir. Öğrencilerin fikirlerini başarılı bir biçimde kâğıt üzerine aktarabildiği söylenebilir. Öğrencilerin doğayla iç içe yaşadıkları fakat biyotaklit konusunu işlemeyen önce doğanın işleyişini çok fazla merak etmedikleri söylenebilir. Bu dersle birlikte doğaya karşı meraklarının arttığı ve onu daha dikkatli incelemeye ve araştırmaya başladıkları söylenebilir. Öğrencilerde günlük hayatta karşılarında çıkan problemlerin cevaplarını doğada bulabilecekleri fikrinin geliştiği söylenebilir.

Ayrıca biyotaklit konusu doğayı öğrenme, doğaya saygı ve doğadaki tüm formları insanların lehine çevirip, kopyalamayı hedef alan bir prensiptir. Benyus (2009)'un belirttiği gibi, "cevaplar olmadığı için değil doğru yerlere bakmadığımız için şu anki ikilemimizle yüzleştüğimize inanıyorum" (s. 16). Bu anlamda biyotaklit konusu ile birlikte öğrencilerin yaşadıkları çevreyi daha iyi tanıyabildikleri ve doğada olan her şeyin bir anlam ve işlevi olabileceğini öğrendikleri söylenebilir.

Biyotaklit konusunun öğrencilerin hayal etmelerine, yaratıcı fikirler üretmelerine ve tasarımlarına olumlu anlamda katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu buldukları yaratıcı fikirleri ileriki yaşamlarında da sürdürmek istedikleri söylenebilir. Öte yandan bazı öğrencilerin fikir bulmada güçlük çektiği ve tasarımlarını birebir internetten kopyalamalarının önüne geçilemediği söylenebilir. Araştırmada mimari tasarımda iki, sanatsal tasarım alanında bir öğrencinin çalışma yaptığı ve o çalışmaların da özgün ve yaratıcı olduğu söylenebilir. Araştırmada öğrencilerin yaptığı tasarımların büyük çoğunluğunun endüstri tasarım ve tekstil tasarım alanında olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Teknoloji ve Tasarım dersinde öğrencilerin biyotaklit konusuyla doğanın problemleri çözmeye geliştirdiği sistemleri insanların örnek almasının yararlı olacağı yönünde bilgi, farkındalık ve anlayış geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca biyotaklit konusu çerçevesinde öğrencilerin doğada birebir inceleme yapmalarıyla doğanın modellerine karşı ilgi ve merakları artmış ve yaşadıkları çevreye daha bilinçli bakmaya başlamışlardır. Öğrenciler doğadan hem görsel hem de işlevsel boyutta ilham alarak tasarımlar yapmış ve fikirlerini başarılı bir biçimde kâğıda aktarmışlardır. Eisner (2002)'in belirttiği gibi, bir ortam aracılığıyla somutlaştırılmayan fikirler, beyin zarında, başkaları tarafından erişilemeyen ve kişinin kendisi için kaybolan bir yerde kalmaya mahkûmdur. Bu anlamda fikir geliştirmeye ve fikirleri aktarmaya fırsat verecek daha fazla uygulamaya ihtiyaç vardır.

Araştırmada biyotaklit konusunun öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcı fikirler geliştirmelerine olumlu katkılar sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Alawad ve Mahgoub (2014) da araştırmalarında biyotaklitin kendini yansıtmaya, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi uzun süreli etki becerilerine sahip olduğu ve öğrencilerin tasarım kararlarını ve düşünme becerilerini olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada bazı öğrencilerin fikir bulmada güçlük çektiği ve tasarımlarını birebir internetten kopyaladıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin yaptığı tasarımların büyük çoğunluğu endüstri tasarım ve tekstil tasarım alanında olmuştur. Bunun sebebinin bu ürünlerin daha bilindik ve günlük kullanım eşyaları olduğunu düşündürmüştür. Yakışan ve Velioğlu (2019) da benzer şekilde araştırmalarında, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerin yaşadıkları coğrafi çevreden öğrendiklerinin ve sosyalleştikleri ortamların yaptıkları tasarımlara etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun nedeni olarak öğrencilerin yaşlarının küçük olması gösterilebilir.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar göz önüne alındığında endüstri, mühendislik, mimari, tekstil ve sanat tasarım alanlarında doğadan yararlanmanın hem problem çözme hem de sürdürülebilirlik üzerinde olumlu yönlerinin olması biyotaklit konusuna eğitim içerisinde daha geniş yer verilmesini gerekli kılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin doğa ile ilgili çalışmaları doğaya saygılı ve duyarlı bireyler olarak yetişmesinde de faydalı olabilir. Bu bağlamda üniversitelerin Resim-İş Eğitimi Programı, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Sanat ve Tasarım Fakülteleri ve diğer öğretmen yetiştiren programlarında biyotaklit konusunun işlenmesi öğretmen olacak kişilerin öncelikle bu alanda farkındalık kazanmaları açısından önemli olabilir. Biyotaklit konusunun daha iyi sonuç vermesi için dersler doğada, tabiat müzelerinde, botanik bahçeleri ve hayvanat bahçelerinde işlenebilir ve imkanlar dahilinde doğayla iç içe bir eğitim ortamının oluşturulmasına çalışılabilir. Bu sayede insanların doğaya yabancılaşması engellenebilir. Teknoloji ve Tasarım dersinde uygulanan bu araştırmanın kapsamının genişletilerek birçok eğitim kurumuna yayılması sağlanabilir. Böylece alana yeni katkılar sağlanabilir. Bu anlamda bu araştırma yeni araştırmalar için kaynak olarak katkı sunabilir.

Ek Bilgi

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sunmuş ve makalede raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

Bu makale Dr. Öğr. Üyesi Nurhayat Güneş danışmanlığında Belkız Sürgü tarafından hazırlanan "8. Sınıf Teknoloji ve Tasarım Dersinde Biyotaklit Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri" başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

ORCID ve İletişim

Nurhayat Güneş  <http://orcid.org/0000-0001-6627-4934>, E-posta: nurhayatgunes77@gmail.com

Belkız Sürgü  <http://orcid.org/0000-0001-6807-3044>, E-posta: belkizesurguu@gmail.com

Kaynaklar

- Alawad, A. A. & Mahgoub, Y. M. (2014, February). *The Impact of teaching biomimicry to enhance thinking skills for students of art education in higher education*. International Teacher Education Conference 2014, 263-268, Dubai, UAE.
- Badarnah, L. & Kadri, U. (2014). A methodology for the generation of biomimetic design concepts. *Architectural Science Review*, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/00038628.2014.922458>
- Bar-Cohen Y. (2005, July). *Biomimetics: Biologically inspired technology*. II Eccomas Thematic Conference on Smart Structures And Materials 2005, Lisbon, Portugal. https://www.researchgate.net/publication/242526086_Biomimetics_biologically_inspired_technology
- Bar-Cohen, Y. (2006). Biomimetics-using nature to inspire human innovation, *Bioinspiration Biomimetics*, 1(1), P1–P12. https://www.researchgate.net/publication/6168631_Biomimetics_-_Using_nature_to_inspire_human_innovation
- Benyus, J. M. (1997). *Biomimicry: Innovations inspired by nature*. New York: Perennial.
- Benyus, J. M. (2009). *Biomimicry: Innovation inspired by nature*. HarperCollins e-books.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eryılmaz, H. (2015). Biyomimikri ve ergonomi: Tasarımda doğadan yenilikçi ilham. *Süleyman Demirel Üniversitesi Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 3(3), 469-474. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jesd/issue/20874/224067>
- Fiorentino, C. & Montana-Hoyos, C. (2014). The emerging discipline of biomimicry as a paradigm shift towards design for resilience. *The International Journal of Designed Objects*, 8(1), 1-15. https://www.researchgate.net/publication/272089367_The_Emerging_Discipline_of_Biomimicry_as_a_Paradigm_Shift_towards_Design_for_Resilience
- Fu, K., Moreno, D., Yang, M. & Wood, K. L. (2014). Bio-inspired design: An overview investigating open questions from the broader field of design-by-analogy. *Journal of Mechanical Design*, 136(11): 111102. <https://doi.org/10.1115/1.4028289>
- Gamage, A. & Hyde, R. (2012). A model based on biomimicry to enhance ecologically sustainable design, *Architectural Science Review*, 55(3), 224-235. <http://dx.doi.org/10.1080/00038628.2012.709406>
- Güneş, N. (2018). *Sanat eğitimcisi yetiştirmede alternatif bir yöntem: Resim atölye dersinde a/r/tografi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Imani, N. (2020). *A thermo-bio-architectural framework (ThBA) for finding inspiration in nature biomimetic energy efficient building design*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Victoria University of Wellington, New Zealand.
- İnner, S. (2019). Biyomimikri ve parametrik tasarım ilişkisinin mimari alanında kullanımı ve gelişimi. *Tasarım Enformatiği*, 1(1), 15-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/te/issue/44346/413980>
- Johnson, A. (2019). *Eylem araştırması el kitabı* (3. Baskı) (Y. Uzuner & M. Ö. Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kahraman, S. (2022). 21 En iyi biyotaklit örnekleri [2022 Dev Rehber]. <https://bilisimveteknik.com/biyotaklit-ornekleri/>
- Kennedy, E., Fechey-Lippens, D., Hsiung, B., Niewiarowski, P. H. & Kolodziej, M. (2015). Biomimicry: A Path to sustainable innovation. *Massachusetts Institute of Technology Design Issues*, 31(3), 66-73. https://doi.org/10.1162/DESI_a_00339
- Kennedy, E. B. & Marting, T. A. (2016) Biomimicry: Streamlining the front end of innovation for environmentally sustainable products. *Research-Technology Management*, 59(4), 40-48. <https://doi.org/10.1080/08956308.2016.1185342>
- Santulli, C. & Langella, C. (2016). Study and development of concepts of auxetic structures in bio-inspired design. *Int. J. Sustainable Design*, 3(1), 20-37. DOI:[10.1504/IJSDES.2016.078947](https://doi.org/10.1504/IJSDES.2016.078947)

- Selçuk, Z. (2019). Sunuş. M. Gökay & L. Mercin (Ed.), *Teknoloji ve Tasarım öğretmen klavuz kitabı* içinde. Ankara: MEB.
- Sevencan, H. & Üreyen, M. E. (2020). Tekstil ve giysi tasarımında biyomimetik uygulamaları. *International Journal of Interdisciplinary and Intercultural Art*, 5(10), 101-118. DOI:10.29228/ijia.116
- Yakışan, M. & Velioğlu, D. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin biyomimikri algılarına yönelik çizimlerin analizi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 727- 753. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/777387>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wanieck, K., Fayemi, P. E., Maranzana, N., Zollfrank, C. & Jacobs, S. (2017). Biomimetics and its tools. *Science Arts & Métiers (SAM)*, 6(2), 53-66.

Etik Beyan

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

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 07.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 36540



Uzaktan Eğitim Yoluyla Sunulan İlk Okuma-Yazma Öğretimine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri¹

Fikret Yıldız ^{1*}, Didem Kayahan Yüksel ²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas, Türkiye, ORCID: 0000-0001-8002-6160

² Eğitim Fakültesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye, ORCID: 0000-0002-0184-6070

Özet

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 küresel salgın döneminde zorunlu uzaktan eğitim yoluyla sunulan ilk okuma-yazma öğretimine yönelik sınıf öğretmeni görüşlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları rastlantısal olmayan örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubu İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokullarında görev yapan ve 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde ilk okuma yazma öğretimi yapan 16 ilkokul birinci sınıf öğretmenidir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 7 soru ve 12 sonda sorusundan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğretimine yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenler Covid-19 küresel salgın dönemi zorunlu uzaktan eğitim sürecinde; eğitimle ilgili web siteleri, veli desteği ve Eğitim ve Bilişim Ağı kaynaklarından destek aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte yaptıkları uyarlamalar ise öğrencilerle düzenli iletişim kurma, farklı iletişim kanallarını kullanma, ek etkinlikler yapma ve oyunlaştırma şeklindedir. Katılımcı öğretmen görüşlerine göre gelecekte yaşanabilecek benzer durumlarda uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma sürecinin daha başarılı yürütülebilmesi adına alınabilecek önlemler; kaynak ve teknik destek sağlanması, zor öğrenene öğrenciler için bireyselleştirme, velilerin sisteme dâhil edilmesi ve etkileşimli uygulamalara yer verilmesi şeklindedir.

Makale

Geçmişi:

Alındı:

04/07/2022

Revize Edildi:

21/10/2022

Kabul Edildi:

25/11/2022

Anahtar

Kelimeler:

Covid-19
Küresel Salgın
Süreci;
İlk Okuma
Yazma
Öğretimi;
Uzaktan Eğitim

¹ Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

Atf için:

Yıldız, F. ve Kayahan Yüksel, D. (2022). Uzaktan eğitim yoluyla sunulan ilk okuma-yazma öğretimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 56-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/>



Teachers' Opinions on Initial Literacy Teaching Through Distance Education

Fikret Yıldız ^{1*}, Didem Kayahan Yüksel ²

¹ Ministry of Education, Sivas, Turkey, ORCID: 0000-0001-8002-6160

² Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Turkey, ORCID: 0000-0002-0184-6070

Abstract

The purpose of this research is to examine the views of classroom teachers on the first literacy teaching offered through compulsory distance education during the Covid-19 global pandemic period. The research was designed as basic qualitative research, one of the qualitative research patterns. The participants of the study were determined by criterion sampling, one of the non-random sampling techniques. The participant group of the research is 16 primary school first grade teachers who work in public primary schools affiliated to the Ministry of National Education in a province in the Central Anatolia Region and provide the first literacy education in the 2020-2021 academic year. As a data collection tool, a semi-structured interview form consisting of 7 questions and 12 probe questions developed by the researcher was used. Descriptive analysis was used in the analysis of the research data. According to the findings obtained from the research, it is seen that the participants have positive and negative opinions about distance education and initial literacy teaching. Participating teachers during the Covid-19 global pandemic period compulsory distance education; stated that they received support from education-related websites, parent support and Education and Information Network resources. The adaptations made by the teachers in this process are regular communication with the students, using different communication channels, doing additional activities and gamification. According to the opinions of the participant teachers, the measures that can be taken in order to carry out the initial literacy process more successfully with distance education in similar situations that may occur in the future; providing resources and technical support, individualization for students who are difficult learners, involving parents in the system and giving place to interactive applications.

Article History:

Received:
04/07/2022.

Revised:
21/10/2022

Accepted:
25/11/2022

Keywords:

Covid-19
Pandemic
Process;
Literacy
Teaching;
Distance
Learning

To cite this article:

Yıldız, F. & Kayahan Yüksel, D. (2022). Teachers' opinions on initial literacy teaching through distance education. *Amasya Education Journal*, 11(2), 56-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/>

*Corresponding Author Fikret Yıldız ✉ fikretyildiz0058@gmail.com

ISSN: 2146-7811, ©202X Amasya University

Giriş

2019 yılının son günlerinde tüm dünyayı sarsan Covid-19 küresel salgını Türkiye’de 11 Mart 2020 itibari ile görülmeye başlamıştır. Çok hızlı yayılan bir virüsün neden olduğu bu hastalığın etkilerinden korunmak adına ilk etapta, sosyal ortamların başında gelen ve hastalığın yayılmasında etkili olacağı düşünülen okullar kapatılmıştır. Türkiye’de ilk vaka tespit edilir edilmez bilim kurulu ve ilgili kurumlar salgınla mücadele edebilmek için birçok sektörü kapsayan tedbirleri ivedi olarak ortaya koymuştur (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Türkiye’de salgının yayılması endişesi ile Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm kademelerdeki okullar ile üniversitelerin tamamı yüz yüze eğitime 16 Mart 2020 tarihinden itibaren ara vermiştir. Eğitim öğretime verilen bir haftalık aranın ardından gerekli hazırlıklar tamamlanarak, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan eğitim yoluyla eğitim öğretime devam etme kararı alınmıştır (Gömleksiz ve Pullu, 2020).

Tarihte yaşanan büyük değişimler ve dönüşümler incelendiğinde sebep olarak dünyayı etkileyen salgınlar, bunalımlar, krizler olduğu görülmektedir ve Covid-19 küresel salgını da bunlardan biridir (Karakaş, 2020). Covid-19 küresel salgını Türkiye’de pek çok alanda değişime ve dönüşüme neden olduğu gibi eğitim alanında da birçok aksaklık ve değişikliklere sebep olmuştur (Kırmızıgül, 2020). Tüm dünyada yaşanan değişimlere paralel biçimde, Türkiye’de de zorunlu bir şekilde özellikle uzaktan eğitim uygulamaları daha yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır.

Burada kısaca uzaktan eğitim sistemine değinmekte fayda olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak farklı ortamlarda teknolojik aletleri kullanarak eğitim görmesi demektir. Başka bir ifadeyle öğretene öğrenenin birbirlerinden uzakta, farklı mekânlarda, görüntülü ve sesli olarak iletişim kurmasıdır (Kırık, 2014). Bu tanımlamalardan anlaşılacağı gibi en genel tanımıyla uzaktan eğitim, eğitim öğretim faaliyetlerinin teknolojiden yararlanılarak uzaktan yapılabilmesidir. Öğrencilere bireysel dersler sunmak için bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımını devreye sokan uzaktan eğitim, öğrenci merkezli bir uygulamadır (Yusuf, 2006). Uzaktan eğitimin bugününü değerlendirmek ve geleceğini görebilmek için geçmişteki gelişim sürecini anlamak önemlidir (Bozkurt, 2017). Dünyada ilk uzaktan eğitim uygulama denemelerinden yaklaşık iki yüz yıl sonra Türkiye’de uzaktan eğitimden bahsedilmiştir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Türkiye açısından uzaktan eğitimin tarihsel süreçte gelişimi incelendiğinde; 1923 ile 1955’li yıllarda uzaktan eğitim kavramının üzerinde durulduğu, 1960’lı yıllarda mektupla uzaktan eğitim çalışmaları yapıldığı, 1990’lı yıllarda uzaktan eğitimde radyo ve televizyon kullanıldığı ve 2000’den sonra internet ve web tabanlı eğitime geçildiği görülmektedir. Bu bağlamda 1980’lerden sonra hem orta hem de yükseköğretim düzeyinde hızlı bir şekilde yayılan uzaktan eğitim uygulamasının büyük ilgi ve kabul gördüğünü söylemek mümkündür (Bozkurt, 2017). Covid-19 küresel salgınının yayılması ile birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezine gelen uzaktan eğitim, Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) sisteminin yeniden düzenlenmesi ile 23 Mart 2020 tarihi itibari ile tüm örgün eğitim kademelerinde işlerlik kazanmıştır. Uzaktan eğitim sistemi ilk etapta alt yapı yetersizlikleri nedeniyle kullanımda sıkıntılar yaratmasına rağmen 2020-2021 eğitim öğretim döneminde güçlendirilen alt yapısı ile ülke çapında bir sistem olmaya başlamış ve günde yaklaşık 3 milyon ders verilen büyük bir platforma dönüşmüştür.

Bilgi iletişim teknolojilerinin hızla yaygınlaşması uzaktan eğitimi avantajlı hâle getirmiştir. Genel anlamda esnek ve erişilebilir olması, bireyselleştirmeye imkân vermesi, sürekli ve kesintisiz eğitim olanağı sunması, mekân ve zaman kısıtlaması olmayışı, içe kapanık ve iletişim yönü zayıf olan öğrenciler ile dezavantajlı öğrencilere imkân tanınması durumları uzaktan eğitimin avantajları olarak sıralanabilir. Öte yandan maddi güçlükler nedeniyle teknolojik imkânları olmayan ve teknolojik yeterlilikleri zayıf olan öğrencilerin geri planda kalması, geri bildirim olanaklarının yetersiz oluşu, uygulamalı dersler için uygun olmayışı, kalabalık sınıflarda öğrenciyi pasifleştirmesi gibi etmenler ise uzaktan eğitimin sınırlılıklarıdır. Özer ve Suna’ya (2020) göre Covid-19 küresel salgını, eğitim sistemlerinin bugüne kadar yüzleştiği en büyük sorunlardan biri olmakla birlikte uzaktan eğitim çözümleri, bu dönemde eğitim öğretimin devamlılığını sağlamak adına ülkelerin zorunlu tercihi hâline gelmiştir. Türkiye’de Covid-19 küresel salgını nedeniyle, 2020 yılı itibari ile ani ve hazırlıksız şekilde zorunlu bir uzaktan eğitim uygulaması başlamıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde zorunlu uzaktan eğitim uygulamasının avantajlarının yanı sıra bir takım olumsuzluklara da neden olduğu vurgulanmaktadır. Balaman ve Tiryaki (2020) çalışmalarında; bakanlıkça sunulan imkânların yeterli görülmesi, eğitim sisteminin bu sürece hazırlıklı olduğunun düşünülmesi, yerli ve güvenli canlı ders yazılımı ihtiyacı küresel salgın dönemi uzaktan eğitimin olumlu yanları olarak ele alınırken; uzaktan eğitimde ölçme- değerlendirme problemi, öğretmenlerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim kadar etkili görmemeleri öğrencilerin teknik altyapı ve

imkânlar açısından eşit şartlarda olmaması, hizmet içi eğitim ihtiyacı, öğrencilerin derse devam durumları yetersizliği ise olumsuz durumlar olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmalar uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları çerçevesinde farklı görüşler ortaya koymaktadır. Ancak burada önemle üzerinde durulması gerektiği düşünülen bir grup vardır. Okul ve öğretmenle belki de ilk defa tanışan ve hayatı boyunca en işlevsel olarak kullanacağı beceri olan okuma yazma eğitimine başlayan ilkökul 1. sınıf öğrencileri, ilk sistemli öğrenmeleri olan bu deneyimi zorunlu uzaktan eğitim yoluyla tecrübe etmişlerdir. İlk okuma-yazma süreci tüm öğretim faaliyetlerinin temelidir. İlk okuma-yazma öğretimi; kaynak olarak, anlamlı işaretlerle kodlama ve akıcı olarak, anlamlı işaretlerin kodlarını çözümlenerek anlamlandırmanın öğretimini içeren bir süreçtir (Kayıkçı, 2008). Okuma yazma becerisi sadece Türkçe dersi ile ilgili değildir ve esasında tüm disiplinler açısından başarının anahtarı olarak görülmektedir (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007). İlk okuma-yazma öğretimi; okul, öğretmen ve aile iş birliği içinde yürütülerek öğrenciye dil becerilerinin öğretimi sürecidir (Baş, 2006). İlkokulda kazanılan bu beceri, kişinin iyi bir birey ve topluma faydalı kişi olarak yetişmesini sağlayacak ve böylelikle birey yaşam koşullarını ve iş olanaklarını düzenleyebilen, bağımsız, aktif, hür ve geniş bir dünya görüşüne sahip olarak toplumun işlevsel bir üyesi hâline gelebilecektir (Çelenk, 2013).

Öğrenciye hayat boyu kullanılacağı temel dil becerilerinin kazandırılması, doğru ve etkili bir şekilde planlanmış ilk okuma ve yazma öğretim süreci ile mümkündür (Erdoğan, 2011). Tüm akademik alanlarda başarının anahtarı olarak görülen ve temel dil becerileri arasında yer olan okuma yazma öğretim sürecine diğer akranları gibi gerçek sınıf ortamında başlayamayan öğrencilerin yaşadıkları zorlukları ve avantajları belirlemek ve bu zorlukları aşmak için çözüm geliştirmeye yönelik öneriler sunmak ihtiyacı doğmuştur. Diğer yandan olası avantajların gelecek nesillere de aktarılması önemli görülmektedir. Ayrıca gelecek dönemlerde yaşanabilecek benzer durumlarda, ilk okuma-yazma öğretimi özelinde ortaya çıkabilecek sorunlara karşı eğitsel tedbirler alma hususunda bu ve benzer araştırmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Covid-19 küresel salgın döneminde zorunlu uzaktan eğitim yoluyla sunulan ilk okuma-yazma öğretimine yönelik sınıf öğretmeni görüşlerini incelemektir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt sorulara yanıt aranmıştır.

1.Öğretmenlerin zorunlu uzaktan eğitim ile ilk okuma-yazma öğretim sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

2.Öğretmenlerin zorunlu uzaktan eğitim ilk okuma-yazma öğretim sürecine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanan bu araştırma temel nitel araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma deseni katılımcıların bir durum hakkında görüşlerini, inançlarını veya önerilerini almak amacıyla kullanılabilir (Merriam, 2009). Araştırmacılar temel nitel araştırma desenini kullanarak öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar hakkında hızlı şekilde veri toplayabilmektedir (Merriam, 2009). Bu araştırmada ise öğretmenlerin Covid-19 küresel salgın döneminde ilk okuma yazma eğitimi veren öğretmenlerin süreçte yaptıkları uygulamalar hakkında veri toplamak amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması adına alınması gereken bazı tedbirler bulunmaktadır. Bunlardan biri de örneklem seçiminde rastlantısal olmayan ölçüt örnekleme tekniğinin kullanılmasıdır. Katılımcı grubun belirli ölçütler çerçevesinde belirlendiği amaçlı örnekleme tekniğinde katılımcı özelliklerinin betimlenmesi araştırmanın geçerliliğine katkı sağlamaktadır. Bu araştırmanın katılımcıları için aranan ölçüt; sınıf öğretmenliği lisans mezunu olması, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir devlet ilkökulunda görev yapması ve mevcut durumda ilkökul 1. sınıf öğretmeni olarak ilk okuma-yazma eğitimi yapmasıdır. Nitel araştırmaların bir diğer özelliği ise katılımcı sayısını belirlemede herhangi bir formülün bulunmayışıdır. Araştırmacı topladığı verilerde veri tekrarına düşüğünü tespit ettiğinde veri toplama sürecini durdurabilmektedir. Nitel araştırma açısından bu sınır "doyma noktası" olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmada araştırmacılar verilerin doyma noktasında ulaştığı hususunda görüş birliğine vardığından itibaren veri toplama sürecini durdurmuştur. Araştırmanın katılımcıları bahsi geçen ölçütü sağlayan, İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilkökullarında görev yapan ve 2020-2021 eğitim öğretim döneminde birinci sınıfları okutan 16 sınıf öğretmeni oluşturulmuştur. Etik değerleri korumak adına katılımcıların isimleri gizlenerek Ö1, Ö2, Ö3,.. şeklinde kod isim kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri ve sınıflarında canlı derslere katılan öğrenci sayıları ile sınıf mevcutlarına ilişkin verdikleri bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	Görev Yapılan Okulun Konumu	Toplam Öğrenci Sayısı	Canlı Derse Katılan Öğrenci Sayısı
Ö ₁	Kadın	45	20Yıl	Şehir Merkezi	28	21
Ö ₂	Erkek	60	35 Yıl	Şehir Merkezi	28	28
Ö ₃	Kadın	45	20 Yıl	Şehir Merkezi	15	15
Ö ₄	Erkek	50	27 Yıl	Şehir Merkezi	27	20
Ö ₅	Kadın	32	9 Yıl	Köy	9	2
Ö ₆	Erkek	58	30 Yıl	Şehir Merkezi	30	30
Ö ₇	Erkek	33	10 Yıl	Köy	3	2
Ö ₈	Erkek	33	11 Yıl	İlçe Merkezi	16	10
Ö ₉	Erkek	35	11 Yıl	İlçe Merkezi	25	15
Ö ₁₀	Erkek	34	11 Yıl	İlçe Merkezi	14	8
Ö ₁₁	Erkek	48	25 Yıl	Şehir Merkezi	11	6
Ö ₁₂	Erkek	30	6 Yıl	Köy	16	6
Ö ₁₃	Erkek	33	11 Yıl	İlçe Merkezi	12	6
Ö ₁₄	Erkek	32	9 Yıl	İlçe Merkezi	13	6
Ö ₁₅	Kadın	33	10 Yıl	Köy	12	7
Ö ₁₆	Erkek	34	11 Yıl	İlçe Merkezi	11	7

Bu araştırmada 16 tane sınıf öğretmeni katılımcı olmuştur. Öğretmenlerin 12'si erkek 4'ü kadındır. Mesleki deneyimleri 35 yıl ile 6 yıl arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı sınıf öğretmenliği lisans mezunu olup mevcut durumda ilköğretim birinci sınıf öğretmenliği yapmakta ve sınıflarında ilk okuma yazma öğretimi yapmaktadır. Öğretmenlerin sınıf mevcutları 9 ile 30 arasındadır. Uzaktan eğitim yoluyla canlı derslere katılan öğrenci sayıları ise en az 2 en fazla 28'dir. Ayrıca öğretmenlerin 6'sı şehir merkezinde, 6'sı ilçe merkezinde ve 4'ü köyde bulunan okullarda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı amacına uygun hizmet edecek görüşme formu hazırlar ve soruları katılımcılara sorar; katılımcılara araştırma amacının sınırları dışına çıkmayacak şekilde özgürlük verilir. Veri toplama sürecinde 'zaman tuzakları' denilen hatadan kaçınmak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının belirli ve az sayıda soru içermesi araştırmanın niteliğini artırmaktadır (Baltacı, 2017). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken konu ile ilgili detaylı literatür incelemesi yapılmıştır. İlk okuma-yazma öğretim süreci ve uzaktan eğitim ile ilgili temel kavramlar doğrultusunda soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra kapsam geçerliliğini sağlamak adına eğitim programları ve öğretim ve sınıf eğitimi alanında doktora derecesine sahip üçer uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun katılımcı grubuna benzer özellik gösteren bir birinci sınıf öğretmeni (ilçe merkezinde görev yapan, 35 yaşında, erkek) ile pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışma 45 dakika sürmüştür ve katılımcı öğretmenden veri toplama aracının görünüş geçerliliği ile ilgili geri bildirim alınmıştır. Yapılan düzeltmeler sonunda 7 soru ve bu soruları destekleyen 12 sonda sorusundan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma sürecinde yararlanılan kaynakları, uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde yapılan uyarlamaları, uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğretim sürecini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörleri, uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğretim sürecine yönelik olumlu ve olumsuz öğretmen deneyimlerini ve uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğretim sürecine yönelik önerileri belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu'ndan etik kurul izni alınmıştır. Daha sonra İç Anadolu

bölgesinde bulunan bir il genelinde birleştirilmiş ve müstakil sınıflı köy okulları, ilçe merkezindeki okullar ve il merkezindeki okullarda çalışan öğretmenlere okul grupları üzerinden bilgilendirme yapılarak araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler belirlenmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 20 öğretmen ile ön görüşme yapılarak randevu alınmıştır. Veri toplama süreci araştırmacıların verilerin doyma noktasında ulaştığı yönündeki görüş birliğine dayanılarak 16 sınıf öğretmeni ile sınırlı tutulmuştur. Bu bağlamda 16 sınıf öğretmeni ile öğretmenlerin okuluna gidilerek yüz yüze ve küresel salgın nedeni ile yüz yüze görüşme yapılamayan öğretmenlerle ise çevrimiçi ortamda görüşmeler yapılmıştır. Her bir öğretmenle yapılan görüşme yaklaşık olarak 35'er dakika sürmüş olup görüşme sırasında herhangi bir süre kısıtlaması veya yönlendirme yapılmamıştır. Veri kaybını önlemek adına öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ses kaydı alınmıştır.

Verilerin Analizi

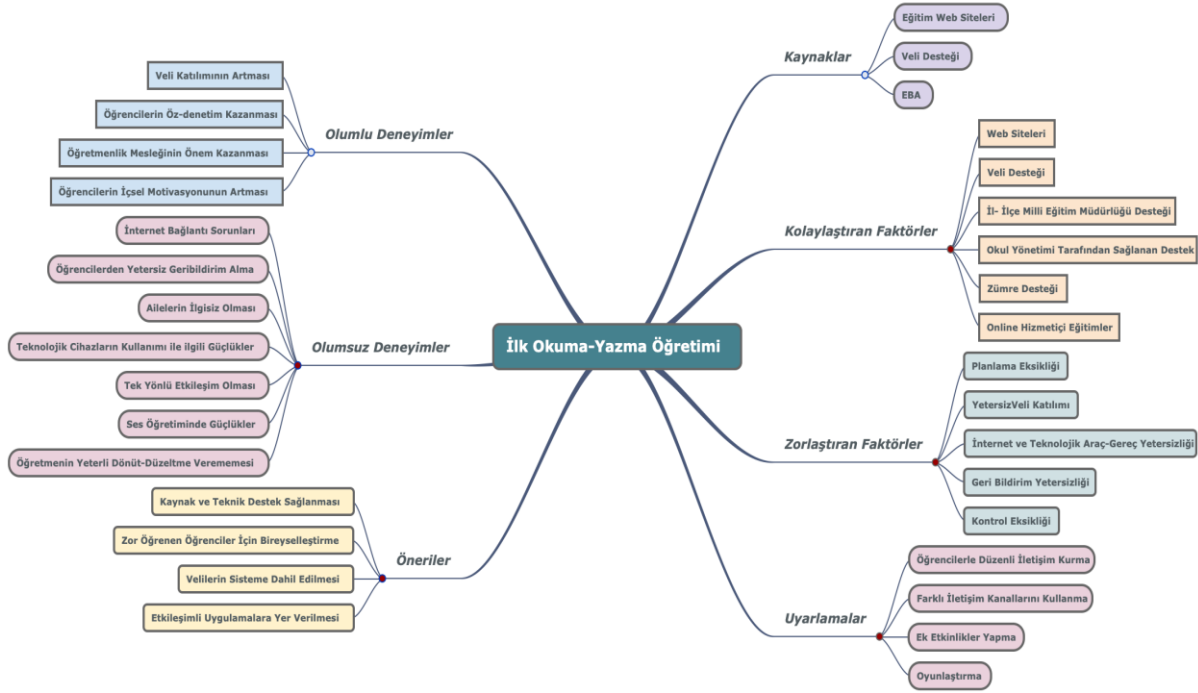
Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde asıl amaç gözlem ve görüşme formları ile elde edilen verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya aktarmaktır (Glesne, 2012; Patton, 2014). Araştırma verileri temalara göre gruplandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre betimsel analiz dört aşamadan oluşur; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması. Araştırmada bu veri analiz protokolü uygulanmış olup öncelikle öğretmen görüşmelerinde alınan ses kayıtları öncelikle Microsoft Word programı kullanılarak deşifre edilmiştir. Daha sonra betimsel analiz için görüşme sorularına paralel olacak şekilde oluşturulan çerçeve dâhilinde öğretmen ifadeleri gruplandırılarak örnek katılımcı ifadeleri ile birlikte yorumlanarak şekil ve katılımcı ifadeleri eşliğinde sunulmuştur.

İnandırıcılık ve Aktarılabirlik

Nitel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri inandırıcılıktır (Creswell, 2014). Bu çalışmada inandırıcılığı sağlayabilmek adına araştırmacının kendisi küresel salgın döneminde aktif olarak öğretmenlik görevine devam ederek birinci sınıf okuttuğu için sürecin içinde yer almış ve detaylı gözlemlene fırsatı bulmuştur. Süreçte aktif rol alan araştırmacı dış geçerliliği artırabilmek için süreci kuramsal olarak ayrıntılı olarak betimlemeye çalışmıştır. Araştırmacılar bir araştırma içinde emik ve etik rolde olabilmektedir (Özsoy, 2021). Bu araştırmada da nitel araştırma doğası gereği araştırmacı sürece dahil olması yönüyle emik roldedir. Dış güvenilirliği artırabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu verileri araştırmacı tarafından muhafaza edilmektedir. İç güvenilirliği artırmak içinse elde edilen veriler direk alıntılar şeklinde sunmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma verilerinin analizinde ikinci bir araştırmacı sürece dâhil olmuştur. İkinci araştırmacı eğitim bilimleri alanında doktoralı bir öğretim üyesidir. İki araştırmacı da görüş birliğine varana kadar veri analizine devam edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada Covid-19 küresel salgın döneminde zorunlu uzaktan eğitim yoluyla sunulan ilk okuma-yazma öğretimine yönelik sınıf öğretmeni görüşleri temel nitel araştırma deseninden yararlanılarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında öğretmen görüşleri Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Öğretmenlerin zorunlu uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğretim sürecine yönelik görüşleri

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğretmen görüşleri; uzaktan eğitim sürecinde kaynaklar, öğretmenlerin yaptıkları uyarlamalar, yaşanan olumlu ve olumsuz deneyimler, uzaktan eğitimi kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı faktörler ve öğretmenlerin sürece yönelik önerileri şeklinde gruplandırılarak sunulmuştur.

Uzaktan Eğitim ile İlk Okuma Yazma Sürecinde Yararlanılan Kaynaklar

Katılımcı öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde yararlandıkları kaynakları EBA, eğitim ile ilgili web sayfaları ve veli desteği şeklinde ifade etmiştir. Ailelerin uzaktan eğitim sürecinde eğitime daha çok katıldıklarını ifade eden katılımcılar, ilk okuma- yazma öğretimine veli desteğini daha fazla hissettiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda örnek katılımcı ifadeleri sunulmaktadır.

“Aile destekli bir çalışma olarak süreci yürüttük.” (Ö₁₂)

“Etkinlikle, oluşturduğumuz materyallerle, yaptığımız çalışmalara aileyi de işin içine katarak çocukların yaparak, yaşayarak öğrenmelerini gerçekleştirmeye çalıştım. Kimi zaman aileyi de oyunlara katarak, çocukların derse katılma konusunda istekli olmalarını sağlamaya çalıştım. Ailenin kontrolünde okuma çalışmaları yaptık.” (Ö₅)

“EBA ve diğer eğitim sitelerinden faydalandım.” (Ö₈)

Uzaktan Eğitim ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecinde Yapılan Uyarlamalar

Katılımcı öğretmenler uzaktan öğretim ile ilk okuma yazma öğretimi sürecinde bir takım uyarlamalar yaparak öğretimi zenginleştirmeye ve daha etkili hâle getirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler uzaktan eğitimin başarısını artırmak adına öğrencilerle düzenli iletişim kurma, farklı iletişim kanallarını kullanma, ek etkinlikler yapma ve oyunlaştırma yoluna gittiklerini belirtmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı’nca yapılan EBA içeriklerini zenginleştirme çalışmalarının ürünü olan içeriklerden derse ek faaliyetler yaptıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca alternatif ve hızlı bir iletişim kanalı olarak WhatsApp üzerinden yapılan görüşmelerin de özellikle öğrencinin motivasyonuna katkı sağlamak amacıyla kullanıldığı görüşler arasındadır. Aşağıda katılımcı ifadelerinden örnekler sunulmaktadır.

“Canlı dersler dışında düzenli WhatsApp görüşmeleri yaptım. Haftalık çocukları okula çağırarak düşük olan motivasyonu artırmaya çalıştım. Haftalık düzenli veli toplantısı yaptım.” (Ö₈)

“Gerek süreçte gerekse süreç sonunda EBA üzerinden eğlenceli etkinlikler paylaşarak bir parça öğretimin verimli olmasını sağladım.” (Ö₁₃)

Uzaktan Eğitim ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecini Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Faktörler

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilere göre uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğretim sürecini kolaylaştıran ve zorlaştıran bazı faktörler olduğu görülmüştür. Bu bağlamda uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğretim sürecini kolaylaştıran faktörler; web siteleri, veli desteği, İl- İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü desteği, okul yönetimi tarafından sağlanan destek, zümre desteği ve online hizmet içi eğitimler şeklindedir.

“Eğitim siteleri, bakanlığın uygulamaları, resmi kanallar, hizmet içi eğitim seminerleri bana sürekli yardımcı oldu. Bu süreçte okuldaki öğretmenlerimizden destek aldım.” (Ö₁₄)

“Uzaktan eğitim sürecinde velilerden destek alarak planlama yapmak çok verimli olmasa da işimizi biraz kolaylaştırdı.” (Ö₁₃)

“Yardım olarak Millî Eğitimin ihtiyaç sahibi çocuklara ulaşması.” (Ö₇)

Uzaktan eğitimi zorlaştıran faktörler ise planlama eksikliği yetersiz veli katılımı, internet ve teknolojik araç-gereç yetersizliği, geri bildirim yetersizliği ve kontrol eksikliğidir.

“Teknolojik alet ve donanıma öğretmen olarak sahiptim. Bu durum öğrenciler için geçerli değil. Sınıfım 12 kişi ve yarısı teknolojik aletler ve donanım olarak yeterli olmadığı için derse bağlanamadı. Bu noktada uzaktan eğitimi verimli geçirdiğimiz söylenemez..... “Öğrencilerin ve velilerin sürece yabancı olması, teknolojik aletlerin yetersizliği, bir evde birden çok öğrencinin olması ve ders saatlerinin çakışması.” (Ö₁₃)

“Teknolojik araç- gereçler noktasında sıkıntı olmasa da internet erişiminde sıklıkla sorun yaşadım. Derste iken bağlantı sorunları, akışı ve konsantrasyonu aksattı.” (Ö₉)

Öğretmenler ailelerin eğitim durumlarının ve eğitime verdikleri önemin önemli bir etken olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca uzaktan eğitim imkânlarının kontrol açısından da yetersiz olduğu yönünde görüşler bulunmaktadır. Örnek katılımcı ifadelerin aşağıda sunulmaktadır.

“Öğrenci velilerinin eğitimsiz oluşu ve yeterli bilince sahip olmayışı yaşadığım olumsuzlukların birçoğunun kaynağını teşkil etti.” (Ö₉)

“Öğrenci velilerinin sorulan sorulara cevap vermesi.” (Ö₁₄)

“Olumsuzluk olarak kopukluk. Harf vereceğim zaman 7-8 öğrenci katılıyordu. Bu yüzden sürekli aynı şeyleri tekrarlamak zorunda kalıyordum” (Ö₈)

“Ses öğretiminde canlı derslerde sıkıntı oldu. Özellikle öğrencinin kamera kapanmasından dolayı öğrenciyi kontrol edemedim. Dikte yaptırırken yazıları kontrol edip düzeltme imkânı olmadı.” (Ö₇)

Bir diğer katılımcı öğretmen ise fırsat eşitsizliğine vurgu yaparak veli desteğinin zaten ilgili olan ailelerde arttığı ancak daha önceden de çocuğunun eğitimine katılmayan ailelerde çocuğa daha olumsuz yansıdığı şeklindedir. Ö2 bu durumu aşağıdaki şekilde betimlemiştir.

“Bu süreçte deneyimlediğim şey şu, yüz yüze eğitime göre ilgili velinin öğrencisi başarısını daha artırırken, ilgisiz velinin öğrencisi daha da geriledi.” (Ö₂)

Uzaktan Eğitim ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Deneyimleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğretim sürecine ilişkin bazı olumlu ve olumsuz deneyimleri oldukları görülmüştür. Katılımcıların küresel salgın dönemi öğretim sürecinde yaşadıkları olumlu deneyimler; eğitime veli katılımının artması, öğrencilerin öz-denetim kazanmaları, öğretmenlik mesleğinin önem kazanması ve öğrencilerin içsel motivasyonunun artması şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerden biri özellikle çekimser öğrencilerin daha atılgan özellikler sergileyecek ortam bulduklarını ve bu durumun motivasyon artışına katkı sağladığını ifade etmiştir. Ö₁₅ bu durumu aşağıdaki ifadelerle betimlemiştir.

“Bu süreçte çocukların motivasyonları arttı tek başına canlı derse katıldılar. Kendi ev ortamında oldukları için çekingen öğrenciler de derse katıldı.” (Ö₁₅)

Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin yokluğunun velilerin öğretmenliğe ve öğretmene verdiği değer artmasına kaynaklık ettiği yönünde görüşler bulunmaktadır. Örnek katılımcı ifadesi aşağıda sunulmaktadır.

“Uzaktan eğitimin olumlu yanı veliler mesleğimizin zorluğunu gördüler ve anladılar.” (Ö₃)

Öğretmenlerin olumsuz deneyimlerine ilişkin görüşleri; internet bağlantı sorunları, öğrencilerden yetersiz geribildirim alma, ailelerin ilgisiz olması, teknolojik cihazların kullanımı ile güçlükler, ses öğretiminde güçlükler, öğretmenlerin yeteri dönüt- düzeltme verememeleri şeklinde sıralanmaktadır.

“Olumsuz deneyim anında dönüt alamadığımız için öğrencinin gelişimini doğru takip edemedik. Verdiğimiz düşündüğümüz birçok kazanımın öğrenci tarafından alınmadığını geç fark etmemiz dönüt ve düzeltme yönlendirme yapmamamız sorun oluşturdu.” (Ö₁₀)

“Eğitim verdiğimiz kademenin özellikleri dikkate alındığında süreç ilk birkaç hafta normal şekilde işlenmiş olup sonrasında ilgi ve dikkat dağınıklığı baş göstermiştir..... Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ile iletişim kurmakta çok zorluk yaşadım hem konu olarak hem de kazanım olarak çok eksik kaldık. Derse bağlanan öğrencilerin dikkatini toplamakta çok zorluk yaşadım gelişimsel özellikleri gereği dikkat süreleri kısa olması süreci verimli değerlendirme açısından beni çok zorladı.” (Ö₁₃)

Özellikle yeni seslerin öğretimi sırasında öğretmenler uzaktan eğitimin yetersiz kaldığı ve öğrenci ile etkileşim kurmakta zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

“Yüz yüze eğitimin ilkokul için vazgeçilmez olduğunu anladım çocuklar öğretmeni ile yeteri kadar zaman geçirmedikleri için öğretmenlerini benimsemekte zorlandı. Bu durum motivasyon düşüklüğüne neden oldu. Diğer bir olumsuz neden ise harf vereceğim zaman öğrencilerin eksik olması yeni harf vermeme zorlaştırdı. Bu durum da sürecin aksamasına neden oldu.” (Ö₈)

Uzaktan Eğitim ile İlk Okuma Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Öneriler

Katılımcı öğretmenler uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğretim sürecine yönelik önerilerde bulunmuştur. Katılımcı öğretmenlerin önerileri; kaynak ve teknik destek sağlanması, zor öğrenen öğrenciler için bireyselleştirme yapılması, velilerin de sisteme dahil edilmesi ve etkileşimli uygulamalara yer verilmesi şeklindedir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

“Uzaktan eğitimde sınıf ortamından uzakta yapılan faaliyetler, başarısı düşük öğrencilerde başarının artmasına etki edebilir.” (Ö₈)

“Bence veliler sık sık bilgilendirilmeli. Öğrencilerden önce velilere ders verilmeli. Velilerin günü gününe takip yapmaları sağlanmalıdır.” (Ö₂)

Bazı öğretmenler ise uzaktan eğitimin kesinlikle kullanılmaması gerektiği ve bu nedenle iyileştirmelerin yapılamayacağı yönünde görüş bildirmiştir. Aşağıda örnek katılımcı ifadeleri sunulmaktadır.

“Uzaktan eğitimin başarıyı kısa vadede artıracığını düşünmüyorum. Eğitimde ekonomiklik ilkesine aykırı olduğunu düşünüyorum.” (Ö₁₃)

“Yüz yüze eğitimle yapılan eğitimin niteliği kesinlikle uzaktan eğitim ile karşılaştırılmaz. Arada bir ekranın olması, sosyal ortamın bütün imkânlarını ortadan kaldırıyor. Yüzündeki sıcaklık ve tebessüm çocuklara verdiğiniz güven bir ekranla gölgeleniyor.” (Ö₅)

Ayrıca katılımcı öğretmenlerden bazıları uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğretiminin mümkün olmadığı ve bunun gelecekte öğrenciler için sorun yaratabileceğini ifade etmiştir. Bir katılımcı küresel salgın dönemimde aralıklı olarak eğitime devam etme imkânının sağlanmasının öğrenci için ilk okuma yazma öğretimi açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Aşağıda örnek katılımcı ifadesi sunulmaktadır.

“Eğer haftada 2-3 gün öğrencilerimiz okula gelmeseydi, çocukların yarısı daha okumaya geçmemiş olurdu.” (Ö₁₃)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tüm dünyada birçok değişim ve dönüşüme sebep olan Covid-19 küresel salgını eğitim alanında da hem büyük güçlülere hem de dönüşümlere neden olmuştur. Bu araştırmada Covid-19 küresel salgın döneminde zorunlu uzaktan eğitim yoluyla sunulan ilk okuma-yazma öğretimine yönelik sınıf öğretmeni görüşleri incelenmiştir. Katılımcı öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde veli katılımının artması, öğrencilerin özdenetim kazanması, öğretmenlik mesleğinin önem kazanması ve öğrencilerin içsel motivasyonunun artması yönünde olumlu deneyimler yaşadıklarını ifade etmiştir. Karbeyaz ve Kurt (2020) çalışmasına göre, EBA'nın olumlu yönleri olarak; bireysel farklılıklara saygı, bol etkinlik, soyut konuları somutlaştırma, konu tekrarı, öğrenci ilgisini çekme, eğitim materyali faydası, öğrencilere sorumluluk yükleme, öğrencilere dönüt verme, kalıcı öğrenme, konu tekrarı, bireyselleştirilmiş öğrenme, içerikte görsellik, eğitimde süreklilik ifadeleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin olumsuz deneyimler yaşadıkları hususlar ise internet bağlantı sorunları, öğrencilerden yetersiz geribildirim alma, ailelerin ilgisiz olması, teknolojik cihazların kullanımı ile ilgili güçlükler, tek yönlü etkileşim olması, ses öğretiminde yaşanan güçlükler, öğretmenin yeterli dönüt-düzeltilme verememesi şeklindedir. Bu alanda yapılmış çalışmalar incelendiğinde aileler, yeterli ekonomik güce sahip olmadığında ya da çocuk sayısı arttığında her çocuğuna teknik araç gereç sunamamakta ve bu durum da derslerin sağlıklı bir şekilde yapılmasını olumsuz etkileyebildiği görülmektedir (Özcan ve Saydam, 2021). Sağır (2021) öğrencilerin, uzaktan eğitim sürecine katılmaları ile ailelerin sahip oldukları sosyoekonomik yeterlilikleri ve şartları arasındaki ilişkiye yönelik çalışmada; ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin düşük olmasının, öğrencilerin derslere düzenli olarak devam etmesini engellediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik en sık dile getirdiği olumsuzluk, uzaktan eğitim araçlarına erişim ve alt yapıda yaşadıkları sorunlardır (Fidan, 2020).

Katılımcı öğretmenler Covid-19 küresel salgın dönemi zorunlu uzaktan eğitim sürecinde eğitimle ilgili web siteleri, veli desteği ve EBA kaynaklarından destek aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler uzaktan eğitimi daha verimli hâle getirmek adına öğrencilerle düzenli iletişim kurma, farklı iletişim kanallarını kullanma, ek etkinlikler yapma ve oyunlaştırma şeklinde uyarlamalar yaptıklarını ifade etmiştir. Bu uyarlamaların genel olarak öğrenme sürecini zenginleştirme, öğrencinin devam ve motivasyonunu sağlamaya yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmenler öğretim programını uzaktan eğitim ve öğrenci şartlarına uygun şekilde uyarlama konusunda ek bir çalışma yapmamıştır.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre uzaktan eğitimi kolaylaştıran faktörler web siteleri, veli desteği, İl- İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan destekler, okul yöneticileri tarafından sağlanan destekler, zümre desteği ve online hizmet içi eğitimler şeklindedir. Benzer araştırmaların bulguları özellikle veli desteğinin bu dönemde çok önemli olduğu yönündedir (Özcan ve Saydam, 2021). Öğretmen görüşlerine göre zorlaştıran faktörler ise planlama eksikliği, yetersiz veli katılımı, internet ve teknolojik araç-gereç yetersizliği geribildirim yetersizliği ve kontrol eksikliği şeklindedir. Yapılan araştırmalar uzaktan eğitimin en büyük dezavantajlarından biri olarak ölçme ve değerlendirme olduğunu vurgulamaktadır (Özdoğan ve Berkant, 2020). Can ve Köroğlu (2020) ise çalışmada, televizyon aracılığı ile yapılan uzaktan eğitimde değerlendirme, başarıyı ölçme, geribildirim ve değerlendirme gibi alanlarda eksiklik ve yetersizlik olduğu ortaya konmuştur. Uzaktan eğitim ile okuma-yazma sürecinde, birçok faktör işin içine girmiştir (Kargın ve Karataş, 2021). Geçmiş yıllardaki eğitim faaliyetlerinde de sürece dâhil olan bazı faktörler olduğu gibi, uzaktan eğitim ile sisteme dahil olan bazı faktörlerde olmuştur. Örneğin; küresel salgın öncesinde de eğitim öğretim faaliyetlerinin temel aktörlerinden olan veliler, küresel salgın süreci ile birlikte sürece daha fazla dahil olmuştur (Okatan ve Tagay, 2021). Bununla birlikte küresel salgın öncesine göre ZOOM, EBA ve televizyon gibi bazı uygulamalar bu dönemde eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha aktif kullanılmaya başlanmıştır. Böylelikle öğrenme ortamları çok daha çeşitli hale gelmiştir (Alan ve Can, 2021). Katılımcıların birçoğu sürece etki eden olumlu faktör olarak velileri ve zümre öğretmenlerini ifade etmişlerdir. Zümre öğretmenleri arasındaki iletişim ve yardımlaşmanın bu sürece olumlu yansıdığı katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Sürecin olumlu ilerlemesi noktasında destek aldıkları kurum olarak ise Millî Eğitim Müdürlükleri belirtilmiştir. Ayrıca internet sitelerini de süreci olumlu etkileyen faktör olarak belirtmişler ve kaynak desteğinin önemine de vurgu yapmışlardır. Sağır (2021) çalışmada; uzaktan eğitim ile yürütülen ilk okuma yazma öğretiminde velilerin sürece ciddi katkı sağladığı, bu dönemde göstermiş oldukları destekler ile öğretmenlerin işini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmen görüşlerine göre gelecekte yaşanabilecek benzer durumlarda uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma sürecinin daha başarılı yürütülebilmesi adına alınabilecek önlemler; kaynak ve teknik destek sağlanması, zor öğrenen öğrenciler için bireyselleştirme, velilerin sisteme dahil

edilmesi ve etkileşimli uygulamalara yer verilmesi şeklindedir. Benzer şekilde Bayburtlu (2020) çalışmasında gelecekte yaşanabilecek küresel salgın benzeri zorunlu durumlar için teknik aksaklıkların giderilmesi adına çalışmalar yapılmasını önermektedir.


Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim döneminde uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğretimi veren öğretmen görüşleri ve 2020-2021 eğitim öğretim döneminde eğitime devam eden öğrencilerin sadece birinci sınıf sonuna kadar olan sürede kazanacakları ilk okuma- yazma sürecinin incelenmesi ile sınırlıdır. Bu bağlamda ileriki araştırmalara yönelik, 2020-2021 eğitim öğretim döneminde eğitime devam eden öğrencilerin ilerleyen yıllara dönük olarak zorunlu uzaktan eğitim ile sunulan ilk okuma yazma öğretiminin etkileri incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenler, aileler ve öğrencilerin hazırlıksız yakalandıkları zorunlu uzaktan eğitimin Türkiye’de alternatif bir sitem olarak kullanılabilirliği üzerine çalışmalar yapılabilir. Teknolojik imkânlarla erişimi kısıtlı olan öğrenciler için eğitimde fırsat eşitliği ilkesi işe koşularak eğitim politikaları üretilebilir ve öğrencilerin erişim engelleri ortadan kaldırılabılır.

Ek Bilgi

Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

ORCID ve İletişim

Fikret Yıldız  <https://orcid.org/0000-0001-8002-6160>, E-posta: fikreyildiz0058@gmail.com

Didem Kayahan Yüksel  <https://orcid.org/0000-0002-0184-6070>, E-posta: didemkayahan@cumhuriyet.edu.tr

Kaynaklar

- Alan, Y. & Can, F. (2021). Covid-19 salgını döneminde öğretmen olmak: Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (72), 541-562. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4451>
- Balaman, F. & Tiryaki, S. H. (2021). Coronavirüs (covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10(1), 52-84. <https://doi.org/10.15869/itobiad.769798>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles- Huberman modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 1-15.
- Baş, Ö. (2006). “Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Bitişik Eşik Yazıyla Okuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması” Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı (ss. 215-224), Kök Yayıncılık.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. Turkish Studies, 15(4), 131-151. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3(2), 85-124.
- Can N. & Köroğlu Y. (2020). Covid-19 Döneminde Yaygınlaşan Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi ve Eğitim Emekçileri Açısından İncelenmesi. Madde, Diyalektik ve Toplum. 3(4), 370-380.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE.
- Çelenk, S. (2013). İlkokuma ve yazma öğretiminde okulöncesi deneyimler ve aile okul ilişkileri. S. Çelenk (Ed.). İlkokuma yazma programı ve öğretimi içinde. Eğiten Kitap.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 24(1), 161-180.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: ilkökulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2), 24-43. <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>
- Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş. (çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gömleksiz M. N. & Pullu E. K. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 477-502. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44456>
- Karakaş, M. (2020). Covid-19 salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40 (1), 541-573.
- Karbeyaz, A. & Kurt, M. (2020). Hayat bilgisi dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 79-93. <https://doi.org/10.38015/sbyy.715208>
- Kargın, T. & Karataş, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin gözünden küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim aracılığıyla ilk okuma yazma öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264-1284. <https://doi.org/10.16916/aded.982002>
- Kayıkcı, K. (2008). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ses temelli cümle öğretim yönteminin uygulamasına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55 (55) , 423-457.
- Keskinkılıç, K. & Keskinkılıç, B. S. (2007). Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi. Pegem-A Yayıncılık.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 Salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Okatan, Ö. & Tagay, Ö. (2021). İlkokul velilerinin görüşlerine göre COVID-19 pandemisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 309-328.
- Özcan, A. F., & Saydam, E. N. (2021). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Covid 19 salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimine yönelik algıları. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 62-86. <https://doi.org/10.47157/jietp.949255>
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özer, M. & Suna, H. E. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. M. Şeker, A. Özer ve C. Korkut, (Ed.), *Küresel toplumun anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği içinde* (s. 171-192). Türkiye Bilimler Akademisi.
- Özsoy, T. (2021). Sosyal Bilim Araştırmalarında Etik Ve Emik: Etnosentrizm Ölçeği Üzerinden Bir Değerlendirme. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences*, 7(35), 925-944.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Sağırlı, M. (2021). Salgın sürecinde ilk okuma yazma öğretimi. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(86), 385-402.
- Serçemeli M. & Kurnaz E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*. 4(1), 40-53.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yusuf, M. (2006). Problems and prospects of open and distance education in nigeria. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7 (1), 22-29.

Etik Beyan

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

Etik Kurul Onayına ilişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 03.08.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E-60263016-050.06.04-62002



Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Kübra Şengül ^{1*}, Bayram Yılmaz ²

¹ Eğitim Fakültesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye, ORCID: 0000-0002-0307-9805

² Türkiye, ORCID: 0000-0001-7364-2045

Özet

Türkiye’de yaşayan Suriyelilerin Türkçeyi öğrenmeleri ve bu dilin kurallarını günlük konuşmalarına yansıtmaları ne kadar önemliyse yazılı iletişim becerilerini geliştirmeleri de bir o kadar önemlidir. Sözlü iletişim, bireyin günlük yaşantısıyla geliştirilebilirken yazılı iletişimde yol katetmek için muhakkak formel eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Ortaokul seviyesindeki Suriyeli öğrencilerin söz varlığı ve dil bilgisi yeterliklerinin iyi düzeyde olması, duygu ve düşüncelerini belli bir düzen ve bütünlük içinde yazılı olarak sunmaları beklenmektedir. Bu beklentinin gerçekleşme durumunu ortaya koymak ise durum çalışmaları ile sağlanmaktadır. Bu çalışmada da Türkiye’de ortaokul seviyesinde eğitim ve öğretim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerinin incelenerek değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından doküman inceleme yöntemi kullanılarak hazırlanan çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Kayseri ili Melikgazi ilçesinde sürdürülmüştür. 140 Suriyeli ortaokul öğrencisinden elde edilen kompozisyonlar, Büyükkiz (2011) tarafından oluşturulan yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazma becerisi alanında en çok hata yaptıkları ve başarısız oldukları bölümün plan ve işleyiş olduğu sonucuna varılmıştır. Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazım kuralları ve noktalama bölümünde de çok hata yaptıkları görülmektedir. Yazma becerisi alanında en az hata yaptıkları bölümün ise yazı okunaklığı olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımda plan ve kurgu, yazım ve noktalama konularında eğitimlerini derinleştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Makale

Geçmişi:

Alındı:

05/09/2022

Revize Edildi:

18/11/2022

Kabul Edildi:

30/11/2022

Anahtar

Kelimeler:

İkinci Dil Olarak
Türkçe Öğretimi;
Yazma Becerisi;
Suriyeli Ortaokul
Öğrencileri

Atıf için:

Şengül, K. ve Yılmaz, B. (2022). Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Sorumlu Yazar Kübra Şengül ✉ kubraturkersengul@gmail.com

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya Üniversitesi



Evaluation of Writing Skills of Syrian Secondary School Students

Kübra Şengül ^{1*}, Bayram Yılmaz ²

¹ Faculty of Education, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir, Turkey, ORCID: 0000-0002-0307-9805

² Turkey, ORCID: 0000-0001-7364-2045

Abstract

As important as it is for Syrians living in Turkey to learn Turkish and reflect the rules of this language in their daily conversations, it is equally important for them to develop their written communication skills. While verbal communication can be developed with the daily life of the individual, formal education is definitely needed to advance in written communication. Syrian students at secondary school level are expected to have good vocabulary and grammar proficiency, and to present their feelings and thoughts in written form in a certain order and integrity. Case studies are used to fulfill this expectation. In this study, it is aimed to examine and evaluate the writing skills of Syrian students studying at secondary school level in Turkey. The study, which was prepared using the document review model, one of the qualitative research approaches, was realized at Melikgazi district of Kayseri province, in the 2021-2022 academic year. The compositions obtained from 140 Syrian secondary school students were evaluated with the written expression rubric created by Büyükkız (2011). According to the findings, it was concluded that the part where Syrian secondary school students made the most mistakes and failed in the field of writing skills was planning and functioning. It is seen that Syrian secondary school students make a lot of mistakes in writing rules and punctuation. It was concluded that the part where they made the least mistakes in the field of writing skill was legibility. These results show that Syrian secondary school students should deepen their education in planning and editing, spelling and punctuation in written expression.

Article History:

Received:
05/09/2022

Revised:
18/11/2022

Accepted:
30/11/2022

Keywords:

Teaching
Turkish as a
Second
Language;
Writing Skill;
Syrian
Secondary
School Students

To cite this article:

Şengül, K. & Yılmaz, B. (2022). Evaluation of writing skills of Syrian secondary school students. *Amasya Education Journal*, 11(2), 69-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Kübra Şengül ✉ kubraturkersengul@gmail.com

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya University

Giriş

İster ana dili eğitiminde olsun ister yabancı dil eğitiminde olsun bireysel ve toplumsal iletişimin en güçlü aracı olarak karşımıza yazma becerisi çıkmaktadır. Yazma becerisi, bireyin kendisini ifade etmede kullandığı en medeni iletişim kanalıdır. Bu yol ile ancak bireyler ve toplumlar düşünsel, sanatsal veya bilimsel ürünlerini kalıcı hâle getirebilmektedir. Kültür formlarının ve medeniyetin temel unsurlarının kalıcı etkiler meydana getirmesi de yazma beceri ve alışkanlıklarının gelişmişliği ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple çivi yazısı ile serüvenine başlayan yazılı anlatım, binlerce yıldır devam ettirdiği gelişimini formel eğitim ortamları ile geliştirmeye devam ettirmektedir. Bu süreç de belli bir yazma becerisi eğitiminin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Yazma, kişinin duygularını, düşüncelerini, hayallerini, tasarılarını, yaşadıklarını kaleme alması, kâğıda aktarmasıdır (Göçer, 2016). Yazma, insanın düşünsel davranışlarının kendini dışa vurumudur. Duygu, düşünce görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesinin yeterli olmadığı yerde dil gelişiminde yazı, büyük önem arz etmektedir. Yazma, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, mesleki bilgilerini aktarmak açısından da büyük bir gereksinim olarak görülmektedir (Özbay, 2009). Bu çeşitli ihtiyaçları karşılamak için ortaya çıkan yazılı anlatım, günümüzde insanın en etkili şekilde ortaya koyması beklenen önemli bir dil becerisidir (Alyılmaz ve Şengül, 2017).

Yazma; konu seçimi, seçilen konuyu sınırlandırma, konu ile ilgili bilgi toplama ve toplanan bilgileri konunun bütünlüğü içinde planlama ve seçilen konuyla ilgili uygun kelimeleri cümlelere dönüştürme, bu cümlelerle paragraf oluşturma, bütün bunları yaparken yazım kurallarını yerinde ve doğru bir biçimde kullanma ve ortaya çıkan yazıyı düzeltip değerlendirme süreçlerini içeren bir beceridir (Büyükkiz, 2016). Yazılı anlatımda bilgi, düşünce ve duygularını aktarma işlemi; hazırlık, planlama, sıralama, sınırlama, ilişki kurma, düzeltme ve sunma süreçlerini içermektedir. Bu süreçler, aynı zamanda yazılı veya sözlü anlam bütünlüğü olan tutarlı metin oluşturma evreleridir. Yazılı anlatımda karmaşık gibi görünen bu süreçle ilgili öğrenenin bilişsel kapasitesini zorlaması gerekmektedir (Karatay, 2011). Bilişsel çabanın yanı sıra yazma, algısal ve motor becerileri gerektiren psikomotor bir alandır (Göçer, 2016). Dolayısıyla bu becerinin gerektirdiği tüm işlemler bilişsel, duygusal ve psikomotor becerilerle harmanlanan karmaşık bir süreci beraberinde getirmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisi ana dili eğitiminde de olduğu gibi en son kazanılan bir dil becerisi olarak göze çarpmaktadır. Yabancı bir dilin öğretilmesinde de öncelik alfabe öğretimidir. Alfabe konusu, bir dili öğrenmede aşılması gereken en önemli sorunlardan biridir. Yabancı bir dilin öğrenilmesinde ya da öğretilmesinde alfabe öğretimi ile seslerin sesletimini kavrayan birey, hedef dil becerilerini kazanmada daha aktif rol alacaktır. Özellikle harfleri tanıma ve seslendirme, alfabe öğretiminde ilk adımdır. Aynı ya da benzer sisteme sahip dillerin öğretilmesi, alfabe öğrenimi açısından çok fazla sorun oluşturmaz iken farklı alfabe sistemini kullananlar için durum farklılaşabilmektedir (Akkaya ve Polat, 2018). Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen grupların alfabe öğrenimini eksiksiz bir şekilde tamamlamanın önemi de burada anlaşılmaktadır. Örneğin Şengül (2014) ana dili Arapça olan ve Arap alfabesini kullanan yabancıların, yazdıkları metinde çoğu kez ünlü harfleri yazmadıklarını tespit etmiştir. Bununla birlikte Aktürk (2016), Türkçe öğrenen Arapların çoğunlukla yazma becerilerinde sorun yaşadığını, bunun da ana dilleri ile Türkçe arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirtmiştir. Alan (2021), ilgili çalışmalardan hareketle Suriyelilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları değerlendirdiği çalışmasında, alan yazında en çok telaffuz sorunları ile yazma becerisinde zorlanma durumları ile karşılaşıldığını vurgulamıştır. Dolayısıyla alfabe farklılığı göç yoluyla ülkemize gelen Arapların yazma becerisinde zorluk yaşamalarına neden olmaktadır.

Yazma becerilerindeki başarının tek ölçütü alfabe öğretimi olmadığı gibi tek başına ne bireysel çabaların ne de eğitim faaliyetlerinin etkisi tam olarak gözlenebilir. Bunun için Suriye asıllı ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme motivasyonları ile bireysel çabalarının okuldaki öğretim faaliyetleri ile pekişmesi, büyük önem taşımaktadır. Günümüzde Suriye'den göç edenlerin çocukları ikinci nesil göçmen konumundadır. Bu durum da onların Türkiye'de doğup büyüdüklerini ve Türkiye'de eğitim öğretim gördüklerini göstermektedir. Okulöncesi yaşa kadar aile içinde Arapça konuşan bu çocukların okul öncesi eğitimle birlikte ikinci dil olarak Türkçe öğrenimleri başlamaktadır. Formel eğitimin sunduğu olanaklarla okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme imkânı bulan Suriye asıllı ikinci nesil çocukların eğitiminde birtakım zorlukların yaşanması da muhtemeldir. Alan yazınında Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerinde yaşanan sorunların ele alındığı bazı çalışmalar mevcuttur. (Aktürk, 2016; Beyhan ve Epçaçan, 2018; Bölükbaş, 2011; Şengül, 2014).

Örneğin Kan ve Utlu (2017), Suriyeli öğrencilerin yazılı ürünlerinde yaptıkları durum ekleri yanlışlarını incelemiş ve A1 grubundaki öğrencilerin en fazla tamlayan, A2 grubundaki öğrencilerin ise en fazla

bulunma eklerinin kullanımında yanlış yaptıklarını tespit etmişlerdir. Ancak toplama bakıldığında A2 grubunda bulunan öğrencilerin A1 grubu öğrencilerine göre daha fazla hata yaptıklarını bunun da daha uzun metinler yazmalarına bağlı olarak açıklanabileceğini belirtmişlerdir.

Benzer bir şekilde Demirci ve Ekmekçi (2021) bir özgeçmiş sormacası ve yazılı bir çeviri testi kullanarak öğrencilerden verilen cümleleri ismin ayrılma halini dikkate alarak İngilizce, Fransızca veya Almanca olmak üzere üç dilden iyi oldukları herhangi birine çevirmelerini istemişler ve öğrencilerin cümleleri, Türkçeden seçtikleri dile çevirirken ismin ayrılma halinin daha az kullanılan işlevlerini anlamada önemli sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Dolunay ve ark. (2020), ise Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazılı ürünlerindeki biçimbilgisel istem yanlışlarının fiillere göre sıklığını araştırdıkları çalışmada, 750 öğrencinin 358 farklı eyleme bağlı olarak toplam 2408 biçimbilgisel istem yanlışını yaptığını; Arap öğrencilerin Türkçe fiillerin biçimbilgisel istemlerini yazılı ürünlerinde doğru ve etkili kullanamadıklarını ve temel söz varlığına ait fiillerde bile çeşitli yanlışlar yaptıklarını tespit etmişlerdir. Alan yazınında belirtilen bu eksikliklerin nedenlerini de araştırmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim Göçer ve Kılıç (2022) Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen B1 kuru öğrencilerini altı hafta boyunca gözlemlemiş; dokümanları ve öğretici görüşlerini inceleyerek temel dil becerilerinin etkili ve verimli kullanıma durumlarının nasıl olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışmada, öğrencilerin, konuşma ve yazma becerileri olmak üzere dil becerilerini dengeli ve verimli kullanamadıklarını, bu durumun öğrenciden, öğreticiden ve ders materyallerinden kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Bunun yanı sıra Uzdu-Yıldız ve Çetin (2020), 2010-2019 yılları arasında yayınlanan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkin öğrencilerin yazma becerilerini konu edinen makaleleri incelemiş ve öğrencilerin yazmada en sık yaptıkları hataların yazım ve noktalama (%40) ile ilgili olduğunu, ardından dilbilgisi hatalarının (%34) geldiğini; hataların %14'ünü sözcük hataları oluştururken, sözdizimsel hataların da yapıldığını (%12) tespit etmişlerdir.

Ancak Türkiye'de doğan ve öğrenimini Türkiye'de sürdüren Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendiren çalışmaların az sayıda yapıldığı (Çetin ve Gülmez, 2020) görülmektedir. Çetin ve Gülmez (2020), Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kelime hazinelerini etkileyen değişkenleri araştırdıkları çalışmalarında, Türkiye'de yaşama sürelerinin kelime hazineleri ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Alan yazınında elde edilen sonuçların benzerlik taşımasının yanında çalışmaların çoğunlukla yetişkin gruplar üzerinde yapıldığı ve yazma becerilerinde yetişkin grupların her dil düzeyinde sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bununla birlikte ilköğretim çağındaki bulunan Suriyeli öğrencilerin de yazma becerilerini incelemenin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye'de ilköğretim çağındaki bulunan Suriyeli çocukların nüfusu ve bunların gelecek kuşakların önemli bir bölümünü oluşturduğu dikkate alınmalıdır. Bu nedenle Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazılı iletişimde oluşturdukları yazılı ürünlerde yetkinlik kazanması gerektiğinin ve varsa sorunların tespit edilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu düşünceden hareketle araştırmada, Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu gaye doğrultusunda araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Sayfa düzeni bakımından Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım performansı nedir?
- 2- Başlık yazma bakımından Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım performansı nedir?
- 3- Plan ve işleyiş bakımından Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım performansı nedir?
- 4- Kelime, dil ve anlatım bakımından Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım performansı nedir?
- 5- Yazım ve noktalama bakımından Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım performansı nedir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, alan yazınında çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak hizmet ederken, tek başına bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021). Doküman incelemede, yazılı dokümanlar katılımcıların anlık tepkilerinin olumsuz yönlerine mahal vermeden

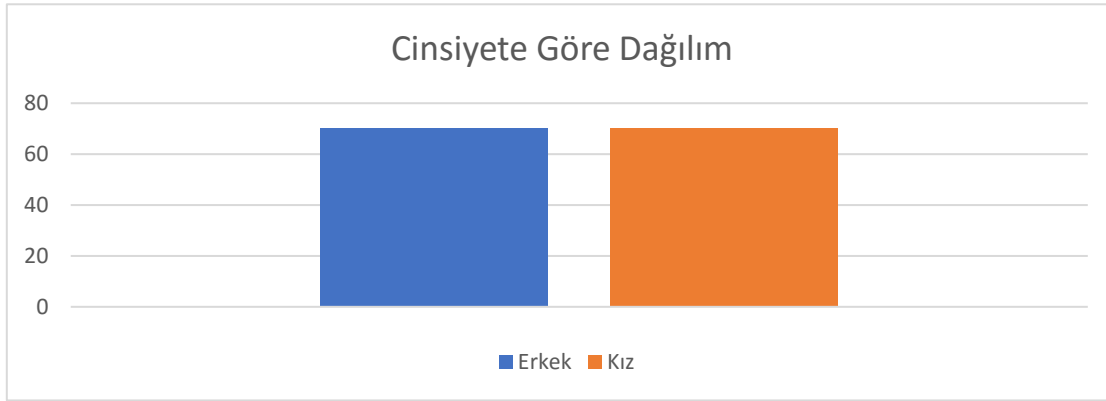
doküman üzerinde uzun süreli inceleme yapmayı hedeflemektedir. Doküman incelemenin olumlu özelliklerinin içerisinde katılımcıların ürünlerinin üzerinde objektiflik, güvenilirlik ve konuya uygunluk araştırmacının belirlediği ölçeklerce ortaya konulmaktadır (Çepni, 2007).

Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar Büyükikiz'in (2011) geliştirdiği "Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı" ile incelenerek değerlendirilmiştir. Yazılı metnin objektif incelenmesi ve değerlendirme ölçeğinin bu objektiflikten uzaklaşmaması ve etik değerlere yatkınlık açısından örnekleme yer alan katılımcıların isim bilgilerine yer verilmemiştir. Bu çalışmada ortaokul seviyesinde eğitim gören Suriyeli öğrencilerin verilen konuda yazdıkları kompozisyon örnekleri üzerinden Türkçe yazma becerileri, yazılı anlatım dereceli puanlama ölçeği yardımı ile incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar tablolaştırılarak analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'de ortaokul seviyesinde eğitim gören Suriyeli ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Tüm evrene ulaşmanın imkânsızlığından ötürü örneklem 140 öğrenci ile sınırlı tutulmuş olup bu öğrencilerden elde edilen ürünler üzerinden evren çıkarımları yapılmaktadır. Araştırmanın örnekleminde Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan ortaokullarda eğitim gören 140 Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Yazma çalışmasına katılan Suriyeli ortaokul öğrencilerinin cinsiyet dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler



Yapılan çalışmaya toplamda ortaokul seviyesinde Suriyeli 140 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada 70 erkek öğrenci ve 70 kız öğrenci bulunmuştur. Yazma becerilerinin değerlendirilmesinde kız ve erkek öğrencilerin yazma açısından karşılaştırılması için öğrenciler kız-erkek olarak ayrılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilere yazılı bir kompozisyon yazmaları için materyal verilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra öğrencilerin seviyelerine ilişkin, kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri kompozisyon konuları içerisinde "Nasıl bir dünyada yaşamak istersiniz?" konusu ile ilgili kompozisyon kurallarına uyarak bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazdırılan kompozisyonda öğrencilerin bir ders saati (40 dakika) boyunca yazılı ürünleri elde edilmiştir. Elde edilen yazılı ürünler Büyükikiz (2011) tarafından oluşturulan ve doktora tezinde kullanılan yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarına göre analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlar doğrultusunda öğrencilerin yazma becerileri üzerine araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın daha objektif olması ve daha sağlıklı bilgiler vermesi açısından "Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır.

Yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarında öğrencilerin yazılı ürünleri sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım, yazım ve noktalama başlıkları altında incelenmiştir. Bu başlıklar çok kötü, kötü, iyi ve çok iyi olarak derecelendirilmiştir. Bu derecelendirme doğrultusunda çıkan sonuçlar tablolaştırılarak bulgu ve yorumlar kısmında açıklanmıştır.

Bulgular

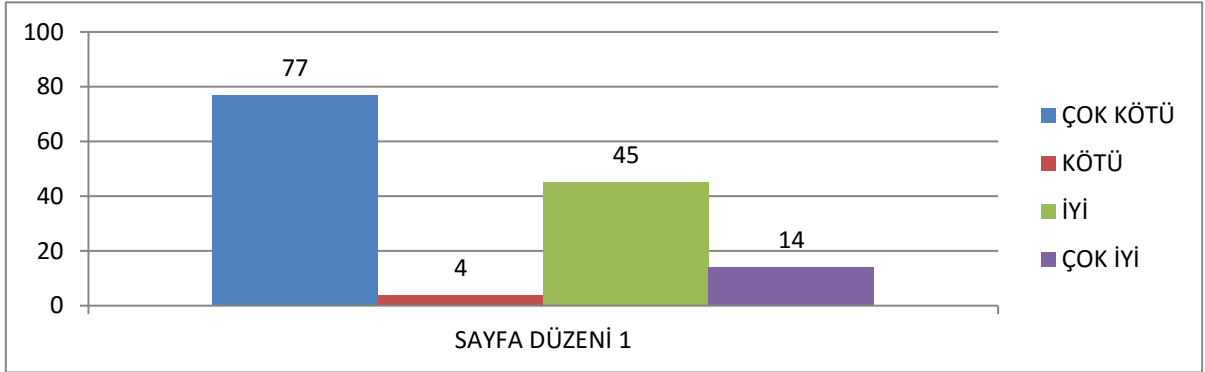
Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinin Sayfa Düzenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sayfa düzeni iki alt başlık altında incelenmiştir. Bu inceleme ve değerlendirmeler sayfa düzeni ve yazıların okunaklılığı açısından irdelenmiş ve sonuçlar tablolaştırılarak göz önüne serilip yorumlanmıştır.

Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinin Sayfa Kenar Boşluklarına İlişkin Bulgular

Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı ürünlerinin sayfa kenar boşluklarına ilişkin bulguları Tablo 2'de gösterilmiştir.

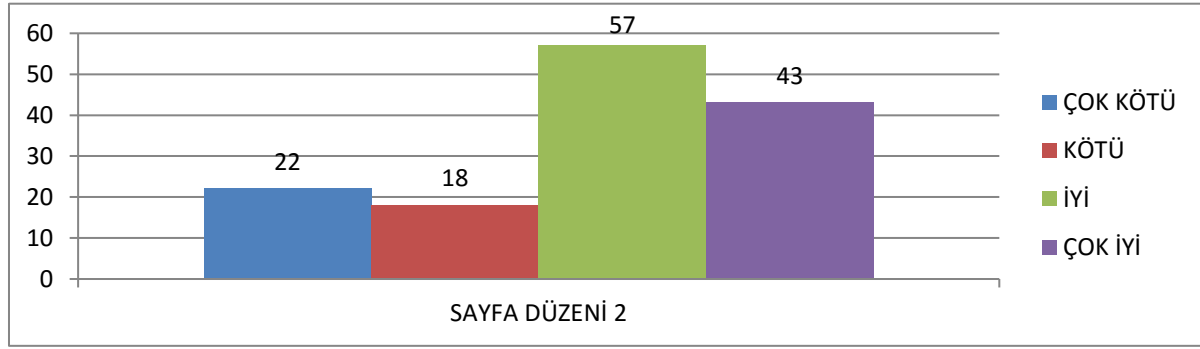
Tablo 2. Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinin Sayfa Kenar Boşluklarına İlişkin Bulgular



Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarının ilk uygunluk kriterlerinden olan sayfa düzeni başlığının birinci alt başlığında kâğıdın kenarlarında bırakılması gereken boşlukların bırakılıp bırakılmadığı bırakılmış ise standartlara uygun olup olmadığı incelenmiş ve yorumlanmıştır. İncelenen dokümanlardaki yazıların standartlara uygun olup olmadığı "Çok İyi-İyi-Kötü ve Çok Kötü" şeklinde derecelendirilmiş ve çalışmanın sonucunda katılımcıların Türk dilinin yazma becerisi üzerindeki etkinliklerinin sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışma evreninin örnekleminde yer alan 70'i kız 70'i erkek olmak üzere toplam 140 katılımcı öğrencinin %55'i olan 77 öğrenci sayfa düzeni başlığı altında başarısız bir performans sergilemişler ve akabinde çok kötü derecesi ile puanlanmışlardır. Katılımcı öğrencilerin %55'inin aldığı derece olan çok kötü derecesi kâğıdın kenarında uygun boşlukları bırakmadıklarından kaynaklanmaktadır. Bu dereceleme sonucunda kâğıtta uygulanan sayfa düzeni kriterlerinin katılımcıların yarısından fazlası tarafından bilinmediği ya da uygulanamadığı sonucu gözlemlenmektedir. Katılımcı öğrencilerin %2,85'ine karşılık gelen 4 öğrenci kâğıdın bazı kenarlarında standart ölçülere uygun boşluklar bırakmış bazı kenarlarında ise uygun boşluklar bırakmamıştır. Bu öğrencilerin boşluk bırakma eylemine dair bilgilerinin olduğu ve ne var ki uygulama noktasında yeterince başarılı olmadıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda dereceli puanlama anahtarında kötü derecesini almışlardır. Katılımcı öğrencilerin %32,14'üne karşılık gelen 45 öğrenci dereceli puanlama anahtarına göre almaya hak kazandıkları iyi derecesine ulaşmak için kâğıdın kenarında uygun boşluklar bırakmış fakat standart ölçülere ulaşamamışlardır. Katılımcı öğrencilerin %10'una karşılık gelen 14 öğrenci ise kâğıdın kenarında standart ölçülerde ve uygun boşluklar bırakmış dolayısı ile dereceli puanlama anahtarına göre çok iyi derecesi almışlardır. Aynı yaş grubu ve aynı etnik kökenlere sahip öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada her biri birbirine denk eğitimler almış olmalarına karşın örnekleminde yer alan öğrencilerin başarı eğrileri sayfa düzeninin kenar boşluklarında birbirinden oldukça farklı sonuçlar çıkarmışlardır. Bütün örneklemin %55'ine denk gelen öğrencilerin aldıkları çok kötü derecesi, katılımcı öğrencilerin %10'una oranla oldukça fazla olduğu gözlemlenmektedir.

Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinin Okunaklığına İlişkin Bulgular

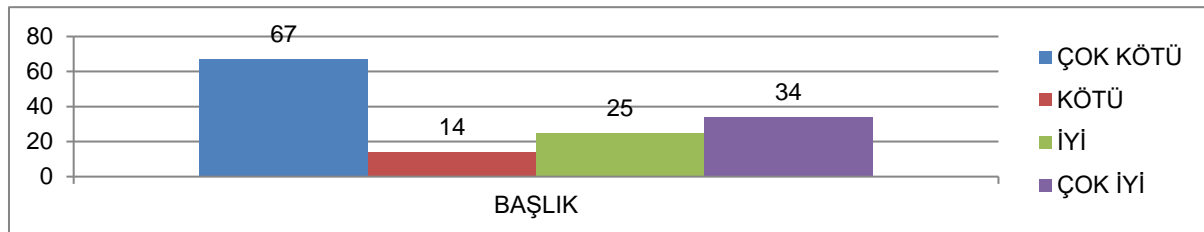
Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı ürünlerinin okunaklığına ilişkin bulgular tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinin Okunaklığına İlişkin Bulgular

Çalışma örneklemini oluşturan öğrencilerden elde edilen dokümanlar incelendiğinde öğrencilerin yazılarının okunaklı olup olmadığı araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Belirleme işlemi sonucunda bütün örnekleme dâhil olan öğrencilerin %15,71'ine karşılık gelen 22 öğrencinin Latin alfabesi yazı karakterlerini okunaklı kullanma açısından oldukça başarısız bir performans sergiledikleri ve çok kötü kategorisinde yer aldıkları gözlemlenmektedir. Bununla beraber dereceli puanlama ölçeğinde kötü kategorisine dâhil olan öğrencilerin bütün örneklemin %12,85'ine karşılık gelen 18 öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Bu kategoriye dâhil olan öğrencilerin yazılarının genellikle okunaklı olmadığı saptanmıştır. Katılımcı öğrencilerin %40,71'ine karşılık gelen 57 öğrencinin Latin alfabesi karakterlerini kullanarak gerçekleştirdikleri yazma eyleminde yazılarının genellikle okunaklı olduğu ve üçüncü kişilerce algılanabilir bir yapıda olduğu saptanmıştır. Beraberinde katılımcı öğrencilerin %30,71'ine 43 öğrencinin ise kullandıkları yazı karakterlerinde okunaklılık göze çarpmaktadır. Dereceli puanlama anahtarı baz alındığında %71,42'lik bir oranla evreni temsil eden örnekleme oluşturmuş olan öğrencilerin yarısından fazlasının yazıyı okunaklı kullandıkları belirlenmiştir.

Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinde Başlıkların Uygunluğuna İlişkin Bulgular

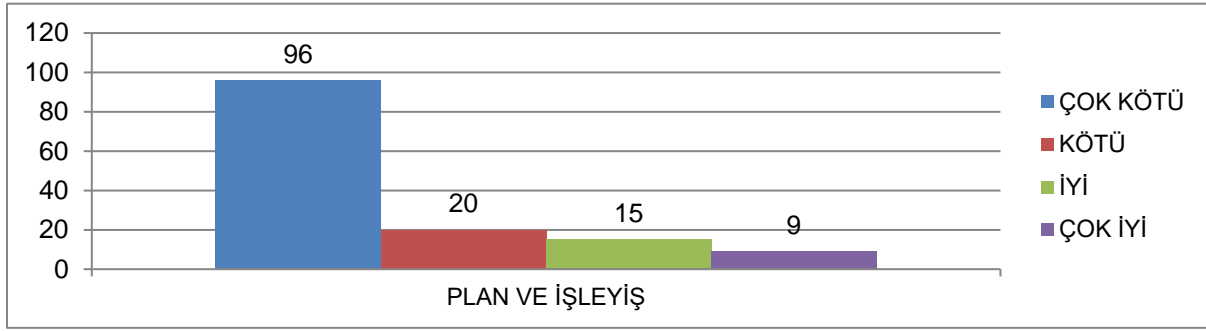
Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı ürünlerinde başlık uygunluğuna ilişkin bulguları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinde Başlıkların Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Çalışmanın örnekleme başlık kullanımı açısından incelendiğinde %47,85'ine karşılık gelen 67 öğrencinin hiç başlık kullanmayarak çok kötü kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Neredeyse örneklemin yarısını oluşturan bu öğrenci sayısının beraberinde %10'una karşılık gelen 14 öğrencinin ise yazma çalışmalarında başlık kullandığı fakat bu başlıkların konuyla ve içerikle ilgili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %17,85'ini oluşturan toplam 25 öğrencinin başlık yazma konusunda örneklemin yarısından fazlasını işgal eden ve başlık konusunda yetersiz kalmış öğrencilere nazaran daha başarılı oldukları gözlemlenmiş ve fakat konu ile ilgili başlık yazmış olmalarına rağmen başlıkları doğru düzende kullanamamışlardır. Bununla beraber %24,28'e karşılık gelen 34 öğrencinin başlıkları konu ile ilgili olması ile birlikte doğru düzende yazılmıştır. Bütün örneklemin neredeyse 4'te 1'ine karşılık gelen oranı ile örnekleme içerisindeki öğrencilerin başlık kullanma konusunda başarı eğrilerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinde Plan ve İşleyişe İlişkin Bulgular

Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı ürünlerinde plan ve işleyişe ilişkin bulguları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinde Plan ve İşleyişe İlişkin Bulgular

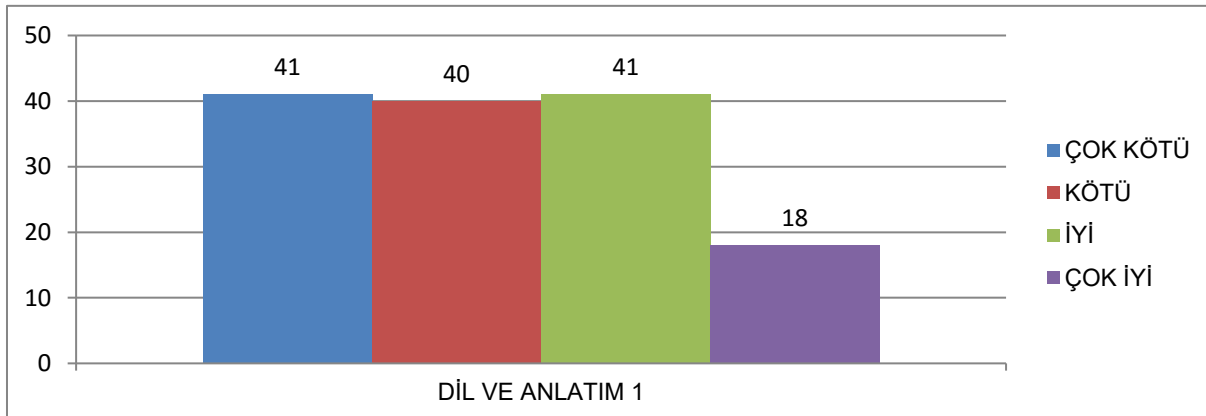
Çalışmanın örneklemini plan ve işleyiş bakımından incelendiğinde %68,58'lik oranına karşılık gelen 96 öğrencinin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturamadıkları saptanmıştır. Öğrencilerin yazma becerisi açısından plan ve işleyiş olarak büyük bir bölümünün kompozisyonlarında bu alana dikkat etmedikleri görülmüştür. 96 öğrencinin plan ve işleyiş olarak çok kötü kategorisinde değerlendirildiği görülmektedir. Yazma çalışmalarında plan ve işleyiş bakımından giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bir veya ikisine yer vermeyen öğrencilerin %14,28'lik orana karşılık gelen 20 öğrenci olduğu belirlenmiştir. Bu öğrencilerin yazma çalışmalarında yazıya plan ve işleyiş bakımından bakıldığında kötü kategorisinde değerlendirildiği göze çarpmaktadır. Plan ve işleyiş bakımından değerlendirildiğinde %10,71'lik orana karşılık gelen 15 öğrencinin ise iyi kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. İyi kategorisinde yer alan öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin olduğu fakat aralarındaki bağlantıların zayıf olduğu görülmektedir. Katılımcıların yazma becerilerinde plan ve işleyiş bakımından %6,42'lik oranla 9 öğrenciye karşılık gelen bu bölümü ise çok iyi kategorisi olarak göze çarpmaktadır. Katılımcılar yazma becerileri değerlendirilirken giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat etmişler ve bu bölümler arasında uygun şekilde bağlantılar kurmuşlardır.

Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinin Dil ve Anlatımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde dil ve anlatım iki alt başlık altında incelenmiştir. Bu incelemenin birinci alt başlığında katılımcıların yazdıkları yazılarda kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanıp kullanmadığına bakılmıştır. Bu bölümün ikinci alt başlığında ise cümleleri kurallı ve anlamlı yazıp yazmadıkları saptanmaya çalışılmıştır ve sonuçlar tablolaştırılarak göz önüne serilip yorumlanmıştır.

Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinde Kelimeleri Doğru ve Yerinde Kullanmalarına İlişkin Bulgular

Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı ürünlerinde kelimeleri doğru ve yerinde kullanmalarına ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinde Kelimeleri Doğru ve Yerinde Kullanmalarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin dil ve anlatım bakımından birinci alt başlığı olan kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanıp kullanmadıklarına bakılmıştır.

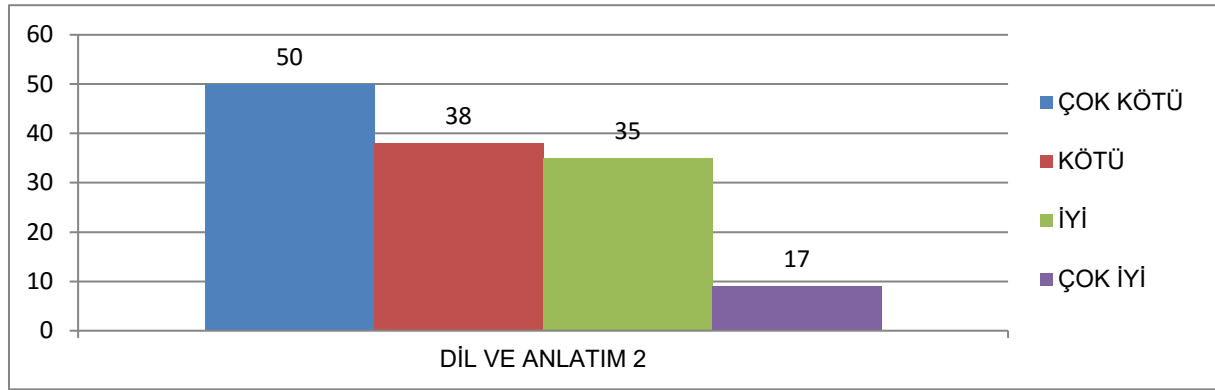
Örneklemin %29,3'lük oranına karşılık gelen 41 öğrencinin kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanmadıkları saptanmış ve araştırmacı tarafından çok kötü kategorisinde değerlendirilmiştir. Katılımcıların %28,6'luk oranına karşılık gelen 40 öğrencinin genellikle kelimeleri doğru ve yerinde kullanmadıkları belirlenerek kötü kategorisinde değerlendirilmiştir.

%28,6'luk orana sahip olan 40 öğrencinin ise kelimeleri genellikle doğru ve yerinde kullandığı ve araştırmacı tarafından iyi kategorisinde değerlendirildiği görülmektedir. Katılımcıların %12,9'luk oranına sahip 18 öğrencinin dil ve anlatım yönünden kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullandıkları belirlenmiştir. 81 öğrencinin çok kötü- kötü kategorisinde 59 öğrencinin ise iyi-çok iyi kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir.

Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinde Cümlelerin Kurallı ve Anlamlı Kullanımına İlişkin Bulgular

Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı ürünlerinde cümlelerin kurallı ve anlamlı kullanımına ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinde Cümlelerin Kurallı ve Anlamlı Kullanımına İlişkin Bulgular



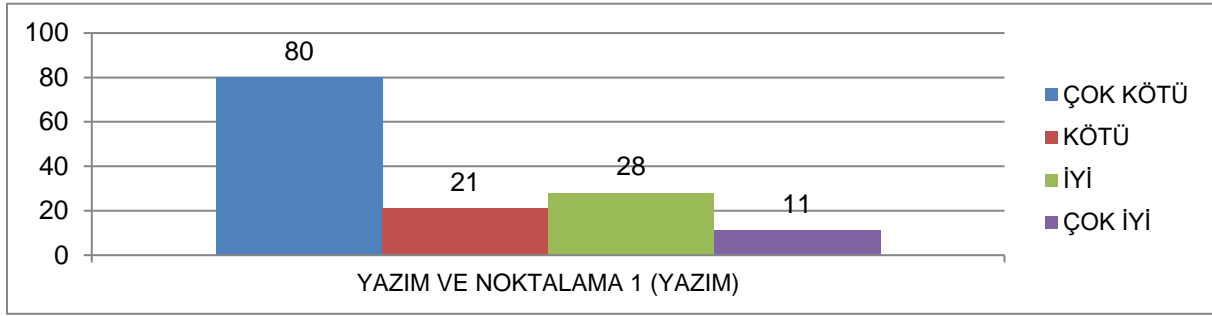
Çalışmanın bu bölümünde katılımcıların dil ve anlatım yönünden ikinci alt başlığı olan cümlelerin kurallı ve anlamlı yazılıp yazılmadığına bakılmıştır. Katılımcıların %35,71'lik oranına karşılık gelen 50 öğrencinin cümleleri kurallı ve anlamlı yazmadığı belirlenerek araştırmacı tarafından çok kötü kategorisinde değerlendirildiği belirlenmiştir. %27,14'lük orana karşılık gelen 38 öğrenci ise genellikle cümleleri kurallı ve anlamlı kullanmadıkları gözlenmiş ve kötü kategorisinde değerlendirilmiştir. Katılımcıların %25'lik oranına karşılık gelen 35 öğrencinin cümleleri genellikle kurallı ve anlamlı yazdıkları bu sebeple iyi kategorisinde değerlendirildikleri saptanmıştır. %12,14'lük orana karşılık gelen 17 öğrencinin ise cümleleri kurallı ve anlamlı yazdıkları belirlenmiş ve çok iyi kategorisinde yer aldıkları saptanmıştır. Katılımcıların geneline bakıldığında %62,85'lik oranla 88 öğrencinin dil ve anlatım olarak cümleleri kurallı ve anlamlı yazmadıkları saptanarak çok kötü ve kötü kategorisinde değerlendirildiği belirlenmiştir. Buna karşılık %37,15'lik orana karşılık gelen 52 öğrencinin ise cümleleri kurallı ve anlamlı yazdıkları saptanarak iyi ve çok iyi kategorisinde değerlendirildikleri göze çarpmaktadır. Dil ve anlatımın ikinci alt başlığı olan cümleleri kurallı ve anlamlı kullanma bakımından değerlendirmede öğrencilerin başarısız oldukları görülmektedir.

Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinin Yazım ve Noktalmasına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde yazma becerisi yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilen öğrencilerin yazılarındaki yazım ve noktalamaları iki alt başlık altında incelenmiştir. Bu bölümün ilk alt başlığında yazım yanlışları ve hataları incelenip derecelendirilirken ikinci alt başlığında ise katılımcının noktalama işaretleri konusundaki hataları derecelendirilip incelenmiştir.

Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinde Yazım Yanlışlarına İlişkin Bulgular

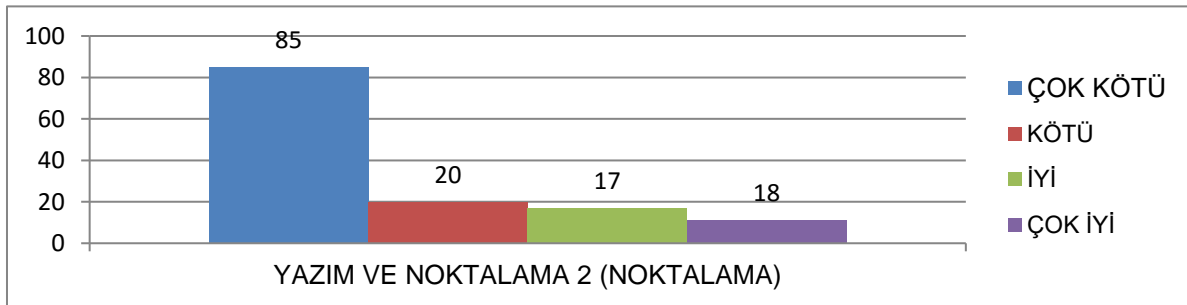
Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı ürünlerinde yazım yanlışlarına ilişkin bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinde Yazım Yanlışlarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde katılımcı öğrencilerin yazım hataları incelenip yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarına göre derecelendirilmiştir ve çıkan dereceler tabloya aktarılmıştır. Katılımcıların %57,14'üne karşılık gelen 80 öğrencinin dokümanlarında yazım kurallarına hiç uymadığı belirlenerek çok kötü kategorisinde derecelendirilmişlerdir. Yazma becerisi değerlendirilen %15'lik orana karşılık gelen 21 öğrencinin yazım kurallarına genellikle uymadıkları belirlenmiş ve kötü kategorisinde derecelendirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin %20'lik oranına karşılık gelen 28 öğrencinin genellikle yazım kurallarına uydukları belirlenerek iyi kategorisinde derecelendirilmiştir. Yazma becerileri değerlendirilen öğrencilerden %7,86'lık orana karşılık gelen 11 öğrencinin ise yazım kurallarına uyduğu ve hata yapmadıkları belirlenerek çok iyi kategorisinde derecelendirildikleri belirlenmiştir. Katılımcı öğrencilerin yazım hataları incelendiğinde %72,14'lük orana karşılık gelen 101 öğrencinin yazım kurallarına uymadıkları belirlenerek çok kötü ve kötü kategorisinde derecelendirildiği görülmektedir. Buna karşılık %27,86'lık orana karşılık gelen 39 öğrencinin ise yazım kurallarına uyduğu görülmüş ve iyi ve çok iyi kategorisinde derecelendirilmiştir. Genel olarak bakıldığında Suriyeli öğrencilerin yazım kuralları konusunda çok hata yaptıkları ve kurallara uymadıkları saptanmıştır. Özellikle noktadan sonra cümleye büyük harfle başlamada özel isimlerin yazımında çok hata yaptıkları gözlenmiştir.

Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinde Noktalama İşaretleri Kullanımına İlişkin Bulgular

Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazılı ürünlerinde noktalama işaretleri kullanımına ilişkin bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Ürünlerinde Noktalama İşaretleri Kullanımına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde öğrenci dokümanları yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarına göre noktalama işaretleri açısından incelenmiş ve derecelendirilip tablo haline getirilerek bulgular yazılmıştır. Katılımcıların %60,71 oranına karşılık gelen 85 öğrencinin doğru ve yerinde kullanmadıkları saptanarak çok kötü kategorisinde derecelendirilmiştir. Katılımcıların 14,29'luk oranına karşılık gelen 20 öğrencinin genellikle noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmadıkları belirlenerek kötü kategorisi ile derecelendirilmiştir. Yazma becerisi değerlendirilen öğrencilerin 12,14'lük oranına karşılık gelen 17 öğrencinin noktalama işaretlerini genellikle doğru ve yerinde kullandıkları tespit edilerek iyi kategorisinde derecelendirildiği belirlenmiştir. Katılımcıların %12,86'lık oranına karşılık gelen 18 öğrencinin ise noktalama işaretlerinde hata yapmadıkları ve işaretleri doğru ve yerinde kullandıkları belirlenerek çok iyi kategorisinde derecelendirilmişlerdir. Genele bakıldığında %75 orana karşılık gelen 105 öğrencinin noktalama işaretlerinde hata yaptıkları ve bu sebeple kötü ve çok kötü kategorisinde değerlendirilmiş buna karşılık %25'lik orana karşılık gelen 35 öğrencinin ise noktalama konusunda başarılı oldukları için

iyi ve çok iyi kategorisinde derecelendirildikleri saptanmıştır. Katılımcı öğrencilerin noktalama konusunda başarısız oldukları söylenebilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinin değerlendirildiği bu çalışmada, Suriyeli ortaokul öğrencilerinin sayfa kenarındaki boşlukları, standartlara uygun bırakmadıkları gözlenmiştir. Benzer bir şekilde Gültutan ve Kan (2019) bu konuda öğrencilerin sayfa düzeni konusunda sorunları olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin satır çizgilerinde yaptıkları hatalar, yazma yönündeki hatalara ve sözcükler arasında uygun boşluklar bırakmaması hususunda yanlışlık yapmalarına neden olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yazma konusunda evde alıştırmaya ve tekrar yapmalarını da yazma konusunda hata yapmalarına neden olabilir. Uçar ve Kan (2020), eğitici oyunların, Türkiye’de ortaokul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine etkisini araştırdıkları çalışmada, eğitici oyunların deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığını bunun da Suriyeli öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinde oldukça yetersiz olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Suriyeli ortaokul öğrencilerinin kompozisyonlarının okunaklığına bakıldığında genel olarak öğrencilerin yazılarının okunaklı olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi öğrencilerin ilk okuma yazmaya Türkiye’de başlamaları olabilir. Demir ve Demir (2020), Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi iyi seviyede kullanabilmelerinin okullarda olumlu iletişim kurmalarında önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, Suriyeli ortaokul öğrencilerinin de yazılı iletişimde kullandıkları ifadelerin okunaklı olması, kendilerini daha iyi anlatmalarını sağlayacak faktörlerden biri olarak görülmektedir.

Yazma becerileri değerlendirilirken bakılan diğer bir konu ise başlık yazma konusudur. Katılımcı öğrencilerin kompozisyonlarında büyük çoğunluğunun başlık kullanmadığı belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin ise kullandıkları başlıklarla konu arasında uyumsuzluk olduğu görülmektedir. Öğrencilerin konu başlığı olarak ülkelerinde ortaya çıkan savaşın etkilerini de gözlemlemek mümkündür. Nasıl bir dünyada yaşamak istersiniz, konusu ile ilgili bir kompozisyon yazan öğrencilerin genellikle başlıklarında savaş ve barış kelimelerini kullandıkları gözlenmiştir. Benzer bir şekilde İpek (2020), Somalili öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini incelediği çalışmada, öğrencilerin en düşük puan ortalamasını, başlık yazma kategorisinde aldıklarını belirtmiştir.

Yazma becerisi değerlendirilen öğrencilerin plan ve işleyiş başlığında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturamadıkları ve bu konuda başarısız oldukları gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin bu bölümlerde sadece birine veya ikisine yer verdiği gözlenmiştir. Giriş, gelişme ve sonuç bölümüne yer veren bazı katılımcıların ise bu bölümlerin arasında bağlantı kuramadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin plan ve işleyişte başarısız olmaları, yazma uygulamalarını artırmaları ve bilinçli bir yazma eylemi gerçekleştirmeleri ile önlenebilir. Nitekim Aktaş (2021), öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının günlük ve hikâye yazarlar açısından yazmayanlara göre pozitif yönde etkisi olduğunu belirtmiştir.

Kompozisyonları incelenen katılımcıların dil ve anlatımları, iki alt başlıkta incelenmiştir. Dil ve anlatımın ilk alt başlığında öğrencilerin kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanıp kullanmadığına bakılmıştır. Katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu durum onların söz varlığını etkili bir şekilde zenginleştiremediklerini göstermektedir. Benzer bir şekilde Çetin (2017) Suriyeli ortaokul öğrencilerinin yetersiz düzeyde kelime ile yazı yazdıklarını tespit etmiştir. Aydoğdu ve ark., (2019) ise Suriyeli ortaokul öğrencilerine Türkçe öğreten öğretmenlerin büyük bir bölümünün kelime öğretimi için ayrı bir zaman ayırmadıklarını, bir önceki derste öğrenilen kelimeleri derste tekrar etmediklerini, bulmacalardan yararlanmadıklarını ve güdüleyici ödüllere başvurmadıklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar, Suriyeli ortaokul öğrencilerinin kompozisyonlarında tespit edilen dil ve anlatım yetersizliklerinin nedenleri olarak görülebilir.

Öğrencilerin dil ve anlatımlarının cümleleri kurallı ve anlamlı yazma açısından değerlendirildiğinde ise başarısız oldukları göze çarpmaktadır. Özellikle kurallı cümle konusunda çok fazla hata yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin cümle sonlarındaki yüklemeleri kullanmadıkları ve cümleleri kurallı ve anlamlı yazmadıkları gözlenmiştir. Anlam bakımından incelendiğinde anlamlı cümleler kuramayan öğrencilerin sayısı oldukça fazladır. Benzer bir şekilde Güngör ve Şenel (2018), yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimlerinde yaşadıkları en büyük sorunun temel dil becerileri ile anlama, ifade etme ve yorum yapmada yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Yazma becerisi incelenen öğrencilerin yazım kuralları konusunda da başarısız oldukları tespit edilmiştir. Yazım kurallarında öğrencilerin özellikle sesli harfleri kullanmadıkları ve bu konuda çok fazla hata yaptıkları göze çarpmaktadır. Bu hataların özellikle öğrencilerin ana dillerinden kaynaklı bir sorun olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin büyük harf kullanımında da çok fazla hata yaptıkları göze çarpmaktadır.

Özel isimlerin yazımı ve noktadan sonra büyük harfle cümleye başlamada çok fazla hata olduğu gözlenmektedir. Genele bakıldığında öğrencilerin sesli harfleri karıştırdıkları, sesli harfleri birbirlerinin yerine kullandıkları saptanmıştır. Suriyeli öğrencilerin yazım kurallarına hiç ya da genellikle uymadıkları sonucuna ulaşılmış ve bu kategoride de başarısız oldukları sonucuna varılmıştır. Benzer bir şekilde Yılmaz (2015), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazım kurallarını uygulamada oldukça başarısız olduklarını; Fidan (2019) ise, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin haber kipi eklerinin kullanımında, 'de' bağlacının ve -de hâl ekinin yazımında, özel isimlerin yazımında, iyelik eklerinin kullanımında, -yor ekinin bulunduğu sözcüklerde ve noktalama işaretlerinin kullanımında yapılan hataları tespit etmiştir.

Yazma becerisi incelenen Suriyeli ortaokul öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanıp kullanmadıkları başlığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun hiç noktalama işareti kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Noktalama işareti konusunda öğrencilerin Arapçada noktalama işaretleri olmaması bu sonuca ulaşılmasına sebep olduğu düşünülebilmektedir. Öğrencilerin noktalama işaretlerini genel olarak kullanmadıkları görüldüğünden öğrencilerin bu konuda başarısız olduğu söylenebilir. Çerçi ve ark. (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazım ve noktalamadan kaynaklanan yanlışlarının öğrenci seviyesi yükseldikçe azaldığını tespit etmişlerdir. Gültutan ve Kan (2019) ise Suriyeli öğrencilerin noktalama işareti kullanımında ve büyük harflerin kullanımında çokça yanlış yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun, öğrencilerin özel ve cins isim konusunda bilgilerini derinleştirmemelerinden kaynaklı bir hata olduğu söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında Suriyeli ortaokul öğrencilerin en fazla hata yaptıkları bölümün plan ve işleyiş bölümü olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kompozisyon yazarken özellikle giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturamadıkları saptanmıştır. Bu bölümlerin oluşturulmasında nelere dikkat edeceklerini bilmedikleri gözlenmiştir. Giriş, gelişme ve sonuç bölümünü oluşturan bazı öğrencilerin ise bu bölümlerle aralarında bağlantı kuramadıkları belirlenmiştir. Yazma becerisi incelenen Suriyeli ortaokul öğrencilerin ikinci olarak en çok hata yaptıkları ve başarısız oldukları bölümün noktalama işaretleri olduğu belirlenmiştir. Yazılı anlatımlarda noktalama işaretleri, birçok öğrenci tarafından kullanılmamıştır. Çetinkaya (2015) da öğrencilerin yazılı anlatımlarında sıkça biçimsel hatalar yaptıklarını belirtmiştir. Yazma becerisi incelenen öğrencilerin üçüncü olarak hata yaptıkları ve başarısız olduğu bölüm ise yazım kuralları bölümüdür. Öğrencilerin yazım kurallarına dikkat etmedikleri görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular ile alan yazındaki çalışmaların büyük ölçüde benzerlik gösterdiği görülmektedir (Bölükbaş, 2011; Büyükikiz ve Hasırcı 2013). Yazma becerisi incelenen öğrencilerin dördüncü sırada en çok hata yaptıkları bölüm sayfa düzenidir. Öğrencilerin kompozisyonlarına bakıldığında sayfa düzenine dikkat etmedikleri ve kâğıdın kenarında uygun boşluk bırakmadıkları görülmüştür. Son olarak yazma becerisi incelenen öğrencilerin kompozisyonlarına bakıldığında en az hata yaptıkları ve başarılı oldukları bölümün yazılarının okunaklılığı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazılarının genellikle çok rahat bir şekilde okunabildiği tespit edilmiştir.

Öneriler

Türkçe eğitim ve öğretim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisi açısından gelişimlerinin tamamlanması için eğitimin bir bütün olduğu ve evde de devam ediyor olması gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Suriyeli velilerin öğrencilere dolaylı desteğiyle bu sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Suriyeli öğrencilerin izleyeceği çizgi film, dizi ve animasyonlar gibi araçların Türkçe alt yazı ile izlenilmesi, hem çocukların akranları ile paylaşabilecekleri ortak konu olması yönünden hem de konuşulan dilin yazıya döküldüğünde örneklenmesi açısından önem arz etmektedir. Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede Web 2.0 araçlarının kullanımı da önerilmektedir. Örneğin Tiryaki ve Zini (2022) MindMaster'ın paragraf yazmada etkili bir araç olduğunu ve öğrencilerin bu programla zengin harita içeriklerini kullanarak düşünceleri etkili bir şekilde paragrafa dönüştürebileceklerini belirtmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi için Türk dilinin yapı ve kurallarını öğrenmeleri açısından tavsiye edilecek büyük punto ile yazılmış çocuk kitaplarının bazı bölümlerinin aynen deftere kopya edilmesi ödevleri gelişimi olumlu yönde etkileyeceğinden bu ve benzeri çalışmaları ev ödevi olarak verilmelidir. Kopya edilen metinlerde kullanılan noktalama işaretleri, yazım kuralları vb. gibi çalışmaları birinci elden görüyor olması öğrenenin yazma becerisi açısından gelişimine katkı sağlayabilir.

Milli Eğitim Bakanlığına ait devlet okullarında eğitim öğretim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersi saati dışında yazma becerilerini geliştirebilmeleri açısından yazma dersleri yapılabilir.

Okulda devam ettirilen sosyal faaliyetlerde (tiyatro, konser, sergi, milli bayram kutlamaları vb.) aktif rol almaları sağlanarak Suriyeli öğrencilerin becerilerin geliştirmesi için olanak sağlanmalıdır.

Yazma ürün dosyaları oluşturarak öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimlerini ilk elden görmeleri sağlanmalıdır.

Ek Bilgi

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sunmuş ve makalede raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

ORCID ve İletişim

Kübra Şengül  <http://orcid.org/0000-0002-0307-9805>, E-posta: kubraturkersengul@gmail.com

Bayram Yılmaz  <http://orcid.org/0000-0001-7364-2045>, E-posta: bayramyilmaz713@gmail.com

Kaynaklar

- Alan, Y. (2021). İlgili çalışmalardan hareketle Suriyelilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 119-146. <https://doi.org/10.9779/pauefd.748162>
- Alyılmaz, S. & Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. Kesit Yayınları.
- Akkaya, A. & Polat, H. (2018). Seslere dayalı alfabe eğitimi. İçinde M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 249-258). Grafiker Yayınları.
- Aktaş, H. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarılarının ve hatalarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Aktürk, Y. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumları ve karşılaştıkları sorunlar. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Aydoğdu, Z., Aydoğdu, Y. & Asmaz, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretimi üzerine bir durum tespiti: Suriyeli ortaokul öğrencilerine Türkçe öğreten öğretmenler örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2), 152-164. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijotfl/issue/44820/557812>
- Beyhan, D. & Epçaçan, C. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 285-306. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14040>
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2415>
- Büyükikiz, K. K. (2011). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Büyükikiz, K.K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar*. Pegem Akademi Yayınları.
- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62. <https://doi.org/10.16916/aded.15994>
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Pegem Akademi Yayınları.
- Çerçi, A., Derman, S. & Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 695-715. <https://doi.org/10.21547/jss.256710>
- Çetin, S. (2017). İzmir'deki Yerel Halkın Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Algısı (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü.

- Çetin, S. A. & Gülmez, M. (2020). Suriye uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinelerini etkileyen değişkenler. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 57-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/52842/676227>
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlenmesi: yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünüm. *International Journal of Language's Education and Teaching*. 3(1), 164-178. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.170>
- Demir, S. & Demir, Y. (2020). Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türk eğitim sistemindeki yaşantılarına ilişkin bir değerlendirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 456-467. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3663>
- Demirci, R. İ. & Ekmekçi, E. (2021). An investigation into translations of ablative case markers in Turkish: The case of international students in a state university. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 934-947. <https://doi.org/10.29000/rumelide.897225>
- Dolunay, S. K. , Karabuğa, H. & İpek, O. (2020). Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin biçimbilgisel istem yanlışları: Fiiller üzerine bir sıklık çalışması. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 508-530. <https://doi.org/10.31464/jlere.748071>
- Fidan, M. (2019). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinin yazım ve noktalama kuralları yönünden değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (77), 253-266.
- Göçer, A. (2016). *Yazma uğraşı: Yazı nasıl yazılır? Nasıl yazar olunur? Yazma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Göçer, A. & Kılıç, B. S. (2022). Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumları. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 94-114. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2215793>
- Gültutan, S. & Kan, O.K. (2019). Türkiye'de ilkökulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 71-86. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/939527>
- Güngör, F. & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajesil/issue/38903/454575>
- İpek, S. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir inceleme. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Kan, M. O. & Utlu, G. (2017). Errors in case markers made by Syrian students who learn Turkish in temporary education center. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 205-212. <https://doi.org/10.11114/JETS.V5I9.2562?sid=semanticscholar>
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. İçinde M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (s. 21-48). Pegem Akademi Yayınları.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitapevi.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4 (1) , 227-256 . DOI: 10.33400/kuje.843306
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339. <https://doi.org/10.7884/teke.245>
- Tiryaki, E. N. & H. Zini (2022). Yabancılarla Türkçe öğretiminde paragraf yazmada MindMaster kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 85-105. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2713268>
- Uçar, A. & Kan, M. O. (2020). Eğitici oyunların Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(2), 168-177. <https://doi.org/10.35233/oyea.812342>
- Uzdu Yıldız, F. & Çetin, B. (2020). Errors in written expressions of learners of Turkish as a foreign language: A systematic review . *Journal of Language and Linguistic Studies* , 16 (2) , 612-625 . DOI: 10.17263/jlls.759261

Yılmaz, F. (2015). Tokat GOÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım alanında yaptıkları hatalar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 130-147. http://ressjournal.com/Makaleler/1278314528_9%20Fatih%20Y%C4%B1lmaz.pdf

Etik Beyan

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

Etik Kurul Onayına ilişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi=22.09.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2020.17.221.



Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Konulara Yönelik Farkındalıklarının ve Bu Konuların Öğretimine Yönelik Yeterlilik Algılarının İncelenmesi

Aslı Dolunay ^{1*}, Şafak Uluçınar Sağır ²

¹ Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye, ORCID: 0000-0001-9175-7022

² Eğitim Fakültesi, Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye, ORCID: 0000-0003-3383-5330

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik farkındalıkları ve bu konuların öğretimine yönelik yeterlilik algılarının incelenmesidir. Karma yaklaşımın kullanıldığı çalışmanın evrenini 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören fen bilimleri, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Nicel verilerin elde edilmesinde 121 öğretmen adayı; nitel verilerin elde edilmesinde ise 10 öğretmen adayı örnekleme oluşturmuştur. Nicel veriler araştırmacılar tarafından online anket formu şeklinde hazırlanan sorularla, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları sosyobilimsel konular (SBK) olarak tarih, sosyoloji, psikoloji, ticaret gibi kapsam dışı konuları düşündüğü; sosyobilimsel konuların öğretiminde kendilerini yeterli görmedikleri bulunmuştur. Bu durumun okullarda yapılan öğretimin ve eğitim sisteminin yetersiz kaldığından bununla birlikte kendilerinin SBK ile ilgili araştırma yapmamalarından da kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları öğrencilerinin soyut kavramlar içeren SBK'ı anlama ve öğrenmede zorlanabileceklerini düşünmektedir. Sosyobilimsel kavramını daha önce duymadıklarını belirten öğretmen adayları, önceki eğitim öğretim hayatları boyunca da bu kavrama değinilmediği ve öğretilmediğini belirtmişlerdir. Sosyobilimsel konu kavramını duymayan öğretmen adayının öğretmenlik görevine başladığında da sınıflarında bu kavrama değinmeyecek ve öğrencilerinin SBK'a ilişkin bilgi ve tutumu yetersiz kalacaktır. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına SBK hakkında eğitimlerin verilmesi aynı zamanda üniversitelerin öğretim programlarına SBK'a yönelik ders eklenmesi ve mevcut öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilir.

Makale

Geçmişi:

Alındı:

13/09/2022

Revize Edildi:

10/11/2022

Kabul Edildi:

11/10/2022

Anahtar

Kelimeler:

Sosyobilimsel

Konular;

Fen Eğitimi;

Karma Yöntem

Atıf için:

Dolunay, A. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2022). Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik farkındalıklarının ve bu konuların öğretimine yönelik yeterlilik algılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 84-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Sorumlu Yazar Aslı Dolunay ✉ asliidolunay@gmail.com

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya Üniversitesi



Investigation of Teacher Candidates' Awareness on Socio-Scientific Issues and Their Perceptions For Teaching These Issues

Aslı Dolunay ^{1*}, Şafak Uluçınar Sağır ²

¹ Graduate School of Science, Amasya University, Amasya, Turkey, ORCID: 0000-0001-9175-7022

² Faculty of Education, Amasya University, Amasya, Turkey, ORCID: 0000-0003-3383-5330

Abstract

In this study, it is aimed to examine pre-service teachers' awareness of socioscientific issues and their perceptions of competence towards teaching. The universe of the study, in which the mixed study method was used, consists of science, classroom teaching and pre-school pre-service teachers studying at a state university in the spring term of the 2020-2021 academic year. 121 pre-service teachers in obtaining quantitative data; In order to obtain qualitative data, a sample of 10 pre-service teachers was formed. Quantitative data were collected with questions prepared by the researchers in the form of an online questionnaire, and qualitative data were collected using a semi-structured interview form. As a result of the research, it was determined that the pre-service teachers considered out-of-scope subjects such as history, sociology, psychology, and commerce as socioscientific issues (SBK); It was found that they did not consider themselves sufficient in the teaching of socioscientific issues. They stated that this may be due to the fact that the teaching and education system in schools are insufficient, and that they do not conduct research on SSIs. Pre-service teachers think that their students may have difficulties in understanding and learning SSIs that contain abstract concepts. Pre-service teachers who stated that they had not heard the concept of socioscientific before, stated that this concept was not mentioned or taught during their previous education life. When a pre-service teacher, who has not heard of the concept of SSIs, starts teaching, he will not mention this concept in his classes and his students' knowledge and attitude towards SSCs will be insufficient. It is recommended that teachers and prospective teachers be provided with training on SSI, as well as adding SSI courses to the curriculum of universities and in-service trainings for existing teachers.

Article History:

Received:
13/09/2022

Revised:
10/11/2022

Accepted:
11/11/2022

Keywords:

Socioscientific
Issues;
Science
Education;
Mixed method

To cite this article:

Dolunay, A. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2022). Investigation of teacher candidates' awareness on socio-scientific issues and their perceptions for teaching these issues. *Amasya Education Journal*, 11(2), 84-97.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Aslı Dolunay ✉ asliidolunay@gmail.com

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya University

Giriş

İnsanoğlu dünyada ilk var olduğu zamandan günümüze gelinceye kadar ki geçen sürede salgın hastalıklar, kıtlıklar, göçler, savaşlar, doğal afetler gibi insan hayatını tehlikeye sokan birçok olayla karşı karşıya kalmıştır. İnsan hayatını riske sokan bu olaylardan bazılarında da yine insanlar sebep olmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların yaşam kalitesini arttırmaya yönelik çalışmaların yapılması da kaçınılmaz olmuştur. Yapılan çalışmalar ne kadar yaşam kalitesini arttırmaya yönelik yararlı gibi dursa da zararları da bulunmaktadır (Genç ve Genç, 2017). Örneğin genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) artan insan nüfusuna yeterli besin üretmek, tarımsal üretimden daha fazla verim sağlamak için kullanılmaktadır. Fakat GDO'lu besinlerin insanlar üzerinde olumsuz etkilere sebep olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Löfstedt vd., 2002; Sönmez ve Kılınç, 2012). GDO gibi konular hem bilimsel hem de sosyal bir konu olduğundan sosyobilimsel konular (SBK) olarak adlandırılmaktadır. Sosyobilimsel konular açık uçlu, karmaşık, net bir cevabı bulunmayan ve çoğunlukla tartışmaya elverişli konulardır (Topçu, 2010). Eastwood ve ark. (2012) göre bir durumun sosyobilimsel konu olarak kabul edilmesi için var olan durumun fen konu içerikleriyle bağlantılı olması ve sosyal olarak bir öneme sahip olması gibi kriterleri içinde bulundurması gerekmektedir.

GDO, küresel ısınma, ozon tabakasının incelmeye, aşı, ilaç kullanımı, organ nakli, fetüse uygulanan testler, kök hücre, klonlama çalışmaları, yenilenebilir enerji kaynakları, çevresel problemler, ısı yalıtımı, biyolojik çeşitlilik, alternatif tıp ve robotik teknolojiler gibi evrensel sosyobilimsel konuların yanı sıra Sinop-Mersin nükleer santralleri, Rize/Güneysu hidroelektrik santrali, Kanal İstanbul Projesi gibi uluslara özgü sosyobilimsel konular da bulunmaktadır (Topçu ve ark., 2014).

Sosyobilimsel konuların bilimsel ve sosyal tarafı olduğundan toplumsal fikir ayrılıklarını ve problemleri de içinde barındırmaktadır. Bu nedenle 21. yüzyılda insanların sosyobilimsel konularda bilgi sahibi olması, fikir yürütebilmesi ulusal ve evrensel öneme sahip olmaktadır (Öztürk ve Yenilmez Türkoğlu, 2018). Öte yandan devletler halklarının SBK'da sadece risk algılarıyla karar vermelerini değil adil bir değerlendirme ile karar vermelerini istemektedir (Demirci Güler, 2017). Çünkü günümüzde birey nasıl oy kullanacağından hangi ürünü satın alacağına kadar hayatı boyunca çok fazla karar almasını gerektiren durumlarla karşılaşmaktadır (Demiral ve Türkmenoğlu, 2018). Bireylerin bu kararı verebilmesi için öğrencilere verilen fen eğitimi, toplumun ve gelecek nesillerin bilimsel okuryazarlığını artırma ihtiyacına cevap verebilmelidir (Çepni, 2014). Fen eğitiminde, bilimsel olarak düşünme ve bu bilimsel düşünmeyi de faaliyete geçirme gibi davranışlar öğretilir (Öztürk, 2011).

Fen bilimleri insanların ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Fen biliminin amacı doğa ve doğa ötesi varlıkları, durumları ve bunlar arasındaki ilişkileri inceleyerek gelecekteki olayları kestirerek öznel ve nesnel bilgileri insanların hizmetine sunan bilim dalıdır (Türe ve ark., 2020). Güzel (2002), fen bilimleri; "insanoğlunun doğayı, bu arada kendini anlama gayretlerinin ürünüdür" şeklinde tanımlamaktadır. Aynı zamanda fen bilimleri araştırmaya, incelemeye ve gözleme dayalı bütün bilimleri de kapsamaktadır (Kırpık ve Engin, 2009). Fen bilgisi dersleri de doğadaki varlıkların ve olayların açıklanması, onlarla ilgili genellemelere ulaşılması, bu açıklama ve genellemelere dayanarak gelecekteki olayları kestirebilme amacı olan bir derstir (Özcan ve Koşur, 2019).

Mevcut Ulusal Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları arasında SBK bulunmaktadır. İlki 2013 yılında daha sonra 2018 yılında revize edilen programda SBK öğretim programının hayati bir parçası olmuştur (Demiral ve Türkmenoğlu, 2018). 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda "sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme kabiliyeti, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek" amaçlar içinde ifade edilmiştir (MEB, 2018). SBK'ın öğretim programlarına dâhil edilmesinin sebebi, sorgulayan ve demokratik kararlar alma becerilerine sahip olan bireyler yetiştirilmesini sağlayarak topluma kazandırmaktır (Bakırcı ve ark., 2018; Kolsto, 2006; Sadler, 2004; Topçu, 2021;). SBK'ın fen eğitiminin amaçlarından biri olan fen okuryazarı birey yetiştirme hedefine ulaşmada önemli bir yere ve büyük katkılara sahip olduğu bilinmektedir (Topçu ve ark., 2014).

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların çoğunda fen okuryazarı bireyler yetiştirmek için fen eğitiminde SBK'ın önemini fazla olduğu ifade edilmektedir (Zeidler ve ark., 2011). Öğrencilerin yaşamlarında SBK'la karşı karşıya kaldıklarında akla yatkın mantıklı kararlar verebilmeleri için SBK öğretimine sınıflarda vakit ayrılmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Sürmeli, 2008). Okullarda öğretim faaliyetleri sırasında SBK öğretimine olanak sağlanmasının, öğrencilerin üst düzey düşünme, araştırma, sorgulama ve tartışma becerileriyle bilimin doğasını anlamalarında etkili olduğu ifade edilmektedir (Nuangchalerm, 2010).

Genç ve Genç (2017)'in yaptıkları çalışma incelendiğinde Türkiye'de yapılan araştırmaların genellikle tek bir SBK ile yürütüldüğü (Baltacı, 2013; Demircioğlu ve Uçar, 2014; Genç, 2016; Koçyiğit, 2015; Öztürk ve Leblebicioğlu, 2015; Özdemir ve Çobanoğlu, 2008; Sönmez, 2011; Uzunkol, 2012) ve bu araştırmaların konusunun çoğunlukla GDO (Baltacı, 2013; Gürbüzöğlü Yalmanlı ve Gözüm, 2016; Koçyiğit, 2015; Soysal, 2012; Sönmez, 2011) ve nükleer santraller (Demircioğlu ve Uçar, 2014; Özdemir ve Çobanoğlu, 2008) gibi hem ulusal hem de uluslararası öneme sahip olan konular ile çalışıldığı belirlenmiştir. Kaynaklar incelendiğinde uluslararası en yaygın SBK'dan biri olan Küresel ısınma ve GDO (Christenson ve Rundgren, 2015; Ertuğrul, 2021; İşbilir, 2010; Kim, Ko ve Lee, 2020; Klosterman ve Sadler, 2010; Topçu, 2008; Topçu ve ark., 2010; Topçu ve ark., 2011) ile de ülkemizde yapılmış birçok çalışmaya rastlanmıştır.

Sosyobilimsel konular bilginin varlığından haberdar olup, bilgisizlikten kaynaklanabilecek endişelerin ortadan kaldırılmasında ve farklı bakış açılarıyla kararların alınmasına olanak sağlar (Ratcliffe, 2007). Lee ve Grace (2012) yaptığı araştırmaya göre Hong Kong öğrencilerinin SBK ile ilgili aldıkları kararda uzman tavsiyelerini önemsedikleri görülmüştür. Topaloğlu'nun (2016) çalışmasında okul dışı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin karar verme becerilerini değiştirdiği; Akerblom ve Lindahl (2017) ise doğru bir şekilde uygulanan akıl yürütmenin karar vermede yol gösterici olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle ulusal ve uluslararası öneme sahip olan SBK ile ilgili öğretmenlerin bilgilerinin tam ve hatasız olması gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenler SBK'ın öğretiminin de nasıl olması gerektiği hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. ABD ve Kanada'da öğretmenler programdaki SBK'ı yeterli düzeyde kavramış ve gerekli materyalleri oluşturabilmekte kaynaklara kolaylıkla ulaşabilmektedir (Topçu, 2021). Bir zincirin halkasına benzetebileceğimiz bu süreçte öğretmen adaylarının konu ile ilgili farkındalıkları ve konunun öğretime yönelik yeterliliklerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Çünkü öğrencilerin SBK ile ilgili doğru kararlar almalarında öğrenciye açık, anlaşılır ve öğretici bir rehberliğin verilmesi önemlidir (Garrecht ve ark., 2020).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik farkındalıkları ve öğretime yönelik yeterlilik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca göre şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adayları hangi konuları SBK kapsamında ele almaktadır?
2. Öğretmen adaylarının SBK'ın öğretime yönelik yeterlilik algıları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Fen bilimleri, sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmen adaylarının SBK'a yönelik farkındalıkları ve öğretime yönelik yeterlilik algılarının incelenmesi amaçlanan bu araştırma karma yöntem yaklaşımıyla yürütülmüştür. Araştırmada öncelikle nicel veriler toplanmış ve analizi yapılmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulguları desteklemek, açıklamak ve anlamlandırmak amacıyla nitel veriler toplanmış ve analizi yapılmıştır. Eğitim ve sosyal bilimlerde dönüm noktası olarak kabul edilen karma yöntemde amaç bir konu hakkında farklı ancak birbirini tamamlayıcı veri toplamaktır (Baki ve Gökçek, 2012). Bu süreçte nicel yöntemden elde edilen veri sonuçlarını derinlemesine incelemek için nitel veri sonuçları kullanıldığından çoğunlukla açıklayıcı ardışık desen yöntemi kullanılmaktadır (Creswell, 2017).

Evren ve Örneklem

Çalışmada 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören fen bilimleri, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmen adayları evreni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde fen eğitimi / öğretimi, fen alanı derslerini almış öğretmen adayları olması kriteri aranmıştır. Eğitim öğretimin pandemi nedeniyle online yapıldığı bir dönem olması sebebiyle nicel verilerin toplanmasında ankete dönüt veren 121; nitel veriler için görüşmeye gönüllü olan 10 öğretmen adayı örneklemi oluşturmuştur. Örneklem demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		F	%
Cinsiyet	Kadın	99	81,8
	Erkek	22	18,2
Bölüm	Sınıf öğretmenliği	67	28,9
	Fen bilimleri	24	33,8
	Okul öncesi	30	25,4
SBK ile İlgili Ders Alma	Evet	59	48,7
	Hayır	50	41,3
	Cevapsız	12	9,9

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından online anket hazırlanmıştır. Ankette katılımcıların demografik özelliklerine (bölüm, sınıf, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve mesleği, yaşanılan şehir) SBK yönelik bilgilerine (SBK nedir, SBK içeren ders aldınız mı, hangi konular SBK kapsamındadır, SBK öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz) ve araştırmacı yapılarına (bilimsel olayları/gelişmeleri takip sıklığı ve takip adresi) yönelik sorular hazırlanmış ve uzman görüşleri alındıktan sonra Google Forms üzerinden geliştirilen online form araştırma grubuna uygulanmıştır.

21 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmen adaylarının program ve yöntem teknik bilgisi, öğrenciyi anlayabilme becerisi ve SBK öğretimine yönelik yeterliliğini derinlemesine incelemek için araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının SBK öğretimine yönelik yeterlilik algıları incelenmiştir. Görüşme formu biri doktora SBK konusunda çalışmış olmak üzere toplam 4 fen eğitimi uzmanına gönderilmiş, dönütlere göre düzeltildikten sonra mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın veri toplama aşamasında pandemi sürecinin gerektirdiği tedbirler gereği online anket formu olarak hazırlanmış ve kullanılmıştır. Nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında Amasya Üniversitesi Sosyal bilimler etik kurulundan ve eğitim fakültesi dekanlığından gerekli izinler alınmıştır. 4 fen bilimleri, 2 okul öncesi ve 4 sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 10 öğretmen adayı ile araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 45-65 dakika sürmüş katılımcıların izniyle ses kaydına alınmış daha sonrasında birebir yazıya geçirilmiştir. Öğretmen adayları bölümlerine göre Fen bilgisi (F1), sınıf (S1), okul öncesi (O1) şekilde kodlanarak tablolarda ve doğrudan alıntılarda belirtilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmış olup ilgili soru için temalar ve alt tema (kodlar) belirlenmiş tablolar oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerliğini arttırmak için doğrudan alıntılara yer verilerek veri çeşitlenmesine gidilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın 1. alt problemi olan “Öğretmen adayları hangi konuları SBK kapsamında ele almaktadır?” sorusuna yönelik öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan elde edilen nicel veriler Tablo 2’de nitel veriler ise Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2. Ankette SBK Kapsamında Ele Alınan Konular

Küresel ısınma	Nükleer enerji	Bilim	Klonlama	Çevresel problemler	Toplumsal olaylar	Teknoloji	Her konu
22	10	13	10	18	21	12	13

Tablo 2’de ankete katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından söylenen SBK yer almaktadır. Bunun yanında öğretmen adayları düşük frekansta ve SBK ile ilişkili olarak GDO (7), salgın hastalıklar (6), kök hücre (4), organ bağıışı (2), alternatif yakıtlar (2), biyoteknoloji (1) konuları söylemiştir. Görüşmelerde SBK ile ilgili verdikleri cevaplarsa aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. Mülakatta SBK Kapsamında Ele Alınan Konular

Tema	Kod	Öğretmen Adayı
Sosyobilimsel algılanan konular	Genetik	F1,F4
	Kimya	F1
	Fizik	F1
	Aşı	F1, F2,F3,F4,S1,S3, S4,O1, O2
	GDO	F2, F4, S1, S3, S4, O1
	Klonlama	F2,F4,S1, S3,O1
	Kök hücre	F2, O1
	Evrım	F1, F4
	Nükleer enerji	F1, F4,S1, S3, O1
	Alternatif yakıtlar	F1, S4
	Çevresel problemler	F1, F4, S3,O1
	Hidroelektrik Santralleri	F1, S1, S4,O1
	Su israfı	F1
	Tedavi süreci (hekim seçme)	F2
	Siyaset	F3, S1, S4
	Ekonomi	F3,S4
	Din	F3, S1, S4
	Fen laboratuvar yaklaşımı	F3
	Seçim zamanı yapılan anketler	F3
	DNA	F4
	Robotik teknolojiler	F4
	Tarihteki tartışmalı konular	F4
	Yapay zekâ	F4
	Denek hayvanlar	S1, S4
	Eğitim sistemi	S1
	Küresel ısınma	S1, S3, S4, O1
	Silahlanma	S1, S4
	Çocuk işçiler (istismar)	S1, O2
	Kadın hakları(şiddet)	S1, S2, S4, O2
	Yenilenemez enerji kaynakları	S1
	LGBT	S2
	Radyasyon	S3
Kirlilik	S3, S4	
Organ nakli	S4	
Kimyasal gübre	S4	
Geri dönüşüm	S4	
Kitle iletişim araçları (internet)	O1	
Akıllı tahta	O1	
Fatih projesi	O1	
Siyanürle Altın arama faaliyetleri	O1	
Cerrahi maske kullanmak	O1	

Öğretmen adaylarına hangi konuların SBK kapsamında yer alacağı sorulmuştur. Tablo3'te de görüldüğü üzere öğretmen adaylarından GDO, klonlama, kök hücre, aşı, kitle iletişim araçları, organ nakli, küresel ısınma, hayvanların denek olarak kullanılması, çevresel problemler, hidroelektrik santraller, cerrahi maske kullanımı gibi sosyobilimsel konular örnek verirken kadına yönelik şiddet, fatih projesi, çocuk istismarı, LGBT, din, siyaset, ekonomi, eğitim sistemi gibi sosyobilimsel konularla alakası olmayan cevaplarda gelmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarının cevaplarından alıntılar verilmiştir.

'Şu an çevresel sorunlar başında olarak ne diyeyim bir kadına şiddet şu anda gündemimizde olan şeylerden birisi Maalesef bu kadına şiddet olabilir ya da yani hep bu tarz böyle aklıma hep kötü şeyler geliyor Maalesef Toplum olarak herkesin etkilediği şeyler geliyor yani Çevre, Çevrenin kirlenmesi için toplumun etkilediği bir şey ya da toplum olarak bazı şeylere bakış açımız çok farklı kültürümüzden

kaynaklı olarak bazı şeylere çok pozitif Ya da çok negatif bakabiliyoruz din açısından mesela bazı şeylere saldırı yapılabilir yani bazı şeyler tamamen olumsuz olarak algılanabilir toplum açısından Aşı, küresel ısınma, siyasal düşünceler, ekonomi...' (S4)

'Bence hukuka dair tüm konular, siyaset, ekonomi, din ve fen bilimlerinde laboratuvar yaklaşımları sosyobilimsel konu olarak ele alınmalı. Aşı, seçim zamanı yapılmış olan anketler, insanların tamamını ilgilendiren konularda yapılan çalışmalara örnek vermeye çalışıyorum ben şu anda başkada aklıma gelmiyor.' (F3)

'Teknoloji, akıllı tahta, fatih projesi, GDO, internet, aşı, maske kullanmak evet maskeyi takmalıyız bir hastalık var bu hastalıktan korunmanın yollarından birisi maske takmak diğer grupta evet hastalık var ama uzun süre maske takınca insanları nefes alması sıkıntı yaşıyor ve bu da ileriki süreçlerde insanlara zarar verebilecek konusunda da yoğun bir düşünce olduğunu görüyorum yani böyle etrafımda görüyorum takmalıyız diyenler ya da takmamalıyız diyenler var iki görüş var.' (O1)

2. alt probleme yönelik öğretmen adaylarına "sosyobilimsel konuların öğretimi konusunda kendinizi yeterli görüyor musunuz?" diye sorulduğunda elde edilen verilere yönelik nicel bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Anket Verileri SBK Öğretiminde Yeterlilik Algısı

	n	%
Yeterli görüyorum	20	16,1
Kısmen yeterli	67	54,0
Kararsızım	26	20,9
Yeterli görmüyorum	11	8,8

Öğretmen adaylarının çoğu SBK'nın öğretiminde kendilerini kısmen yeterli görmektedir. "Öğretmen adaylarının SBK'nın öğretimine yönelik düşünceleri nasıldır?" alt problemine yönelik olarak öğretmen adaylarına görüşmede farklı sorular (yeterlilik algısı, hangi etkinliğin kullanılabilceği, yeterli bilgi ve donanımına sahiplik, öğrenciyi anlayabilme) yöneltilmiştir. Bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Görüşme Verileri SBK Öğretiminde Yeterlilik Algısı

Tema	Kod	Öğretmen adayı
SBK öğretimi yeterlilik algısı	Yeterliyim	-
	Kısmen yeterliyim	-
	Yeterli değilim	F1,F2,F3,F4,S1,S2, S3,S4,O1,O2
Yeterlik algısının sebebi	Yüzeysel bilgi	F1,F2,F4,O1
	Alınan eğitim	F3,S2,S3,O2
	İlgi azlığı	F3,S1,O2

Öğretmen adaylarının tamamı SBK öğretiminde kendilerini yeterli görmediklerini bu yetersizliğin sebebi olarak da aldıkları eğitimin yetersizliğinden, sosyobilimsel konulara ilgilerinin azlığından ve konulara tam hâkim olamamaktan kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

"Yani şahsen görmüyorum çünkü hiçbir konuda yeterli görmüyorum. Şu an stajda bile öğrencinin nereden nasıl bir soru soracağını kestiremiyoruz bazı soruları insanın akli hayali almıyor. Çok değişik farklı sorular sorabiliyorlar. Hiçbir konuda yeterliyim diyemem her zaman kendimi geliştirmek için çalışırım." (F1)

"Yeterli görmüyorum. Benim bugüne kadar aldığım eğitim göstermiş olduğum ilgiden kaynaklanıyor. Benim bu konudaki bilgim sokaktaki Ali, Ahmet'in bilgisi kadardır. Çevreden sosyal medyadan sağdan soldan duyduğum kadar. Ve bu kadarlık bilgiyle de bu dersi anlatamayız anlatmaya çalışmak başlı başına yanlış olur. Yeterli olabilmek için benim yüzlerce makale okumam gerekiyordu ama ben bunu yapmadım bu yüzden öğretimi konusunda kendimi yeterli hissetmiyorum." (F3)

"Hayır maalesef görmüyorum bu daha çok aldığım eğitimle ilgili olduğunu düşünüyorum ve kendimi geliştirmediyimi düşünüyorum ama yani bundan sonra tabii ki daha çok çalışıp elimden geleni

yapacağım çünkü öğrencilere yeterli bilgi birikimim olmadığını düşünüyorum. Çocuklara bunu yansıtmamak ve daha çok bilgi aktara bilmem için kendimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum.” (S2)

“Şu an hiç yeterli görmüyorum maalesef. Hem alan bilgisi hem de yaşantı eksikliği çünkü eğer çocuklarla daha yeni bir deneyimim olmuş olsaydı öğretmenlik yapmış olsaydım bunlara daha iyi cevap verebilirdim bence çünkü her ne kadar ben materyalleri ismen biliyor olsam da uygulamada daha farklı sonuçlarla karşılaşabilirim ... Kendi bilgi eksikliğim olduğunu fark ettiğim için daha da düşünüyorum şu anda eğer bu konuda daha donanımlı olsaydım daha geniş düşünüp daha farklı cevaplar verebilirdim. Yöntem teknikte de kendi açımdan aslında biliyorum ama bir yaşantım olmadığı için nasıl kullanabileceğimi daha tam özümseyemedim bence.” (S4)

“Yeterli tam anlamıyla görmüyorum. Sizinle konuşmadan önce yeterliyim diyebilirdim ama bu konunun asıl içeriğinin bunlar olduğunu öğrendikten sonra kendimi yeterli görmüyorum. Şöyle ki sosyobilimsel konular kelimesinin bu konuları içerdiğini bilmiyordum. Bilmediğim bir konuyu da çocuklara zaten aktaramazdım yanlış biliyordum yani. Bu konular alan bilgisi de gerektiriyor detaylıca konuların alan bilgisine hâkim olamam zaten ben çünkü bu farklı bir alan ama ana başlıklarıyla ya da hangi konuları içerdikleri hakkında bilgi sahibi olabilirim çocuklara doğru şekilde aktarabileceğimi düşünüyorum. Yöntem teknik kısmına çocuklara öğretebilecek şekilde hâkim olduğumu düşünüyorum.” (OÖ1)

“Hayır görmüyorum. Eğitim hayatım boyunca çok ilgi alanım olmadı hatırlamıyorum ben bu konuları. Bu konuların öğretiminde yeterli görmüyorum. Yöntem tekniklere tam hâkim olamamamdan kaynaklı olabilir. Sistemden kaynaklı bir sorun olduğunu düşünüyorum bizim sistemimizde daha çok sunuş yöntemi kullanıldığı için, eğitim hayatımız boyunca tartışmaya açık etkinlikler yapmadığımız için hem konular hem de konuların öğretiminde olsun eksik hissediyorum kendimi.” (OÖ2)

Görüşme verilerinden farklı olarak ankette öğretmen adaylarının çoğu kendilerini SBK öğretiminde kısmen yeterli görmektedir.

Öğretmen adaylarına “SBK’ın öğretiminde yeterli bilgiye donanıma sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Cevabınız hayır ise bu eksikliğin nereden kaynaklandığını ve neye ihtiyacınızın olduğunu düşünüyorsunuz?” diye sorulmuştur cevaplar Tablo 6’ daki gibidir.

Tablo 6. SBK Öğretiminde Yeterli Bilgiye Donanıma Sahiplik ve Nedeni

Tema	Kod	Öğretmen adayı
SBK’a yönelik bilgi yeterliliği	Kısmen yeterliyim	F1
	Yeterli değilim	F2,F3,F4,S1,S2,S3,S4,O1,O2
Yeterlik algısının nedeni	Verilen eğitimden	F2,F3,S1,S2,S3,O2
	Kavram yanlışlarından	S4
	Araştırma yapmaya	F1,F3,S1,S2,S4,O1,O2
	İlgi alanı değil	F1, F2, S1
	Sosyobilimsel konu kavramı öğretilmeli	F4,S1,S4,O1,O2
	Bilgili öğretmenlere ihtiyaç	S1,S3

Öğretmen adaylarının çoğu SBK öğretiminde kendini yeterli görmemektedir bir öğretmen adayı ise kendini kısmen yeterli görmektedir. Öğretmen adayları bu eksikliğin eğitim sisteminin yetersiz olmasına, sosyobilimsel kavramına hiç değinilmemesine, bu konuların ilgi alanları olmadığına ve yeterince araştırma yapmalarına bağlamıştır. Öğretmen adayları sosyobilimsel konuların öğretiminde yeterli olabilmek için araştırma yapmaya, bilgili öğretmenlere ve sosyobilimsel kavramının öğretilmesine ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir.

“Hayır düşünmüyorum bu eksiklik verilen öğretim programından kaynaklı lisanstaki veriliyor ama yüzeysel bir bilgi veriliyor detaylı bir şekilde anlatılmıyor bu konularda çok dikkatini çekebilecek şeyler de değil aynı zamanda çok da merak konusu da değil sadece basit düzeyde tanımlı şekilde veriliyor.” (F2)

“Yani aldığım bugüne kadar aldığım eğitimi ve şu anda sosyobilimsel konuları takip etmiş şeklime göre ben yeterince bilgi sahibi olduğumu sanmıyorum. Bu eksiklik hem benden hem de eğitim sisteminden kaynaklanıyor. Ben bu tür konulara daha çok önem verip araştırmam gerekirken yapmıyorum İlkokul 1. sınıftan itibaren üniversite son sınıfa kadar söylenen sözler hep aynı değişen herhangi bir değişiklik yok ben bu ikisinin ona sebep olduğunu düşünüyorum.” (F3)

“Düşünmüyorum. Toplumunda yanlış anlamamızı istemem ama kimse yeterli değildir. Çünkü çok ucu olmayan bir yol yani birçok konu vardır bu yüzden çok okumanız gerekiyor... Yani şöyle bence üniversitede bile bize tartışma yaptıracak hoca çok azdı yani öyle ifade edeyim... Daha çok araştırabilir okuyabilirdim ama yapmadım daha doğrusu her alandan okumadım kendi ilgi alanıma göre okudum. Daha günlük hayatımda yaşadığımda karşıma çıkabilecek şeylere ilgi duyup onları okudum diğerlerini bilmiyordum.” (S1)

“Hayır Düşünmüyorum eksiklik nereden kaynaklanıyor aldığım eğitimlerden kaynaklandığını düşünüyorum aldığım eğitimin kesinlikle yetersiz geldiğini düşünüyorum. Bilimsel anlamda daha çok araştırmalar yapabileceğim bilimsel anlamda daha çok yol gösterecek bilimsel anlamda daha çok araştırma yapabileceğim sınıf ortamlarına ve bilimsel anlamda benim önüme açıp bana yol gösterebilecek öğretmenlere ihtiyacımız var hocam bence.” (S3)

“Hayır hiç düşünmüyorum. Bu eksiklik eğitim öğretim hayatım boyunca sosyobilimsel kavramını hiç duymadım diyebilirim. Bu kavramı araştırmaya ihtiyacım var o zaman hâkim olabilirim. Lisansta aldığım eğitimde bu konuyla ilgili yeterli eğitimin verildiğini düşünüyorum.” (O2)

Öğretmen adaylarına Öğrencilerin en çok hangi SBK'ı öğrenmede zorlanacağını düşünüyorsunuz? Açıklayınız. Sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Zorlanabileceği SBK Konuları ve Nedeni

Tema	Kod	Öğretmen adayı
Öğrencilerin zorlanacağı SBK'lar	Kök hücre	F1,F2,S2
	Klonlama	F1,F2,S1,S3,S4,O1
	GDO	F2,F4,S2,O1
	Nükleer santraller	F2,S3,O1,O2
	Robotik teknolojiler	F3,F4,S2,S3
	Küresel ısınma	S3
	Bilinçsiz ilaç kullanımı	S4
	Aşı	O1
	Alternatif tıp	O2
	Zorlanma nedenleri	Soyut kavramlar
Yetersiz imkanlar		F3,S2
Güncel konularda		F4,S2
Yaşantı geçirdiği konularda		S4,O1
Günlük hayatta karşılaşılmayacakları konularda		F2,O2

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğu öğrencilerin içerisinde soyut kavramların çok olduğu SBK'ı öğrenirken zorluk yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu konular klonlama, GDO, nükleer santraller ve robotik teknolojilerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir.

“Günlük hayatta karşılaşılabilecekleri Karşılaşma ihtimallerinin yüksek olduğu sosyobilimsel konular da zorlanmazlar karşılarına çıkmayacak sosyobilimsel konuları öğrenmede zorluk yaşarlar diğer taraftan kök hücre, klonlama, GDO, nükleer enerji santralleri konusunda zorlanırlar.” (F2)

“Soyut konularda zorlanabilirler klonlama konusunda sıkıntı yaşayabilirler. Çünkü kültürümüz açısından çok doğru olacağını düşünmeye bilirler biraz daha soyut ve kültürel açıdan farklı gelen konularda zorlanabilirler. Bilinçsiz ilaç kullanımı konusunda yaşantı sağladıkları için zorlanabilirler. Çünkü ben ilaç içiyorum bana iyi geliyor işte annem çok ilaç içiyor ama ona çok iyi geliyor gibi hani neden ilaç bize zarar getirsin ki diye düşündükleri zaman zorlanabilirler.” (S4)

“GDO, klonlama, Nükleer santraller ve aşıda zorluk yaşayabileceğini düşünüyorum. Aşının faydalı mı faydasız mı olduğu ikilemine düşebilirler.” (O1)

“Nükleer enerjide ve alternatif tıpta zorluk yaşarlar. Çocuğun çevresinde pek bulunan bir şey değil. Soyut kalıyor bu konular.” (O2)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik farkındalıkları ve öğretimine yönelik yeterlilik algıları incelenmiştir.

1. alt probleme yönelik öğretmen adaylarının hangi konuları SBK olarak ele aldığı incelenmiştir. Görüşme verileri ile anketten elde edilen veriler incelendiğinde ortalama aynı çeşitlilikte SBK söylenmiştir. Görüşmede katılımcı sayısının az olmasından dolayı nitel verilerde daha az SBK söylenmesi beklenirken verilerin detaylı olarak elde edilmesinden kaynaklı olarak böyle bir durumla karşılaşılması beklenmemiştir. Anket ve görüşmelerden elde edilen verilerde ortak olarak söylenen sosyobilimsel konular dikkat çekmektedir. Bunlar GDO, küresel ısınma, alternatif yakıtlar, klonlama, kök hücre, nükleer enerji santralleri gibi SBK kapsamında ele alınan konular ve genetik, DNA, kitle iletişim araçları, ekonomi, tarihteki konular gibi SBK kapsamında olmayan konulardır. Bununla birlikte ilgisiz konuların anket verilerinde daha fazla rastlanıldığı söylenebilir. Bu da öğretmen adaylarının SBK hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Anketi hızlı cevaplamak isteyen öğretmen adaylarının düşünmeden verdikleri cevapların ilgisiz konular olması da bu durumun nedeni olabilir. İncelenen verilerde frekans olarak en çok söylenen SBK'da veriler farklılaşmaktadır. Örneğin ankette en çok söylenen SBK küresel ısınmayken görüşmede ise en çok söylenen SBK aşırıdır. Görüşme öncesi adaylara SBK hakkında kısa bilgi verilmesinden kaynaklı olarak adayların küresel ısınma gibi çokça karşılaştığı konular haricinde farklı SBK akıllara gelmiş olabilir. Araştırmada veri toplama süreci pandemi döneminde gerçekleştirilmiştir. Covid-19 virüsüyle beraber toplumda aşının yararı ve zararına yönelik tartışmaların artması, covid aşılarının insan sağlığına etkilerinin basında ve sosyal medyada çokça gündem olması gibi nedenler bu konunun akıllara getirilme oranının yüksek olmasına sebep olmuş olabilir. Bu nedenle SBK olarak görüşmelerde en çok aşının söylenmesi olağan görülmektedir. Er Nas ve İpek Akbulut'un (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının en çok klonlama, nükleer enerji ve küresel ısınma konularını SBK kapsamında ele aldığı tespit edilmiştir. Demir (2019) ve Sıbıç (2017) çalışmalarında da bu konular en çok söylenen SBK olarak ele alınmıştır. Bu sonuç elde edilen verilerle benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının bu konuları SBK olarak belirtmesinin nedeni bu konuların güncel, haberlerde ve kitle iletişim araçlarında sık karşılaşılan, ulusal ve uluslararası öneme sahip olan konular olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

2. alt probleme yönelik öğretmen adaylarının SBK'ın öğretimine yönelik yeterlilik algıları incelenmiştir. Görüşmelerden ve anketten elde edilen veriler farklılık göstermiştir. Öğretmen adayları anket verilerinde SBK öğretiminde kendilerini kısmen yeterli görüyorken görüşme verilerinde ise yetersiz görmektedirler. Bunun sebebi anket uygulamasından sonra öğretmen adaylarının konuyla ilgili farkındalık oluşturmaları, araştırma yaparak ulaştıkları bilgilerden kendilerini SBK öğretiminde yetersiz hissetmeleri ve görüşme sırasında bunu ifade etmeleri olabilir. Bu sonuç bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin Aslan ve Tekin'in (2019) çalışmasına göre fen bilimleri öğretmen adaylarının lisans programında almış oldukları derslerin kapsamında SBK sıkça yer almakta ve öğretmen adayları da bu derslerin öğretimindeki zorlukların farkındadırlar. Bu da öğretmen adaylarının kaygılarını arttırmakta ve bunun sonucunda da SBK'ın öğretimine yönelik yetersizlik hissetmelerine neden olmaktadır. Benzer şekilde Deniz (2019) çalışmasında fen bilimleri öğretmenlerinin SBK ile ilgili kavramlara hâkim oldukları halde ders anlatımında zorlandıkları belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin SBK'ı örneklendirmede ve okul-çevre şartlarından dolayı aktarmada problem yaşadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan farklı olarak Kurşun ve ark., (2019)'nin lisansüstü öğrenciler ve öğretmenlerle yaptığı çalışmada ise grubun SBK'ı doğru ifade ettiği ve yeterli örnekler verdiği aynı zamanda konuları öğretimde kendilerini kısmen yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca bu çalışmada öğretmen adayları görüşmede sosyobilimsel konu kapsamında soyut konuların çoğunlukta olmasından ve öğrencinin günlük hayatta karşılaşma ihtimalinin az olduğu için öğretimde zorlanacaklarını ifade etmişlerdir. SBK'da kesin bir fikir birliğinin bulunmamasından, sınıf hakimiyeti ve uzlaşmadan dolayı öğretimde sıkıntı yaşanacağı düşünülmektedir (Kurşun ve ark., 2019). Öğretmen adaylarının görüşlerinden SBK ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarının nedenleri arasında verilen eğitimi ve öğretmenlerin bilgi düzeyinin yetersizliğinden yakındıkları belirlenmiştir. Relyea ve ark., (2022) çalışmasında öğretmenlerin konu ile ilgili bilgili olması öğrencilerinin de bu konuyla ilgili kelime dağarcığını geliştirmekte, konunun içeriğiyle ilgili bilgisinin artmasına sebep olmakta dolayısıyla da bilimsel tartışmayı da etkilemektedir sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Lewis ve Leach (2006), öğretmen müdahaleleri ile öğrencilerin bilimsel bilgiyi daha iyi kavrayacağı, tartışma becerilerinin gelişeceği ve sosyobilimsel konularda mantıklı tartışmalara katılacağını ifade etmektedir. Bugünün öğretmen adaylarının yarının öğretmenleri olduğu düşünülürse SBK ile ilgili bilgilerinin ve öğretimine yönelik yeterliklerinin artırılması gereğinin önemi ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının soyut kalan konuları anlamada güçlük çekmesi bu SBK'ın öğretiminde zorlanacağı algısını oluşturmaktadır.

Öneriler

Öğretmen adayları SBK kavramını duymadıklarını, eğitim hayatlarında bu kavrama değinmediği ve öğretilmediğini belirtmişlerdir. Bu da öğretmen adaylarının SBK'ın öğretiminde kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olabilir. Sosyobilimsel konular kavramını duymayan öğretmen adayının öğretmenlik görevine başladığında da sınıflarında bu kavrama değinmeyecek ve öğrencilerinin SBK'a ilişkin bilgisi yetersiz olacağından olumsuz tutuma sahip olacaklardır. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına SBK hakkında eğitimlerin verilmesi aynı zamanda toplumun bakış açısının değişmesini ve bu konuya verilen önemin fark edilmesini sağlayacağından üniversitelerin öğretim programlarına SBK kavramı eklenerek bu konulara yönelik seçmeli veya zorunlu ders eklenmesi ve mevcut öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilir. Öğretmenler rüzgarla çok uzaklara tohumlarını saçan bir ağaç gibidir. Öğretmenler sadece sınıflarındaki öğrencilerini eğitmezler, öğrencilerinin yakın ilişki içinde oldukları diğer insanları da eğitirler. Çünkü sosyal bir varlık olan insan hayatını paylaştığı yakın çevresiyle bilgilerini de paylaşır. Yani toplumu bir konuda eğitmek ve bilinçlendirmek istiyorsak önce sınıftaki öğrencilerin farkındalık ve bilgi düzeyleri artırılmalıdır. SBK hakkında eğitimlerin verilmesi toplumun bakış açısının değişmesini ve bu konuya verilen önemi fark etmesini sağlayacaktır.

Ek Bilgi

Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

ORCID ve İletişim

Aslı Dolunay  <http://orcid.org/0000-0001-9175-7022>, E-posta: asliidolunay@gmail.com

Şafak Uluçınar Sağır  <http://orcid.org/0000-0003-3383-5330>, E-posta: safak.ulucinar@amasya.edu.tr

Kaynaklar

- Akerblom, D. and Lindahl, M. (2017). Authenticity and the relevance of discourse and figured worlds in secondary students' discussions of socioscientific issues. *Teaching and Teacher Education*, 6(5), 205-214.
- Aslan, O. ve Tekin, N. (2019). Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 133-141.
- Bakırcı, H., Artun, H., Şahin, S. ve Sağdıç, M. (2018). Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı fen öğretimi aracılığıyla yedinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 207-237.
- Bakı, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 001-021.
- Baltacı, S. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki (GDO'lu besinler) öğretim öz yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin epistemolojik inançlar ile ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Christenson, N. ve Rundgren, S.N.C. (2015). Öğretmenlerin sosyobilimsel argümantasyon değerlendirmesi için bir çerçeve: GDO sorununu kullanan bir örnek. *Journal of Biological Education*, 49(2), 204-212.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Yedinci Baskı. Trabzon: Çelepler Matbaacılık.
- Demir, O. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular ve bu konuların öğretime yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Demiral, Ü. ve Türkmenoğlu, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konuda karar verme stratejilerinin alan bilgileriyle ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 309-340.
- Demirci Güler, M. P. (2017). *Fen bilimleri öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demircioğlu, T. ve Uçar, S. (2014). Akkuyu nükleer santrali konusunda üretilen yazılı argümanların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1373-1386.
- Deniz, A.N. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin FETEMM ve sosyobilimsel konular ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Eastwood, J. G., Jalaludin, B. B., Kemp, L. A., Phung, H. N. and Barnett, B. E. (2012). Relationship of postnatal depressive symptoms to infant temperament, maternal expectations, social support and other potential risk factors: findings from a large Australian cross-sectional study. *BMC pregnancy and childbirth*, 12(1), 148.
- Er Nas, S. ve İpek Akbulut, H. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik görüşleri. International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (ICEMST), May 19 - 22, Bodrum / Turkey.
- Ertuğrul, E. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konularla ilgili metaforik algılarının ve zihinsel modellerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Garrecht, C., Eckhardt, M., Höffler, T. N. and Harms, U. (2020). Fostering students' socioscientific decisionmaking: Exploring the effectiveness of an environmental science competition. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 2(5), 2-16.
- Genç, M. (2016). The approach of candidate teachers towards socio-scientific issues: The space researches example, *Turkish Online Journal of Educational Technology Special Issue*, 738-742.
- Genç, M. ve Genç, T. (2017). Türkiye'de sosyo-bilimsel konular üzerine yapılmış araştırmaların içerik analizi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-26.
- Gürbüzöğlü-Yalman, S. ve Gözüm, A. İ. C. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının (GDO) sosyobilimsel konusuna yönelik araştırma davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 499-515.
- Güzel, H. (2002). Fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuvar kullanımı ve teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri (yerel bir değerlendirme), V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- İşbilir, E. (2010). *Investigating pre-service science teachers's quality of written argumentations about socio-scientific issues in relation to epistemic beliefs and argumentativeness*. Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kırpık, M. A. ve Engin, A. O. (2009). Fen biliminin öğretiminde laboratuvarın yeri önemi ve biyoloji öğretimi ile ilgili temel sorunlar. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 61-72.
- Kim, G., Ko, Y. ve Lee, H. (2020). Topluluk temelli sosyobilimsel konular programının (ssi-comm) öğrencilerin yurttaş olarak yer ve karakter duygusunu geliştirmeye etkileri. *Int J of Sci and Math Educ*, 1(8), 399-418.
- Klosterman, M.N. ve Sadler, T.D. (2010). Sosyobilimsel konulara dayalı öğretimle ilişkili bilimsel içerik bilgisi kazanımlarının çok düzeyli değerlendirmesi, *Uluslararası Bilim Eğitimi Dergisi*, 32(8), 1017-1043.
- Koçyigit, A. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) ve ürünleri konusunda bilgi düzeyleri, öz yeterlik inançları, tutum ve risk algılarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kolsto, S. O. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689-1716.
- Kurşun, N., Yalman, F.E. ve Taşdere, A. (2019). Lisansüstü öğrencilerinin sosyobilimsel konuları algılama biçimlerinin incelenmesi. 1. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST.
- Lee, Y. C. ve Grace, M. (2012). Students reasoning and decision making about a socioscientific issues: A cross- context comparison. *Science Education*, 96(5), 787-807.
- Lewis, J. ve Leach, J. (2006). Sosyo-bilimsel konuların tartışması: bilim bilgisinin rolü. *Uluslararası Bilim Eğitimi Dergisi*, 28(11), 1267-1287.

- Löfstedt, RE, Fischhoff, B. ve Fischhoff, IR (2002). Önlem ilkeleri: genel tanımlar ve genetiği değiştirilmiş organizmalara özel uygulamalar. *Politika Analizi ve Yönetimi Dergisi*, 21(3), 381-407.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Nuangchalem, P. (2010). Sosyobilimsel konu temelli öğretim yoluyla öğrencilerin bilimin doğasını algılamalarını sağlamak. *Avrupa Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(3), 34-37.
- Özcan, H. ve Koştur, H. İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 138-151.
- Özdemir, N. ve Çobanoğlu, E., O. (2008). Prospective teachers' attitudes towards the use of nuclear energy and the construction of nuclear plants in Turkey. *Hacettepe University Journal of Education*, 3(4), 218-232.
- Öztürk, N. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin kritik düşünme yeteneklerinin, epistemolojik inançlarının ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi: Nükleer enerji santralleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, N. ve Yenilmez Türkoğlu, A. (2018). Öğretmen adaylarının akran liderli tartışmalar sonrası çeşitli sosyo-bilimsel konulara ilişkin bilgi ve görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(4), 2030- 2048.
- Öztürk, S. ve Leblebicioğlu, G. (2015). Sosyo-bilimsel bir konu olan hidroelektrik santraller (HES) hakkında karar verilirken kullanılan irdeleme şekillerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 9(2), 1-33.
- Ratcliffe, M. (2007). Pupil decision making about socio-scientific issues within the science curriculum. *International Journal of Science Education*, 19(2), 167-182.
- Relyea, J.E., Zhang, J., Wong, S.S., Samuelson, C. ve Lopez Wui, M.G. (2022) Kentsel altıncı sınıf fen sınıflarında akademik kelime öğretimi ve sosyo-bilimsel konu tartışması, *The Journal of Educational Research*, 115(1), 37-50.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sıbiç, O. (2017). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ve sosyobilimsel konu temelli öğretime yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Soysal, Y. (2012). *Sosyobilimsel argümantasyon kalitesine alan bilgisi düzeyinin etkisi: Genetiği değiştirilmiş organizmalar*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sönmez, A. (2011). Science and technology student teachers' knowledges, risk perceptions, attitudes about GMO foods and self-efficacy about teaching GMO foods. (Master's thesis), Ahi Evran University, Kırşehir.
- Sönmez, A. ve Kılınç, A. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının GDO'lu besinler konusunun öğretimine yönelik öz yeterlilikleri: Bazı psikometrik faktörlerin muhtemel etkileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 49-76.
- Sürmeli, H. (2008). *Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği çalışmaları ile ilgili tutum, bilgi ve biyoetik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Topaloğlu, M. Y. (2016). *Sosyobilimsel konulara dayalı okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve karar verme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Topçu, M. S. (2008). *Fen öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki kritik düşünme yetenekleri ve bu yetenekleri etkileyen faktörler*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topçu, M. S. (2010). Development of attitudes towards socioscientific issues scale for undergraduate students. *Evaluation and Research in Education*, 23(1), 51- 67.
- Topçu, M. S. (2021). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z. ve Güven, D. (2014). Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Konular: Türkiye Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1- 22.

- Topçu, M. S., Sadler, T. D. ve Yılmaz-Tüzün, O. (2010). Preservice science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: The influence of issue context. *International Journal of Science Education*, 32(18), 2475-2495.
- Topçu, M. S., Yılmaz-Tüzün, O. ve Sadler, T. D. (2011). Turkish preservice science teachers' informal reasoning regarding socioscientific issues and the factors influencing their informal reasoning. *Journal of Science Teacher Education*, 22(4), 313-332.
- Türe, ZG, Yalçın, P. ve Altun Yalçın, S. (2020). Sosyobilimsel konuların öğretiminde vaka odaklı istasyon tekniği kullanımının araştırılması: Karma yöntem çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 929-960.
- Uzunkol, E. (2012). Sınıfların adaylarının genetiğine dair inceleme (GDO) hakkındaki algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 94-101.
- Zeidler, D. L., Applebaum, S. M. ve Sadler, T. D. (2011). Enacting a socioscientific issues classroom: Transformative transformations. *Socio-scientific issues in the classroom* içinde (277-305). Dordrecht: Springer.

Etik Beyan

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

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 08.03.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E-30640013-108.01-8394



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Ülkühan Şahin ^{1*}, Kadir Karatekin ²

¹ Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye, ORCID: 0000-0003-3822-0829

² Eğitim Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye, ORCID: 0000-0003-3807-7030

Özet

Sosyal katılım becerisi öğrencilerin hayatlarının her alanında ihtiyaç duydukları, kazanılması ve geliştirilmesi sürecinde birçok faktörün etkili olduğu, kazanılamaması durumunda öğrencilerin okul hayatlarını ve günlük yaşamlarını olumsuz yönde etkileyen bir beceridir. Bu nedenle bu becerinin küçük yaşlardan itibaren öğrencilere kazandırılması büyük önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri düzeylerini çeşitli değişkenler açısından tespit etmektir. Bu amaçla çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019/2020 eğitim öğretim yılı, Ankara ili merkez ilçelerinde MEB'e bağlı devlet ilkokullarında ve özel ilkokullarda öğrenim görmekte olan 1103 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeylerini belirlemek ve sosyal katılım beceri düzeyleri üzerinde etkili olan değişkenleri tespit etmek amacıyla kişisel bilgi formu ve Samancı ve ark., (2018) tarafından geliştirilmiş olan "Sosyal Katılım Becerilerini Belirleme Ölçeği", uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde sosyal katılım becerisine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sosyal katılım becerileri üzerinde bazı değişkenlerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ve ebeveynlerin öğrencilerin sosyal katılım becerilerini geliştirmek için bu değişkenleri dikkate almasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Makale

Geçmişi:

Alındı:
06/09/2022

Revize Edildi:
08/12/2022

Kabul Edildi:
16/12/2022

Anahtar

Kelimeler:

Beceri;
Sosyal Katılım;
Sosyal Katılım
Becerisi;
Sosyal Bilgiler

Atf için:

Şahin, Ü. ve Karatekin, K. (2022). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 98-117. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>



Investigation of Social Participation Skill Levels of Primary School Fourth Grade Students in Terms of Various Variables

Ülkühan Şahin ^{1*}, Kadir Karatekin ²

¹ Health Services of Vocational School, Yıldırım Beyazıt University, Ankara, Turkey, ORCID: 0000-0003-3822-0829

² Faculty of Education, Kastamonu University, Kastamonu, Turkey, ORCID: 0000-0003-3807-7030

Abstract

Social participation is a skill that students need in every aspect of their lives, lots of factors are effective in the process of acquiring and developing, and if it is not acquired, it negatively affects the school life and daily life of the students. Therefore, it is of great importance that this skill has taught to students from an early age. This research aims to determine the social participation skill levels of primary school 4th-grade students in terms of various variables. For this purpose, the survey model, one of the quantitative research approaches, was used throughout the research. The study group of the research consists of 1103 primary school fourth-grade students studying in public primary schools and private primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the central districts of Ankara in the 2019/2020 academic year. In order to determine the social participation skill levels of the students participating in the research and determine the variables that affect the social participation skill levels, the personal information form and the "Social Participation Skills Determination Scale" developed by Samancı et al., (2018) were applied. According to the results of the research, it has been seen that primary school 4th-grade students had a high level of social participation skills. Moreover, it has been determined that some variables are effective in students' social participation skills. It is thought that it would be beneficial for teachers and parents to consider these variables in order to develop students' social participation skills.

Article History:

Received:
06/09/2022

Revised:
08/12/2022

Accepted:
16/12/2022

Keywords:

Skills;
Social
Participation;
Social
Participation
Skills;
Social Studies

To cite this article:

Şahin, Ü. & Karatekin, K. (2022). Investigation of social participation skill levels of primary school fourth grade students in terms of various variables. *Amasya Education Journal*, 11(2), 98-117.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/1>

*Corresponding Author Ülkühan Şahin ✉ sahinulkuhan@gmail.com

ISSN: 2146-7811, ©2022 Amasya University

Giriş

Okullar, öğrencilerin birçok düşünceyi anlamak için bir araya geldiği, toplumların ortak yararına ve yenilenmesine katkıda bulunan tutum ve davranışların geliştirildiği ve öğrenmenin sosyal deneyimler içine yerleştirildiği yerlerdir. Bu özel mekânlarda öğrencilerin hayatlarını etkileyen birçok beceri, eğitim yoluyla kazandırılmaktadır (Homana ve ark., 2010). Quiesse'ye (2007) göre beceri, "bireyin bilinçli, aktif ve istekli olarak yürüttüğü, bütün zihinsel ve fiziksel kaynaklarını harekete geçirdiği bir süreçtir." Dolayısıyla beceri; "bilişsel ve psikomotor süreçlerin bir arada olduğu bilgi, beceri ve eylemin bütünleştiği sistematik bir sürecin ürünüdür" (Çoban ve Akşit, 2018, s.482). Hotaman (2008)'da beceriyi tanımlarken bilgilerin uygulamaya yönelik kullanılması boyutuna vurgu yapmış ve becerilerin gelişiminin bilgi düzeyindeki öğrenmelerle doğru orantılı olduğundan bahsetmiştir. Beceri kazanma/kazandırma süreci özellikle bireylerin 21. yüzyıl istihdamında pay sahibi olabilmeleri için, "yaratıcı ve eleştirel düşünen, problem çözen, sorumluluk ve duyarlılık duyguları gelişmiş, yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş insan niteliklerin ön plana çıkartılması" (Gürgil, 2019, s.2) için eğitimin önemli bir unsuru haline gelmiştir.

Özellikle bireylerin temel bilgi ve beceriler ile edindikleri okul diplomalarının günümüzde yeterli olmaması, sahip oldukları temel becerilerinin ötesinde, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bir dizi beceriyi kazanmalarını zorunlu kılmaktadır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015, s.210). Yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile bilişsel, kişiler arası ve içsel beceriler 21. yüzyıl becerilerinin kabul gören sınıflandırmaları arasında yer almaktadır (Yalçın, 2018). Bu sınıflandırmalar içinde öğrenme ve yenilik becerilerinin alt beceriler arasında yer alan iletişim becerisi, işbirliği becerileri; yaşam ve kariyer becerilerinin alt becerileri arasında yer alan esneklik ve uyum, girişkenlik, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, liderlik ve yine kişilerarası becerilerin alt becerileri arasında yer alan iletişim becerileri, sosyal beceriler, kültürel duyarlılık ve ekip çalışmaları (Yalçın, 2018) 21. yüzyıl becerilerinin sosyal yönünü ön plana çıkaran beceriler arasındadır. Bu beceriler aynı zamanda sadece sosyal bilgiler dersine özgü olan sosyal katılım becerisi için gerekli olan becerilerdir. Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS, 1994)'in üç grupta topladığı sosyal bilgiler dersinde kazandırılması gereken temel beceriler arasında kişiler arası ilişkiler ve sosyal katılım becerisi de yer almaktadır. Sosyal katılım becerisi, öğrencilerin bilimsel, sosyal, kültürel alanlar ile sanat ve spor alanlarında okul içi ve dışı etkinliklerde bulunmalarını, öğrencilerin kendine güvenmelerini ve sorumluluk duygularını geliştirmelerini, öğrencilerin toplumsal sorunlarla ilgilenerek onlara çözüm yolları bulmalarını amaçlayan ve sosyal bilgiler dersi kapsamındaki becerilerden biridir (MEB, 2005). Bu becerinin sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılmasındaki temel amaçlardan birisi öğrencilerin aktif birer vatandaş olmalarını sağlamaktır. Nitekim sosyal katılım, bireylerin başkaları için koşulları iyileştirmesi veya toplumun geleceğini şekillendirmeye yardımcı olmak için aktif olarak toplum hayatına katılmalarıdır (Adler ve Goggin, 2005, s.241). Gallant ve ark., 2010, s. 183) sosyal katılımı vatandaşları toplumun yararı için harekete geçiren endişe duygusu ve vatandaşların diğer bireylere karşı hissettiği sorumluluk bilinci olarak ifade etmektedirler. Ülgen (2012) ise sosyal katılımı bireysel kaynakların sosyal odaklı bir paylaşımı olarak nitelendirmektedir. Sosyal katılım, arkadaş ziyareti gibi informal aktivitelerden, komite hizmeti gibi formal aktiviteler kadar geniş bir kapsama sahiptir ve sosyal sermaye inşa etmede payı çok büyüktür (Putnam, 2000 'den akt. Adler ve Goggin, 2005). Birçok çalışmada sosyal katılımın olumlu gelişimsel sonuçlarla ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Örneğin sosyal katılımı akademik başarı arasında tutarlı ve anlamlı bir istatistikî ilişki olduğu tespit edilmiştir (Hurtado ve DeAngelo 2012). Öğrenciler, toplum ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli akademik bilgi ve becerileri birleştirerek, öğrenimlerini derinleştirir ve genişletirler (Cress 2012). Aynı zamanda sosyal katılım öğrencilerin duygusal zekâsını artırır ve onları gönüllü toplum faaliyetlerine yönlendirir (Bernacki ve Jaeger 2008). Sosyal katılım faaliyetlerine katılan öğrenciler, kişilerarası etkililik ve farklı bakış açıları arasında işbirliği yapma yeteneği kazanarak; bireyleri, kuruluşları, toplumu olumlu yönde etkileyecek öz-yeterlik duygusuna sahip olurlar (Cress, 2012). Hem bireysel hem de toplumsal açıdan birçok faydası olan sosyal katılım becerisinin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılması bu açıdan önem arz etmektedir. Walberg' e (2001) göre öğrenme öncelikle bir sosyal faaliyettir ve okulun sosyal hayatına katılım, öğrenmenin gerçekleşmesi için temeldir. Katılım biçimleri üzerinde evrensel olarak olumlu etkiye sahip olan eğitim, her yerde sorun çözücüdür ve sosyal katılımı eğitim ilişkisi her zaman pozitif yöndedir. Eğitim seviyesi arttıkça sosyal katılım seviyesi de artmaktadır (Campbell, 2006). Kısacası eğitim, sosyal katılımın son derece güçlü bir yordayıcısıdır (Putnam, 2000). Bu noktada kişisel ve sosyal anlamda öğrenciler üzerinde birçok olumlu etkisi bulunan sosyal katılım becerisi üzerinde öğrencilerin aldıkları eğitimin etkililiğinin tespit edilmesi ve sosyal katılım becerileri üzerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi bu becerinin kazandırılmasında paydaşlara önemli bulgular sunacaktır. Yapılan literatür taraması sonucunda Türkiye'de öğrencilerin, sosyal katılım beceri düzeylerini ölçen doğrudan bir çalışmanın olmadığı

görülmektedir. Sosyal katılım becerisi üzerine yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğrencilerin sosyal katılım düzeylerini ölçen (Krantz, 1982), sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması hedeflenen temel becerileri kazandırmada ders kitaplarının etkililiğini değerlendiren (Hayırsever, 2010), sosyal katılım faaliyetlerinin öğrencilerin sosyal davranışlarına etkisini ölçen (Shuler, 2010), sosyal katılım faaliyetlerinin öğrencilerin sosyal problemlere olan duyarlılıklarına olan etkisini araştıran (Altınok, 2012), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarının çözümünde gösterdikleri sosyal katılım davranışlarını değerlendiren (Karatekin ve ark., 2014), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal katılım becerisi kavramına yönelik algılarını belirleyen (Seyhan, 2014), sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerine sosyal katılım becerisi kazandırma durumlarını (Sömen, 2016) ve sosyal katılıma ilişkin görüşlerini inceleyen (Memişoğlu ve Tarhan, 2016), işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin sosyal katılım becerisine etkisini analiz eden (Kara Yılmaz, 2017) ve sosyal bilgiler dersinde ve okul uygulamalarında sosyal katılım becerisinin geliştirilmesi sürecini değerlendiren (Coşkun, 2020) araştırmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri düzeylerinin belirlenmesi ve sosyal katılım becerileri üzerinde etkili olan değişkenlerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır;

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri düzeyleri;

1. Okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Utangaçlık düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Kişilik özelliğine (içine kapanık- girişken) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Tercih ettikleri yaşam çevresine (tek başına-başkalarıyla birlikte) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Karşılaştığı problemleri çözme yöntemine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
10. Sürekli birlikte olduğu bir arkadaş grubuna sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Günlük televizyon izleme süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
12. Günlük dijital teknolojileri kullanma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
13. Boş zaman tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeylerini ölçmek için tarama modeli kullanılmıştır. Geçmişteki ya da şu andaki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen ve araştırmaya konu olanları (birey, olay veya nesne) kendi koşulları içerisinde tanımlamaya çalışan tarama modelindeki amaç; mevcut durumu görüldüğü gibi ortaya koymaktır (Karasar, 2008). Bu bağlamda araştırmada öğrencilerin var olan sosyal katılım beceri düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019/2020 eğitim öğretim yılı, Ankara ili merkez ilçelerinde MEB'e bağlı devlet ve özel ilkokullarında öğrenim görmekte olan 1103 ilkökul 4.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin seçiminde araştırmacının uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun (ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin) okul türüne göre dağılımı Tablo 1' de ve cinsiyet türüne göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubunun Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	n	%
Devlet Okulu	695	63
Özel Okul	408	37
Toplam	1103	100

Tablo 1'e göre 1103 kişilik çalışma grubunun % 63'ü (695) devlet okulunda % 37'si (408) özel okulda bulunmaktadır. Çalışma grubuna, özel okul öğrencilerine kıyasla devlet okulu öğrencilerinin daha fazla katılım sağladıkları görülmektedir.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kız	517	46,9
Erkek	586	53,1
Toplam	1103	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi 1103 kişilik çalışma grubunun %46,9'unu (517) kız öğrenciler ve % 53,1'ini (586) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin, sosyal katılım beceri düzeylerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu ile Samancı ve ark., (2018) tarafından geliştirilmiş olan "Sosyal Katılım Becerilerini Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından ölçeğin güvenilirliğini incelemek amacıyla iç tutarlılık (.80) ve ikiye bölme (.76) güvenilirlik analizleri yapılmış ve ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğu raporlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda literatür taraması ve uzman görüş doğrultusunda sosyal katılım becerisini etkileyen farklı değişkenler belirlenerek kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Sosyal Katılım Becerilerini Belirleme Ölçeği tek boyuttan ve 16 maddeden oluşan bir ölçektir. Dörtlü likert tipi olarak hazırlanan ölçek, öğrencilerin bu davranışları ne sıklıkta gerçekleştirdiklerini belirtmek için "Hiçbir Zaman", "Ara Sıra", "Sık Sık" ve "Her Zaman" seçeneklerine sahiptir. Ölçekte negatif ifadeler içeren ve ters çevrilmesi gereken bir öge bulunmamaktadır. Ölçekte yer alan her madde 1 ile 4 arasında bir değer almaktadır. Bu nedenle ölçekten alınabilecek puanlar 16 ile 64 arasında değişmektedir. Ölçekte alınacak yüksek puanlar yüksek sosyal katılım düzeyini göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için öncelikle, Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, araştırmacı tarafından belirlenen Ankara ili merkez ilçelere bağlı, devlet ve özel ilkokullarda uygulamanın yapılmasıyla ilgili onay alınmıştır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında gönüllülük esasına göre uygulama yapılacak olan ilkokul 4. sınıf öğrencileri için müdürle ve öğretmenlerle görüşülmüş ve uygulamanın yapılacağı gün ve saat belirlenmiştir. 2019/2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, belirlenen zamanlarda okullara gidilip, öğrencilere ön bilgilendirme yapılarak, sosyal katılım becerilerini belirleme ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı, öğrencilerin cevaplamakta ya da anlamakta güçlük çektiği noktalarda öğrencilere yardımcı olmuştur. Bu süreçte devlet okulunda öğrenim gören 695 ve özel okulda öğrenim gören 408 öğrenciye ilgili ölçek uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın bu sürecinde, sosyal katılım becerilerini belirleme ölçeğinden elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS 22 programına aktarılmış ve veriler üzerinden analizler bu programda yapılmıştır. Sosyal katılım becerilerini belirleme ölçeğini oluşturan bileşenlerle bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için iki grup karşılaştırmalarında t-testi, ilişkisiz örneklem için iki gruptan fazla karşılaştırma yapılması gereken durumlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeylerini belirlemek için de 4 kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler aşağıda verilmiştir:

1.00-1,74 arası Hiçbir Zaman (Çok düşük)

1,75-2,49arası Ara Sıra (Düşük)

2,50-3,24 arası Sık Sık (Yüksek)

3,25-4.00 arası Her Zaman (Çok yüksek)

Araştırma Bulguları

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Düzeylerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 3' te İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri düzeyleri görülmektedir.

Tablo 3. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Düzeyleri

Sosyal Katılım Becerisi	n	\bar{X}	Ss
Sosyal Katılım Beceri Düzeyleri	1103	3,23	0,34

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 1103 ilkökul 4. sınıf öğrencisinin sosyal katılım becerilerini belirleme ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=3,23$)'tür. Bu bulguya göre ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin, sosyal katılım beceri düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

1. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeğinden aldıkları puanların okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Okul Türü	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Devlet Okulu	695	52,03	6,932	1101	1,503	0,133
Özel Okul	408	51,36	7,547			

Tablo 4'e göre ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. [$t_{(1101)}=1,503$; $p> 0,05$]. Bu bulguya göre okul türü değişkeninin öğrencilerin sosyal katılım becerileri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

2. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Sosyal katılım beceri ölçeğinden elde edilen toplam puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4' te verilmiştir:

Tablo 4. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	517	52,09	6,898	1101	1,361	0,174
Erkek	586	51,51	7,396			

Tablo 4' e göre ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$t_{(1101)}= 1,361$; $p> 0,05$] Bu bulguya göre cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin sosyal katılım becerileri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

3. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Sosyal Katılım Becerisi	KT	Sd	KO	F	p	Fark Scheffe
Gruplar Arası	584,930	4	146,233	2,864	0,022	1-3, 1-4
Gruplar İçi	56070,575	1098	51,066			5-2, 5-3,
Toplam	56655,505	1102				5-4

Tablo 5' e göre sosyal katılım beceri ölçeği puanları kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(4-1098) = 2,864$; $p < 0,05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testine göre; bir kardeşi olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanı ortalaması ($\bar{X}=52,31$) ile üç kardeşi olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanı ortalaması ($\bar{X}=50,99$) ve dört ve üstü kardeşi olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=50,80$) arasında bir kardeşi olan öğrencilerin lehine; kardeşi olmayan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=53,00$) ile iki kardeşi olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=51,35$), üç kardeşi olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=50,99$) ve dört ve üstü kardeşi olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=50,80$) arasında kardeşi olmayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre sosyal katılım becerisi ile kardeş sayısı arasında ters orantılı bir ilişki olduğu yani kardeş sayısı azaldıkça öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeyinin arttığı söylenebilir.

Tablo 1. Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Gruplar	Kardeş Sayısı	n	\bar{X}	Ss
1	Bir	394	52,31	7,197
2	İki	284	51,35	6,827
3	Üç	168	50,99	7,369
4	Dört	121	50,80	7,265
5	Kardeşi olmayan	136	53,00	7,260

4. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeğinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Ölçeği Puanlarının Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	n	\bar{X}	S	Sd	t	p
Evet	896	51,99	7,019	1101	2,043	0,041
Hayır	207	50,86	7,739			

Tablo 7'ye göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeğinden aldıkları puanlar okul öncesi eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t(1101) = 2,043$; $p < 0,05$]. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=51,99$) ile almayan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=50,86$) arasında okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin lehine istatistik açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre okul öncesi eğitimi almış olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım becerilerinin, okul öncesi eğitimi almamış olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

5. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeği puanlarının utangaçlık durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Ölçeği Puanlarının Utangaçlık Durumuna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Sosyal Katılım Becerisi	KT	Sd	KO	F	p	Fark Scheffe
Gruplar Arası	382,311	2	191,156	3,737	0,024	2-1
Gruplar İçi	56273,194	1100	51,157			3-1
Toplam	56655,505	1102				3-2

Tablo 8'e göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeği puanları utangaçlık durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F(2-1100) =3,737; p<0,05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; biraz utangaç öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması (\bar{X} =51,46) ile çok utangaç öğrencilerin puanları ortalaması (\bar{X} =50,88) arasında biraz utangaç olan öğrencilerin lehine; utangaç olmayan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması (\bar{X} =52,55) ile biraz utangaç olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması (\bar{X} =51,46) ve çok utangaç olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması (\bar{X} =50,88) arasında utangaç olmayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre utangaç olmayan öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Utangaçlık Durumuna İlişkin Betimsel Veriler

Gruplar	Utangaçlık Düzeyi	n	\bar{X}	Ss
1	Çok Utangaç	112	50,88	7,263
2	Biraz Utangaç	608	51,46	6,793
3	Utangaç Değil	383	52,55	7,658

6. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeğinden almış oldukları toplam puanların kişilik özelliğine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlemek için ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Ölçeği Puanlarının Kişilik Özelliğine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları

Kişilik Özelliği	n	\bar{X}	S	sd	t	p
İçine Kapanık	320	49,95	7,376	1101	-5,480	0,000
Girişken	783	52,53	6,952			

Tablo 10'a göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar kişilik özelliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t_{(1101)}=-5,480$; p< 0,05]. Girişken kişilik özelliğine sahip öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması (\bar{X} =52,53) ile içine kapanık kişilik özelliğine sahip öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması (\bar{X} =49,95) arasında girişken kişilik özelliğine sahip olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre girişken öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin içine kapanık öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

7. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeği puanlarının kitap okuma sıklığı durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tablo 11'de verilmiştir:

Tablo 11. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Ölçeği Puanlarının Kitap Okuma Sıklığı Durumuna Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Sosyal Katılım Becerisi	KT	Sd	KO	F	p	Fark Scheffe
Gruplar Arası	6197,254	2	3098,627	67,551	0,000	2-1
Gruplar İçi	50458,251	1100	45,871			3-1
Toplam	56655,505	1102				3-2

Tablo 11' e göre ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeği puanları kitap okuma sıklığı durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2-1100) = 67,551$; $p < 0,05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; ara sıra kitap okuyan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=49,38$) ile hiç kitap okumayan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=48,76$) arasında ara sıra kitap okuyanların lehine; çok kitap okuyan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=54,10$) ile hiç kitap okumayan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=48,76$) ve ara sıra kitap okuyan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=49,38$) arasında çok kitap okuyan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre çok kitap okuyan öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler

Gruplar	Kitap Okuma Sıklığı	n	\bar{X}	Ss
1	Hiç Okumam	13	48,76	9,636
2	Ara sıra Okurum	527	49,38	7,106
4	Çok Okurum	563	54,10	6,366

8. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeğinden almış oldukları toplam puanların tercih ettikleri yaşam çevresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ilişkisiz örneklem için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 13. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Ölçeği Puanlarının Tercih Ettikleri Yaşam Çevresine Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları

Tercih Ettikleri Yaşam Çevresi	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Tek Başına	201	49,76	7,456	1101	-4,465	0,000
Başkalarıyla Birlikte	902	52,23	7,030			

Tablo 13'e göre ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar tercih ettikleri yaşam çevresine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t_{(1101)} = -4,465$; $p < 0,05$]. Kendisini başkalarıyla birlikteyken daha mutlu hisseden öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=52,23$) ile tek başınayken daha mutlu hisseden öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=49,76$) arasında başkalarıyla birlikteyken daha mutlu hisseden öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre başkalarıyla birlikte olmayı tercih eden öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin tek başına olmayı tercih eden öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

9. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin sosyal katılım beceri ölçeği puanlarının karşılaştıkları problemleri çözme yöntemine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 14' te verilmiştir:

Tablo 14. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Ölçeği Puanlarının Karşılaştıkları Problemleri Çözme Yöntemine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Sosyal Katılım Becerisi	KT	Sd	KO	F	p	Fark Scheffe
Gruplar Arası	444,368	3	148,123	2,896	0,034	
Gruplar İçi	56211,137	1099	51,148			1-2 4-2
Toplam	56655,505	1102				

Tablo 14'e göre ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeği puanları karşılaştıkları problemleri çözme yöntemine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F(3-1099) =2,896; p<0,05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; bir problemle karşılaştığı zaman öğretmeninden yardım isteyen öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması (\bar{X} =52,05) ile anne veya babadan yardım isteyen öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması (\bar{X} =49,86) arasında öğretmeninden yardım isteyen öğrencilerin lehine; kimseden yardım istemeden problemi kendisi çözen öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması (\bar{X} =53,02) ile anne veya babadan yardım isteyen öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması (\bar{X} =49,86) arasında kimseden yardım istemeden problemini kendisi çözen öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre bir problemle karşılaştığı zaman kimseden yardım istemeden problemini kendi başına çözen ve öğretmeninden yardım isteyerek çözen öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Problem Çözme Yöntemine İlişkin Betimsel Veriler

Gruplar	Problem Çözme Yöntemi	n	\bar{X}	Ss
1	Öğretmeninden Yardım İsteme	398	52,05	7,122
2	Anne Babadan Yardım İsteme	66	49,86	7,327
3	Arkadaşlardan Yardım İsteme	88	50,52	7,379
4	Kendim Çözerim	551	52,02	7,115

10. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeğinden aldıkları puanların bir arkadaş grubuna sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ilişkisiz örneklemeler için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tablo 16'da verilmiştir:

Tablo 16. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Ölçeği Puanlarının Bir Arkadaş Grubuna Sahip Olma Durumuna Göre Farklılığı İçin t- Testi Sonuçları

Arkadaş Grubuna Sahip Olma Durumu	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	852	52,34	6,912	1101	4,777	0,000
Hayır	251	49,90	7,704			

Tablo 16'ya göre ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar bir arkadaş grubuna sahip olma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [t(1101)=4,777; p< 0,05]. Sürekli birlikte olduğu arkadaş grubu olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması (\bar{X} =52,34) ile sürekli birlikte olduğu arkadaş grubu olmayan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması (\bar{X} =49,90) arasında arkadaş grubu olan öğrencilerin lehine istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre sürekli birlikte olduğu bir arkadaş grubu olan öğrencilerinin sosyal katılım becerilerinin, olmayan öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

11. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeği puanlarının günlük TV izleme süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tablo 17' de verilmiştir:

Tablo 17. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Ölçeği Puanlarının Günlük Tv İzleme Süresine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Sosyal Katılım Becerisi	KT	Sd	KO	F	p	Fark Scheffe
Gruplar Arası	1824,439	4	456,110	9,134	0,000	1-2, 1-3
Gruplar İçi	54831,066	1098	49,937			1-4, 1-5
Toplam	56655,505	1102				2-4, 2-5

Tablo 17'ye göre ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeği puanları günlük TV izleme süresine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(4-1098) = 9,134$; $p < 0,05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; günlük TV izleme süresi 1 saat olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X} = 52,78$) ile günlük TV izleme süresi 2 saat olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X} = 51,52$), günlük TV izleme süresi 3 saat olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X} = 50,05$), günlük TV izleme süresi 4 saat olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X} = 49,21$) ve günlük TV izleme süresi 5 saat ve üstü olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X} = 49,16$) arasında günlük TV izleme süresi 1 saat olan öğrencilerin lehine; günlük TV izleme süresi 2 saat olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X} = 51,52$) ile günlük TV izleme süresi 4 saat olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X} = 49,21$) ve günlük TV izleme süresi 5 saat ve üstü olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X} = 49,16$) arasında günlük TV izleme süresi 2 saat olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre günlük TV izleme süresi arttıkça öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Tablo 18. Günlük TV İzleme Süresine İlişkin Betimsel Veriler

Gruplar	Günlük TV İzleme Süresi	n	\bar{X}	Ss
1	1 Saat	600	52,78	7,110
2	2 Saat	265	51,52	7,228
3	3 Saat	104	50,05	5,949
4	4 Saat	69	49,21	6,949
5	5 Saat ve Üstü	65	49,16	7,728

12. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeği puanlarının günlük dijital teknolojileri kullanma süresine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 19'da verilmiştir:

Tablo 19. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Ölçeği Puanlarının Günlük Dijital Teknolojileri Kullanma Süresine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Sosyal Katılım Becerisi	KT	Sd	KO	F	p	Fark Scheffe
Gruplar Arası	3013,552	4	753,388	15,421	0,000	1-2, 1-3
Gruplar İçi	53641,953	1098	48,854			1-4, 1-5
Toplam	56655,505	1102				3-5

Tablo 19'a göre ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeği puanları günlük dijital teknolojileri kullanma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(4-1098) = 15,421$ $p < 0,05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; günlük dijital teknolojileri kullanma süresi 1 saat olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X} = 53,14$) ile günlük dijital teknolojileri kullanma süresi 2 saat olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X} = 50,16$), günlük dijital teknolojileri kullanma süresi 3 saat olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X} = 50,87$), günlük dijital teknolojileri kullanma süresi 4 saat olan

öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=49,23$) ve günlük dijital teknolojileri kullanma süresi 5 saat ve üstü olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=48,73$) arasında günlük dijital teknolojileri kullanma süresi 1 saat olan öğrencilerin lehine; günlük dijital teknolojileri kullanma süresi 3 saat olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=50,87$) ile günlük dijital teknolojileri kullanma süresi 5 saat ve üstü olan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=48,73$) arasında günlük dijital teknolojileri kullanma süresi 3 saat olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre günlük dijital teknolojileri kullanma süresi arttıkça öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin azaldığı söylenebilir.

Tablo 20. Günlük Dijital Teknolojileri Kullanma Süresine İlişkin Betimsel Veriler

Gruplar	Dijital Teknolojileri Kullanma Süresi	n	\bar{X}	Ss
1	1 Saat	634	53,14	6,750
2	2 Saat	224	50,16	7,435
3	3 Saat	100	50,87	7,059
4	4 Saat	65	49,23	8,323
5	5 Saat ve Üstü	80	48,73	6,267

13. Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeği puanlarının boş zaman tercihlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 21' de verilmiştir:

Tablo 21. İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Katılım Beceri Ölçeği Puanlarının Boş Zaman Tercihlerine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Sosyal Katılım Becerisi	KT	Sd	KO	F	p	Fark Scheffe
Gruplar Arası	4433,385	2	2216,693	46,692	0,000	
Gruplar İçi	52222,120	1100	47,475			1-2
Toplam	56655,505	1102				1-3

Tablo 21'e göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal katılım beceri ölçeği puanları boş zaman tercihlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F(2-1100) = 46,692$; $p < 0,05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; boş zamanlarında açık havada arkadaşlarıyla oynayan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=53,21$) ile evde bilgisayar oyunları oynayan öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=49,02$) ve internette video paylaşım sitelerinden video seyreden öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalaması ($\bar{X}=48,87$) arasında boş zamanlarında açık havada arkadaşlarıyla oynayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara göre boş zamanlarında açık havada arkadaşlarıyla oynayan öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 22. Boş Zaman Tercihlerine İlişkin Betimsel Veriler

Gruplar	Boş Zaman Tercihleri	n	\bar{X}	Ss
1	Açık Havada Arkadaşlarıyla Oynama	733	53,21	6,568
2	Evde Bilgisayar Oyunları Oynama	217	49,02	8,045
3	İnternette Video Seyretme	153	48,87	6,618

Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin, sosyal katılım beceri düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu öğrencilerin, kendisini ve çevresini etkileyen konularda bilgi sahibi olduğunu, birbirlerinin ihtiyaçlarını karşılamak için insanlar arasındaki ortak ilişkiyi tanıdığını, toplumun ihtiyaçlarına ve sorunlarına çözüm bulabilmek için bireyler, gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler

arasındaki ilişkiyi tanıdığını, farklı grup ve durumların dinamiklerine uyum sağladığını, sosyal katılımın gerekli olduğu durumları belirleyebildiğini, yakın çevresini ve toplumu etkileyen konularda fikirler üretmek eylemde bulunabildiğini, lider ya da izleyen olarak gruba, kuruma ve topluma hizmet edebildiğini gösterir (MEB,2005).

Araştırmada okul türünün öğrencilerin sosyal katılım becerileri üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür. Özel okullarda, sosyal katılım becerisini olumlu yönde etkileyen okul içinde ve dışında uygulanan etkinliklerin (proje çalışmaları, seçimler, grup çalışmaları vb.) olmasına rağmen öğrencilerin sosyal katılım beceri puanları ortalamasının devlet okullarına göre az da olsa düşük çıkması düşündürücüdür. Literatür incelendiğinde araştırmamızın bu sonucunu destekleyen çalışmaların olduğu görülmüştür. İşçioğlu (2020) farklı değişkenlerin öğrencilerin sosyal becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, okul türünün sosyal beceriler üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çilingir'in (2006) yapmış olduğu çalışmadaki bulgular sosyal beceri ile okul türü arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Öztürker (2014) ve Sarı (2007) çalışmalarında çocukların sosyal uyum ve becerileri ile okul türü ilişkisinde dikkate değer fark oluşmadığı neticesine ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar araştırmamızın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin sosyal katılım becerileri üzerinde cinsiyet faktörünün etkisinin olmadığı görülmüştür. Hamarta'nın (2000) çalışmasında ulaştığı sosyal beceri düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu ve Öztürk'ün (2008) cinsiyet değişkeninin sosyal becerileri etkilemediği sonuçları araştırmamızın bu sonucunu destekler niteliktedir. Gomes ve Pereira (2014), Deniz (2003), Yükselgün (2008), Kara (2003), Atılgan (2001) ve Seven'in (2006) çalışmalarında ulaştıkları kız öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucu araştırmamızın bu sonucunu desteklememektedir.

Araştırmada öğrencilerin kardeş sayıları azaldıkça sosyal katılım beceri düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak kardeş sayısı azaldıkça ebeveynlerin çocuklarına sosyalleşme adına sundukları imkanların artması, çocuklarıyla daha çok vakit geçiriyor olmaları gösterilebilir. Coşkun'un (2011) çalışmasında ulaşılmış olduğu kardeş sayısı iki, üç, dört olanların altı, yedi ve yedi üstü öğrencilere oranla sosyal becerileri yüksektir sonucu araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada okul öncesi eğitimi tamamlamış öğrencilerin yüksek sosyal katılım becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimin çocuklara sağladığı birçok fayda vardır. Bunlardan en önemlisinin sosyalleşmeye sağladığı katkı olduğu söylenebilir. Çocuğun ailesi dışında güvenli bir çevrede sosyalleşmesi önemlidir. Çocuk okul öncesi eğitimle utangaçlık duygusunu yenerek özgüven sahibi olabilir, paylaşmayı, iş birliği içinde olmayı, farklı görüşlere saygı duymayı öğrenebilir. Literatür incelendiğinde araştırmamızın bu sonucunu destekleyen birçok çalışma mevcuttur. Örneğin, Sylva ve ark., (2004) çalışmasında okul öncesi eğitiminin çocukların sosyal katılımları, sosyal davranışları ve gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Vural ve Kocabaş (2012); okul öncesine giden çocukların sosyal davranış düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öztürk (2008) ise yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmada utangaç olmayan öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Utangaç çocuklar, onları çevreleyen sosyal arkadaşlığa dahil olma arzusuna rağmen sosyal etkileşimlere girme tereddütleriyle tanımlanır (Cameron, 2009). Utangaç olmayan çocuklar ise sosyal etkileşim konusunda tereddüt yaşamazlar dolayısıyla sosyal katılım becerisinin utangaç olmayan çocuklarda yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Literatürde birçok çalışma bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Örneğin, Matsushima ve ark., (2000) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan bulgular, utangaç insanların, kişilerarası etkileşim becerilerinin düşük olabileceğini ve bu nedenle kendilerini açıklama konusunda tereddüt edebileceklerini göstermektedir. Haynes ve Avery (1984) yaptığı araştırmada utangaç bireylerin utangaç olmayanlara göre sosyal beceri düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Asendorpf (1990) Okul öncesi çocukları üzerinde yürüttüğü çalışmasında utangaç öğrencilerin sosyal becerilere sahip olmadığını sonucuna ulaşmıştır. Sette ve ark., (2018) yaptığı çalışma, utangaçlığın çocukların sosyal ve okul uyum güçlüklerini artırabileceğini gösteren kanıtlar sunmaktadır. Arroyo ve ark., (2012) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan bulgular utangaçlık seviyesi arttıkça, sosyal kontrolün azaldığını, utangaçlığın zayıf sosyal becerilerle ilişkili olduğunu göstermiştir. Brunet ve Schmidt (2007), Eggum ve ark. (2009), Miller, Brody ve Murry (2010) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar ise utangaçlığın sosyal becerilerle ilişkili olduğunu ve yaşam süresi boyunca devam ettiğini göstermiştir. Yapılan bu çalışmalar araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmada girişkenlik/atılmanlık özelliğine sahip olan öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Girişkenlik/atılmanlık sosyal beceriler ve iletişim becerileri eğitiminde kazandırılması hedeflenen bir beceridir. Sosyal becerileri gelişmiş olan insanlar var olan problemlere ve gelecekte oluşabilecek olan problemlere girişkenlik/atılmanlık özellikleriyle hızlı bir şekilde çözüm üretirler. Bu nedenle girişkenlik/atılmanlık özelliği özellikle okul çağındaki çocuklarda bulunması gereken ve sosyal davranışları da içine alan problemleri çözmenin etkili bir yolu olarak kabul edilir (Caballo, 2009). Literatür incelendiğinde araştırmamızın bu sonucunu destekler nitelikte çalışmalara ulaşılmıştır. Kashani ve Bayat (2010) ilkokul üçüncü ve beşinci sınıf kız öğrencilerinin sosyal beceri eğitiminin girişkenlik/atılmanlık üzerindeki etkisini belirlemek üzere yürüttükleri deneysel çalışmada girişkenlik düzeyi düşük olan öğrencilerin sosyal beceri eğitimi sonrasında girişkenlik düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cinsiyetler arasında karşılaştırma yapan bazı araştırmacılar ise çalışmalarında, atılmanlık özelliğine sahip olan kadınların erkeklere göre daha fazla sosyal beceri sergileme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Garcia ve ark. 2014; Lacunza, 2009). Girişkenlik becerisi sosyal katılım becerisinin alt becerileri arasında yer almaktadır, dolayısıyla girişkenlik özelliği yüksek olan öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeylerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Yapılan araştırmada çok kitap okuyan öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde araştırmamızın bu sonucunu destekler nitelikte olan sadece bir tane çalışmaya ulaşılmıştır. Mar ve ark., (2009) tarafından yapılan çalışmada sık sık kurgu okuyan bireylerin diğer insanları daha iyi anlayabildiklerini, empati kurabildiklerini ve böylece sosyal becerilerini geliştirebildikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan araştırmada birlikte vakit geçirdiği bir arkadaş grubuna sahip olan ve başkalarıyla birlikte vakit geçirmekten hoşlanan öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Birlikte vakit geçirdiği bir arkadaş grubuna sahip olan ve başkalarıyla birlikte vakit geçirmekten hoşlanan çocuklarda bu durum; çocukların sosyal olarak kabul edilebilen ve kabul edilmeyen davranışları birbirinden ayırt etmesini, kabul edilen davranışları göstermesini ve bir gruba ait olmadaki kuralları öğrenmesini sağlayabilmektedir. Grup içinde kabul edilme yollarını ve arkadaşlık kurmayı öğrenen çocuk, grup içindeki diğer kişilerin davranışlarını etkileme becerisini kazanabilir. Grup içindeki diğer çocukları etkileyebilmek için başkalarını dinleme, başkalarının görüşlerini sorma, karar verme gibi sosyal davranışları kazanabilmektedir. Sosyal bakımdan yeterli olan çocuklar hem liderlik etmeyi hem de lideri izlemeyi kabul etmektedir. Dolayısıyla başkalarıyla vakit geçirmeyi seven ve bir gruba dahil olan çocukların sosyal katılım becerisiyle ilişkili olarak özgüveni yüksek, liderlik özelliği gelişmiş, içinde bulunduğu grubun ve durumların dinamiklerine uyum sağlayabilme özelliklerine sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada okulda arkadaşlarıyla problem yaşadığı zaman kimseden yardım istemeden problemini kendi başına çözen ve öğretmeninden yardım isteyerek çözen öğrencilerin, sosyal katılım becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Okul, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişimde bulunduğu sosyal etkileşimin yaşandığı bir ortamdır. Öğrencilerin farklı yaşam tarzları ve bireysel özellikleri zaman zaman birbirleriyle problem yaşamalarına sebep olabilmektedir. Yaşanılan problemi kimseden yardım almadan kendi başına çözebilen öğrencilerin, kendine güvenen (özgüvenli), girişken, cesaretli, araştırmacı ve güçlü iletişim becerilerine sahip olduğu söylenebilir. Bu özelliklere sahip olma durumu sosyal katılım becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Dolayısıyla problemini kimseden yardım almadan kendi başına çözen öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin yüksek olması beklenen bir durumdur. Yine aynı durum öğretmeninden yardım isteyerek problemini çözen öğrenciler için de geçerlidir. Çünkü sosyal katılım becerileri yüksek olan öğrencilerden okulda arkadaşlarıyla problem yaşadıkları zaman problemleri ilk önce kendi başına çözmeye çalışmaları daha sonra öğretmenine başvurmaları beklenir. Literatür incelendiğinde araştırmamızın bu sonucunu destekler nitelikte olan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak Güldü'nün (2020) okul öncesi çocuklarının sosyal davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ulaştığı okul öncesi çocuklarının sosyal beceriler ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı sonucu, araştırmamızın bu sonucunu desteklememektedir.

Yapılan araştırmada öğrencilerin günlük TV izleme süreleri arttıkça sosyal katılım beceri düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Günümüzde televizyonun her eve girmiş olması, aile bireylerinin istediği programları izleyebilmesi için evdeki televizyon sayısının artması ve çocuklara yönelik programların varlığı nedeniyle çocuklar erken yaşlardan itibaren televizyonla muhatap olabilmektedir. Zamanının çoğunu televizyonun karşısında geçiren çocuk diğer insanlarla yeterince iletişim kuramaz ve etkileşimde bulunamaz. Bu durum çocuğun iletişim becerilerini ve sosyal becerilerini olumsuz anlamda etkileyerek kısıtlı sosyal etkileşime neden olabilir. Gizir ve Baran (2003) 4-5 yaş anaokuluna devam eden çocuklarla

yürüttükleri çalışmada gün içinde 5 saat ve üstü TV izleyen çocukların sosyal davranış puanlarının daha az süre TV izleyen çocuklara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mistry ve ark., (2007) yaptıkları çalışmada günde iki saatten fazla TV izleyen çocukların düşük sosyal becerilere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmaların araştırmamızın sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmada öğrencilerin günlük dijital teknolojileri kullanma süreleri arttıkça sosyal katılım becerilerinin azaldığı görülmüştür. Günümüzde dijital teknoloji (video oyunları, ipad / tabletler, akıllı telefonlar ve bilgisayarlar) kullanım alanlarının artması ve çocukların günlük yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmesi çocuklar üzerinde olumsuz etkilere sebep olabilmektedir. Araştırmalar, sosyal ilişkiler kurmakta ve sürdürmekte zorlanan çocuklardaki artışın dijital teknolojileri aşırı kullanmalarıyla da ilgili olduğunu ortaya koymaktadır (Freeman,2016). Literatür incelendiğinde araştırmamızın bu sonucunu destekleyen çalışmaların olduğu görülmüştür. Cooper ve ark., (2007) yaptıkları çalışmada çocukların elektronik cihazlarıyla oluşturdukları dijital teknoloji ilişkisinin, akran ilişkilerini olumsuz yönde etkileyerek sosyalleşmelerine engel olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Choi ve ark., (2011) dijital teknoloji kullanımının artık bir alışkanlık haline geldiğini bu durumun çocukların günlük yaşamlarında aile ve okuldaki ilişkileri üzerinde ciddi sorunlar oluşturduğunu dolayısıyla dijital teknolojileri daha az kullanan çocukların daha çok kullananlara göre olumlu ilişkiler içinde olduğunu belirtmişlerdir. Cochran (2018) 4. sınıf öğrencileri, öğretmenleri ve velileriyle yürüttüğü çalışmada dijital teknolojinin öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda günde en az dört ve altı veya daha fazla saat dijital teknoloji kullanan öğrencilerin, arkadaş edinmede zorluk yaşadıkları ve sosyal etkileşimde yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Günlük hayatta dijital teknolojilerin aşırı kullanılması, öğrencileri çevrelerinden soyutlamakta dolayısıyla bu durum öğrencilerin sahip olması gereken iletişim becerilerinden mahrum kalmasına sebep olmaktadır. İletişim becerileri gelişmemiş öğrencilerin yeterli sosyal etkileşim içinde olması beklenemez dolayısıyla bu sebepler öğrencilerin sosyal katılım becerisinin düşük çıkmasına gerekçe olarak gösterilebilir.

Yapılan çalışmada boş zamanlarında açık havada arkadaşlarıyla oynayan öğrencilerin sosyal katılım becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal gelişim teorileri, oyunun çocuklara sosyal kuralları öğrenme ve farklı sosyal rolleri uygulama fırsatı sunduğunu göstermektedir (Bodrova ve Leong, 2015). Oyun, çocuklara sosyal etkileşim fırsatı sunar ve çocuklar, oyun sırasında tartışmayı, iş birliği yapmayı, paylaşmayı ve problem çözmeyi öğrenirler (Sibley ve Etnier, 2003). Literatür incelendiğinde araştırmamızın bu sonucuyla paralellik gösteren çalışmalara ulaşılmıştır. Loukatari ve ark., (2019) 5-6 yaş arası 60 tane anaokulu çocuğuyla yürüttükleri deneysel çalışmada yapılandırılmış bir oyun programının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Uygulama öğrencilere ders aralarındaki molalarda açık havada (okul bahçesi) yapılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin sosyal becerilerindeki gelişim derecesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Yıldırım ve Özyılmaz Akamca'nın (2017) yaptıkları çalışmada ise Türkiye'nin dezavantajlı bölgelerinde yaşayan ve eğitim alamayan 34 okul öncesi çocuğa, açık hava etkinlikleri içeren on haftalık okul öncesi eğitim verilmiştir. Bu araştırma bir grup ön test ve son test modeline göre tasarlanmıştır. Sonuçlar, açık hava aktivitelerinin okul öncesi çocukların bilişsel, dilsel, sosyal-duygusal ve motor becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Boş zamanlarını açık havada arkadaşlarıyla oyun oynayarak geçiren öğrencilerin, sosyal katılım becerilerinin yüksek çıkması araştırmamızın tahmin edilen sonuçları arasında yer almaktadır. Çünkü açık havada oyun oynayan çocuklar oyun esnasında arkadaşlarıyla güçlü bir iletişim içinde olması gerektiğini, iş birliğini, dayanışmayı, anlaşmayı, liderliği, problem çözmeyi öğrenebilmektedir.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğretmenler, utangaç olan ve girişken olmayan öğrenciler için okulun psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerinden yardım alarak sınıf içinde ve dışında grup etkileşimini içeren etkinliklere daha fazla yer verebilirler.
- Okul öncesi eğitiminin öğrencilerin sosyal katılım beceri düzeylerini olumlu anlamda etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla çocuklar okul öncesi eğitime teşvik edilmelidir.
- Öğretmenler, öğrencileri daha fazla kitap okumaya teşvik ederek sınıf ve okul bazında örnek teşkil eden yarışmaların sayısını arttırabilirler.
- Fazla televizyon izlemenin ve dijital teknolojileri fazla kullanmanın öğrencilerin sosyal katılım becerisini olumsuz olarak etkilediği görülmektedir. Ebeveynler çocuklarının fazla televizyon

izlemelerine ve dijital teknolojileri gereğinden fazla kullanmalarına müsaade etmeyerek onlara bu konuda kısıtlamalar getirebilir.

- Ailelere, çocuklarının sosyal katılım becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla eğitimler verilebilir.
- Araştırmada sosyal katılım becerisi üzerinde etkisi olan değişkenlerin nedenleri ve sonuçları için nitel araştırmalar yapılabilir.

Ek Bilgi

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sunmuş ve makalede raporlanan çalışmanın yapılması ve raporlanmasında herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

ORCID ve İletişim

Ülkühan Şahin  <http://orcid.org/0000-0003-3822-0829>, E-posta: sahinulkuhan@gmail.com

Kadir Karatekin  <http://orcid.org/0000-0003-3807-7030>, E-posta: kadirkaratekin@gmail.com

Kaynaklar

- Adler, R. P. ve Goggin, J. (2005). What do we mean by civic engagement? *Journal of Transformative Education*, (3), 236-252.
- Altınok, A. (2012). *Sosyal Katılım Faaliyetlerinin 12-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Sosyal Problemlere Olan Duyarlılıklarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Arroyo, A., Nevarez, N., Segrin, C. ve Harwood J. (2012). The Association Between Parent and Adult Child Shyness, Social Skills, And Perceived Family Communication. *Journal of Family Communication*, 12 (4), 249-264.
- Asendorpf, J. B. (1990). Beyond social withdrawal: Shyness, unsociability, and peer avoidance. *Human Development*, 33(4-5), 250–259.
- Atılgan, G. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim Birinci Kademe ve Birinci. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bernacki, M. L. ve Jaeger, E. (2008). Exploring the Impact of Service Learning on Moral Development and Moral Orientation. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14 (2), 5–15.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2015). Vygotskian and Post-Vygotskian Views on Children's Play. *American Journal of Play*, 7 (3), 371-388.
- Brunet, P. M. ve Schmidt, L. A. (2007). Is Shyness Context Specific? Relation Between Shyness and Online Self-Disclosure with and Without A Live Webcam in Young Adults. *Journal of Research in Personality*, (41), 938–945.
- Caballo, V. (2008). *Manual De Técnicas De Terapia Y Modificación De Conducta*. México: Siglo XXI.
- Cameron, C. A. (2009). Associations Between Shyness, Reluctance to Engage, and Academic Performance. *Infant Child Dev*, 18 (3), 299-305.
- Campbell, D. E. (2006, March). *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement*. Proceedings of The Copenhagen Symposium, The Danish University of Education, Copenhagen.
- Choi, M., Chun, H., Jwa, S., ve Seo, H. (2011). Relationship Between Young Children's Habitual Computer Use and Influencing Variables On Socio-Emotional Development. *Early Child Development and Care*, 181 (2), 245-265.
- Cochran, Y., M. (2018). *Risks of Children Using Digital Technology*. Master of Arts Degree in Education, California State University San Marcos College of Education.

- Cooper, D., Dean, L., ve Lloyd, J. (2007). Students' Technology Use and Its Effects On Peer Relationships, Academic Involvement, and Healthy Lifestyles. *National Association of Student Personnel Administrators*, 44 (3), 481-495.
- Coşkun, D. (2020). *Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersinde ve Okul Uygulamalarında Sosyal Katılım Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Cress, C. M. (2012). Civic Engagement and Student Success: Leveraging Multiple Degrees of Achievement. *Diversity and Democracy*, 15 (3) 1-5.
- Çilingir, A. (2006). *Fen Lisesi ile Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Çoban, O. ve Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğrenme Alanı, Kazanım, Kavram, Değer ve Beceri Boyutları Açısından Karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7/1, 479-505.
- Deniz, M. E. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 501-522.
- Eryılmaz, S.ve Uluyol, Ç. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 209-229.
- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Valiente, C., Edwards, A., Kupfer, A. S., & Reiser, M. (2009). Predictors of withdrawal: Possible precursors of avoidant personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21(3), 815-838.
- Freeman, J. (2016). Possible Effects of Electronic Social Media On Gifted And Talented Children's Intelligence And Emotional Development. *Gifted Education International*, 32 (2), 165-172.
- Gallant K., Smale B. ve Arai S. (2010). Civic Engagement Through Mandatory Community Service: Implications of Serious Leisure. *Journal of Leisure Research*, 42 (2), 181-201.
- Garcia, M., Cabanillas, G., Morán, V. ve Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social*, 7 (2), 114-134.
- Gizir, Z. ve Baran, G. (2003). Anaokuluna Devam Eden Dört-Beş Yaş Çocuklarında Sosyal Davranışların Gelişimi ile Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 118-133.
- Gomes, R. M. S., & Pereira, A. S. (2014). Influence of age and gender in acquiring social skills in Portuguese preschool education. *Psychology*, 5 (2), 99-103
- Güldü, B. (2020). *Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Davranışları ile Problem Çözme Becerileri İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürgil, F. (2019). Araştırma. B. Aksoy, B. Akbaba, ve B. Kılcan.(Ed.) içinde, *Sosyal Bilgilerde Beceri Eğitimi* (s.1-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Hamarta, E. (2000). *Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Öğrencilerin Özlük Nitelikleri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hayırsever, F. (2010). *Sosyal Bilgiler Ders, Öğretmen Kılavuz ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Temel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Haynes-Clements, A.L.ve Avery, A.W., (1984). A Cognitive-Behavioral Approach to Social Skills Training with Shy Persons. *Journal of Clinical Psychology*, 40 (3), 710-713.
- Homana, G., Croninger, R. G. ve Torney- Purta, J. (2010). Adolescent Civic Engagement in Australia and The United States: The Role of Communities of Practice. *Political Science*. Corpus ID: 154814601

- Hotaman, D. (2008). *Yeni İlköğretim Programının Kazandırmayı Öngördüğü Temel Becerilerin Öğretmen, Veli ve Öğrenci Algıları Doğrultusunda Değerlendirilmesi* Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hurtado, S., & DeAngelo, L. (2012). Linking diversity and civic-minded practices with student outcomes. *Liberal Education*, 98(2), 14-23.
- İşçioğlu, E. (2020). *Lise Öğrencilerinin Cinsiyet, Okul Türü ve Bilişsel Esneklik Düzeylerine Göre Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin
- Kara Yılmaz, G. (2017). *İşbirlikli Öğrenmenin Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Sosyal Katılım Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kara, E. (2003). *Öğretmen ve Öğrencilerin Sosyal Beceri Algılarına Etki Eden Faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin K., Kuş, Z. ve Merey, Z. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarının Çözümünde Sosyal Katılımları. *Elementary Education Online*, 13 (2), 345-361.
- Kashani, P., A., Bayat, M. (2010). The Effect of Social Skills Training (Assertiveness) on Assertiveness and Self-Esteem Increase of 9 to 11-Year-old Female Students in Tehran. *World Applied Sciences Journal*, 9(9), 1028-1032.
- Krantz, M. (1982) Sociometric Awareness, Social Participation, and Perceived Popularity in Preschool Children. *Child Development*, 53 (2), 376-379.
- Lacunza, A. B., (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia; *Universidad de Palermo; Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad*; 10; 12-2009; 231-248.
- Loukatari, P., Matsouka, O., Papadimitriou, K., Nani, S., ve Grammatikopoulos, V. (2019). The Effect of a Structured Playfulness Program on Social Skills in Kindergarten Children. *International Journal of Instruction*, 12 (3), 237-252 doi.org/10.29333/iji.2019.12315a.
- Mar, R., A., Oatley, K. Peterson, J., B. (2009) Exploring The Link Between Reading Fiction and Empathy: Ruling Out Individual Differences and Examining Outcomes. *Communications* 34:407-428.
- Matsushima, R., Shiomi, K., Kuhlman, D., M. (2000) Shyness in Self-Disclosure Mediated by Social Skill. *Psychological Reports*, 86 (1), 333-338.
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4.-5. Sınıflar Öğretim Programı (Taslak Basım)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6.-7. Sınıflar Öğretim Programı (Taslak Basım)*. Ankara: MEB.
- Memişoğlu, H. ve Tarhan E. (2016) Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 6-20.
- Miller, S. R., Brody, G. H., & Murry, V. M. (2010). Mothers' and fathers' responsive problem solving with early adolescents: Do gender, shyness, and social acceptance make a difference?. *Journal of Child and Family Studies*, 19(3), 298-307.
- Mistry, K. B., Minkovitz, S. C., Strobino, M. D. ve Borzekowski, G. L. D. (2007). Children's Television Exposure and Behavioral and Social Outcomes at 5,5 Years: Does Timing of Exposure Matter? *Pediatrics*, 120 (4), 762-769.
- National Council for the Social Studies [NCSS]. (1994). *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*. NCSS Bulletin 89, Washington DC: NCSS.
- Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi Eğitimin İlköğretim 1. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Öztürker, B. (2014). *6 Yaş Çocuklarının Olumlu Sosyal Davranışları ile Anne ve Öğretmen Özgeciliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon and Schuster, New York.
- Quiesse, Jean-Marie (2007). *Talents innés, aptitudes éducatibles, Oser l'approche orientante*, tome 1: Pourquoil l'approche orientante, éditions Qui plus est.
- Samancı, O., Ocakçı, E., Seçer, İ., (2018). Developing Scale for Determining the Social Participation Skills for Children and Analyzing Its Psychometric Characteristics, *International Education Studies*; 11 (6), 92-98.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların, Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının, Çocuğun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sette, S. Hipson, W. E., Zava, F., Baumgartner, E. & Robert J. Coplan (2018) Linking Shyness With Social and School Adjustment in Early Childhood: The Moderating Role of Inhibitory Control. *Early Education and Development*, 29(5), 675-690.
- Seven, S. (2006). *6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri ile Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seyhan, O. (2014). Sosyal Katılım Kavramına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Metafor Durumları. *Researcher: Social Science Studies*, 2(2), 34-43.
- Shuler, L. O. (2010). *Paths To Active Citizenship: The Development Of and Connection Between Civic Engagement Involvement And Attitudes in College Students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Boston College.
- Sibley, B. A. ve Etnier, J. L. (2003). The Relationship Between Physical Activity and Cognition in Children: A Meta-Analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15(3), 243-256.
- Sömen, T. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrencilere Sosyal Katılım Becerisi Kazandırma Durumları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-School to End of Key Stage 1. Nottingham, United Kingdom: *Department For Education And Skills*.
- Ülgen, S.Y. (2012). *Evde Yaşayan Sağlıklı Yaşlılarda Sosyal Katılımı Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Vural, D., E., Kocabaş, A., (2012). İlköğretim 1.Sınıf Öğrencilerinde Sosyal Becerilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1(29-46).
- Walberg, H. J.(2001). Achievement in American Schools. In T. Moe(Ed.), *A Primer on America's Schools* (pp. 43-68). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Yalçın S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183 - 201.
- Yıldırım, G. ve Özyılmaz, Akamca, G. (2017). The Effect of Outdoor Learning Activities on The Development of Preschool Children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1-10.
- Yükselgün, Y. (2008). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İnternet Kullanım Durumlarına Göre Saldırganlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Etik Beyan

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

Etik Kurul Onayına İlişkin Bilgi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 06.10.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2022-1137