

e-ISSN 2636-7866

**ULUSAL EĞİTİM
AKADEMİSİ
DERGİSİ**

UEAD

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi
Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi

Derginin Tarandığı İndeksler

Google Scholar

Scientific Indexing Services

COSMOS IF

CiteFactor

i2or

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Academic Keys

Index Copernicus

Journal Factor

ResearchBib

DRJI

ASOS Index

Türk Eğitim İndeksi

InfoBase Index

Dergi İletişim Bilgileri

Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/uead>

E-posta: ulusalakademi@gmail.com

Derginin Sahibi

Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının tamamı veya bir kısmı yayıncının ve/veya dergi sahibinin yazılı izni olmaksızın hiç bir biçimde kopyalanamaz, çoğaltılamaz, satılamaz ve dağıtılamaz.

Copyright © 2023 - Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)

UEAD

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi

Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi

e-ISSN: 2636-7866

Editör

Doç. Dr. Öznur Ataş Akdemir – Malatya Turgut Özal Üniversitesi

Editör Yardımcıları

Dr. Mevsim Zengin – Milli Eğitim Bakanlığı

Alan Editörleri

Bilgisayar ve Teknoloji Bilimleri Eğitimi

Doç. Dr. Recep Öz

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Prof. Dr. Vedat Karadeniz

Güzel Sanatlar Eğitimi

Prof. Gökay Yıldız

Temel Eğitim

Doç. Dr. Medera Halmatov

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Murat Polat

Türkçe Eğitimi

Doç. Dr. Fatih Can

Fen ve Matematik Eğitimi

Dr. Öğr. Üy. Halil Zehir

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Öğr. Üy. Başak Eda Hancı-Azizoğlu

Yayın Kurulu

- Prof. Dr. Ahmet Aypay – Anadolu Üniversitesi
- Prof. Dr. Dilek Erbaş – Marmara Üniversitesi
- Prof. Dr. Elif Çelebi Öncü – Kocaeli Üniversitesi
- Prof. Dr. Emine Babaoğlan Çelik – Yozgat Bozok Üniversitesi
- Prof. Dr. Ş. Feza Orhan – Yıldız Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Hakan Sarı – Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Prof. Dr. Halit Ev – Manisa Celal Bayar Üniversitesi
- Prof. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu – Siirt Üniversitesi
- Prof. Dr. Hilmi Demirkaya – Akdeniz Üniversitesi
- Prof. Dr. İlknur Savaşkan – Bursa Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Kazım Çelik – Pamukkale Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet Bekdemir - Erzincan Üniversitesi
- Prof. Dr. M. Engin Deniz – Yıldız Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet Takkaç - Atatürk Üniversitesi
- Prof. Dr. Münir Oktay – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
- Prof. Dr. Necati Cemaloğlu – Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Selahattin Turan – Bursa Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Sezgin Vuran - Anadolu Üniversitesi
- Prof. Dr. S. Sadi Seferoğlu - Hacettepe Üniversitesi
- Prof. Dr. Şuayip Özdemir – Amasya Üniversitesi
- Prof. Dr. Şükrü Ada – Bursa Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Türkan Argon – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Prof. Dr. Yasemin Kırkgöz - Çukurova Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Ali Yılmaz – Marmara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Ayşe Arzu Arı – Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Burcu Durmaz – Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Canel Eke – Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Duygu Arabacı – Düzce Üniversitesi
Dr. Ece Yolcu – Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Figen Karaferye – Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Gülşen Öztürk – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Harika Özge Arslan – Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Şahin Kızılcık – Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Meltem Irmak – Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Metin Işık – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Mustafa Aydın Başar – Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Nilay Öztürk – Bahçeşehir Üniversitesi
Dr. Pınar Kızıllan – Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Selcen Çalık Uzun – Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üy. Yüksel Bülbül – Giresun Üniversitesi

UEAD

UEAD, Cilt: 7, Sayı: 2, Yıl: 2023

İçindekiler

Sayfa

Editör'den I

Makaleler

1. Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin İşletmelerde Mesleki Eğitimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Esra Demir & Süleyman Göksoy31-48
2. Ders İmecesi Araştırmaları Bize Ne Söylüyor?
Oben Kanbolat, Uğur Yıldırım, Beyzanur Pirimoğlu, Eda Tat & İlknur Kalkan.....49-65
3. İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına Ait Kazanımların Karşılaştırmalı İncelenmesi
Ali Yalçın.....66-82
4. Eğitim Örgütlerindeki İnsan İlişkilerinin Niteliği Üzerine Bir Araştırma
Erdal Yıldız83-106
5. Türkiye'deki Lisansüstü Tezlerde Sosyobilimsel Konular
Merve Öztürk & Büşra Tuncay Yüksel107-123
6. Ortaokul Öğrencilerinin Temel Düzey Robotik Kodlama Eğitimi Hakkında Görüşleri
Gülşah Atila, Dilara Şahin & Rıza Salar124-143

Editör'den



Değerli meslektaşlar,

Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi yeni sayısıyla okurlarıyla buluştu. Amacımız bilimsel bilginin nitelikli çalışmalarla okurlara ulaştırılmasıdır. Dergimizin çok yakın zamanda bilim insanları için önemli bir platform olacağı kanısındayız. Ulusal ölçekte yola çıkan dergimizin evrensel niteliklere sahip bir dergi olması temennisiyle bu sayıya katkıda bulunan bütün yazarlarımıza, yayın ve hakem kurullarına teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Editör

Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin İşletmelerde Mesleki Eğitimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*

Esra DEMİR¹  Süleyman GÖKSOY² 

¹(Sorumlu yazar) Öğretmen, MEB, esiira81@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0258-5826
²Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, slmgks@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7151-0863

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 20.01.2023	<p>Bu araştırmada, öğretmen görüşleri doğrultusunda özel eğitim meslek okullarında öğrenim gören öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitim süreçleri, bu süreçte karşılaşmış oldukları sorunların ortaya konulması ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Düzce il merkezinde Özel Eğitim Meslek Okulunda görev yapan 10 meslek öğretmeni oluşturmuştur. Amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri, 'işletmelerde mesleki eğitimde öğrenciden kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri', 'işletmelerde mesleki eğitimde işveren kaynaklı sorunlar ve çözüm önerileri', 'işletmelerde mesleki eğitimde işletmeden kaynaklı sorunlar (çalışma şartları, iş ortamı) ve çözüm önerileri' olmak üzere altı tema altında gruplandırılmıştır. Araştırma sonucunda işletmelerde mesleki eğitimde öğrencilerin sosyalleşme sorunu yaşadıkları ve işletme kurallarına uyum sağlamada sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. İşverenlerin öğrencilere ön yargı ile yaklaştığı, çalışma saatleri ve ücret ödemeleri gibi birçok sorun yaşandığı görülmüştür. Araştırma sonucunda işletmelerde mesleki eğitimde öğrenciler, işverenler ve işletme çalışanlarına bilgilendirme çalışmaları yapma, yasal düzenlemeler yapma, tanıtımlar yapma ve farkındalık eğitimleri ile bilinçlendirme çalışmaları yapılabileceği önerilerinde bulunulmuştur.</p> <p>Anahtar Sözcükler: İşletmelerde mesleki eğitim, özel eğitim meslek okulu, zihinsel yetersizliği olan birey</p>
Kabul Tarihi: 02.05.2023	
© UEAD 2023 Tüm hakları saklıdır.	

According to Teachers Opinions Problems Encountered by Students in their Vocational Education in Businesses and Solution Suggestions

Article Information	ABSTRACT
Received: 20 January 2023	<p>In this research, it was aimed to reveal the vocational education processes of the students studying in special education vocational schools in the direction of teachers opinions, the problems they encountered in this process and to determine the solution proposals. Case study design, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consisted of 10 vocational teachers working in the Special Education Vocational School in the city center of Düzce in the 2022-2023 academic year. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was preferred. Interview technique was used in this study. Data were collected through a semi-structured interview form. Content analysis technique was used in the analysis of the data. The research data are under six themes: 'problems arising from students in vocational education in enterprises and solution suggestions', 'problems arising from the employer in vocational training in enterprises and solution suggestions', 'problems arising from the business in vocational training in enterprises (working conditions, work environment) and solution suggestions'. are grouped. As a result of the research, it has been determined that the students in vocational education in enterprises have socialization problems and have problems in adapting to business rules. It has been observed that employers approach students with prejudice, and there are many problems such as working hours and wage payments. As a result of the research, it has been suggested that students, employers and business employees in vocational education can be informed, legal regulations, promotions and awareness trainings and awareness-raising activities can be carried out.</p> <p>Keywords: Vocational education in enterprises, special education vocational school, individuals with intellectual disabilities.</p>
Accepted: 2 May 2023	
© UEAD 2023 All rights reserved.	

DOI: 10.32960/uead.1240131

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

*Bu çalışma yazarın, Öğrencilerin İşletmelerde Mesleki Eğitimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri isimli yüksek lisans projesinden üretilmiştir. Çalışmanın etik izni, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 20/10/2022 tarihli 2022/426 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça Gösterimi: Demir, E. & Göksoy, S. (2023). Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitimlerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 7(2), 31-48.

Citation Information: Demir, E. & Göksoy, S. (2023). According to teachers opinions problems encountered by students in their vocational education in businesses and solution suggestions. *National Journal of Education Academy*, 7(2), 31-48.

1. GİRİŞ

Toplumda her bireyin bireysel farklılıklara sahip olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Tarih boyunca insanlar gerek sosyal-kültürel özellikleri gerekse fiziksel ve zihinsel özellikleri ile birbirlerinden ayrılmaktadır. Bu noktada birey kavramının önemi ortaya çıkmakta ve sosyal devlet anlayışı ile birlikte de bireyler ayrımcılığa maruz kalmadan eşit bir şekilde haklardan yararlanmaktadır (Çam, 2019: 1). Sosyal devlet anlayışına istinaden, özellikle son yıllarda özel gereksinime ihtiyacı olan bireyler için sağlanan eğitim imkanlarında artış olmuştur ve özel eğitime daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Özel eğitimin yaygınlaşması ile birlikte zihinsel yetersizliği olan bireyler her tür ve kademedeki eğitim alabilmiş ve yetenekleri ölçüsünde eğitimsel gereksinimleri karşılanmıştır. Bu doğrultuda özel gereksinimli bireyler için özel eğitimde nihai amaç ‘Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaç ve ilkeleri esas alınarak; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin alacakları eğitim ihtiyaçları yeterlilik, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst seviyede kullanmaları, bir üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar.’ şeklinde açıklanmıştır (ÖEHY, 2018).

Özel eğitimde zihinsel yetersizlik, 18 yaşından önce ortaya çıkan zihinsel fonksiyonellikte bulunan birçok günlük, kavramsal, sosyal ve pratik becerileri içine alan uyumsal tavırda sınırlılıklarla ölçülen bir yetersizliktir. Bu tanı bireylerin zihinsel işlevlerinin ortalamasının altında olması yani zeka puanlarının 70 ZB altında olması ve ek olarak uyumsal becerilerinde yetersizlik olması halinde belirlenmektedir. Bu becerilerin günlük yaşam, iletişim, öz bakım, bireyler arası ilişki ya da kendini yönetme gibi en az iki ya da daha fazlasının kısıtlı olmasını kapsamaktadır. (MEB, ÖRGM, 2021). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre; hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireyler eğitilebilir olarak sınıflandırılmakta ve sınırlı düzeyde özel eğitim ve destek eğitime ihtiyacı olan kişiler olarak görülmektedir. Bu bireyler normalin altında zihinsel gelişimi olan ve normal eğitim öğretim programından yararlanamayan kişilerdir (Özer, Aral, Güvenç, Tatar & Hindistan, 1999: 4). Ancak bireylerin akademik anlamda eğitilebilir olması, toplum içerisinde bağımsız yaşayabilecek uyumda olduklarını ve gelişme potansiyeline sahip olduklarını kanıtlar niteliktedir. Bu bireylere toplum içerisinde bağımsız bir şekilde hayatlarını devam ettirebilmeleri için eğitim öğretim hayatları boyunca bazı becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bağımsız yaşam becerileri altındaki bu beceriler temel beceriler, topluma uyum ya da günlük yaşam becerileri, mesleğe hazırlık ve mesleki beceriler olmak üzere dört beceri alanına ayrılmaktadır (Brolin, 1997). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşam becerileri altındaki mesleğe hazırlık ve mesleki bilgi ve beceriler çalışma hayatında ne yapmaları gerektiği, daha bağımsız ve üretebilen, aynı zamanda birlikte çalışmayı öğrenen ve sosyal yönlerini geliştiren bireyler olduklarını görmeleri açısından oldukça önem taşımaktadır (Özbey & Diken, 2010: 20). Ayrıca eğitim öğretim hayatında bireylerin mesleğe hazırlık kısmında akademik becerilerin yanı sıra iş ve meslekle ilgili ekonomik gelir elde etmesi de kendilerine olan güveni artırmakta ve daha çok kendini kanıtlamalarını sağlamaktadır (Güneş & Akçamete, 2014: 2). Bu bağlamda zihinsel yetersizliği olan bireyleri topluma kazandırmak ve başkalarına olan bağılıklarını azaltmak için eğitim hayatlarında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda iş ve meslek öğretilmesi gerekmektedir.

(Akçamete, 2014: 13). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş ve meslek sahibi olabilmeleri için ilgi duydukları ve yetenekli oldukları alanlarda eğitim almaları ve sosyal hayata hazırlanmaları yararlı olabilmektedir (Uçar Rasmussen & Yıkılmış, 2020: 325).

Ülkemizde zihin yetersizliğine sahip olan bireylerin eğitimi Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre; “ilköğretim okulları, eğitim uygulama okulları, özel eğitim meslek okulları, özel eğitim iş uygulama okulları, özel eğitim sınıfları ve kaynaştırma sınıflarında” yürütülmektedir (ÖEHY, 2021). İlköğretim programlarını bitiren; herhangi bir ortaöğretim programına devam edemeyecek durumda olan hafif düzey zihinsel yetersizliği, otizmi, görme veya işitme engeli olan öğrenciler için bilgi, beceri ve davranış kazandırmak amacıyla iş ve mesleğe yönelik gündüz eğitim verilen özel eğitim meslek okullarında bireyler, ileriki hayatlarında bir başkasına bağlı olmadan yaşamlarını devam ettirebilmeleri için öğrenimlerini sürdürmektedir (ÖEHY, 2021). Bu okullarda hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylere, programlar çerçevesinde mesleki, akademik ve beceri eğitimleri verilmektedir. Beceri eğitimleri kapsamında 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununa göre; işletmelerde mesleki eğitim, öğrencilerin mesleki ve teknik eğitim kurumlarında beceri eğitimlerini işletmede, teorik eğitimlerini ise okullarda aldığı eğitim uygulamalarını ifade etmektedir. Bu süreçte eğitim uygulamalarında öğrencilerin işletmelerdeki takibini koordinatör müdür yardımcısı ve koordinatör öğretmenler işletme ziyaretleri ile yürütmektedir. Koordinatör meslek öğretmenleri öncelikli olarak kendi alanlarında olmak üzere gerektiğinde farklı alanlarda işletmelere görevlendirilmektedir. Buna istinaden özel eğitim meslek okullarında işletmelerde mesleki eğitimde örneğin; giyim üretim teknolojisi öğretmeni koordinatör müdür yardımcısı öncülüğünde öğrencileri tekstil sektörüne, mobilya ve iç mekan tasarımı öğretmeni öğrencileri mobilya sektörüne veya yiyecek içecek hizmetleri öğretmeni öğrencileri yiyecek içecek sektöründeki işletmelere yerleştirerek öğrencilerin alan bazlı mesleki eğitimlerini tamamlatmaya çalışmaktadır. Bu uygulamalar sırasında koordinatör meslek öğretmenlerinin deneyimleri üzerine öğrencilerin hangi mesleklerde ne tür pozisyonlarda çalışacağı, işletmelerin öğrencileri kabul durumları, işverenlerin ve çalışanların ön yargılı yaklaşımları ve öğrencilerin sürece uyum problemleri gibi birçok sorun görülmektedir. Bu sorunları aşabilmek araştırmanın alana katkı sağlaması adına oldukça önemlidir.

Alan yazın incelemelerine bakıldığında, zihinsel yetersizliği olan bireylerin işe yerleştirilme süreçlerine ilişkin çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda konu ile ilgili literatür incelendiğinde; Greenan, Wu ve Black (2002), zihinsel engelli bireylerin bu süreçte mesleki anlamda olumsuz tutumlara sahip oldukları, kişiler arası ilişkilerde sınırlılıklar olduğu ifade edilmiştir. Bu tutumların değiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik işverenlerin görüşleri araştırma sonucunun önemini ortaya koymuştur. Hernandez, Keys ve Balcazar (2000), iş hayatında işverenlerin özürlü çalışanlara yönelik tutumları incelenmiş ve özürlü kişilerin çalışma hayatında iş olanaklarının fazlalaştırılması gerekliliği ancak işverenlerin bu yöndeki tutumlarının sorun olduğu araştırmada vurgulanmıştır. Yıldız’ın (2020) çalışmasında; zihin yetersizliği olan genç yetişkinleri çalışma yaşamına hazırlanmasında gereksinimlere, bilgilendirmeye ve desteklemeye yönelik bir program tasarlayarak bağımsız yaşam eğitiminin etkililiği amaçlanmıştır. Zihinsel yetersizliği olan genç yetişkinlerin yetişkin yaşamına ve çalışma yaşamına hazırlanma sürecinde kişisel bakım ve temizlik, kendini yönetme, kişiler arası ilişkiler, toplumsal alanlarda uyulacak kurallar, istihdam edilebilirlik becerileri, sağlık, güvenlik ve cinsel eğitim konularında desteğe gereksinim duydukları vurgulanmıştır. Uçar’ın (2016) çalışmasında; zihin yetersizliği olan bireylere yönelik hâlihazırdaki istihdam politikaların, mesleki eğitimin, işe yerleştirme süreçlerinin ve bu süreçteki tüm paydaşların değerlendirmeleri ve önerileri üzerinde durulmuştur. Mesleki eğitimlerin geliştirilmesine yönelik işe

yerleştirilme süreçlerinin iyileştirilmesi ve mesleki eğitimlerdeki atölye sayıları artırılması gereklilikleri vurgulanmıştır.

Yapılan araştırmalarda zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdamı ve bu süreçte karşılaşılmış oldukları sorunlara değinilmiştir. Fakat özel eğitim meslek okullarına devam eden, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitimlerindeki sorunlarının yetersiz olduğu farkedilmiştir. Bu süreçte koordinatör meslek öğretmenlerin deneyimleri doğrultusunda öğrencileri işletmeye yerleştirme aşamasında karşılaşılmış olduğu sorunlar, işverenlerin ve çalışanların olumsuz tutumları, işletmenin çalışma şartları ve çalışma ortamlarında öğrencilerin birçok sorun yaşamaları araştırmaya gereksinimi ortaya çıkarmıştır. Özel eğitim meslek okulunda iş ve meslek ahlakı dersi kapsamında olan işletmelerde mesleki eğitim uygulaması ile öğrencilerin iş yaşamına hazırlanma süreçlerinin değerlendirilmesi, öğrencilerin daha fazla bilgi, beceri ve deneyim elde edebilmesi, aynı zamanda iş hayatına uyum sağlayabilmesi ve girişimci bireyler yetiştirilmesi amacı ile bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin sunulması çalışmanın temelini oluşturmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşleri doğrultusunda özel eğitim meslek okullarında öğrenim gören öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitim süreçleri ve bu süreçte karşılaşılmış oldukları sorunların ortaya konulmasıdır. Aynı zamanda işletmelerde mesleki eğitim süreçlerinde koordinatör meslek öğretmenlerinin deneyimlerine yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın problemi ‘Özel eğitim meslek okullarında öğrenim gören öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitimlerde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?’ olarak belirlenmiştir.

Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda;

- 1- Özel eğitim meslek okullarında öğrenim gören öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitimde karşılaştıkları öğrenciden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
- 2- Özel eğitim meslek okullarında öğrenim gören öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitimde karşılaştıkları öğrenciden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
- 3- İşletmelerde mesleki eğitimde işverenden kaynaklı sorunlar nelerdir?
- 4- İşletmelerde mesleki eğitimde işverenden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
- 5- İşletmelerde mesleki eğitimde işletmenin çalışma şartları ve iş ortamından kaynaklı sorunlar nelerdir?
- 6- İşletmelerde mesleki eğitimde işletmenin çalışma şartları ve iş ortamından kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada Düzce Özel Eğitim Meslek Okulundaki hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitimlerinde karşılaştıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durumlar çeşitli

şekillerde olabildiği gibi çok yaygın olarak da karşımıza çıkan bir yaklaşımdır. Yaklaşımına göre, gerçek bir yaşamda güncel bir durumun, olgu ve içeriğin kesin olmadığı, birden fazla verinin olduğu durumlarda kullanılan bir yöntemdir (Yin, 1984, Akt. Yıldırım & Şimşek, 2021: 277). Durum çalışması deseninde amaç; olayların veya süreçlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması aynı zamanda neden ve sonuçlarının betimlenerek incelenmesi üzerinedir (Yıldırım & Şimşek, 2021: 70). Araştırmada hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin mesleki eğitimlerde karşılaştıkları sorunlar ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek betimlenmeye çalışıldığı için bu desen tercih edilmiştir.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Düzce il merkezinde Özel Eğitim Meslek Okulunda görev yapan 10 meslek öğretmeni eğitimci oluşturmuştur. Araştırmada genelleme amaçlanmamıştır. Bu sebeple yüksek oranda örnekleme ulaşma kaygısı bulunmamaktadır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde amaç, önceden belirlenen bir dizi ölçütü kullanarak örneklemin sağlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021: 122). İş eğitimi ve meslek ahlakı dersi kapsamında işletmelerde mesleki eğitimde koordinatör öğretmen olarak görevlendirilen meslek öğretmenlerinden veri toplanarak işletmelerde mesleki eğitim sorunları tespit edilmeye çalışıldığı için bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı sırada öğrencilerin 11 ve 12. sınıf olması dikkate alınmıştır. 9 ve 10. sınıf öğrencileri işletmelerde mesleki eğitim uygulamalarına gidemediği için çalışma grubunun dışında tutulmuştur. Ayrıca alanında en az beş yıl deneyimli 10 meslek öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada katılım gösteren eğitimcilerin adlarının gizli tutulması, kodlar kullanılarak sağlanmıştır. Bu nedenle araştırma içinde eğitimci isimlerinin karşılığı meslek öğretmenleri için kod (MÖ1, MÖ2...) olarak gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan meslek öğretmenlerinin kişisel bilgileri Tablo-1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Katılımcılar*	Cinsiyet	Branş	Hizmet Yılı	İşletme Türü
MÖ1	Kadın	Giyim Üretim Teknolojisi	23	Tekstil Sektörü
MÖ2	Erkek	İnşaat Teknolojisi	34	İnşaat ve Mobilya Sektörü
MÖ3	Kadın	El Sanatları Teknolojisi	9	El Sanatları Alanı
MÖ4	Erkek	Mobilya ve İç Mekan Tasarımı	12	MEB, Mobilya Sektörü
MÖ5	Kadın	Yiyecek İçecek Hizmetleri	14	Yiyecek İçecek Sektörü
MÖ6	Kadın	İnşaat Teknolojisi	12	MEB, Lojistik ve İnşaat Sektörü
MÖ7	Kadın	Büro Yönetimi	7	MEB, Büro Alanı
MÖ8	Kadın	Giyim Üretim Teknolojisi	9	Halk Eğitim Merkezi, Tekstil Sektörü
MÖ9	Kadın	Seramik ve Cam Teknolojisi	8	Seramik Alanı, Yiyecek İçecek Sektörü
MÖ10	Erkek	İnşaat Teknolojisi	23	İnşaat Sektörü

*Katılımcıların gizliliğini korumak adına kodlar kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan meslek öğretmenlerinin 7’si kadın, 3’ü erkektir. Çalışma grubunda yer alan meslek öğretmenlerinin genel olarak branşları birbirinden farklıdır. Araştırmaya katılan meslek öğretmenlerinin hizmet yılı en az 7, en fazla 34 yıldır. Tablo 1’e bakıldığında meslek öğretmenlerinin çoğunluğunun kendi alanında işletmelerde koordinatörlük görevi aldığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme belirli bir amaç için yapılan, sorular sorulup cevaplar alınarak olan karşılıklı bir iletişim sürecidir (Stewart & Cash, 1985, Akt. Yıldırım & Şimşek, 2021: 120). Verilerin elde edilme sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmayı yapan kişi tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında kolay anlaşılabilir, açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Görüşme formundaki sorular oluşturulurken iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca iki gönüllü koordinatör meslek öğretmenine sorular sorularak pilot uygulama yapılmıştır. Bu ön uygulamadan sonra forma son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda meslek öğretmenlerinin betimsel özelliklerini belirlemeye yönelik dört ve öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitimlerinde karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik altı olmak üzere toplam on soru bulunmaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri Düzce ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Eğitim Meslek Okulunda görev yapan meslek öğretmenlerinden toplanmıştır. Görüşmeler 2022 yılında kasım ayında gerçekleştirilmiştir. Görüşme başlamadan önce araştırmacı kendisi hakkında bilgiler vermiş ve görüşmecilerin kimlik bilgilerinin paylaşılmayacağını ifade edilerek güven ortamı oluşturmaya çalışılmıştır. Daha sonra görüşmecilere araştırmanın amacı açıklanmış ve ses kaydı için izin istenmiştir. Beş meslek öğretmeni ses kaydı için izin verirken, diğer beş meslek öğretmeni ses kaydına izin vermemiştir. İzin vermeyen öğretmenler görüşme formunu el ile doldurmuşlardır. Ses kaydına izin veren meslek öğretmenleri ile ortalama 20 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeleri derinleştirmek için 'Sonra ne oldu?', 'Buna nasıl yanıt verdiniz?' gibi sonda sorulara başvurulmuştur. Görüşme soruları katılımcılarla yüz yüze görüşme yöntemi ile kendilerini rahat hissedecekleri ortamda gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ile görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar değerlendirilmiştir. Görüşme formundaki sorular aşağıdaki gibidir:

- 1- Özel eğitim meslek okullarında öğrenim gören öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitimde karşılaştıkları öğrenciden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
- 2- Özel eğitim meslek okullarında öğrenim gören öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitimde karşılaştıkları öğrenciden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
- 3- İşletmelerde mesleki eğitimde işverenden kaynaklı sorunlar nelerdir?
- 4- İşletmelerde mesleki eğitimde işverenden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
- 5- İşletmelerde mesleki eğitimde işletmenin çalışma şartları ve iş ortamından kaynaklı sorunlar nelerdir?
- 6- İşletmelerde mesleki eğitimde işletmenin çalışma şartları ve iş ortamından kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde 'içerik analiz' tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, elde edilen verilerin önce kavramsallaştırılması, sonrasında bu kavramların düzenlenmesi ve belirli temalar çerçevesinde bu kavramların birbiri ile ilişkilendirilmesi ve yorumlanması durumudur. Araştırmada elde edilen veriler

görüşmecilerin verdiği cevaplar doğrultusunda cümlelerden kodlar üretilerek ve kodlar birbirleri ile ilişkilendirilerek alt tema ve üst temalar belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan tema ve kodlar akademisyen görüşüne sunulmuş ve gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma soruları bağlamında bu bölümde işletmelerde mesleki eğitimde öğrenciden kaynaklı sorunlar, işletmelerde mesleki eğitimde öğrenciden kaynaklı sorunlara çözüm önerileri, işletmelerde mesleki eğitimde işveren kaynaklı sorunlar, işletmelerde mesleki eğitimde işveren kaynaklı sorunlara çözüm önerileri, işletmelerde mesleki eğitimde işletmeden kaynaklı sorunlar (çalışma şartları, iş ortamı) ve işletmelerde mesleki eğitimde işletmeden kaynaklı sorunlara çözüm önerileri üzerine sorular sorularak elde edilen veri analizinden bu altı tema oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucu alt temalara ait bulgu ve katılımcı değerlerine ilişkin tablolara yer verilmiştir. Katılımcı görüşleri ile ilgili doğrudan alıntılar tabloların altında sunulmuştur.

3.1. Öğrencilerin İşletmelerde Mesleki Eğitimde Karşılaştıkları Öğrenciden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular

“Özel eğitim meslek okullarında öğrenim gören öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitimde karşılaştıkları öğrenciden kaynaklı sorunlar” alt probleminde ilişkin analiz sonucu ulaşılan tema, alt temalar, kodlar ve katılımcı değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitimde karşılaştıkları öğrenciden kaynaklı sorunlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
İşletmelerde Mesleki Eğitimde Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar	Bireysel Özelliklerden Kaynaklı Sorunlar	Öğrencilerin sosyalleşme sorunları	MÖ2, MÖ4, MÖ6
		İçe kapanık olmaları	MÖ4, MÖ6
		Sıkılmaları, yorulmaları	MÖ3, MÖ5, MÖ7
		İş yapmak istememeleri, tembellik yapmaları	MÖ5, MÖ9
		Emir almak istememeleri	MÖ7
		Özgüven sorunları	MÖ9
		Alıngan, kırılğan olmaları	MÖ9
	Zihinsel Engelinden Kaynaklı Sorunlar	Ailevi sorunları	MÖ1
		Öğrencilerin işletme ve işletme kurallarına uyum sağlayamaması	MÖ1, MÖ2, MÖ6, MÖ7, MÖ8, MÖ9
		İşletmelerde sıkıntı çıkaran öğrencilerden dolayı bir sonraki sene işletmelerin öğrenci kabul etmemesi	MÖ1
		Öğrencilere engel düzeylerine uygun işletme bulunamaması	MÖ1, MÖ10
		Öğrencilerin yönergeleri yerine getirmede güçlük çekmesi	MÖ6

Tablo 2’de görüldüğü gibi işletmelerde mesleki eğitimde öğrenciden kaynaklı sorunlar teması altında öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklı sorunlar ve zihinsel engelinden kaynaklı sorunlar alt temaları oluşturulmuştur. İşletmelerde mesleki eğitimde öğrenciden kaynaklı sorunlar teması altında katılımcılar öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklı sorunları; öğrencilerin sosyalleşme sorunları, içe kapanık olmaları, sıkılmaları, yorulmaları, işi yapmak istememeleri, tembellik yapmaları, emir almak istememeleri, özgüven sorunları, daha alıngan ve kırılğan olmaları ve ayrıca öğrencilerin ailevi sorunları olarak ifade etmişlerdir. MÖ2, MÖ6, MÖ5 kodlu katılımcıların ifadelerinden anlaşılacağı üzere işletmelerde mesleki eğitim alan öğrencilerin bireysel özellikleri öğrenciyi iş hayatına olan tutumlarını farklı yönlerden etkilemektedir. Bu konuda yapılan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerin çalışanlarla sosyalleşmeleri zaman alıyor.” (MÖ2)

“Öğrenci biraz içe kapanık, bir öğrenciydi sosyal anlamda mesela hani bu da öğrenciden kaynaklı sorun olarak karşımıza çıkabilir. Zaten bizim öğrenci yerleştirme amacımız da öğrencimizde hem iş ahlaki gelişsin, işle ilgili tutumlar, davranışlar kazansın hem de bu sosyal yönünü destekleyelim diye okula yerleştirmiştik...” (MÖ6)

“Öğrenciler staja ilk başladıklarında oldukça hevesli ve gayretli davranırken gün geçtikçe yaptıkları işten sıkılmaları, yorulmaları ve isteklerini kaybetmeleri en çok karşılaştığım sorunlar arasındadır.” (MÖ5)

İşletmelerde mesleki eğitimde öğrenciden kaynaklı sorunlar temasının ikinci alt teması olan öğrencinin zihinsel engelinden kaynaklı sorunları katılımcılar; öğrencilerin işletme ve işletme kurallarına uyum sağlayamaması, işletmelerde sıkıntı çıkaran öğrencilerden dolayı bir sonraki sene işletmelerin öğrenci kabul etmemesi, öğrencilerin engel düzeylerine uygun işletme bulunamaması, öğrencilerin yönergeleri yerine getirmede güçlük çekmesi olarak ifade etmişlerdir. MÖ6, MÖ10 kodlu katılımcıların ifadelerinden anlaşılacağı üzere işletmelerde mesleki eğitim alan öğrencilerin zihinsel engelinden kaynaklı sorunlar farklı birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Bu konuda yapılan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“... Mesela öğrencilerimiz daha önce hiç iş hayatına atılmamış oluyorlar. Her yerin kuralları olduğu gibi gittikleri işletmenin de belli kuralları var. Bazen bu kurallara uymakta zorluk çekebiliyorlar. Belli saatlerde örneğin işe giriş belli saatlerde çıkış, belli saatlerde işe, ara veriş ya da o esnada yanlarında telefonu kullanmama gibi durumlar vesaire. İşletmenin kendine özgü kuralları var. Bu kurallara uyma noktasında uyum sorunu kendilerinden kaynaklı yaşayabiliyorlar.” (MÖ6)

“Bizim okulumuz hafif düzey zihinsel engelli ancak sadece zihinsel engelli öğrenciler gelmiyor, aralarında bazen ikinci bir engeli olarak işitme engelli öğrenciler olabiliyor, fiziksel engelli öğrenciler olabiliyor görme engelli. İşletmelere, yerleştirmelerde önümüze engel olarak çıkabiliyor.” (MÖ10)

3.2. Öğrencilerin İşletmelerde Mesleki Eğitimde Karşılaştıkları Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri Bulguları

“Özel eğitim meslek okullarında öğrenim gören öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitimde karşılaştıkları öğrenciden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri” alt probleminde ilişkin analiz sonucu ulaşılan tema, alt tema, kodlar ve katılımcı değerleri Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitimde karşılaştıkları öğrenciden kaynaklanan sorunlara yönelik çözüm önerileri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
İşletmelerde Mesleki Eğitimde Öğrenciden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Öğrenci Sorunlarına Yönelik Çözüm Önerileri	Öğrencilerin davranış problemlerini tespit etmek	MÖ1, MÖ9
		İşverene öğrenci ile ilgili detaylı bilgilendirme yapmak	MÖ1, MÖ4, MÖ6, MÖ7, MÖ10
		Öğrencilere işletme hakkında bilgilendirme yapmak	MÖ2, MÖ5, MÖ7, MÖ8, MÖ10
		Engel düzeylerine göre görev vermek	MÖ3, MÖ4, MÖ6, MÖ7
		Öğrencilerin sosyalleşebilmeleri için fırsat yaratmak	MÖ3
		Başarılarını takdir etmek	MÖ3, MÖ5
		Motive edici cümleler söylemek	MÖ5
		Yönergeleri açık ve net vermek	MÖ1, MÖ6

Olumlu iletişim becerileri ile yaklaşmak	MÖ7, MÖ9, MÖ10
Sevgi ve anlayış ile yaklaşmak	MÖ7
Öğrencilere zaman vermek	MÖ7
Rehber öğretmen desteği sunmak	MÖ10

Tablo 3’de görüldüğü gibi işletmelerde mesleki eğitimde öğrenciden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri teması altında öğrenci sorunlarına yönelik çözüm önerileri alt teması oluşturulmuştur. İşletmelerde mesleki eğitimde öğrenciden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri teması altında öğrenci sorunlarına çözüm önerilerini katılımcılar; öğrencilerin davranış problemlerini tespit etmek, işverene öğrenci ile ilgili detaylı bilgilendirme yapmak, öğrencilere işletme hakkında bilgilendirme yapmak, engel düzeylerine göre görev vermek, öğrencilerin sosyalleşebilmeleri için fırsat yaratmak, başarılarını takdir etmek, motive edici cümleler söylemek, yönergeleri açık ve net vermek, olumlu iletişim becerileri ile yaklaşmak, sevgi ve anlayış ile yaklaşmak, öğrencilere zaman vermek ve rehber öğretmen desteği sunmak olarak ifade etmişlerdir. MÖ4, MÖ2, MÖ3 kodlu katılımcıların ifadelerinden anlaşılacağı üzere işletmelerde mesleki eğitimde öğrenciden kaynaklı sorunlara çözüm olarak koordinatör öğretmenlerin hem öğrencilere hem de işverene detaylı olarak bilgiler vermesi ve öğrencinin işe uygunluğunu iyi değerlendirmesi gerekir. Bu konuda yapılan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“İşverenlere bu bireyler hakkında detaylı bilgi verilmesi karşılaşılabilecekleri problemler hakkında konuşulması gerekir. Öğrencinin işe uygunluk açısından değerlendirilmesi gerekir.” (MÖ4)

“İşletmelere gitmeden önce işletme hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. İşe ilk başladığı günlerde işletmelere uyum programları çerçevesinde tanıtım ve bilgilendirme işletmenin içinde yapılmalıdır.” (MÖ2)

“Fiziki yetersizlik durumunda öğrencinin yapabileceği görevlerin verilmesi gerekir. Görme, duyma vb. engel durumundan kaynaklı verilen görevlerin sınırlandırılması gerekir. Yabancı kişilerle iletişime girmekten kaçınan ve kendini ifade etmekte zorlanan öğrenciler için kendilerine fırsat verilmesi, işe yaradıkları ve başarılı olduklarında takdir edilerek motivasyon sağlanması gerekir.” (MÖ3)

3.3. İşletmelerde Mesleki Eğitimde İşverenden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular

“İşletmelerde mesleki eğitimde işverenden kaynaklı sorunlar” alt problemine ilişkin analiz sonucu ulaşılan tema, alt tema, kodlar ve katılımcı değerleri Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. İşletmelerde mesleki eğitimde işverenden kaynaklı sorunlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
İşletmelerde Mesleki Eğitimde İşverenden Kaynaklı Sorunlar	İşveren Tutumları	Öğrencilere karşı ön yargılı olmaları	MÖ1, MÖ6, MÖ8, MÖ10
		Fazla iş yükü vermeleri	MÖ1, MÖ5, MÖ7, MÖ9
		Öğrenciler ile uğraşmak istememeleri	MÖ1, MÖ6
		Öğrencilerden yüksek performans beklentileri	MÖ1, MÖ2, MÖ3, MÖ5, MÖ7, MÖ9, MÖ10
		Öğrencileri farklı birimlerde görevlendirmeleri	MÖ2, MÖ3, MÖ4, MÖ6, MÖ8, MÖ10
		İşverenin katı, sert tutumu	MÖ8, MÖ9
		İşverenlerin pasif iş vermeleri	MÖ2, MÖ3

Tablo 4’de görüldüğü gibi işletmelerde mesleki eğitimde işverenden kaynaklı sorunlar teması altında işveren tutumları alt teması oluşturulmuştur. İşletmelerde mesleki eğitimde işverenden kaynaklı sorunlar teması altında katılımcılar işveren tutumlarını; işverenlerin öğrencilere karşı ön yargılı olmaları, fazla iş yükü vermeleri, işverenlerin öğrenciler ile uğraşmak istememeleri, öğrencilerden yüksek performans

beklemeleri, öğrencileri farklı birimlerde görevlendirmeleri, işverenlerin katı sert tutumu, işverenlerin pasif iş vermeleri olarak ifade etmişlerdir. MÖ8, MÖ5 kodlu katılımcıların ifadelerinden anlaşılacağı üzere işletmelerde mesleki eğitimde işverenden kaynaklı sorunlara bakıldığında genel olarak zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilere karşı ön yargı ile yaklaşıldığı ve negatif bir bakış açısı ile bu öğrenciler ile uğraşmak istememeleri dikkat çekiyor. Bu konuda yapılan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“İşverenler genelde öğrencilere ön yargılı yaklaşıyor. İşte bu çocuk özel eğitim öğrencisi yapamaz. Sorun çıkarır diye düşünüyorlar almak istemiyorlar.” (MÖ8)

“Öğrenciye yapabileceğinden farklı ve fazla iş yükü yükleme, verilen her işi hatasız yapmasını bekleme olabilir.” (MÖ5)

3.4. İşletmelerde Mesleki Eğitimde İşverenden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri Bulguları

“İşletmelerde mesleki eğitimde işverenden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri” alt probleminde ilişkin analiz sonuçları ulaşılan tema, alt tema, kodlar ve katılımcı değerleri Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. İşletmelerde mesleki eğitimde işverenden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
İşletmelerde Mesleki Eğitimde İşverenden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	İşveren Tutumları na Çözüm Önerileri	Özel eğitim meslek okullarının işletmelere tanıtımının yapılması	MÖ1, MÖ6, MÖ8
		İşletme ziyaretleri yapılması	MÖ1, MÖ8
		İşletmelerin okula davet edilmesi	MÖ1
		İşverene öğrenci hakkında detaylı bilgi verilmesi	MÖ1, MÖ2, MÖ4, MÖ5, MÖ9, MÖ10
		Öğrencilerin becerilerine uygun birimlerde görevlendirilmesi	MÖ2, MÖ3, MÖ4, MÖ6, MÖ7, MÖ8, MÖ9, MÖ10
		Öğrenci beklentisinin azaltılması	MÖ3, MÖ7, MÖ9, MÖ10
		Koordinatör öğretmenlerin denetim yapması	MÖ5, MÖ6, MÖ10
		Öğrenci ürünlerinin işletmeye sunulması	MÖ6
		İşverenin anlayışlı ve kibar olması	MÖ7, MÖ8, MÖ9
		Devletin işveren desteğini artırması	MÖ8, MÖ10

Tablo 5’de görüldüğü gibi işletmelerde mesleki eğitimde işverenden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri teması altında işveren tutumlarına çözüm önerileri alt teması oluşturulmuştur. İşletmelerde mesleki eğitimde işverenden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri teması altında katılımcılar işveren tutumlarına çözüm önerilerini; özel eğitim meslek okullarının işletmelere tanıtımının yapılması, işletme ziyaretleri yapılması, işletmelerin okula davet edilmesi, işverene öğrenci hakkında detaylı bilgi verilmesi, öğrencilerin becerilerine uygun birimlerde görevlendirilmesi, öğrenci beklentisinin azaltılması, koordinatör öğretmenlerin denetim yapması, öğrenci ürünlerinin işletmeye sunulması, işverenin anlayışlı ve kibar olması, devletin işveren desteğini artırması olarak ifade etmişlerdir. MÖ1, MÖ2, MÖ5 kodlu katılımcıların ifadelerinden anlaşılacağı üzere işletmelerde mesleki eğitimde işverenden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm olarak işveren ile açık bir şekilde iletişime geçilerek öğrencinin durumu ve kapasitesi hakkında detaylı konuşulması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencileri alanına ve becerisine uygun birimlerde görevlendirerek öğrencinin kendini geliştirmesine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Okul, alan tanıtımları ve işletme ziyaretleri ile işveren sorunlarına çözüm aranmıştır. Bu konuda yapılan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öncelikle özel eğitim meslek okullarının tanıtımının işletmelere yeteri kadar yapılması gerekmektedir. Öğrencilerimiz ile ilgili gerekli bilgiler verilerek gerekirse öğrencilerimizle birlikte işletmeleri ziyaret edilmeli ya da işletmeler okulumuza davet edilerek okulumuzun tanıtımı yapılmalıdır. Böylelikle işletmelerin özel eğitime ve öğrencilerimize karşı önyargılarının kırılması sağlanabilir.” (MÖ1)

“İşletme yetkililerini her öğrenci için işletmede yapılan işe göre yapabilecekleri ve yapamayacakları işler hakkında bilgilendirme yapılmalı. Stajın ilk günlerinde öğrenci iyi takip edilmeli. Yapabildiği birimlere yönlendirilmelidir.” (MÖ2)

“Öğrenci işe başlamadan önce işverene öğrenci hakkında detaylı bilgi verilmelidir. Staj işlemleri koordinatör öğretmen tarafından daha sık denetlenmelidir. Öğrenci bu süreçte desteklenmelidir.” (MÖ5)

3.5. İşletmelerde Mesleki Eğitimde İşletmenin Çalışma Şartları Ve İş Ortamından Kaynaklı Sorunlara İlişkin Bulgular

“İşletmelerde mesleki eğitimde işletmenin çalışma şartları ve iş ortamından kaynaklı sorunlar” alt probleminde ilişkin analiz sonuçları ulaşılan tema, alt temalar, kodlar ve katılımcı değerleri Tablo 6’de yer almaktadır.

Tablo 6. İşletmelerde mesleki eğitimde işletmenin çalışma şartları ve iş ortamından kaynaklı sorunlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
İşletmelerde Mesleki Eğitimde İşletmeden Kaynaklı Sorunlar	İşletmenin Çalışma Şartlarından Kaynaklı Sorunlar	Öğrencilerin mesaiye kalması	MÖ2, MÖ5, MÖ6, MÖ9, MÖ10
		Çalışma saatlerinin uzun olması	MÖ3, MÖ4, MÖ5, MÖ7, MÖ8, MÖ9, MÖ10
		Ücretlerin ödenmemesi ya da ödemede gecikme yaşanması	MÖ3, MÖ4, MÖ5, MÖ6, MÖ8, MÖ9, MÖ10
		Güvenlik sorunları	MÖ3
		Ulaşım ve beslenme sorunları	MÖ4, MÖ8, MÖ10
		İş ortamlarının iş güvenliğine uygun olmaması	MÖ1, MÖ2, MÖ4, MÖ10
		İş ortamında kazaya neden olacak ekipmanların olması	MÖ1, MÖ3, MÖ4
		İş ortamında öğrencilerin dışlanması	MÖ2, MÖ6, MÖ9, MÖ10
		İşletmenin fiziki yapısının (merdiven vb.) öğrenciler için uygun olmaması	MÖ3, MÖ10
		İşletmede ısı, ışık, gürültü gibi sorunların olması	MÖ3
		Çalışanların ön yargılı olmaları	MÖ3, MÖ6
		Temizlik ve hijyen sorunları	MÖ4
		Çalışanlara öğrenciler hakkında yeterli bilginin verilmemesi	MÖ4, MÖ6, MÖ10

Tablo 6’de görüldüğü gibi işletmelerde mesleki eğitimde işletmeden kaynaklı sorunlar teması altında işletmenin çalışma şartlarından kaynaklı sorunlar ve işletmenin iş ortamından kaynaklı sorunlar alt temaları oluşturulmuştur. İşletmelerde mesleki eğitimde işletmeden kaynaklı sorunlar teması altında işletmenin çalışma şartlarından kaynaklı sorunları katılımcılar; öğrencilerin mesaiye kalması, çalışma saatlerinin uzun olması, ücretlerin ödenmemesi ya da ödemede gecikme yaşanması, güvenlik sorunları, ulaşım ve beslenme sorunları olarak ifade etmişlerdir. MÖ5, MÖ3 kodlu katılımcıların ifadelerinden anlaşılacağı üzere işletmelerde mesleki eğitimde çalışma şartlarından kaynaklı sorunların öğrencileri olumsuz etkilediği ve gerçek hayatta yaşayabilecekleri sorunlardan haberdar oldukları anlaşılmaktadır. Bu konuda yapılan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“İşletmelerin kendi çalışma saatlerine göre öğrencinin fazla çalışmasını istemesi, mesaiye bırakmayı isteme gibi sorunlar olabilir. Stajer öğrenci maaş ödemelerinde gecikmeler olması sorunlar arasındadır.” (MÖ5)

“Çalışma saatlerinin uzun tutulması ve staj ücretlerinin ödenmesinde gecikmelerin yaşanması önemli bir sorun olabiliyor.” (MÖ3)

İşletmelerde mesleki eğitimde işletmeden kaynaklı sorunlar temasının ikinci alt teması olan işletmenin iş ortamından kaynaklı sorunları katılımcılar; iş ortamlarının iş güvenliğine uygun olmaması, iş ortamında kazaya neden olacak ekipmanların olması, iş ortamında öğrencilerin dışlanması, işletmenin fiziki yapısının öğrenciler için uygun olmaması, işletmede ısı, ışık, gürültü gibi sorunların olması, çalışanların önyargılı olmaları, temizlik ve hijyen sorunları, çalışanlara öğrenciler hakkında yeterli bilginin verilmemesi olarak ifade etmişlerdir. MÖ1, MÖ3, MÖ9 kodlu katılımcıların ifadelerinden anlaşılacağı üzere işletmelerde mesleki eğitimde iş ortamının öğrenciler için elverişli olmaması, öğrencilerin engel türlerinin zaman zaman işletmeye uygun olmaması sorun olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda iş ortamı içerisinde çalışan personelin öğrencilere bakış açısı öğrencinin dışlanması, hor görülmesi sorun olarak ifade edilmiştir. Bu konuda yapılan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerimiz için öncelikle iş güvenliği şartının iyi yerine getirilmesi çok önemli, öğrencilerimizi dikkatleri çabuk dağıldığı için kazaya neden olacak işlerde kullanılmamalıdır.” (MÖ1)

“Bedensel engeli bulunan öğrencilerin merdiven vb. alanları olan işletmelerde zorlanması sorun olarak karşımıza çıkıyor. Görme, işitme ve konuşma engeli olan öğrencilerin yaptıkları işlerde engel durumlarına uygun çalışma ortamına sahip olmaması bir sorundur. Tehlikeli makine ve ekipmanların olduğu iş ortamlarının olması, işletmenin ısınma, nem, gürültü, aydınlatma gibi sorunların bulunduğu ortamlarda öğrencilerin çalıştırılması sorun olarak düşünülebilir. İşletmedeki diğer çalışanların öğrencilere önyargılı davranması ve uygunsuz davranışlarda bulunması sorunlar arasındadır.” (MÖ3)

“Bazen çalışma arkadaşları tarafından dışlanabiliyor. Çünkü normal bir kapasiteye sahip olmadığı için, daha az çalışıyor neden daha az çalışıyor gibi ya neden ona ayrıcalıklı davranılıyor gibi hareketlere maruz kalabiliyorlar.” (MÖ9)

3.6. İşletmelerde Mesleki Eğitimde İşletmenin Çalışma Şartları Ve İş Ortamından Kaynaklı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri Bulguları

“İşletmelerde mesleki eğitimde işletmenin çalışma şartları ve iş ortamından kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri” alt probleminde ilişkin analiz sonuçları ulaşılan tema, alt temalar, kodlar ve katılımcı değerleri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. İşletmelerde mesleki eğitimde işletmenin çalışma şartları ve iş ortamından kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
İşletmenin Çalışma Şartlarından Kaynaklı Sorunlara	İşletmenin Çalışma Şartlarından Kaynaklı Sorunlara	Belirlenen çalışma saatlerine uymak	MÖ2, MÖ3, MÖ4, MÖ5, MÖ6, MÖ7, MÖ8, MÖ9, MÖ10
		Ücretleri gerektiği gibi zamanında ödemek	MÖ3, MÖ4, MÖ5, MÖ6, MÖ8, MÖ9, MÖ10
		Çalışma süresine uygun dinlenme molaları vermek	MÖ3

İşletmelerde Mesleki Eğitimde İşletmeden Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Yönelik	Ulaşım ve beslenme haklarına dikkat etmek	MÖ4, MÖ8, MÖ10	
	Çözüm Önerileri	Koordinatör öğretmen tarafından denetlemek	MÖ5, MÖ6, MÖ10	
	İşletmenin İş Ortamından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	İşletmenin İş Ortamından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	İş güvenliğine uygun işletmeleri tercih etmek	MÖ1, MÖ10
		İşletmenin İş Ortamından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Isı, aydınlatma, ses debisi vs. gibi fiziki şartları uygun işletmeler tercih etmek	MÖ1, MÖ3
	İşletmenin İş Ortamından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Tehlikeli alanlar için gerekli uyarı levhaları asmak	MÖ3	
	İşletmenin İş Ortamından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Öğrencileri ağır ve tehlikeli iş kollarında çalıştırmamak	MÖ2, MÖ7, MÖ8, MÖ10	
	İşletmenin İş Ortamından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Uygun ekipman ve giysiler kullanmak	MÖ3, MÖ4	
	İşletmenin İş Ortamından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Öğrenciyi iş ortamında oryantasyon sürecine tabii tutmak	MÖ4, MÖ7	
	İşletmenin İş Ortamından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	İş ortamında çalışanlara detaylı bilgilendirme yapmak	MÖ1, MÖ3, MÖ6, MÖ9, MÖ10	
	İşletmenin İş Ortamından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Öğrencileri engel düzeyine uygun birimlerde görevlendirmek	MÖ1, MÖ3, MÖ6, MÖ7, MÖ8, MÖ10	
İşletmenin İş Ortamından Kaynaklı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Temizlik ve hijyene dikkat etmek	MÖ4		

Tablo 7’de görüldüğü gibi işletmelerde mesleki eğitimde işletmeden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri teması altında işletmenin çalışma şartlarından kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri ve işletmenin iş ortamından kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri alt temaları oluşturulmuştur. İşletmelerde mesleki eğitimde işletmeden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri teması altında işletmenin çalışma şartlarından kaynaklı sorunlara yönelik çözüm olarak katılımcılar; belirlenen çalışma saatlerine uymak, çalışma süresine uygun dinlenme molaları vermek, öğrencinin ulaşım beslenme haklarına dikkat etmek, koordinatör öğretmen tarafından denetlemek olarak ifade etmişlerdir. MÖ4, MÖ5 kodlu katılımcıların ifadelerinden anlaşılacağı üzere işletmelerde mesleki eğitimde çalışma şartlarından kaynaklı sorunlara çözüm olarak iş yeri koşullarına göre öğrencilerin bazı hakları dikkate alınmalıdır. Bu konudaki katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğrenci eğitimiyle ve staj konularına uygun bölümlerde çalıştırılmalıdır. Yemek ve ulaşım gibi haklarına dikkat edilmeli belirlenen saatler dışında çalıştırılmamalıdır. Ücretleri geciktirmeden zamanında ödeyerek öğrencinin mağdur olmaması sağlanmalıdır.” (MÖ4)

“Staja başlarken net bir şekilde öğrencinin çalışma saatleri ve koşulları iş yeri ile konuşulmalı, bu konuyla ilgili bir sıkıntı olduğunda yine bu şartlar tekrar dile getirilerek hatırlatılmalı, koordinatör öğretmenin konunun takipçisi olmalıdır.” (MÖ5)

İşletmelerde mesleki eğitimde işletmeden kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerileri temasının ikinci alt teması olan işletmenin iş ortamından kaynaklı sorunlara yönelik çözüm önerisi olarak katılımcılar; iş güvenliğine uygun işletmeleri tercih etmek, ısı, aydınlatma, ses debisi gibi fiziki şartları uygun işletmeler tercih etmek, tehlikeli alanlar için gerekli uyarı levhaları asmak, öğrencileri ağır ve tehlikeli iş kollarında çalıştırmamak, uygun ekipman ve giysiler kullanmak, öğrenciyi iş ortamında oryantasyon sürecine tabii tutmak, iş ortamında çalışanlara detaylı bilgilendirme yapmak, öğrencileri engel düzeylerine uygun birimlerde görevlendirmek, temizlik ve hijyene dikkat etmek olarak ifade etmişlerdir. MÖ1, MÖ2, MÖ4, kodlu katılımcıların ifadelerinden anlaşılacağı üzere işletmelerde mesleki eğitimde iş ortamında öğrenciler için uygun işletmeler tercih edilerek ve gerektiğinde uygun ekipman ve malzemeler kullanılarak öğrencinin zarar görmemesi sağlanabilir. Ayrıca çalışanların gerekli hassasiyeti göstererek öğrencilere olumlu yaklaşım sergilemeleri sağlanabilir. Bu konuda yapılan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Daha yapabilecek düzeyde işler tercih edilmelidir. İşletmelerde aydınlatma, ses debisi vs. gibi fiziki şartların öğrencilerimize uygun olan işletmeler tercih edilebilir.” (MÖ1)

“Ağır ve tehlikeli iş kollarında üretim yapan işletmelerde staj yapan özel eğitim öğrencileri en zarar görmeyeceği birimlerde çalıştırılmalıdır.” (MÖ2)

“İşyerinde mutlaka iş güvenliğine koruyucu ekipman ve malzemelerin kullanılmasına dikkat edilmelidir. Öğrenci işletmeyle ilgili oryantasyon sürecine tabii tutulmalıdır. Tuvalet ve lavabo gibi alanlarda hijyen ve temizliğe dikkat edilmelidir.” (MÖ4)

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ülkemizde ve dünyada son yıllarda önemini artıran mesleki eğitim bireyleri nitelikli bir şekilde hayata hazırlamak, farklı ticaret kollarında eğitmek ve bu alanda yetiştirmek amacıyla gerekli eğitimlerin verildiği bir eğitim sistemi yapısıdır (Altay & Üstün, 2011). Mesleki eğitim sürecinde bireylerin ilgi ve yetenekleri ölçüsünde işe uyumları motivasyon ve başarılarını etkilemektedir. Bu süreçte mesleki eğitimin işletme ayağında farklı sebeplerle yaşanan bazı olumsuzluklar mesleki eğitimin amacına ulaşma derecesini yok etme noktasına getirmektedir. Öğrencileri, iş ahlakının gelişmesi, işe karşı olan tutum ve davranışlarını geliştirmesi adına göndermiş olduğumuz işletmelerde, öğrencilerin karakteristik özelliklerinde fark yaratmak, sosyal bireyler olmalarını ve topluma fayda sağladıklarını görmelerini sağlamak asıl amacımız olmaktadır. Fakat bu araştırmada öğrencilerin hevesle başladıkları iş hayatında uyum sorunları yaşadıkları sosyal yönlerini geliştirme konusunda biraz daha yavaş ilerlediklerini söylemek pek yanlış olmamaktadır. Çorbacı Serin ve Girli'nin (2012) çalışması bu sonucu aksi yönde destekler niteliktedir. Özellikle zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal beceri yönlerinin yaş aldıkça daha fazla geliştiği ve davranışsal problemlerin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal beceri kazanan bireylerin çalışma hayatına kolay atılması ve kendini daha iyi ifade edebilmesi Üstün ve Çıkkılı'nın (2019) çalışmasında bahsedilmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin sosyal anlamda desteklenmesi gerektiği ve olumlu iletişim becerileri ile öğrencilerin başarabileceğinin vurgusu yapılmaktadır. Bu durum öğrencilerin meslek edinme süreci ile doğrudan ilişkilidir. Bu süreçte öğrencilere kazandırılmaya çalışılan okul kuralları ve iş disiplini, öğrencileri iş hayatına hazırlama, iş ve meslek becerilerini geliştirmede belirleyici olmaktadır. Öğrencilerin iş yerinde kendisinden yapılması istedikleri görevleri, sorumlulukları ve iş yeri kurallarını detaylı olarak bildirmenin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu araştırmada öğrencilerin söylenen ve yapılması istenen kuralları yerine getirmede ve bazı yönergelere uymada sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin önce detaylı olarak iş yerinde ne yapacakları, nasıl davranacakları konusunda bilgiler verilmesi ve aynı zamanda işverene de öğrenci hakkında varsa davranış problemlerini, engel durumlarını, neleri yapıp neleri yapamayacaklarını detaylı olarak iletmek gerekir. Bu bulgular Güneş, Akçamete (2014) ve Gürsel, Ergenekon, Batu (2007) yaptıkları çalışmalarda iş ve iş yeri kurallarına uyma konusunda detaylı bilgilendirmeleri yapma yönünde elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir. İş ve meslek sahibi olabilmede öğrencilerin birden fazla engelinin olması da ciddi bir problem olarak görülmektedir. Bu durum zihinsel yetersizliği olan bireylerin yanına bir de bedensel, görme, işitme gibi engel türlerinin eklenmesiyle daha güç haline gelebilmektedir. İşletmelerde öğrencilerin bu engelleri zaman zaman sorun olarak görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada birden fazla engeli olan bireylerin özel durumları göz önüne alınarak bu engel türlerine ve düzeylerine uygun iş ve işlemlerin verilmesi, öğrencinin işletmede yer edinmesini sağlanmasına önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

Toplumun her kesiminde yetersizliğe sahip bireylerin bakıma muhtaç, iş göremeyen bireyler oldukları kanısı yaygındır. Bu bireylerin ancak düşük verimlilik ile çalışabileceği ve dezavantajlı grup

olarak görüldükleri varsayılmaktadır. Yapılan çoğu araştırmaya göre işverenler zihinsel yetersizliği olan bireylere karşı ön yargılı oldukları ve iş yerine kabul süreçlerinde daha çekinik kaldıkları görülmektedir (Şener & Tanrısever, 2017: 382). Bunun yanı sıra yine işverenlerin bu bireylere bakış açılarında iş yapamaz, sorun çıkarır algıları mevcuttur. Bu çalışmada zihin yetersizliğine sahip bireylere karşı sergilenen bu ön yargılı tutumlar ve bireylerin ötekileştirilmesi önemli sorunları beraberinde getirmektedir. Arslan ve Altıntaş (2012), Kanyılmaz Polat (2020) ve Kurt (2020) çalışmaları bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda ise işverenlerin bu olumsuz ön yargılı tutumlarını zamanla zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin iş yerindeki performansları ile olumlu anlamda değiştiği anlaşılmaktadır.

İşletmelerde öğrencilere kapasitelerinin üzerinde iş yükü verilmesi hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin işe karşı olan tutumlarını değiştirmektedir. Öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitim alan diğer meslek lisesi öğrencileri ile ve zaman zaman diğer çalışan personelle kıyaslanması söz konusu olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin eğitim kurumlarında almış oldukları eğitimlerden farklı alanda çalıştırılmaları reel sektör ile eğitim kurumları arasındaki uyumsuzlukların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin sahip olduğu yetenek ve becerilerin bilinmemesi ya da görmezden gelinmesi bu olumsuz bulguların kaynağını oluşturmaktadır. Ayrıca bu durum zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin istihdam edilebilirliğini de sınırlandırmaktadır. İşveren görüşleri üzerine zihin yetersizliğine sahip bireylerin temel anlamda bu becerilere sahip olduklarında istihdamlarının artacağı yönündedir (Baran & Cavkaytar, 2007: 215). Fugate, Kinicki ve Ashforth (2004) çalışmasında da anlaşılacağı üzere istihdam edilebilirlik becerilerinin tanımlanarak bu becerilerin kapsanması ve bu ölçüde düzenlenmesi iş ve meslek eğitime başlangıç olması adına önemlidir. Bu bağlamda çalışma ortamlarının düzenlenmesi gereklilik haline gelmektedir. Gelişmiş ülkelerde engelli çalışan sayısının artırılması için fiziki çalışma ortamları uygun hale getirilmektedir (Kanyılmaz Polat, 2020: 873). Bu ortamların uygun hale getirilmesi toplumsal açıdan ülkelerin gelişmişlik düzeylerine katkı sağlamaktadır. Farklı engel gruplarına sahip olanların yapabileceği işler, yasalar ile belirlenmektedir. Çalışma ortamında çalışanın farklı engellerinin olması iş kazalarını artırıcı bir sebep olduğu için, çalışma hayatında özel politika gerektiren grup olarak değerlendirilmektedirler (Güler,2015: 126). Araştırma bulgularına göre bu bireyler engel türleri ve derecelerine göre gerekli düzenlemeler ile güvenli çalışma ortamında yer edinmeleri gerekmektedir. Ayrıca güvenli çalışma ortamına sahip olan iş güvenliği ve fiziki şartları uygun işletmeler tercih edilerek olası sorunların önüne geçilmesi gerekmektedir.

Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununa göre sahip olması gereken hakları yasalar ile belirlenmiş olmasına rağmen, bu çalışmada işletmelerde mesleki eğitim alan öğrencilerin mesai saatleri, ücret, ulaşım gibi hakları işletmeler tarafından zaman zaman sorun olarak görülmektedir. Öğrencilerin düşük ücret ile daha fazla çalıştırılmak istenmesi, belirlenen çalışma saatlerinin dışında mesaiye bırakılmak istenmeleri ve öğrencilerin çalışma saatlerine ve ikametlerine göre ulaşım problemlerinin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş olanaklarının sınırlı olması özlük hakları ve düşük ücret gibi sorunların Güvenç'in (2014) çalışması ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda işletmelerin çalışma şartları göz önüne alınarak işletmelerde mesleki eğitim hakları, özlük hakları doğrultusunda imkana sahip olmaları gerekliliği vurgulanmıştır. Bireylerin işleme olan tutumlarının olumlu anlamda gelişmesi ve işe adapte olabilmeleri için sorun yaşadıkları konuların en aza indirilmesi gerekmektedir. Son olarak bu bireylerin toplumun diğer kesimi tarafından dışlanması ve ayrıştırılması söz konusudur. Bu olumsuzluklar bireyleri sosyal hayattan uzaklaştırmakta ve çalışma yaşamına katılımları konusunda çekinik olmalarına sebep

olabilmektedir. Ortaya çıkan bulgu göstermektedir ki iş ortamında çalışanların zihinsel yetersizliği olan öğrencilere bakış açısı kişinin işe ve sosyal hayata karşı tutumunu etkilemektedir. Bu bulgu alanyazındaki (Genç & Çat, 2013; Küçükali, 2014) benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Yapılan tüm bu incelemeler sonucunda hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin mesleki eğitimleri sonrasında toplumsal alanda yer edinmeleri ve iş hayatına uyum sağlayabilmeleri için yapılan faaliyetlerin önemini kavradığımızda, yetersizliğe sahip birçok bireyin hayatında olumlu değişiklikler meydana geleceği görülecektir. Bu bireylerin iş yaşamında kendi varlıklarını hissetmeleri, üretime dahil olmaları onların hayata karşı olan tutumuna katkı sağlayacaktır. Yetersizliği olan bireylerin sorunları çözülerek işgücü piyasasında yer almaları mesleki bilgi, beceri elde edebilmeleri ve bu alanda görev icra etmeleri araştırmanın ne derece önemli olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda şu önerilere yer verilebilir;

1. İşletmelerde mesleki eğitimde öğrenciler, işverenler ve işletme çalışanlarına koordinatör müdür yardımcıları ve koordinatör öğretmenler tarafından sistematik bir şekilde detaylı olarak bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
2. İşverenlere özel eğitim meslek okullarının, meslek dallarının ve öğrencilerin bu dallarda yapabileceği becerilerin tanıtımı yapılabilir ve işletme ziyaretlerinin sıklığı artırılabilir.
3. İşletmelerin çalışma saatleri, mesai, ücret, ulaşım gibi sorunların koordinatör öğretmen denetimi ile yasal yaptırımları sağlanabilir.
4. Fiziki şartlar (ısı, ışık, gürültü...) ve iş güvenliği açısından öğrencilerin engel düzeylerine uygun olan işletmeler tercih edilebilir ve öğrencileri olası tehlikelerden korumak adına uygun ekipman ve giysiler kullanılabilir.
5. Öğrencilere karşı ön yargıları kırmak ve öğrencinin dışlanmasının önüne geçmek için işverenlere ve çalışanlara farkındalık eğitimleri verilebilir.
6. Araştırma Düzce Özel Eğitim Meslek Okulunda 10 meslek öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın kapsamını genişletmek ve genellenebilirliğini artırmak için farklı illerde daha fazla katılımcı ile sonuçlar yeniden değerlendirilebilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Esra DEMİR: Literatür tarama, veri toplama ve analiz etme, kavramsallaştırma, tartışma ve sonuç yazma

2. Süleyman GÖKSOY: Danışmanlık, inceleme ve düzenleme

5. KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2014). Yetersizliği olan çocukların ve gençlerin işe hazırlanmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 1-15.
- Altay, F., & Üstün, N. (2011). Mesleki eğitim sistemi, Araştırma raporu. *Konya: Konya Ticaret Odası*, 46-118.
- Arslan, H., & Altıntaş, G. (2012). Engellilerin çalışma yaşamına katılımını arttırarak toplumla kaynaşmalarını sağlamayı hedefleyen bir model önerisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 165-186.
- Baran, N., & Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. *İlköğretim Online*, 6(2), 213-225.
- Brolin, D. (1997). Life centered career education: a competency based approach.fifth edition. *Council for Exceptional Children, Reston, Va.*, 407-757, ISBN-0-86586-292-3.
- Çam, N. (2019). *Özel eğitim meslek okullarında öğrenim gören bireylerin işe yerleştirilme süreçlerine ve iş yerindeki yaşantılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çorbacı Serin, G., & Girli, A. (2012). zihinsel engelli ergenlerin sosyal beceri düzeyleri ve davranış problemleri ile ebeveynlerinin genel öz yeterlilik algı düzeylerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 69-81.
- Fugate, M., Kinicki, A., & Ashforth, B. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38.
- Genç, Y., & Çat, G. (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal içerme ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(1), 363-393.
- Greenan, J., Wu, M., & Black, E. (2002). Perspectives on employing individuals with special needs. *The Journal of Tecnology Studies*, 27(1), 29-37.
- Güler, Z. (2015). Özel politika gerektiren grupların iş yaşamındaki sağlık ve güvenlik riskleri ile kontrol tedbirleri. *Çalışma Dünyası Dergisi*, 2, 117-134.
- Güneş, N., & Akçamete, G. (2014). Özel gereksinimi olan bireylerin mesleki istihdamı Çorum ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 1-15.
- Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, E. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 54-77.
- Güvenç, S. (2014). *Belediyelerde engelli personel istihdamı, sorunları ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Hernandez, B., Keys, C., & Balcazar, F. (2000). Employer attitudes toward workers with disabilities and their ADA employment rights: a literature review. *Americans with Disabilities Act. Journal of Rehabilitation*, 66(4), 4-16.
- Kanyılmaz Polat, E. (2020). Engelli bireylerin çalışma yaşamında karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel bir araştırma: Çanakkale örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 869-897, doi.org/10.46928/iticusbe.758135.
- Kurt, B. (2020). *Zihinsel engelli bireylerin istihdam sorunu ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Küçükali, A. (2014). Engellilere uygulanan sosyal politikaların değerlendirilmesi: Atatürk üniversitesi örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 59-86.

Mesleki Eğitim Kanunu

<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.3308.pdf>

MEB. (2021). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetciliYi_son.pdf

MEB. (2021). *Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü*






https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102647_ZYHYNSEL_YETERSYZLYYY_OLAN_BYREYLER_TR.pdf

MEB. (2018). *Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü*

http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/03153236_HAFYF_ZYHYN_OTYZM_YY_VE_ME_SLEK.pdf

- Özbeç, F., & Diken, İ. (2010). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş - meslek eğitimi ve istihdamlarına yönelik Türkiye’de yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(2), 19-42.
- Özer, D., Aral, N., Özer, K., Güvenç, A., Tatar, N., & Hindistan, E. (1999). Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların motor yeterliliklerinin normal gelişim gösteren yaşlıları ile karşılaştırılarak incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3, 3-14.
- Şener, B., & Tanrısever, C. (2017). Lise düzeyinde turizm eğitimi alan hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin staj süreçlerine ilişkin işveren tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 64, 380-403.
- Uçar Rasmussen, M., & Yıkılmış, A. (2020). Özel gereksinimli çocukların mesleki eğitim ve istihdamına yönelik annelerin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 8(1), 324-345. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.14m.
- Uçar, A. (2016). *Zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam sürecinde yer alan paydaşların, istihdam sürecine yönelik görüş ve önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Üstün, E., & Çıkılı, Y. (2019). Özel eğitim mesleki eğitim merkezlerindeki öğrencilerin staj ve meslek hayatında sahip olması gereken sosyal becerilerinin öğretmen ve idareci görüşlerine göre belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF)*, 1(2), 72-85.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, G. (2020). *Zihin yetersizliği olan genç yetişkinleri istihdama hazırlamada bağımsız yaşam programının etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Ders İmecesini Araştırmaları Bize Ne Söylüyor?

Oben KANBOLAT¹ , Uğur YILDIRIM² , Beyzanur PİRİMOĞLU³ , Eda TAT⁴ , İlknur KALKAN⁵ 

¹Dr. Öğr. Üy., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, okanbolat@erzincan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1910-6863.

²Milli Eğitim Bakanlığı, ugryldrm263@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8437-6272.

³Milli Eğitim Bakanlığı, byzprmoğlu96@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9821-380X.

⁴Milli Eğitim Bakanlığı, edatat24@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0203-6894.

⁵Milli Eğitim Bakanlığı, ilknurkalkannur@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3534-2129.

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:

01.09.2023

Kabul Tarihi:

18.09.2023

© UEAD 2023

Tüm hakları saklıdır.

Ders imecesi uluslararası platformda öğretmen yetiştirme ve geliştirmede yaygın bir şekilde kullanılan, ülkemizde de son yıllarda adını sıklıkla duyduğumuz bir mesleki gelişim modelidir. Ülkemizde farklı amaçlarla farklı katılımcı profilleri ile yürütülen ders imecesi çalışmalarının genel bir tablosunu sunmanın; hem gelecekte ders imecesi uygulamaları gerçekleştirecek olan uygulayıcılar (öğretmen, öğretmen adayı, idareci, vb. gibi) için hem de bu alanda çalışmalarını yürütecek olan araştırmacılar için kıymetli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada, Dergi Park platformu kullanılarak (Eylül 2021 tarihine dek) ulaşılan 38 makale yayım yıllarına, branşlarına, kullanılan ders imecesi türüne, araştırmada tercih edilen araştırma yaklaşımına, desenine, çalışma grubu türü ve büyüklüğüne ve süreç içinde kullanılan veri toplama araçlarına göre detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Ders imecesi ile ilgili ilk makalenin 2012 yılında yayımlandığı; çoğunlukla matematik branşında ders imecesi araştırmalarının yürütüldüğü; ülkemizde çoğunlukla öğretmen adaylarıyla ve okul içi ders imecesi türünün gerçekleştirildiği sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle, ders imecesi uygulamalarında katılımcı profilinin çeşitliliğinin sağlanması adına akademisyen, müfettiş, eğitim politikacıları gibi katılımcıların da sürece dahil edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Ders imecesi, betimsel içerik analizi, öğretmen yetiştirme.

What Do Lesson Study Researches Say Us?

Article Information

ABSTRACT

Received:

1 September 2023

Accepted:

18 September 2023

© UEAD 2023

All rights reserved.

Lesson study is a professional development model that is widely used in teacher training and development in the international arena, which we have heard frequently in recent years in our country. To present a general schema of the lesson study studies carried out with different participant profiles for different purposes in our country is considered to be valuable both for practitioners (such as teachers, teacher candidates, administrators, etc.) who will carry out lesson study practices in the future and for researchers who will carry out their studies in this field. Precisely for this reason, 38 articles reached by using the Dergi Park platform (until September 2021) are analysed according to publication years, branches, type of lecture study, preferred research approach, design, study group type and size, and data collection tools used in the process. The data obtained in the study were subjected to descriptive content analysis. The results were obtained such as the first article about the lesson study was published in 2012, mostly lesson study studies are carried out in the branch of mathematics and mostly lesson study is accomplished with teacher candidates in our country. Based on the results obtained, it is recommended to include participants such as academicians, inspectors, education politicians in the process in order to ensure the diversity of the participant profile in lesson study practices.

Keywords: Lesson study, descriptive content analysis, teacher education.

Kaynakça Gösterimi: Kanbolat, O., Yıldırım, U., Pirimoğlu, B., Tat, E., & Kalkan, İ. (2023). Ders imecesi araştırmaları bize ne söylüyor? *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 7(2), 49-65.

Citation Information: Kanbolat, O., Yıldırım, U., Pirimoğlu, B., Tat, E., & Kalkan, İ. (2023). What do lesson study researches say us? *National Journal of Education Academy*, 7(2), 49-65.

1. GİRİŞ

Japonca'da 'jugyo' ders, 'kenkyu' çalışma veya araştırma anlamına gelen 'Jugyokenkyu' kelimesinden türetilen ve uluslararası alan yazında 'lesson study' şeklinde adlandırılan (Fernandez & Yoshida, 2004; Iksan ve diğerleri, 2014; Lewis, 2002) ve Türkçe'de 'ders araştırması' (Birel, 2017; Eraslan, 2008; Gülhan, 2021) veya 'ders imecesi' (Baki, 2012; Bütün, 2012; Kanbolat, 2015) olarak kullanılan, 'öğretme ve öğrenmenin' geliştirilmesini amaçlayan, işbirlikli ve okul temelli bir mesleki gelişim modelidir (Cerbin & Kopp, 2006).

Ders imecesi, 1870'li yılların başından itibaren Japonya'da (Sato, 2008), 1950'lili yıllarda ise Çin'de (Chen, 2011) uygulanmış olup; batılı eğitimciler tarafından 1990'lı yılların sonlarından itibaren Singapur, Amerika ve İngiltere gibi ülkelerde (Dudley, 2013); günümüzde İsveç ve Kanada gibi ülkelerde de tercih edilmektedir (Dudley, 2014). Ders imecesi dünyanın çeşitli yerlerinde kültür farklılıklarına, amaca ve ihtiyaca bağlı olarak öğretmen eğitiminde hizmet içi ve hizmet öncesi şeklinde farklı biçimlerde ve farklı ölçeklerde uygulanmaktadır (Murata, 2011).

Ders imecesi modelinde bir topluluğun belirlenen ortak bir amaca yönelik ortamı tasarlama, bu tasarımı deneme-eş zamanlı gözlemlene ve değerlendirme eylemlerinden oluşan döngüsel sürecin ideale ulaşana kadar devam etmesi söz konusudur. Ders imecesi süreci farklı araştırmacılar, farklı kültürler ve hedefler doğrultusunda farklı şekilde tanımlanabilir. Örneğin Fernandez (2002) ders imecesi sürecini hedef belirle, planla, uygula-gözlemlene, değerlendir ve son olarak elde ettiğin sonuçları paylaş şeklinde ifade ederken; Dudley (2014) hedef belirle, planla, uygula-gözlemlene, öğrencilerle görüş, değerlendir sürecinin en az üç defa gerçekleşmesini önermektedir. Hangi sürecin araştırmacılar ya da uygulayıcılar tarafından tercih edileceği, üzerinde çalışılan hedefe, grup üyelerinin profili ve özellikleri, uygulamanın gerçekleştirileceği zamana, mekana, tercih ettiğiniz ders imecesi türüne gibi pek çok değişkene bağlıdır.

Ders imecesinin süreç içerisinde yaygınlaşması beraberinde farklı ders imecesi türlerini getirmiştir. Alan yazın incelendiğinde ders imecesi türleri öğretmen adaylarıyla ders imecesi, okul içi ders imecesi, okullar arası ders imecesi ve genel ders imecesi şeklinde ifade edilebilir (Baba, 2007; Lewis & Takahashi, 2013).

Öğretmen adaylarıyla ders imecesi: Bu tür ders imecesi uygulamalarında amaç öğretmen adaylarının mesleki gelişim ve değişimlerini sağlamaktır. Özellikle öğretmen yetiştirme programlarında yer alan staj uygulamalarında kullanılan ders imecesinde aday öğretmenler uygulayacakları derslerini danışman öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleriyle birlikte hazırlar, staj yaptıkları okullarda uygulatır ve yine danışman öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleriyle birlikte değerlendirirler (Baki, 2012; Fernandez & Yoshida, 2004; Kanbolat, 2015).

Okul-içi ders imecesi: Aynı okulda görev yapan öğretmenlerin okul öğrencileriyle ya da okulla ilgili bir hedef doğrultusunda gerçekleştirdikleri ders imecesi türüdür. (Bozkurt & Özdemir (2018). Bu ders imecesi uygulamalarının amacının öğrencilerin başarılarından ziyade öğrenmeye, okul ortamına, arkadaşlarına veya kendilerine ait davranış ve inanışlarına ilişkin olduğunu belirtir.

Okullar arası ders imecesi: Bu ders imecesi türünde farklı okulda görev yapan bir grup öğretmenin ortak bir hedef doğrultusunda süreci deneyimlemesi söz konusudur (Fernandez & Yoshida, 2004). Bu bağlamda bir araya gelen öğretmenlerin amacı öğretilmesi zor bir kazanıma odaklanmak ya da spesifik bir durum olabileceği gibi eğitim politikacıları tarafından tavsiye edilen bir öğrenme-öğretme yaklaşımını sınıflarında uygulamaya dair genel bir durum da olabilir.

Genel ders imecesi: Katılımcı büyüklüğü açısından en fazla grup üyesi sayısına sahip olan genel ders imecesi uygulamalarında süreç isteyen herkesle her zaman paylaşımına açıktır (Lewis, 2000). Dolayısıyla odaklanılan amaç daha genel ve yaygın bir problem durumuna dairdir.

Ülkemizde de yaygın bir şekilde uygulanmaya başlanan ders imecesi sayesinde okul içi ve okullar arası iletişim ve etkileşimi sağlamak, öğrencilerin öğrenme sürecine odaklanmak, yeni öğrenme-öğretme yaklaşımlarını sınıf ortamlarına daha hızlı yansıtmak, ideal öğrenme ortamları tasarlamak ve gerçekleştirmek mümkündür. Nitekim Doğan ve Özgeldi (2018) ders imecesinin en önemli amaçlardan birinin öğretmen ve öğretmen adaylarının iş birliği içinde çalışmalarına zemin hazırlayarak mesleki gelişimlerini sağlamak olduğunu dile getirir. Bununla birlikte ders imecesi öğretmen\öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, yansıtıcı düşünme, öğrenciyi tanıma gibi pedagojik becerilerini geliştirirken bir yandan alan ve konu alan bilgilerini de derinleştirir (Baki, 2012; Bayram & Bıkmaz, 2019; Kanbolat, 2015; Paker, 2008). Ders imecesi öğretmen\öğretmen adaylarının kendilerini güncellemelerinde aracıdır. Ders imecesi ile öğretmenler\öğretmen adayları öğretim sürecindeki ayrıntıları ve gözden kaçan durumları gözlemleme imkânı yakalar ve bu sayede öğretmenler\öğretmen adayları kendilerini geliştirip yenilikleri fark ederler (Aykan & Kıncal, 2016). Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ideal bir hizmet-içi eğitim programı olarak kullanılan ders imecesi sürecinde (Birel, 2017) ortak bir ders planı hazırlanıp katılım sağlayan herkese eşit derecede görev ve sorumluluklar verilmesinin, öğretmenlerin birbirlerinin başarılarını paylaşmalarının öğretmenlere akademik görüş kazandırdığı Boran ve Tarım' ın (2016) çalışmasında da ifade edilmektedir. Söz konusu çalışmada ders imecesinin, öğretmenlerin birbirlerinin yaptığı öğretim yöntem ve yaklaşımlarına izin verdiği ve birbirlerinin mesleki tecrübelerinden faydalanabilecekleri bir ortam oluşturduğu da belirtilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde ders imecesine yönelik pek çok çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Bu durum ders imecesi araştırmalarındaki çeşitliliği sağlamış olsa da ders imecesi ile ilgili genel eğilimi net bir şekilde görülmesini zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen sistematik derleme araştırmalarının araştırmacının ihtiyaç duyduğu net ve genel tabloyu okuyucuya sunduğu ifade edilebilir. Ders imecesi ile ilgili ülkemizde gerçekleştirilen ilk sistematik derleme çalışmalarından biri olan makalesinde Aykan ve Kıncal (2016) ders imecesinin yaygın uygulandığı Çin, Japonya, Singapur, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde 2011-2014 yılları arasına yayımlanan makaleleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan 50 makale türüne, yöntemine, yıllarına, veri toplama araçlarına, örnekleme ve örneklem büyüklüklerine göre değerlendirilmiş ve ders imecesine ilişkin yapılan çalışmaların son yıllarda ilgi çektiği ve daha çok matematik branşı odaklı araştırmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmaların nitel araştırma yaklaşımının çoğunlukla tercih edildiği, çoğunlukla öğretmenlerle çalışıldığı gibi metodolojik sonuçlara ulaşılmıştır.

Ders imecesi ile ilgili bir diğer sistematik derleme çalışması da Aktuna ve Özdemir'e (2020) aittir. Bu araştırmacılar 2010-2019 yıllarında ders imecesi konusunda yapılan 14 yüksek lisans, 25 doktora tezi ve 15 TR-Dizin indeksli makale araştırma türü, yayımlanma yılı, araştırma yaklaşımına, araştırma desenine,

örnekleme, konusuna ve veri analiz tekniklerine göre sınıflandırılma yapmışlardır. Bu bağlamda, tez türlerine göre doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerine göre daha fazla olduğu; yaklaşım olarak nitel çalışmaların ağırlıkta olduğu, katılımcılarında çoğunlukla öğretmenler olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Yakın zamanda gerçekleştirdiği araştırmasında Gülhan (2021) ulusal ve uluslararası veri tabanlarını kullanarak ulaştığı 68 çalışmayı ele aldığı araştırmasında tezlerin ve makalelerin çalışmanın türü, çalışmanın yapıldığı yıl, çalışma grubu özellikleri, çalışma grubundaki kişi sayısı, çalışmanın yöntemi ve çalışmanın temel disiplin alanı gibi özelliklerinin yanı sıra çalışmaların amaçları, sonuçları gibi özellikleri açısından da incelemiştir. İnceleme sonuçlarına göre ders imecesine modeline yönelik Türkiye’de yapılan çalışmaların; çoğunlukla nitel araştırma, 1-10 kişilik çalışma grubuna sahip, öğretmenlere yönelik ve ağırlıklı olarak da matematik alanında yapıldığı sonuçlarına varılmıştır.

Yukarıda ele alınan sistematik derleme çalışmalarında odaklanılan sorular ders imecesi ile ilgili çalışmalarını yürüten araştırmacılar için önemlidir. Ders imecesine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılan yaklaşımlar ya da desenlerin ne olduğu, hangi çalışma grubu profili ile çalışıldığı, ne tür veri toplama araçlarının gerçekleştirildiği gibi yöntemsel sorulara cevap veren bir araştırma bu alanda çalışacak olan araştırmacıların metodolojik tercihlerinin belirlenmesinde önemlidir. Benzer şekilde ülkemizde ders imecesinin hangi türünün gerçekleştirildiği ve çoğunlukla hangi branşa yönelik ders imecesi uygulamalarının yapıldığı bilgisinin de yine araştırmacının kullanacağı ders imecesi türünün ve branşının belirlemede etkili olacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Ülkemizde ders imecesi ile ilgili gerçekleştirilmiş sistematik derleme çalışmalarından farklı olarak gerçekleştirilen araştırmada ders imecesine ilişkin ulusal bazda büyük önem arz eden Dergi Park’ta yer alan makaleler incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Dergi Park’ta ders imecesi ile ilgili yayımlanan makalelerin yıllara, branşlara, ders imecesi türlerine, araştırma yaklaşımına, desenine, çalışma gruplarına ve veri toplama araçlarına göre dağılımının nasıl olduğunu okuyucuya sunmaktır.

1.2. Araştırma Problemi

Araştırmanın problemi ise Dergi Park’ta ders imecesi ile ilgili yayımlanan makalelerin yıllara, branşlara, ders imecesi türlerine, araştırma yaklaşımına, desenine, çalışma gruplarına ve veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır? Şeklindedir.

1.2.1. Araştırmanın alt problemleri

Araştırmada aşağıda yer alan alt problemlere yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

- 1) Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2) Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin branşlara (Fen bilgisi, Matematik, İngilizce vb.) göre dağılımı nasıldır?
- 3) Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin ders imecesi türlerine göre dağılımı nasıldır?
- 4) Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerde tercih edilen araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı nasıldır?
- 5) Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerde tercih edilen araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?

6) Dergi Park'ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerde tercih edilen çalışma grubu türlerine göre dağılımı nasıldır?

7) Dergi Park'ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerde tercih edilen çalışma grubu büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?

8) Dergi Park'ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerde tercih edilen veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

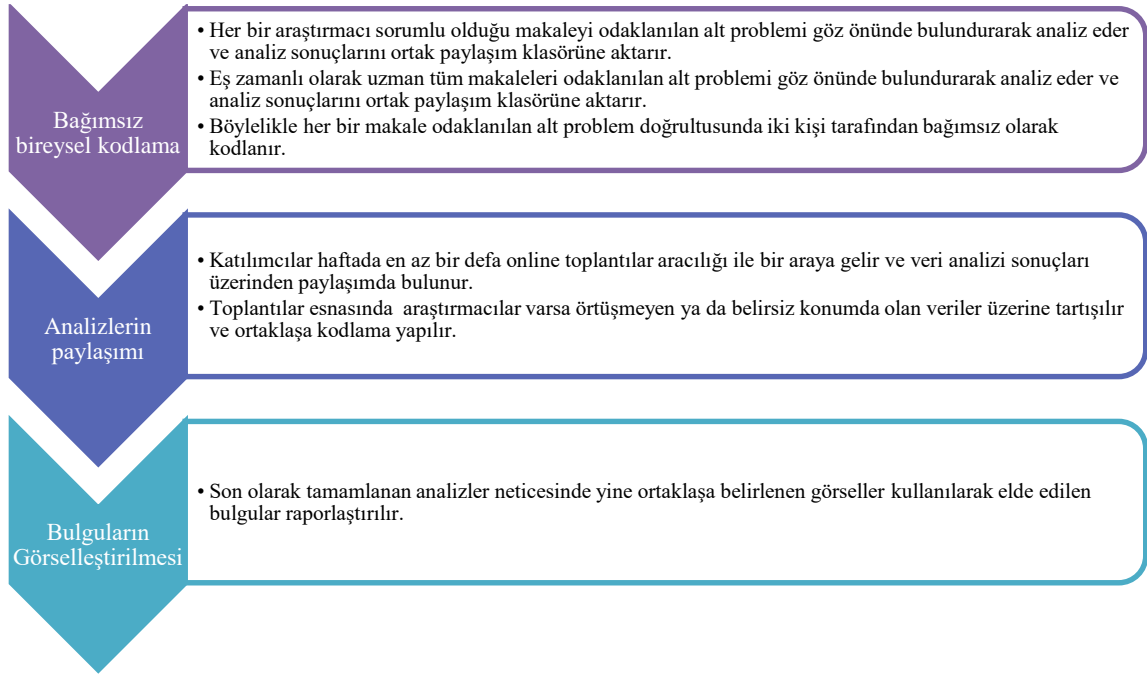
Dergi Park platformunda ders imecesi ile ilgili yayımlanan makalelerin genel durumunu okuyucuya sunmayı amaçlayan bu araştırmada sistematik derleme çalışmalarından biri olan betimsel içerik analizi deseninden faydalanılmıştır (Bellibaş, 2018; Çalık & Sözbilir, 2014). Makalelerin yayım yılları, branşları, makalelerde kullanılan ders imecesi türleri, tercih edilen araştırma yaklaşımları, desenler, çalışma grubu türleri ve büyüklükleri ve kullanılan veri toplama araçları gibi perspektiflerden detaylı bir şekilde incelenmesi gerçekleştirilerek okuyucuya ders imecesi ile ilgili yayımların genel bir tablosu oluşturulmuş ve sunulmuştur. Bu bağlamda hem okuyucuya var olan durumu betimlediği için hem de gelecek çalışmalara ışık tuttuğu için betimsel içerik analizi tercih edilmiştir (Bellibaş, 2018; Çalık & Sözbilir, 2014).

2.1. Veri Toplama Süreci

Gerçekleştirilen araştırmada ders imecesi modeli ile ilgili Dergi park platformu kullanılarak ulaşılan 38 makale incelenmiştir. Makalelere Dergi Park veri tabanı üzerinden “ders imecesi”, “ders araştırması” ve “lessonstudy” anahtar kelimelerini kullanarak (Eylül 2021 tarihine dek yayımlara) ulaşılmıştır. Ulaşılan makalelerde özellikle tam metine ulaşılabilir olması; yayım dilinin Türkçe veya İngilizce olması; ders imecesi modeli ile ilgili olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Kitap bölümleri, bildiriler verilere dahil edilmemiştir. Araştırmaya dahil edilen makalelerin bir listesi Ek-1’de sunulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Dergi Park'ta anahtar kelimeler ve kullanılan ölçütler aracılığı ile araştırmaya dahil edilen makaleler öncelikle belirlenen şekilde (yazar soyadı, yayım yılı) isimlendirilerek dijital olarak bir klasörde bir araya getirilmiştir. Ardından 38 makale 4 araştırmacı (2., 3. ve 4. araştırmacılar) tarafından hemen hemen eşit oranda (12 makale, 13 makale ve 13 makale olarak) paylaşılarak 6 hafta boyunca her hafta bir alt probleme odaklanarak iki ay süresince incelenmiş ve analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen veri analizi süreci üç aşamalı olarak aşağıda yer alan Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Veri analizi süreci

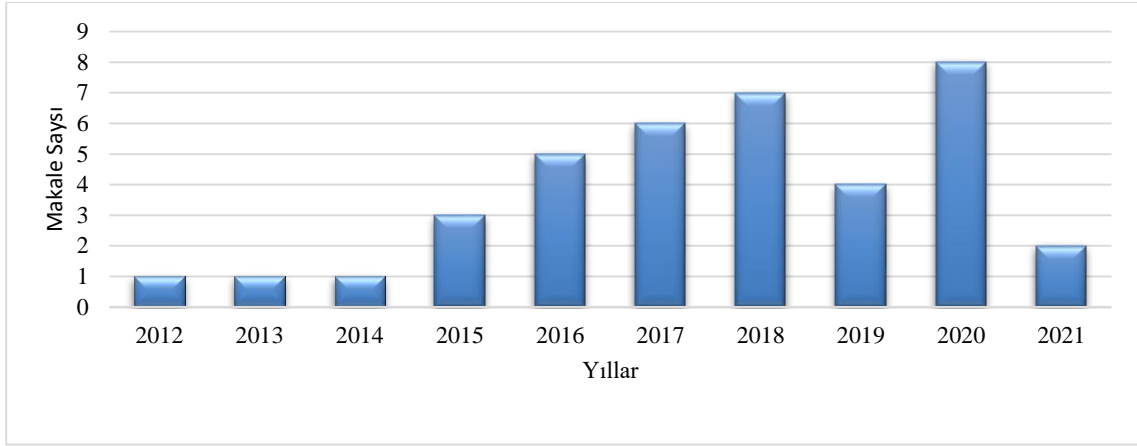
Şekil 1’den de görüldüğü üzere veri analizi süreci bağımsız bireysel kodlama, analizlerin paylaşımı ve bulguların görselleştirilmesi olmak üzere üç aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bağımsız bireysel kodlama aşamasında her bir araştırmacı sorumlu olduğu makaleleri odaklanılan alt problem doğrultusunda kodlarken; eş zamanlı fakat bağımsız olarak sistematik derleme alanında bir uzman da tüm makalelerin odaklanılan alt problem doğrultusunda analiz eder. Analiz sürecini tamamlayan her bir araştırmacı dijital paylaşım klasörüne aktarır. Böylelikle her bir makale odaklanılan alt problem doğrultusunda iki kişi tarafından bağımsız olarak kodlanmış olur. Araştırmacılar ikinci aşamada haftada en az bir defa online olarak gerçekleştirilen toplantılar aracılığı ile bir araya gelir ve veri analizi sonuçları üzerinden paylaşım yapılır. Toplantılar esnasında araştırmacılar varsa örtüşmeyen ya da belirsiz konumda olan veriler üzerine tartışılır ve ortaklaşa kodlama yapılır. Son olarak tamamlanan analizler neticesinde yine ortaklaşa belirlenen görseller kullanılarak elde edilen bulgular raporlaştırılır. Bu süreç araştırmacılar tarafından ortaklaşa belirlenen çalışma takvimine uygun bir şekilde her bir alt problem için tekrar yürütülür.

3. BULGULAR

Dergi park platformunda ders imecesi ile ilgili yayımlanan makalelerin genel durumunu okuyucuya sunmayı amaçlayan araştırmada elde edilen bulgular makalelerin yıllara göre dağılımı, ilişkili olduğu branşlara göre dağılımı, içerdiği ders imecesi türüne göre dağılımı, makalelerde tercih edilen araştırma yaklaşımlarına, desenlerine, çalışma grubu türlerine, çalışma grubu büyüklüğüne ve makalelerde tercih edilen veri toplama araçlarına göre dağılımı başlıkları altında ele alınmıştır.

3.1. Ders İmecesine İlişkin Yayınlanan Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Şekil 1’ de Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin yayımlanma yıllarına göre dağılımını betimlemektedir.

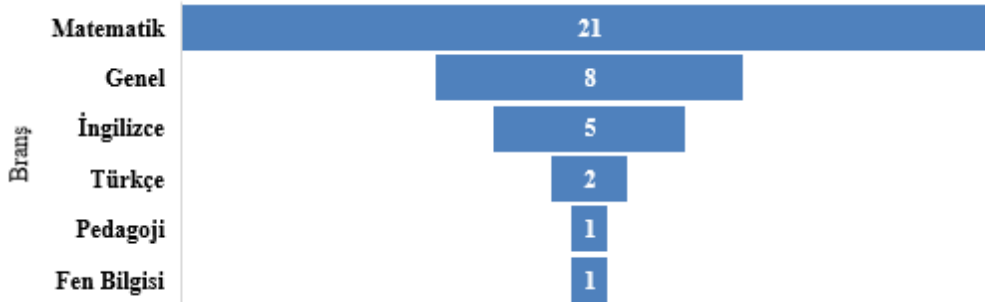


Şekil 2. Makalelerin yıllara göre dağılımı

Şekil 2’de sunulduğu üzere ders imecesi ile ilgili makaleler Dergi Park’ta ilk olarak 2012’de yayımlanmaya başlamıştır. Ders imecesine ilişkin makalelerin en fazla yayımlandığı yıl 2020 (f=8) iken; en az yayımlandığı yıl 2012 (f=1), 2013 (f=1), ve 2014 (f=1) yıllarıdır. Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin sayısında 2015 yılından 2018 yılına kadar bir artış göstermesi de dikkate değerdir.

3.2. Ders İmecesine İlişkin Yayımlanan Makalelerin Branşlara Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Şekil 3’te Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin branşlarına göre dağılımını betimlemektedir.

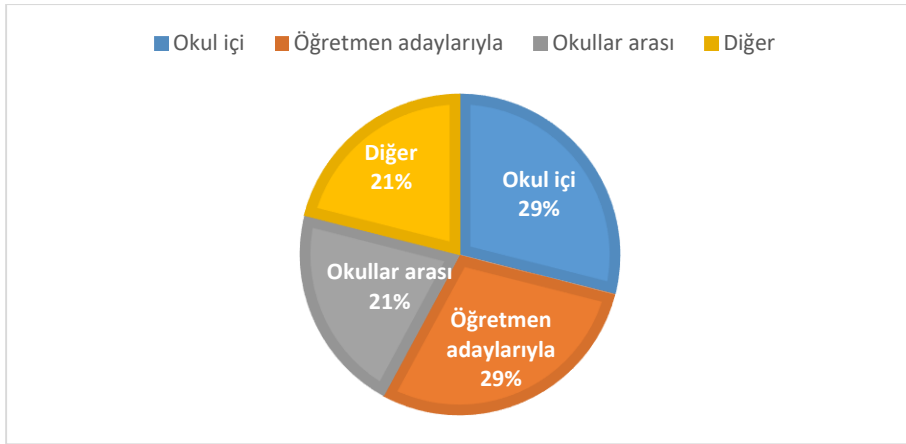


Şekil 3. Makalelerin branşlara göre dağılımı

Şekil 3’ten görüldüğü üzere Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin yarısından çoğu (f=21) Matematik branşına yönelik gerçekleştirilmiş olup, bu branşı takiben Genel (f=8), İngilizce (f=5), Türkçe (f=2), Pedagoji (f=1) ve Fen Bilgisi branşına (f=1) yönelik gerçekleştirilmiştir. Şekil 3’te ‘Genel’ kategorisinde yer alan makaleler geçmişte gerçekleştirilen ders imecesi araştırmalarından hareketle yayımlanan derleme türünden makalelerdir. Bu nedenle makalelerde herhangi bir branş sınırlaması olmadığından ‘Genel’ kategorisine dahil edilmiştir.

3.3. Ders İmecesine İlişkin Yayımlanan Makalelerin Ders İmecesine Türlerine Göre Dağılımı

Aşağıda yer alan Şekil 4 Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin ders imecesi türlerine göre dağılımını göstermektedir.

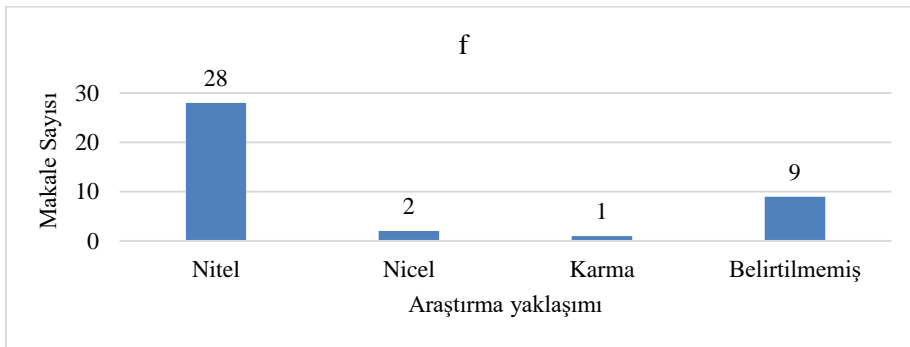


Şekil 4. Makalelerin ders imecesi türlerine göre dağılımı

Şekil 4'ten görüldüğü üzere Dergi Park'ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin ders imecesi türlerine göre dağılımı birbirine yakın değerlerdedir. Araştırmacılar çoğunlukla öğretmen adaylarıyla (f=11) ve okul içi ders imecesi (f=11) türünü ve bu türleri takiben de okullar arası ders imecesi (f=8) türünü tercih etmişlerdir. Şekil 4'te 'Diğer' kategorisinde yer alan makaleler (f=8) geçmişte gerçekleştirilen ders imecesi araştırmalarından hareketle yayımlanan derleme türünden makalelerdir. Bu nedenle makalelerde herhangi bir branş sınırlaması olmadığından 'Diğer' kategorisine dahil edilmiştir.

3.4. Ders İmecesine İlişkin Yayımlanan Makalelerde Tercih Edilen Araştırma Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Aşağıda yer alan Şekil 5'te Dergi Park'ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerde tercih edilen araştırma yaklaşımlarının dağılımına ilişkin bulgular sunulmuştur. Bazı makalelerde araştırma yaklaşımları yazar tarafından açık bir şekilde belirtilmediği için bu makaleler "belirtilmemiş" olarak gösterilmiştir. İncelenen iki adet makalenin yaklaşımlarında nitel ve nicel ifadeleri birlikte yer aldığı için Şekil 5'te 2 makale nicel, 2 makale nitel dağılıma eklenerek gösterilmiştir. Dolayısıyla çalışmada incelenen toplam makale sayısı 38 olmasına rağmen Şekil 5'te 40 olarak gözükmektedir.



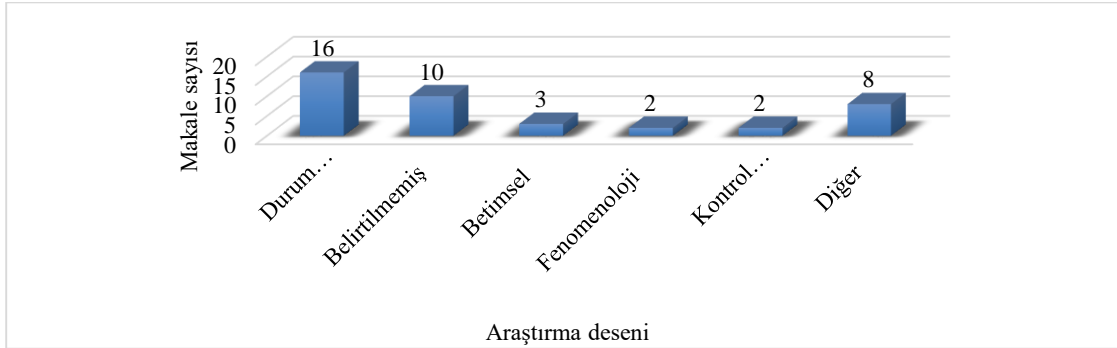
Şekil 5. Makalelerin yaklaşımlarına göre dağılımı

Şekil 5'te Dergi Park'ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin araştırma yaklaşımlarına göre dağılımları incelendiğinde yaklaşım belirtilen çalışmalardan en fazla nitel yaklaşımın (f=28) tercih edildiği, bunu takiben sırasıyla "belirtilmemiş" şeklinde gösterilen yaklaşımın (f=9) ve nicel yaklaşımın (f=2) nadiren de karma yaklaşımın (f=1) tercih edildiği görülmektedir.

3.5. Dergi Park'ta Ders İmecesine İlişkin Yayımlanan Makalelerde Tercih Edilen Araştırma Desenlerine İlişkin Bulgular

Dergi Park'ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerde tercih edilen araştırma desenlerine ilişkin bulgular Şekil 6'da gösterilmiştir. İncelenen makalelerin bazılarında tercih edilen araştırma desenleri

yazar tarafından açıkça ifade edilmediği için bu makaleler “belirtilmemiş” olarak kategorize edilmiştir. Bununla birlikte içerik analizi, bütüncül çoklu durum deseni, çoklu durum çalışması, tekli durum çalışması, uygulama değerlendirmesi, eylem araştırması, tarama ve meta sentez araştırma desenleri düşük frekanslı ($f=1$) oldukları için “diğer” olarak kategorize edilmiştir. İncelenen makalelerin bazılarında birden fazla araştırma deseni tercih edildiğinden kodlanan araştırma desenlerinin sayısı incelenen makale sayısından daha fazladır.

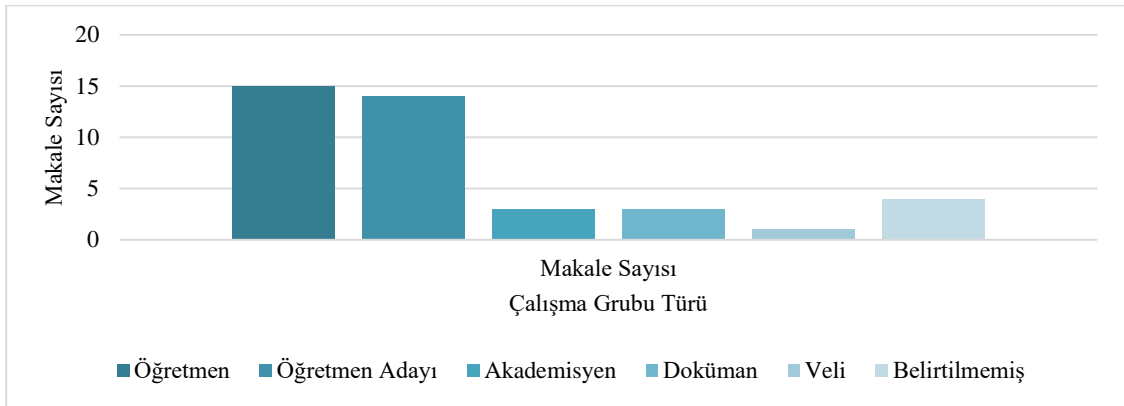


Şekil 6. Makalelerin araştırma desenlerine göre dağılımları

Şekil 6’da Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin araştırma desenlerine göre dağılımı incelendiğinde çoğunlukla durum çalışmasının ($f=16$) tercih edildiği, bunu takiben sırası ile belirtilmemiş ($f=10$), betimsel ($f=3$), fenomenoloji ($f=2$) ve kontrol gruplu son test ($f=2$) araştırma deseni izlemektedir. Nadiren de diğer yaklaşımların ($f=8$) tercih edildiği görülmektedir.

3.6. Ders İmecesine İlişkin Yayımlanan Makalelerin Çalışma Grubu Türüne Dağılımı

Aşağıda yer alan Şekil 7 Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin çalışma grubu türlerine göre dağılımını özetlemektedir.

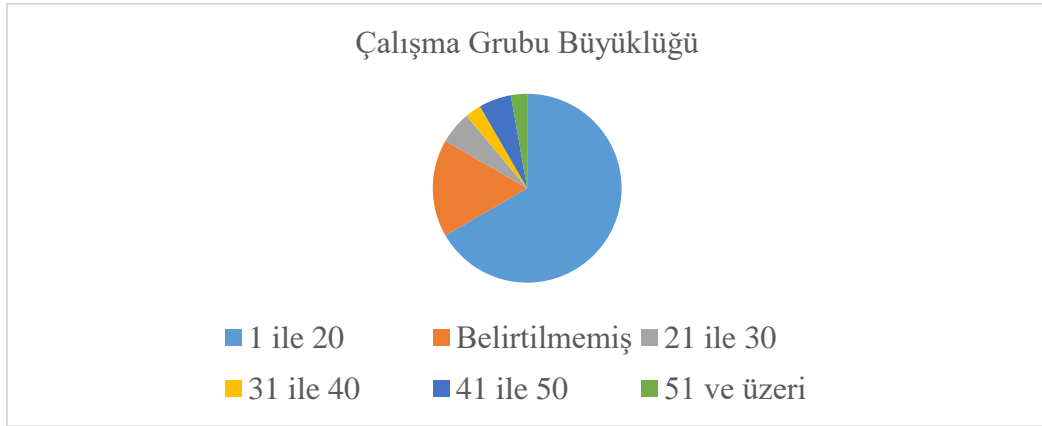


Şekil 7. Makalelerin çalışma grubu türlerine göre dağılımı

Şekil 7’de sunulduğu üzere ders imecesine ilişkin makalelerde çoğunlukla tercih edilen çalışma grupları öğretmen ($f=15$) ve öğretmen adayları ($f=14$) gruplarıdır. Bu grupları takiben sırasıyla akademisyenler ($f=3$) ve dokümanlar ($f=3$), veliler ($f=1$) grupları gelmektedir. Bunun yanında derleme türünden bazı makalelerde çalışma grubu türünün verilmemesinden dolayı ‘belirtilmemiş’ kategorisinde ($f=4$) araştırmalar yer almaktadır.

3.7. Ders İmecesine İlişkin Yayımlanan Makalelerin Çalışma Grubu Büyüklüğüne Dağılımı

Aşağıda yer alan Şekil 8 Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin çalışma grubu büyüklüklerine göre dağılımını betimlemektedir.



Şekil 8. Makalelerin çalışma grubu büyüklüğüne göre dağılımı

Şekil 8'den ders imecesi ile ilgili yayımlanmış makalelerde çoğunlukla 1-20 kişi arası çalışma grubunun tercih edildiği (f=24); ardından sırasıyla 'Belirtilmemiş' kategorisinin (f=6), 21-30 kişilik çalışma grubunun (f=2); ve 41-50 kişilik çalışma grubunun (f=2); tercih edildiği nadiren de 31-40 kişilik (f=1), 51 ve üzeri kişilik çalışma grubunun (f=1); tercih edildiği görülmektedir.

3.8. Ders İmecesine İlişkin Yayımlanan Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

İncelenen makalelerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımına ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Aracı	f	
Görüşme Formu	Görüşme	8
	Yarıyapılandırılmış görüşme, Yarıyapılandırılmış görüşme formu	3
	Odak grup görüşme tekniği	1
	Yapılandırılmamış görüşmeler	1
	Toplam	13
Kayıtlar	Video kayıtları	7
	Ses ve video kaydı	2
	Birebir ve grup görüşmesine ait video kayıtları	1
	Ses kayıt cihazı	1
	Toplam	11
Ders planları	10	
Alan notları	9	
Gözlem Formu	Gözlem	5
	Gözlem kontrol listesi	1
	Gözlem notları	1
	Yarıyapılandırılmış gözlem çizelgesi	1
	Katılımcı gözlemler	1
	Toplam	9
Formlar	Görüşme formu	3
	Değerlendirme formu, Öğretmenlerin Değerlendirme raporları	2
	Yansıtıcı rapor	1

	Geri bildirimformu	1
	Makaleincelemeformu	1
	Toplam	8
Günlükler	Yansıtıcıgünlükler	1
	Araştırmacıgünlüğü	1
	Öğretmenlerin yansıtıcıgünlüğü	1
	Toplam	3
Anket		2
Diğer	Çalışmağaıtları	1
	Doküman	1
	Bilimsel kaynaklar	1
	Kuruluşların raporları, yayınları	1
	İnternet, web sayfaları	1
	Repertuarçizelgeleri	1
	Video transkriptler	1
	D.İ. Uygulamadeğerlendirmeölçeği	1
	Toplam	8
Belirtilmemiş		7

Tablo 1’de sunulduğu üzere ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerde veri toplama aracı olarak çoğunlukla görüşme formlarının (f=13) tercih edildiği bu türü takiben sırasıyla kayıtlar (f=11), ders planları (f=10), alan notları (f=9), gözlem formları (f=9), formlar (f=8), ‘belirtilmemiş’ kategorisi (f=7), günlükler (f=3) ve anketler (f=2) takip etmektedir. Bunun yanında frekansı bir olan veri toplama araçları ‘Diğer’ kategorisi altında toplanmıştır. İncelenen 7 makalede veri toplama aracına ilişkin bilgiler yer almadığından bu makaleler ‘Belirtilmemiş’ olarak kategorize edilmiştir. Ayrıca makalelerin bazılarında birden fazla veri toplama aracı tercih edildiğinden kodlanan veri toplama araçlarının sayısı incelenen makale sayısından daha fazladır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin genel bir çerçevesini okuyucuya sunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda incelenen makalelerin yıllara, branşlarına, makalelerde yer alan ders imecesi türlerine, tercih edilen araştırma yaklaşımlarına, araştırma desenlerine, çalışma grubu türlerine, çalışma grubu büyüklüğüne ve veri toplama araçlarına göre detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin yıllara göre dağılımına bakıldığında ilk çalışmanın 2012 yılında yayımlandığı ve en az makale yayımlanan yılların da 2013, 2014 yılları (1) olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni ders imecesi modelinin o yıllarda Türkiye’de ilk uygulamalarının gerçekleştirilmesi olabilir. Çalışmaların 2018 yılına kadar artış gösterdiği ve en fazla çalışmanın 2020 yılında yayımlandığı görülmektedir. 2021 yılında çalışma sayısının önceki yıllara nazaran az (2) olduğu görülmektedir. Bunun sebebi araştırmanın veri setine Dergi Park’ta yayımlanan makalelerin Eylül ayına kadar yayımlanan makalelerin dahil edilmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Benzer tablo Aktuna ve Gökkurt Özdemir’in (2020) yapmış olduğu çalışmada da görülmektedir. Bu araştırmacılar çalışmalarında 2010-2019 yılları arasında 14 yüksek lisans, 25 doktora tezi ve 15 TR-dizin indeksli makalede yaptığı içerik analizinde son yıllarda artış gösterdiği sonucunu dile getirmişlerdir.

Dergi Park'ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin branşlara göre dağılımına odaklanıldığında matematik, İngilizce, Türkçe, pedagoji ve fen bilimleri öğretimi gibi farklı branşlarda yayımların olmalarına karşın çoğunlukla matematik alanında ders imecesi uygulamalarının gerçekleştirildiği makalelerin yayımlandığı görülmektedir. Dergi parktaki bu duruma benzer tablo Çin, Japonya, Singapur, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yayımlanan 50 makaleyi inceleyen Aykan ve Kıncal (2016) ve Gülhan (2021) da araştırmalarında dile getirilmiştir. Matematik branşının yanı sıra fen bilgisi, okul öncesi, İngilizce öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının kendi aralarında ders imecesi çalışmaları yaptığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonucun temelinde Türkiye'de gerçekleştirilen ilk ders imecesi uygulamalarının bu branşlara dair olmasının payının büyük olduğu düşünülmektedir.

Dergi Park'ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin ders imecesi türlerine göre dağılımına bakıldığında en çok çalışmaların öğretmen adaylarıyla ve okul içi ders imecesi türüne ait olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun nedeninin ders imecesinin Türkiye'de yeni yeni uygulanan bir model olması ve araştırmacıların bu model ile ilgili çalışmaları kolay ulaşılabilir örneklem tercihlerinden dolayı çoğunlukla öğretmen adayları ile ders imecesi uygulamaları gerçekleştirmiş olmaları şeklinde söylenebilir. Okul içi ders imecesi türünün de çoğunlukla tercih edilmesinin nedeni ders imecesinin okullarda yürütülen zümre çalışmaları kültürüne kolay uyurlanabilir olması şeklinde yorumlanabilir. Okul içi ders imecesinin süreç organizasyonu açısından da uygun fırsat sağlamanın da önemli olduğu düşünülmektedir. Örneğin aynı okulda görev yapan öğretmenlerin ders imecesi sürecinde ortak zaman ve mekan organizasyonunun kolay yapılabilir olması gibi.

Dergi Park'ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerde tercih edilen araştırma yaklaşımlarına bakıldığında gözle görülen bir fark ile nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Aslında ders imecesi 'planla-öğret-revize et-tekrar planla' basamaklarına dayanan derinlemesine incelenmesi gereken bir modeldir. Bu yüzden en fazla kullanılan araştırma yaklaşımının nitel araştırma yaklaşımı olması beklenildik bir durumdur. Ayrıca; Aykan ve Kıncal (2018) ve Aktuna ve Gökkurt Özdemir (2020)'ün çalışmalarda da ders imecesi ile ilgili yayımlarda çoğunlukla nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı sonucu dile getirilmiştir. Dergi Park'ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin araştırma desenlerine göre dağılımı incelendiğinde en çok durum çalışması yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Durum çalışmasında, sınırları belirli bir araştırma durumunun doğal ortamında detaylı bir şekilde betimlenmesi söz konusudur. Benzer şekilde Aktuna ve Gökkurt Özdemir (2020)' e göre de ders imecesi ile ilgili yayımlanmış lisansüstü tezlerde ve makalelerde tercih edilen araştırma deseninin durum çalışması olduğu ifade edilmiştir.

Dergi Park'ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin çalışma grubu türlerine göre dağılımları incelendiğinde çalışmanın en fazla öğretmenlerle ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştiği sonucuna varılmıştır. Bu sonucun ders imecesinin öğretmen yetiştirme ve geliştirme amaçlı bir model olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Aktuna ve Gökkurt Özdemir (2020) ve Gülhan (2021) de araştırmalarında çoğunlukla öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yürütülen ders imecesi süreçlerine ilişkin yayımların olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma da dikkat çeken diğer bir sonuç ise çalışma grubunun öğretmen, öğretmen adayları ve akademisyenler dışında bir makalede ise ebeveyn ile çalışılmış olmasıdır. Bu çalışmanın ders imecesinin işbirlikli yapısına farklı bir boyut kazandırması açısından kıymetli olduğu düşünülmektedir.

Dergi Park'ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin çalışma grubu büyüklüğüne göre dağılımı incelendiğinde en fazla 1-10 kişilik çalışma grubu büyüklüğü tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışma grubu büyüklüğü arttıkça yapılan çalışmaların azaldığı tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi

Türkiye’de uygulanan ders imecesi türlerinin küçük ölçekte olması olarak yorumlanabilir. Araştırmacılar süreci daha sağlıklı ve kontrollü bir şekilde yürütmek adına da ders imecesi grubu büyüklüğünü az sayıda tercih etmiş olabilir. Aykan ve Kıncal (2016) da inceledikleri makalelerde sıklıkla 1-10 kişilik çalışma grubu ile ders imecesinin gerçekleştirildiğini ifade etmekte ve bu durumu öğretmen ya da öğretmen adaylarının mesleki gelişim sürecinin takip edilmesi açısından daha sağlıklı olduğunu dile getirmişlerdir.

Dergi Park’ta ders imecesine ilişkin yayımlanan makalelerin veri toplama araçlarına göre dağılımı incelendiğinde araştırmacıların çoğunlukla sırasıyla veri toplama aracı olarak görüşme formları, kayıtlar, ders planları, alan notları ve gözlem formlarından faydalandıkları tespit edilmiştir. Araştırmalarda kullanılan ders imecesi sürecine ilişkin kayıtlar, ders planları, alan notları ve gözlem notları gibi veri toplama araçları ders imecesinin doğası gereği grup üyeleri tarafından kullanılan materyallerdir ve bu nedenle veri toplama aracı olarak sıklıkla başvuru alan veri kaynaklarındandır. Benzer şekilde Aykan ve Kıncal (201) ders imecesi ile ilgili yayımlanan makalelerde çoğunlukla gözlemlerin kullanıldığını ifade etmektedir. Adı geçen tüm veri toplama araçları da genellikle nitel araştırma geleneğinde kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Dolayısıyla bu sonuçlar, ders imecesi ile ilgili çoğunlukla nitel makalelerin yayımlanması sonucunun bir getirisi olarak da yorumlanabilir. Kayıtlar ders imecesi sürecinde yaşananları canlı tutmak adına önemli kaynaklardır. Araştırmacılar bu nedenle sürece ilişkin gözlem ve görüşmelerini kayıt altına almak adına sıklıkla ses kayıt cihazlarını ve kamera kayıtlarını kullanırlar (Lewis, 2002). Ders imecesinin neredeyse olmazsa olmazı olan planların sıklıkla veri toplama aracı olarak kullanılması aslında öngörülebilir bir sonuçtur. Çünkü ders imecesi süreci odaklanılan hedefe ulaşmak için tasarlanan ve ideal hale kavuşana dek revize edilen planlar üzerine kuruludur. Benzer yorum alan notları ve gözlem formları için de yapılabilir. Ders imecesi grubu üyeleri süreç içerisinde araştırma derslerini izlerken ve sonrasında değerlendirirken gözlem formlarını ve alan notlarını kullanırlar (Fernandez & Yoshida, 2004).

Araştırma sonuçlarından hareketle araştırmacılara, öğretmenlere ve eğitim politikacılarına sunulan öneriler maddeler halinde aşağıda sunulmuştur.

✓ Türkiye’de gerçekleştirilen ders imecesi uygulamalarının büyük çoğunluğunun matematik branşında olmasından hareketle araştırmacıların farklı branşlarda ders imecesi uygulama süreçlerine yönelik araştırmalar yapmaları önerilmektedir.

✓ Türkiye’de gerçekleştirilen ders imecesi uygulamalarının çoğunlukla öğretmen adaylarıyla ve okul içi ders imecesi türlerinde olmasından yola çıkarak ileride gerçekleştirilecek ders imecesi süreçlerinin okullar arası hatta ulusal ölçekte genel ders imecesi uygulamaları olması önerilmektedir.

✓ Ders imecesine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda çoğunlukla nitel araştırma yaklaşımının tercih edildiği görülmektedir. Araştırmacıların bu model ile ilgili gerçekleştirecekleri çalışmaların farklı yaklaşımların perspektifinden de nasıl yorumlanacağı merak konusudur. Bu nedenle ders imecesi ile ilgili karma yaklaşımın kullanıldığı araştırmaların yapılması önerilebilir.

✓ Dergi Park’ta incelenen ders imecesi modeli makaleleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlere bu modelin seminer dönemlerinde veya Öğretmen Yetiştirme ve Personel Genel Müdürlüğüne bağlı gerek mahalli gerek ise merkezi eğitimler verilmesi önerilebilir.

✓ Gerçekleştirilen araştırmalarda çoğunlukla öğretmen ve öğretmen adaylarının yer alması sonucundan hareketle gelecekte ders imecesi uygulamalarında katılımcı profiline çeşitliliğinin sağlanması adına akademisyen, müfettiş, eğitim politikacıları gibi katılımcıların da sürece dahil edilmesi önerilmektedir.

Yazar Katkı Beyanı:

- 1. Oben KANBOLAT:** Anafikir, planlama, veri işleme, veri analizi ve yorumlama, literatür taraması, yazım gözden geçirme ve düzeltme ve danışmanlık
- 2. Uğur YILDIRIM:** Planlama, veri toplama ve işleme, veri analizi ve yorumlama, literatür taraması, yazım gözden geçirme
- 3. Beyzanur PİRİMOĞLU:** Planlama, veri toplama ve işleme, veri analizi ve yorumlama, literatür taraması, yazım gözden geçirme
- 4. Eda TAT:** Planlama, veri toplama ve işleme, veri analizi ve yorumlama, literatür taraması, yazım gözden geçirme
- 5. İlnur KALKAN:** Planlama, veri toplama ve işleme, veri analizi ve yorumlama, literatür taraması, yazım gözden geçirme

5. KAYNAKÇA

- Aktuna, H. & Özdemir, B. G. (2020). Türkiye’de ders imecesi çalışmalarındaki eğilimler: Bir içerik analiz i çalışması. *Turkish Studies*, 15(4), 2629-2649.
- Aykan, A. & Kıncal, R. (2016). Ders araştırması kapsamında farklı ülkelerde yayınlanan bilimsel çalışmal arın içerik analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 19-31.
- Bayram, İ. & Bıkmaç, F. (2019). Ders imecesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üze rine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 577-610.
- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (lesson study) çalışması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversites i, Trabzon.
- Birel, G. K. (2017). Matematik eğitimi araştırmaları bağlamında yeni bir yaklaşım: Ders imecesi. *Studies In Educational Research and Development*, 1(1), 60-82.
- Boran, E. & Tarım, K. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders imecesi hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7 (1), 259-273.
- Bozkurt, E. & Özdemir, İ. E. Y. (2018). Mesleki gelişimde işbirliğine dayalı bir yaklaşım: Ders araştırmas ı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 109-116.
- Bütün, M. (2012). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program süre cinde matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Cerbin, W. & Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 2 50–257.
- Chen, X. (2011, November). Implications of lesson study on teacher professional development in China, Annual Conference of World Association of Lesson Studies (WALS), University of Tokyo, Tokyo.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Dudley, P. (2014). Lessonstudy: A handbook. <http://lessonstudy.co.uk/wpcontent/uploads/2012/03/new-h andbook-revisedMay14.pdf> adresinden 12 Kasım 2018 tarihinde alınmıştır.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils’ learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121.
- Eraslan, A. (2008). Japanese lesson study: Can it work in Turkey. *Education and Science*, 33, 62-67.
- Fernandez, C. & Yoshida, M. (2004). Lesson study: A Japanese approach for improving teaching and lear ning. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of teacher education*, 53(5), 393-405.
- Gülhan, F. (2021). Ders Araştırması (Ders İmecesini) Modeli Türkiye’de Nasıl Uygulanıyor, Ne İfade Ediyor?: Bir Sistemik Derleme. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 230-242.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç. & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(1), 107-124.
- Iksan, J. H., Nor, S.N. A. M., Mahmud, S. N. & Zakaria, E. (2014). Applying the principle of "Lesson study" in teaching science. *Asian Social Science*, 10(4), 108-113.
- Kanbolat, O. (2015). *Matematik öğretmeni adaylarıyla yürütülen ders imecesinde dış uzmanların paylaşım içerikleri ve rolleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Lewis, C. (2002). Does lesson study have a future in the United States? *Journal of the Nagoya University Department of Education*, 1, 1-23.
- Lewis, C. (2000). Lesson study: The core of Japanese professional development. Paper presented at Special Interest Group on Research in Mathematics Education at American Educational Research Association New Orleans, LA. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444972.pdf> adresinden 23 Eylül 2015 tarihinde alınmıştır.
- Murata, A. & Pothen, B. E. (2011). Lesson study in preservice elementary mathematics method courses: Connecting emerging practice and understanding içinde. L. C. Hart, A. S. Alston & A. Murata, (Ed.), Lesson study research and practice in mathematics education: Learning together (pp.103-116). New York: Springer.
- Özgeldi, M. & Doğan, D.(2018). Ders araştırması kapsamında matematik öğretmen adayları cebir öğretiminde sanal manipülatifleri nasıl kullanmaktadır? *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12(1).
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.
- Sato, M. (2008). Japanese lesson studies, looking back and thinking forward, keynote speech, The World Association of Lesson Studies International Conference, *Hong Kong Institute of Education, Hong Kong*.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

EKLER

Ek-1: Araştırmaya dahil edilen makaleler

Aykan, A. & Kıncal, R. (2016). Ders araştırması kapsamında farklı ülkelerde yayınlanan bilimsel çalışmaların içerik analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 19-31.

Baki, M. & Arslan, S. (2015). Ders imcesinin sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersini planlama bilgilerine etkisinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 209-229.

Baki G. & Işık A. (2018). Öğrencilerin matematiksel düşünmelerine yönelik öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin incelenmesi: Ders imcesi modeli. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9,(1).

Baltacı, S. & Yıldız, A. (2018). Geometrik yer problemlerinin yazılım destekli çözümleri esnasında tahmin et-gözle-açıkla stratejisinin kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 1873-1890. Doi: 10.29299/kefad.2018.19.03.003

Bayram, İ. & Bıkmaz, F. (2019). Ders imcesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 577-610.

Bayram İ. & Bıkmaz F. (2018). Exploring the lesson study experience of EFL instructors at higher education: A pilot study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 313-340.

Bayram Jacobs, D. (2012). Professional development of Japanese science and physics teachers and Japanese approach in Professional development: lesson study. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 45 (2) , 33-54 .

Birel, G. K. (2017). A new approach in the context of mathematics education research: Lesson study. *Studies in Educational Research and Development*, 1(1), 60-82.

Boran, E. & Tarım, K. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ders imcesi hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7 (1) , 259-273.

Bozkurt, E., & Özdemir, İ. E. Y. (2018). Mesleki gelişimde işbirliğine dayalı bir yaklaşım: Ders araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 109-116.

Bütün, M. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinde ders imcesi modelinin değerlendirilmesi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 136-167.

Coşkun, A. (2017). The application of lesson study in teaching english as a foreign language. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 151-162.

Çelik, Ö. A.,& Güzel, B. E. (2016). Bir matematik öğretmenin ders imcesi boyunca öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkaracak soru sorma yaklaşımları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 365-392.

Dağ, S. A. & Temur Ö. D. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının mikro öğretim ders imcesi uygulaması ile ilgili görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 120-133.

Erbilgin, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 69-83.

Güner, P. & Akyüz, D. (2017). Ders imcesi (lesson study) mesleki gelişim modeli: öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16 (2), 428-452.

- Gözel, E. (2017). Sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı ders imecesi bilgilerinin gelişiminin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 48-62.
- Gözel, E., Erdem, A. R. & Toptaş, V. (2020). Ders imecesi çalışmalarının sınıf öğretmenlerinin problem çözüme ve kurma davranışlarına etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 16-34.
- Kanbolat, O. & Arslan, S. (2018). Dış uzmanların katılımıyla gerçekleştirilen ders imecesinde katılımcıların materyal kullanımı ile ilgili paylaşımları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 43-54.
- Kara, Y., & Şen, Ö. (2021). Ders imecesi uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerine ve uygulamalarına etkileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-20.
- Karaburğa F. & İlgin G. (2020). Ders araştırması deneyiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten bir İngilizce öğretmenin etkin öğretmen niteliklerine yönelik inanışlarını nasıl şekillendirdiği üzerine bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(1), 239-255
- Kıncal R., & Beypınar D. (2015). Ders araştırması uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 186-210.
- Özgeldi M. & Doğan D. (2018). Ders araştırması kapsamında matematik öğretmen adayları cebir öğretiminde sanal manipülatifleri nasıl kullanmaktadır? *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12(1).
- Özdemir, S. (2019). Öğrencilerin gelişimini sağlayacak bir araç olarak ders çalışmasının uygulanması öğretmenlerin öğrenmesi ve mesleki gelişimi. *Katılımcı Eğitim Araştırması (PER)*, 6(1), 36-53.
- Özaltun Çelik, A. & Bukova Güzel, E. (2017). Matematik öğretmenlerinin ders imecesi kapsamında köklü ifadelerin öğretimine ilişkin oluşturdukları ders planı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2) , 561-594.
- Sadak, M. (2021). How do pre-service mathematics teachers enhance their lessons through lesson study? *International Journal of Scholars in Education*, 4 (1), 15-25 .
- Tepetaş Ş. & Tezcan T. (2022). Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen ders imecesi uygulamasının yansımalarının ebeveynler açısından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 447-463.
- Yılmaz, N. & Özdemir, E. (2019). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının mesleki becerilerinin gelişimi öğrenci düşüncesinin ders çalışması bağlamında yorumlanması. *Avrasya Eğitim ve Sosyal Bilimler Bildiriler Kitabı (EPESS)* 14, 67-72.
- Yıldız A. & Baltacı S. (2017). Bilim sanat merkezi matematik öğretmenlerinin kurdukları geometrik inşa problemlerine bilişsel seviye düzeyleri açısından ders imecesi çalışmalarının etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1481-1516.
- Yüzbaşıoğlu, S. & Babadoğan, C. (2016). Recommendations of participating teachers on the application of lesson study in Turkey. *Journal of Education and Future*, 1(9), 101-122.

İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına Ait Kazanımların Karşılaştırmalı İncelenmesi

Ali YALÇIN¹ 

¹Dr., aliylcn77@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8421-3924

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 25.08.2023	<p>Bu araştırmanın amacı, 2005, 2018 ve 2023 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı, öğrenme alanları kapsamında yer alan kazanımları, nicel ve nitel olarak karşılaştırarak; her üç programda vurgulanan ortak temaları ortaya çıkartmak ve yeni programın bir önceki programa göre değişim ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerine bağlı kalınarak yürütülmüştür. Araştırmada doküman olarak kullanılan veriler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2005, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler dersi 4. sınıf öğretim programından oluşmaktadır. Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını desteklemek için 2005, 2018 ve 2023 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımlar, tablolarda sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme alanlarında belirtilen kazanımların nicel olarak sayısı, 2005 öğretim programında 46 iken 2018 ve 2023 öğretim programında 33'e düştüğü görülmektedir. Nitel olarak 2005 ilköğretim sosyal bilgiler 4 sınıf öğretim programı kazanımında yer alan "Atatürk" isminin, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı kazanımlarında yer verilmediği belirlenmiştir. Ancak genel itibariyle 2005, 2018 ve 2023 sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımların benzer özellikler taşıması dikkat çekicidir. Ayrıca 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında "etkin vatandaşlık" adlı yeni bir öğrenme alanı oluşturulduğu, bu nedenle bu öğrenme alanındaki kazanımların da "etkin vatandaşlık" kapsamında sunulduğu saptanmıştır. Bu durum, program geliştirme çalışmaları için kazanım ifadelerindeki ayrıntıdan ve benzer açıklamalardan kaçınıldığını göstermektedir. Özellikle teknoloji ve iletişim alanındaki hızlı gelişmeler yeni kazanımların eklenmesini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, çağımızın siyasi, ekonomik ve toplumsal olayları ışığında hareketle öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine uygun kazanımlar eklenebilir veya değiştirilebilir.</p>
Kabul Tarihi: 18.09.2023	
© UEAD 2023 Tüm hakları saklıdır.	

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, sosyal bilgiler, öğretim programı, kazanım, karşılaştırma

A Comparative Analysis of the Outcomes of Elementary 4th Grade Social Studies Curriculum

Article Information	ABSTRACT
Received: 25 August 2023	<p>The aim of this study is to compare the achievements within the scope of learning areas in the 2005, 2018 and 2023 4th grade social studies curricula quantitatively and qualitatively; to reveal the common themes emphasized in all three programs and to reveal the changes and differences of the new program compared to the previous program. This study was conducted by adhering to qualitative research methods. The data used as documents in the study consisted of the 2005, 2018 and 2023 primary school social studies 4th grade curricula prepared by the Ministry of National Education. The data collected by document analysis method were analyzed by descriptive analysis method. In order to support the credibility of the research, the achievements in the 2005, 2018 and 2023 primary school 4th grade social studies curriculum were presented in tables. According to the results of the research, it is seen that while the quantitative number of learning outcomes specified in the learning areas was 46 in the 2005 curriculum, it decreased to 33 in the 2018 and 2023 curricula. Qualitatively, it was determined that the name Atatürk, which was included in the learning outcome of the 2005 primary social studies 4th grade curriculum, was not included in the new 2018 and 2023 primary social studies 4th grade curriculum learning outcomes. However, in general, it is noteworthy that the learning outcomes in the 2005, 2018 and 2023 social studies curricula have similar characteristics. In addition, it was determined that a new learning area named "active citizenship" was created in the 2018 and 2023 elementary social studies curricula, and therefore the outcomes in this learning area were also presented within the scope of "active citizenship". This situation shows that details and similar</p>
Accepted: 18 September 2023	
© UEAD 2023 All rights reserved.	

explanations in outcome statements are avoided for curriculum development studies. Rapid developments especially in the field of technology and communication have necessitated the addition of new learning outcomes. In this context, in light of the political, economic and social events of our age, gains that are appropriate for students' cognitive, affective and psychomotor skills can be added or changed.

Keywords: Elementary, social studies, curriculum, acquisition, comparison

DOI: 10.32960/uead.1349675

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Yalçın, A. (2023). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına ait kazanımların karşılaştırmalı incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 7(2), 66-82.

Citation Information: Yalçın, A. (2023). A comparative analysis of the outcomes of elementary 4th grade social studies curriculum. *National Journal of Education Academy*, 7(2), 66-82.

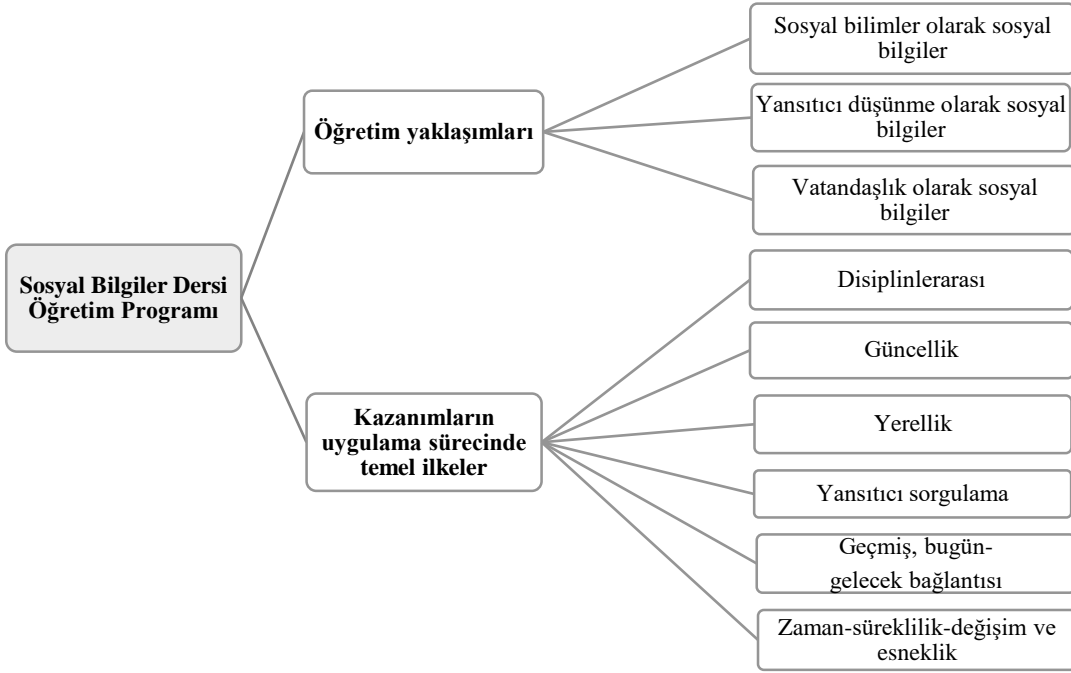
1. GİRİŞ

Öğretim programı geliştirme çalışmaları, günün ihtiyaç ve koşullarına göre güncellenmektedir. Çünkü içinde bulunduğumuz 21. Yüzyıl, değişim ve gelişimin çok hızlı olduğu bir dönemdir. Özellikle ekonomi, siyasi ve toplumsal alanda meydana gelen gelişmeler günümüz dünyasını, küreselleşmenin de etkisiyle adeta tek kutuplu bir gezegene dönüştürmüştür. Son yıllarda, bilim ve teknolojiye meydana gelen küresel gelişmeler, eğitim-öğretim alanını da etkilediği görülmektedir. Tüm bu gelişmeler, bireyin geçmiş yıllara göre daha karmaşık problemlerle karşılaşmasına neden olmaktadır. Bunların çözümü için birden çok disiplinin bilgi ve bulgularından yararlanılması ve karmaşık olayların çözümünde disiplinler arası anlayışın benimsenmesi gerekmektedir (Uzun & Dönmez, 2023). Bu bağlamda eğitim sorunlarına çözüm üretebilecek en önemli derslerden biri de sosyal bilgilerdir. Çünkü sosyal bilgiler dersi, öğrencilere insan ilişkileri ve vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için disiplinler arası yaklaşımdan yola çıkarak tarih, coğrafya, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji ve sosyoloji gibi sosyal bilimlerin kaynaştırılmasıyla oluşturulmuş çok boyutlu bir derstir (National Council for The Social Studies,[NCSS], 2010). Aslında sosyal bilgiler dersi, “öğrencilerin kişisel, ailevi, bölgesel, ulusal ve küresel konularla ilgili bilgi, beceri ve değer edinmeleri ile günlük hayatlarında doğru ve mantıklı kararlar almalarına önemli katkılar sağlamaktadır” (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2005:1). Bu açıdan bakıldığında, günümüzde öğretim programlarında, bilgiyi aktarmaktan ziyade onu işleme ve problem çözmek için kullanma becerileri önem kazanmıştır. Bu nedenle öğrencilerin, değişimin getireceği bireysel ve toplumsal belirsizliklerle baş edebilmeleri için bazı değerler ve becerilerle donatılmaları bir zorunluluktur. Bu anlatımlara dayalı olarak sosyal bilgiler, etkin ve üretken bireyler yetiştirmek, öğrencilerin insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla sosyal bilimlerin içeriklerine göre yapılandırılan bir derstir (MEB, 2005:1).

Türkiye’de de sosyal bilgiler dersinin öğretilmesi konusunda cumhuriyetten günümüze kadar çeşitli öğretim programları uygulamaya konulmuştur. Cumhuriyet dönemi eğitim programları Atatürk ilkelerine bağlı demokratik, laik ve çağdaş anlayışa dayalı olarak yapılandırıldığı söylenebilir. Cumhuriyet döneminde 1924, 1926, 1930, 1948, 1962 programlarında sosyal bilgiler dersi disiplinler arası olmaktan ziyade tek disiplin anlayışına (tarih, coğrafya ve yurt bilgisi) göre şekillendirilmiştir. 1960’lı yıllardan itibaren 4 ve 5. sınıflarında çok disiplinli bir anlayışla sosyal bilgiler adı altında yürürlüğe konulmuştur. 1985 yılında ortaokullarda sosyal bilgiler dersi kaldırılarak yerine milli tarih ve milli coğrafya dersleri konulmuştur. Yurt bilgisi dersi ise 1992’de yeni bir vatandaşlık bilgileri programı ile uygulamaya konulmuştur (Öztürk & Otluoğlu, 2005; Yalçın, 2016:3-4). 1997’de Türkiye’de uygulanan sekiz yıllık zorunlu eğitim sonucunda milli tarih ve milli coğrafya dersleri kaldırılarak 1998’de yerine 4-7. sınıfları

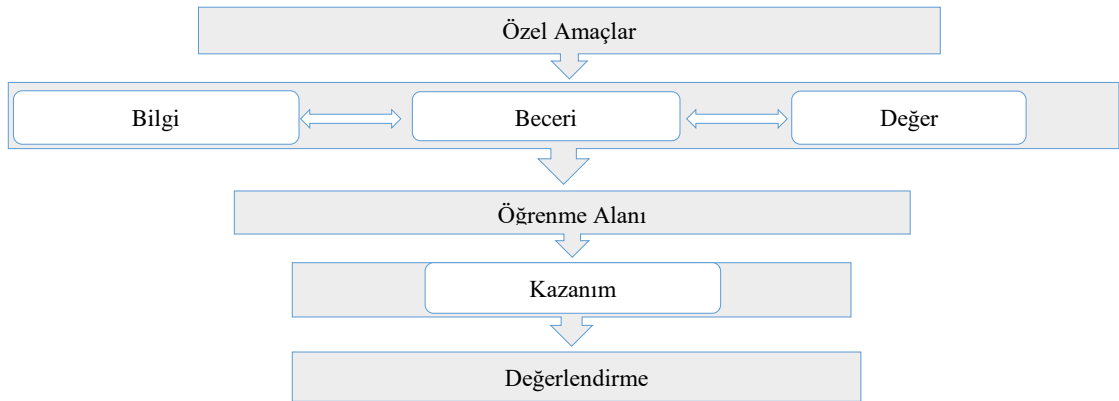
kapsayacak şekilde yeni bir sosyal bilgiler dersi öğretim programı yürürlüğe konulmuştur. Davranışçı ekole göre oluşturulan 1998 programı, 2004 yılına kadar ülkemizde uygulanmaya devam etmiştir (Bilgili, 2008; s. 5). Bu tarihten sonra 2005 yılında oluşturulan sosyal bilgiler öğretim programı, eski programın davranışçı anlayışından vazgeçilerek yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerine göre şekillendirilmiştir. Özellikle bu yaklaşıma geçilmesine etki eden en önemli sebepler, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin Türkiye'ye yansımaları, eğitim biliminde yeni gelişmeler, ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim ihtiyacı gibi etkenler, yeni bir program hazırlığına girmesine neden olmuştur. Bu bağlamda 2005 yılında yürürlüğe konulan sosyal bilgiler programı, sosyal oluşturmacı anlayışı temel alınarak hazırlanmıştır. Bu anlayış çerçevesinde, sosyal bilgiler dersinin tematik bir zeminde hazırlandığı ve önceki programlara göre birçok farklılığa sahip olduğu görülmektedir (Bilgili, 2008:25; Tay, 2017:472; Uzun & Dönmez, 2023). Özellikle bu farklılıklar, 2005 sosyal bilgiler programında; yapısal, öğrenme alanı, tematik yaklaşım, kazanımlar, bilgi, beceri, değer ve çeşitli etkinliklerden oluştuğu söylenebilir (Semenderoğlu & Gülersoy, 2005:144).

2005 programı her ne kadar önceki programlardan daha zengin bir içeriğe sahip olsa da 2015 yılında program yeniden güncellenmeye çalışılmıştır. 2017'de yeni bir taslak program, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından paydaşların görüşlerine açılmıştır (Gürel, 2017:238). Özellikle 2015 yılından itibaren başta Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu olmak üzere kamu kurum ve kuruluşları, işçi ve işveren sendikaları, meslek örgütleri ve ilgili sivil toplum kuruluşları, ulusal ve uluslararası uzman ve akademisyenlerin katılımıyla program güncelleme çalışmaları hız kazanmıştır. Bu dönemde (2015-2016) öğretim programları, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) kapsamında bazı değerlendirmelere tabi tutulmuş ve daha sonra uyumlu ve bütünlük kazanması açısından; çeşitli öğretim kademelerine uygun olarak kendi kültürel dokusuyla uyumlu yeni Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) oluşturulmuştur. Hayat boyu öğrenmeyi esas alan ve her bireyin kazanması beklenen bu sekiz temel yetkinlik alanı öğretim programlarına yön vermeye başlamıştır (MEB, 2018). Bu bağlamda, 2018'de yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programı da bu yeterlilikler çerçevesinden hareketle yeniden yapılandırıldığı söylenebilir. 2023 yılında sosyal bilgiler öğretim programının genel yapısı değişmediği gibi sadece bazı kazanım ifadelerinde değişiklik yapılmış ve genel itibarıyla 2018 öğretim programıyla bütüncül bir şekilde devam edilmesine karar verilmiştir (MEB, 2023). Nitekim sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik içeriğin, hangi bileşenlere ve başlıklara göre tasarlandığını görmek için şekil üzerinde kısa bir özet sunmanın, konunun anlaşılır olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Şekil 1'de sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğretim yaklaşımlarından olan sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler, yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler, vatandaşlık olarak sosyal bilgiler temalarıyla felsefi yapı ve çerçevesi çizildiği görülmektedir. Öte yandan, kazanımların uygulama sürecinde hedeflenen bazı temel ilkeler vardır. Bunlar: Disiplinler arası, güncellik, yerellik, yansıtıcı sorgulama, geçmiş, bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kazanımların Uygulanmasında Temel İlkeler (MEB, 2023)

Günümüzün teknolojik gelişmeleri sonucunda insanlar, nasıl etkileniyorsa okullarda okutulan öğretim programları da etkilenmektedir. Bu yüzden zamanla program güncelleme ve geliştirme çalışmaları, meydana gelen gelişmelere bağlı olarak devam etmektedir. Bu süreçte okullarda edindiği temel bilgi, beceri ve değerleri öğrenen genç nesiller, dünya ile etkin bir şekilde iletişim kurabilmenin heyecanını yaşamaktadırlar. Böylece deneyimlerini eğitim yaşantısına da yansıtma isteği, artık bu etkileşim süreçlerinin öğrenciler tarafından da algılanmasını gerektirmektedir. Böylece, bu algılanma sosyal bilgiler dersi sayesinde giderilmeye çalışıldığı söylenebilir (MEB, 2005:47; O’Flaherty & Liddy, 2018). Bu yüzden yaşam temelli gelişen olayların, program geliştirme çalışmalarına etki ettiği görülmektedir. Konunun anlaşılabilirliğini desteklemek için kazanımlar, sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel bileşenlerinden biri olması ve genel itibarıyla program kısmının hangi bölümünde yer aldığını belirtmek adına yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu yüzden sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel yapısı ve kazanımın yeri şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Yapısı (MEB, 2023).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarıyla ilgili literatür incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımların tematik incelenmesi (Uzun & Dönmez, 2023), sosyal bilgilerde, tarih kazanımları (Sarıçam, 2023), programların yapısı, genel amaçlar, içerik, öğretim yaklaşımları, değerlendirme ve öğrenci ile öğretmen görüşleri (Aykaç, 2011; Bekdemir & Polat, 2016; Dinç & Doğan, 2010; Doğanay, 2008; Ersoy & Kaya, 2009; Gömleksiz & Bulut, 2006; Gülersoy, 2013; Gürel, 2017; Kardeniz, Eker & Burunsuz, 2015; Keskin, 2008; Semenderoğlu & Gülersoy, 2005; Tay, 2017; Yalçın, 2016; Yapıcı & Demirdelen, 2007; Yüksel, 2003) kapsamında irdelendiği ve tartışıldığı görülmektedir. İlgili literatürden hareketle bu çalışmanın yapılmasının en önemli gerekçesi, öğretim programları açısından hayati öneme sahip olan kazanımların program geliştirme ve güncelleme çalışmalarında günümüz toplumsal, siyasi, ekonomik, teknolojik ve küresel problemlerin kazanımlara yansımaları; ayrıca kazanımlardaki nicel ve nitel olarak değişim ve farklılıkların öğretim programlarına etkilerini keşfetmektir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, 2005, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler dersi 4. sınıf öğretim programı, öğrenme alanları kapsamında yer alan kazanımları nicel ve nitel olarak karşılaştırarak; her üç programda değişim ve farklılıklarını ortaya koymaktır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, verilerin toplanması, veri analizi, geçerlik ve güvenilirlik uygulamalarına yönelik bilgiler sunulmuştur.

2.1 Araştırmanın deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, belli bir bağlamın ve etkileşimin bir parçası olarak olayları kendi açısından anlamlandırma çabası olarak görülmektedir. Araştırmanın amacına uygunluğu açısından ve yazılı materyallerin incelenmesine uygun olarak, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır (Merriam, 2013:14). Bilindiği gibi doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008:187).

2.2 Verilerin toplanması

Bu çalışmada kullanılan veriler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve kamuoyuna sunulan 2005 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2018 ve 2023 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarından oluşmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan veriler; 4. sınıf kapsamında yer alan kazanımlardan oluşmaktadır. Veri toplama ve analiz süreci belli aşamalara göre gerçekleştirilmiştir. İlk önce kaynaklar temin edilmiş ve daha sonra öğretim programları yıllara göre sıraya konulmuş ve daha sonra 4. Sınıf düzeyine göre kazanımların çıktıkları alınmıştır. Bir sonraki aşamada kazanımlar öğrenme alanlarına göre sıraya konulmuş ve tablolara yerleştirilmiştir. Daha sonra bu üç öğretim programına göre değişim ve farklılıklar incelemeye tabi tutulmuştur. Son olarak tablolarda sunulan veriler yorumlanmıştır. Aslında burada merak edilen en önemli konulardan biri “*değişen neydi?*” Sorusunu göz ardı etmemektir. Bu nedenle veri toplama, düzenleme ve ayıklama süreci sistemli, ayrıntılı ve dikkatli bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmada temel veri olarak kullanılan dokümanlar tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Dokümanlar

Öğretim Programları	Sınıf düzeyi	İncelemeye alınan program ögesi	Veri Kaynağı
2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	4. sınıf	Kazanımlar	Milli Eğitim Bakanlığı/ Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
2018 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı			
2023 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı			

2.3 Verilerin Analizi ve İnanırcılık

Araştırmada doküman incelemesiyle toplanan veriler betimsel analiz tekniğine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Bu analiz yönteminde, veriler sistemli bir şekilde belirtilir. Daha sonra karşılaştırılan veriler açıklanır, yorumlanır ve neden-sonuç ilişkileri içerisinde sonuca ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Özellikle öğretim materyallerinde analiz yapılmasındaki en önemli neden materyal içindeki düşünceleri, açıklamaları ve anlamları keşfetmektir. Toplanan verilerin düzenlenmesi, özetlenmesi ve yorumlanması analizin temel süreçleri arasındadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014:246). Bu bağlamda bu araştırmada, 2005, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler dersi 4. sınıf öğretim programı, öğrenme alanları kapsamında yer alan kazanımları nicel ve nitelik olarak karşılaştırarak; her üç programda değişim ve farklılıklarını belirlemektir. Kazanımlar, 2005, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler dersi 4. sınıf öğretim programındaki öğrenme alanlarına göre önce belli bir sıraya konulmuş ve daha sonra betimleyici bir şekilde analiz edilmiştir. Daha sonra kazanımlar tablolar halinde ortaya konulmuştur. Bunun sonucunda tablolar yorumlanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için başka bir alan uzmanı görüşü alınmıştır. Araştırmacılar, her üç öğretim programında belirtilen kazanımları karşılaştırmış ve betimleyici ifadeler üzerinde uzman görüşü sağlandıktan sonra verilere son şekli verilerek yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, 2005, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler dersi 4. sınıf öğretim programı, öğrenme alanları kapsamında yer alan kazanımları nicel ve nitelik olarak karşılaştırarak; her üç programda değişim ve farklılıklarını ortaya koyan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2. 2005, 2018 ve 2023 İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanlarına Göre Kazanımların Dağılımları

4. Sınıf	2018 ve 2023 Öğretim Programı	2005 Öğretim Programı
Öğrenme alanı	Kazanım (f)	Kazanım (f)
Birey ve toplum	5	6
Kültür ve miras	4	6
İnsanlar, yerler ve çevreler	6	8
Bilim, teknoloji ve toplum	5	6
Üretim, dağıtım ve tüketim	5	7
Etkin vatandaşlık	4	-
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	-	5
Güç, Yönetim ve Toplum	-	4
Küresel bağlantılar	4	4

Toplam	33	46
--------	----	----

Tablo 2 irdelendiğinde, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programının öğrenme alanlarına göre toplam kazanım sayısı 33 olduğu görülmektedir. Her iki sosyal bilgiler öğretim programında, en fazla kazanıma sahip öğrenme alanı “*insanlar, yerler ve çevreler*” olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenme alanında kazanımların ağırlığının fazla olması, öğrencilerin bulunduğu gelişim dönemi göz önünde bulundurularak oluşturulduğu söylenebilir. Çünkü 4. Sınıfta öğrenciler, buldukları mekân ile ilgili konum becerilerinin geliştirilmesi için çevresindeki toplumsal olayların neden ve sonuçlarını anlamaları için kazanım sayısının fazla olmasına etki etmiş olabilir.

2005 ilköğretim 4 sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğrenme alanlarına göre kazanım dağılımı toplamı 46’dır. 4 sınıf sosyal bilgiler programında en fazla kazanımın yer aldığı öğrenme alanı “*insanlar, yerler ve çevrelerdir*. Bununla birlikte “*üretim, dağıtım ve tüketim*” adlı öğrenme alanı da kazanım sayısı bakımından ikinci sırada yer almaktadır. Aslında bu iki öğrenme alanına ait kazanım sayılarının fazla olmasında, İnsan, yer ve çevre etkileşimi, konu genişliği, özel ve genel amaçlara göre bir bütünlük oluşturmasından kaynaklanmaktadır. Bu tablodaki betimleyici bulgular genel itibarıyla değerlendirildiğinde, 2005 sosyal bilgiler öğretim programında kazanım sayısı fazla iken sonraki yıllarda güncellenen 2018 ve 2023 öğretim programlarında bu sayı nicel olarak azaldığı görülmektedir. Nitel olarak burada dikkat çeken bir sonuç 2005 sosyal bilgiler öğretim programında bulunan *gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler* ile *güç, yönetim ve toplum* öğrenme alanları 2018 ve 2023 sosyal bilgiler öğretim programında *etkin vatandaşlık* adı altında birleştirilmiştir. Kazanım sayısı değişmeyen ve bütün programlarda aynı kalan tek öğrenme alanı *küresel bağlantılardır*.

2005, 2018 ve 2023 İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Öğretim Programı Öğrenme Alanlarında Kazanımların Karşılaştırılması

Tablo 3. Birey ve Toplum

4. Sınıf	Birey ve Toplum öğrenme alanı kazanımları
2005 ilköğretim sosyal bilgiler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bireysel farklılıkları tanıır ve kabul eder. 2. Duyguları ve düşünceleri arasındaki ilişkiyi fark eder. 3. Farklı durumlara ait duygu ve düşüncelerini ifade eder. 4. Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar. 5. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar. 6. Sahip olduğu resmî kimlik belgelerindeki bilgileri analiz ederek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur. 2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar. 3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır. 4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. (Farklı yeteneklere, beğenilere ve kişilik özelliklerine sahip bireylerin yanı sıra dezavantajlı (engelli, yoksul, devlet bakımına muhtaç veya kronik sağlık sorunları yaşayan) bireylerin durumlarına da değinilir. 5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.

Tablo 3'e bakıldığında, nitelik olarak 2018 ve 2023 sosyal bilgiler öğretim programlarındaki kazanım ifadelerinin 2005 programına göre değişmesine rağmen anlam olarak aynı olduğu görülmektedir. Her iki programda dikkat çeken nokta, bireyin kimlik gelişimine vurgu yapmasıdır. 2018 ve 2023 4. sınıf sosyal bilgiler programı birey ve toplum öğrenme alanının kazanım sayısının nicel olarak düştüğü görülmektedir. Ayrıca birey kendi duygu, düşünce ve fikirlerinin diğer insanlardan farklı olduğu bilinci içerisinde olması, diğer insanların fikirlerine saygı duyması noktasında, kazanımların ağırlıkta olduğu söylenebilir. 2018 programında “kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar” adlı kazanımda vurgulanan temel öge, empati kurma becerisidir. Burada dikkat çeken nokta, kazanımların beceriler ve değerlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. 2005, 2018 ve 2023 4. sınıf sosyal bilgiler programı birey ve toplum öğrenme alanında kazanımlarda vurgulanan ortak temalar; *bireysel farklılık, saygı, sevgi, kimlik, hoşgörü* adlı ortak konulara değinildiği belirlenmiştir. Birey ve toplum öğrenme alanındaki kazanımların temel felsefesinde, bireyin toplumsal bir varlık olarak çevresini etkilemesi ve çevresinden etkilenmesi gerçeğinden hareketle ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda kendini gerçekleştirme ve karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilmesi önemlidir. Bu bağlamda öğrenci “ben” ve “biz” olma süreçlerini etkileyen mekânsal, tarihî ve kültürel faktörleri de değerlendirme imkânı bularak millî, manevi ve evrensel değerlerin farkına varmasına katkı sağlayacaktır (MEB, 2005, s. 4).

Tablo 4. Kültür ve Miras

4.Sınıf	Kültür ve Miras öğrenme alanı kazanımları
2005 İlköğretim sosyal bilgiler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur. 2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri fark eder. 3. Tarihte Türklerin yaygın olarak oynadığı oyunlardan günümüzde de devam edenlere örnek verir. 4. Kültür öğelerinin geçmişten bugüne değişerek taşındığına ilişkin yakın çevresinden kanıtlar gösterir. 5. Yaşanmış olaylardan ve görsel materyallerden yola çıkarak, Millî Mücadele sürecinde yakın çevresini ve Türkiye’yi betimler. 6. Millî Mücadele’nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilânında Atatürk’ün rolünü fark eder.
2018 ve 2023 İlköğretim sosyal bilgiler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere dayanarak ailesinin geçmişine dair soyağacı oluşturur. 2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir. 3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır. 4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele’nin önemini kavrar. <p>1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere dayanarak aile tarihi çalışması yapar. (2023 Öğretim Programı)</p>

Tablo 4 incelendiğinde, kültür ve miras adlı öğrenme alanına ait kazanımlarda ortak olarak vurgulanan temalar; *sözlü ve yerel tarih, milli kültür, kültürel miras, Millî Mücadele ve görsel materyal* gibi kavramlara vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Kültür ve miras öğrenme alanındaki kazanımlarda dikkat çeken nokta, 2005 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler kazanımlarından olan “*Millî Mücadele’nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilânında Atatürk’ün rolünü fark eder*” adlı kazanım ifadesinde geçen Atatürk ismi yeni 2018 ve 2023 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki kazanımlarda yer almadığı saptanmıştır. Bu kazanım “*Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele’nin önemini kavrar*” şeklinde oluşturulduğu görülmektedir. Burada Millî Mücadeleye katkı sağlayan insanların önemini daha genelleyici bir ifadeyle kazandırılmak istendiği söylenebilir. Ayrıca 2005 ilköğretim 4 sınıf sosyal bilgiler programı kültür ve miras adlı öğrenme alanında yer alan kazanım sayısı 6’dır. 2018 ve 2023

İlköğretim 4 sınıf sosyal bilgiler programı kültür ve miras öğrenme alanındaki kazanım sayısı ise 4'e düştüğü görülmektedir. 2023 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı kültür ve miras adlı öğrenme alanına ait 1.1 sıralı kazanımın nitelik olarak daha genel ve kısa bir kazanıma dönüştürüldüğü belirlenmiştir.

Tablo 5 İnsanlar, Yerler ve Çevreler

4. Sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı kazanımları
2005 İlköğretim sosyal bilgiler	1. Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.
	2. Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır.
	3. Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur.
	4. Çevresindeki bir yerin krokisini çizer.
	5. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır.
	6. Çevresinde gördüğü doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.
	7. Efsane, destan, öykü, türkü ve şiirlerden yararlanarak yaşadığı yerin coğrafi özellikleri ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
	8. Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.
2018 ve 2023 İlköğretim sosyal bilgiler	1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
	2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer
	3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşerî unsurları ayırt eder.
	4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır.
	5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.
	6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar
	1. Afet öncesi, sırası ve sonrasında yönelik gerekli hazırlıkları yapar.
	<i>Afet ve acil durum aile planı hazırlatılır. Planda; afet öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenler listelenir. Planın aileye özgü bölümlerinin (toplanma alanının kararlaştırılması, acil durumda bilgi verilecek kişilerin belirlenmesi vb.) evde aile ile birlikte tamamlanması teşvik edilir.</i>
	<i>1.Afet ve acil durum çantası hazırlatılır.</i>

Tablo 5 irdelendiğinde, insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında yer alan kazanımların nicel olarak değiştiği görülmektedir. 2005 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler programında 8 iken 2018 ve 2023 ilköğretim 4 sınıf sosyal bilgiler programında 6'ya düştüğü görülmektedir. Hem 2005 programı hem de 2018 ve 2023 programında; insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında vurgulanan ortak temalar; *konum bilgisi, mekân algılama, çevre, doğa olayları, yerel* gibi ifadelerle değinildiği söylenebilir. *İnsanlar, yerler ve çevreler* adlı öğrenme alanındaki kazanımlarda dikkat çeken nokta, 2005 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan “*efsane, destan, öykü, türkü ve şiir*” adlı edebi ürünlere vurgu yapan kazanımın, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4 sınıf öğretim programında yer almamış olmasıdır. Bu öğrenme alanındaki kazanımların temel amacı; insan, mekân ve çevre üçgeninde meydana gelen toplumsal ve doğa olaylarını öğrenciye öğretmek ve onlarda çevresel okuryazarlık farkındalığı oluşturmayı amaçladığı görülmektedir. 2023 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 6. kazanımın yeniden düzenlenerek daha genelleyici ve açıklayıcı bir şekilde sunulduğu saptanmıştır.

Tablo 6 Üretim, Dağıtım ve Tüketim

4. Sınıf	Üretim Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı kazanımları
2005 İlköğretim sosyal bilgiler	<ol style="list-style-type: none"> 1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt eder. 2. İhtiyaçlarından hareket ederek insanların temel ihtiyaçları hakkında çıkarımlarda bulunur. 3. Mevcut kaynaklarla ihtiyaçlarını ilişkilendirir. 4. Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir. 5. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır. 6. Kullandığı bazı ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını oluşturur. 7. İhtiyaçlarla meslekleri ilişkilendirir.
2018 ve 2023 İlköğretim sosyal bilgiler	<ol style="list-style-type: none"> 1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar. 2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır. 3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler. 4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur. 5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.

Tablo 6 incelendiğinde, 2005 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler programında toplam 7 kazanım yer almıştır. 2018 ve 2023 programında ise toplam kazanım sayısı 5'e düşmüştür. Genel olarak bu öğrenme alanındaki kazanımlar benzer özellikler taşıdığı söylenebilir. Hem 2005 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler programı hem de 2018 ve 2023 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler programı üretim, dağıtım ve tüketim adlı öğrenme alanında yer alan kazanımlarda vurgulanan ortak temalar; *ihtiyaçlar, çevresel kaynaklar, bilinçli tüketici* gibi ifadeler olduğu görülmektedir. 2018 ve 2023 ilköğretim 4 sınıf sosyal bilgiler programında geçen "*sorumluluk*" ifadesi 2005 programında yer almadığı tespit edilmiştir. Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında yer alan kazanımlarda öğretilmek istenen temel amaç; bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmektir. Çünkü öğrenci, kaynakların sınırlı olduğu ve ihtiyaçlarımızın da sınırsız olduğunu kavraması gerekir. Bu nedenle kazanım ifadeleri daha çok bilinçli ve tasarruf sahibi bireyler yetiştirmek amacıyla oluşturulduğu söylenebilir. Ayrıca 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4 sınıf öğretim programı; üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında yer alan kazanımlarda; *bireyin ailesi ve çevresindeki ekonomik faaliyetlerden haberdar olmasına da* değinildiği görülmektedir.

Tablo 7 Bilim Teknoloji ve Toplum

4. Sınıf	Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı kazanımları
2005 İlköğretim sosyal bilgiler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır. 2. İnsanın kullandığı belli başlı zaman ölçme araçlarını ve belirleme yöntemlerini tanır. 3. Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar. 4. Teknolojik ürünlerin hayatımızda ve çevremizde yaptığı değişiklikleri dikkate alarak geçmişle bugünü karşılaştırır. 5. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlar. 6. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.
2018 ve 2023 İlköğretim sosyal bilgiler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır. 2. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır. 3. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır. 4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir. 5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.

Tablo 7 incelendiğinde, 2005, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanında belirtilen kazanımların benzer olduğu tespit edilmiştir. 2005 programında 6 olan kazanım sayısı 2018 ve 2023 programında 5'e düşmüştür. Ayrıca 2005, 2018 ve 2023 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler programı, bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanında yer alan kazanımlarda ortak vurgulanan temalar; *teknolojik ürün, geçmiş ve günümüz, özgün tasarım, teknolojinin zaman içindeki değişimi* adlı ifadelerle değinildiği söylenebilir. Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanında yer alan kazanımların temel amacı, bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavramalarını sağlayarak onlara bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi kazandırmayı amaçladığı söylenebilir (MEB, 2005). Bu nedenle ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencileri bu öğrenme alanında; “yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojideki gelişmelerin temeli olduğunu, öte yandan, teknolojilerin günlük hayatları ile ne derecede ilişkili olduğunu öğrenirken bazı teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararları da tartışır. Ayrıca, orijinal eserlerin yasalarla korunduğunu fark ederek akademik dürüstlük ilkelerini göz önünde bulundurmaları gerektiği belirtilmiştir” (MEB, 2005:48).

Tablo 8 Etkin Vatandaşlık

4. Sınıf kazanımları	Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler+ Güç, Yönetim ve Toplum, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı
2005 ilköğretim sosyal bilgiler	1. İnsanların belli bir amaç çerçevesinde oluşturdukları sosyal örgüt, resmî kurum ve grupları fark eder.
	2. Ön bilgi ve yaşantısını kullanarak çevresindeki belli başlı sosyal problemler ya da ihtiyaçlarla grup kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirir.
	3. Kendisi ile çevresindeki gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler arasındaki etkileşime örnekler verir.
	4. Okulunda ve yakın çevresinde katılacağı sosyal ve eğitsel etkinliklere karar verir.
	5. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikler önerir.
2005 ilköğretim sosyal bilgiler	1. Yaşadığı yerin yerel yönetim birimlerini tanıır.
	2. Kamu hizmetlerinin yürütülmesinde yerel yönetimlerin rolünü açıklar.
	3. Kamuoyunun yerel yönetimlere etkisine örnekler verir.
	4. Büyük Millet Meclisinin açılışı ile ulusal egemenliği ilişkilendirir.
2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler	1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 'deki maddeler ele almır.
	2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.
	3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.
	4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.

Tablo 8 incelendiğinde, 2005 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan; *gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler ile güç, yönetim ve toplum* öğrenme alanının, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında, “*etkin vatandaşlık*” adıyla yeniden oluşturulduğu görülmektedir. Bilindiği gibi sosyal bilgiler dersi; haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresel ve toplumsal sorunlara duyarlı olan ve bu sorunlara çözüm üretebilen vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edindiği için “*etkin vatandaşlık*” adlı bir öğrenme alanının bu amaç doğrultusunda derli ve toplu bir şekilde bir araya getirilmiştir. 2005 sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programına ait gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler ile güç, yönetim ve toplum öğrenme alanlarında toplam kazanım sayısı 9'dur. Yeni öğrenme alanı “*etkin vatandaşlığa*” ait kazanımlara bakıldığında ise toplam 4 tane olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, 2018 ve 2023 sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki kazanım sayısının azaldığı belirlenmiştir. Etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki kazanımların içerik olarak

kısa ve öz fakat daha genel oluşturulduğu söylenebilir. 2005 sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı; gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler ile güç, yönetim ve toplum öğrenme alanlarındaki kazanımların sıkça benzer ifadelerle yinlendiği saptanmıştır. 2005 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı; gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler; güç, yönetim ve toplum öğrenme alanı ile 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı; etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarında vurgulanan ortak temalar; *okul ve çevre yaşamı, sosyal ve eğitsel etkinlik* olarak tespit edilmiştir. Etkin vatandaşlık öğrenme alanına ait kazanımlarda; *çocuk hakları, ülkenin bağımsızlığı ve bireysel özgürlük* ifadelerine vurgu yapıldığı söylenebilir. Bu öğrenme alanında yer alan kazanımların temel amacı, öğrencilerin, grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu; onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları; bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştirdiklerini öğreneceklerdir (MEB, 2018:15). Bu bağlamda, 4. sınıf düzeyinde öğrenciler, bu öğrenme alanıyla çevresindeki veya bildiği grup, kurum ve sosyal örgütlerin yaşamlarını nasıl etkilediklerini inceleme fırsatı bulacaklardır. Bunun sonucunda toplumda bireyler, gruplar ve kurumlar arasındaki etkileşimi fark edeceklerdir. Öğrenciler toplumsal problemler, olaylar ve ihtiyaçlarla grup, kurum ve sosyal örgütleri ilişkilendirirken sorumluluk sahibi bir birey olmanın, örgütlenmenin ve sosyal katılımın öneminin farkına varacaklardır (MEB, 2005:49).

Tablo 9 Küresel Bağlantılar

4. Sınıf	Küresel bağlantılar öğrenme alanı kazanımları
2005 ilköğretim sosyal bilgiler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dünya üzerinde çeşitli ülkeler olduğunu fark eder. 2. Görsel materyallerden yararlanarak çeşitli toplumların günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunur. 3. Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşatlarının günlük yaşamlarını karşılaştırır. 4. Toplumlar arasında ortak kutlanan özel günlere örnekler verir.
2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıtır. 2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar. 3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır. 4. Farklı kültürlerle saygı gösterir.

Tablo 9 incelendiğinde, 2005, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı, küresel bağlantılar öğrenme alanında yer alan kazanımların 2 tanesinin ortak olduğu ancak 2018 ve 2023 programında, *“Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar”* ve *“Farklı kültürlerle saygı gösterir”* adlı kazanımlara ilk defa yer verildiği tespit edilmiştir. Burada dikkat çeken nokta Türkiye'nin komşularına değinilmesi ve farklı kültürlerle olan saygı ifadesidir. Özellikle bu kazanımlar, değerlerle ilişkilendirildiği söylenebilir. Ayrıca Türkiye'nin komşularıyla olan ilişkilerine vurgu yapması son dönem Türkiye'nin çevresinde yer alan ülkelerde meydana gelen olaylara dikkat çekilmek istenmiş olabilir. Bu da gösteriyor ki güncellik ilkesine önem verildiği söylenebilir. 2005, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4 sınıf öğretim programı, küresel bağlantılar öğrenme alanında yer alan kazanımlarda vurgulanan ortak temalar; *farklı ülkeler ve kültürel unsurlar* olarak saptanmıştır. Bu bağlamda bu öğrenme alanının temel amacı, öğrencilerin gelişen dünyada ortaya çıkan olayları takip eden ve karşılaştığı sorunlar karşısında çözüm üretebilen bilinçli bir birey yetiştirmektir. Çünkü dünyanın farklı yerlerinde yaşayan milletlerin kültürel yaşamları hakkında bilgi edinmek ve bir şeyler öğrenmek hep merak konusudur. Bu yüzden ilköğretim 4. sınıf öğrencileri, başka ülkelerin kültürlerini öğrenirken bir yanda da kendi ülkeleriyle karşılaştırma fırsatı yakalarlar (MEB, 2005:49).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Küreselleşen dünyada sorumluluk alabilen ve bu süreçte etkin rol oynayabilecek çok yönlü bireyler yetiştirebilmek, ülkelerin eğitim alanında rekabet edebilirliği ile doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bu durum; birçok ülkeyi, sorumluluk sahibi, insan haklarını savunan ve geliştiren, sürdürülebilir, problem çözebilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireyler yetiştirmeye imkân sağlayacak bir eğitim modeli arayışına yönlendirmektedir (Kardaş İşler, 2023; MEB, 2018:3). Son dönemlerde eğitim felsefelerinde meydana gelen değişim, eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesini, kapsamlı ve sürdürülebilir müdahalelerle sürekli olarak yenilenmesini zorunlu kılmakta hatta bu güncelleme ve geliştirme çalışmalarının, eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline gelmesine neden olmaktadır (MEB, 2018:4). Bu güncelleme ve geliştirme çalışmalarının en yoğun olduğu derslerden biri de şüphesiz sosyal bilgilerdir. Aslında sosyal bilgilerin temel felsefesinde de etkin ve üretken bireyler yetiştirmek, öğrencilerin insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2005:6). Bu bağlamda, eğitim programlarında güncelleştirme ve geliştirme çalışmaları gerçekleştirildiğinde, programların bir öncekine göre nasıl bir farklılık ve gelişim izlendiği sorusunu akla getirmektedir. Bu açıdan bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, 2005, 2018 ve 2023 sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programları öğrenme alanları kapsamında yer alan kazanımlarda ortak temalara yer verildiği söylenebilir. Her üç öğretim programında, bilgi ve beceriyi kullanma, problem çözme ve geliştirme, yaşantı temelli öğrenme, çevreyle etkileşim ve farklılıklara saygı gibi ortak özellikler taşıdığı görülmektedir. Böylece sosyal bilgiler dersine ait kazanımların disiplinlerarası özellikler taşıdığını söylemek mümkündür (Uzun & Dönmez, 2023). Ancak sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımların değişmesi ve güncellemesi öğretim sürecinde uygulanan öğretim yaklaşımlarının etkisi olabileceği belirtilmektedir (Sarıçam, 2023).

2018 ve 2023 sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programında, nicel olarak en fazla kazanıma sahip öğrenme alanı *“insanlar, yerler ve çevreler”* olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenme alanına ait kazanımların fazla olması, öğrencilerin içinde yer aldığı gelişim dönemi etki etmiş olabilir. Ayrıca öğrenciler, buldukları mekân ile ilgili konum becerilerinin geliştirilmesi için çevresindeki toplumsal olayların neden ve sonuçlarını anlama noktasında, bu tarz kazanımların programın içine konulduğu görülmektedir. Başbüyük ve Pala, (2023), yaptıkları bir araştırmaya göre program kazanımlarının insan, yer ve çevre temelli bir bütünlük kazandığını belirtmeleri, nitelik olarak bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. 2005 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı öğrenme alanlarına göre kazanım dağılımı toplam 46’dır. Bu sonuçlardan anlaşıldığı üzere 2018 ve 2023 sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programındaki kazanımların azaldığı görülmektedir.

2005, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı birey ve toplum öğrenme alanındaki kazanımlarda vurgulanan ortak temalar; *bireysel farklılık, saygı, sevgi, kimlik, hoşgörü* adlı kavramlara değinildiği söylenebilir. Kültür ve miras adlı öğrenme alanına ait kazanımlarda ortak olarak vurgulanan temalar; *sözlü ve yerel tarih, milli kültür, kültürel miras, Milli Mücadele ve görsel materyal* adlı konulara vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Kültür ve miras öğrenme alanındaki kazanımlarda dikkat çeken nokta, 2005 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı kazanımlarından olan *“Millî Mücadele’nin kazanılmasında ve Cumhuriyetin ilânında Atatürk’ün rolünü fark eder”* adlı kazanım ifadesinde geçen Atatürk ismi, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programındaki kazanımda yer almadığı saptanmıştır. Bu kazanım *“Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele’nin önemini kavrar”* şeklinde oluşturulduğu tespit edilmiştir. Burada Millî Mücadeleye katkı sağlayan insanların önemini daha kapsamlı bir ifadeyle kazandırılmak istendiği

söylenbilir. 2005, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programında; insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında vurgulanan ortak temalar; *konum bilgisi, mekânı algılama, çevre, doğa olayları, yerel, afet*, gibi ifadelerle değinildiği söylenbilir. Yapılan bir araştırma sonucuna göre doğa-insan ve doğa beşeri faktörlerin etkisi gibi konu odaklı kavramların sıklıkla geçtiği bir öğrenme alanı olduğu belirtilmesi (Başibüyük & Pala, 2023; Sözcü & Aydınözü, 2019) bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Hatta bu öğrenme alanına ait kazanımların coğrafya temeli olduğunu belirtmeleri son derece tutarlı bir sonuçtur (Çakırlar, 2011).

İnsanlar, yerler ve çevreler adlı öğrenme alanındaki kazanımlara bakıldığında, 2005 ilköğretim sosyal bilgiler 4 sınıf öğretim programında yer alan “*efsane, destan, öykü, türkü ve şiir*” adlı edebi ürünlere vurgu yapan kazanımın, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4 sınıf öğretim programı kazanımlarında yer verilmediği tespit edilmiştir. 2005, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanında belirtilen kazanımların benzer olduğu görülmektedir. Ayrıca 2005 programında 6 olan kazanım sayısı, 2018 ve 2023 programında 5’e düşmüştür. 2005, 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı, bilim teknoloji ve toplum öğrenme alanında yer alan kazanımlarda ortak vurgulanan temalar; *teknolojik ürün, geçmiş ve günümüz, özgün tasarım, teknolojinin zaman içindeki değişimi* adlı konu temalarına vurgu yapıldığı saptanmıştır. Bu sonuçlardan anlaşıldığı gibi öğretim programlarına ait kazanımlara ulaşmada öğrenme alanı ve kazanımlar arasında bir bütünlüğün olması dikkat çekicidir (Ersoy, 2007).

2005 İlköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı ile 2018 ve 2023 ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı üretim, dağıtım ve tüketim adlı öğrenme alanında yer alan kazanımlarda vurgulanan ortak temalar; *ihtiyaçlar, çevresel kaynaklar, bilinçli tüketici* adlı başlıklarda sınıflandırılabilir. Erbaş (2023) araştırmasında sosyal bilgiler dersinde doğal çevre, duyarlılık ve kaynaklar gibi öğelere değinildiğini belirtmesi bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programında geçen “*sorumluluk*” ifadesi 2005 ilköğretim 4. sınıf öğretim programındaki kazanımlarda yer almadığı belirlenmiştir. Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında yer alan kazanımlarda öğretilmek istenen temel amaç; bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmektir. Çünkü öğrenci, kaynakların sınırlı olduğu ve ihtiyaçlarımızın da sınırsız olduğunu kavraması gerekir. Bu nedenle kazanım ifadeleri daha çok bilinçli ve tasarruf sahibi bireyler yetiştirmek amacıyla oluşturulduğu söylenbilir. Yapılan bir araştırma sonucuna göre günümüzün becerileriyle, ‘kültür ve miras’ ile ‘insanlar, yerler ve çevreler’ öğrenme alanına ilişkin konu içeriklerinin kazanımlarla yeterli bir ilişkilendirmeye sahip olmadığını belirterek (Yalçın & Tural, 2023), bu araştırmanın sonuçlarından farklı bir bulguya ulaştığını göstermektedir.

2005 Sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programına ait gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler ile güç, yönetim ve toplum öğrenme alanlarında toplam kazanım sayısı 9’dur. Yeni öğrenme alanı “*etkin vatandaşlığa*” ait kazanımlara bakıldığında ise toplam 4 tane olduğu saptanmıştır. Bu nedenle 2018 ve 2023 sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı etkin vatandaşlık öğrenme alanındaki kazanım sayısının düştüğü söylenbilir. 2005 sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı; gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler ile güç, yönetim ve toplum öğrenme alanlarındaki kazanımların benzer ifadelerle tekrarlandığı sonucuna ulaşılmıştır. 2005 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı; gruplar, kurumlar ve sosyal örgütler ile güç, yönetim ve toplum öğrenme alanıyla 2018 ve 2023 ilköğretim sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programı; etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarında vurgulanan ortak temalar; okul ve çevre yaşamı, sosyal ve eğitsel etkinlik olduğu belirlenmiştir. Etkin vatandaşlık öğrenme alanına ait kazanımlarda; çocuk

hakları, ülkenin bağımsızlığı ve bireysel özgürlük ifadelerine ilk kez vurgu yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilindiği gibi sosyal bilgiler dersi; haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresel ve toplumsal sorunlara duyarlı olan ve bu sorunlara çözüm üretebilen vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edindiği için “etkin vatandaşlık” adlı öğrenme alanındaki kazanımların da bu amaç doğrultusunda programın içerisine konulduğu yorumlanabilir. Bu bağlamda öğrenciler; grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu, onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları, bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştirdiklerini bilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018:15). Bu açıklamalar doğrultusunda şu öneriler yapılabilir; öğretim programı geliştirme ve güncelleme çalışmalarında günün şartları ve koşulları temel alınarak kazanımlar yapılandırılabilir. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirmek için gelişimleri göz önüne alınarak yeni kazanımlar eklenebilir veya değiştirilebilir. Bu tamamıyla bulunulan dönemdeki siyasi, ekonomik, teknolojik, sosyal ve küresel anlamda meydana gelen gelişmeler ışığında olur. 21. yüzyıl becerilerinin içerik ve konularına uygun yeni kazanımlar eklenebilir veya var olan kazanımlarla güçlendirilebilir.

Yazarın Beyanı: Araştırmanın tüm aşamaları sorumlu yazar tarafından yürütülmüştür.

Çatışma beyanı: Herhangi bir kişi ya da kurum ile çıkar çatışması bulunmamaktadır.

5. KAYNAKLAR

- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73
- Aykaç, N. (2011). Türkiye cumhuriyetinin kuruluşundan günümüze sosyal bilgiler programının eğitim programı öğeleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 406-420.
- Başbüyük, A. & Pala, Ş. M., (2023). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretim programlarının afet eğitimi açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 184-197. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1063242>
- Bekdemir, Ü. & Polat, S. (2016). 2005 Sosyal bilgiler öğretim programı ile 2015 sosyal bilgiler taslak öğretim programı üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 145-160
- Bilgili, A. S. (2008). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. A. S. Bilgili (Editör), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (s. 2-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakırlar, A. (2011). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi programında yer alan ara disiplinlerin kazanımlarla uyumu ve ara disiplinlerden yararlanma konusuna ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi: Çorlu örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Diñç, E. & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Erbaş, A. A. (2023). İlkokul öğretim programları ve ders kitaplarında küresel ısınma ve iklim değişikliği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 728- 746. DOI:10.17240/aibuefd.2023. 1163459
- Ersoy, A. F & Kaya, E. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının (2004) uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 71-86.

- Ersoy, A. F. (2007). Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gömlüksiz, M. N. & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134.
- Gömlüksiz, N. M. & Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 393-421.
- Gülersoy, A. E. (2013). Doğal mirasın korunması açısından sosyal bilgiler (ortaokul) ve coğrafya (orta ve yükseköğretim) müfredat programlarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı.
- Gürel, D. (2017). 2017 taslak sosyal bilgiler öğretim programına yönelik yapısal bir değerlendirme, I. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS) Tam Metin Bildiri Kitabı (USEAS), s, 236-246.
- Karadeniz, O., Eker, C. & Burunsuz, E. (2005). Ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10(3)*, 563-580. Doi Number: [Http://Dx.Doi.Org/10.7827](http://Dx.Doi.Org/10.7827)
- Kardaş İşler, N. (2023). İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve yenilenmiş Bloom taksonomisi kapsamında incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 472-486.
- Keskin, Y. (2008). Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- MEB, (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıf öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar) Ankara: MEB Yayinevi.
- MEB. (2023). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar) Ankara: MEB Yayinevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (Çev. Ed., S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- National Council for the Social Studies [NCSS], (2010). Appendix I Essential Social Studies Skills and Strategies .pdf (mcpsmt.org) adresinden 01 Ağustos 2023 tarihinde erişilmiştir.
- O’Flaherty, J. & Liddy, M. (2018). The impact of development education and education for sustainable development interventions: A synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24(7), 1031-1049. doi: 10.1080/13504622.2017.1392484.
- Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2005). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 468-480
- Sarıçam, İ. (2023). Evliya Çelebi seyahatnamesi’nin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan tarih ile ilgili kazanımlar üzerinden incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Semenderoğlu, A. & Gülersoy, A. E. (2005). Eski ve yeni 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 141-152.
- Sözcü, U. & Aydınöz, D. (2019). Doğal afet okuryazarlığı bağlamında öğretim programlarındaki afetlerle ilişkili kazanımların incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(5), 2639-2652. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.32675>.

- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487
- Uzun, B. & Dönmez, C. (2023). 7.sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların disiplinlerarası tematik öğretim anlayışı bakımından incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(52), 609-623. DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3292>
- Yalçın, A. (2016). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yalçın, A. & Tural, A. (2023). 21. yüzyıl becerileri ışığında sosyal bilgiler öğretim programının incelenmesi. *TÜBAD*, 8(1).
- Yapıcı, H. (2006). 6. sınıf yeni sosyal bilgiler programı üzerine bir değerlendirme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(14), 348-35.
- Yapıcı, M. & Demirdelen C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Elementary Education Online*, 6(2), 204-212.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.

Eğitim Örgütlerindeki İnsan İlişkilerinin Niteliği Üzerine Bir Araştırma*

Erdal YILDIZ 

¹Uzman Öğretmen, MEB, erdalmete@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9444-8751

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 22.05.2023	<p>Eğitim örgütlerinde insan ilişkilerinin niteliği üzerine öğretmen odaklı yürütülen bu çalışmada öğretmen ile yönetici, meslektaş, öğrenci ve veli arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırma, nitel yöntemin kullanıldığı olgu bilim deseninde bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme metodu ile belirlenmiştir. Sivas il merkezinde farklı okul kademelerinde görev yapmakta olan 28 öğretmen bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle yorumlanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda; öğretmen görüşlerine göre okul yöneticisi, meslektaşlar, öğrenciler ve velilerle geliştirilen ilişkilerin niteliğinin formal ve informal özellikte olduğu belirlenmiştir. Geliştirilen iyi ilişkilere bağlı olarak öğretmenler arasında mesleki bilgi paylaşımının olması, okul yöneticisiyle sağlıklı iletişim gerçekleştirilmesi, öğrencilerle geliştirilen informal ilişkilerin sınıf kurallarına uyumu kolaylaştırması, velilerin ihtiyaç duyduğunda öğretmene ulaşmakta sorun yaşamaması araştırmada ulaşılan diğer sonuçlardır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda benzer bir araştırmanın farklı bir bölgede tekrarlanması önerilmektedir. Özellikle kısıtlı imkanların olduğu Doğu ve Güney Doğu bölgelerinde yer alan eğitim örgütlerinde insan ilişkilerinin niteliği ele alınabilir.</p>
Kabul Tarihi: 26.09.2023	
© UEAD 2023 Tüm hakları saklıdır.	

Anahtar Sözcükler: Eğitim örgütü, öğretmenler, formal ilişki, informal ilişki.

A Study on the Quality of Human Relations in Educational Organizations

Article Information	ABSTRACT
Received: 22 May 2023	<p>In this teacher-focused research on the quality of human relations in educational organizations, the relationship between the teacher and the administrator, colleague, student and parent was examined. The research conducted is a phenomenological study using qualitative method. The study group of the research was determined by the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. 28 teachers working at different school levels in Sivas city center constitute the study group of this research. A semi-structured interview form was used as a data collection tool and the data obtained was interpreted using the content analysis method. As a result of the research; According to teachers' opinions, it was determined that the nature of the relationships developed with the school administrator, colleagues, students and parents were formal and informal. Other results obtained in the research include sharing professional knowledge between teachers due to the good relationships developed, healthy communication with the school administrator, informal relationships developed with students facilitating compliance with classroom rules, and parents having no problems reaching the teacher when needed. In line with the results obtained, it is recommended to repeat a similar study in a different region. The quality of human relations can be addressed especially in educational organizations located in the Eastern and Southeastern regions where there are limited opportunities.</p>
Accepted: 26 September 2023	
© UEAD 2023 All rights reserved.	

Keywords: Educational organization, teachers, formal relationship, informal relationship.

DOI: 10.32960/uead.1300528

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Yıldız, E. (2023). Eğitim örgütlerindeki insan ilişkilerinin niteliği üzerine bir araştırma. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 7(2), 83-106.

Citation Information: Yıldız, E. (2023). A study on the quality of human relations in educational organizations. *National Journal of Education Academy*, 7(2), 83-106.

* Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 04/05/2023 tarihli 2023/13 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

1. GİRİŞ

Eğitim örgütleri, bürokratik ilişkilerin odağında işleyen mekanik bir görünümde olsa da çalışanların birbiriyle ilişkilerinde geniş bir iletişim ağı dikkat çekmektedir. Eğitim örgütlerinde sürdürülen iletişim, isteğe bağlı bir iletişim niteliği taşımaktan çok zorunlu olarak gerçekleştirilmesi gereken bir bağ kurma şeklini ifade etmektedir. Başka bir deyişle eğitim örgütlerinde ortak amaçları yerine getirmek için bir araya gelen insanların yürüttüğü faaliyetlerin temelinde iletişim bulunmaktadır. Nitekim öğrenen ve öğretenden arasında iletişim kurulmadığında eğitim-öğretim hedef ve kazanımlarıyla ilgili dönüt alınmamış olur. Bu durum da eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi için nelere ihtiyaç duyulduğunun belirlenememesi demektir. Geribildirim kanalının kapalı olması, iletişim sürecinin sağlıklı yürütülemediği anlamına gelmektedir (Kurudayıoğlu & Deniz, 2001).

Eğitim örgütlerinin gerçekleştirmek istedikleri amaçlar göz önünde bulundurulduğunda “iletişim” daha da önemli hale gelmektedir (Mert, Bekmezci & Eroğluer, 2019). Toplumsal bir olgu olan eğitim, iyi niteliklere sahip, donanımlı ve üst düzey becerileri olan bireylerin yetiştirilmesi amacıyla hizmet ettiği için eğitim örgütleri açısından iletişim, doğru ve etkili kullanılan bir güç konumunda algılanmaktadır (Güçlü, 2017). Eğitim örgütleri hiçbir toplumun görmezden gelemeyeceği kadar önemli kurumlar olarak görülmekte ve eğitim kurumlarının toplum perspektifindeki bu kritik önemi, örgüt çatısı altında yer alan tüm paydaşların iş birliği içerisinde uyumlu çalışmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda hedef ve kazanımlar doğrultusunda eğitim örgütünün tüm paydaşlarının birlikte hareket etme motivasyonu önem arz etmektedir.

Ulusal yazında çalışanların birlikte hareket etme motivasyonunda formal ilişkilere atıf yapılırken aynı zamanda informal ilişkilerin de geliştirilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir (Himmetoğlu, Ayduğ & Bayrak, 2020). Örgütlerinde yüksek düzeyde etkililik ve verimlilik hedefleyen okul yöneticileri formal ilişkilerin tamamlayıcısı olarak informal ilişkilerin geliştirilmesine ayrı bir önem vermektedir (Riggio, 2016).

Formal iletişim, biçimsel gruplarda geliştirilen bir iletişim biçimi olarak ifade edilebilir. Biçimsel grup, belli amaçları ya da görevleri yerine getirmek için oluşturulan gruplardır. Komisyon, komite, zümre gibi gruplar, biçimsel gruplara örnek gösterilebilir. Belli bir yaşam süresi bulunmayan biçimsel gruba üye katılabilir ya da üye olan biri başka bir gruba geçebilir. Bir üye birden fazla biçimsel grupta da yer alabilir (Eren, 2017). Eğitim örgütleri, bürokratik yapılar olduğu için (Hoy, 2003) bu özellik, formal ilişkilerin doğmasına neden olmaktadır. Ancak eğitim örgütlerinde örgütsel amaçların yanı sıra bireysel amaçlar da önemli sayıldığı için biçimsel olmayan ilişkiler de kurulmaktadır (Hoy & Miskel, 2005).

Eğitim örgütlerinde biçimsel gruplarda karşılanmayan bazı ihtiyaçlar biçimsel olmayan informal ilişkilerle karşılanmaktadır (Hunter, 2016). Doğal bir şekilde gelişmekte olan informal ilişkilerin arka planında insanların sosyal bir varlık olma özelliği bulunmaktadır (McShane & GL Now, 2016). İnfomal ilişkilerde bireyler, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını giderebilmekte, memnuniyetlerini ve hayal kırıklıklarını ifade edebilmektedir (Robbins & Judge, 2013). Dolayısıyla temel sosyal etkileşim kaynağı olarak değerlendirilen informal ilişkileri engellemek yerine bu tür ilişkilerin varlığını kabul ederek örgüt lehine yönetilmesi gerekmektedir.

Örgütlerde formal ve informal ilişkiler birlikte yürütüldüğünde örgütün hedeflerine ulaşması daha ön görülebilir bir durum olarak ifade edilir (Afat & Arslan, 2019; Robbins & Judge, 2013). İnfomal ilişki etkili bir şekilde gerçekleştiğinde, okul yöneticileri için de iyi bir iletişim kanalı oluşmuş olur. Okul yöneticisi formal ilişkilerle tamamlanamayacak alanlarla ilgili politikalar geliştirerek informal ilişkileri yönetebilir ve bu şekilde örgütün etkililiğine, verimliliğine katkıda bulunabilir (Bektaş & Erdem, 2015; Subramanian, 2006).

Ulusal yazında informal iletişimin kullanılmasının eğitim örgütlerinde paydaşların görüşlerini açıkça ifade etmesine, okul kültürünün güçlendirilmesine, sosyalleşmeyi artırmasına, etkililiğe (Himmetoğlu, Ayduğ & Bayrak, 2020), paydaşlar arası motivasyonu artırdığına, iş birliğini geliştirdiğine ve örgütün belirlediği amaçlarına ulaşmasına (Afat & Arslan, 2019) olanak sağladığına dair tespitler paylaşılmaktadır. Ek olarak uluslararası yazında informal ilişkilerin; çalışan memnuniyeti, iş doyumunu, çalışan performansı, çalışan tutumu, eleştirel ve yaratıcı düşünme, örgüte bağlılık gibi olumlu çıktılar sağladığına atıf yapılmaktadır (Crabtree, 2004; Gibbons & Olk, 2003; Shellenbarger, 2000; Sias ve diğerleri, 2004). Yapılan bir araştırmada ise informal ilişkilerin örgütsel üretkenliği artırdığı ve çalışanları hizmet etmeye, yenilikçi ve destekleyici bir iklim oluşturmaya motive ettiği belirtilirken diğer taraftan muhalifler, olumsuz çağrışım, romantik ilişkilerin gelişimi, kayırmacılık ve çıkar çatışması gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabildiği ileri sürülmüştür (Berman ve diğerleri, 2002). Bu çıkarımı destekler nitelikte başka bir araştırmada da benzer olumsuzluklar vurgulanmaktadır (Rath, 2006). Bu iki uç çıkarım doğrultusunda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, öğrenciler ve velilerin geliştirdikleri ilişkilerin niteliğinin belirlenmesi ve olumsuz durumların tespit edilmesi halinde gereken tedbirlerin alınarak örgütteki olumlu atmosferin korunması gerekmektedir. Özellikle eğitim örgütünün paydaşları arasında eğitim ve öğretim sürecindeki baş aktör rolünü üstlenen öğretmenin diğer paydaşlarla geliştirdiği ilişkinin niteliği, paydaşların geribildiriminde de kritik bir seviye olarak değerlendirilebilir.

Okullarda, özellikle okul yöneticisi ve öğretmenler arasında oluşan iletişimin iyi düzeyde ve yoğun bir şekilde yapılması, öğretmenlerin günlük görevlerini yerine getirirken tutumlarını etkilemektedir ve bu da okulun iklimine olumlu yansımaktadır (Murtiningsih, Kristiawan & Lian, 2019). Dolayısıyla sağlıklı bir iletişim ve buna bağlı olarak ortaya çıkan etkileşim, okul yöneticisi ve öğretmen arasında uyumlu bir iş birliğinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bunun neticesinde de eğitim kurumlarının hedefleri öğretmen tarafından daha fazla sahiplenilerek gerçekleştirilmesi yönünde daha fazla aksiyon alınacaktır.

Yapılan bir araştırmada (Sapan & Gülbahar, 2022), okul yöneticisi ve öğretmen arasında olumlu bir gelişen ilişkinin neticesinde akademik başarı, ihtiyaç duyulan motivasyonun sağlanması, güven, grup üyeleri arasında bağlılık, olumlu okul iklimi gibi çıktılar elde edilebileceğine dair yaklaşım ortaya konulmuştur. Ek olarak etkili okulları başarıya ulaştıran özelliklerin başında iyi ilişkilerin kurgulanmasının geldiği vurgulanmaktadır ve pozitif organizasyonel sonuçlara ulaşmanın teorik arka planında üyeler arasındaki olumlu ilişkilerin önemli olduğuna işaret edilmektedir (Ebrahimi, Chamanzamin & Sourati, 2014).

1960'lerden sonraki çalışmaların çoğunda bilgilerin bilişsel işlenmesine odaklanan bir yaklaşımın dikkat çektiği ifade edilirken son zamanlarda yapılan çalışmaların odağında iletişimin (ilişkilerin) yönetilmesinin bulunduğu belirtilmektedir (Kalogiannidis, 2020). İlişkilerin yönetilmesinin stratejik bir araç olarak çalışan performansını artırdığı, başarılı sonuçlara ulaşmada teşvik edici rol üstlendiği ifade edilir (Ebrahimi, Chamanzamin & Sourati, 2014).

Jiang, Du, Zhou & Cui (2020), çoğu bilim insanının beceri, yeterlilik, uzmanlık veya profesyonellik dışında çalışan performansını etkileyen ek faktörler bulunduğuna dikkat çekerek üyeler arasındaki etkili iletişimin gücüne işaret etmişlerdir. Meslektaşlar arasındaki sağlıklı ilişkiler, çalışanların temel bilgileri doğrudan paylaşımlarına, sorun çözme süreçlerine aktif olarak katılmalarına ve atanan farklı görev ve sorumlulukların başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlamak için iş birliği yapmalarına yardımcı olmaktadır. Etkili yatay iletişim, bir organizasyonda daha yüksek kalitede bilgi alışverişi ile sonuçlanır (Vural & Bat, 2013).

Eğitim örgütlerinde öğretmen ilişkilerinin niteliği incelenirken öğrenci yönünün de değerlendirmesi önem arz etmektedir. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkili iletişim, genellikle olumlu bir sınıf ortamı yaratmak için bir gereklilik olarak belirtilmektedir. Frymier ve Houser'a (2000) göre etkili öğretmen iletişim davranışı, yalnızca iyi bir eğitim ortamı yaratmakla kalmaz aynı zamanda öğretmenler ve öğrenciler arasında uyumlu bir ilişki oluşturarak eğitimin kalitesini artırır. Öğrenciler öğretmenlerinden daha fazla iyilik hissettiklerinde, müfredata karşı daha olumlu bir tutum sergilemekte ve öğretmenler kibar olduğunda, öğrenciler itaat etmeye ve öğrenmeye daha iyi katılım sağlama konusunda istekli olmaktadır (Burroughs, 2007).

Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını destekleyerek mesajları etkili bir şekilde kodladığında, öğrenciler daha yüksek düzeyde duygusal bağlılık ve daha düşük düzeyde can sıkıntısı, endişe ve hayal kırıklığı bildirirler (Skinner, Furrer, Marchland & Kindermann, 2008'den akt. Zhao, 2019). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle olan ilişkileri de dahil olmak üzere iletişimsel durumların tüm yönlerini daha etkili bir şekilde çözebildiklerinde, öğrencilerin sınıfta kendilerini daha mutlu hissedeceği belirtilmektedir (Glaser-Zikuda & Fuss, 2008).

Öğretmenin geliştirdiği iyi nitelikli ilişkiler sayesinde öğrenci davranışlarında görülen olumlu değişiklikler velinin öğretmenle geliştireceği ilişkinin de niteliğini etkileyecektir (Griebel & Niesel, 2003). En büyük çocuğun okula girişiyle başlayan iyi ilişkiler geliştirme süreci sadece çocuk için değil ebeveynler için de büyük bir geçiş anlamına gelmektedir (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Yapılan araştırmalarda öğretmenler ve ebeveynler arasında formal ve informal olarak gelişen ilişkilerin çocuğun okula gitme isteğini artırdığına, akademik başarıya katkıda bulunduğu dair kanıtlar sunulmuştur (Jeynes, 2011; Wilder, 2014). Bu nedenle okullar ve aileler, ortaklığa dayalı bir ilişki geliştirmeye şiddetle teşvik edilmektedir (Epstein, 2011).

Eğitim örgütlerinde paydaşlar arasındaki ilişkilerin olumlu nitelikte gelişmesi ve formal ilişkilerin yanı sıra informal ilişkilerin de geliştirilmesi ek iletişim kanalları oluşturulması ve grup üyeleri arasında duygu akışı ve transferini artırması yönüyle önem taşımaktadır. Ayrıca formal ve informal ilişkilerin birlikte yönetilmesi örgüt açısından birlik, bütünlük ve dayanışma yönüyle de önemli görülmektedir (Memduhoğlu & Salık, 2012). Buradan hareketle eğitim örgütlerinde sürdürülen ilişkilerde yalnızca formal ya da informal niteliğin öne çıkmasından öte her iki ilişkinin birlikte ve dengeli bir şekilde geliştirilmesinin gerektiği belirtilebilir.

Bu araştırmada eğitim örgütlerinde geliştirilen ilişki niteliğinin anlaşılmasında öğretmen özelinde bir ilerleme şekli tercih edilmiştir. Öğretmen, eğitim ve öğretimin nitelikli bir biçimde sürdürülmesinde başat bir faktör olarak ifade edilebilir. Eğitim ve öğretimde aksayan yönleri belirleyerek ihtiyaç analizi sonrasında gerekli uygulamalarla öğrenciyi başarıya ulaştıran uzmanlar olarak (Bakırcı, Özcan & Kara, 2021) öğretmenlerin ortak paydada bulunduğu tüm üyelerle geliştirdiği ilişkinin niteliğinin anlaşılması önem arz

etmektedir. Bu araştırma ile öğretmenin eğitim örgütündeki diğer paydaşlarla formal ve informal ilişkilerini nasıl yönettiğine dair fikir edinilmesi ve bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar üzerinden yapılan değerlendirmelerin eğitim örgütündeki insan ilişkilerinin niteliğinin anlaşılmasına katkı sunması beklenmektedir.

Araştırmanın ulaşmak istediği temel amaç, eğitim örgütlerindeki insan ilişkilerinin niteliğini derinlemesine incelemektir. Bu amaca bağlı olarak oluşturulan alt amaç ise öğretmenin; meslektaş, okul yöneticisi, velisi ve öğrencisiyle geliştirdiği ilişkilerin niteliğini anlamaktır. Araştırmanın alt amacına yönelik ulaşılan sonucun aynı zamanda eğitim örgütünde insan ilişkilerinin niteliğine dair fikir oluşturacağı ön görülmektedir. Bu bağlamda alt amacın ortaya çıkarılmasına yönelik araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen ile yönetici arasındaki ilişkinin niteliği nasıldır?
2. Öğretmen ile öğretmen arasındaki ilişkinin niteliği nasıldır?
3. Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin niteliği nasıldır?
4. Öğretmen ile veli arasındaki ilişkinin niteliği nasıldır?

2. YÖNTEM

Eğitim örgütlerindeki insan ilişkilerinin derinlemesine incelenmesine odaklanan bu araştırmada amaca uygun olarak nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda çeşitli kavramlar, problemler ve süreçler yorumlanabilmektedir. Araştırmada desen olarak olgu bilim deseni (fenomenoloji) tercih edilmiştir. Olgu bilim deseninde farkında olunan fakat derinlemesine açıklanamayan olgulara odaklanılır. Olgular, bireylerin yaşadığı çevrede gerçekleşen olaylar, deneyimler, olaylara dayalı gelişen algılar şeklinde açıklanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Olgu bilim deseninde yürütülen araştırmalarda yazarın amacı birtakım genellemelere ulaşmak yerine olguları belirleyerek derinlemesine açıklamak ve anlaşılır duruma getirmektir (Baş & Akturan, 2017). Bu çalışmanın olgusu, eğitim örgütlerindeki insan ilişkilerinin niteliğini öğretmenlerin algı, yaşantı, tecrübe ve izlenimlerine dayalı olarak açıklamaktır.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmada ulaşılabilirlik ve maliyet yönüyle avantaj sağlamak için araştırmacının görev yaptığı il olan Sivas'taki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlere ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulması için örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemleri arasından ölçüt örnekleme metodunun bu araştırmanın çalışma grubunu belirlerken uygun olacağı öngörülmüştür. Ölçüt örnekleme metodunda araştırmacı tarafından önceden hazırlanan ölçütler dahilinde çalışma yapılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmacı, görüşüne başvuracağı öğretmenin görev yapmakta olduğu okulda en az bir yıl çalışmış olmasını kriter olarak belirlemiştir. Bu kritere dikkat ederek Sivas il merkezinde bulunan ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlere ulaşılmıştır.

Çalışma grubunun büyüklüğü belirlenirken katılımcı sayısı ile ilgili sınırlama bulunmamaktadır. Fenomenolojik araştırmalarda bir kişiden (Dukes, 1984) 325 (Polkinghorne, 1989) kişiye kadar katılımcının yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır (Creswell, 2020). Kleiman (2004) ve Starks & Trinidad (2007), genellikle bir ile 10 kişi arasında değişebilen katılımcı sayısı önerirlerken; Yıldırım & Şimşek

(2018) katılımcı sayısının 10'u geçmemesi gerektiğini belirtmekte; Wilson (2015) ise katılımcı sayısının üçten bire kadar düşebileceğini ifade ederek çoğunlukla 6 ile 20 arasında değişebileceğini fakat bu konuda katı bir kural bulunmadığını dile getirmektedir. Buradan hareketle literatürde çalışma grubunun büyüklüğüne dair farklılıklar olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla katılımcılardan alınan bilgilerin doyuma ulaştığı noktada veri toplama işleminin tamamlanabileceği ifade edilebilir. Ayrıca nitel çalışmalar için sonuçların tüm evrene genellenmesine ihtiyaç olmaması (Collins, Onwuegbuzie & Jiao, 2006; Onwuegbuzie & Leech, 2007) çalışma grubunu oluşturacak öğretmenlerin belli bir sayıda olması zorunluluğunu ortadan kaldırmıştır.

Fenomenolojik araştırmalarda veri oluşturma sürecinde çoğunlukla derinlemesine ve çoklu görüşmeler kullanılarak veriler elde edilmektedir (Creswell, 2020). Nastasi (2015) derinlemesine görüşme yönteminin kullanıldığı fenomenolojik araştırmalarda yaklaşık 30 kişiye ulaşılması gerektiğini belirtmektedir.

Mevcut araştırmada derinlemesine görüşme yöntemi kullanıldığı için Nastasi (2015) tarafından bildirilen sayı (yaklaşık 30 katılımcı) dikkate alınmış ve 28 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 28 öğretmenin görev yapmakta olduğu okulların isimleri şu şekildedir; Ülkü İmam Hatip, Muhsin Yazıcıoğlu İlkokulu, Lütfi Abay Ortaokulu, Halis Gülle Anadolu Lisesi, Necdet Şükriye Selen İlkokulu, Votarantin Çimento Ortaokulu, İstanbul Borsa Anadolu Lisesi, Zübeyde Hanım Anaokulu. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik özellikler ise Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

Demografik Bilgiler	f	
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	17
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	4
	6-10 yıl	12
	11-15 yıl	7
	16-20 yıl	5
Eğitim Kademesi	Okul öncesi	4
	İlkokul	8
	Ortaokul	9
	Lise	7
Branş	Türkçe	4
	Matematik	7
	İngilizce	3
	Beden Eğitimi ve Spor	2
	Tarih	1
	Okul Öncesi	4
	Fen bilimleri	3
	Bilişim Teknolojileri	2
	Sosyal Bilgiler	2

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların 11'inin kadın 17'sinin erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Mesleki kıdem özelliğine göre bakıldığında 6-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan katılımcıların diğerlerine kıyasla sayılarının fazla olduğu belirlenmektedir. Eğitim kademesi yönüyle incelendiğinde ise okul öncesi dışında diğer kademelerde dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. Katılımcıların branş özelliklerine bakıldığında en fazla katılımcı sayısının matematik branşında olduğu görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Nitel yöntemle yürütülen araştırmalarda yaygın olarak görüşme tekniği kullanılmaktadır. Görüşme tekniği; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış görüşme tekniği olarak üç şekilde uygulanabilmektedir (Karasar, 2005). Bu araştırmanın amacına uygun olarak ve esneklik sağlayan bir teknik olduğu için yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Berg'e (2001) göre yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde yazarın önceden hazırladığı soruları sorma imkanı bulması ve katılımcıların cevaplarına dayalı takip sorularının oluşturulmasının olanaklı olması bu tekniğin avantajlarıdır.

Araştırmanın amacını ortaya çıkarmaya yönelik oluşturulan soruların derinlemesine açıklanması için literatür geniş bir şekilde taranmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde Patton (2018) tarafından belirtilen soru özellikleri dikkate alınmıştır. Bu özellikler Patton (2018) tarafından; soruların açık ve anlaşılır olması, birbirini kapatan sorular olmaması, açık uçlu olması, içlerinde yönlendirme olmayan soru özelliği taşıması şeklinde belirtilmektedir. Açık uçlu sorularda "nasıl" ifadesine yer verilerek derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Bu özellikler doğrultusunda hazırlanan görüşme iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların demografik özelliklerine dair bilgilerin bulunduğu kişisel bilgi formu, diğer bölüm ise yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak düzenlenmiştir. Hazırlanan görüşme formu ile ilgili İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalında alan uzmanı bir doçentle Türkçe öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Bu aşamadan sonra soruların anlaşılabilirliği ile ilgili iki soruda anlama yönelik düzenleme yapılmıştır. Çalışma grubunun dışında üç öğretmene pilot uygulama yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

2.3. Araştırmanın Veri Analiz Teknikleri

Araştırmanın verilerini derinlemesine yorumlamak amacıyla üç temel unsura dikkat edilmiştir. Veri analizinde üç temel unsur; verilerin düzenlenmesi, kodlardan temaların oluşturulması ve kod ve temaların organize edilmesi olarak açıklanmaktadır (Creswell, 2009). Buna göre ilk basamakta veri kodlama işlemi yapılmış, ikinci basamakta verilen cevaplar bağlamında temalar oluşturulmuş, üçüncü basamakta ise kod ve temalar organize edilmiştir. Bu araştırmanın kodları öncesinde belirlenmemiş, veri analiz süreci yoluyla ortaya çıkarılmıştır.

Veri analizi için gereken üç temel unsur yerine getirilirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; belli kurallar doğrultusunda kodlamalar yapılır ve kodlar temalara ya da kategorilere dönüştürülür. Bu şekilde bazı kavramların anlaşılabilirliği sağlanarak objektif ve sistematik bir yorumlama yapılmış olur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). İçerik analizi yaklaşımında katılımcı cevapları niteliksel yönden temalarla açıklanır; niceliksel olarak da temaların sıklığı belirtilir (Mayring, 2014). Mevcut

araştırmanın bulguları oluşturulurken de bu açıklamalar dikkate alınmış, niteliksel ve niceliksel yönden açıklamalar yapılmıştır.

2.4. Geçerlik - Güvenirlik

Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yaygın olarak nicel araştırmalarda bir ihtiyaç olarak yapılıyor olsa da (Tatano Beck, 2009), nitel yöntemin kullanıldığı araştırmalarda da geçerlik ve güvenilirlik değerlendirmelerine başvurulmaktadır (Anderson, 2010). Nitel yöntemle yürütülen araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik, genellikle güvenilirlik yönüyle açıklanır (Stiles, 1993). Geçerlik, “bir açıklamanın, sonucun, yorumun doğruluğuna veya inanılabilirliğine” işaret ederken (Maxwell 2010); güvenilirlik, “belirlenen yöntemlerin uygulanmasına ve nihai sonucun bütünlüğüne” odaklanmaktadır (Noble & Smith 2015).

Sosyal bilim araştırmalarının birçoğunda olduğu gibi nitel araştırmalar için de önyargı kaçınılmaz bir sonuç olarak belirtilir ve sosyal etkilerin tamamını kontrol altında tutmanın ya da yok etmenin/yok saymanın mümkün olmadığı ifade edilir (Ryan 2019). Mears (2017), “mülakat araştırmasının geçerliliğinin, bilgi verdiğini iddia ettiği şeyleri incelemeye uygunluğu ve raporlamadaki doğruluğu ile ilgili olduğunu” belirtir. Nitel araştırma için güvenilirliğin özü ise tutarlılık olarak açıklanmaktadır (Grossoehme, 2014). Bundan dolayı araştırmacının dışında bağımsız bir başka araştırmacı tarafından çalışmanın verileri incelenmiş ve kodlar, kategoriler oluşturulmuştur. Yapılan analiz sonucunda her iki araştırmacının belirlediği kodlar ve kategoriler kıyaslanarak görüş birliği ve görüş ayrılığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Miles ve Huberman’a göre (1994) güvenilirlik hesaplamasına uygun olarak verilerle ilgili güvenilirlik hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’a göre (1994) güvenilirlik hesaplaması şu şekilde yapılmaktadır: $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$. Bu hesaplama sonucunda %70’in üzerinde bulunan her sonuç güvenilir kabul edilmektedir. Bu araştırma için güvenilirlik düzeyi %88 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre araştırmanın güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu belirtilebilir.

3. BULGULAR

3.1. Eğitim Örgütlerinde Öğretmen ve Yönetici İlişkilerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Okul yöneticiniz okula ilişkin alınacak kararlarda sizlerin katılımını sağlıyor mu? Nasıl?” sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticisinin Okula İlişkin Alınacak Kararlardaki Yaklaşımı

Kararlardaki Yaklaşım	f
Herkesin görüşüne önem verilmekte	13
Görüş farklılığı aykırılık olarak algılanmakta	3
Farklı görüş sunulsa da yönetici görüşü kabul edilmekte	7
Doğru iletişim biçimi geliştirilememekte	3
Görüşler önemsenmemekte	2
Toplantı yapılamadığında sosyal medya üzerinden kararlara katılım sağlanmakta	1
Görüşlere önem verilmekte ve uygulamaya geçirilmekte	1

Tablo 2’ye bakıldığında okul yöneticisinin okula ilişkin alınacak kararlarla ilgili yedi tema belirlendiği görülmektedir. Dört tema “Görüş farklılığı aykırılık olarak algılanmakta, Farklı görüş sunulsa

da yönetici görüşü kabul edilmekte, Doğru iletişim biçimi geliştirilememekte, Görüşler önemsenmemekte” olumsuz bir yaklaşım olarak değerlendirilmiş ve az sayıda katılımcı tarafından tekrar etmiştir. Okul yöneticisinin okula ilişkin alınacak kararlarla ilgili olumlu değerlendirmeler yapan katılımcı görüşleri bağlamında üç tema “Herkesin görüşüne önem verilmekte, Toplantı yapılmadığında sosyal medya üzerinden kararlara katılım sağlanmakta, Görüşlere önem verilmekte ve uygulamaya geçirilmekte” yüksek oranda tekrar etmiştir. Temalar içerisinde 13 katılımcı tarafından tekrar eden “Herkesin görüşüne önem verilmekte” teması diğerlerine kıyasla en yüksek katılımcı sayısı ile tekrar eden tema olarak belirtilebilir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K7: Görüş ve düşüncelerim okul yöneticim tarafından zaman zaman dikkate alınıyor. Öğretmenlere sorduktan sonra genelde kendi düşüncelerini uyguluyorlar.

K9: Çoğunlukla alındığını düşünüyorum. Alınmadığı zamanlarda oluyor. Karşılıklı birbirimize durumu tam olarak anlatamamız alınmama sebebi olabilir. Yani iletişim problemi yüzünden.

K4: Çok alındığını söyleyemem. Çünkü profesyonel yaklaşılmıyor. İnsani ilişkiler daha ön planda.

K25: Evet katılımımızı sağlıyor. Bizim görüş ve önerilerimize değer veriyor.

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde kararlara katılımı ilgili farklı görüşlerin olduğu belirlenmekle birlikte genel olarak herkesin görüşüne önem verildiği yönündeki yaklaşımların daha fazla olması okul yöneticisiyle öğretmen arasındaki ilişki açısından önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra kararlara katılımı okul yöneticisinin bireysel hareket etmesi yönünde bildirilen görüşlerin de altı çizilmelidir. Nitekim kararlara katılımı ilgili olumsuz bakış açısı ortaya koyan katılımcı sayısının toplamda 15 kişi olduğu belirlenmektedir. “Görüş farklılığı aykırılık olarak algılanmakta, Farklı görüş sunulsa da yönetici görüşü kabul edilmekte, Doğru iletişim biçimi geliştirilememekte, Görüşler önemsenmemekte” temaları toplam 15 katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Dolayısıyla öğretmen-yönetici ilişkisinde önem arz eden kararlara katılımı ilgili okul yöneticilerinde ihtiyaç duyulan duyarlılık oluşturulmalıdır.

Katılımcılara yöneltilen “Okul yöneticinizin, sizlere karşı yetki kullanımı ve sorumluluk verme konusunda adaletli davrandığını düşünüyor musunuz?” sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticisinin Yetki Kullanımı ve Sorumluluk Verme Konusunda Adaletli Davranma Durumu

Yetki Kullanımı ve Sorumluluk Verme Konusunda Adaletli Davranma	f
Adil davranmaya dikkat etme	16
Gönüllülük olmadığında yönetici karar vermekte	2
Görevi yapabilecek donanımlı kişi belirlenmekte	3
Otoriter davranma/baskı	1
Ayrıcalıklı davranılmakta	7
Gönüllülük olmadığında kura yöntemi uygulanmakta	1

Tablo 3'e bakıldığında okul yöneticisinin yetki kullanımı ve sorumluluk verme konusunda adaletli davranma durumuyla ilgili katılımcı görüşleri bağlamında altı tema olduğu görülmektedir. Bu temalar içerisinde en fazla tekrar eden tema “Adil davranmaya dikkat etme” teması olarak belirlenmektedir. İkinci

sırada en fazla tekrar eden tema “Ayrıcalıklı davranılmakta” teması olarak belirlense de bu temanın tekrar edilme sayısı yüksek değildir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K3: Tüm idareciler okulla ilgili iş ve faaliyetlerin sorumluluğunu yükleyebileceği istidat ve kabiliyette personelinin olmasını ister. Çalışanlar sorumluluk alma noktasında çok istekli olmadıklarından bu konuda yetki ve sorumluluk yüklemeye re’sen yapılmaktadır.(Örneğin zümre başkanı olma, yürütücülük görevleri vb. faaliyetler noktasında öğretmenler sorumluluk & yetki almaktan kaçınılmaktadırlar)

K5: Evet çünkü günümüz şartlarında öyle olmak zorunda. Şeffaf bir çalışma ortamı olmalı.

K7: Hayır, yetkiyi genellikle kendisi kullanmak istiyor. Öğretmenlere fazla bir alan bırakmıyor

Görüşler değerlendirildiğinde okul yöneticisinin genel olarak adil davrandığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazen adil olmayan davranışlarda bulunduğu bazen de yetki ve görev konusunda o işi yapabilecek kişiye kendisinin karar verdiği durumlar gelişmektedir. Okul yöneticisinde istenmeyen bu yaklaşımların adil olma durumuna zarar verdiği belirtilebilir. İnisiyatif kullanarak donanımlı kişilere yönelmek, diğer öğretmenlerin mevcut bilgi ve becerilerini geliştirmesini engelleyebilir. Dolayısıyla yetki kullanımı ve sorumluluk verme konusunda tüm öğretmenlerini geliştirecek şekilde aksiyon alması gerekir.

Katılımcılara yöneltilen “Okul yöneticinizi, zaman zaman akıl danışacağınız veya mesleki anlamda uzmanlığına başvuracağınız bir kişi olarak görüyor musunuz?” sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticisinin Tecrübelerinden Yararlanma Durumu

Okul Yöneticisinin Tecrübelerinden Yararlanma	f
Mevzuatla ilgili işleyişe hakim olduğu için yardım alınmakta	3
Veli ile ilgili konularda iş birliği sağlanmakta	2
Bilgi ve beceri eksikliği bulunmakta/destek alınmamakta	8
İdari konularda tecrübelerinden yararlanılmakta	2
İhtiyaç duyulduğunda destek alınmakta	5
Uzman niteliği taşımadığı için yardım alınmamakta	10
Mesleki anlamda yeterli olmama	9
Mesleki anlamda bir uzman olarak destek istenmekte	4

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların okul yöneticisinin tecrübelerinden yararlanma durumuyla en fazla tekrar ettikleri temanın “Uzman niteliği taşımadığı için yardım alınmamakta” teması olduğu görülmektedir. Katılımcıların okul yöneticisinin tecrübelerinden yararlanma durumuyla ilgili olumlu bakış açısının geliştirildiği temaları az sayıda tekrar ettiği ifade edilebilir. Katılımcı görüşlerinden bazıları:

K5: Açıkçası hayır. Mesleğimle ilgili uzmanlığına başvuracağım bir kişi olarak görmüyorum. Okul idaresi ile ilgili her türlü sorunda başvurabilirim ama herhangi bir konuda akıl danışıp uzmanlığına ihtiyaç duymam.

K12: Genelde başvuracağım bir uzman olarak görmüyorum.

K17: Evet görüyorum. Bunun nedeni şöyle işini gerçekten iyi yapması ve tecrübeli olması tabi ki bunların yanı sıra okulumuz ve bizler adına olan sorumluluklarını elinden geldiği kadar yerine getirme, yapmış olduğu başarıların yanı sıra bizlere verdiği önerilerinde haklı çıkması etkilidir.

Görüşler değerlendirildiğinde katılımcıların okul yöneticisiyle bazı konularda iletişime geçerek destek aldığı mesleki yeterlik, bilgi ve beceri konusunda ise okul yöneticisini uzman olarak görmediği belirtilebilir. Bu durumun oluşmasının nedeni olarak katılımcıların branş öğretmeni olması gösterilebilir. Okul yöneticisinin her branşla ilgili mesleki anlamda yeterli olması beklenemez. Ortak konular olan mevzuat, veliler, öğrenci ya da öğretmenler arasındaki problemlerle ilgili okul yöneticisinin tecrübelerine başvurulması, öğretmen-yönetici arasında formal ve informal ilişkinin bir arada geliştirildiğini düşündürmektedir.

Katılımcılara yöneltilen “Okul Yöneticinizin, sizinle iletişimde kullandığı dil ve üslup nasıldır? (daha resmi, kaba, kibar, nazik, olumlu, saygılı, vb.)” sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Yöneticisinin Kullandığı İletişim Dili

Okul Yöneticisinin Kullandığı İletişim Şekli	f
İletişimde resmi bir dil kullanılmakta	5
Olumlu, nazik ve saygılı	14
Görevin yerine getirilmesini sağlamak için sert bir dil kullanılmakta	1
Yerine göre resmi ve samimi bir dil kullanılmakta	8

Tablo 5’e göre dört tema oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların okul yöneticisinin iletişim dilini değerlendirirken “Olumlu, nazik ve saygılı” ifadelerine yer verdikleri ve bunu diğer temalara göre daha fazla sayıda tekrar ettikleri belirtilebilir. Katılımcılar Tablo 5’te “Yerine göre resmi ve samimi bir dil kullanılmakta” temasını da önemli sayıda tekrar etmiştir. Bu temanın “Olumlu, nazik ve saygılı” temasını destekleyen bir tema olduğu ifade edilebilir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K2: İdarecilerle ters düşülen durumlarda statü kullanılarak baskıda bulunulabiliyor.

K3: Bu durum çok değişkenlik gösteriyor. Bazen resmi, bazen sıcak ve samimi bir dil ve üslup kullanılabilir. İdarecilerin kişisel özellikleriyle ilgili bir durum bu.

K4: Daha resmi. Elbette

Görüşler genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların önemli bir bölümünün okul yöneticisinin kullandığı dili olumlu bakış açısıyla sunduğu anlaşılmaktadır. Görüşlerin bazılarında yerine göre resmi yerine göre samimi bir dil kullanıldığına vurgu yapılması dikkat çekmektedir. Bu durum formal ve informal ilişkilerin birlikte yürütülmeye çalışıldığını düşündürmektedir.

3.2. Eğitim Örgütlerinde Öğretmen ve Öğretmen İlişkilerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmen arkadaşlarınızla ilişkileriniz daha çok formal (resmi) düzeyde mi yoksa informal (daha samimi & doğal) düzeyde mi gerçekleşiyor?” sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. Meslektaşlarla İlişkinin Türü

Meslektaşlarla İlişkinin Türü	f
İletişimde resmi bir dil kullanılmakta	8
Samimi, yakın bir ilişki	4
Hem resmi hem de samimi ilişkiler kurulmakta	13

Tablo 6'ya bakıldığında “Hem resmi hem de samimi ilişkiler kurulmakta” temasının diğer temalara göre fazla sayıda tekrar ettiği görülmektedir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

K7: Tecrübeli bir öğretmen olduğum için genellikle samimi bir ilişki kuruyoruz.

K11: Bazıları ile daha samimi, diğerleri ile resmi.

K28: Genel olarak normal ne çok resmi nede çok samimi, dengeli yürütülmekte.

Genel olarak bakıldığında katılımcıların eğitim örgütlerinde formal ve informal ilişkileri birlikte ilerlettiği ifade edilebilir. Katılımcı görüşlerinde yerine göre ifadesine sıkça rastlanmıştır. Bu ifade biçimi, öğretmenlerin geliştirdikleri ilişkilerde tek yönlü hareket etmediklerini açıklamaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmen arkadaşlarınızla mesleki paylaşım ve yardımlaşma düzeyiniz nedir? Bu durum okul genelinde nasıldır?” sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. Meslektaşlarla Mesleki Paylaşma ve Yardımlaşma Durumu

Mesleki Paylaşma ve Yardımlaşma	f
Zümre ile yardımlaşma ve paylaşma ön planda tutulmakta	7
Paylaşımçı yaklaşım benimsenmekte	17
Rekabet, paylaşımı ve yardımlaşmayı sınırlamakta	1
Düşük düzeyde paylaşım ve yardımlaşma gerçekleşmekte	1
Olması gerektiği kadar paylaşma ve yardımlaşma sağlanmakta	2

Tablo 7'ye göre katılımcıların “Paylaşımçı yaklaşım benimsenmekte” temasını diğer temalara kıyasla fazla sayıda tekrar ettiği belirtilebilir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K7: Mesleki paylaşım ve yardımlaşma açısından okulumuz gayet iyi. Ancak bazı branşlarda öğretmenler arasında durum pek iyi değil. Özellikle kadın öğretmenler arasında gereksiz rekabet olabiliyor.

K8: İhtiyacımız olduğunda mesleki paylaşım ve yardımlaşma yaparız. Okul yönetimi toplantı yaparak, kurullar oluşturarak buna yardımcı olur.

Katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenler arasında mesleki bilgi paylaşımının yaygın olduğunu belirtmek mümkündür.

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmen arkadaşlarınızla ders dışı sosyal içerikli toplantılarda bir araya geliyor musunuz, bu konuda okulun genel bir uygulaması, düzenlemesi veya bir ritüeli var mıdır? (Örneğin belli kutlamalar, yardımlaşmalar veya eğlence günleri gibi)” sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8. Meslektaşlarla Ders Dışı Etkinliklere Katılma Durumu

Meslektaşlarla Ders Dışı Etkinliklere Katılma	f
Aylık belirli kişilerle bir araya gelinmekte	2
Kadın öğretmenler düzenli bir şekilde toplanmakta	4
Küçük gruplarla etkinliklere katılım yaygın	3

Zaman zaman düzenlenen etkinliklere katılım yüksek düzeyde	16
Herkesin ilgi alanına göre etkinlik grupları oluşmakta	4
Nadiren etkinliklerde bir araya gelinmekte	2
Ders dışı etkinlik düzenlenmemekte	1

Tablo 8'e göre meslektaşlarla ders dışı etkinliklere katılma durumuyla ilgili katılımcıların "Zaman zaman düzenlenen etkinliklere katılım yüksek düzeyde" temasını diğer temalara kıyasla daha fazla sayıda tekrar ettiği belirtilebilir. Tablo 8 incelendiğinde genel olarak etkinliklerin düzenlendiği ifade edilebilir. 28 katılımcı içerisinde yalnızca bir katılımcının ders dışı etkinlik düzenlenmediği yönünde görüş bildirdiği belirlenmektedir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K10: Özellikle belli günlerde (öğretmenler günü, sınıf toplantıları, iftar vb. bir araya geliniyor. Katılım genellikle yüksek oluyor)

K11: Belli bir ritüeli yok ancak okul geneline yayılmadan daha samimi küçük gruplarda çeşitli etkinlikler yapılabiliyor.

Katılımcıların bildirmiş oldukları görüşler değerlendirildiğinde öğretmenlerin ders dışında da zaman geçirmek için etkinlik düzenledikleri ve bu etkinliklere katılımın yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Etkinliklere yüksek düzeyde katılımın olması, öğretmenlerin bir araya gelmekten hoşlandıklarını düşündürmektedir.

Katılımcılara yöneltilen "Okulunuzdaki öğretmenler arasında belli değerlere göre oluşmuş küçük gruplaşmalar var mı? Böyle bir durum varsa sizce nedeni nedir?" sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9. Meslektaşlar Arasındaki Küçük Gruplaşmalar

Meslektaşlar Arasındaki Küçük Gruplaşmalar	f
İdareciler bazı öğretmenleri gruplaşmaya sevk etmekte	4
Rekabet, gruplaşmaya neden olmakta	2
Siyasi görüş gruplaşmaya itiyor.	3
Gruplaşma doğal bir süreç olarak gerçekleşmekte	13
Lider ruhu olan öğretmenler gruplaşmaya sebep olmakta	2
Rahatsızlık veren bir gruplaşma yok.	9
İlgi alanlarının ortak olması gruplaşmayı oluşturmaktadır	1

Tablo 9 incelendiğinde altı tema olduğu ve öğretmenler arasında gruplaşmaların olduğu yönünde tekrar eden temanın diğer temalara kıyasla fazla sayıda tekrar ettiği belirlenmektedir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K6: Samimiyet bu sorunun üstesinden geliyor ancak siyaset ve eğitim bir sendikasının yanlış tutumları uzun yıllar silinmeyecek kırıklıklara neden olmuştur. Okul işleyişinde yöneticiler her ne kadar adil de olsalar, görevlendiriliş biçimleriyle öğretmenlerin aklında soru işaretidirler. Kaldı ki sendikacıların utanmaz tavırları büyük bir kırılma oluşturmuştur.

K7: Az da olsa bir gruplaşma var. Siyasi nedenler ve kadınlar arasındaki rekabetten kaynaklandığını düşünüyorum.

K10: Böyle gruplaşmalar görmedim, ayrıca bazı öğretmenlere ayrıcalıklı davranıldığını da hissetmedim. Ancak her okulda olabileceği gibi tanışıklıkları çok eskiye dayanan küçük samimiyet grupları var.

Katılımcı görüşlerine bakıldığında genel olarak öğretmenlerin gruplaşmaya işaret ettiği ancak bu gruplaşmalarda okulun iklimini olumsuz etkileyecek tavır ve davranışların olmadığı altı çizilmektedir. Görüşler arasında dikkat çeken bir deneyim olarak K6 görüşü, gruplaşma sonucunda öğretmenler arasında olumsuz bir atmosfer oluştuğunu açıklamaktadır. K6, bu durumun ortaya çıkmasında meslektaşından ziyade sendika sorumlularının rolü olduğunu vurgulamaktadır. Başka katılımcılar tarafından da liyakatsiz kişilerin siyasi görüşlerinden dolayı görevlendirilmiş olmalarının öğretmenler arasında ister istemez olumsuz bir hava yarattığı üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin adalete olan inancını kaybetmemesi, etik davranışlara değer verildiğini, etik ilkelerden taviz verilmeyeceğini düşünmesi için politika yapıcıların daha hassas adımlar atması gerekmektedir.

3.3. Eğitim Örgütlerinde Öğretmen ve Öğrenci İlişkilerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Öğrencileriniz kendilerini sizin yanınızda nasıl hissediyorlar?” sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Öğretmenlerine Karşı Duygu Durumu

Öğrencilerin Öğretmenlerine Karşı Duygu Durumu	f
İletişim kurmakta zorluk yaşamamakta	8
Velilerden olumlu dönütler alınmakta	3
Güvende hissetmekte	8
Korkmamaları gerekir	1
Kendilerini kolaylıkla ifade edebilmekte	6
Disiplin olması için çekinmeleri gerekmekte	1
Rahat hissetmekte	12
Mutlu ve keyifli	2
Branş öğrencinin duygularını etkilemekte	1
Bazı öğrenciler “anne” diye seslenmekte	1

Tablo 10’a bakıldığında 10 temanın oluştuğu görülmektedir. Bu temalardan “Rahat hissetmekte” temasının diğer temalara kıyasla fazla sayıda tekrar ettiği belirlenmektedir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

K4: Her zaman değil. Sınıf içi disiplin açısından biraz benden çekinmeleri gerektiğini düşünüyorum.

K5: Bence öyleler. Şu ana kadar benden korkan mutsuz bir öğrencim olmadı, en azından kendilerinden veya velilerinden böyle bir dönüt almadım.

K24: Öğrencilerimiz kendilerini özgür, güvende ve rahat hissediyorlar.

Görüşler genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrencileriyle iyi ilişkiler geliştirdikleri ifade edilebilir.

Katılımcılara yöneltilen “Öğrencilerinize karşı önyargısız, demokratik ve hoşgörülü davranıyor musunuz? Bu konuda meslektaşlarınızın tutumu nasıl?” sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Öğrencilerine Karşı Davranış Şekli

Öğretmenlerin Öğrencilerine Karşı Davranış Şekli	f
Öğrencileri dinlemeye dikkat edilmekte	4
Her öğrenciyi kazanmak için ön yargısız davranmaya özen gösterilmekte	7
Öğretmenlik mesleğinin merkezinde hoşgörü bulunmakta	5
Söz hakkı vererek iletişime teşvik edilmekte	4
Eşitliğin önemini vurgulanmakta	2
Hoşgörülü olmaya ve demokratik davranmaya özen gösterilmekte	15
Öğrenci gelişimi desteklenmekte	2
Pozitif ayrımcılık yapılmakta	1

Tablo 11’e bakıldığında sekiz tema oluştuğu görülmektedir. Katılımcı görüşleri bağlamında oluşturulan temalar arasında “Hoşgörülü olmaya ve demokratik davranmaya özen gösterilmekte” temasının diğerlerine kıyasla fazla sayıda katılımcı tarafından tekrar edildiği belirlenmektedir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K5: Hoşgörülü olmak zorundayım, bunun aksi bir öğretmen için düşünülemez. Meslektaşlarım da öyle olmak zorunda, olmayan mesleği bırakmalı. Okul arkadaşlarımdaki gözlemim de elbette olumlu bu konuda; aksi bir durum gözlemedim.

K6: Elimden geldiği kadar davranıyorum. Toplumun düzelmesinin en öncelikli şartının insanlara eşit davranılmasından geçtiğini düşünüyorum. Sınıf öğretmenlerinin farklı davranabileceğine inanmıyorum.

Katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların demokratik, önyargısız ve hoşgörülü bir yaklaşım benimsediği anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin öğrencileriyle geliştirdikleri ilişkilerini nasıl şekillendirdiklerine dair fikir sahibi olunmaktadır.

Katılımcılara yöneltilen “Sınıf içi düzen ve disiplini sağlamada yerleştirdiğiniz belli kural ve ilkelere karşı öğrenci yaklaşımlarını değerlendirir misiniz?” sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12. Sınıf İçi Düzen ve Disiplini Sağlamada Kurallara Uyma Durumu

Sınıf İçi Düzen ve Disiplini Sağlamada Kurallara Uyma	f
Mesleki kıdem, kurallara uyumu sağlamakta	2
Kuralları öğrencilerle belirlemek uyumu kolaylaştırmakta	4
Düzeni korumaya özen gösterilmekte	8
Kuralın gerekliliği zamanla anlaşılmakta	6
Karşılıklı saygıya önem verilmekte ve kurallara uymaya özen gösterilmekte	9
Sınıf seviyesi değiştikçe kurallara uyma davranışı azalmakta	1
Sınıf mevcudunun fazla olması kuralların uygulanmasını aksatmakta	1

Tablo 12 incelendiğinde yedi tema oluştuğu görülmektedir. Bu temalar arasında birbirine yakın sayılarda tekrar edilen “Düzeni korumaya özen gösterilmekte, Kuralın gerekliliği zamanla anlaşılakta, Karşılıklı saygıya önem verilmekte ve kurallara uymaya özen gösterilmekte” temaları arasında diğerlerine kıyasla “Karşılıklı saygıya önem verilmekte ve kurallara uymaya özen gösterilmekte” temasının fazla sayıda tekrar ettiği belirlenmektedir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K2: Meslekteki belli bir kıdemi geçtiğimiz için herhangi bir sıkıntı olmuyor. Okul genelinde kişiden kişiye bu durum değişebilir.

K9: Karşılıklı saygının ve kurallara uymanın önemini okul açıldığında en az iki hafta derslerde çocuklara uygun hikayelerle, görsellerle anlatmaya çalışıyorum. Benim için önemli olan şeyleri onlara yerine ve zamanına göre hissettiriyorum...

K17: Sınıf düzeni olarak kendi branşımızın kendine özgü bir disiplini ve kuralları vardır. Bu konuda da öğrencilerimizin yaklaşımlarında olumsuzluk yoktur. Dersimize başlamadan bütün öğrencilerimiz sıra düzenini alırlar...

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında kurallara uyma konusunda öğrencilerin sorun yaşamadığı anlaşılakta. Katılımcı görüşlerinde sınıftaki düzeni korumaya çalışan öğrenci profili çizilmiştir. Katılımcı görüşlerine göre öğrenciler, kuralların eğitim ve öğretimi kolaylaştırmak adına bir uygulama olduğunun farkındadır. Dolayısıyla kurallara uyma konusunda beklenen davranışların sergilendiği belirtilmektedir.

Katılımcılara yöneltilen “Öğrencilerinizle iletişimde kullandığınız dil ve üslup nasıl? (daha resmi, kaba, kibar, nazik, olumlu, saygılı, vb.) ilişkilerinizde öğrenciler nezaket kurallarına uygun davranıyorlar mı? Bu durumu diğer meslektaşlarınızda nasıl gözlemliyorsunuz?” sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Öğrencileriyle İletişiminde Kullandığı İletişim Dili

Öğretmenlerin Öğrencileriyle İletişiminde Kullandığı İletişim Dili	f
Olumsuz ifadelerden kaçınma	2
Saygılı, nazik ve kibar bir yaklaşım	9
Kuralların öğrenilmesi için yaklaşım önemli	4
Her iki yaklaşımı benimsemek öğrencinin iyi hissetmesini sağlamakta	13

Tablo 13 incelendiğinde dört tema oluştuğu görülmektedir. Bu temalar arasından “Her iki yaklaşımı benimsemek öğrencinin iyi hissetmesini sağlamakta” temasının diğer temalara kıyasla fazla sayıda katılımcı tarafından tekrar ettiği belirlenmektedir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K8: Kibar, saygılı ve olumlu davranırım. Öğrencilerimiz de nezaket kurallarına uyar. Diğer meslektaşlarım da öğrencilere kibar ve olumlu davranır.

K12: Daha resmi, olumlu, saygılı yaklaşırım. Okul genelinde de yaklaşım bu yöndedir.

Katılımcılara göre formal ilişki ile birlikte informal ilişkinin geliştirilmesi öğrencilerin öğrenmesini sağlamaktadır. Bu belirlemenin önem arz ettiği belirtilebilir.

3.4. Eğitim Örgütlerinde Öğretmen ve Veli İlişkilerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Bütün öğrencilerinizin velileriyle tanışıyor musunuz?” sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14. *Tüm Öğrencilerin Velileriyle Tanışma Durumu*

Öğrencilerin Velileriyle Tanışma	n
Veliyi tanımak için fırsat oluşturmak	3
Velinin talebi üzerine görüşme gerçekleştirmek	5
Rehberlik amaçlı çaba sarf etmek	4
Çoğunlukla tüm velilere ulaşmaya çalışma	10
İletişim kurulmayan veliler bulunmakta	6
Velilerin hepsi ile yakın bir ilişki kurulmakta	4

Tablo 14’e bakıldığında altı tema oluştuğu görülmektedir. Bu temalardan “Çoğunlukla tüm velilere ulaşmaya çalışma” temasının diğer temalara kıyasla daha fazla tekrar ettiği belirlenmektedir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K9: Şube rehber öğretmeni olduğum sınıfımın bütün velileriyle görüşüyorum ve iletişim halindeyim. Türkçe dersine girdiğim diğer şubelerde genellikle tamamına yakın veli ile tanışıyorum, veli toplantılarında ve veli görüşme saatlerimde bu sınıfların velileri ile de görüşüyorum

K12: Hepsini tanıyorum. En az yarısının evini ve aile fertlerini biliyorum. Aile ziyaretlerine gitmeye çalışıyorum.

Katılımcıların geneli veli toplantıları dışında okula gelen velilerle görüşmektedir. Katılımcıların bazıları velinin öğrenci gelişimindeki rolünün farkında olduğunu belirterek velilerin hepsiyle görüşmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle Whatsapp gruplarından sürekli olarak iletişime geçildiği ve bu şekilde velilerle iletişimin, ilişkilerin geliştirildiği vurgulanmıştır.

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmen – veli iletişimini hangi sıklıkta sağlıyorsunuz? (Örneğin ayda bir, yılda bir veya daha sık gibi.)” sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 15. *Öğretmen-Veli İletişimi Sıklık Durumu*

Öğretmen-Veli İletişimi Sıklığı	f
Bir sorun yaşandığında iletişim kurulmakta	4
Veli toplantılarında iletişim kurulmakta	6
Uygulamalar üzerinden sıkça iletişim kurulmakta	3
Veli okula gelmişse görüşme yapılmakta	10
Haftalık veli görüşme saatleri düzenlenmekte	6
Ayda bir görüşme sağlanmakta	2
Her gün mutlaka görüşülmekte	1
İki ayda bir görüşme düzenlenmekte	1

Tablo 15 incelendiğinde sekiz temanın oluştuğu görülmektedir. Bu temalar arasından “Veli okula gelmişse görüşme yapılmakta” temasını tekrar eden katılımcı sayısının diğer temalara kıyasla fazla olduğu belirlenmektedir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K2: Çok az veli ile görüşülüyor. Oda okula gelen veliler ile görüşülüyor.

K11: Rehber öğretmeni olduğum sınıf velileri ile hemen hemen ayda bir, diğer velilerimle ortalama dönemde bir kez yüz yüze görüşürüm. İhtiyaç halinde telefonla da görüşürüm.

K19: Genel olarak yılda bir veya iki; ama veliler istediği zaman okula gelip öğretmenin görüşme saatinde öğretmenlerle görüşebilir. Tabi ki bu da velisine göre değişiyor her hafta gördüğüm veli olduğu gibi mezun edene kadar görmediğim velide oluyor.

Katılımcı görüşlerinde genel olarak velileri tanıma, onlarla iletişime geçme yönündeki görüşlere daha fazla yer verilmiştir. Bu durum öğretmenlerin velilerle ilişkilerini geliştirmek için çaba sarf ettiklerini düşündürmektedir. Velilerle görüşmek için haftalık veli görüşme saatlerinin oluşturulması, öğretmenlerin velileri öğrenciler konusunda bilgilendirmek ve eğitim ve öğretim sürecini yönetmek için yapmış oldukları bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Ayrıca veliyle haftalık görüşmeye özen gösteren öğretmen, öğrencinin hedef ve kazanımlarını hafta bir gözden geçirmektedir. Bu takip hem veli hem de öğrenci için durum değerlendirmesi adına önemlidir.

Katılımcılara yöneltilen “Öğrenci velilerinizle kurduğunuz ilişkide; velilerin sizden beklentileri neler?” sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğretmen- Veli İlişkisinde Beklentiler

Öğretmen- Veli İlişkisinde Beklentiler	f
Öğretmenin her durumda anlayışlı olması	3
Öğrencileri sürekli takip etme	6
Gerçekçi olmayan yüksek beklentinin karşılanması	3
Öğrencinin düzeyi ile ilgili bilgilendirme	1
Sosyalleşme sürecine katkı sağlama	5
Akademik başarıya destek olma	9
Sınıf içi uyumu sağlama	2
Ayrıcalıklı davranma	4
Yeteneklerinin keşfi ve gelişmelerini destekleme	2

Tablo 16 incelendiğinde dokuz tema oluştuğu görülmektedir. Öğretmen veli ilişkilerindeki beklentiye yönelik oluşturulan temalar arasından “Akademik başarıya destek olma” temasının diğerlerinden daha fazla tekrar ettiği belirtilebilir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K10: Öğrenciye özel ilgi gösterilmesi noktasında karşılıklı beklentilerimiz oluyor. bence bu da oldukça tatmin edici düzeyde gerçekleşiyor.

K11: Ortak beklentiler öğrencileri eğitsel ve sosyal açıdan ilerlemesidir. Kısmen başarılı olduğumuzu söyleyebilirim.

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde velilerin öğrencilerle ilgili en önemli beklentisinin akademik başarı olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte belirtilen görüşlerde velilerin; anlayış bekleme, geribildirim ve sosyal etkinlik gibi beklentilerinin olduğu da ifade edilmiştir.

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmen- Veli ilişkileri konusunda okulunuzun genel durumu nedir? (Sağlıklı, karşılıklı güvene dayalı, ilkeli & sistemli bir ilişki mi yoksa bunların tersi olumsuz & yetersiz bir durum mu var).” sorusuna karşılık alınan cevaplar bağlamında oluşturulan temalar, temaların tekrar edilme sayısı tabloda gösterilmiştir.

Tablo 17. Öğretmen Veli İlişkisinde Genel Tutum

Öğretmen Veli İlişkisinde Genel Tutum	f
Sorunlar konuşulmakta	6
Sağlıklı, karşılıklı güvene dayalı, ilkeli ve sistemli	12
Saygı ön planda tutulmakta	5
Sevgi ve samimiyet güven oluşturmakta	4
Bazı veliler her zaman haklı olmaya çalışmakta	2
Bazı velilerle yetersiz iletişim söz konusu	1
Ev ziyaretleriyle ilişkiler geliştirilmekte	1

Tablo 17 incelendiğinde yedi tema oluştuğu görülmektedir. Bu temalardan “Sağlıklı, karşılıklı güvene dayalı, ilkeli ve sistemli” temasının diğerlerine kıyasla fazla sayıda katılımcı tarafından tekrar ettiği belirlenmektedir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

K7: Zaman zaman sorunlar olabiliyor. Ama okulumuzun bu açıdan çok kötü durumda olduğunu düşünmüyorum.

K8: Çok iyi durumda. Sağlıklı, sistemli ve güvene dayalı.

K23: Sistemli ve olumlu.

Katılımcı görüşlerine göre öğretmen veli ilişkisinde resmi olmaya özen gösterildiği gibi samimi yaklaşımlarla da güven telkin edildiği ifade edilebilir. Özellikle sevgi ve samimiyete dayalı ilişkiler geliştirildiğinde güven ortamının oluştuğuna dikkat çeken katılımcılar, bu şekilde veli ile olumlu ilişkilerin kurulduğunu bildirmektedir. Bu bağlamda veliler için de özel bir çaba sarf edildiği ve veliyi eğitim sürecinin içinde tutmaya özen gösterildiği ifade edilebilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Eğitim örgütlerinde insan ilişkilerinin niteliğine odaklanan bu çalışmada öğretmen merkezli geliştirilen ilişkiler incelenmiştir. Eğitim örgütünde öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinin nitelikli bir şekilde ilerlemesinde diğer paydaşlara göre etkin bir rol üstlendiği bilinmektedir. Başarılı çıktılar elde edilebilmesi için öğretmenlerin; yöneticilerle, meslektaşları, öğrencileri ve velileriyle geliştirdiği ilişkilerin nitelikli olması gerektiğine değinen araştırmalar (Afat & Arslan, 2019; Bektaş & Erdem, 2015; Crabtree, 2004; Frymier & Houser, 2000; Gibbons & Olk, 2003; Himmetoğlu, Ayduğ & Bayrak, 2020; Murtiningsih, Kristiawan & Lian, 2019; Subramanian, 2006) ilişkinin türüne dikkat çekmektedir. Formal ve informal ilişkilerin birlikte yürütülmesine bağlı olarak ulaşılan olumlu sonuçlar, ilişkinin türünün nasıl olması gerektiğine de açıklık getirmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma kapsamında okullarda öğretmen merkezli geliştirilen ilişki türünün nasıl olduğu nitel yöntem takip edilerek incelenmiştir.

Mevcut çalışmada öğretmenin ilişki içerisinde olduğu gruplar sınıflandırılarak ele alınmıştır. Bu sınıflandırma aynı zamanda makalenin amacını ortaya çıkarmaya yönelik sorulara cevap oluşturmaktadır. Mevcut çalışmada öğretmen yönetici arasındaki ilişkinin açıklandığı bulgular incelendiğinde okul

yöneticisinin kararlara katılımın sağlanması konusunda demokratik bir yaklaşım benimsediği, yetki kullanımı ve sorumluluk verme konusunda adaletli davranma durumu incelendiğinde adil uygulamaların yapıldığı, okul yöneticisinin tecrübelerinden yararlanma durumuyla ilgili bulgular incelendiğinde okul yöneticisinin mesleki konularda yeterli bir uzman olarak görülmediği sonucu belirlenmektedir. Son olarak okul yöneticisinin kullandığı iletişim dilinin formal ve informal ilişkinin gelişmesine katkı sağlayacak bir dil olduğu sonucu tespit edilmektedir. Mevcut araştırma sonucunda altı çizilen tespitlere göre okul yöneticisi ile öğretmen arasında formal ilişkinin yanı sıra informal ilişkinin geliştirildiği değerlendirilebilir. İlgili yazında Robbins ve Judge (2013) örgütün hedeflerine ulaşmasında okul yöneticisiyle geliştirilen informal ilişkilerin önemli bir rol üstlendiğine işaret etmektedir ve yazarlar, okul yöneticisi tarafından informal ilişkilerin iyi yönetildiği takdirde okulun etkili okul niteliğine kavuşacağını açıklamaktadır. Farklı araştırmalarda rastlanan kanıtlara göre okulun etkililiğinde ve verimliliğinde formal ve informal ilişkinin okul yöneticisi tarafından iyi yönetilmesi gerekmektedir (Bektaş & Erdem, 2015; Subramanian, 2006). Ayrıca okul yöneticisi ve öğretmen arasındaki iyi ilişkilerin öğretmenlerin görevlerini yerine getirme konusunda istekliliğini artırdığı ifade edilmektedir (Murtiningsih, Kristiawan & Lian, 2019). Bu bağlamda literatürde üzerinde durulan bir konu olarak öğretmen ve okul yöneticisi arasındaki iyi ilişkilere mevcut araştırma sonucunda rastlanmış olması, literatürle mevcut araştırma sonucunun uyumunu göstermektedir.

Mevcut araştırma bulgularında öğretmen ile öğretmen arasındaki ilişkilerin incelendiği bulgular değerlendirildiğinde; meslektaşlar arasında hem resmi (formal) hem de samimi (informal) ilişki türünün geliştirildiği, mesleki bilgi paylaşımının yaygın olduğu, zaman zaman düzenlenen etkinliklere katılımın yüksek düzeyde olduğu sonucu bulunmaktadır. Öğretmenler arasında gruplaşmanın olup olmadığıyla ilgili bulgular incelendiğinde gruplaşmanın olduğu ancak bu durumun rahatsız edici bir hal almadığı sonucu da tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenler arasında okul kültürünün önemli düzeyde geliştiği ifade edilebilir. Okul kültürünün olduğu eğitim örgütlerinde amaç ve hedefler doğrultusunda birlikte hareket etme ve başarılı çıktılara odaklanma gibi olumlu tutumların geliştiği belirtilmektedir (Sapan & Gülbahar, 2022). Literatür incelendiğinde öğretmenler arasında olumlu ilişkilerin gelişmesine bağlı olarak iş doyumunu, bağlılık, iş memnuniyeti, çalışan performansının artması gibi olumlu duyguların geliştiğine dair kanıtlara rastlanmaktadır (Crabtree, 2004; Gibbons & Olk, 2003; Shellenbarger, 2000; Sias ve diğerleri, 2004). Ayrıca meslektaşlar arasında olumlu ilişkilerin gelişmiş olmasına bağlı olarak çalışanların üretkenlik performansının arttığı (Jiang, Du, Zhou & Cui, 2020), temel mesleki bilgilerin doğrudan paylaşımı ve yüksek kalitede bilgi paylaşımının gerçekleştiği ifade edilmektedir (Otoo, 2016).

Mevcut araştırmada öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkileri açıklayan bulgular incelendiğinde; öğrencilerin kendilerini öğretmenleri yanında rahat hissettikleri, öğretmenlerin öğrencilerine karşı demokratik davranışlar sergilediği, sınıf içi disiplini sağlama konusunda kurallara uymanın eğitim ve öğretimi kolaylaştırıcı bir süreç olduğunun öğrenci tarafından anlaşıldığı, öğretmen ve öğrenci arasında formal ve informal ilişkinin birlikte yürütülmesi gerektiği sonuçları tespit edilmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu düzeyde bir bağ kurduğu ve birlikte hareket etme motivasyonu oluşturduğu ifade edilebilir. Yapılan araştırmalarda bireyler arasında kendini rahatlıkla ifade edebilme özgürlüğünün informal ilişkilerle teşvik edildiğine atıf yapılmaktadır (Afat & Arslan, 2019; Himmetoğlu, Ayduğ & Bayrak, 2020). Bununla birlikte öğretmen ve öğrenci arasında gelişen olumlu ilişkilere bağlı olarak kaliteli bir eğitim ortamı oluşması, kuralların yerine getirilmesi, öğretmenlere karşı öğrencilerin kibar ve saygılı olması gibi olumlu ve istendik davranışlar geliştiği açıklanmaktadır (Frymier & Houser,

2000). Bu bağlamda mevcut araştırma bulgularının kendi içinde birbirini desteklediği ve literatürle uyumlu olduğu belirtilebilir.

Mevcut araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen ile veli arasındaki ilişkiye yönelik açıklamalarda öğretmenlerin velilerin bazılarını tanıdığı, veli ile iletişim kurulması için çaba harcadığı, velilerin öğretmenlerden akademik başarı yönünde bir beklentiye sahip oldukları, öğretmenlerin velilerle olumlu düzeyde ilişki geliştirdikleri sonucu bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre veli ile öğretmenler arasında iki tarafı da memnun eden sağlıklı bir iletişim gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Velinin eğitim ve öğretim sürecinde önemli bir paydaş olduğunun altını çizen çalışmalar (Griebel & Niesel 2003; Jeynes 2011; Wilder 2014) öğretmen ve veli arasındaki ilişkinin öğrencinin okula gitme isteği, akademik başarı elde etmek için çaba gösterme sürecinde belirleyici bir etkiye sahip olduğuna dair kanıt oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla mevcut araştırmada öğretmen ve veli arasındaki ilişkinin niteliğinin olumlu düzeyde olması, öğrencinin gelişimine katkı sağlamaktadır denilebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde eğitim örgütündeki insan ilişkilerinin niteliğinin formal ve informal özelliğe dayandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle eğitim örgütlerinde insan ilişkilerinin niteliğini açıklayan nitel yöntemin takip edildiği başka araştırmaların da yapılması önerilmektedir. Diğer bölgelere kıyasla kısıtlı imkanlara sahip olan sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin düşük olduğu Doğu ve Güney Doğu bölgelerinde eğitim örgütlerinde insan ilişkilerinin niteliğini inceleyen araştırmalar planlanabilir. Karma yöntemin takip edildiği araştırmalar tasarlanabilir.

5. KAYNAKÇA



- Afat, N., & Arslan, N. (2019). Öğretmenlerin informal iletişim düzeyleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1(2), 218-249.
- Anderson, C. (2010). Presenting and evaluating qualitative research, *Am. J. Pharm. Educ.* 74(8), 1-7.
- Bakırcı, H., Özcan, Ö., & Kara, Y. (2021). Salgın döneminde ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(3), 155-170.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri, NVivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bektaş, M., & Erdem, R. (2015). Örgütlerde informal iletişim süreci: Kavramsal bir çerçeve. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 125-139.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Berman, E. M., West, J. P., Maurice, W., & Richter, N. (2002). Workplace relations: Friendship patterns and consequences (According to managers). *Public Administration Review*, 62(2), 217-230.
- Burroughs, N. (2007). A reinvestigation of the relationship of teacher nonverbal immediacy and student compliance-resistance with learning, *Communication Education*, 56(4), 453-475.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2006). Prevalence of mixed-methods sampling designs in social science research. *Evaluation & Research in Education*, 19(2), 83-101.
- Crabtree, S. (2004) Getting personal in the workplace: Are negative relationships squelching productivity in your company? *Gallup Management Journal*, June.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological Methodology in Die Human Sciences. *Journal of Religion And Health*, 23(3), 197-203
- Ebrahimi, R., Chamanzamin, M. R., & Sourati, P. (2014). Investigating the effect of organizational communications on the performance of managers in government agencies of astara. *International Review of Management and Business Research*, 3(4), 2095-2104.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators for improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım AŞ.
- Frymier, A., & Houser, M. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.
- Gibbons, D., & Olk, P. M. (2003). Individual and structural origins of friendship and social position among professionals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 340-351.
- Glaser-Zikuda, M., & Fuss, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*, 4, 136-147.
- Griebel W., & Niesel R. (2003). Successful transitions: Social competencies helps pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Educational Research Themed Monograph Series*, 1(1), 25-31.
- Grossoehme, D. H. (2014). Overview of qualitative research. *J Health Care Chaplain*, 20, 109-122.
- Güçlü, M. (2017). Örgütsel iletişim: Eğitim kurumlarındaki yeri ve önemi açısından bir değerlendirme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 854-870.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2020). Okul yöneticilerinin okullarda resmi olmayan bir iletişim türü olarak söylenti ve dedikodu ağına ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 45-72.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research, and practical consideration. *Journal of Educational Administration*, 41, 87-108.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration* (7 ed.). New York: McGraw-Hill
- Hunter, S. D. (2016). If ever the twain shall meet: Graph theoretical dimensions of formal and informal organization structure. *International Journal of Social Science Studies*, 4(10), 79-90.
- Jeynes, W. (2011). *Parental involvement and academic success*. New York: Routledge
- Jiang, X., Du, J., Zhou, J., & Cui, Y. (2020). The impact of negative informal information before a change on performance: a withinperson approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 670.
- Kalogiannidis, S. (2020). Impact of effective business communication on employee performance. *European Journal of Business and Management Research*, 5(6), 1-6.
- Kleiman, S. (2004). Phenomenology: To wonder and search for meanings. *Nurse Researcher*, 11(4), 7-19. <https://doi.org/10.7748/nr2004.07.11.4.7.c6211>.
- Kurudayıoğlu, M., & Deniz, K. (2001). *İletişim*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Maxwell, J. (2010). *Chapter 17. validity. How might you be wrong?* Abingdon: Routledge.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-395173>
- McShane, S. L., & Von, G. L., & Now, M. A. (2016). *Organizational behavior*. (Çev. Günsel & Bozkurt). New York: McGraw-Hill Pres.
- Mears, C. (2017). Chapter 21: In-depth interviews. Coe, R., Waring M., Hedges, L., & Arthur, J. (Ed.), *Research Methods & Methodologies In Education*. London: Sage.
- Memduhoğlu, H. B., & Saylık, A. (2012). Okullarda informel ilişkiler ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-21.

- Mert, İ. S., Bekmezci, M., & Eroğluer, K. (2019). Gayri resmi iletişimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(1), 1-27.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). An expanded sourcebook: qualitative data analysis (2nd Edition). Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Murtiningsih, M., Kristiawan, M., & Lian, B. (2019). The correlation between supervision of headmaster and interpersonal communication with work ethos of the teacher. *European Journal of Education Studies*, 6(1), 246-256.
- Nastasi, B. (2015). Study notes: qualitative research: sampling ve sample size considerations. Erişim: 03.08.2015. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qN6-7UD2NsgJ:https://my.laureate.net/Faculty/docs/Faculty%2520Documents/qualit_res_smpl_size_considerations.doc+vecd=1vehl=envect=clnkvegl=tr
- Noble, H., & Smith, J. (2015) Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evid Based Nurs*, 18(2), 34-35.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N.L. (2007). A Call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41, 105-121.
- Otoo, F. (2016). *Effect of communication on employee performance at Ghana Revenue Authority*, Kumasi (Doctoral dissertation). Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Polkinghorne, Almanya (1989). Fenomenolojik araştırma yöntemleri. *Psikolojide Varoluşçu-Fenomenolojik Perspektifler: İnsan Deneyiminin Genişliğini Keşfetmek* (ss. 41-60). Boston, MA: Springer ABD.
- Rath, T. (2006). *Vital friends: The people you can't afford to live without*. New York: PGW.
- Riggio, R. E. (2016). *Endüstri ve örgüt psikolojisine giriş* (Çev. B. Özkara,). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta. R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(1), 491-511.
- Robbins, S. P., & Judge, T. (2013). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ryan, G. (2019). Postpositivist critical realism: philosophy, methodology and method for nursing research, *Nurse Researcher*, 27(3), 20-26.
- Sapan, A., & Gülbahar, B. (2022). Öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki iletişimi etkileyen faktörler. *Pearson Journal*, 7(19), 78-92.
- Shellenbarger, S. (2000). An overlooked toll of job upheavals: Valuable friendships. *Wall Street Journal* (Eastern Edition), January 12th, New York.
- Sias, P. M., Heath, R. G., Perry, T., Silva, D., & Fix, B. (2004) Narratives of workplace friendship deterioration. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21(3), 321-340.
- Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380. <https://doi.org/10.1177/1049732307307031>
- Stiles, W. (1993). Quality control in quality research. *Clinical Psychology Review*, 13, 593-618.
- Subramanian, S. (2006). An open eye and ear approach to managerial communication. *Vision*, 10(2), 1-10.
- Tatano Beck C (2009) Critiquing qualitative research. *Archives Of Research In Nursing Journal*, 90(4), 543-554.
- Vural, B. A., & Bat, M. (2013). *Teoriden pratiğe kurumsal iletişim*. İstanbul: İletişim.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review* 66 (3), 377-397.

- Wilson, A. (2015). A guide to phenomenological research. *Nursing Standard*, 29(34), 38-43. <https://doi.org/10.7748/ns.29.34.38.e8821>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhao, Y. (2019). Teacher communication behavior and emotions of achievement as mediators of student engagement-building a model. *At the 3rd International Seminar on Education Innovation and Economics Management (SEIEM 2018)* (375-378). Atlantis Press.

Türkiye’deki Lisansüstü Tezlerde Sosyobilimsel Konular*

Merve ÖZTÜRK ¹, Büşra TUNCAY YÜKSEL ²

¹(Sorumlu yazar)Öğretmen, Van Başkale Yavuzlar Ortaokulu, merve7758@gmail.com, ORCID ID: 0009-0001-2789-365X

² Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, busra.tuncay@giresun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4129-7256

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
27.08.2023

Kabul Tarihi:
26.09.2023

© UEAD 2023
Tüm hakları saklıdır.

Bu çalışmanın amacı eğitimdeki yeri ve önemi özellikle son yıllarda daha belirgin hale gelen sosyobilimsel konular konu alanında Türkiye’de yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemektir. Araştırma verileri Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi üzerinden yapılan tarama sonucunda elde edilmiştir. Yapılan alanyazın incelemesi “sosyobilimsel” ve “sosyo-bilimsel” anahtar kelimeleri ile ulaşılan ve tam metinlerine erişim izni olan 95 adet lisansüstü tezi (78 yüksek lisans, 17 doktora) kapsamaktadır. Tam metinlerine erişilebilen tezler nitel araştırma desenine ait olan doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Analizlerde tezlerin sunulmuş oldukları ana bilim dalları, yayımlandıkları yıllar, tez türleri (yüksek lisans, doktora), ele alınan sosyobilimsel konular, analiz edilen değişkenler, çalışmalarda yer alan örneklem ve kullanılan araştırma desen ve yöntemlerine yoğunlaşmıştır. Analizlerin bulguları yoluyla Türkiye’de sosyobilimsel konular üzerine yayımlanmış olan tezlerle ilgili genel bir çerçeve çizilmiş ve bulgular eğitim araştırmaları bağlamında yorumlanmıştır. Çalışmanın, sosyobilimsel konulardaki araştırmalara ve bu araştırmaların eğitim uygulamalarına ilgi duyan araştırmacı ve eğitimcilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyobilimsel konular, eğitim araştırmaları, doküman analizi, tez inceleme

Socioscientific Issues in Postgraduate Theses in Türkiye

Article Information

ABSTRACT

Received:
27 August 2023

Accepted:
26 September 2023

© UEAD 2023
All rights reserved.

The purpose of this study is to examine the master's and doctoral theses written in Türkiye on socioscientific issues, place and importance of which have become more prominent in education. The research data were obtained through the review of the country's National Thesis Centre of the Council of Higher Education. The literature review included 95 postgraduate theses (75 master's theses, 17 doctoral dissertations) which were accessed with the keywords of "socioscientific" and "socio-scientific" and whose full texts were available. Theses, whose full texts were available, were subjected to document analysis. The analyses focused on the main disciplines in which the theses were presented, years in which they were completed, types of theses (master's, doctoral), socioscientific issues they focused on, data analysis variables, and methodological issues (i.e., sample, research design and method) regarding the theses. Through the findings of the analyses, a general framework was drawn about the theses on socioscientific issues in Türkiye and the findings were interpreted in the context of educational research. The study is believed to benefit researchers and educators who are interested in research on socioscientific issues and its educational practices.

Keywords: Socioscientific issues, educational research, document analysis, thesis review

DOI: 10.32960/uead.1350771

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Öztürk, M. & Tuncay Yüksel, B. (2023). Türkiye’deki lisansüstü tezlerde sosyobilimsel konular. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 7(2), 107-123.

Citation Information: Öztürk, M. & Tuncay Yüksel, B. (2023). Socioscientific issues in postgraduate theses in Türkiye. *National Journal of Education Academy*, 7(2), 107-123.

*Bu makale EJERCongress 2022’de sunulmuş olan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz dönemin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, daha önceki dönemlerden daha farklı zaman diliminde yer aldığımızı söyleyebiliriz. Şöyle ki, daha önceki dönemlerle karşılaştırıldığında, her bireyin kendisi ile ilgili ve toplumsal kararlarda daha fazla sorumluluk almak durumunda kaldığını görmekteyiz. Bununla beraber, bu kararların bir çoğu olumlu ve olumsuz olabilecek sonuçları aynı anda içinde barındıran ikilem durumları şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Güler (2020), bu durumu içinde bulunduğumuz dönemin beraberinde bilgi, bilim ve teknoloji olmak üzere üç ana kavramı hayatlarımıza derinlemesine yerleştirdiği ve bireyler olarak bizlerin bu kavramları hayatlarımız içinde yorumlayabilen ve yorumlarımıza bağlı olarak bilinçli kararlar alabilen kişiler olmamızı gerektirdiği şeklinde ifade etmiştir. 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan becerilerin büyük bir kısmının da Güler'in (2020) ifade etmiş olduğu üç kavramla yakından ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca, karşılaştığımız ve karşılaşacağımız konuları çok boyutlu bir şekilde ele alabilmek ve bu konulara ilişkin bilimsel verilere dayalı olarak muhakeme yapabilmek de sağduyulu ve içgörülü kararlar alabilmemiz için her birimizin sahip olması gereken beceriler arasında yer almaktadır (Sadler, 2004).

Yaşadığımız yüzyıldaki bilgi, bilim ve teknoloji alanlarındaki hızlı gelişmeler doğal ve sosyal çevremiz üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra, olumsuz etkileriyle de gündeme gelmektedir. Bu gelişmeleri ve beraberinde getirdiklerini doğru bir şekilde yorumlayabilmek için durum ve olayları birçok açıdan ele alabilmek zorunlu hale gelmiş durumdadır. Bu bağlam içerisinde toplumda farklı boyutlarda tartışmalar boy göstermiş durumdadır (Aydın ve Kılıç Mocan, 2019). Bu tür tartışmalar ve bağlamlar karşımıza sosyobilimsel konular kavramını çıkarmaktadır. En temel tanımıyla, sosyobilimsel konular, toplum içinde tartışma yaratan, sosyal ve bilimsel boyutları olan konular olarak tanımlanmaktadır (Öztürk & Irmak, 2020; Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005; Zeidler vd., 2005). Sosyobilimsel konuları bağlam olarak ele aldığımızda ise, tartışmalı, tek bir cevabı ve çözümü olmayan ikilem durumları olarak tanımlamak mümkündür (Zeidler & Nichols, 2009). Genetik kopyalama, genetiği değiştirilmiş gıdalar, nükleer silahlanma, nükleer enerji, kürtaj, obezite, doğal kaynakların kullanımı vb. konular sosyobilimsel konu örnekleri olarak verilebilir (Türkmen vd., 2017).

Sosyobilimsel konuların eğitimde bağlam olarak kullanılması özellikle son yıllarda eğitim araştırmacıların dikkatini üzerine çekmiş durumdadır (Topçu, 2017). Zeidler ve Nichols (2009) yaptıkları çalışmada sosyobilimsel konuları öğrencilerin bilimsel konularda ortaya atılmış olan sosyal sorunların çözümüne ilişkin karşılıklı fikir alışverişinde buldukları eğitim bağlamları olarak ele almışlardır. Bu konuların öğrencilerin ilgilerini çektiği ve fen konularını zihinlerinde daha anlamlı hale getirmelerine yardımcı oldukları için oldukça etkili içerikler sundukları ifade edilmiştir. Bunun yanında, sosyobilimsel konuların öğretimde kullanılmasının ahlaki muhakeme ve etik kaygıları göz önüne alan, kanıta dayalı bir şekilde, bilimsel bilgiyi anlama ve muhakeme yeteneğini geliştirmede oldukça etkili olabileceği son zamanlarda yapılan araştırmaların bizlere sunduğu bulgular arasında sayılabilir (Cansız, 2023; Ruppert vd., 2023; Tuncay Yüksel, 2022). Bu durum, sosyobilimsel konuların tüm Dünyada ve ülkemizde gerek fen eğitiminde gerekse eğitimin diğer alanlarında giderek artan bir şekilde dikkat çekmesi sonucunu doğurmuştur (Aydın & Kılıç Mocan, 2019; Zeidler, 2021). Bilimsel okuryazarlık bağlamında yorumlayacak olursak, sosyobilimsel konuların eğitimde kullanılması öğrencilerin bilimsel konuların sosyal taraflarını göz ardı etmeyen ve ilgili tartışmalara aktif bir şekilde katılarak görüşlerini ve kararlarını bilimsel argümanlar ışığında ifade edebilen bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunabilir (Tüfekçi, 2020). Sosyobilimsel konular alanyazınında sıklıkla vurgulanan işlevsel bilimsel okuryazarlığın en önemli

göstergelerinden biri olan gelişmiş ahlaki muhakeme becerileri de öğrencilerden beklenen bilinçli kararlar alabilme becerilerinin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülmelidir (Tuncay Yüksel, 2022; Zeidler, 2014).

Sosyobilimsel konular yaklaşımının öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarını (Ke vd., 2021; Kolstø, 2001), üst düzey akıl yürütme (Qamariyah vd., 2021), argümantasyon (Dawson & Venville, 2010) becerilerini geliştirmenin ve bilimin doğası öğrenmelerine yardımcı olmasının (Cansız & Cansız, 2022; İrez & Han Tosunoğlu, 2021) yanı sıra, öğrencilerin sosyal farkındalıklarını artırdıkları ve toplumla aralarında bağ kurmalarına katkıda bulunduğu (Kirman Çetinkaya, 2023) görülmektedir. Bununla birlikte, sosyobilimsel konular yaklaşımının ana hedefi, kuramsal ve felsefi yapısına uygun olarak, işlevsel bir bilimsel okuryazarlık için oldukça önemli olan ahlaki gelişime katkıda bulunmak ve muhakeme becerilerini üst seviyelere çıkarmak olarak tanımlanabilir (Tuncay Yüksel, 2022; Tuncay Yüksel & Cansız, 2020). Bu özellikleri sayesinde, sosyobilimsel konular “Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek” ifadesiyle fen bilimleri dersi öğretim programının özel amaçları arasında yer almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s.9) ve MEB’in farklı dönemlerde değişen öğretim programlarının özel amaçları içerisinde kemikleşmiş bir yaklaşım haline gelmiştir. Bu durum, Türkiye’de sosyobilimsel konular üzerine gerçekleştirilen araştırmaların özellikle fen eğitimi alanında hız kazanmasıyla sonuçlanmıştır (Aydın & Kılıç Mocan, 2019). Bu ivme, beraberinde eğitim araştırmacılarının sosyobilimsel konuların etkinliği üzerine yaptıkları çalışmalara ek olarak, yapılan çalışmaların derlenip genel bir çerçeve sunulmasını gerekli kılmıştır.

Bu durumdan hareketle, bu çalışmada ülkemizde sosyobilimsel konularla ilgili yürütülmüş olan tezler ana bilim dalı, yayım yılı, tez türü, örneklem, araştırma desen ve yöntemi, çalışmalarda ele alınmış olan sosyobilimsel konular ve analiz edilen değişkenler bakımından incelenmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak, aşağıdaki araştırma soruları cevaplanmıştır:

1- Türkiye’de sosyobilimsel konularla ilgili 2008-2023 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımları nasıldır?

2- Türkiye’de sosyobilimsel konularla ilgili 2008-2023 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımları nasıldır?

3- Türkiye’de sosyobilimsel konularla ilgili 2008-2023 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezlerin tez türlerine (yüksek lisans, doktora) göre dağılımları nasıldır?

4- Türkiye’de sosyobilimsel konularla ilgili 2008-2023 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezlerin örneklem gruplarına göre dağılımları nasıldır?

5- Türkiye’de sosyobilimsel konularla ilgili 2008-2023 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezlerin araştırma desen ve yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?

6- Türkiye’de sosyobilimsel konularla ilgili 2008-2023 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezlerde ele alınan sosyobilimsel konuların dağılımı nasıldır?

7- Türkiye’de sosyobilimsel konularla ilgili 2008-2023 yılları arasında yayımlanan lisansüstü tezlerde analiz edilen değişkenlerin dağılımı nasıldır?

İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de sosyobilimsel konularla ilgili araştırmaları inceleyen benzer çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların bazılarında (örn. Aydın & Kılıç Mocan, 2019; Özcan & Kaptan, 2020; Topçu vd., 2014) sosyobilimsel konularla ilgili yürütülmüş olan tüm çalışmaların, tez veya araştırma makalesi olarak ayrılmadan, bir bütün olarak araştırılmasının hedeflenmiş olduğu görülmektedir. İncelemelerinde sosyobilimsel konularla ilgili tezlere yoğunlaşmış olan çalışmalarda ise, genellikle, incelenen tezlerin örneklem grupları ve/veya ele alınan sosyobilimsel konular bakımından sınırlandırılmış

olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin, Sönmez Eryaşar (2021) çalışmasında Türkiye’de 2010-2020 yılları arasında öğretmen ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen tez çalışmalarını incelemiştir. Benzer şekilde, Sevgili ve diğerlerinin (2022) çalışmasında incelenen lisansüstü tezler fen bilgisi öğretmenliği alanında yayımlanan tezlerle sınırlandırılmıştır. Acar Şeşen ve Mutlu’nun (2022) çalışmalarında ise 2008-2021 yılları arasında yayımlanan tezler arasından öğretmen yetiştirme düzeyinde olanlar ve konu olarak sosyobilimsel çevre konularını ele alanlar seçilmiş ve incelenmiştir. Alanyazında bu çalışmadakine benzer bir şekilde Türkiye’de sosyobilimsel konulara ilişkin yürütülmüş olan erişilebilir durumdaki tüm lisansüstü tez çalışmalarını inceleyen araştırmaların da (Başkan Takaoğlu, 2023; Tatar & Adıgüzel, 2019) mevcut olduğu görülmekle birlikte, bu çalışmalarda, ve yukarıda bahsedilen daha dar kapsamlı çalışmalarda, incelenen tezlerin en son 2021 tarihli olduğu (bkz. Başkan Takaoğlu, 2023) görülmektedir. Dolayısıyla, sosyobilimsel konularla ilgili yapılan araştırmaların kazandığı ivme göz önüne alındığında, yakın tarihte ülkemizde sosyobilimsel konular üzerinde yürütülen lisansüstü tezlerdeki değişimi görmek ve karşılaştırmalar yapmak faydalı olacaktır.

Çalışmanın sonuçlarının Türkiye bağlamında sosyobilimsel konular üzerine araştırma yapmayı planlayan araştırmacılara yol göstermek anlamında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Örneğin, sosyobilimsel konular üzerine çalışma yürütmek isteyen araştırmacılar hangi sosyobilimsel konuların daha sık ele alındığını, hangilerine görece yeterli bir şekilde değinilmediğini göz önünde bulundurarak çalışmalarını tasarlayabilirler. Benzer şekilde, araştırmacılar, araştırma desen ve yöntemleri bakımından ülkemizdeki tez çalışmaları ve genel olarak sosyobilimsel konular alan yazınındaki eksiklikleri gidermeye yardımcı olacak çalışmalar yürütmeyi tercih edebilirler. Sosyobilimsel konular üzerine yapılan ulusal çalışmaların uluslararası çalışmalarla karşılaştırılabilmesi adına da bu çalışmanın sonuçlarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Son olarak, ülkemizdeki eğitim uygulayıcılarının da bu çalışmadan derslerinde kullanabilecekleri sosyobilimsel konular ve bu konuların derslerine entegre edilmesine ilişkin yöntem ve yaklaşımlar bakımından faydalanabilecekleri öngörülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan doküman analizi yönteminden faydalanılmıştır. Doküman analizi yöntemine uygun olarak, sosyobilimsel konular ile ilgili tamamlanan lisansüstü tezler araştırmacıların müdahalesi olmadan incelenip sistematik olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2020; Corbin & Strauss, 2008; Kırıl, 2020).

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın verileri Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Ulusal Tez Merkezi (YÖK, t.y.) aracılığıyla, lisansüstü tezler arasından sosyobilimsel konularla ilgili olan tezlerin seçilmesi ve incelenmesiyle elde edilmiştir. İlgili tezler sosyobilimsel konularla ilgili ilk tezin yazıldığı yıl olan 2008 yılı ile 2023 yılı (Mayıs ayı) aralığındaki tezleri kapsamaktadır. Bununla birlikte, bu tezler arasından 95 tanesinin tam metnine erişim izni olduğundan çalışmanın örneklemini tam metinlerine erişilebilen 95 adet lisansüstü tez oluşturmuştur. İncelenen tezlerin listesi Ek-1’de sunulmuştur.

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi sayfasındaki (YÖK, t.y.) “Tarama terimi giriniz” kısmına “sosyobilimsel” ve “sosyo-bilimsel” şeklinde anahtar kelimelerin yazılması ve “tez adı” ve “konu” alanlarında tarama yapılması ile başlamıştır. Elde edilen sonuçlar arasından tam metnine erişim izni olan lisansüstü tezler seçilmiş ve her bir tez araştırmacıların çalışma öncesinde belirlemiş oldukları analiz başlıklarına uygun şekilde tablolaştırılıp incelemeye alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın örneklemini oluşturan 95 tez belirlenen kriterlere (tamamlandıkları yıl, tez türü, sunuldukları ana bilim dalları, örneklem, araştırma desen ve yöntemleri, ele alınmış olan sosyobilimsel konular) göre doküman analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analizlerin yürütülmesi (frekans ve yüzde hesaplamaları) ve bulguların görselleştirilmesinde SPSS 21.0 paket programı ve Microsoft Excel uygulamalarından faydalanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Tez Çalışmalarının Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Ulaşılan tezler incelendiğinde ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarında aynı öğretmenlik alanına sahip olan anabilim dallarının farklı üniversitelerde farklı şekillerde isimlendirilebildiği görülmüştür. Örneğin, fen bilimleri öğretmenliğine yönelik olarak yapılmış olan bir çalışma bir üniversitede İlköğretim Ana Bilim Dalındayken, farklı bir üniversitede Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı veya Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalında sunulmuştur. Aynı şekilde sınıf öğretmenliğine yönelik olan bir tez çalışması bir üniversitede İlköğretim Ana Bilim Dalında sunulmuşken diğer çalışmalara bakıldığında sınıf ve okul öncesi öğretmenliğine yönelik olan çalışmaların Temel Eğitim Ana Bilim Dalında sunulmuş olduğu görülmüştür. Bu durumdan hareketle, analizlerden elde edilen bulguların daha net bir şekilde yorumlanabilmesine olanak sağlamak adına, aynı öğretmenlik alanlarına sahip olan ana bilim dalları aynı başlık altında toplanmıştır. Şöyle ki, fen bilimleri öğretmenliği ile ilgili olan tezler matematik ve fen bilimleri eğitimi başlığı altında, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliğine yönelik olan çalışmalar temel eğitim başlığı altında, sosyal bilgiler öğretmenliğine yönelik olan çalışmalar Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi başlığı altında ele alınmıştır. Sosyobilimsel konularla ilgili 2008-2023 yılları arasında yazılan lisansüstü tezlerinin ana bilim dallarına göre sınıflandırılması sonucu elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

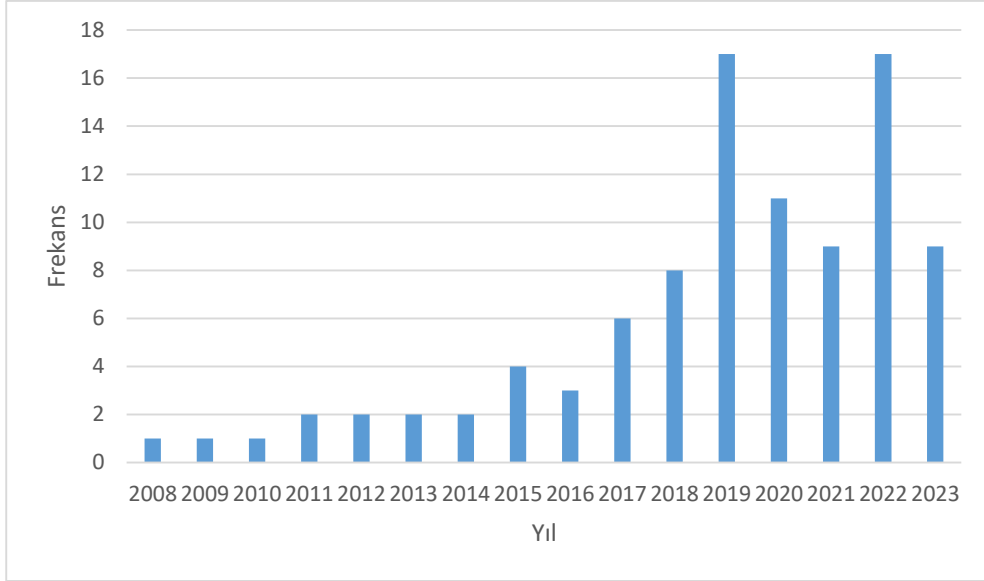
Tablo 1. Tez Çalışmalarının Ana Bilim Dallarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ana Bilim Dalları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	82	86.3
Temel Eğitim	10	10.5
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	3	3.2

Sonuçlara bakıldığında sosyobilimsel konulara ilişkin tezlerin en fazla matematik ve fen bilimleri eğitimi alanında (f=82) sunulduğu, temel eğitim alanında (f=10) ve Türkçe ve sosyal Bilimler Eğitimi alanında (f=3) sunulan sosyobilimsel konulara ilişkin tezlerin görece daha az olduğu görülmektedir.

3.2. Tez Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Sosyobilimsel konulara ilişkin 2008-2023 yılları arasında yazılmış olan lisansüstü tezlerin yayın yıllarının dağılımlarına bakıldığında, sosyobilimsel konularla ilgili yapılan ilk lisansüstü tezin 2008 yılında sunulmuş olduğu saptanmıştır (Bkz., Topçu, 2008). 2017 yılına kadar tezlerin sayısının (senelik olarak) beşi geçmediği, ancak 2017 yılından itibaren bu tezlerin sayısındaki artışın ivme kazandığı söylenebilir. Tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı Şekil 1’de görselleştirilmiştir. Tablo yorumlanırken, 2023 yılının henüz bitmediğinin ve 2023 yılındaki tezlerin sayısında artış yaşanacağını kuvvetle muhtemel olduğunun göz önünde bulundurulmasında fayda vardır.



Şekil 1. Tez Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımları

3.3. Tez Çalışmalarının Tez Türlerine Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular

2008-2023 yılları arasında yayınlanmış olan lisansüstü tezlerde sosyobilimsel konulara ilişkin yapılmış olan çalışmaların tez türleri açısından dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2’de de görüldüğü üzere Türkiye’de sosyobilimsel konulara ilişkin tezlerin çok büyük bir oranını (%82.1) yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır.

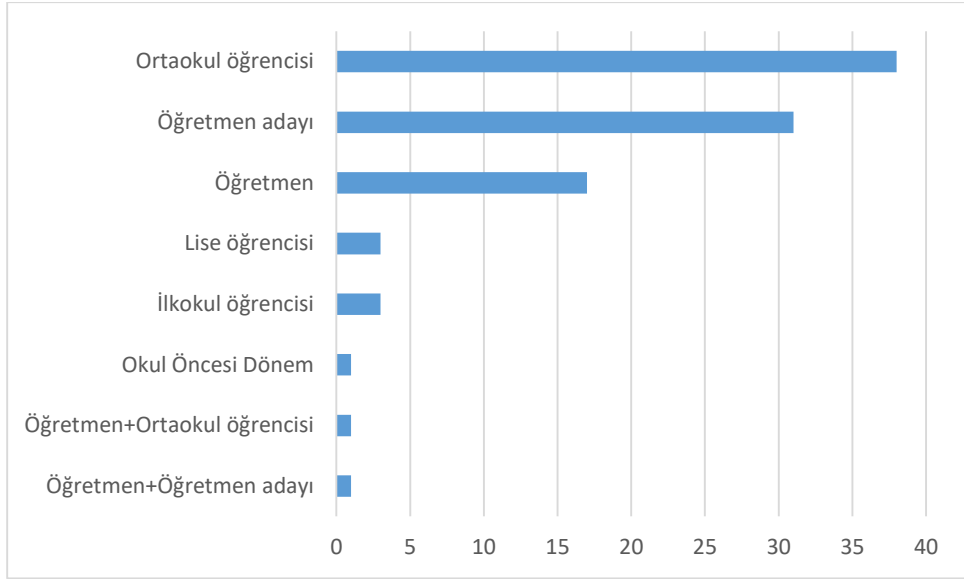
Tablo 1. Tez Çalışmalarının Tez Türlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Tez Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	78	82.1
Doktora	17	17.9

3.4. Tez Çalışmalarının Örneklem Gruplarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Tezlerde kendilerinden veri toplanan örneklem Tablo 4’te yer alan örneklem gruplarına ayrılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunda örneklem olarak tek bir grup (öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı vb.) kullanılmışken, sadece iki çalışmada verilerin öğrenci gruplarına ek olarak öğretmenlerden (f=1) ve öğretmen adaylarından (f=1) toplandığı saptanmıştır. Bunun yanında, sosyobilimsel konuların ele alındığı 2008-2023 yılları arasında yayınlanmış olan lisansüstü tezlerde yer

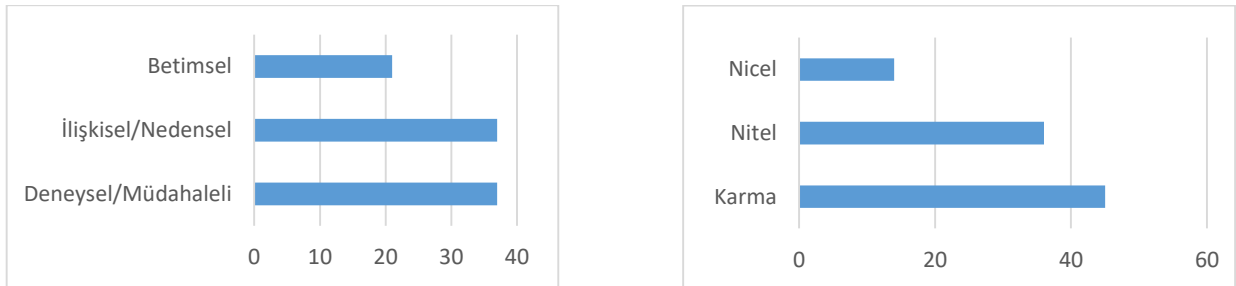
alan örneklem gruplarının en fazla ortaokul öğrencilerinden (f=38) oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerini takiben, sırasıyla, öğretmen adayları (f=31) ve öğretmenler (f=17) çalışmalara veri sağlamışlardır. İlgili tez çalışmalarındaki örneklem gruplarının dağılımına ilişkin bulgular Şekil 2'de görselleştirilmiştir.



Şekil 2. Tez Çalışmalarının Örneklem Gruplarına Göre Dağılımları

3.5. Tez Çalışmalarının Araştırma Desen ve Yöntemleri Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular

Tez çalışmaları Fraenkel vd.'nin (2012) sunmuş olduğu çerçevede metodolojik olarak incelendiğinde, araştırma yöntemi olarak karma (f=45) ve nitel (f=36) yöntemlerin daha sıklıkla tercih edildiği; nicel yöntemlerden faydalanılan tez çalışmalarının (f=14) ise sayıca daha az olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, deneysel/müdahaleli ve ilişkisel/nedensel çalışmaların aynı frekans değerine (f=37) sahip olduğu; betimsel desende olan çalışmaların daha az tercih edildiği (f=21) saptanmıştır. İlgili bulgular Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Tez Çalışmalarının Araştırma Yöntem ve Desenleri Bakımından Dağılımına İlişkin Dağılımları

3.6. Tez Çalışmalarında Ele Alınan Sosyobilimsel Konuların Dağılımına İlişkin Bulgular

Analiz edilen tezler incelendiğinde sosyobilimsel konu olarak oldukça geniş bir konu yelpazesinden faydalanılmış olduğu görülmüştür. Tez çalışmalarında ele alınmış olan sosyobilimsel konuların dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur. İncelenen tezlerde ele alınmış olan her bir sosyobilimsel konu

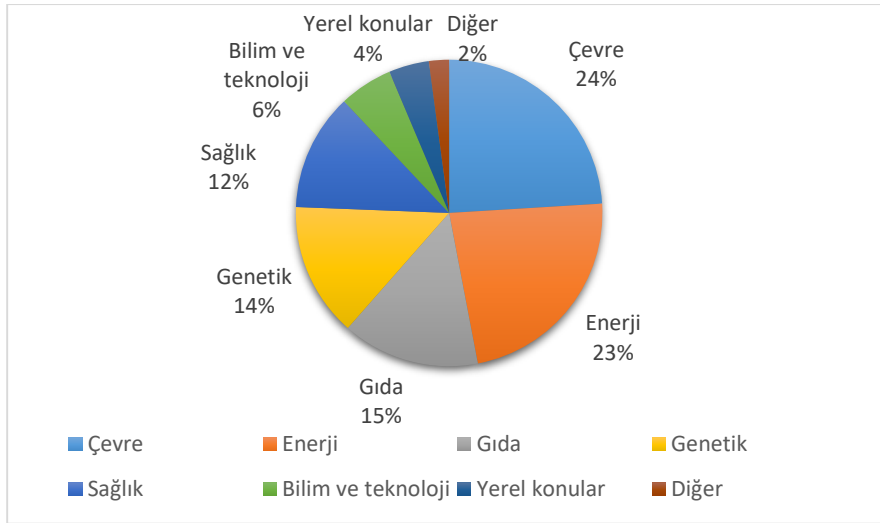
ayrı bir şekilde analizlere dahil edildiğinden, tablodaki toplam değerler incelemeye tabi tutulmuş olan tez sayısının üzerindedir.

Tablo 2. Tez Çalışmalarında Ele Alınmış Olan Sosyobilimsel Konuların Frekans Dağılımları

Temalar	Kodlar	Frekans (f)
Çevre	Küresel Isınma	15
	Biyçeşitlilik/ Nesli Tükenmekte Olan Canlılar	12
	Atıklar/Geri Dönüşüm	13
	Çevresel Sorunlar	6
	İklim Değişikliği	5
	Enerji Tasarrufu	4
	Tarım İlaçları/ Sivrisinek İlaçları	4
	Asit Yağmurlar	2
	Temizlik Ürünleri/Su Arıtma	2
	Bilinçli Tüketim	1
	Palm Yağı	1
	Sürdürülebilir Kalkınma	1
	Ozon Tabakası	1
	Orman Yangınları	1
	Toplam: 68	
Enerji	Nükleer Enerji	32
	Hidroelektrik Santraller	17
	Alternatif Enerji Kaynakları	13
	Termik Santraller	1
	Trafo Kurulumu	1
	Yakıtların kullanımı	1
	Toplam: 65	
Gıda	Genetiği değiştirilmiş gıdalar	30
	Hazır gıdalar	5
	Organik gıdalar	4
	Gıda Katkı Maddeleri	1
	Açık Sütler ve Kapalı Sütler	1
	Toplam: 41	
Genetik	Genetik Çalışmalar	19
	Klonlama-Alternatif Tıp	13
	Kök Hücre	5
	Yapay Organ/Hücre/Et	3
	Toplam: 40	
Sağlık	Organ Bağışı	12
	İlaç Kullanımı	9
	Aşılar	7
	Sağlıklı Beslenme ve Diyet	3
	Kolesterol	2
	Bağımlılığa Sebep Olan Maddeler	2
	Kan Bağışı	1

	Ötenazi	1
	Gebelikte Şeker Yükleme	1
		Toplam: 35
Bilim ve teknoloji	Deney Hayvanları	7
	Uzay çalışmaları	3
	Baz İstasyonları	4
	Kriyobioloji	1
	Yapay Zeka	1
		Toplam: 16
Yerel konular	Karadeniz Balıkçılık Faaliyetleri	1
	Yayla Turizmi	2
	Gölde Tarım	2
	Yeşil Yol	2
	Denizlerin doldurulması	1
	Tavuk Kümesleri	1
	Deri Üretimi	1
	Peri Bacaları	1
	Yapay Göl	1
		Toplam: 12
Diğer	Endüstri Devrimi-Kimya Endüstrisi Konusu	4
	Hayvanat Bahçeleri Konusu	1
	Göç Konusu	1
		Toplam: 6

Tablo 2’de görüldüğü üzere, ülkemizdeki tez çalışmalarında yerel konulardan ziyade, büyük bir çoğunlukla genel sosyobilimsel konulara odaklanıldığı görülmektedir. Bu sosyobilimsel konular arasında ise en sık çevre ve enerji ile ilgili konuların ele alındığı; bu konuları takiben, gıda, genetik ve sağlık ile ilgili konuların lisansüstü tezlerde kullanılmış olduğu bulunmuştur. Deney hayvanlarının bilimsel çalışmalarda kobay olarak kullanımı ve uzay araştırmaları ile ilgili konular bilim ve teknoloji teması altında en çok ele alınmış olan sosyobilimsel konulardır. Analizlerden elde edilen bulgular ilgili oldukları temalar altında kategorilendirildiğinde, ülkemizdeki lisansüstü tezlerde kullanılan sosyobilimsel konuların yüzdeler dağılım oranlarının Şekil 4’teki gibi olduğu görülmektedir.



Şekil 4. Tez Çalışmalarında Ele Alınmış Olan Sosyobilimsel Konuların Yüzde Dağılımları

3.7. Tez Çalışmalarında Analiz Edilen Değişkenlerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Yukarıda dağılımları verilen sosyobilimsel konu bağlamlarında yürütülen tez çalışmalarında hangi tür değişkenlerin incelendiği ve analizlere dahil edildiğine bakıldığında, bu değişkenlerin özellikle ele alınan sosyobilimsel konular ile ilişkili inanç, tutum, görüş, vb. üzerine yoğunlaştığı (f=46) görülmektedir. Argümantasyon (f=27) ve sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik değişkenlerin (f=21) ardından, muhakeme süreçlerine (f=15) ve düşünme beceri ve alışkanlıklarına (f=14) yönelik değişkenler de tez çalışmalarında en çok analiz edilen değişkenler arasındadır. İncelenen lisansüstü tezlerde analiz edilen değişkenlerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Tez Çalışmalarında Analiz Edilen Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Analiz edilen değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sosyobilimsel konulara ilişkin tutum, görüş, algı, inanç vb.	46	26
Argümantasyon becerisi, kalitesi vb.	27	15
SBK öğretimine ilişkin değişkenler (görüş/öz yeterlik/öğretim modeli/öğretim yaklaşımı/pedagojik alan bilgisi, vb.)	21	12
Muhakeme (informal/reflektif)	15	8
Düşünme beceri ve alışkanlıkları (eleştirel/kritik düşünme, akıl yürütme, vb.)	14	8
Karar verme becerisi	8	5
Bilimin doğası görüşleri	6	3
Epistemolojik inançlar	6	3
(Fen) öğrenmeye ilişkin değişkenler (motivasyon, tutum, öğrenme stili, vb.)	6	3
Duyuşsal değişkenler (iletişim yaklaşımı, duyuşsal eğilim, insan haklarına yönelik tutum, dünya vatandaşlığı, değerler, vb.)	6	3
Okuryazarlıklar (bilimsel okuryazarlık/çevre okuryazarlığı/medya okuryazarlığı)	6	3
Akademik başarı	4	2
Problem çözme becerisi	4	2

Üstbiliş	2	1
Tartışma eğilimi/iletişim yaklaşımı	2	1
Zihinsel modeller/yapılar	2	1
Sosyobilimsel konulara ilişkin yürütülen tezlerin özellikleri (yıl, üniversite, örneklem, vb.)	1	1
Bilgi düzeyi	1	1

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmada, Türkiye’de sosyobilimsel konular üzerine lisansüstü düzeyde sunulmuş olan tezlerin ana bilim dalları, yazıldığı yıllar, tez türü, tezlerde kullanılan örneklem çeşitleri, çalışma desen ve yöntemi, ele alınan sosyobilimsel konular bakımından sistematik olarak analizi yapılmıştır. Çalışmada analize dahil edilen çalışmaların lisansüstü tezlerden seçilmesinin en temel sebebi, genel olarak, tez çalışmalarının daha fazla planlama ve çaba gerektirmediği (Aydın & Kılıç Mocan, 2019). Bunun yanında, tezlerin başarılı sayılabilmesi için tez danışmanlarının yanında alanında uzman araştırmacılardan oluşan jüri kararlarında sunulması ve başarılı bulunması gerekliliği sebebiyle, lisansüstü tez çalışmalarının oldukça titiz bir elemeye geçiyor olduğu varsayılarak bu çalışmada sosyobilimsel konuların ele alındığı lisansüstü tezlere yoğunlaşmıştır.

Elde edilen bulgular, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin, Başkan Takaoğlu (2022) ve Sönmez Eryaşar’ın (2021) çalışma bulgularına benzer bir şekilde, incelenen tezlerin % 86.3’lük bir oranla en fazla matematik ve fen bilimleri eğitimi ana bilim dalında (f=82) gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların en fazla matematik ve fen bilimleri eğitimi ana bilim dalında olmasının temel sebepleri arasında sosyobilimsel konuların eğitimdeki önemini sıklıkla fen eğitimi araştırmacıları tarafından vurgulanıyor olması (ör., Sadler vd., 2007; Zeidler, 2014) ve ülkemizdeki fen öğretim programının (MEB, 2018) amaçları arasında sosyobilimsel konuların açık bir şekilde yer alması gösterilebilir. Türkiye’de sosyobilimsel konularda sunulmuş olan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı verisinin analizinin sonucu bu iddiayı destekler niteliktedir. Şöyle ki, Türkiye’de sosyobilimsel konularla ilgili yürütülen tezlerin sayısının fen öğretim programının güncellendiği yılı takip eden 2018 yılından itibaren ivmelenerek artış gösterdiği fark edilmektedir. Bu bulgu 2008-2022 yılları aralığındaki fen eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmiş olduğu Sevgili ve diğerlerinin (2022) çalışmasının sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Araştırmanın sonuçları 2008-2023 yılları arasında lisansüstü tezlerde sosyobilimsel konulara ilişkin yapılmış olan çalışmaların tez türleri açısından %82.1’lik oranla yüksek lisans tezleri (f=78) olarak yayınlandığını göstermiştir. Sosyobilimsel konuların ülkemizde yakın tarihte gelişmeye başlaması, ülkemiz üniversitelerinin bir çoğunda doktora programlarının bulunmaması ve doktora tezlerinin bitirilmeye sürelerinin yüksek lisans tezleri ile kıyaslandığında, daha uzun zaman aldığı düşünüldüğünde bu bulgu şaşırtıcı değildir. İncelenen tezlerin örneklem gruplarına bakıldığında, Başkan Takaoğlu’nun (2022) çalışmasına benzer bir bulgu elde edilmiştir. Başkan Takaoğlu (2022) da yaptığı çalışmada sosyobilimsel konularla ilgili en fazla ortaokul öğrencilerine dönük çalışmalar yapıldığını tespit etmiştir. Bu çalışmada da, 2008-2023 yılları arasında yayınlanmış olan lisansüstü tezlerde kullanılan örneklemelerin %40’lik bir oran ile en fazla ortaokul öğrencilerinden (f=38) oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların sosyobilimsel muhakeme yeteneğini en erken soyut düşünmeyi kazandıkları dönemin ortaokul dönemi olduğu kabul edilirse (BaşkanTakaoğlu, 2022) bu sonuç anlaşılabilir görülmektedir. Bununla birlikte, daha küçük yaş

gruplarındaki çocukların muhakeme becerilerini ortaya koyan çalışmaların bulguları (örn., Kahn, 1997), sosyobilimsel konularla ilgili çalışmaların okul öncesi dönem de dahil olmak üzere, daha küçük yaş gruplarıyla yürütülmesinin heyecan verici ve beklenmedik sonuçlar ortaya koyabileceğini işaret etmektedir.

Araştırmadan elde edilen en dikkat çeken bulgulardan birinin incelenen tezlerin hiçbirinde velilerden veri toplanmamış olduğu söylenebilir. Araştırmaların uygulanmasında velilerin yer alması ile ilgili yaşanabilecek zorluklara (örn. velilerin zaman sıkıntısı yaşamaları ve/veya çalışmalara katılmaya isteksiz olmaları) karşın, sosyobilimsel konulara ilişkin çalışmalarda velilerin ele alınan konulara ilişkin görüş, düşünce, değer yargıları ve muhakeme örüntülerinin incelenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, velilerin, ve daha geniş çapta düşünüldüğünde ailelerin, öğrencilerin duygu, düşünce ve değer yargılarına olan etkilerinin yanı sıra ve öğretim programlarına yaklaşımları ve dolayısıyla yürütülen eğitim-öğretim programlarının etkinliği üzerindeki etkilerini ortaya koyan çalışmalardan (Çinçera vd., 2020; Çalışkan vd., 2021; Hartsell, 2006) yola çıkılarak, bu durumun eğitim araştırma ve uygulayıcıları tarafından daha dikkatli bir şekilde ele alınıp değerlendirilmesi tavsiye edilebilir.

Alanyazında sosyobilimsel konular üzerine yapılan çalışmalarda en fazla nicel araştırma yönteminin kullanıldığı yönünde bulgular sunan çalışmaların (Aydın & Kılıç Mocan, 2019; Değirmenci & Doğru, 2017; Genç & Genç, 2017) aksine, bu çalışmada 2008-2023 yılları arasında yayınlanmış olan lisansüstü tezlerde %47.4 oranla en fazla karma yöntemin ($f=45$) kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Gözlemlenen farklılığın, diğer çalışmalarda incelenen araştırmaların sosyobilimsel konularla ilgili makaleleri de kapsadığı ve makalelerde yöntem olarak nicel çalışmaların tercih edilebilmiş olacağı şeklinde yorumlanabilir. Sevgili ve diğerleri de 2008-2022 yılları aralığındaki fen eğitimi alanındaki lisansüstü tezleri incelediklerinde en fazla nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını, nicel araştırma yöntemlerinin ise daha az tercih edilmiş olduğunu saptamışlardır. Bununla birlikte, daha doğru yorumlar yapabilmek adına ileriki çalışmalarda sosyobilimsel konuların kullanıldığı makale ve tezler arasında karşılaştırmalara olanak sağlayan çalışmaların yapılması önerilmektedir.

İncelenen tezlerde ele alınan sosyobilimsel konuların dağılımları benzer çalışmaların sonuçlarını destekleyen bulgular ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalar, Türkiye’de araştırma konusu olarak en fazla tercih edilen sosyobilimsel konuların küresel sosyobilimsel konular arasından seçildiğini ve nükleer enerji, genetiği değiştirilmiş organizmalar, küresel ısınma, klonlama, biyoteknoloji ve HES gibi konular olduğunu göstermektedir (Aydın & Kılıç-Mocan, 2019; Değirmenci & Doğru, 2017; Genç & Genç, 2017; Sevgili vd., 2022). Bu çalışmada da, nükleer enerji ($f=32$), genetiği değiştirilmiş gıdalar ($f=30$), genetik ile ilgili çalışmaları içeren konular ($f=19$) ve hidroelektrik santraller ($f=17$) en fazla ele alınan sosyobilimsel konular olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, sosyobilimsel konuların yerel olarak ele alınmasının araştırma ve eğitim uygulamalarında sunacağı avantajlar düşünüldüğünde (Topçu vd., 2014), tez çalışmalarında yerel sosyobilimsel konuların yeterince yer almamış olması ülkemiz alanyazınındaki bir eksiklik olarak görülebilir. Dolayısıyla, eğitim araştırmacı ve uygulayıcılarına buldukları bölgelerdeki sosyobilimsel konuları araştırmaları ve ilgili yerel sosyobilimsel konular üzerine eğitim araştırma ve uygulamalar yürütmeleri tavsiye edilebilir.

Son olarak, incelenen tezlerde ele alınan sosyobilimsel konular bağlamında hangi değişken/değişkenlerin analiz edildiğine bakıldığında, Sevgili ve diğerlerinin (2022) araştırma bulgularına benzer bir şekilde, tezlerde çoğunlukla ($f=46$) çalışılan araştırma gruplarının ele alınan sosyobilimsel konulara yönelik tutum, görüş algı, inanç vb. betimsel özelliklerine bakıldığı bulunmuştur. Argümantasyon

(örn. argümantasyon kalitesi) ile ilgili değişkenlerin (f=27) ve sosyobilimsel konuların öğretimi (örn. özyeterlik) ile ilgili değişkenlerin (f=21) de incelenen tezlerde analizlere en çok dahil edilen değişkenler arasında olduğu saptanmıştır. Bu değişkenlerin frekanslarının toplamı (f=94), tezlerde analiz edilen tüm değişkenlerin toplam frekansının %53'ünü oluşturmaktadır. Bir bütün olarak bakıldığında bu üç değişken grubunun (betimsel özellikler, argümantasyon, sosyobilimsel konuların öğretimi ile ilgili değişkenler), sosyobilimsel konularla ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında da en çok araştırılan değişkenlerler arasında olduğu (bkz. Özcan & Kaptan, 2020), dolayısıyla bahsedilen bulgunun beklendiği savunulabilir. Bununla birlikte, tez çalışmalarında sosyobilimsel konularla ilgili çalışılan konuların ve analiz edilen değişkenlerin çeşitlendirilmesi önerilebilir.

Yazar Katkı Beyanı:

1. Merve ÖZTÜRK: Kavramsallaştırma, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme.

2. Büşra TUNCA YÜKSEL: Kavramsallaştırma, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme.

5. KAYNAKÇA

- Acar Şeşen, B. & Mutlu, A. (2022). Türkiye'deki sosyobilimsel çevre konularına yönelik tezlerin içerik analizi. *Journal of Turkish Chemical Society Section C: Chemistry Education (JOTCSC)*, 7(1), 23-44. <https://doi.org/10.37995/jotcsc.1052138>.
- Aydın, E., & Kılıç Mocan, D. (2019). Türkiye'de dünden bugüne sosyobilimsel konular: Bir doküman analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 184-197. <https://doi.org/10.35346/aod.638332>
- Başkan Takaoğlu, Z. (2022). Sosyobilimsel konulara yönelik yürütülen lisansüstü tezlerin incelenmesi: Sistematik bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 547-576. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1075185>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cansız, N. (2023). The Use of Cooperative Learning to Develop Reasoning Skills on Socioscientific Issues. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 96(5), 154-161. <https://doi.org/10.1080/00098655.2023.2228467>
- Cansız, N. & Cansız M. (2022). Sosyobilimsel konular ve bilimin doğası. B. Namdar (Ed.), *Çağdaş yaklaşımlarla etkinlik destekli sosyobilimsel konuların öğretimi* içinde (ss.268-285). Nobel yayınevi.
- Činčera, J., Johnson, B., Kroufek, R., & Šimonová, P. (2020). Values education in outdoor environmental education programs from the perspective of practitioners. *Sustainability*, 12(11), 4700. <https://doi.org/10.3390/su12114700>
- Çalışkan, H., Yıldırım, Y., & Demirhan, E. (2021). Değerler eğitimi bağlamında planlanan doğa eğitimi programına ilişkin veli görüşleri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 7(1), 79-97.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Dawson, V. M., & Venville, G. (2010). Teaching strategies for developing students' argumentation skills about socioscientific issues in high school genetics. *Research in Science Education*, 40, 133-148.
- Değirmenci, A., & Doğru, M. (2017). Türkiye'de sosyobilimsel konularla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel analiz çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 123-138.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Genç, M., & Genç, T. (2017). Türkiye'de sosyo-bilimsel konular üzerine yapılmış araştırmaların içerik analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 27-42. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.291772>

- Güler, Z. (2020). *Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bazı sosyobilimsel konulardaki yazılı argümantasyon becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Hartsell, B. (2006). Teaching toward compassion: Environmental values education for secondary students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4), 265-271.
- İrez, S. & Han Tosunoğlu (2021). Bilimin doğası ve sosyobilimsel konular. A. Yenilmez Türkoğlu & D. Karışan (Eds.), *Sosyobilimsel konular içinde* (ss. 223-238). Eğiten kitap.
- Kahn Jr, P. H. (1997). Children's moral and ecological reasoning about the Prince William Sound oil spill. *Developmental Psychology*, 33(6), 1091.
- Ke, L., Sadler, T. D., Zangori, L., & Friedrichsen, P. J. (2021). Developing and using multiple models to promote scientific literacy in the context of socio-scientific issues. *Science & Education*, 30(3), 589-607.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kirman Çetinkaya, E. (2023). *8. Sınıf öğrencilerinin sosyo-bilimsel konularda farkındalık ve düşünme becerilerinin araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımıyla geliştirilmesinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science education*, 85(3), 291-310.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Ortaokul fen bilimleri dersi (5,6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özcan, C., & Kaptan, F. (2020). 2008-2017 yılları arasında sosyobilimsel konulara ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 16-36.
- Öztürk, N. & Irmak, M. (2020). Sosyobilimsel konuların doğası ve fen eğitimindeki yeri. İçinde M. Genç (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular* (pp. 15-44). Nobel yayınevi.
- Qamariyah, S. N., Rahayu, S., Fajaroh, F., & Alsulami, N. M. (2021). The Effect of Implementation of Inquiry-Based Learning with Socio-Scientific Issues on Students' Higher-Order Thinking Skills. *Journal of Science Learning*, 4(3), 210-218.
- Ruppert, J., Bartlett, P. W., & Infante, M. (2023). vAIR—An epistemic model of socioscientific reasoning emerging from citizens engaged in a locally situated SSI. *Science Education*, 107(3), 609-650. <https://doi.org/10.1002/sce.21782>
- Sadler, T. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. *Journal of Research in Science*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D., Barab, S. A., & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? *Research in Science Education*, 37(4), 371-391. <https://doi.org/10.1007/s11165-006-9030-9>
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science education*, 89(1), 71-93.
- Sevgili, C., Selvi, M., & Irmak, M. (2022). 2008-2020 Yılları Arasında Fen Bilgisi Eğitiminde Sosyobilimsel Konular Üzerine Yayımlanmış Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 430-446.
- Sönmez Eryaşar, A. (2021). Sosyobilimsel konular ve öğretmenler: Türkiye'deki tezlere yönelik bir sistematik literatür incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1604-1640.
- Tatar, Ş., & Adıgüzel, O. C. (2019). Türkiye'de tartışmalı ve sosyobilimsel konular üzerine yazılan lisansüstü tezlerin eğitim bilimleri perspektifinden incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 305-325. <https://doi.org/10.17494/ogusbd>.

- Topçu, M.S. (2008). *Fen öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki kritik düşünme yetenekleri ve bu yetenekleri etkileyen faktörler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Topçu, M. S. (2017). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. Pegem Akademi.
- Topcu, M. S., Muğaloğlu, E. Z., & Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-22.
- Tuncay Yüksel, B. (2022). Sosyobilimsel Konular. H. Ö. Arslan & M. Genç (Eds.), *Fen eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımlar ve uygulamaları* içinde (ss. 75 – 98). Nobel yayınevi.
- Tuncay Yüksel, B. & Cansız, N. (2020). Sosyobilimsel konularda muhakeme. M. Genç (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular* içinde (ss. 181-209). Nobel yayınevi.
- Tüfekçi, S. (2020). *Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Türkmen, H., Pekmez, E., & Sağlam, M. (2017). Fen Öğretmen Adaylarının Sosyo-Bilimsel Konular Hakkındaki Düşünceleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 448. <https://doi.org/10.12984/egeefd.295597>
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (t.y.). *Anasayfa*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Zeidler, D. L. (2014). Socioscientific issues as a curriculum emphasis: Theory, research and practice. İçinde N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education*, volume II (pp. 697-726). Routledge.
- Zeidler, D. L. (2021). Preface for socioscientific issues: Socioscientific issues and the search for functional scientific literacy. İçinde A. Yenilmez-Türkoğlu & D. Karışan (Eds.), *Sosyobilimsel konular* (pp. 1-6). Eğitim Kitap.
- Zeidler, D. L. & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of Elementary Science Teacher Education*. 21(2), 49-58.
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science education*, 89(3), 357-377.




Ek-1: Çalışmada incelenen lisansüstü tezler

Ulusal Tez Merkezi Tez No.	Yazar	Yıl	Tez Türü
228430	Mustafa Sami Topçu	2008	Doktora
250820	Seren Goloğlu	2009	Yüksek Lisans
277712	Erdoğan İşbilir	2010	Yüksek Lisans
286549	Aslı Ceren Alaçam Akşit	2011	Yüksek Lisans
300616	Nilay Öztürk	2011	Yüksek Lisans
298688	Burçin Turan	2012	Yüksek Lisans
320417	Filiz Gülhan	2012	Yüksek Lisans
375349	Ayşe Öztürk	2013	Doktora
336035	Ragıp Çavuş	2013	Yüksek Lisans
377864	Dilek Karışan	2014	Doktora
377877	Nurcan Cansız	2014	Doktora
415917	Arzu Sönmez	2015	Doktora
381739	Emel Karakaya	2015	Yüksek Lisans
418204	Esra Çapkinoğlu	2015	Doktora

399927	Saliha Al	2015	Yüksek Lisans
436905	Melike Yavuz Topaloğlu	2016	Doktora
481519	Nilay Öztürk	2016	Doktora
435385	Yeliz Sevgi	2016	Yüksek Lisans
491400	Ahmet Asım Şengül	2017	Yüksek Lisans
473105	Can Yolagiden	2017	Yüksek Lisans
456613	Kübra Sezer	2017	Yüksek Lisans
451165	Melike Akbaş	2017	Yüksek Lisans
461285	Muhammed Ali Babacan	2017	Yüksek Lisans
467652	Okan Sıbiç	2017	Yüksek Lisans
516293	Hilal Seçkin Karaca	2018	Yüksek Lisans
503217	Mehmet Karabal	2018	Doktora
519868	Meltem Irmak	2018	Doktora
529207	Muhammed Muzaffer Özhan	2018	Yüksek Lisans
526472	Nurcan Tekin	2018	Doktora
525145	Uçal Özel	2018	Doktora
535499	Zeliha Gül Türe	2018	Yüksek Lisans
490656	Çiğdem Han Tosunoğlu	2018	Doktora
578171	Aslı Nur Deniz	2019	Yüksek Lisans
571662	Cansu Karaman	2019	Yüksek Lisans
608556	Engin Karamanlı	2019	Yüksek Lisans
583866	Esra Ergunt	2019	Yüksek Lisans
577826	Ezgi Irak Kürkan	2019	Yüksek Lisans
606209	Fikret Türksever	2019	Yüksek Lisans
569815	Hasret Aycan Birdal	2019	Yüksek Lisans
598054	Kadriye Bayram	2019	Doktora
591357	Mehtap Ersoy	2019	Yüksek Lisans
569975	Meltem Kaya	2019	Yüksek Lisans
572652	Miyase Gülcü	2019	Yüksek Lisans
593504	Mürşide Kılıç	2019	Yüksek Lisans
607037	Osman Şinasi Yüca	2019	Yüksek Lisans
577836	Rıdvan Gürbüzkol	2019	Yüksek Lisans
579391	Sebahat Pehlivanlar	2019	Yüksek Lisans
590772	Yeliz Kasar	2019	Yüksek Lisans
558366	Şule Çalışkan	2019	Yüksek Lisans
627359	Aybike Gökçehan Cenk	2020	Yüksek Lisans
624888	Emincan Varal	2020	Yüksek Lisans
661909	Gizem Sakmen	2020	Yüksek Lisans
637906	İsmail Barış Tuskan	2020	Yüksek Lisans
628258	Mutlu Yeniceli	2020	Yüksek Lisans
630822	Sevim Alat	2020	Yüksek Lisans
621143	Sinem Tüfekçi	2020	Yüksek Lisans

648363	Taşkın Pehlivan	2020	Yüksek Lisans
666843	Zeynep Güler	2020	Yüksek Lisans
624147	Zeynep Çepni	2020	Yüksek Lisans
653409	Özlem Elvan	2020	Doktora
680711	Ebru Ertuğrul	2021	Yüksek Lisans
695601	Ecem Kol	2021	Yüksek Lisans
664143	Eyüp Ökkeşoğulları	2021	Yüksek Lisans
672231	Leyla Yıldırım	2021	Yüksek Lisans
690837	Nesibe Fatıma Nur Irmak	2021	Yüksek Lisans
691878	Serkan Aydın	2021	Yüksek Lisans
701223	Simge Çetinkaya	2021	Yüksek Lisans
680516	Özlem Özcan Baykurt	2021	Yüksek Lisans
742075	Gül Arslan	2022	Yüksek Lisans
760029	Aslı Dolunay	2022	Yüksek Lisans
707353	Ayşenur Ocak	2022	Yüksek Lisans
773249	Büşra Manay	2022	Yüksek Lisans
741054	Cansu Başak Uygun	2022	Yüksek Lisans
736858	Cansu Handan Hacıoğlu	2022	Yüksek Lisans
747222	Eda Ünal	2022	Yüksek Lisans
765073	Esra Gün Şahin	2022	Yüksek Lisans
732104	Hanife Fani	2022	Yüksek Lisans
749415	Hayriye Yazıcı	2022	Yüksek Lisans
774130	Kübra Ezgi Güvence	2022	Yüksek Lisans
740399	Meral Özturna	2022	Yüksek Lisans
760120	Muhammed Safa Yıldırım	2022	Yüksek Lisans
737326	Mustafa Aktaş	2022	Yüksek Lisans
727545	Seda Altay	2022	Doktora
776389	Seval Özdemir	2022	Yüksek Lisans
755762	Büşra Acer	2022	Yüksek Lisans
763527	Özlem Özdemir	2022	Yüksek Lisans
785477	Ceyda Sevgili	2023	Yüksek Lisans
797967	Songül Sipahi	2023	Yüksek Lisans
791372	Sultan Kuşdemir	2023	Yüksek Lisans
791372	Sultan Kuşdemir	2023	Yüksek Lisans
788667	Cemre Atay Çankaya	2023	Yüksek
806095	Özge Özcan	2023	Yüksek Lisans
788671	Ezgi Ersoy	2023	Yüksek Lisans
85832	Ezgi Kirman Çetinkaya	2023	Doktora
803413	Melike Kerek	2023	Yüksek Lisans

Ortaokul Öğrencilerinin Temel Düzey Robotik Kodlama Eğitimi Hakkında Görüşleri*

Gülşah ATILA¹ , Dilara ŞAHİN² , Rıza SALAR³ 

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, gulsahatilla@gmail.com , ORCID ID:0000-0002-3743-5222.

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, dilarahn098@gmail.com , ORCID ID:0009-0006-5191-6125.

³(Sorumlu yazar) Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, rizasalar@atauni.edu.tr, ORCID ID:0000-0001-6577-082.

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 13.03.2023	<p>Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin temel düzey robotik kodlama eğitimi hakkındaki görüşlerini ve öğrencilerin robotik kodlama ile fen eğitimi arasında nasıl bir ilişki kurduklarını açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma metodolojisinin işe koşulduğu araştırmanın çalışma grubunu 28 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki 28 öğrenci temel robotik kodlama eğitimi aldıktan sonra görüşlerini belirlemek için sekiz açık uçlu maddeden oluşan bir ankete cevap vermişlerdir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler; özellikle elektronik kavramları ve elektronik devre elemanlarını öğrendiklerini, eğitim sürecinde elektronik devreyi oluşturmada ve akabinde kod yazımında zorluklar yaşadığını, eğitim süreci boyunca eğlendiklerini, fen bilimleri derslerinde kullanılmasının faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak robotik kodlamanın fen bilimleri derslerine entegre edilmesinden öğrencilerin memnuniyet duyacağı ancak öncesinde devre kurma ve kodlama ile ilgili tecrübelerinin artırılması gerektiği söylenebilir.</p>
Kabul Tarihi: 04.10.2023	
© UEAD 2023 Tüm hakları saklıdır.	

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, kodlama, robotik

Middle School Students' Opinions About Basic Level Robotics Coding Education

Article Information	ABSTRACT
Received: 13 March 2023	<p>This study, it was aimed to reveal middle school students' views on basic-level robotic coding education and how they establish a relationship between robotic coding and science education. The study group of the research, in which qualitative research methodology was employed, consisted of 28 middle school students. The 28 students in the study group responded to a questionnaire consisting of eight open-ended items to determine their opinions after receiving basic robotic coding training. The data obtained were analyzed by descriptive analysis method. According to the results of the research, the students stated that they learned especially electronic concepts and electronic circuit elements, they had difficulties in creating electronic circuits and then writing code during the training, they had fun during the training, and it could be useful to use it in science courses. Based on the results of the study, it can be said that students will be satisfied with the integration of robotic coding into science courses, but their experience in circuit building and coding should be increased beforehand.</p>
Accepted: 4 October 2023	
© UEAD 2023 All rights reserved.	

Keywords: Science education, coding, robotics

DOI: 10.32960/uead.1264523

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Atila, G., Şahin, D. & Salar, R. (2023). Ortaokul öğrencilerinin temel düzey robotik kodlama eğitimi hakkında görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 7(2), 124-143.

Citation Information: Atila, G., Şahin, D. & Salar, R. (2023). Middle school students' opinions about basic level robotics coding education. *National Journal of Education Academy*, 7(2), 124-143.

* Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 06.03.2023 tarihli ve 03/04 sayılı etik kurul izni ile üretilmiştir.

1. GİRİŞ

Robotik ve kodlama günümüzde güncel ve popüleritesi olan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Eguchi, 2014; Yalcin vd., 2020). Robotik, genel olarak birkaç mühendislik ve bilim dalının bir araya gelmesiyle ortaya çıkan güncel bir kavram ve çalışma alanı olarak tanımlanabilir (Eguchi, 2014). Robotik alanında kullanılan robotlar ise, çeşitli özelliklere sahip sensörlerin yardımı ile bulunduğu ortamı algılayıp ortamdaki bilgi edinebilen ve edindiği bilgiyi yorumlayarak amaçlanan eylemi üreten ve ortaya çıkaran araçlardır (Esgil, 2019; Şişman, 2016). Bu noktada robotların veya elektronik bir devrenin hedeflenen eylemi üretebilmesi veya ortaya çıkarabilmesi için araçlara belirli komutlar yazılmaktadır, bu yazılan komutlar dizisine kodlama adı verilmektedir (Güven & Kozcu Cakir, 2020). Günümüzde teknolojinin bunun doğrultusunda bilgisayarların hızla gelişmesi ile birlikte meydana gelen robotik kodlamanın, ekonomik imkanlar ve bireylere kazandırdığı beceriler göz önüne alındığında genç nesle öğretilmesi oldukça önemlidir (Akman Selçuk, 2019; Şimşek, 2019). Robotik ve kodlama eğitiminde robotlar, öğrencilerin oluşturdukları kodu deneyerek sonucu gözlemlenmelerine olanak sağlamaktadır (Gökçe, 2021). Bu sebeple öğrenciler algoritmik düşünme, mantıksal sorgulama, değerlendirme ve hata ayıklama gibi bilgi işlemsel düşünme sürecini kullanırlar (Cetin & Toluk Ucar, 2017). Ayrıca öğrenciler robotik ve kodlama eğitiminde hayat problemlerine karşı çözüm üretme, eleştirel düşünme, yeteneklerini keşfetme, teknoloji kullanım seviyelerini artırma gibi çeşitli becerileri kazanmaktadır (Costa & Fernandes, 2005; Gökçe, 2021). Robotik ve kodlama eğitimlerinin içeriğine bakıldığında ise öğrenciler çeşitli mikrodenetleyiciler, motorlar ve sensörler gibi malzemelerle çalışmaktadırlar (Güven & Kozcu Cakir, 2020).

Robotik ve kodlama eğitiminde en çok kullanılan mikrodenetleyicilerden birisi Arduino'dur (Pajankar, 2018). Arduino 2005 yılında İtalya'da geliştirilen ve açık kaynaklı donanım olarak nitelendirilen bir elektronik prototipleme platformudur (Hurtuk vd., 2017; Kumbhar, 2016; Lee, 2020). Arduino'nun açık kaynaklı olması herkes tarafından ulaşılabilir ve kullanılabilir olmasını sağlamaktadır (Junior vd., 2013). Arduino, FeTeMM (Fen, Teknoloji, Matematik, Mühendislik) eğitiminde ve programlama öğretiminde yardımcı bir araç olarak kullanılmaktadır (Lu & Ma, 2019; Perez & Lopez, 2019). Kolay bir kullanıma sahip olan Arduino, programlama ve elektronik gibi konularla ilgili bilgisi bulunmayan bireylerin ve özellikle küçük yaş gruplarının Arduino kullanarak kolaylıkla kodlama öğrenmesini, programlama ve tasarım yapabilmesini sağlamaktadır (Esgil, 2019; Hertzog & Swart, 2016; McRoberts, 2013). Ayrıca Arduino'nun eğitimde kullanılması öğrencileri derse motive etmekle birlikte problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek akademik başarılarının artmasını sağlamaktadır (Hertzog & Swart, 2016). Arduino kartlarının, mini, nano, mikro ve uno gibi birçok çeşidi bulunmaktadır fakat en çok kullanılan Arduino Uno kartıdır ve yeni başlayan bireyler için önerilmektedir (Gökçe, 2021; Hurtuk vd., 2017). Ayrıca robotik ve kodlama eğitimlerinde Arduino ile çalışan çok sayıda sensör ve devre elemanı bulunmaktadır (Kumbhar, 2016). Bu sensörlerden ve devre elemanlarından birkaçı şunlardır:

Devre Tahtası (Breadboard): Elektronik devrelerin prototipini hazırlamak için kullanılan bir tür devre tahtasıdır. Bu tahta, elektronik bileşenlerin geçici olarak yerleştirilmesini sağlar. Devre tahtasının yüzeyi, iletken metal çizgilerle (genellikle bakır) kaplıdır. Bu çizgiler, devre elemanlarının farklı pinlerini birbirine bağlamak için kullanılır.

LED: Işık yayan diyot anlamına gelen, elektrik akımı ile çalışan ve ışık üreten yarı iletken aygıtlardır. Kırmızı, yeşil, mavi, sarı, turuncu ve beyaz gibi renkleri bulunmaktadır. LED'in bacakları, birbirinden

farklıdır. Bu iki bacak arasındaki fark, LED'in yönünü belirlemek için kullanılır. Genellikle, kısa bacak LED'in negatif (-) "katot" ucu olarak adlandırılırken, uzun bacak pozitif (+) "anot" ucu olarak adlandırılır.

RGB LED: İçerisinde kırmızı, yeşil ve mavi ledlerin bulunduğu ve bu üç temel renk bileşeninin farklı oranlarda karıştırılmasıyla birçok farklı rengin üretilebildiği bir tür LED'dir. Sistem üzerinde üç renk bileşeninin her biri için birer anot bacağı bulunmaktadır. Bu bacaklara sırasıyla kırmızı, yeşil ve mavi sinyalleri uygulanarak LED'in istenilen renk tonları elde edilir. Ortak katot bacağı ise toprağa bağlanır.

Direnç: Bir elektrik devresinde, elektrik akımının geçişini sınırlayan ve bu akımın bir kısmını düşüren bir elektronik bileşendir. Ayrıca devre elemanlarının doğru çalışması, korunması için de kullanılır. Direncin üzerinde çeşitli renk şeritleri bulunmaktadır. Burada renklere bakılarak, direncin değeri belirlenir.

Potansiyometre: Potansiyometreler, bir direncin üç ucu arasında ayarlanabilir bir direnç sağlayarak, bir devrenin belirli bir bölümündeki gerilimi veya akımı ayarlamak için kullanılır.

Sinyal Verici (Buzzer): Bir çeşit ses üreten elektromekanik cihazdır. Elektronik devrelerde kullanılır ve küçük hoparlörlerle benzerlik gösterirler.

Hareket Sensörü (PIR): Hareketi algılamak için kullanılan bir elektronik sensördür. PIR sensörü, çevredeki nesnelerin veya insanların yaydığı kızılötesi ışınımı algılar ve bu ışınının değişimlerini kullanarak hareketi tespit eder.

LDR: Işığa duyarlı dirençlerdir. Bir elektrik devresinde ışık şiddetinin algılanmasında kullanılır. Işığa duyarlı dirençler, ışık seviyesine bağlı olarak dirençlerinde bir değişiklik oluşturur.

Tüm bu devre elemanlarının ve sensörlerin çalışabilmesi için Arduino'ya kodlama yapılması gerekmektedir (Herger & Bodarky, 2015). Kodlama süreci, metin tabanlı veya blok tabanlı programlardan oluşmaktadır. Blok tabanlı kodlamada herhangi bir kod yazımına ihtiyaç yoktur bu sebeple kodlama eğitiminde Scratch, Greenfoot ve mBlock gibi blok tabanlı platformların kullanımı yaygınlaşmıştır (Güven & Kozcu Cakir, 2020). mBlock; Scratch tabanlı, grafik arayüze sahip ve Arduino için tasarlanmış olan bir programlama ortamıdır (Gökçe, 2021; Zhang & Liu, 2018). Özellikle küçük yaş gruplarına yönelik tasarlanmıştır ve kolay bir kullanıma sahiptir (Akşan, 2020). Öğrenciler mBlock platformunda hazır kodları sürükle-bırak yöntemi ile kodlayarak Arduino mikroişlemcisine yükleyebilirler ardından bağımsız olarak çalıştırabilir ve işleyişi yönetebilirler ve bu sayede temel kodlama becerisi edinebilirler (Güven ve Kozcu Cakir, 2020; Sahin, 2018). Kod yazmak yerine sürükle-bırak yöntemi ile kod bloklarının birleştirilebilmesi, kolay bir dil ile çalışılması kısacası kullanışlı bir uygulama olması sebebiyle mBlock uygulamasının eğitim ortamlarında kullanılması önerilmektedir (Güven vd., 2022).

Teknolojik araçlar-bilgisayarlar, eğitimde konuları öğretme aracı olarak bilgiyi yapılandırmada önemli rol oynamaktadır (Papert, 1980). Bu sebeple bulunduğumuz dönemin öğrenci özellikleri ve teknoloji ile iç içe oldukları gerçeği dikkate alındığında eğitim teknolojilerinin kullanımı kaçınılmazdır (Güven vd., 2022). Eğitim teknolojisi, öğrencilerin başarılarını artırmak ve kolay bir öğrenim sağlamak amacıyla teknolojik kaynak ve süreçlerin şartlara uygun olacak şekilde oluşturulması, kullanılması ve kontrol edilmesi ile gerçekleştirilen uygulama ve çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Tas, 2011). Günümüzde gelişen önemli eğitim teknolojileri arasında ise eğitsel robot ve kodlama faaliyetleri yer almaktadır (Benitti, 2012; Mubin vd., 2013). Eğitsel robotlar, sınıf ortamında bilgisayar ve oyunlarla deneyimler kazandırılarak gerçek hayat problemlerinin çözümünde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Gökçe, 2021). Yaygın olarak kullanılmasının bir diğer sebebi ise öğrencilerin ilgisini çekerek eğitimde

yaratıcı ortamlar oluşturmada kolaylık sağlamasıdır (Catlin, 2012; Prensky, 2010). Ayrıca eğitimde robot kullanımı, küçük yaştaki öğrencilerin hayal gücünü geliştirerek ürün tasarlama ve geliştirme ortamı sağlamaktadır (Kucuk & Sisman, 2017). Alanyazında eğitsel robotların, nitelikli öğrenme ortamı oluşturmaya katkı sağladığına dair veriler bulunduğu gibi öğrencilerin gelişimi üzerine katkı sağladığına dair bilgiler de bulunmaktadır. Costa ve Fernandes (2005) eğitsel robotların öğrencilere; yaparak ve yaşayarak öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme, teknoloji kullanım isteğini artırma ve yeteneklerini keşfetme gibi becerileri kazandırdığını belirtmişlerdir. Bada vd. (2013) ise yaptıkları çalışmada, eğitimde robot kullanımının, bireylerin problem çözme ve iş birliği becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır. Ayrıca eğitsel robotlar, öğrencileri aktif kılarak mantıksal- matematiksel zekalarının gelişmesine olanak tanır (Luciano vd., 2019) ve öğrencilerin yaratıcı, eleştirel ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar (Catlin, 2012; Kazimoglu vd., 2012). Günümüzde eğitsel robotların öğretim ortamına ve öğrenci gelişimi üzerine etkisi göz önünde bulundurulduğunda eğitsel robotlar, eğitimde derslerin anlaşılmasında kullanılabilecek yararlı bir öğretim aracı olmakla birlikte (Altın & Pedaste, 2013), bilim ve mühendislik eğitim sürecinin de vazgeçilmez bir parçası olmaktadır (Koç & Büyük, 2013). Eğitsel robotlar özellikle FeTeMM eğitimi için önemli bir öğretim aracıdır (Anwar vd., 2019). Günümüzde birçok eğitim kurumu ve öğretmen, eğitsel robotları FeTeMM eğitimi için temel bir etkinlik olarak kullanmaktadır (Sapounidis & Alimisis, 2020). Eğitsel robotların, FeTeMM eğitiminde kullanılmasının önemli nedenlerinden biri ise öğrencilerin ilgili konuları daha derinlemesine öğrenmelerine ve problem çözme sürecine dahil olmalarına yardımcı olmasıdır (Melchior vd., 2005). Ayrıca Kim vd. (2015) yaptıkları çalışmada eğitsel robotik faaliyetlerin, FeTeMM eğitimine olan katılımı artırabileceği ve öğrencilerin FeTeMM eğitimine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna varılmıştır. Kısacası eğitsel robot kullanımı disiplinler arası öğrenimi etkin kılmakta (Alimisis & Kynigos, 2009) ve tüm sınıf düzeylerinde öğrenme aracı olarak genellikle fen, matematik ve teknoloji tasarım derslerinin içeriğinin öğretilmesinde kullanılmaktadır (Gökçe, 2021).

Fen eğitimi ve öğretimi; araştıran, gözlemleyen, deney yapan, yaratıcı ve eleştirel düşünen, problemlere karşı bilimsel çözümler geliştiren ve kişisel öğrenmeleri ile bilgilerini çoğaltarak bilimsel tutum geliştiren bireylerin yetiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Ayas vd., 2002). Özellikle fen eğitiminin teknoloji ile entegre edilmesi, eğitiminin niteliğini ve öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Bal, 2015). Fen öğretiminde teknoloji kullanımı soyut kavramları somutlaştırıp, bireylerin fen dersine yönelik ilgi ve tutumlarını artırmakla birlikte anlamalarını kolaylaştırarak kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır (Koç Şenol 2012; Pekdag, 2005). Bu yüzden fen öğretiminde, etkileşimli öğrenme ortamları oluşturmak ve bu doğrultuda etkili öğrenmeyi sağlamak için eğitim teknolojileri kullanımı oldukça önemli hale gelmektedir (Güven vd., 2022). Sorgulamaya dayalı öğrenme ve problem çözme gibi fen eğitimine yönelik birçok yaklaşımı oluşturmak için eğitim teknolojileri içerisinde bulunan robotik, bir araç olarak görülebilir (Altın & Pedaste, 2013). Eğitsel robotların bir öğrenme aracı olarak fen eğitiminde kullanılması, somut nesnelere çalışmasını sağlayarak öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine karşı çözüm üretmelerine fırsat tanımaktadır (Güven vd., 2022). Arduino destekli eğitsel robotik uygulamalarının ise soyut fen konularının öğretimini kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır (Hacker, 2003; Kozcu Cakir & Güven, 2019). Bu alanda birçok çalışma yapılmış olup, eğitsel robot ve kodlama faaliyetlerinin fen ve fizik öğrenimi ile birlikte öğrenci gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Carvalho ve Hahn (2016), yürüttüğü çalışmada öğrencilere ara renklerin, ana renklerin birleşiminden oluştuğunu açıklamak üzere Arduino destekli eğitsel robottan oluşan basit bir oyun tasarlamıştır. Yapılan çalışma

sonucunda tasarlanan oyunun öğrencilerin konuyu öğrenmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı şekilde Çakır (2019), yaptığı araştırma sonucunda fen eğitiminde eğitsel robot ve kodlama uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını ve bilimsel süreç becerilerini artırdığını belirtmiştir. Ayrıca Fjukstad vd. (2018), fen eğitiminde robot kullanımı alanında yürüttüğü çalışmada öğrencilerin teknoloji ve çevre konularına dair ilgilerinin arttığını belirlemişlerdir.

Öğrencilerin eğitim sürecindeki rolü, son yıllarda yapılan çalışmalarda giderek artan bir şekilde vurgulanmaktadır. Yukarıda da bahsi geçen çalışmalar dikkate alındığında öğrencilerin görüş ve düşüncelerinin, fen eğitimi programlarının planlanması ve uygulanması açısından önemli olduğu söylenebilmektedir. Uyanık (2017), yaptığı çalışmada öğrenci görüşlerinin fen eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunu belirtilmektedir. Günümüzde güncel ve popüleritesi olan robotik kodlama faaliyetlerinin (Eguchi, 2014; Yalcin vd., 2020), fen eğitiminde kullanımına ilişkin çalışmalar devam etmektedir. Bu çalışmalarda robotik kodlama faaliyetlerinin önemi vurgulanmaktadır fakat hangi sebepten dolayı önemli olduğu ifade edilememektedir, bu nedenle robotik kodlama faaliyetleri hakkındaki öğrenci görüşleri oldukça önemli hale gelmektedir (Arslan & Çelik, 2022). Tabii ki öğrencilerin görüşleri fen dersinin içeriğinin tek belirleyicisi değildir fakat bu görüşlerin katkılarını belirtmek ve tanımak oldukça önemlidir (Osborne & Collins, 2001). Ayrıca öğrenci görüşlerinin toplanması tek başına yeterli değildir; bu görüşlerin dikkate alınması, incelenmesi ve anlamlı bilgilere dönüştürülmesi gerekmektedir (Harvey, 2003).

Tüm bu bilgiler ışığında ortaokul öğrencilerinin temel robotik ve kodlama eğitimi ile tanıştıklarında neler hissettikleri, bu eğitimde neleri sevdikleri, hangi noktalarda zorlandıklarını açığa çıkarmak önem arz etmektedir. Çünkü ortaokul öğrencilerinin Arduino ve temel sensörler ile karşılaştıklarında yaşanan zorlukları ortaya çıkarmak günümüzde yaygın olan bu tür eğitimleri sıklıkla kullanan öğretmenlerin öğretim tasarımlarında iyileştirme yapmalarını ve verilen eğitimin niteliğini artmasını sağlayabilir. Ayrıca yukarıda da bahsedildiği üzere öğretmenler fen ve FeTeMM eğitiminde robotik ve kodlamayı sıklıkla kullanmaktadır ve öğrencilerin fen eğitiminde robotik uygulamaları ile ilgili düşünceleri de öğretim sürecini etkileyebilir. Bu nedenlerden ötürü bu çalışmada şu araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Ortaokul öğrencilerinin temel düzey robotik kodlama eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Temel düzey robotik kodlama eğitimi alan ortaokul öğrencileri robotik kodlama ile fen eğitimi arasında nasıl bir ilişki kurmaktadır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin robotik kodlama dersi hakkındaki görüşlerini belirlemek ve fen eğitimi arasında nasıl bir ilişki kurduklarını açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel desenlerden birisi olan araçsal durum çalışması kullanılmıştır. Araçsal durum çalışmasında belirli bir olay veya sorunu ifade etmek için örnek bir durum üzerinde çalışılır (Stake, 2006). Araştırmanın etik ve bilimsel açıdan bir sakıncasının olmadığı Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu tarafından 06.03.2023 tarihli 3/4 sayılı toplantısında oy birliği ile onanmıştır.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde önceden var olan veya araştırmacı tarafından hazırlanan ölçütler kullanılır. Araştırmacılar bu ölçütleri karşılayan durumları araştırırlar (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırma grubundaki öğrenciler belirlenirken blok tabanlı kodlama dersi alan öğrencilerin olmasına dikkat edilmiştir. Bu ölçüte uygun olarak Erzurum ili bünyesinde yer alan bir ortaokulun 7. sınıf öğrencileri araştırma için seçilmiştir. Bu öğrenciler araştırma etiği açısından Ö1, Ö2, ..., Ö28 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin on dört tanesi kız, on dört tanesi ise erkek öğrenciden oluşmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması

Çalışma grubunu oluşturan 28 kişilik öğrenci grubu danışman öğretmenleri gözetiminde Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesine getirilmiştir. Öğrenci grubuna bir dönem boyunca Robotik Kodlama seçmeli dersini alan lisans öğrencileri tarafından 5 ders saati boyunca Temel Robotik Kodlama Eğitimi verilmiştir. Eğitim içeriği araştırmacılar tarafından belirlenmiştir ve eğitim esnasında araştırmacılar eğitmenlere destek olmuştur. Eğitimlerde anlat-göster-yap-uygula tekniği kullanılmıştır. Anlat aşamasında, öğrencilere bir devrenin veya algoritmanın sözlü açıklaması yapılmıştır. Örneğin, RGB LED'in temel çalışma mantığı açıklanmıştır. Göster aşamasında, devrenin oluşturulması veya kodlama eylem halinde gösterilmiştir. Örneğin, kırmızı bir LED'in bir saniye aralıkla ışık verip sönmesi için gerekli devre bağlantısı ve kodlama gösterilmiştir. Yap aşamasında öğrenciler, devreyi ve kodlamayı kendi başlarına uygularken eğitmenler onlara rehberlik etmiştir. Örneğin, kırmızı bir LED'in bir saniye aralıkla ışık verip sönmesi için gerekli devre bağlantısı ve kodlamayı öğrenciler yaparken eğitmenler onlara rehberlik etmiştir. Son aşama olan uygula aşamasında öğrenciler, edindikleri beceriyi daha karmaşık veya yaratıcı bir şekilde uygulamaya teşvik edilmişlerdir. Örneğin, kırmızı LED'e ışık verdikten sonra yeşil, sarı ve kırmızı LED'ler ile bir trafik lambası tasarımları istenmiştir.

Eğitim 08:20 ile 12:20 saatleri arasında eğitim fakültesi bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Eğitimler 40 dakika sürmüş olup, her eğitim arasında 10 dakika ara verilmiştir. Eğitimin birinci ders saatinde Arduino temel elemanları tanıtımı ve basit ışık devresi uygulaması anlatılmıştır. İkinci ders saatinde RGB LED tanıtılarak devam eden derslerde RGB LED ile farklı sensörler kullanılarak çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Beşinci ve son ders saatinde ise hareket sensörü ve buzzer sensörü kullanılarak PWM- Pulse Width Modulation (Sinyal Genişlik Modülasyonu) kavramı öğrencilere tanıtılmıştır. Devreler Tincercad uygulaması üzerinden görselleştirilerek anlatımlarla eş zamanlı olarak öğrencilerin aynı devreleri kurmaları sağlanmıştır. Devrelerin basit algoritma kodlaması ise mBlock uygulaması üzerinden öğrencilere anlatılmıştır ve kodlamaları aynı şekilde yapmaları beklenmiştir. Bu sayede öğrencilerin hem basit kodlama mantığını anlaması hem de devreleri kurmaya çalışmasıyla el yatkınlıklarının oluşması sağlanmıştır.

Bilgisayar laboratuvarında verilen eğitimin ardından öğrencilerin temel düzey robotik kodlama ile ilgili görüşlerini ve kodlama ile fen eğitimi arasında kurdukları ilişkiyi tespit etmek amacıyla hazırlanan, sekiz açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracı öğrencilere uygulanmıştır. Veri toplama aracında yer alan soruların yazımında, alanyazında robotik ve FeTeMM konularındaki çalışmalardan (Gökçe, 2021; Salar, 2021; Şimşek, 2019) yararlanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan sorular şunlardır:

1. Arduino temelli robotik kodlama etkinliklerini yaparken hangi kavramları öğrendiniz?

2. Arduino temelli robotik kodlama etkinliklerini yaparken hangi sensörleri öğrendiniz? Bu sensörlerin görevleri ile ilgili ile neler ifade edebilirsiniz?

3. Arduino temelli robotik kodlama etkinliklerini yaparken herhangi bir zorluk ile karşılaştınız mı? Bu esnada neler hissettiniz?

4. Arduino temelli robotik kodlama etkinlikleri yaparken eğlendiniz mi? Neden?

5. Arduino temelli robotik kodlama etkinlikleri yaparken sıkıldınız mı? Neden?

6. Arduino temelli robotik kodlama etkinliklerini yaparken aşağıdaki kavramlar ile ilgili neler kazandınız?

Fen:

Teknoloji:

Matematik:

Mühendislik:

7. Arduino temelli robotik kodlama etkinliklerinden bugün öğrendikleriniz fen bilimleri dersinin hangi konusunda nasıl kullanılsa daha çok hoşunuza gider?

8. Arduino temelli robotik kodlama etkinliklerinin fen dersinde kullanılmasının ne tür faydaları olacağını düşünürsünüz?

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yaklaşıma göre veriler araştırma soruları ile düzenlenen temalar ışığında veya görüşme, gözlem sürecinde kullanılan sorular doğrultusunda düzenlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Nitel araştırmalarda veri analizine, verilerin hazırlanması ve düzenlenmesi ile başlanılır. Ardından elde edilen veriler kodlara, kategorilere ve temalara ayrılır. Analiz edilen bu veriler tablolar, şekiller ve grafikler ile ifade edilir (Creswell, 2015). Bu bağlamda araştırmacı ilk etapta araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla öğrenci isimlerinin yazılmadığı, verilerin toplandığı formları numaralandırmıştır. Ardından formda yer alan her bir sorunun cevabı analize tabi tutulmuştur. Analiz edilen bu veriler kodlar ve kategoriler şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu kod ve kategorilerin geçerliği konusunda diğer araştırmacıların görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacılar verileri teyit ettikten sonra, bu veriler düzenlenerek tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla tabloların altında katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemi doğrultusunda hazırlanan formdan elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir. Birinci araştırma sorusu “Ortaokul öğrencilerinin temel düzey robotik kodlama eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?” ifadesine uygun olarak elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir.

3.1. Öğrenilen Kavramlar

Öğrencilere yöneltilen “Arduino temelli robotik kodlama etkinliklerini yaparken hangi kavramları öğrendiniz?” sorusuna, öğrenciler çok farklı cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler fen ve fizik kavramlarından

ziyade daha çok elektronik bileşenlerine yönelik cevaplar vermişlerdir. Her ne kadar eğitimin içeriğinde direnç, gerilim, akım gibi fen kavramlarına yer verilmiş olsa da öğrencilerin dikkatini ilk defa karşılaştıkları kodlama kavramlarının ve elektronik devre elemanlarının çektiğini söyleyebiliriz. Bu nedenle oluşturulan kodlardan “Kodlama Kavramları ve Devre Elemanları” kategorisine ulaşılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara ait kodlar ve frekansları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Etkinliklerde öğrenilen kavramlara ilişkin kodlar ve frekanslar

Kategori	Kodlar	Frekans	Örnek ifade
Kodlama Kavramları ve Devre Elemanları	Devre Tahtası	18	Devre tahtasının artı eksi kutuplarını öğrendim.
	LED	13	Yanıp sönen LED öğrendim.
	GND	9	GND öğrendim.
	İletken kablo	8	Her renk kablolar öğrendim.
	Direnç	7	Renkli dirençler gördük.
	5V	7	5V öğrendim.
	Arduino	6	Arduino’yu öğrendim.
	mBlock	6	mBlock uygulamasından kodlamayı öğrendim.
	PIR sensörü	5	Pır sensörünü öğrendim.
	Sensör	4	Sensörü öğrendim.
	Kod yükleme	2	Programa kod yüklemeyi öğrendim.
	Potansiyometre	2	Potansiyometreyi öğrendim.
RGB LED	2	RGB LED’i öğrendim.	

Tablo 1’ de görüldüğü üzere formu dolduran öğrencilerden on sekiz tanesi “devre tahtası”, on üç tanesi ise “LED” devre elemanını ifade etmiştir. Ö5 ve Ö13’ün ifadeleri şu şekildedir:

Ö5: Arduino’ya kablo takmayı, mblock uygulamasından kodlamayı, devre tahtası (-), (+) kutuplarını, potansiyometre

Ö13: devre tahtası, led (küçük lamba), direnç, sensör

3.2. Öğrenilen Sensörler

Öğrencilerin “Arduino temelli robotik kodlama etkinliklerini yaparken hangi sensörleri öğrendiniz?” sorusuna verdikleri cevapların analizine bakıldığında, eğitim sürecinde kullanılan hemen hemen tüm sensörleri ifade ettikleri görülmekle beraber hareket sensörü en fazla tekrar eden sensör olarak karşımıza çıkmıştır. Tablo 3’de öğrencilerin öğrendiklerini belirttikleri sensörler ve cevaplardaki tekrar sayıları verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenilen sensörlere ilişkin kodlar ve frekanslar

Kategori	Kodlar	Frekans	Örnek ifade
Öğrenilen sensörler	Hareket sensörü	17	Pır sensörü yaklaşıp uzaklaşıncaya ses çıkardı.
	Işık sensörü	4	Apartmanda ki ışık sensörünü gördük.
	RGB LED	4	RGB LED’leri öğrendim.
	Ses sensörü	3	Hırsız alarmı ile ses sensörünü öğrendim.
	Potansiyometre	3	Radyoların çalışma prensibini anladım potansiyometre kullandık
	Renk sensörü	2	Trafik lambası sensörünü öğrendim.

Tablo 2 görüldüğü üzere formu dolduran öğrencilerden on yedisi “hareket sensörü”, on tanesi ise “trafik lambası” kavramını ifade etmiştir. Soruya Ö9 ve Ö12 kodlu öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

Ö9: trafik lambası, pır sensörü, led yakmak, alarm, potansiyometre

Ö12: hırsızlık alarmı

3.3. Etkinliklerde Karşılaşılan Zorluklar

Öğrencilere yöneltilen “Arduino temelli robotik kodlama etkinliklerini yaparken herhangi bir zorluk ile karşılaştınız mı?” sorusunun analizine bakıldığında öğrencilerin hemen hemen yarısı herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Ancak 14 öğrenci öğretim sürecinin farklı aşamalarında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Formu dolduran öğrencilerden bir tanesi ise bu soruyu boş bırakmıştır. Bu soruya verilen cevaplar “Karşılaştım” ve “Karşılaşmadım” şeklinde iki farklı kategoride incelenmiştir. Kategoriler, kodlar ve frekans değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Etkinliklerde zorlukla karşılaşma durumuna ilişkin kategori, kodlar ve frekanslar

Kategori	Kodlar	Frekans	Örnek ifade	
Karşılaşmadım	Karşılaşmadım	12	Hayır. Çünkü benim ilgi alanım olan bir konu hiç zorluk yaşamadım.	
	Kabloların takılması	4	LED ve kabloları yerleştirmek zordu.	
	Kabloların yanlış yerlere takılması	2	Kabloların yerlerini yanlış yerlere taktım.	
	Kablo takma yerlerinin küçük olması	2	Kablo sokma uçları çok küçüktü.	
	Kod yazımında	2	Bilgisayarda işlem yapmak zordu.	
	Hırsız alarmı tasarımında	1	Hırsız alarmını yapamadık.	
	Karşılaştım	RGB led tasarımında	1	Zorluk çektim. LED’leri yerleştirmek zordu.
		Kablo uçlarının ince olması	1	Kablo uçları inceydi, hemen eğildi.
		Etkinlik kavramlarını öğrenmede	1	Biraz kelimeler aklımda tutmak zordu. Zekâ ve emek isteyen bir iş.
		Arduino üzerindeki sayıları bulmada	1	Arduino da 5V falan bulmakta zorlandım.

Tablo 3’te görüldüğü üzere formu dolduran öğrencilerden on dört tanesi “etkinliklerde zorlukla karşılaştığını”, on iki tanesi ise “etkinliklerde zorlukla karşılaşmadığını” ifade etmişlerdir. Formu dolduran öğrencilerden iki tanesi ise bu soruyu boş bırakmışlardır. Etkinlikler esnasında zorlukla karşılaştığını ifade edenlerin dört tanesi “kabloların takılması” kavramını ifade etmiştir. Ö23 ve Ö25’in ifadeleri şu şekildedir:

Ö23: Kabloları nasıl yerleştireceğimde ama sonra sakın olup tekrar denediğimde oldu.

Ö25: Zorluk çektim ledleri ve kabloları yerleştirmek zordu.

3.4. Eğlenme Durumu

Öğrencilere “Arduino temelli robotik kodlama etkinlikleri yaparken eğlendiniz mi? Neden?” şeklindeki soruya, öğrencilerin neredeyse tamamı etkinlik sürecinde eğlendiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen verilerden oluşturulan kod ve kategoriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Etkinliklerde eğlenme durumuna ilişkin kategori, kodlar ve frekanslar

Kategori	Kodlar	Frekans	Örnek ifade
Eğlendim	Sensörlerin eğlenceli olması	5	Evet eğlendim. Sensör yapmak eğlenceliydi.
	Öğrencinin alana özel ilgisinin olması	4	Evet. Öyle ortamda olmak ve kodlama yapmak benim hoşuma gitti ve ayrıca ilgi alanım.
	Ledlerin ışık vermesi	2	Hocanın dediğini iyi dinleyince LED'i yaktık. Ben bu durumu çok sevdim.
	Hocaların güzel karşılaması	2	Bizi çok güzel karşıladılar.
	Bulmaca gibi olması	2	Evet eğlendim. Aynen yapboz parçası gibi.
	Anlatımın güzel olması	2	Evet çok eğlenceliydi. Hocalarımızda eğlenceli anlattılar. İlgimi çekti.
	Keyifli zaman sağlaması	1	Evet, keyifli zaman geçirdim.
	Basit ve kolay olması	1	Çok eğlendim. Çünkü basit ve kolaydı. Hatta üniversiteyi o bölümde okumaya karar verdim.
	İlk kez karşılaşılması	1	Eğlendim. Çünkü ilk defa yaptığım bir şeydi. Genel olarak güzel geçti. Mutluyum
	Eğlenmedim	İlgi çekici değil	1
Malzemenin az olması		1	Malzemeler azdı.
Anlatımın sıkıcı olması		1	Biraz daha eğlenceli anlatabilirlerdi.
Zor olması		1	Çok eğlenmedim. Çünkü bazı şeyler çok zordu.
Çok etkinlik olması		1	Çok fazla etkinlik vardı.

Tablo 4'te görüldüğü üzere formu dolduran öğrencilerden yirmi tanesi “etkinlikler yapılırken eğlendiğini”, beş tanesi ise “etkinlikler yapılırken eğlenmediğini” ifade etmişlerdir. Formu dolduran öğrencilerden üç tanesi ise bu soruyu boş bırakmışlardır. Etkinlikler yapılırken eğlendiğini ifade edenlerin dört tanesi “alana özel ilgi” kavramını ifade etmiştir. Ö6 kodlu öğrencinin ifadesi şu şekildedir:

Ö6: Evet öyle ortamda olmak ve kodlama yapmak benim hoşuma gitti ve ayrıca ilgi alanım.

3.5 Sıkılma Durumu

Öğrencilerin “Arduino temelli robotik kodlama etkinlikleri yaparken sıkıldınız mı? Neden?” sorusuna verdikleri cevapların analizi sonucunda çoğu öğrencinin sıkılmadığını ifade ettiği görülmüştür. Tablo 5'te etkinliklerde sıkılma durumuna ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 5. Etkinliklerinde zorlukla sıkılma durumuna ilişkin kategori, kodlar ve frekanslar

Kategori	Kodlar	Frekans	Örnek ifade
Sıkılmadım	Sıkılmadım	20	Hayır sıkılmadım. Hatta çok eğlenceliydi ve onun kursuna yazılacağım.
	Hocalarının seslerinin arka tarafta duyulmaması	2	Biraz sıkıldım. Çünkü hocaların sesi bizim olduğumuz tarafa kadar gelmiyordu hiçbir şey anlaşılıyordu.
Sıkıldım	İlgi çekici değil	1	Evet. Çünkü benim ilgimi çekmedi.
	Hocaların anlatımı sıkıcı	1	Evet sıkıldım. Hocalar sıkıcı anlattıkları için.
	Çok etkinlik olması	1	Evet biraz. Çünkü çok şey yaptık ve ben yeter artık dedim.
	Derslerin uzun olması, teneffüs olmaması	1	Dersler çok uzundu.
	Tahtanın arka sıralardan görülmemesi	1	Tahtadan hiçbir şey göremedim.
	Alarmin karışık olması	1	Alarm sistemini kurmak çok sıkıcıydı.

Tablo 5’ te görüldüğü üzere formu dolduran öğrencilerden yirmi tanesi “etkinlikler yapılırken sıkılmadığını”, sekiz tanesi ise “etkinlikler yapılırken sıkıldığını” ifade etmişlerdir. Etkinlikler yapılırken sıkıldığını ifade edenlerin iki tanesi “hocalarının seslerinin arka tarafta duyulmaması” kavramını ifade etmiştir. Ö13 kodlu öğrenci soruya şu şekilde cevap vermiştir:

Ö13: Çok da değil. Eğlenceliydi ama kaçırdığım şeyler oldu, çünkü hocaların sesi gelmiyordu arkada oturduğum için.

3.6. FeTeMM Kazanımları

İkinci araştırma sorusu “Temel düzey robotik kodlama eğitimi alan ortaokul öğrencileri robotik kodlama ile fen eğitimi arasında nasıl bir ilişki kurmaktadır?” için elde edilen bulgular 3.6 ve 3.7 başlıklarında irdelenmiştir. Öğrencilerin FeTeMM alanları ile ilgili düşündüklerini anlama adına yöneltilen “Arduino temelli robotik kodlama etkinliklerini yaparken aşağıdaki kavramlar ile ilgili neler kazandınız?” şeklinde yirmi sekiz öğrenciye yöneltilen sorunun analizinde elde edilen kategori, kod ve frekanslar Tablo 7’de sunulmuştur. Kategoriler, öğrencilere yöneltilen sorunun doğası gereği FeTeMM disiplinleri olarak ele alınmıştır.

Tablo 6. Fen, teknoloji, matematik, mühendislik kavramları ile ilgili kazanımlara ilişkin kategori, kodlar ve frekanslar

Kategori	Kodlar	Frekans	Örnek kodlama
Fen	İletkenler, deney düzeneği	6	Ders kitabındaki deney düzeneklerini gördük.
	Deney düzeneği ile ışık yanması	3	Aletlerin birleşince ışık yandığını gördük.
	Ampul, ışık, devre tahtası, kablo ilişkisini görmek	2	Ampul, ışık, devre tahtası, kabloların düzenek oluşturması.
	Bilim	2	Bilim anlamını.

	Elektrik devreleri	2	Devrede öğrendiklerim orada vardı. Fen dersinin uygulaması oldu.
	Derse karşı sevgi kazandırması	1	Fen dersini daha çok sevdim, daha eğlenceli oldu.
	Direnci tanımak	1	Dirençleri çok sevdim ne işe yaradığını öğrendim.
	Enerji ile ışıkların birleşmesi	1	Arduino enerji vererek ışıkları yaktı.
	Kodlamanın ne işe yaradığı	3	Kodlamanın teknolojiye yardım etmesi
	Sensörler	2	Sensörün ne olduğunu öğrendim.
	Bilgisayarla uğraşmanın eğlenceli olması	1	Bilgisayar ile uğraşmak eğlenceliydi.
	Bilgisayar, trafik lambası, alarm, potansiyometre	1	Bilgisayar yardımıyla potansiyometre ile trafik lambası yapılır.
	mBlock programı	1	Bilgisayarda ki mBlock programını öğrendim.
Teknoloji	Hayal gücü geliştirme	1	İnsanın hayal gücünü geliştiriyor.
	Kabloların bağlanması	1	Kabloların nereye nasıl bağlandığı
	Üretim	1	Yeni bir şey üretmek.
	Devreyi bilgisayara bağlama	1	İcat etmeyi sağlıyor.
	İcat	1	Yeni bir şey üretmek.
	Kompleks sistem	1	Sadece bir alet olmadığını ve geniş bir anlamı olduğunu öğrendim.
	Sayıların öğrenilmesi	6	Arduino da sayılar varmış.
	Kod yazma	2	Kod yazmak matematik konularına benziyor.
Matematik	İşlem	1	Kod yazarken büyük küçük deyince LED yanması.
	Problem çözme	1	Problem çözmeye benziyor.
	Bilgisayar mühendisliği	4	Biraz olsa da bilgisayar mühendisliği hakkında bilgi sahibi oldum.
	Tasarım ile sistem oluşturma	2	Tasarlamak maket ev vb. yapmak.
	Yazılım mühendisliği	1	Yazılım mühendisliğini öğrendim.
	Teknoloji mühendisliği	1	Teknoloji mühendisliği olmalı.
Mühendislik	Mühendislik mesleği	1	Mühendislik mesleğinin ne olduğunu öğrendim.
	Mühendislik mesleğinin güzel olması	1	Mühendislik mesleğinin güzel olduğunu öğrendim.
	Planlı çalışma gerektirmesi	1	Bir işi yaparken planlamamız gerektiğini öğrendim.
	LED’li eşya tasarımı	1	Verilen LED’ler ile eşya tasarlama
	Zor meslek olduğu	1	Zor iş ama çalışınca oluyormuş.
	Çalışılınca yapılabilecek meslek olması	1	Çalışırsak yapılabilecek bir meslekmiş.

Hayalleri geliştirmesi	1	Çizimlerimin iyi olması hayallerimin gelişmesi.
Dizayn etme	1	Mühendislikte bir şeyler dizayn ediliyor.
Kablo yerleştirilmesi	1	Kabloları doğru yere yerleştirmek lazım.
Ledleri patlatmadan çalıştırmak	1	LED'ler patlamasın diye direnç bağladık.
Hırsızlık sisteminin nasıl kurulduğu, malzemeleri	1	Hırsızlık sistemi ile ilgili nasıl kurulduğunu ve malzemelerini öğrendim.
Robot tasarımı	1	Robot yapmamız için bilgisayarı farkettim.
Işıklı sistem tasarımı	1	Malzemeleri birleştirip bir ışık elde etmek.
Tasarım	1	Tasarlama olarak sistem yapmayı öğrendim.
Malzemelerin birleştirilmesi	1	Malzemeleri birbirine birleştirerek bir şeyler yapmak.

Tablo 6' da görüldüğü üzere formu dolduran öğrencilerden altı tanesi fen ile ilgili “iletkenler ve deney düzeneği”, iki tanesi ise teknoloji ile ilgili “kodlamanın ne işe yaradığı”, bir tanesi matematik ile ilgili “problem çözme”, ve dört tanesi mühendislik ile ilgili “bilgisayar mühendisliği” kavramını ifade etmiştir. Ö10, Ö6, Ö23 ve Ö2'nin ifadeleri şu şekildedir:

Ö10: İletkenler, deney düzeneği

Ö6: Kodlama kabloların nereye bağlandığını ve kodlamanın ne işe yaradığını

Ö23: Problem çözmek

Ö2: Bilgisayar mühendisliği

3.7. Fen Bilimleri Dersi İle Bütünleştirilmesi

Öğrencilerin robotik ve kodlama etkinliklerinin fen bilimleri dersine entegrasyonu ile ilgili fikirlerini açığa çıkarmak için sorulan “Arduino temelli robotik kodlama etkinliklerinden bugün öğrendikleriniz fen bilimleri dersinin hangi konusunda nasıl kullanılsa daha çok hoşunuza gider?” sorusuna verdikleri yanıtların analizi Tablo 7'de verilmiştir. Formu dolduran öğrencilerden on tanesi ise bu soruyu boş bırakmışlardır.

Tablo 7. Etkinliklerinin fen konuları ile ilişkilendirilmesine dair kodlar ve frekanslar

Kategori	Kodlar	Frekans	Örnek ifade
Konu önerileri	Kuvvet ve Enerji	7	Enerji dönüşümlerini kodlayarak öğrenebiliriz.
	Elektrik	5	Devre düzenekleri kurarken kullanabiliriz.
	Işık	4	Işığın madde ile etkileşimi
	Güneş sistemi	1	Güneş sisteminde gezegenleri tasarlayabiliriz.
	Uzay	1	Uzayı kod yazarak bilgisayarda daha iyi görürüz.

Tablo 7’ de görüldüğü üzere formu dolduran öğrencilerden yedi tanesi “kuvvet ve enerji”, beş tanesi ise “elektrik” konularını ifade etmiştir. Ö14 ve Ö7’nin ifadeleri şöyledir:

Ö14: *Kuvvet konusunda, Güneş Sistemi konusunda*

Ö7: *Elektrik*

3.8. Fen Derslerinde Robotik Uygulamalarının Faydaları

Öğrencilere yöneltilen “Arduino temelli robotik kodlama etkinliklerinin fen dersinde kullanılmasının ne tür faydaları olacağını düşünürsünüz?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplardan elde edilen kodlar ve frekanslar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8. Arduino temelli robotik kodlama etkinliklerinin fen dersinde *kullanılmasının faydalarına ilişkin kategori, kodlar ve frekanslar*

Kategori	Kodlar	Frekans	Örnek ifade
Fen Dersine Faydaları	İyi öğrenme	9	Bu tarz etkinlikler görsel hafızam güçlü olduğu için mantık yürüterek konuyu iyi anlayacağımı düşünüyorum.
	Eğlenceli	4	Okulda işlediğimiz konularda aynı kodlamaları yaparsak daha çok eğlenceli ve iyi bir şekilde kavrayabiliriz diye düşünüyorum.
	Kodlama yeteneği	4	
	Meslek seçimi	3	İlerideki mesleğimi seçerken eğer bu etkinlik hoşuma gittiyse onunla ilgili alanları okumak isterim.
	Gelişim, üretime katkı	2	Gelecek için belki bir şeyler icat ederiz.
	Deney düzeni kurma	2	Deney düzenekleri kurmaya yardım eder.
	Maket ve robot tasarımına yardım	2	Fen konumuzla alakalı robotik kodlama tarzı şeyler yaparsak robotlar yapabiliriz.
	Etkili ve akılda kalıcı öğrenme	1	Bilgiler beynimizde daha kalıcı olur.
	Akıl yürütmeyi sağlama	1	Akıl yürüterek konuları anlamamızı sağlar.

Tablo 8’ de görüldüğü üzere formu dolduran öğrencilerden dokuz tanesi “iyi öğrenme” ve dört tanesi ise “eğlenceli” kavramını ifade etmiştir. Ö1 ve Ö14’nin ifadeleri şu şekildedir:

Ö1: *Konuyu daha iyi kavramamızı sağlar.*

Ö14: *Okulda işlediğimiz konularda aynı kodlamaları yaparsak daha çok eğlenceli ve iyi bir şekilde kavrayabiliriz diye düşünüyorum.*

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin temel düzey robotik kodlama eğitimi hakkındaki görüşlerini açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin robotik kodlama ile fen eğitimi arasında nasıl

bir bağlantı kurdukları belirlenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda temel düzey robotik kodlama eğitimi alan 28 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, özellikle elektronik kavramları ve elektronik devre elemanlarını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle temel robotik kodlama dersinde öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları bu kavramların zihinlerinde yer tutması doğal karşılanabilir. Ghaleb vd. (2020), proje tabanlı robotik etkinliklerinin öğrencilerin elektronik devreler ile ilgili becerilerini geliştirdiğini savunmuşlardır. Bu görüşe paralel olarak robotik faaliyetler, soyut konuların öğretimine ve öğrencilerin konu hakkındaki kavramları anlamlandırmalarına yardımcı olmaktadır (Boya-Lara vd., 2022). Kadarisman vd. (2022), Arduino temelli etkinliklerin fizik öğretmenlerinin elektronik yeterliliklerini artırdığını ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin temel robotik kodlama eğitimi sürecinde kullanılan hemen hemen tüm sensörleri öğrendikleri söylenebilir. Bulgulara göre öğrencilerin, özellikle günlük hayatlarında daha sık karşılaştıkları hareket sensörü ve trafik lambası gibi sensörlerin dikkatlerini daha çok çektiği savunulabilir. Fen öğretiminde Arduino kullanımı esnasında kullanılan sıcaklık, hız, ışık, ses, ivme, manyetik alan ve mesafe gibi sensörler ile öğrencilerin çevrelerinde gerçekleşen olayları duyu organlarıyla algılamalarına olanak tanıyarak gerçek hayat problemlerini araştırmalarını ve çevrelerindeki yaşamı daha iyi anlamalarını sağlamaktadır (Güven vd., 2022).

Araştırma bulgularına göre temel robotik kodlama eğitimi sürecinde öğrencilerin elektronik devreyi oluşturmada ve akabinde kod yazımında zorluklar yaşadığı belirlenmiştir. Wang (2020), çalışmasında öğretim sürecinde kullanılan Arduino temelli tasarım projeleri esnasında öğrencilerin kodlama ile ilgili sıkıntılar yaşayabildiklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte Lykke vd. (2014), robotik kodlama eğitimi sürecinde, öğrencilerin özellikle devre kurulumu aşamasında bazı zorlayıcı durumlarla karşılaşabildiklerini belirtmişlerdir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin birçoğu, temel robotik kodlama eğitimi süreci boyunca eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Bulgulara göre, temel robotik kodlama eğitiminin eğlenceli bulunmasının sebepleri arasında öğrencilerin alana özel ilgilerinin bulunması ve Arduino temelli robotik etkinliklerin içerisinde bulunan devre elemanlarının ve sensörlerin renkli, dikkat çekici özellikte olması söylenebilir. Bu sebeple birçok öğrenci temel robotik kodlama eğitimi süreci boyunca sıkılmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak göreceli olarak az sayıda öğrenci de karmaşık devreler ve etkinlik sürelerinin uzun olması nedeniyle sıkıldığını belirtmiştir. Butuner (2009), yaptığı çalışmada öğrencilerin robotik faaliyetleri eğlenceli bulunduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte robotik tabanlı eğitimlerin keyifli ve motive edici bir öğrenme ortamı sağladığı düşünülmektedir (Chung vd., 2014).

Araştırma sonucunda öğrenciler genellikle temel robotik kodlama eğitimi sürecinde FeTeMM kazanımları adı altında; fen ile ilgili iletkenler ve deney düzeneği, teknoloji ile ilgili kodlamanın ne işe yaradığı ve sensörler, matematik ile ilgili problem çözme ve mühendislik ile ilgili bilgisayar mühendisliği gibi mühendislik meslekleri kavramlarını kazandıklarını ifade etmişlerdir. Eğitsel robotik faaliyetler öğrencilerin FeTeMM içeriğinde bulunan matematik, fen, teknoloji ve mühendislik kavramlarını öğrenmesine katkı sağlamaktadır (Eguchi & Uribe, 2017). Ayrıca Bers ve Portsmore (2005), öğrencilerin eğitsel robotik faaliyetler aracılığıyla sensör ve tasarım gibi temel mühendislik kavramlarını öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler eğitsel robotik faaliyetlerin fen dersinin özellikle “elektrik” ve “kuvvet ve enerji” konularının öğretiminde kullanılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bulgular ve temel robotik kodlama eğitimi süreci içerisinde öğrencilerin tutumu dikkate alındığında öğrencilerin eğitsel robotik faaliyetleri fen dersi ile ilişkilendirdikleri ve bu doğrultuda fen dersinin öğretiminde kullanılmasına olumlu yönde bir tutum sergiledikleri söylenebilir. Koç Şenol (2012), fen laboratuvar uygulamalarında robot kullanımı üzerine yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarının arttığını ve bilimsel süreç becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda öğrenciler fen dersinde eğitsel robotik faaliyetlerin kullanımının özellikle dersi eğlenceli hale getirmede ve konuyu iyi öğrenmede faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Güven vd.’nin (2022) yaptıkları çalışmada, fen öğretiminde Arduino destekli robotik kodlama uygulaması kullanımının öğrencilerin bilimsel yaratıcılık gelişimlerinin desteklediğini, eleştirel düşüncelerini sağladığını, sıra dışı fikirler ile karşılaştıkları problemlere çözüm üretebildiklerini ve özellikle fen konularının daha kolay anlaşılmasını sağlayarak derse yönelik motivasyonlarının olumlu yönde etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşe paralel olarak Galeri vd. (2014), fizik eğitiminde Arduino ile geliştirdikleri deney düzeneğinin, öğrencilerin üzerinde çalışılan konu ile ilgili deneysel ve teorik becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin robotiğe olan ilgisi, öğrenme sürecinde ve öğrenme çıktılarına ulaşmada önemli bir faktördür bu nedenle robotik uygulamalar müfredata öğrenme aracı olarak dahil edilmelidir (Altın & Pedaste, 2013).

Yazar Katkı Beyanı:

- 1. Gülşah ATİLA:** Yöntem, veri toplama ve analizi, inceleme-yazma ve düzenleme
- 2. Dilara ŞAHİN:** Giriş, sonuç ve tartışma, veri toplama ve analizi
- 3. Rıza SALAR:** Kavramsallaştırma, deneysel uygulama, ölçme aracı geliştirme, ön taslak yazımı ve düzenleme

5. KAYNAKÇA

- Akman Selçuk, N. (2019). *Eğitsel robotik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin ders motivasyonları, robotik tutumları ve başarıları açısından incelenmesi* (Yayın Numarası: 557781) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akşan, S. (2020). *mBlock & Scratch: Robotik kodlama* (2. Baskı). Unikon yayıncılık, İstanbul.
- Alimisis, D., & Kynigos, C. (2009). Constructionism and robotics in education. *Teacher education on robotic-enhanced constructivist pedagogical methods*, 11-26.
- Altın, H., & Pedaste, M. (2013). Learning approaches to applying robotics in science education. *Journal of baltic science education*, 12(3), 365.
- Anwar, S., Bascou, N. A., Menekse, M., & Kardgar, A. (2019). A systematic review of studies on educational robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 9(2), 2. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1223>
- Arslan, S., & Çelik, Y. (2022). Primary school teachers' and students' views about robotic coding course. *African Educational Research Journal*, 10(2), 178-189. <https://doi.org/10.30918/AERJ.102.22.018>

- Ayas, A., Karamustafaoğlu, S., Sevim, S., & Karamustafaoğlu, O. (2002). Academicians' and students' views of general chemistry laboratory applications. *Hacettepe University Journal of Education*, 23, 50-56.
- Bada, J. K., Laamanen, M., & Miirio, E. (2013). A Project-based Learning approach for teaching Robotics to Undergraduates. *Makerere Journal of Higher Education*, 5(1), 35-47. <https://doi.org/10.4314/majohe.v5i1.3>
- Bal, H. (2015). Fen eğitiminde teknoloji kullanımı değerlendirme raporu. *Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. Ankara*.
- Benitti, F. B. V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers & Education*, 58(3), 978-988. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.006>
- Bers, M. U., & Portsmore, M. (2005). Teaching partnerships: Early childhood and engineering students teaching math and science through robotics. *Journal of Science Education and Technology*, 14, 59-73. <https://doi.org/10.1007/s10956-005-2734-1>
- Boya-Lara, C., Saavedra, D., Fehrenbach, A., & Marquez-Araque, A. (2022). Development of a course based on BEAM robots to enhance STEM learning in electrical, electronic, and mechanical domains. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00311-9>
- Butuner, R. (2019). Effect of coding and robotic coding training on students. *Research Highlights in Education and Science*, 24, 30.
- Carvalho, P. S., & Hahn, M. (2016). A simple experimental setup for teaching additive colors with Arduino. *The Physics Teacher*, 54(4), 244-245. <https://doi.org/10.1119/1.4944370>
- Catlin, D. (2012). Maximizing the effectiveness of educational robots through the use of assessment for learning methodologies. In *A Paper Presented at the TRTW Conference, Riva La Garda, Italy*.
- Cetin, I., & Toluk Ucar, Z. (2017). Bilgi işlemsel düşünme tanımı ve kapsamı. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya*, (pp.41-74). Pegem Akademi: Ankara.
- Chung, C. C., Cartwright, C., & Cole, M. (2014). Assessing the impact of an autonomous robotics competition for STEM education. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 15(2).
- Costa, M. F., & Fernandes, J. F. (2005). Robots at school. The eurobotice project. In *Proceedings of the 2nd International Conference Hands-on Science: Science in a changing Education* (pp. 219-221).
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (Second edition). London: Sage.
- Çakır, S. (2019). *4. sınıf fen bilimleri dersi "Mikroskopik Canlılar ve Çevremiz" ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayın Numarası: 595468) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Eguchi, A. (2014). Educational robotics for promoting 21st century skills. *Journal of Automation, Mobile Robotics and Intelligent Systems*, 5-11.
- Eguchi, A., & Uribe, L. (2017, March). Robotics to promote STEM learning: Educational robotics unit for 4th grade science. In *2017 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)* (pp. 186-194). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ISECon.2017.7910240>
- Esgil, M. (2019). *Kodlama etkinliklerinin öğrencilerin bilgisayara yönelik tutum ve bilişim dersine duyuşsal katılımları üzerine etkisi* (Yayın Numarası: 557781) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Fjukstad, B., Angelvik, N., Hauglann, M. W., Knutsen, J. S., Grønnesby, M., Gunhildrud, H., & Bongo, L. A. (2018, February). Low-cost programmable air quality sensor kits in science education. In

Proceedings of the 49th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (pp. 227-232). <https://doi.org/10.1145/3159450.3159569>

- Ghaleb, N. M., Almalki, H., & Aly, A. (2020). Project-based learning of robotics for engineering education improvement. *Int. J. Mech. Prod. Eng. Res. Dev.*, 10, 4395-4424.
- Gökçe, H. (2021). Fen bilimleri dersine yönelik arduino temelli robotik kodlama etkinliklerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi (Yayın No:701653) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi], YÖK Tez Merkezi.
- Güven, G., & Kozcu Cakir, N. (2020). Investigation of the opinions of teachers who received in-service training for arduino-assisted robotic coding applications. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1), 253-274.
- Güven, G., Kozcu Cakir, N., Sulun, Y., Cetin, G., & Güven, E. (2022). Arduino-assisted robotics coding applications integrated into the 5E learning model in science teaching. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 108-126. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1812136>
- Hacker, L. (2003). Robotics in education: ROBOLAB and robotic technology as tools for learning science and engineering. *Unpublished Senior Thesis, Department of Child Development, Tufts University*.
- Harvey, L. (2003). Student feedback. *Quality in higher education*, 9(1), 3-20. <https://doi.org/10.1080/13538320308164>
- Herger, L. M., & Bodarky, M. (2015, March). Engaging students with open source technologies and Arduino. In *2015 IEEE Integrated STEM Education Conference* (pp. 27-32). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ISECon.2015.7119938>
- Hertzog, P. E., & Swart, A. J. (2016, April). Arduino—Enabling engineering students to obtain academic success in a design-based module. In *2016 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 66-73). IEEE. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2016.7474533>
- Hurtuk, J., Chovanec, M., & Adam, N. (2017, October). The Arduino platform connected to education process. In *2017 IEEE 21st International Conference on Intelligent Engineering Systems (INES)* (pp. 000071-000076). IEEE. <https://doi.org/10.1109/INES.2017.8118531>
- Junior, L. A., Neto, O. T., Hernandez, M. F., Martins, P. S., Roger, L. L., & Guerra, F. A. (2013). A low-cost and simple arduino-based educational robotics kit. *Cyber Journals: Multidisciplinary Journals in Science and Technology, Journal of Selected Areas in Robotics and Control (JSRC)*, December edition, 3(12), 1-7
- Kadarismanr, N., Kuswanto, H., & Purwanto, A. (2022, December). Arduino tinkercad simulator training for applied physics MGMP vocational teachers in the special region of Yogyakarta. In *9th International Conference on Education Research, and Innovation (ICERI 2021)* (pp. 358-363). Atlantis Press.
- Kazimoglu, C., Kiernan, M., Bacon, L., & Mackinnon, L. (2012). A serious game for developing computational thinking and learning introductory computer programming. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1991-1999. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.938>
- Kim, C., Kim, D., Yuan, J., Hill, R. B., Doshi, P., & Thai, C. N. (2015). Robotics to promote elementary education pre-service teachers' STEM engagement, learning, and teaching. *Computers & Education*, 91, 14-31. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.08.005>
- Koç Şenol, A. (2012). *Robotik destekli bilim ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: ROBOLAB*. (Yayın Numarası: 323455) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Koç, A., & Büyük, U. (2013). Fen ve teknoloji eğitiminde teknoloji tabanlı öğrenme: Robotik uygulamaları. *Journal of Turkish Science Education*, 10(1), 139-155.

- Kozcu Cakir, N., & Guven, G. (2019). Arduino-Assisted robotic and coding applications in science teaching: Pulsimeter activity in compliance with the 5E learning model. *Science Activities*, 56(2), 42-51. <https://doi.org/10.1080/00368121.2019.1675574>
- Kucuk, S., & Sisman, B. (2017). Behavioral patterns of elementary students and teachers in one-to-one robotics instruction. *Computers & Education*, 111, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.002>
- Kumbhar, H. (2016, August). Wireless sensor network using Xbee on Arduino Platform: An experimental study. In *2016 International Conference on Computing Communication Control and automation (ICCUBEA)* (pp. 1-5). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICCUBEA.2016.7860081>
- Lee, E. (2020). A meta-analysis of the effects of arduino-based education in Korean primary and secondary schools in engineering education. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1503-1512.
- Lu, C. C., & Ma, S. Y. (2019). Design STEAM course to train STEAM literacy of primary students: Taking "animal mimicry beast" as an example. *Journal of Research in Education Sciences*, 64(3), 85-118.
- Luciano, A. G., Fusinato, P. A., Gomes, L. C., Luciano, A., & Takai, H. (2019, August). The educational robotics and Arduino platform: Constructionist learning strategies to the teaching of physics. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1286, No. 1, p. 012044). IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1286/1/012044>
- Lykke, M., Coto, M., Mora, S., Vandell, N., & Jantzen, C. (2014, April). Motivating programming students by problem based learning and LEGO robots. In *2014 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 544-555). IEEE. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2014.6826146>
- McRoberts, M. (2013). *Beginning Arduino*, 2nd Edition. Apress, New York.
- Melchior, A., Cohen, F., Cutter, T., Leavitt, T., & Manchester, N. H. (2005). More than robots: An evaluation of the first robotics competition participant and institutional impacts. *Heller School for Social Policy and Management, Brandeis University*.
- Mubin, O., Stevens, C. J., Shahid, S., Mahmud, A. A., & Dong, J. J. (2013). A review of the applicability of robots in education. *Technology for Education and Learning*, 1(1), 7. <http://dx.doi.org/10.2316/Journal.209.2013.1.209-0015>
- Osborne, J., & Collins, S. (2001). Pupils' views of the role and value of the science curriculum: a focus-group study. *International journal of science education*, 23(5), 441-467. <https://doi.org/10.1080/09500690010006518>
- Pajankar, A. (2018). *Arduino made simple: With interactive projects*. BPB Publications.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms--Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Pekdag, B. (2005). Information and communications technologies in science education. *Journal of Balikesir University Institute of Science and Technology*, 7(2), 86-94.
- Prensky, M. R. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin press.
- Sahin, S.K. (2018). Kodlama serüveni: Scratch ve mBlock ile Arduino [Coding Adventure: Arduino with Scratch and mBlock]. İstanbul: Abaküs Yayınevi.
- Salar, R. (2021). Awareness and self-efficacy of pre-service science teachers about STEM education: A qualitative study. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 20(2).
- Sapounidis, T., & Alimisis, D. (2020). Educational robotics for STEM: A review of technologies and some educational considerations. In *Science and mathematics education for 21st century citizens: Challenges and ways forward* (No. September, 2020, pp. 167-190). Hauppauge, NY, USA: Nova Science Publishers.

- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis* THE GUILFORD PRESS New York London.
- Şimşek, F. (2019). FeTeMM etkinliklerinin öğrencilerin fen tutum, ilgi, bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi ve öğrenci görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(3), 654-679.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*, 432, 113-118.
- Şimşek, K. (2019). *Fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayın Numarası: 608796) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Şişman, B. (2016). İlk ve orta öğretimde öğretimsel amaçlı teknoloji kullanımı. *Eğitim teknolojileri okumaları*, 299-314.
- Tas, Ş. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde eğitim teknolojileri kullanım durumları. (Yayın Numarası: 291192) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 86-93.
- Wang, C. (2020, June). Do Open-ended Design Projects Motivate First-year Engineering Students?. In *2020 ASEE Virtual Annual Conference Content Access*. <https://doi.org/10.18260/1-2--34473>
- Yalcin, S. A., Kahraman, S., & Yilmaz, Z. A. (2020). Development and validation of robotic coding attitude scale. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 8(4), 342-352.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Zhang, J., & Liu, J. (2018, October). Construction of scaffolding instruction mode for mblock for arduino maker course based on design thinking. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Computer Science and Application Engineering* (pp. 1-6). <https://doi.org/10.1145/3207677.3278031>
- Zhong, B., & Li, T. (2020). Can pair learning improve students' troubleshooting performance in robotics education?. *Journal of Educational Computing Research*, 58(1), 220-248. <https://doi.org/10.1177/0735633119829191>