

IJPES

AN INTERNATIONAL REFEREED SCHOLARLY JOURNAL

INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

VOLUME: 4 ISSUE: 3 YEAR: 2023



ULUSLARARSI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

CİLT: 4 SAYI: 3 YIL: 2023

ULUSLARARASI HAKEMLİ BİLİMSEL DERGİ

ISSN: 2717-8005

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

journalijpes@gmail.com

IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT: 4 SAYI: 3 YIL: 2023

YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ/RESPONSIBLE EDITOR

PROF. DR. LÜTFİ ÜREDİ

BAŞ EDITÖR/EDITOR IN CHIEF

PROF. DR. LÜTFİ ÜREDİ

YARDIMCI EDITÖR/ASSOCIATE EDITOR

DR. PELİN ÜREDİ

WEB SİTESİ/WEBSITE

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iipes>

E-MAİL

journalijpes@gmail.com

SEKRETER/SECRETARY

MUHAMMED HÜSEYİN ÖZER

YAYIN TÜRÜ / PUBLICATION TYPE

YAYGIN SÜRELİ YAYIN / QUARTERLY PUBLICATION

İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ / ENGLISH LANGUAGE SPECIALIST

PROF. DR. MEHMET ŞAHİN

TÜRKÇE DİL EDITÖRÜ / TURKISH LANGUAGE SPECIALIST

PROF. DR. NAMIK KEMAL ŞAHBAZ

IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT: 4 SAYI: 3 YIL: 2023

EDİTÖRLER KURULU/EDITORIAL BOARD

PROF. DR. SAİT AKBAŞLI, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. SONGÜL TÜMKAYA, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. MEHMET GÜLTEKİN, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

YAYIN VE DANIŞMA KURULU

PROF. DR. İBRAHİM COŞKUN, TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

DOÇ. DR. EMİNE YILMAZ BOLAT, MERSİN ÜNİVERSİTESİ

DOÇ. DR. BARIŞ ÇETİN, ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

DR. ÖĞR. GÖR. SERKAN GÖKALP, MERSİN ÜNİVERSİTESİ

DR. FATMA ÖZGE ÜNSAL, MARMARA ÜNİVERSİTESİ

DR. ÖĞR. GÖR. NİHAN ARSLAN NAMLI, İSKENDERUN TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

DR. BEKİR YILDIZ, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

DR. NİLGÜN SAKAR, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

DR. HASAN NASIRCI, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

DR. SERAY DOĞRU ORAL, HATAY BİLİM VE SANAT MERKEZİ

DR. ESRA DOĞAN, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

© Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi 2020 ISSN: 2717-8005

Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.

A refereed journal published in April, August and December.

Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi Türk Eğitim İndeksi (2022-), Google Scholar, ASOS indeks, Acar indeks, Cite Factor, EuroPub, ESJI indeks, Base ve Indeks Copernicus tarafından taranmaktadır.

Tüm hakları saklıdır. IJPES'te çıkan makalelerin hiçbir bölümü yazılı izin alınmadan kullanılamaz. Dergide yayınlanan makalelerin içeriğinden ve etik kurallara uygunluğundan yazarlar sorumludur.

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

Editör'den

Kıymetli okuyucularımız;

2023 yılının üçüncü sayısını yayınlamaktan ve sizlerle paylaşmaktan duyduğum mutluluğu belirtmek isterim. Dergimizin 4. cildinin 3. sayısında 8 adet araştırma makalesi yer almaktadır. Yayımlanan bu sayımızda yer alan makalelere doi numarası atanmış olup, Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi'nde yer alan makaleler orjinal halinin ve kaynağın doğru bir şekilde alıntılanması şartıyla çalışmalardan alıntı yapılmasına izin veren" Creative Commons Attribution 4.0 International Licence" kapsamında lisanslanmaktadır.

Akademik çalışmalarını sürdüren, emek veren ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayan tüm yazarlarımıza, hakemlerimize ve editorial ekibimize sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

2024 yılında aynı heyecan ve özveriyle görüşmek dileğiyle...

Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

74-82

Araştırma Makalesi

Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarının Ebelik Öğrencilerinin Mesleki Aidiyet ve Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeylerine Etkisi

The Effects of Online Learning Environments on Midwifery Students' Professional Belonging and Self Efficacy Proficiency Levels

Sema AKER & Yasemin AYDIN KARTAL

83-98

Araştırma Makalesi

Milli Eğitim Şuralarının Eğitim Yönetimi Politikalarına Etkisinin İncelenmesi

Examining the Impact of National Education Councils on Education Management Policies

Abdullah BALIKÇI

99-117

Araştırma Makalesi

Sınıf Öğretmenlerinin Doğayla İlişki ve Çevre Bilinç Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examination of The Relationship Between Primary School Teachers' Nature Relatedness And Environmental Consciousness

Fatma ŞAŞKIN & Ümit İZGİ ONBAŞILI

118-137

Araştırma Makalesi

Oyun Temelli Öğretim Yönteminin İlköğretim 1.Sınıf Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi

An Evaluation of Game-Based Education Method by Primary School 1st Grade Teachers

Bengi SONYEL & Mehdiye ŞUMRUT

138-151

Araştırma Makalesi

Geometri Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar: Bir TÜBİTAK 4004 Projesi Sonuçlarının Değerlendirilmesi

New Approaches in Geometry Teaching: Evaluation of the Results of the TUBITAK 4004 Project

Aycan KAVAKLI, Özgül SU ÖZENİR,

Duran ÖZDEN & Gamze KURT BİREL

152-161

Araştırma Makalesi

Türkçe 4.ve 5. Sınıf Ders Kitaplarında Biyografilerin Kullanım Durumunun İncelenmesi

Examining the Usage of Biographies in Turkish 4th and 5th Grade Textbooks

Yusuf YALÇINKAYA, Serdar ALTUNKANAT, Halil BAĞRIK,

Suat ÇOBAN, Mustafa GÜNGÖR & Birsen KALAYCI

162-169

Araştırma Makalesi

İlkokul Öğretim Programlarının Hayal Gücü Eğitimi Bağlamında İncelenmesi

Evaluation of Primary School Imagination Education in the Context of Curriculum

Yıldıray AYDIN

170-183

Araştırma Makalesi

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Tanıma ve Değerlendirme Süreçlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma

Examining the Recognition and Evaluation Processes of Preschool Children According to Teacher Opinions: A Qualitative Research

Özlem ÇELİK & Ahmet DEMİRBAŞ

Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarının Ebelik Öğrencilerinin Mesleki Aidiyet ve Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeylerine Etkisi

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES

2023

Volume 4, No 3

Sayfa/ Pages: 74-82

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :06.10.2023

Kabul/Accepted :25.10.2023

e-Yayın/e-Printed: 13.12.2023

DOI: 10.59062/ijpes.1372224

Sema AKER (Sorumlu Yazar)¹

¹Araştırma Görevlisi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, sema.aker@sbu.edu.tr

 ORCID ID:0000-0002-5872-8067

Yasemin AYDIN KARTAL²

²Doç. Dr., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, yasemin.aydin@sbu.edu.tr

 ORCID ID:0000-0001-7464-945x

ÖZ

Bu çalışma, çevrim içi öğrenme ortamlarının ebelik öğrencilerinin mesleki aidiyet ve öz etkililik-yeterlilik düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Tanımlayıcı ve korelasyonel desende yürütülen araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir kamu üniversitesi Ebelik bölümü 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 218 öğrenci oluşturmuştur (Katılım oranı %71). Veriler; “Tanıtıcı Bilgi Formu”, “Ebelik Aidiyet Ölçeği (EAÖ)” ve “Öz Etkililik-Yeterlilik Ölçeği (ÖEYÖ)” ile toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ebelik öğrencilerinin yaş ortalaması 21,01±1,66 olduğu ve %75,9’nun ebelik mesleğini isteyerek tercih ettiği belirlendi. Çevrim içi öğrenme ortamlarını, teorik eğitimde yeterli bulan öğrencilerin oranı %23,6 iken uygulamalı eğitimde ise yalnızca %7,9 olarak saptandı. Çevrim içi öğrenme ortamlarının avantajlarını çoğunlukla öğrencilerin %83,9’u sürekli eğitim imkânı sağlama, %72,9’u eğitimde fırsat eşitliği, %71,6’sı yer ve zaman bağımsızlığı olarak belirtilirken; dezavantajlarını ise %78,7’si uygulama eğitimlerinin etkin yürütülememesi, %77,7’si yeterli etkileşimin olmaması ve %68,1’i ise teknolojik yetersizlik olarak belirtmiştir. Katılımcıların EAÖ puan ortalaması 86,33±15,29 iken, ÖEYÖ puan ortalaması 83,37±12,28 olarak bulunmuştur. Çevrim içi öğrenmeden memnuniyet düzeyi ve sınıf değişkeninin EAÖ, ÖEYÖ ölçek puanları anlamlı olarak etkilemezken, bölümü isteyerek tercih etme, akademik başarı durumu değişkeninin ölçek puan ortalamalarını anlamlı olarak farklılaştırdığı tespit edildi. Ayrıca, öğrencilerin ebelik aidiyetleri arttıkça öz etkililik-yeterlilik düzeyleri pozitif yönde anlamlı olarak arttığı belirlenmiştir. Çalışma bulguları doğrultusunda, Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrim içi öğrenmeyi deneyimleyen öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik ve mesleki aidiyetlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik ve mesleki aidiyetlerini etkileyen faktörlerin de göz önünde bulundurularak etkili uzaktan eğitim stratejilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevrim içi, ebelik, öğrenci, öz etkililik-yeterlilik, uzaktan eğitim

The Effects of Online Learning Environments on Midwifery Students' Professional Belonging and Self-Efficacy Proficiency Levels

ABSTRACT

This study was carried out to determine the effect of online learning environments on midwifery students' professional belonging and self-efficacy levels. The sample of the study, which was conducted in a descriptive and correlational design, consisted of 218 students studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of a public university midwifery department in the 2021-2022 academic year (Participation rate 71%). Data; It was collected with the “Introductory Information Form”, “Midwifery Belonging Scale (MBS)” and “Self-Efficacy Scale (SES)”. Descriptive statistics, Mann Whitney U and Kruskal Wallis Test were used to evaluate the data. It was determined that the average age of midwifery students participating in the study was 21.01±1.66 and 75.9% of them willingly preferred the midwifery profession. While the rate of students who found online learning environments sufficient in theoretical education was 23.6%, it was only 7.9% in applied education. While 83.9% of the students mostly stated the advantages of online learning environments as providing continuous education, 72.9% of them equal opportunity in education, 71.6% of them as place and time independence; 78.7% of the disadvantages were stated as not being able to carry out the practical training effectively, 77.7% as the lack of sufficient interaction and 68.1% as technological inadequacy. While the mean score of the participants was found to be 86.33±15.29, the mean score of SES was found to be 83.37±12.28. While the level of satisfaction with online learning and the class variable did not significantly affect the scale scores of MBS and SES, it was determined that the variable of willingly choosing the department and academic achievement status significantly differentiated the scale mean scores. In addition, it was determined that as students' midwifery belonging increased, their self efficacy levels increased significantly in the positive direction. In line with the findings of the study, it was determined that the self efficacy and professional belonging of the students who experienced online learning due to the Covid-19 pandemic were moderate. It is recommended to develop effective distance education strategies by considering the factors affecting students' self-efficacy and professional belonging.

Keywords: Distance education, midwifery, online, self-efficacy, student

Atf için: Aker, S. & Aydın Kartal, Y.. (2023). Çevrim içi öğrenme ortamlarının ebelik öğrencilerinin mesleki aidiyet ve öz etkililik-yeterlilik düzeylerine etkisi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 74-82.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Araştırmanın yürütülebilmesi için yapıldığı üniversitesinin Girişimsel Olmayan Etik Kurul’undan etik kurul onayı alınmıştır (Sayı: 9065, Tarih:23.05.2022).



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. GİRİŞ

Gelişen teknolojiyle birlikte öğrenme ortamlarında da değişimler gerçekleşmiştir. Bilgisayar tabanlı öğrenme, sanal gerçeklik ve çevrim içi öğrenme gibi e-öğrenme platformları fiziksel öğrenim ortamlarına olan ihtiyaçları azaltmaktadır. Pek çok eğitim kurumu teorik eğitimin öğrenciye sunumunda ağ temelli görsel ve işitsel teknolojilerden yararlanmaktadır. Öğrenciler için farklı bir öğrenme deneyimi oluşturan çevrim içi öğrenme ortamları, zaman ve mekan kısıtlaması olmaması ve tekrarlı öğrenmeyi desteklemesi nedeniyle öğrenme sürecinin iyileştirmesine katkı sağlamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yaklaşık 6,7 milyon öğrencinin en az bir çevrim içi ders aldığı bildirilmiştir (Rajabalee ve diğerleri, 2020).

Covid-19 küresel salgını ve deprem kaynaklı fiziksel öğrenim ortamına erişimin engellenmesi nedeniyle çevrim içi öğrenme ortamları eğitimin kesintiye uğramaması için önemli bir öğrenim biçimi haline gelmiştir (Xu ve diğerleri, 2023). Ulusal eğitim istatistikleri merkezi 2022 yılında yayınladığı verilerde tamamen çevrim içi eğitime kayıtlı lisans öğrencisi sayısının 2019'a göre 2020'de yüzde 186 daha fazla olduğunu belirtmiştir (Hodges ve diğerleri, 2020). Çevrim içi öğrenme ortamları teorik tabanlı mesleki disiplinler için kurtarıcı bir öğretim metodu olmasına rağmen ebellek gibi klinik öğrenme ortamlarında beceri eğitimi gerektiren uygulamalı disiplinler için sorunların oluşmasına neden olmuştur (Ahmed ve diğerleri, 2020; Akyıldız, 2021). Ebellek eğitiminde öğrencilerin, ebellek uygulamalarını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini bütünleştirerek sunması hedeflenmektedir (Rahman ve diğerleri, 2022). Çevrim içi öğrenme ortamları ile tüm becerilerin aktarımı mümkün değildir.

Uluslararası Ebellek Konfederasyonu (International Confederation of Midwives-ICM) tarafından ebellek eğitiminde standardizasyonun sağlanabilmesi için asgari müfredat standardı geliştirilmiştir (ICM, 2021). Eğitim müfredatının en az %40 teorik ve %50 pratik uygulamaları içermesi vurgulanmaktadır. Eğitim ve öğretimin zorunlu kesintiye uğradığı dönemlerde ebellek öğrencileri klinik eğitim fırsatı bulamamış olup çevrim içi öğrenme ortamları ile eğitim desteklenmeye çalışılmıştır (Çetinkaya & Güney, 2022). Klinik eğitimi kompanse etmek için getirilen bu çözümler öğrencilerin kazanması istenilen yeterliliklerin tamamının aktarımını sağlamamaktadır. Öğrencilerin temel mesleki yetkinliklere sahip olmasının yanı sıra kendilerini yeterli görmesi ve mesleki aidiyetleri de oldukça önemlidir. Klinik uygulama sırasında çevresiyle etkileşim halinde olan bireylerin mesleki aidiyet duygularının geliştiği belirlenmiştir.

Aidiyet, “farklı kişilerarası düzeylerde başkaları için var olma duygusu ve değerli olma algısı” olarak tanımlanmaktadır (Saadatbakht ve diğerleri, 2019). Temel psikolojik gereksinimler arasında yer alan aidiyet duygusu, öğrencilerin klinik eğitiminde ön koşuldur (Hassanvand ve diğerleri, 2014). Artan benlik saygısı, olumlu klinik deneyimler, öz yeterlik, akademik başarı ve kendi kendine öğrenme motivasyonu aidiyet duygusunun avantajları arasında yer almaktadır (Ashktorab ve diğerleri, 2017; Kim & Park, 2011). Mesleği ile aidiyet sağlayamayan öğrenciler, mesleğini benimsemeyen, klinik ortamlardan yabancılaşmış bireyler olarak kalacaklardır (Saadatbakht ve diğerleri, 2019).

Pandemi döneminde karantina önlemleri kapsamında zorunlu bir öğrenim metodu olmasına karşılık pandemi sonrasında da hibrit öğrenme gibi farklı öğrenim teknikleri ile çevrim içi öğrenme ortamları eğitim tekniği olarak kullanılmaya devam etmektedir (Hodges ve diğerleri, 2020). Eksternal faktörler nedeniyle klinik ortamlardan uzak kalan öğrenciler mesleki becerilerini sanal uygulamalar ile geliştirmek zorunda kalmışlardır. Bu durum ebe adaylarının öz etkililik-yeterlik ve mesleki aidiyetleri konusunda bir takım kaygılar gelişmesine neden olmuştur. Bu çalışma, çevrim içi öğrenme ortamlarının ebellek öğrencilerinin mesleki aidiyet ve öz etkililik-yeterlik düzeylerine etkisini belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Covid 19 pandemisi nedeniyle Türkiye'de tüm üniversitelerin, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kararı ile yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetleri 23 Mart 2020 tarihinde durdurulmuş, derslerin uzaktan eğitim (çevrim içi) süreciyle devam etmesi yönünde karar alınmıştır (YÖK, 2020). Çalışmanın örnekleminde yer alan öğrenciler 2020-2021 yılları arasında eğitim hayatlarını çevrim içi (uzaktan) öğrenim ile yürütmüştür. Tanımlayıcı ve

korelasyonel desende yürütülen araştırmanın evrenini bir kamu üniversitesinin Ebelik Bölümü birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfında öğrenim gören 357 öğrenciden, gönüllü olarak araştırmaya katılan 218 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılım oranı %71 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın yürütülebilmesi için yapıldığı üniversitesinin Girişimsel Olmayan Etik Kurul’undan etik kurul onayı alınmıştır (Sayı: 9065, Tarih:23.05.2022).

2.2. Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan “Tanıtıcı Bilgi Formu” ve “Ebelik Aidiyet Ölçeği (EAÖ)”, “Öz Etkililik-Yeterlik Ölçeği (ÖEYÖ)” kullanılarak toplanmıştır.

2.2.1. Tanıtıcı Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından literatüre dayalı olarak oluşturulan bu formda katılımcıların yaş, mezun olunan lise türü, mesleği isteyerek tercih etme, kendini mesleğe ait hissetme durumu vb. sorular yer almaktadır.

2.2.2. Ebelik Aidiyet Ölçeği (EAÖ)

Başkaya ve Sayiner tarafından ebelik aidiyetini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçek 22 olumlu maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “Duygusal aidiyet” ve “Mesleki gelişme ve olanakları değerlendirme” olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipinde tasarlanan ölçekte, toplam puan tüm maddelerin toplanması ile hesaplanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan minimum 22, maksimum 110 arasında değişmektedir. Alınan toplam puanın artması ebelik aidiyetinin yüksek olduğunu, toplam puanın azalması ise aidiyetin düşük olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin, Cronbach-Alpha değeri 0,90 olarak hesaplanmıştır (Başkaya ve diğerleri, 2020). Bu çalışmanın örneklemini için Cronbach alfa değeri 0,95 olarak bulunmuştur.

2.2.3. Öz Etkililik-Yeterlik Ölçeği (ÖEY)

Sherer ve Maddux tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlanması Gözüm ve Akyasan tarafından gerçekleştirilmiştir. Genel öz etkililik yeterlik algısını ölçen ölçekte herhangi bir öznel alan bulunmamaktadır. Beşli likert tipi ile tasarlanan ölçek, 23 maddeden oluşmakta olup ölçekte ters yönde puanlanan maddeler bulunmaktadır. Ölçek; “Davranışa Başlama (DB)”, “Davranışı Sürdürme (DS)”, “Davranışı Tamamlama (DT)”, “Engellerle Mücadele (EM)” olmak üzere 4 alt boyut boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan minimum 23, maksimum 115 olup alınan puanın yüksek olması bireyin genel öz etkililik yeterlik algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin, Cronbach-Alpha değeri 0,823 olarak hesaplanmıştır (Gözüm & Akyasan, 2010). Bu çalışmanın örneklemini için Cronbach alfa değeri 0,84 olarak bulunmuştur.

2.3. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırma verileri, SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Science) paket programında değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

2.4. Araştırmanın Etik İlkeleri

Araştırmanın yürütülebilmesi için yapıldığı üniversitesinin Girişimsel Olmayan Etik Kurul’undan etik kurul onayı alınmıştır (Sayı: 9065, Tarih:23.05.2022). Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere araştırma hakkında bilgi verildikten sonra öğrencilerin izinleri alınmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında “gizlilik ilkesine” uyulmuştur ve Helsinki bildirgesinde yer alan kurallara uygun olarak hareket edilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmaya katılan öğrencilerin; yaş ortalaması $21,01 \pm 1,66$, %97,7’sinin bekar, %89,4’ünün hayatının büyük çoğunluğunu ilde geçirdiği, %60,1’inin gelirinin giderine eşit, %71,1’nin ailesi ile birlikte yaşadığı ve %59,2’sinin anadolu lisesi mezunu olduğu tespit edilmiştir. Ebe adaylarının %76,1’inin ebelik bölümünü isteyerek tercih ettiği saptandı. Tablo 1’de öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Ait Bulgular (n=218)

	$\bar{X} \pm SS$	Min.	Max.
Yaş	21,01 ± 1,66	18	30
		n	%
Sınıf	1.sınıf	41	18,8
	2.sınıf	44	20,2
	3.sınıf	73	33,5
	4.sınıf	60	27,5
Medeni Durumu	Evli	5	2,3

Hayatını Geçirdiği Yer	Bekar	213	97,7
	Köy	10	4,6
	Kasaba	13	6
	İl	195	89,4
Gelir Durumu	Gelir gıderden az	74	33,9
	Gelir gıdere eşit	131	60,1
	Gelir gıderden fazla	13	6
Öğrenim Döneminde Kaldığı yer	Aile ile birlikte	155	71,1
	Yurtta	39	17,9
	Özel Ev	24	11
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	129	59,2
	Sağlık Lisesi	30	13,8
	Fen Lisesi	2	0,9
	İmam Hatip Lisesi	44	20,2
	Özel Lise	13	6
Ebelik Bölümünü İsteyerek Tercih Etme Durumu	Evet	166	76,1
	Hayır	52	23,9

Çalışmaya katılan öğrencilerin; tahmini genel ağırlıklı not ortalaması (GANO) $3,21 \pm 0,38$, %79,4'ünün kendini ebelik mesleğine ait hissettiği, %66,5'inin ebelik bölümüne devam etmekten memnun olduğu ve %74,8'inin orta düzeyde başarılı olduğu saptanmıştır. Ebelik öğrencilerinin %48,2'sinin meslek hayatına geçmek için kendini teorik ve pratik açıdan kısmen yeterli gördüğü tespit edilmiştir. Tablo 2'de öğrencilerin ebelik mesleğine ve akademik hayatına ilişkin bulgulara yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Ebelik Bölümü ile ilgili düşünceleri ve Akademik başarılarına İlişkin Bulgular (n=218)

	$\bar{X} \pm SS$	Min.	Max.
Genel Ağırlıklı Not Ortalaması	$3,21 \pm 0,38$	2	4
		n	%
Kendini Mesleğe Ait Hissetme	Evet	173	79,4
	Hayır	45	20,6
Ebelik Bölümüne Devam Etmekten Memnun Olma Durumu	Evet	145	66,5
	Hayır	8	3,7
	Kısmen	65	29,8
Akademik Başarı Durumu	Düşük	14	6,4
	Orta	163	74,8
	Yüksek	41	18,8
Meslek Hayatına Geçmek İçin Kendini Teorik Ve Pratik Açından Yeterli Görme	Evet	18	8,3
	Hayır	95	43,6
	Kısmen	105	48,2

Çalışma kapsamında, öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarını 1 ile 10 arasında puanlaması istenmiştir (1 puan: yetersiz; 10: çok yeterli) puan ortalaması $4,89 \pm 2,08$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarını teorik bilgede yeterli bulma oranı %23,4 olarak hesaplanırken, uygulamalı eğitimde bu oran %7,8 olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %51,4'ü çevrim içi öğrenme ortamları ile alınan eğitimin mesleğe yeterli düzeyde hazırlamadığını düşünmektedir. Öğrencilerin %83,9'u seçme şansı sunulması durumunda fiziki öğrenme ortamlarını tercih edeceğini belirtmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Öğrencilerin Çevrim içi Öğrenme Ortamlarına İlişkin Düşüncelerine Ait Bulgular (n=218)

	$\bar{X} \pm SS$	Min.	Max.
Çevrim içi ortamlarını yeterli bulma durumu puan ortalaması	$4,89 \pm 2,08$	1	10
		n	%
Teorik eğitimde çevrim içi ortamları yeterli bulma durumu	Evet	51	23,4
	Hayır	75	34,4
	Kısmen	92	42,2
Uygulamalı eğitimde çevrim içi ortamları yeterli bulma durumu	Evet	17	7,8
	Hayır	157	72
	Kısmen	44	20,2
Çevrim içi öğrenme ortamları ile alınan eğitimin mesleğe yeterli düzeyde hazırladığını düşünme	Evet	20	9,2
	Hayır	112	51,4
	Kısmen	86	39,4
Öğrenme ortamı tercihi	Çevrim içi Öğrenme Ortamları	35	16,1
	Fiziki Öğrenme Ortamları	183	83,9

Çevrim içi öğrenme ortamların avantajlarını öğrenciler; %71,6'sı yer ve zaman bağımsızlığı, %56,5'ü düşük maliyet ile eğitim alınabilmesi, %83,9'u sürekli eğitim imkânı sağlama, %72,9'u ise eğitimde fırsat

eşitliğinin sağlanması olarak belirtmiştir. Çevrim içi öğrenme ortamların dezavantajlarını ise %77,9'u yeterli etkileşimin sağlanamaması, %62,8'i interaktif öğrenmenin sağlanmaması, %68,3'ü fırsat eşitsizliği, %81,7'si teknik yetersizlikler, %78,9'u uygulamalı eğitimlerin etkin yürütülememesi, %70,2'si odaklanma güçlüğü, %50'si akran ve grup etkileşiminin sağlanamaması olarak belirtmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğrencilerin Çevrim içi Öğrenme Ortamlarının Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Bulgular (n=218)

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Avantajları		n	%
*Yer ve zaman bağımsızlığı	Evet	156	71,6
	Hayır	62	28,4
*Düşük maliyet ile eğitim alınabilmesi	Evet	123	56,4
	Hayır	95	43,6
*Sürekli eğitim imkanı sağlama	Evet	183	83,9
	Hayır	35	16,1
*Eğitimde fırsat eşitliği	Evet	159	72,9
	Hayır	59	27,1
Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Dezavantajları			
*Yeterli etkileşiminin sağlanamaması	Evet	169	77,9
	Hayır	48	22,1
*İnteraktif öğrenmenin sağlanmaması	Evet	137	62,8
	Hayır	81	37,2
*Fırsat eşitsizliği	Evet	149	68,3
	Hayır	69	31,7
*Teknik yetersizlikler	Evet	178	81,7
	Hayır	40	18,3
*Uygulamalı eğitimlerin etkin yürütülememesi	Evet	172	78,9
	Hayır	46	21,1
*Odaklanma güçlüğü	Evet	153	70,2
	Hayır	65	29,8
*Akran ve grup etkileşiminin sağlanamaması	Evet	109	50
	Hayır	109	50

*Birden fazla yanıt verilmiştir.

Katılımcıların EAÖ puan ortalaması $86,33 \pm 15,29$ iken, ÖEYÖ puan ortalaması $83,37 \pm 12,28$ olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin Ebelik bölümünü isteyerek tercih etme, çevrim içi öğrenmeden memnuniyet düzeyi, gelir durumu ve sınıf değişkeninin EAÖ, ÖEYÖ ölçek puanlarını anlamlı olarak etkilemediği saptanmıştır ($p > 0,05$) (Tablo 5).

Öğrencilerin bölümünü isteyerek tercih etme, ebelik bölümüne devam etmekten memnun olma ve akademik başarı durumu değişkeninin EAÖ puan ortalamalarını anlamlı olarak farklılaştırdığı belirlenirken, sınıf düzeyi ve gelir durumu değişkeninin EAÖ puan ortalamasını anlamlı olarak etkilemediği saptanmıştır ($p > 0,05$)

Öğrencilerin bölümünü isteyerek tercih etme, akademik başarı ve gelir durumu değişkeninin ÖEYÖ puan ortalamalarını anlamlı olarak farklılaştırdığı belirlenirken, sınıf düzeyi ve ebelik bölümüne devam etmekten memnun olma değişkeninin ÖEYÖ puan ortalamasını anlamlı olarak etkilemediği saptanmıştır ($p > 0,05$) (Tablo 5).

Tablo 5. Öğrencilerin Bazı Özelliklerine Göre EAÖ ve ÖEYÖ Toplam Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	EAÖ	ÖEYÖ
	Ort±SS	Ort±SS
Sınıf	1.sınıf	84,24±12,39
	2.sınıf	82,50±12,67
	3.sınıf	82,68±12,29
	4.sınıf	84,26±12,10
	KW:4,858	KW:7,742
	p:1,182	p:8,51
Gelir Durumu	Gelir giderden az	80,69±13,22
	Gelir gidere eşit	85,24±11,37
	Gelir giderden fazla	79,84±12,85
	KW:3,614	KW:7,001
	p:1,164	p:0,30
Bölümü İsteyerek Tercih Etme Durumu	Evet	84,90±12,14
	Hayır	78,48±11,52
	U:-3,194	U:-3,089

		p:,001	p:,002
Ebelik Bölümüne Devam Etmekten Memnun Olma Durumu	Evet	89,64±12,88	85,45±11,73
	Hayır	65±28,25	80,12±11,49
		U:-3,224	U:-1,447
		p:,001	p:,148
Akademik Başarı Durumu	Düşük	80,78±21,38	74,14±12,67
	Orta	85,09±14,93	81,70±11,36
	Yüksek	93,17±12,36	93,17±10,17
		KW:15,665	KW:39,227
		p:,000	p:,000

U:Mann Whitney U Test, KW: Kruskal Wallis Test

Araştırmada öğrencilerin Ebelik Aidiyet Ölçeği ve Öz Etkililik-Yeterlik Ölçeği puan ortalamaları arasında yapılan korelasyon analizinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=,295$, $p=,000$). Öğrencilerin ebelik aidiyetleri arttıkça öz etkililik-yeterlik düzeyleri pozitif yönde anlamlı olarak arttığı belirlendi.

Araştırmada öğrencilerin Ebelik Aidiyet Ölçeği ve Öz Etkililik-Yeterlik ölçeği puan ortalamaları ile çevrim içi öğrenme ortamlarını yeterli bulma durumları arasında yapılan korelasyon analizinde anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

4. TARTIŞMA

Ebelerin mesleki rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için toplumun ihtiyacını karşılayacak şekilde planlanmış eğitim programlarına katılmaları önemlidir (Luyben ve diğerleri, 2020). Belirli standartlar dahilinde verilen ebelik eğitimi yakın geçmişte zorunlu haller nedeniyle farklı yöntemlerle sunulmuştur. Yüz yüze eğitime karşılık seçilen bu yöntemler teorik eğitimin aktarımını kısmen etkilemesine rağmen klinik eğitimin verilmesinde sorunlara neden olmuştur. Bu doğrultuda bu çalışma, çevrim içi öğrenme ortamlarının ebelik öğrencilerinin mesleki aidiyet ve öz etkililik-yeterlik düzeylerine etkisini belirlemek amacı ile yürütülmüştür.

ICM'in eğitim standartları kapsamında ebelik eğitimi, birbirini tamamlayan teorik ve pratik eğitimlerden oluşmaktadır. Yüz yüze eğitim bu standartlar doğrultusunda planlanabilirken çevrim içi öğrenme ortamlarında ise pratik eğitim simülasyon benzeri sanal yöntemler ile aktarılmaya çalışılmıştır. Çevrim içi öğrenme; video izleme, seminer vb. yöntemlerle eğitimi desteklese de klinik ortamda öğrencilerin psikomotor becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemiştir. Literatürde çevrim içi sunulan eğitimin öğrencilerin; klinik ve teknik becerileri kazanmasında etkili olmadığı, özgüvenlerini ve mesleğe hazırlanmalarını olumsuz etkilediğini belirten çalışmalar mevcuttur (Çetinkaya & Güney, 2022; Luyben ve diğerleri, 2020; Abbasi ve diğerleri, 2020). Benzer şekilde Çetinkaya ve Güney tarafından gerçekleştirilen çalışmada da çevrim içi öğrenmenin klinik becerileri, profesyonelliği ve özgüveni geliştirmek için yeterli olmadığını göstermiştir (Çetinkaya & Güney, 2022). Çalışmamızda da literatür ile paralel olarak öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarını uygulamalı eğitimde yeterli bulma oranı %7,8 olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %51,4'ü çevrim içi öğrenme ortamları ile alınan eğitimin mesleğe yeterli düzeyde hazırlamadığını düşünmektedir.

Armstrong ve arkadaşları tarafından 2020 yılında lisans ve lisansüstü öğrencilerde gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrenciler kampüse gitmek için para ve zaman harcamak zorunda kalmamalarını çevrim içi eğitim yönteminin avantajı olarak belirtmişlerdir. Çınar ve arkadaşları (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise katılımcıların %60,4'ü çevrim içi eğitimin her yerden ulaşılabilir olması ve %58,2'si esnek çalışma programı sağlaması açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde çalışmamızda da çevrim içi öğrenme ortamlarının avantajları arasında öğrencilerin; %83,9'u sürekli eğitim imkânı, %71,6'sı yer ve zaman bağımsızlığı sağlaması ve %56,4'ü ise düşük maliyet ile eğitim alınabilmesi olarak belirtmişlerdir.

Öğrenci memnuniyeti çevrim içi öğrenme ortamları için önemli bir çıktıdır. Çalışmamız sonucunda öğrencilerin; %77,9'u yeterli etkileşimin sağlanamaması, %68,3'ü fırsat eşitsizliği, %81,7'si teknik yetersizlikler, %70,2'si ise odaklanma güçlüğü nedeniyle çevrim içi öğrenme ortamlarını dezavantajlı bulduklarının belirtmiştir. Literatürde çevrim içi öğrenme ortamlarının etkinliğinin değerlendirildiği çalışmalarda da çevrim içi eğitimin; öğrenci eğitici etkileşiminin sağlanamaması, altyapısının yetersizliği gibi nedenlerle öğrenmeyi olumsuz etkilediği ve öğrencilerin çevrim içi öğrenme platformlarına uyumda zorlandıkları ve dikkat ve

motivasyonlarının düştüğü tespit edilmiştir (Çetinkaya & Güney, 2022; Armstrong-Mensah ve diğerleri, 2020; Topuz ve diğerleri, 2021).

Öğrencinin öğrenme ortamından memnuniyet düzeyi ile öğrenme başarısı arasında ilişki olduğu çeşitli çalışmalar tarafından belirlenmiştir. Benzer şekilde öğrencinin çevrim içi öğrenme ortamını benimsemesi motivasyon ve yeterlilik düzeyleri gibi faktörlerini etkilediği tespit edilmiştir (Çınar ve diğerleri, 2022). Çalışmamız kapsamında, öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarını yeterli bulma düzeylerini 1 ile 10 arasında puanlaması istenmiş olup puan ortalaması $4,89 \pm 2,08$ olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin %5,5'i 1 puan verirken, %3,2'si 10 puan vermiştir. Çalışmaya katılan ebe adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarını yeterli bulma düzeyleri orta düzeyin altında olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin akademik motivasyonları mesleki yeterliliğin sağlanması için önemlidir. Akademik motivasyon, eğitimde başarıya ulaşmayı amaçlayan faaliyetleri yönlendiren içsel bir süreçtir. Çalışmalar, öğrenme motivasyonunun öğrenme hedeflerine ulaşılmasında belirleyici faktörlerden biri olduğunu, öğrencilerin derslere karşı olumlu tutum geliştirmesini sağladığını ve akademik performanslarını etkilediği göstermiştir (Çetinkaya & Güney, 2022; Puspitarini & Hanif, 2019). Benzer şekilde çalışmamız sonucunda akademik başarısı yüksek olan, bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerin mesleki aidiyet ve öz etkililik-yeterlilik düzeyleri anlamlı olarak yüksek bulunmuştur ($p < 0,05$).

Öğrencilerin olumlu motivasyonel tutum, profesyonel kimlik ve profesyonel iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için aidiyet duygusunun teşvik edilmesi oldukça önemlidir (Tang ve diğerleri, 2023; Brandford ve diğerleri, 2022). Literatürde, çevrim içi öğrenme ortamlarında eğitim alan öğrencilerin bireyler ile bağlantı ve etkileşim kurmakta zorlandığı ve yalnızlık duygularının arttığı belirtilmektedir (Tang ve diğerleri, 2023). Tang ve arkadaşlarının 2023 yılında gerçekleştirdikleri çalışma da çevrim içi öğrenme ortamlarının birinci sınıf sağlık öğrencilerinin aidiyet duygusunu geliştirmede yeterli olmadığı ve bu konuda geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmamız sonucunda da Ebelik Aidiyet Ölçeği puan ortalamaları ile öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarını yeterli bulma durumu arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

Çınar ve ark. tarafından hemşirelik öğrencilerinde gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin %72,5'i öğrenim gördükleri programda uzaktan eğitim alternatifleri olsa dahi yine de yüz yüze eğitime karar vereceklerini bildirmiştir (Çınar ve diğerleri, 2022). Benzer şekilde çalışmamızda öğrencilerin %83,9'u seçme şansı sunulması durumunda fiziki öğrenme ortamlarını tercih edeceğini belirtmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Covid-19 pandemisi eğitim sistemini etkileyerek eğitimin uygulanma biçiminde bazı zorunlu değişikliklere neden olmuş ve bu kapsamda yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Çevrim içi öğrenme (uzaktan eğitim) eğitimin sürekliliği ve fırsat eşitliği açısından avantaj sağlasa da uygulamalı disiplinler için yetersiz kalmaktadır. Nitekim, çalışma bulguları doğrultusunda, Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi öğrenmeyi deneyimleyen öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik ve mesleki aidiyetlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Akademik başarı düzeyi, bölümü isteyerek tercih etme değişkenlerinin çalışmaya katılan ebe adaylarının öz etkililik-yeterlilik ve mesleki aidiyetlerini anlamlı olarak etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, ebeliğe devam etmekten memnun olanların ebelik bölümü aidiyetlerinin yüksek olduğu ve gelir durumunu düşük olarak ifade edenlerin öz etkililik-yeterlilik puan ortalamalarının düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin ebelik aidiyetleri arttıkça öz etkililik-yeterlilik düzeyleri pozitif yönde anlamlı olarak arttığı belirlenmiştir. Çevrim içi öğrenme gibi teknoloji destekli eğitim yöntemleri tasarlanırken sistemin iyi yapılandırılması ve öğrenme çıktılarının açıkça belirtilmesi çok önemlidir. Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik ve mesleki aidiyetlerini etkileyen faktörlerin de göz önünde bulundurularak etkili uzaktan eğitim stratejilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın bir kamu üniversitesi ebelik bölümü ile gerçekleştirilmesi sebebiyle bulguların sınırlı olarak genellenebilir olması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.

BEYAN

“Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarının Ebelik Öğrencilerinin Mesleki Aidiyet Ve Öz Etkililik Yeterlilik Düzeylerine Etkisi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Abbasi, M. S., Ahmed, N., Sajjad, B., Alshahrani, A., Saeed, S., Sarfaraz, S., ... & Abduljabbar, T. (2020). E-Learning perception and satisfaction among health sciences students amid the COVID-19 pandemic. *Work*, 67(3), 549-556.
- Ahmed, H., Allaf, M., & Elghazaly, H. (2020). COVID-19 and medical education (Mar, 10.1016/S14733099 (20) 30226-7, 2020). *Lancet Infectious Diseases*, 20(5), E79-E79.
- Akyıldız, D. (2021). Distance education of midwifery students during the COVID-19 pandemic: challenges and recommendations. *European Journal of Midwifery*, 5
- Armstrong-Mensah E, Ramsey-White K, Yankey B, Self-Brown S. (2020). COVID-19 and distance learning: Effects on Georgia State University school of public health students. *Pub Health Front*, 8: 576227.
- Ashktorab, T., Hasanvand, S., & Seyedfatemi, N. Salman, i N., & Hosseini, S.(2017). Factors affecting the belongingness sense of undergraduate nursing students towards clinical setting: a qualitative study. *Journal Of Caring Sciences*, 6(3), 221-235.
- Baskaya, Y., Sayiner, F. D., & Filiz, Z. (2020). How much do I belong to my profession? A scale development study: Midwifery Belonging Scale. *Health Care for Women International*, 41(8), 883-898.
- Brandford, E., Wang, T., Nguyen, C., & Rassbach, C. E. (2022). Sense of belonging and professional identity among combined pediatrics-anesthesiology residents. *Academic Pediatrics*, 22(7), 1246-1253.
- Çetinkaya, Ş. Ş., & Güney, D. (2022). The Effect of Distance Education on the Professional Competence and Academic Motivation of Midwifery Students: A Qualitative Study. *Black Sea Journal of Health Science*, 5(3), 540-546.
- Çınar, S., Özbay, Ö., & Kanbay, Y. (2022), Distance education in nursing: Readiness and satisfaction levels of students. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(2), 467-480.
- Gözüm, S., Akyasan, S. (2010). Öz-Etkililik Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe Formunun Güvenilirlik ve Geçerliliği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1).
- Hassanvand, S., Ashktorab, T., Seyed, F. N., & Zayeri, F. (2014). Translation, Cultural Adaptation, And Reliability Of Nursing Students'belongingness Scale-Clinical Placement Experience. *Future Med Educ J*. 4(3):22– 5. Persian.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning.
- International Confederation of Midwives-ICM. (2021). “Global standards for midwifery education”. <https://www.internationalmidwives.org/our-work/policy-and-practice/global-standards.html> (Erişim Tarihi: 15 Temmuz, 2023).
- Kim, M., & Park, S. Y. (2011). Factors affecting the self-directed learning of students at clinical practice course for advanced practice nurse. *Asian Nursing Research*, 5(1), 48-59.
- Luyben, A., Fleming, V., & Vermeulen, J. (2020). Midwifery education in COVID-19-time: Challenges and opportunities. *Midwifery*, 89, 102776
- Puspitarini, Y. D., & Hanif, M. (2019). Using Learning Media to Increase Learning Motivation in Elementary School. *Anatolian Journal of Education*, 4(2), 53-60.
- Rahman, N. M., Made, S., Usman, A. N., Idris, I., Unde, A., & Bahar, B. (2022). Analysis of understanding of midwife students of midwife care as the impact of online learning. *International Journal of Health and Medical Sciences*, 5(1), 63-66.

- Rajabalee, B. Y., Santally, M. I., & Rennie, F. (2020). A study of the relationship between students' engagement and their academic performances in an eLearning environment. *E-learning and Digital Media*, 17(1), 1-20.
- Saadatbakht, M., Ahmadi, A., Mehdizadeh Zare Ansari, A., Azizzade Forouzi, M., & Jahani, Y. (2019). The Effectiveness of Group Counseling with Emphasis on Communication Skills on Midwifery Students' Sense of Belonging in Clinical Settings. *Strides in Development of Medical Education*, 16(1).
- Tang, C., Thyer, L., Bye, R., Kenny, B., Tulliani, N., Peel, N., ... & Dark, L. (2023). Impact of online learning on sense of belonging among first year clinical health students during COVID-19: student and academic perspectives. *BMC Medical Education*, 23(1), 100.
- Topuz, Ş., Sezer, N. Y., Aker, M. N., Gönenç, İ. M., Cengiz, H. Ö., & Korucu, A. E. (2021). A SWOT analysis of the opinions of midwifery students about distance education during the Covid-19 pandemic a qualitative study. *Midwifery*, 103, 103161.
- Xu, Z., Zhao, Y., Liew, J., Zhou, X., & Kogut, A. (2023). Synthesizing research evidence on self-regulated learning and academic achievement in online and blended learning environments: A scoping review. *Educational Research Review*, 100510.
- Yüksek Öğretim Kurumu-YÖK. (2020). "Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama". <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> (Erişim Tarihi: 15 Temmuz, 2023).

Milli Eğitim Şuralarının Eğitim Yönetimi Politikalarına Etkisinin İncelenmesi

Abdullah BALIKÇI¹

¹Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, abdullah.balikci@iuc.edu.tr

 ORCID ID:0000-0002-9824-0197

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES

2023

Volume 4, No 3

Sayfa/ Pages: 83-98

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :26.09.2023

Kabul/Accepted :31.10.2023

e-Yayın/e-Printed:13.12.2023

DOI: 10.59062/ijpes.1366365

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Şuralarında (1-20) alınan kararlardan hareketle eğitim yönetimi politikalarına yönelik çıkarımlarda bulunmaktır. Çalışmada, nitel araştırma yönteminden ve doküman analizinden yararlanılmıştır. Çalışmada ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun resmi internet sitesinde yer alan ve tam metinlerine açık erişimi olan MEŞ kararları esas alınmıştır. MEŞ'lerde alınan kararlardan bazıları eğitim yönetimi ile ilgili çeşitli konuları içermektedir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda altı tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; mevzuat, organizasyon yapısı, müfredat, eğitim uygulamaları, çevre ve öğretmen-egitim yöneticisidir. Bu temalara yönelik kararlar, farklı eğitim kademeleri (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) içerisinde yer almaktadır. Ayrıca MEŞ kararları içerisinde eğitim yönetimi politikalarının belirlenmesinde yalnızca eğitim kademeleri değil; birçok faktör (mevzuat, müfredat, eğitim uygulamaları, çevre, öğretmen-egitim yöneticisi) etkili olmaktadır. Çalışmada belirlenen temalar birbiriyle bağlantılı ve birbirini destekleyici niteliktedir. Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, MEŞ'lerde alınan kararlara dayalı olarak eğitim yönetimi politikalarının uygulanıp uygulanmadığının ya da ne düzeyde uygulandığının anlaşılması adına daha iyi izlenmesine yönelik bir kontrol mekanizması kurulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Milli eğitim şurası, eğitim yönetimi politikası, nitel araştırma

Examining the Impact of National Education Councils on Education Management Policies

ABSTRACT

The aim of this study is to make inferences about education management policies based on the decisions taken in the National Education Councils (1-20). In the study, qualitative research method and document analysis were used. The study was also based on National Education Council (NEC) decisions, which are available on the official website of the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline, and whose full texts have open access. Some of the decisions taken in NECs involve various issues related to educational management. As a result of the analysis of the research data, six themes emerged. These; legislation, organizational structure, curriculum, educational practices, environment and teacher- education manager. Decisions regarding these themes are made at different education levels (pre-school, primary education, secondary education, higher education). In addition, not only education levels are used in determining educational management policies within NEC decisions; many factors (legislation, curriculum, educational practices, environment, teacher-education administrator) are effective. The themes identified in the study are interconnected and supportive of each other. Based on the findings of this study, it is recommended to establish a control mechanism to better monitor education management policies based on the decisions taken in NECs to understand whether or not they are implemented or to what extent they are implemented.

Keywords: National education council, education management policy, qualitative method

Açıklama: This study was presented as an oral presentation at the X International Eurasian Educational Research Congress 2023.

Atf için: Atf için: Balıkcı, A. (2023). Milli Eğitim şuralarının eğitim yönetimi politikalarına etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 83-98.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Milli Eğitim Şuraları kararlarına Milli Eğitim Bakanlığı web sayfasında açık erişim olduğundan etik kurul iznine gerek görülmemiştir.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. INTRODUCTION

Education is the process of changing one's own attitudes and behaviors under the influence of others (Başaran, 1989). Education policies implemented in this process gain importance. Educational policies involve changes in the social structure - for example, the educational structure of the society (Fidan & Erden, 1998). Various sources are consulted in the process of determining education policies, which provide insights into different aspects of education. The perspectives of education stakeholders are taken into account when formulating these policies. This is because the participation of stakeholders in education management is considered necessary for the development of an effective management approach (Redondo, 2016). The active participation of stakeholders contributes to fostering a democratic management approach (Gottlieb, 2019). Education policymakers who are responsible for formulating education management policies in line with democratic principles should possess an understanding that education is influenced by various internal and external factors (Suematsu & Tsujino, 2018). Moreover, in order to facilitate meaningful transformations in education management, it is crucial for decision-makers to avoid hasty or arbitrary reforms and instead strive to establish a stable and well-structured framework (Batista & Pereyra, 2020).

One of the significant sources influencing education policies in Türkiye is the National Education Council (NEC). The NECs have been convened 20 times since their inception in 1939 (Ministry of National Education [MoNE], 2014). These councils serve as formal gatherings where education-related issues are addressed, playing a crucial role in shaping education policies and informing decision-making processes for education administrators. The NEC meetings bring together representatives from the MoNE, academics, and educators to examine diverse challenges in the field of education (Aydın, 2009). Notably, the NECs foster broad stakeholder participation in identifying solutions to educational problems (Karataş, 2012). Consequently, they are recognized as an integral component of effective public administration policies that shape the Turkish National Education System (Çakır, 2017; Tofur, Aypay & Yücel, 2016).

The objective of education management, as considered in the application of administration to education (Bursalıoğlu, 2000), is to approach education management from different perspectives (Şişman, 2010). Thus, education managers are expected to conduct comprehensive evaluations and propose viable solutions (Rini et al., 2020). Effective stakeholder involvement is crucial for the proposed solutions to influence education management (Dunsire, 1995; Peters & Pierre, 1998). In addition, it is necessary to ensure the continuous and positive change needed for the professional development of teachers and to give importance to their opinions. For this, planned studies are needed (Reed & Chappell, 2021). Planning is a process that contributes to evaluating the work of teachers and understanding whether the work is done in accordance with its purpose (Aada, 2020). However, limited research reflects the significant role of the NECs in shaping education management policies. Upon examining the national thesis database, only one thesis directly relates to the topic (Uysal, 2008). Additionally, it is presumed that one study addresses the topic (Balıkçı & Türkoğlu, 2021). Moreover, it can be observed that the NECs have addressed specific topics such as curriculum and educational policies (İşler, 2016; Yılmaz, 2019), physical education (Gümüştül and Göral, 2014), preschool education (Altay, 2011), psychological counseling and guidance (Yüksel-Şahin, 2012), and technology (Dağhan et al., 2011). International studies have focused on education management policies in various countries such as the United States (Gottlieb, 2019), Portugal (Redondo, 2016), Japan (Suematsu and Tsujino, 2018), and Brazil and Spain (Batista and Pereyra, 2020). However, these research endeavors either focus on specific perspectives of the NECs or delve into particular aspects of the extensive field of education management, similar to international studies.

Recognizing the need to examine NECs within the context of education-related issues and adopting a comprehensive approach, it becomes evident that investigating the influence of NECs on education management policies holds great importance for researchers. Furthermore, this study adopts a holistic approach to analyze NECs in relation to education. Because, when the research in the national thesis center on the National Education Councils (NECs), which is an official consultancy within the Turkish Education System, was examined using the keyword "national education", 452 theses were found. 25 of these are related

to national education councils. However, when the 23 theses that were accessed were examined, it was seen that the National Education Councils (NECs) were examined only one thesis (Uysal, 2008) in the context of educational management policies. These justifications underscore the significance of studying the impact of NECs on education management and emphasize the necessity of researching education management while considering the viewpoints of participants (Kopric, 2013).

The primary objective of this study is to draw insights regarding education management policies by analyzing the decisions taken during the NECs (1-20). Based on this objective, answers were sought to the following questions: 1. Which aspects of educational management were discussed in the National Education Councils (NECs)? 2. What issues attract attention in the context of education management in the National Education Councils (NECs)?

2. METHOD

One of the important practices used in the implementation of education policies is the NECs. Various issues related to education are discussed in the NECs. In addition, the decisions taken can direct education policies. Therefore, NECs need to be analyzed to both understand the educational management policies within the Turkish Education System and to make forward-looking inferences and suggestions. Therefore, the researcher thinks that it is appropriate to use qualitative research and document analysis to analyze the decisions of the NECs in the context of educational management. With the preferred method and analysis, inferences from the NECs in the context of educational management have been revealed. Qualitative research seeks to provide comprehensive, systematic, and detailed information that facilitates the generation of new interpretations (Merriam, 2015; Neuman, 2006; Patton, 2014; Yıldırım and Şimşek, 2011). In this study, document review, one of the qualitative research methods, was also used. A systematic content analysis approach was employed to uncover new meanings, relationships, and dimensions within the collected texts (Gökçe, 2019; Krippendorff, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2011).

2.1. Documents

To obtain National Education Councils in the context of education policies, the researcher used the website of the Board of Education and Discipline within the Ministry of National Education (<https://ttkb.meb.gov.tr/>). It is understood from the Board of Education and Discipline page that NECs were held 20 times in total (1939-2021) and NECs were carried out every 4 years, except for the last council. In addition, it is understood that the NECs are official works when the content of the NECs are examined on the relevant website (<https://ttkb.meb.gov.tr/>). Official publications and reports are commonly used as sources in qualitative research (Patton, 2014).

2.2. Data Analysis

The process of applying content analysis in this study is visually presented in Figure 1.

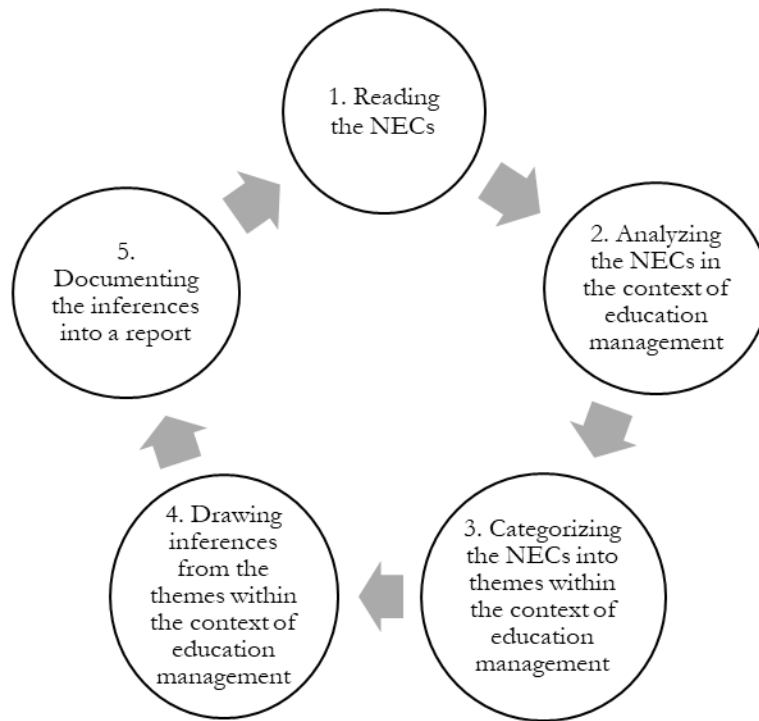


Figure 1. *Process of analyzing the NECs within the context of education management policies*

Figure 1 shows the analysis process of the NECs. The process starts from the reading of the NECs and continues until the reporting stage at the end of the analysis. The process consists of five stages. During the analysis process, the researcher first read the national education councils. In the second stage, the researcher analyzed the councils in the context of educational management. In the third stage, the researcher created the main codes for the themes that emerged as a result of the analysis. Open coding was used in the study. Open coding is the coding that is a preparation made by the researcher based on his examination of the data and forms the basis of the themes (Neuman, 2006). Coding in the study was done after determining the themes and re-reading the decisions of the NECs. Codes belonging to decisions with similar content were combined under the same theme. These codes are: Legislation, structure, program, activity, environment and teacher-school manager. The researcher made inferences from the data based on the codes –open coding- and themes determined in the fourth stage. For inferences, the researcher directly quoted the decisions in line with the themes and codes here. Finally, the researcher reported the code-theme-direct quote and extraction process. The researcher also benefited from descriptive analysis in taking the relevant council decisions and making inferences. The descriptive analysis provides a comprehensive understanding of the research process and focal points for readers (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2011). The NEC decisions were analyzed within the context of education management through direct quotations in the findings and interpretation section. The process followed a deductive and iterative approach. To ensure the reliability and validity of the report, the following strategies were implemented:

1. Reflectivity,
2. Expert review, and
3. Verification (Christensen et al., 2015; Merriam, 2015).

The implementation of these strategies in the study was as follows:

1. Reflectivity: Based on the process set out in Figure 1, the NEC decisions regarding Table 1 were re-read and reviewed. It was checked whether the theme and code matching was correct with the decisions. After confirming that the decisions in line with the themes specified in Table 1 were included in the research report, inferences were made regarding the connection of these decisions with educational management. In the light of inferences and themes, the researcher reached the conclusions. In the implementation of this strategy, opinions were received from two academicians who have research in the field of educational management. As

the opinions of academics and the study report supported each other, it was understood that the reflection strategy was applied in the current research.

2. Expert review: In the context of the validity and reliability of the research process, the opinions of two academicians who work in the field were consulted. The report was sent to academics independently of each other. While connecting the decisions taken with the themes in the incoming reports, it was recommended that the inferences be brought to the fore more. Based on this recommendation, the researcher conducted a more intensive analysis to draw inferences by taking into account the themes from the NEC decisions.

3. Verification: It has been reviewed whether the inferences made for this strategy actually match the decisions. Additionally, theme-decision-interaction was reviewed. All NECs were re-read and the links reviewed to see if there were different decisions supporting the themes. The report was given its final form after it was concluded that the analysis process based on theme-decision-inference confirmed each other.

2.3. Research Ethics

The decisions of the NEC are available in open access form on the website of the Board of Education and Discipline (<https://ttkb.meb.gov.tr/>). Therefore, the researcher did not find it necessary to obtain permission.

3. FINDINGS and INTERPRETATIONS

Based on the belief that education management is interconnected with all education-related issues, all decisions addressed in the NECs were considered within the scope of education management. With this perspective, the analysis of NECs revealed six prominent themes. In the analysis process, first of all, all NECs were reviewed and the sections related to education administration were read. Then, the NECs were read again in the context of education administration. In the NECs, the analysis phase was started over the regulations regarding education and management. In the analysis process, it was understood that evaluations were made on different aspects of education management in the NECs. Among these aspects, it is seen that there are regulations for educational activities and administrative affairs. In the study, evaluations with similar content –codes- were tried to be brought together as themes. These themes include aspects of educational administration that deal with both administrative and educational dimensions together. Based on these evaluations made in the NECs, inferences were made in the context of educational administration. Since the departments related to educational administration in the national education councils are handled in a way that includes different subjects in the context of the teaching profession, the creation of themes -six themes- and making inferences -explained in the findings section- are considered important by the researcher. Table 1 presents the distribution of these themes across the NECs.

Table 1. Themes and distribution of the NEC decisions

NECs	THEMES					
	Legislations	Structure and Organization	Curriculum	Educational Practices	Environment	Teacher-Education Manager
1	x	x	x			
2			x			x
3	x		x	x	x	
4		x	x	x		x
5	x	x	x			x
6	x	x	x			
7	x	x		x		
8	x	x	x			
9	x	x	x	x	x	x

10		x	x	x	x	x
11						x
12		x	x	x	x	x
13	x	x			x	
14		x			x	x
15		x	x	x	x	x
16	x	x	x	x	x	x
17	x	x		x	x	x
18		x		x	x	x
19		x	x	x	x	x
20		x	x		x	x

According to the findings in Table 1, a range of decisions concerning diverse topics that impact education management policies have been taken by the NECs. The theme of organizational structure emerges prominently across almost all NEC decisions. These themes exhibit interconnectedness and interdependence. The analysis reveals that the NECs have addressed both administrative and educational aspects, as well as decisions centered around teachers and educational administrators.

3.1. Education Management in the 1st NEC (17-27 July 1939)

Being the first council held after the establishment of the Republic, the 1st NEC primarily focused on the planning of the Republican education system, taking into account the foundational institutions and their respective guidelines and curricula. In this council, education management policies were tried to be shaped based on the education levels in the education system of the time, the programs of these levels and the legal regulations recommended for the programs. Based on this, it is understood that decisions were made regarding three themes regarding legislation, organizational structure and program (This council points out three themes). The decision taken is as follows:

“The regulations and educational programs of male technical, female technical, and trade education institutions were examined and finalized.”

3.2. Education Management in the 2nd NEC (15-21 February 1943)

During the 2nd NEC, the emphasis was placed on the integration of moral values, the teaching of the native language, and the promotion of history education in schools. Decisions were made with a specific focus on curriculum and teacher-related aspects. In this council, mentioning the moral education of the society and the training of the teacher together is meaningful in terms of training the teachers in the context of educational administration policies and showing their value for the society. It is understood that this council is trying to highlight quality in education. Based on this, it is understood that decisions were made regarding two themes (this council points out two themes) regarding the program and the teacher. Some of the decisions taken during this period include:

“Ensuring that only graduates from institutions specialized in history education are appointed as middle and high school history teachers.”

“The thorough examination and acceptance of a report that outlines the necessary measures to be implemented for moral education, both within and outside the educational system, in all levels of schools.”

3.3. Education Management in the 3rd NEC (02-10 December 1946)

The 3rd NEC emphasized establishing legal regulations, developing curriculum plans, implementing educational practices, and promoting collaboration between schools and families. The key themes that emerged from this analysis include legislation, organizational structure, curriculum, and the role of teachers and education administrators (This council points out four five themes). This council is also meaningful in that it touches on physical and mental health, which continues to be valid today, and school-environment relations, which are considered valuable in the context of school development, as well as legal regulations regarding educational levels and educational levels. Some notable decisions made during this period include:

“Development of the Program and Regulations for Trade Middle Schools and High Schools.”

“Emphasis on cleanliness, health, attendance issues, as well as intellectual, emotional, moral, and physical education.”

“Implementation of measures to facilitate the work of school-parent associations.”

3.4. Education Management in the 4th NEC (23-31 August 1949)

The 4th NEC focused on prioritizing the curriculum for elementary and middle schools, considering the structure of high schools, addressing teacher needs, and adopting a democratic education model. Consequently, the analysis highlights the significance of organizational structure, curriculum development, educational practices, and the role of teachers and education administrators (This council points out five themes). It also draws attention in terms of adopting an innovative approach within the framework of these themes and revising the existing structure in line with the needs. Some notable decisions made during this period include:

“Evaluating the proposed curriculum for middle schools.”

“Restructuring teacher training institutions and higher teacher training schools to meet the specific requirements of middle and high schools.”

3.5. Education Management in the 5th NEC (04-14 February 1953)

The 5th NEC primarily emphasized the elementary school level but also included regulations for preschool and special education. As a result, the analysis reveals the importance of organizational structure, curriculum development, legislation, and the role of teachers (This council points out four themes). The council draws attention in terms of reviewing the studies and taking into account the legal regulations at the education levels in line with the needs. Some notable decisions made during this period include:

“Ensuring coherence between the objectives and content of the elementary school curriculum.”

“Promoting the concept of collective teaching throughout different educational stages.”

“Allowing flexibility in the allocation of monthly and yearly teaching hours. Additionally, discussions were held regarding the proposed Primary Education Law.”

3.6. Education Management in the 6th NEC (18-23 March 1957)

During the 6th NEC, a focus was placed on vocational and technical education, as well as adult education. In this council, measures aimed at facilitating the transition between education levels attract attention. The need to make regulations to take into account changing conditions is emphasized. Decisions were made regarding legislation, organizational structure, and curriculum (This council points out three themes). Some noteworthy decisions from this period include:

“Opening apprentice schools for elementary school graduates.”

“Reviewing and revising the legislation that outlines the responsibilities and duties of technicians.”

3.7. Education Management in the 7th NEC (5-15 February 1962)

The 7th NEC addressed various educational levels, including primary and secondary education. It is understood that new regulations need to be made within the legislation. In addition, what is expected from an important educational level such as high school and what function it should have has been revealed. The discussions revolved around the structure of educational levels, legislation, assessment methods, and educational practices (This council points out three themes). Notable decisions made during this period include:

“Presenting 13 draft regulations for review by the Board of Education after the NEC. These regulations required amendments based on the Primary Education Law No. 222.”

“Describing high schools as institutions that provide general education and serve as a foundation for academic pursuits, organized accordingly.”

3.8. Education Management in the 8th NEC (28 September - 3 October 1970)

The 8th NEC focused on regulations concerning the transition from secondary education to higher education. Decisions were made regarding legislation, organizational structure, and curriculum (This council

points out three themes). A decision was taken to determine the education levels. In addition, the desire to organize these educational levels in an interdependent manner attracts attention. Some significant decisions from this period include:

“The Turkish education system consists of three interdependent levels of education:

1- Primary education

2- Secondary education, and

3- Higher education. In the second phase of secondary education:

a) Programs preparing students for higher education

b) Programs preparing students for both profession and higher education, and

c) Programs preparing students for life or occupational fields are organized.”

3.9. Education Management in the 9th NEC (24 June - 4 July 1974)

The 9th NEC aimed to address all educational programs within the framework of National Education and evaluate initiatives for students. Discussions encompassed various themes, including legislation, organizational structure, curriculum, educational practices, environment, and the role of teachers and education administrators (This council points out six themes). It is tried to be based on the Basic Law of National Education No. 1739, which reflects the structure and philosophy of the Turkish education system. Based on this law, efforts are being made to direct the Turkish national education system. In addition, it is understood that decisions are made about what the education levels are within the education system and what kind of structure they should have. It is noteworthy that these decisions include expectations from education for carrying out social activities for students, improving school-parent relations and increasing the effectiveness of guidance services. Some noteworthy decisions from this period include:

“The Turkish education and training system is organized to achieve these general objectives, and the specific objectives of various types and levels of educational institutions are determined in accordance with the general objectives and the fundamental principles listed below. (M.E.T.K. Article 4).”

“The Turkish national education system comprises formal education and non-formal education. Formal education includes preschool education, basic education, secondary education, and higher education institutions. Non-formal education encompasses activities organized alongside or outside formal education (M.E.T.K. Article 18). Furthermore, students' elective courses, extracurricular activities, teacher-parent relationships, continuous observations, and guidance are monitored to foster their abilities and talents. Accordingly, assistance is provided to guide them towards various programs in secondary education and prepare them for life.”

3.10. Education Management in the 10th NEC (23-26 June 1981)

During the 10th NEC, the focus was on the Turkish National Education System and the development of specialized handbooks for subject-specific programs. The decisions made took into account the needs of students and teachers, encompassing organizational structure, curriculum, educational practices, the learning environment, and teacher-education administrator interactions (This council points out five themes). It is also noteworthy that this council is a preschool-based council. It is seen that comprehensive and diverse decisions have been taken regarding the legal infrastructure and dissemination of pre-school education, the regulation of program content, and taking measures for implementation. Some key decisions during this period include:

“Collaborating with other institutions to promote the nationwide expansion of preschool education and implementing legal measures to ensure the Ministry of National Education's cooperation and the contributions of these institutions to preschool education.”

“Enhancing and refining preschool education programs.”

“Developing handbooks for preschool teachers.”

“Introducing one-year preschool classes initially in prioritized regions within primary schools and establishing practice preschool classes in girls' vocational high schools.”

3.11. Education Management in the 11th NEC (June 8-11, 1982)

The 11th NEC focused on the status and issues of teachers and educational specialists, emphasizing the theme of teacher/education administrator (This council points out only one theme). The teacher-centered structure of the council stands out. Measures regarding teacher training are brought to the agenda. The desire to make arrangements taking into account the professional needs of teachers, especially in the context of education, comes to the fore. Some decisions were made as follows:

“The entire process of teacher training institution programs (objectives, content, teaching methods, and evaluation) should be re-evaluated in accordance with the requirements of the time and in a consistent manner.

c) Teacher training programs should be developed in accordance with program development principles and based on research.”

3.12. Education Management in the 12th NEC (June 18-22, 1988)

The 12th NEC discusses structural reforms in the Turkish Education System, regulations for teacher training, curriculum development, educational financing, foreign language teaching, and the importance of parental support (This council points out five themes). Consequently, organizational structure, program implementation, environment, and teacher themes are relevant to this council. The situation of the teacher and the school, especially their integration with the environment and their review according to needs, is taken into account. Questioning and training teachers according to changing and developing needs are brought to the agenda. Some of the decisions include:

“The integration of existing middle schools with primary education.”

“In schools, elective programs should be available based on the region and student preferences.”

“Parents should be informed about the beneficial career and knowledge areas for their children.

Revamping the "general culture" program for teacher training and in-service education to align with the goal of nurturing highly skilled individuals for the 21st century.”

3.13. Education Management in the 13th NEC (January 15-19, 1990)

The 13th NEC is seen that decisions focused on non-formal education are taken in NECs. Decisions to reconcile non-formal education with formal education and to ensure cooperation and coordination among organizations within the scope of non-formal education by providing legal infrastructure are noteworthy. In addition, council is important in terms of showing cooperation with the environment in non-formal education. The 13th NEC had a focus on general education. Decisions related to legislation, organizational structure, and environment were highlighted (This council points out three themes). Some decisions made were:

“Determining the equivalence of documents obtained through general education with formal education to facilitate horizontal and vertical transitions between the two systems.”

“Establishing organization and collaboration among institutions involved in general education and developing comprehensive legislation that considers advancements in this field.”

3.14. Education Management in the 14th NEC (September 27-29, 1993)

The 14th NEC focused on educational management and administration. The importance of collaboration with universities in the training of educational administrators was emphasized. In addition, emphasizing the connection of educational management with the central organization reveals the centralist structure of the education system. The emphasis on training educational managers and the emphasis on cooperation with universities shows that educational management is considered an issue in itself. It is noteworthy that the education received in education management is brought to the fore. Structural decisions were made based on preschool education. Therefore, the themes of organizational structure, environment, and teacher/school managers were prominent (This council points out three themes). Some decisions made were:

“Reviewing and restructuring the Ministry of National Education's Central, Provincial, and Overseas Organizations to establish a functional framework. Legislative arrangements will be made regarding the qualifications, titles, appointments, and transfers of administrators and experts working in these institutions.”

“Current educational administrators will be trained in collaboration with universities; individuals with the necessary qualifications for educational administration will be admitted to the educational management program.”

3.15. Education Management in the 15th NEC (May 13-17, 1996)

The 15th NEC addressed the structure of primary and secondary education, the connection between society and education, guidance in education, financing, and teacher training. The importance of the environment in education is emphasized in order to use resources effectively and efficiently. Reorganization of programs in the context of students' characteristics and needs is taken into account. In order to achieve these, it is recommended that there be a structure centered on political energy education and especially on teachers. Therefore, organizational structure, program, educational activities, environment, and teacher/education management themes were evident (This council points out five themes). Some of the decisions made include:

“Efficient and effective utilization of educational resources by taking advantage of the educational capacities in the surrounding area.”

“Balanced inclusion of cognitive, affective, and psychomotor domain objectives in primary education programs.”

“Providing students with a discipline that enhances their time management, energy, abilities, and positive work evaluations through guidance activities.”

“Teachers should be trained in teacher universities.”

“The political authority should prioritize education in allocating macro public resources.”

3.16. Education Management in the 16th NEC (November 13-17, 1999)

The 16th NEC focused on educational decisions related to vocational and technical training, emphasizing both the MoNE and the university dimension. Decisions were made regarding the legal framework, teachers/educational administrator, and program development. Reviewing the university transfer system and addressing it with a serious study such as a project shows the importance given to the subject. Measures have been taken to make vocational education more attractive and functional. It has been demonstrated that all these regulations must have a legal infrastructure. It was emphasized that in order for the planned regulations to be successful, practices that will enable teachers to constantly renew themselves within the profession should be implemented in other councils. Themes such as legislation, organizational structure, program, educational practices, environment, and teachers/educational administrator were addressed (This council points out six themes). Some of the decisions made were:

“In relation to the transition from secondary to higher education, a collaborative project between the MoNE and the Council of Higher Education (CoHE) should be appropriately regulated, considering new principles. Graduates of vocational and technical programs should be offered the opportunity for direct admission to diploma or certificate programs in vocational colleges aligned with their respective fields, without requiring an examination. Additionally, diploma-holding graduates from these colleges should be provided with pathways to pursue undergraduate programs in their areas of specialization. Moreover, a success-based criterion should be applied for individuals who, despite graduating from vocational colleges or vocational and technical secondary education programs, aspire to commence undergraduate studies directly in their field of expertise.”

“To ensure compliance with these regulations, it is imperative to review and make necessary adaptations to existing laws and regulations, including Law No. 3308 and other pertinent legislations.”

“All educators should receive regular guidance training and actively implement it.”

3.17. Education Management in the 17th NEC (November 13-17, 2006)

The 17th NEC focused on transitions between educational levels, guidance, and examination systems. It is noteworthy that the special education dimension of teaching is brought to the agenda. It is revealed that teachers need to receive training in the context of special education. It is emphasized that regulations should be made to pave the way for teachers and other staff to provide services in the context of special education. While the arrangements are being made, it is seen that the participation of the families in this process is also indicated. Decisions were made regarding the legal framework, organizational structure, educational practices,

environment, and teachers/educational administrators (This council points out five themes). Some of the decisions made were:

“All primary school teachers should undergo a minimum of 180 hours of in-service training on special needs children and strategies pertaining to special education.”

“Legislative reforms should be undertaken to ensure comprehensive services are available to individuals with disabilities in special education, irrespective of age restrictions.”

“Programs targeting the families of individuals with disabilities should be incorporated.”

3.18. Education Management in the 18th NEC (November 01-05, 2010)

The 18th NEC deliberated on educational structures and practices, centering on teacher-administrator collaborations while considering the 2023 education vision. Collaborative efforts with the CoHE were prioritized. Consequently, organizational structure, educational initiatives, and teacher-administrator interactions were the focal points (This council points out four themes). It is meaningful that a vision document is created in the context of the future of the Turkish education system and that the teaching profession is brought to the agenda in a more fundamental and weighted way than other Councils through this vision document. The proposal to open a higher education level related to education by taking the training needs of teachers one step further distinguishes this council from others. The proposal is unique compared to other Shurs. It is emphasized here that teachers should be involved in more educational activities in order to increase the expected benefit from education. Some of the decisions included:

“Enhancing coordination between the Ministry of National Education and the Council of Higher Education in accordance with the 2023 vision, with particular emphasis on planning teacher requirements and providing teacher training based on those needs.”

“Addressing teacher training at the university level and establishing institutions dedicated to teacher education.”

“Implementing measures to incentivize teachers to remain in schools for extended periods.”

3.19. Education Management in the 19th NEC (02-06 December 2014)

The 19th NEC centered on programmatic developments and proposals aimed at improving the quality of educational activities across different levels. These decisions sought to promote a teacher-centric approach in line with the support of the educational environment. Key areas of focus encompassed organizational structure, program development, educational initiatives, environment, and teacher roles (This council points out five themes). At this council, decisions were made based on values education, based on reading habits, recognition of the city we live in, and culture-based activities. It is also seen that different methods are suggested for the selection of teacher candidates, including values education. Some of the decisions included:

“Incorporating values education into the curriculum.”

“Including culturally relevant literature (folktales, stories, fables, poems, etc.) in the educational materials used in preschool and primary education.”

“Transitioning to single-teacher instruction in primary schools.”

“Organizing activities that foster a culture of reading in primary education.”

“Implementing a multi-faceted evaluation process during the selection of prospective teachers, based on their competencies and interests.”

“Designating a weekly class period for free activities that introduce students to their local community.”

3.20. Education Management in the 20th NEC (01-03 December 2021)

The 20th NEC focused on preschool education, special education and guidance, basic education, and vocational training. The status of educational levels was discussed in conjunction with quality issues in education. It is noteworthy that the council brought to the agenda the studies to be carried out for pre-school and specially talented students. In education and training activities, not only school buildings; It is meaningful to bring the use of different places to the agenda. It is extremely striking that the teaching profession is considered as a career that can be considered as the concrete and institutional version of the characteristics mentioned so far. Alongside these considerations, the contribution of the environment and teacher

development was emphasized. Decisions were made regarding organizational structure, program development, environment, and teacher-administrator themes (This council points out four themes). Some of the decisions included:

“The development and implementation of a school-family collaboration model in early childhood education, aiming to support families and promote widespread family education.”

“Ensuring that students with special abilities are supported through enriched programs within the school environment.”

“Creating school playgrounds and environments that are geographically appropriate and supportive of education at all levels.”

“Regulating teaching as a career profession.”

4. CONCLUSION, DISCUSSION, AND RECOMMENDATIONS

This study aimed to draw conclusions regarding education management policies based on the decisions made in the NECs from the 1st to the 20th, using qualitative research methods and document analysis. The findings of this study indicate that the NECs have addressed a variety of topics related to education management through their decisions. These decisions can be categorized into six themes, namely legislation, organizational structure, curriculum, educational practices, environment, and teacher-education administrator. It is worth noting that these themes encompass different educational levels. Furthermore, the determination of education management policies is not solely based on educational levels but involves a comprehensive consideration of multiple factors. The themes identified in the study are interconnected and mutually supportive. Among them, decisions related to organizational structure have received significant attention. Recent NECs, particularly the 19th and 20th, have placed a strong emphasis on preschool education and teacher-education administrator. The National Education Councils (NECs) serve as a valuable platform for collaboration between education researchers and practitioners, contributing to effective governance. It is important to highlight that several decisions have been successfully implemented, such as the recent Law on Teaching Profession (Law No. 7354) enacted on February 3, 2022.

In NECs, educators and experts express their opinions and contribute to the future of education by discussing and making decisions on education-related issues (Aslaner, 2008). However, due to the structure of the decisions taken in the NECs, the implementation dimension is shaped by the will of the political power. This situation causes differences in the implementation of the decisions taken (Üçler, 2006). In addition, it is faced with a situation where most of the decisions taken at the NECs are not implemented. In the context of education management, structural and legal regulations are needed to obtain the desired efficiency from the decisions taken at the NECs. Thus, success can be achieved in terms of implementation of education management policies (Daş, 2019).

Various studies have been conducted on the decisions made in the NECs regarding different topics, as indicated in the relevant literature. For instance, Çakır (2017) examined the NECs in the context of terms like teachers, educational levels, foreign language, and the private sector. Eroğlu et al. (2016) focused on measures to enhance teachers' professional development, improve educational quality, and promote inter-institutional collaboration. Mery and Kaymakçı (2018) analyzed the NECs as influential entities shaping education policies and programs, including subjects like citizenship education and human rights. Kılıç & Güven (2017) explored the NECs with regards to teachers, school administration, curriculum, textbooks, and educational materials. However, Bulut-Boz & Karataş (2020) critically discussed the limited attention given to education and school administration until the 10th NEC and the challenges in implementing the decisions made. They emphasized the significance of considering teacher-education and school management as essential resources for education (Kadir & Nimota, 2019).

According to the research conducted by Suematsu and Tsujino (2018), the involvement and contribution of stakeholders is a significant factor in educational management policies. The interaction with the environment holds great importance for the successful implementation of educational activities and programs. It is essential to establish a framework that considers the environmental aspects in order to effectively achieve

educational management goals (Tadle-Zaragosa & Sonsona, 2021). Collaboration with stakeholders, implementation of training programs, and engagement in project work are crucial elements in attaining these objectives (Pérusse et al., 2007). The active participation of stakeholders in educational management, also known as governance, should be actively supported. It is necessary to establish and promote a governance approach not only in educational management but also in other areas of administration (Redondo, 2016).

Educational management and policies necessitate the joint management of schools, environments, and teachers; media -one of the several factors affecting education is the media. Media is also one of the stakeholders of education- aligned with the objectives of the educational institution. Education policies should consider a collaborative management approach, leveraging educational activities, technology, and programs (Antunes & Viseu, 2019). By institutionalizing such an approach, the transformation process towards becoming a learning organization (Watson, 2015) or a desired structure such as a democratic school (Batista & Pereyra, 2020) can be facilitated. In democratic education, the collaborative involvement of all stakeholders, including parents, students, and teachers, is crucial. Regardless of their diverse roles and positions, stakeholders should be actively included in the decision-making processes (Gottlieb, 2019). Implementing programs so that stakeholders can make the expected contribution to education, ensuring that the program is accepted by stakeholders by providing technical support; A structure supported by school managers, teachers and parents and necessary training should be provided (Heyward, Cannon & Sarjono, 2011). At this point, the views, beliefs and actions of education politicians who have an impact on the implementation of education-related policies must be consistent (Sayed et al., 2020).

Eroglu et al. (2016) and Kılıç & Güven's (2017) research in the context of teachers' training needs and training programs; the research conducted by Uysal (2008) in the context of school management; research by Gottlieb (2019), Redondo (2016) and Suematsu & Tsujino (2018), supports the results of the current research in the context of the contribution of the environment to school management (governance). However, these studies do not explicitly address or explore the themes of organizational structure and legislation as identified in the current research. This distinction sets the present study apart from previous research, as it sheds more explicit light on these two themes. Moreover, the present research takes a comprehensive approach by analyzing educational management policies in relation to all education-related topics, directly linked to educational management policies, unlike other studies (Çakır, 2017; Merey & Kaymakçı 2018). Furthermore, a thorough analysis of all educational management policies has been conducted. These aspects underline the comprehensive and distinct nature of the present study compared to previous research.

Based on the findings of this research, the following recommendations can be made for practitioners:

- A control mechanism should be established to better monitor education management policies based on the decisions taken in NECs to understand whether or not they are implemented or to what extent they are implemented.
- It has been observed that education management is discussed through education levels in the NECs. According to the researcher, considering educational management only in the context of educational levels is not sufficient, so decisions should be made by taking into account different aspects of educational management - different management approaches, models, etc.
- Decisions regarding education management and administrators are more common in recent NECs. However, in terms of consistency and continuity in education management policies, the issue should be discussed in other assemblies.
- The practice of NECs bringing together researchers and practitioners should be continued as an example of good governance.
- Necessary structural and legal regulations should be made to implement the NECs in the context of education management.

- The study was conducted using qualitative research method and document analysis. Researchers can conduct research using different methods based on the opinions of researchers and practitioners who come together NECs. They can share the results here.
- National Education Councils should be taken into consideration in doctoral studies as well as master's degree studies.

BEYAN

“Milli Eğitim Şuralarının Eğitim Yönetimi Politikalarına Etkisinin İncelenmesi -Examining the Impact of National Education Councils on Education Management Policies-” isimli makalem ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.

KAYNAKÇA

- Aada, K. (2020). Insight on planning and assessing the teaching-learning process. *International Journal on Social and Education Sciences*, 2(2), 88-96.
- Altay, S. (2011). Preschool period and its current state in national educational council since the foundation of Turkish republic. *Education Sciences*, 6(1), 660-672. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19821/212162>
- Antunes, F., & Viseu, S. (2019). Education governance and privatization in Portugal: Media coverage on public and private education. *Education Policy Analysis Archives*, 27(125). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4293> This article is part of a special issue, Globalization, Privatization, Marginalization: Assessing Connections in/through Education, Part 1, guest edited by D. Brent Edwards and Alex Means.
- Aslaner, N. (2008). *National education councils and education policies (1939-1946)* (Unpublished Master's Thesis). Gazi University, Ankara.
- Aydın, R. (2009). The evaluation of national education councils from the point of view of teachers' problems (1980–2000). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 199-238.
- Balıkçı, A., & Türkoğlu, M. E. (2021). Reflections of national education councils on school administration: Should the councils be on the agenda again? *International Journal of Progressive Education*, 17(6), 215-230. DOI: 10.29329/ijpe.2021.382.15
- Başaran, İ. E. (1989). *Introduction to education*. Ankara: Sevinç.
- Batista, N. C., & Pereyra, M. A. (2020). The democratic management of the public school in contexts of local educational reforms: A comparative study between Brazil and Spain. Translated from the original, A gestão democrática da escola pública em contextos de reformas educacionais locais: Estudo comparado entre Brasil e Espanha. *Education Policy Analysis Archives*, 28(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4285>
- Bulut-Boz, T., & Karataş, İ. H. (2020). An analysis of the decisions taken in the national education councils on educational and school administration. *CRES Journal Critical Reviews in Educational Sciences*, 1(2), 108-130. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/alanyazin/issue/60649/893905>
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *New structure and behavior in school management*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods design and analysis*. A. Aypay (Trans. Edt.). Ankara: Anı.
- Çakır, C. (2017). Evaluation of the last now in the Turkish education system as a public policy in the national educational survey. *Journal of Social and Humanities*, 9(2), 31-48.
- Dağhan, G., Kalaycı, E., & Seferoğlu, S. S. (2011). The examination of technology policies in national education councils. *Academic Informatics*, 2-4 February 2011 / İnönü University Malatya.
- Daş, E. (2019). *The national education councils conducted between 1990 and 2015 and their impacts on Turkish education system* (Unpublished Master's Thesis). Ondokuz Mayıs University, Samsun.
- Dunsire, A. (1995). Administrative theory in the 1980s: A viewpoint. *Public Administration*, 73(1), 17-40.


- Eroğlu, M., Özbek, R., & Şenol, C. (2016). An investigation of decisions of National Education Council on teachers' professional development. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS)*, 6(12), 81-90.
- Fidan, N., & Erden, M. (1998). *Introduction to education*. Ankara: Alkım.
- Gottlieb, D. (2019). On democratic accountability in education. *Philosophical Studies in Education*, 50, 94-104.
- Gökçe, O. (2019). *Classical and qualitative content analysis*. Konya: Çizgi.
- Gümüştül, O., & Göral, M. (2014). Physical education lesson within national educational councils. *Sportive Perspective: Journal of Sport and Educational Sciences*, 1(1), 14-29. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbsebd/issue/31658/347108>
- Heyward, M., Cannon, R.A., & Sarjono. (2011). Implementing school-based management in Indonesia. RTI Press publication No. OP-0006-1109. Research Triangle Park, NC: RTI Press. Retrieved [date] from <http://www.rti.org/rtipress>.
- İşler, H. (2016). *The examination of educational philosophy of Turkish national education councils between 1946 and 2014* (Unpublished Master's Thesis). Yeditepe University, İstanbul.
- Kadir, J., & Nimota, A. (2019). Good governance issues in education system and management of secondary schools in Kwara State, Nigeria. *eJEP: eJournal of Education Policy*, 1-14.
- Karataş, İ. H. (2012). A model proposal for ensuring social participation in the Turkish education system: Local education councils. *Journal of Amasya University Faculty of Education*, 1(2), 151-166.
- Kılıç, Z. (2017). The analysis of the decisions of the national educational councils. *Journal of International Social Research*, 10, 588-599. 10.17719/jisr.20175334147.
- Kopric, I. (2013). Governance and administrative education in South Eastern Europe: Genuine development, conditionality, and hesitations. *Croatian and Comperative Public Administration*, 13(1), 5-39.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis*. London: Sage publications.
- Merey, Z., & Kaymakçı, S. (2018). An evaluation of the decisions taken about citizenship, democracy and human rights education in the national education councils. *YYU Journal of Education Faculty*, 15(1), 819-854. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/40566/490830>
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. S. Turan (Trans. Edt.). Ankara: Nobel.
- Ministry of National Education (MoNE). (2014). *The national education councils*. <https://ttkb.meb.gov.tr/>. Access date: 25.04.2023.
- Neuman, L. W. (2010). *Social research methods*. S.Özge (Trans.). İstanbul: Yayın Odası.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. M. Butun and S. B. Demir (Trans. Edts.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pérusse, R., Goodnough, G. E., & Bouknight, T. (2007). Counselor education and educational administration: An exploratory survey of collaboration. *Journal of School Counseling*, 5(24).
- Peters, B. G., & Pierre, J. (1998). Governance without government? Rethinking public administration. *Journal Of Public Administration Research And Theory*, 8(2), 223-243.
- Redondo, E. G. (2016). Governance in educational institutions in Portugal. *New Approaches in Educational Research*, 5(1), 17-22. DOI: 10.7821/naer.2016.1.156
- Reed, M., & Chappell, P. (2021). Teachers driving their own professional development: Theory and Practice. *English Australia Journal*, 37(1), 5-26.
- Rini, R., Sukamto, I., Ridwan, R., & Hariri, H. (2020). School-based management in Indonesia: decision-making, problems, and problem-solving strategy. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 422, 229-232.
- Sayed, Y., Motala, S., Carel, D., & Ahmed, R. (2020). School governance and funding policy in South Africa: Towards social justice and equity in education policy. *South African Journal of Education*, 40(4), 1-12. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n4a2045>

- Suematsu, H., & Tsujino, K. (2018). Finding alternatives and/or following global trends for school leaders?: Reflection of educational management in Japan. *JISTE*, 22(1), 65-73.
- Şişman, M. (2010). *Turkish education system and school administration*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tadle-Zaragosa, J. R., & Sonsona, R. P. J. V. (2021). Linking administrative performance of principals vis-à-vis public relations and community involvement. *International Journal of Instruction*, 14(4), 857-872. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14449a>
- Tofur, S., Aypay, A., & Yücel, Y. (2016). comparative evaluation of the decisions of the Turkish national education council and indexes of the journal of announcements between 1980-2014. *Education and Science*, 41(186), 253-274. DOI: 10.15390/EB.2016.6595
- Uysal, Ş. (2008). *Opinions of the principals and supervisors about the decisions of the seventeenth national educational council (Sample of Eskişehir)* (Unpublished Master's Thesis). Osmangazi University, Eskişehir.
- Üçler, C. (2006). *National educational councils realized in 1988-2005 and implementations of the decisions made in these councils* (Unpublished Master's Thesis). Selçuk University, Konya.
- Watson, P. (2015). The reality of school development. *Online Submission*, 1-12.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, P. (2019). *Decisions related to foreign language teaching in the national education councils and their reflections on practice* (Unpublished Master's Thesis). Akdeniz University, Antalya.
- Yüksel-Şahin, F. (2012). An evaluation of the decisions taken about psychological counseling and guidance in the Turkish national education councils (1939-2010). *Journal of Social Studies Education Research*, 3(1), 95-118. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jsser/issue/19098/202641>

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DOĞAYLA İLİŞKİ VE ÇEVRE BİLİNÇ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Fatma ŞAŞKIN (Sorumlu Yazar)¹

¹ Uç., Milli Eğitim Bakanlığı, fsaban90@gmail.com

 ORCID ID:0000-0003-0314-9540

Ümit İZGİ ONBAŞILI²

² Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, umitizgi@gmail.com

 ORCID ID:0000-0002-7655-3037

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES

2023

Volume 4, No 3

Sayfa/ Pages: 99-117

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :29.09.2023

Kabul/Accepted :7.11.2023

e-Yayın/e-Printed:13.12.2023

DOI: 10.59062/ijpes.1368172

ÖZ

Bu araştırma 2020-2021 öğretim yılı Mersin merkez ilçelerinde (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) görev yapan sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki ve çevre bilinç düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Nisbet ve arkadaşları tarafından 2009 yılında geliştirilip Çakır ve diğerleri tarafından (2015) Türkçe'ye uyarlaması gerçekleştirilen "Doğayla İlişki Ölçeği" ve Şaşmaz Ören ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen "Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen Mersin ili merkez ilçelerindeki MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan 345 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Mersin ilinde MEB'e bağlı sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyleri ve çevre bilinci düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyleri ve çevre bilinci düzeyleri arasında orta büyüklükte pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, çevre bilincini gerçekten benimseyen ve doğal dünya ile anlamlı bağlantılar kuran çevreye duyarlı eğitimciler rehberliğinde bu alanda daha fazla araştırma yapılmasını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Doğayla ilişki, çevre bilinci, sınıf öğretmeni

Examination Of The Relationship Between Primary School Teachers' Nature Relatedness And Environmental Consciousness

ABSTRACT

This study was conducted to examine the relationship between nature relatedness and environmental consciousness levels of primary school teachers working in Mersin central districts (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) in the 2020-2021 academic year. Survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. "Relationship with Nature Scale" developed by Nisbet et al. in 2009 and adapted into Turkish by Çakır et al. (2015) and "Environmental Consciousness Teacher Qualities Scale" developed by Şaşmaz Ören et al. (2010) were used as data collection tools. The sample of the study consisted of 345 primary school teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in the central districts of Mersin province, selected using convenience sampling method. As a result of the research, it was concluded that the levels of relationship with relatedness and environmental consciousness of primary school teachers affiliated to the MoNE in Mersin province were above average. In addition, it was concluded that there was a moderate positive relationship between primary school teachers' level of relationship with nature and their level of environmental consciousness. The results of the study revealed that more research should be conducted in this field under the guidance of environmentally sensitive educators who truly embrace environmental consciousness and establish meaningful connections with the natural world.

Keywords: Nature relatedness, environmental consciousness, primary school teacher

Açıklama: Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın Mersin Üniversitesi'nde 2022 yılında tamamladığı "Sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki ve çevre bilinç düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mersin ili örneği" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Atf için: Şaşkın, F. & İzgi Onbaşılı, Ü. (2023). Sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki ve çevre bilinç düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 99-117.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan araştırmanın bilimsel etik kuralları çerçevesinde yapıldığına dair 05/03/2021- 03 tarih ve karar nolu Etik Kurul İzni, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçekleri sınıf öğretmenleri üzerine uygulamak için 03/03/2021- 21642358 tarih ve sayılı kurum izni alınmıştır.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. GİRİŞ

Çevre eğitimi, çevreyle ilgili sorunların ele alınmasında ve çevreye duyarlı davranışların teşvik edilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bireylere yalnızca çevre bilgisi sağlamak, çevre yanlısı davranışların gelişmesini garanti etmez. Çevre eğitimi, çevre hakkında bilgi aktarma ve belirli çevre sorunlarına ilişkin farkındalığı artırma sürecinden çok daha fazlasıdır (Spork, 1992). Bunun nedeni çevresel bilgi ile davranış arasındaki ilişkinin karmaşık olması ve kişisel tutumlar gibi çeşitli faktörlerden etkilenmesidir (Wang & Zhang, 2021). Yapılan araştırmalarda bireylerin çevreye yönelik bir eğitim almalarına rağmen bireylerde çevre bilinci ve çevreye karşı olumlu tutum gelişmediği gözlemlenmiştir (Ak, 2008; Baş, 2011; Karaismailoğlu, 2018; Şener, 2019; Yalçın, 2009). Bu bağlamda bu araştırma özellikle “İnsanlar nasıl çevre bilincine sahip olabilirler? ; İnsanlara çevre dostu davranışlar nasıl kazandırılabilir?; Çevreye yönelik tutum ve davranışlar ile çevre bilgisi arasında nasıl bir ilişki vardır?” gibi sorulara cevap bulmak amacıyla tasarlanmıştır.

Alan yazında birçok araştırmacı çalışmalarındaki bulgulardan yola çıkarak bu sorulara çözüm olarak sınıf dışı ortamları, doğa ve doğal ortamlarda öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme imkânı bulacağı eğitimleri önermişlerdir (Aydın, 2010; Öztürk, 2013; Uzun, 2017; Şener, 2019; Yalçın, 2009). Bu nedenle bilim insanları dikkatlerini özellikle çevre bilincini ve çevre dostu davranışları geliştirmek için alternatif stratejiler keşfetmeye yönelttiler. En çok yinelenen önermelerden biri, özellikle çocukluk döneminde ders dışı ortamların ve doğal ortamlara girmenin önemidir (Rakotomamonjy, Jones, Razafimanahaka, Ramamonjisoa & Williams, 2014). Bireyler arasında doğa dostu davranışların şekillenmesinde informal öğrenme önemli bir rol oynamaktadır. Çocukları doğayla etkileşime geçirmenin ve gelişim yıllarında doğal dünyayla derin bir bağ kurmanın yetişkinlikte kalıcı olumlu çevre yanlısı davranışlara yol açacağına inanılmaktadır (Rakotomamonjy, Jones, Razafimanahaka, Ramamonjisoa & Williams, 2014). Doğayla olan bu bağın, bireylerin çevresel inceliklere dair anlayışlarını ve doğaya karşı sorumluluk duygularını geliştireceği düşünülmektedir (Niaura, 2013). Nisbet, Zelenski & Murphy (2009) tarafından yapılan araştırma, doğayla bağlantının bir dizi olumlu çevre dostu tutum ve davranışı teşvik edebileceğini ileri sürerek bu görüşü desteklemektedir. Ayrıca Mayer & Frantz (2004), kendini doğal alanın ayrılmaz bir parçası olarak algılamının, bireylerin çevresel karmaşıklıkları kavrama kapasitesini artırdığını ileri sürmektedir. Doğayla bu bütünleşme duygusu, doğa-çevre eğitiminin şekillendirilmesinde ve kasıtlı ve çevreye duyarlı davranış kalıplarının teşvik edilmesinde çok önemlidir (Niaura, 2013). Doğal ortamlardaki deneyimlerin informal öğrenme ortamlarının çevresel tutum ve davranışları teşvik etmede etkili olduğu ve bu ortamların, bireylerin doğayla derin bir bağ geliştirmesi ve çevre bilincini geliştiren ilk elden deneyimler kazanması için fırsatlar sağlayabileceği belirtilmektedir (Geiger, Geiger, & Wilhelm, 2019). İnfomal öğrenme ortamlarına ek olarak, eğitim kurumları çevre yanlısı davranışların teşvik edilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Örneğin Levy ve Marans (2012) Michigan Üniversitesi kampüsünde eğitim, katılım ve değerlendirme faaliyetlerini içeren bir "çevresel sürdürülebilirlik kültürü" oluşturmak için öneriler geliştirmiş ve bu faaliyetler sayesinde bireylerin çevresel konular hakkındaki bilgilerini artırmayı ve çevre yanlısı davranışları teşvik etmek için hatırlatmalar sağlamayı amaçlamıştır. Tüm bu çalışmalarda ortak vurgulanan nokta etkinliklerin doğal ortamlarda gerçekleştirilerek çocukların doğa ile ilişki içerisine girmesi ve doğayla bağ kurmasının sağlanmasıdır. Çünkü çocukluğunda doğayla ilişki kuran çocuklar, doğayı koruma noktasında yetişkinlik dönemlerinde daha fazla olumlu davranış göstereceklerdir. Nisbet, Zelenski & Murphy 'de (2009) doğayla ilişkili olmanın birçok olumlu çevre dostu tutum ve davranışı da beraberinde getireceğini belirtmişlerdir. Atik, Sarı & Doğan (2023) açık havayı tercih eden ve doğaya yakın yaşayan öğretmen adaylarının çevreye daha duyarlı davranma eğiliminde olduklarını tespit etmişlerdir. Mayer & Frantz (2004) kendini doğanın bir parçası olarak hisseden bireylerin çevreye dair konuları daha etkili bir şekilde öğrenebildiklerini vurgulamışlardır. Bireylerin kendilerini doğanın bir parçası olarak görmeleri gerçekleştirilen doğa-çevre eğitiminin davranış boyutunda bir etki yaratması açısından önem kazanmaktadır. Doğayla bağ kuran, kendini doğanın bir parçası olarak gören birey doğaya sorumlulukların farkında olacak ve davranışlarında daha bilinçli bir yaklaşım içerine girecek ve doğa dostu davranışlar sergileyecektir. Genel olarak, informal öğrenme ortamlarının etkinliği, çevresel tutumların oluşumu ve doğa dostu davranışların altında yatan etkenler, kalıcı çevre bilincine sahip davranışları geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirmemize

katkıda bulunan önemli araştırma alanlarıdır. Bu alanları keşfederek çevre eğitime yönelik etkili yaklaşımlar geliştirebilir ve çağdaş toplumda sürdürülebilir davranışları teşvik edebiliriz.

1.1. Araştırmanın Amacı

Çocuklarımızın doğa dostu bireyler olarak yetişmeleri; erken çocukluk döneminden itibaren verilen çevre eğitiminin öneminin farkında olan, doğayla güçlü bağları bulunan, çevre bilincine sahip ve uygulamalı çevre eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip öğretmenlerle sağlanabilir. Özellikle temel eğitim düzeyinde ilkokullarda çalışan öğretmenlerin doğayla ilişki düzeyleri ve çevre bilinçleri etkili bir çevre-doğa eğitimi açısından önem arz etmektedir.

Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada, onların çevreye duyarlılık düzeylerinin bilişsel altyapılarından ve lisans öğrenimleri sırasında aldıkları çevre eğitimi derslerinden etkilendiği bulunmuştur (Yanarates & Yılmaz, 2020). Bir başka çalışmada öğretmenlerin çevresel davranış düzeylerini ikamet yeri ve cinsiyet gibi demografik değişkenlerin de etkileyebileceği ortaya konmuştur (Semendoğlu & Arslan, 2022). Genel olarak bakıldığında bu çalışmalar, sınıf öğretmenlerinin doğa ile bağlarının ve çevre farkındalıklarının, büyüdükleri yer, çevre eğitime maruz kalmaları ve çevre projelerine katılımları gibi faktörlere bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin çevre bilincini değerlendirirken ve çevre eğitimi uygulamalarını geliştirmeye yönelik stratejiler tasarlarken bu faktörlerin dikkate alınması önem kazanmaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin doğayla bağlarının düzeyi ve çevre farkındalıkları, büyüdükleri yer, okul öncesi eğitim almaları, çevre veya doğa eğitimi almaları, çevre veya doğayla ilgili projelerde yer almaları gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değişip değişmediği araştırmanın hedeflerinden biri olmuştur.

Bu çalışmada da Mersin MEB'e bağlı sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyleri ve çevre bilinci düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Mersin MEB'e bağlı sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişkileri ve çevre bilinçleri ne düzeydedir?
2. Mersin MEB'e bağlı sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyleri ve çevre bilinç düzeyleri; çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri, okulöncesi eğitimi alma durumları, çevre veya doğa eğitimi alma durumları, çevre veya doğaya yönelik proje de yer alma durumları açısından incelendiğinde farklılaşmakta mıdır?
3. Mersin MEB'e bağlı sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyleri ve çevre bilinci düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Günümüzde insan davranışı, çok sayıda çevresel zorluğun temelini oluşturuyor ve potansiyel çözümlerin temel taşı olarak eğitime odaklanmayı gerektiriyor. Özellikle erken yaşta eğitim, çevresel kaygıların etkili bir şekilde ele alınmasında önemli ve kalıcı bir yaklaşım olarak durmaktadır. Gelişim yıllarında doğayla derin bir bağ kuran ve çevre bilinci geliştiren çocuklar, bu eğilimlerini yetişkinliğe de taşıma eğilimindedir. Bu bağlamda gelecek nesillere şekil veren eğitimcilerin rolü önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin çevre bilinci, duyarlılığı ve çevreye olan gerçek yakınlığı kritik öneme sahiptir. Çevreyle gerçek bir bağ kurabilen ve gerçek çevre bilincini ortaya koyabilen eğitimciler, öğrencileri için örnek rol modeller olarak hizmet edebilirler. Öğretmenler eylemleriyle doğayla bağlılık duygusunu aşılayabilir, çocuklarda çevre bilincini gelişmesine katkı sağlayabilir. Bu durum temel bir soruyu gündeme getiriyor: "Çocukların erken yaşta doğayla bağ kurmasını ve çevre bilincini geliştirmesini sağlayan sınıf öğretmenleri bu farkındalığa ne ölçüde sahipler?". Bu çalışmada bu soruya cevap aranmakta ve sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyleri ve çevre bilinci düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan alan yazın araştırmasında çevre bilinci oluşturmak için verilecek nitelikli eğitimin doğal ortamlarda gerçekleştirilerek bireylerin yaparak yaşayarak öğrendikleri doğa uygulamaları ile sağlanabileceği vurgulanmıştır (Aydın, 2010; Baş, 2011; Karataş,2013; Karaismailoğlu, 2018; Öztürk, 2013; Yalçın, 2009) . Kısaca çocukların doğal ortamlarda yaparak yaşayarak yani doğayla ilişki kurarak edindikleri deneyimlerin çevre bilinci kazanılması açısından daha etkili olduğu söylenebilir.

Alan yazında incelenen araştırmaların birçoğunda çevre bilinci ve doğayla ilişkinin ayrı olarak farklı değişkenler açısından incelendiği görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmen adaylarının çevre bilinci

üzerine yapılan çalışmalarda; çevre bilincinin çeşitli demografik değişkenler açısından (Ak, 2008; Yalçın, 2009) , çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin (Karataş, 2013) ve web tabanlı arttırılmış gerçeklik uygulamasının (Safitri & vd., 2022) etkisini, yansıtıcı düşünce eğilimleri ile çevre bilinci arasındaki ilişkinin (Şener, 2019) incelendiği görülmüştür. Ayrıca çevre bilinci ile çevreye karşı sorumlu davranışlar (Moody-Marshall, 2022), çevresel tutum (Bala, Singh & Sharma, 2022), çevresel algı (Petkou, Andrea & Anthrakopoulou, 2021; Zeeshan & Qureshi, 2022) arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar da mevcuttur. Doğayla ilişki kapsamında yapılan çalışmalarda ise öğretmen adaylarının doğayla bağlılık düzeylerini (Kroufek, Uhrinová & Chytrý , 2018) ve etik tutumlarını (Karademir, 2017) , doğayla ilişkinin önemini (Özgün & Özgün, 2019), çevresel kaygı düzeylerini (Dornhoff, Sothmann, Fiebelkorn & Menzel, 2019) inceleyen araştırmalar olduğu tespit edilmiştir. Ancak mevcut literatürde çevre bilinci ile doğayla bağlantı düzeyi arasındaki ilişkiyi kapsamlı bir şekilde inceleyen çalışmaların azlığı, önemli bir boşluğu vurgulamaktadır. Bu çalışma, çevresel farkındalık ile kişinin doğayla ilişkisi arasındaki etkileşimi araştırarak alandaki bu açıklığa katkı sunmayı amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Mersin ili merkez ilçelerinde (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki ve çevre bilinci düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Tarama modeli, katılımcıların ilgi, beceri, yetenek ve tutumlarını kapsayacak şekilde bir konuya veya olaya ilişkin bakış açılarını ölçmek için geniş ölçekli araştırmalarda uygulanan bir metodolojidir (Büyüköztürk, K.Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Betimsel tarama araştırması, katılımcıların belirli bir olay veya olguya ilişkin mevcut görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. İlişkisel tarama araştırması ise birden fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve eş zamanlı değişimleri, durumlarına müdahale etmeden inceler ve bu ilişkilerin varlığını ve büyüklüğünü tespit etmek için ilişkisel analiz kullanır (Karasar, 2016). Bu çalışmanın amacının, sınıf öğretmenlerinden oluşan önemli bir örneklemin doğayla mevcut ilişkisini ve çevre bilinci düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymak olduğu göz önüne alındığında, tarama modelinin uygun olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma, sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişkileri ile çevre bilinci düzeyleri arasındaki ilişkinin boyutunu ve doğasını, bu değişkenleri değiştirmeden araştırdığı için ilişkisel tarama modelini benimsenerek yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmanın genel evrenini Türkiye’ deki tüm sınıf öğretmenleri oluştururken çalışma evrenini ise Mersin İli merkez ilçelerinde (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görevli 2527 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise çalışma evreninden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 345 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının kolaylıkla ulaşabileceği bir popülasyondan zaman, para ve işgücü kaybını yaşamadan verilerini toplanması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2021). Koronavirüs (Covid-19) pandemisinden kaynaklı ülkemizde okulların kapatılması sonucunda araştırmanın evrenini oluşturan sınıf öğretmenlerine ulaşmak ve araştırmayı yürütmek zorlaşmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde pandeminin getireceği olumsuzlukların etkilerini önlemek ve çalışmada yer alacak katılımcılara kolaylıkla ulaşabilmek için, Mersin İli Merkez Yenişehir İlçesi MEB'e bağlı bir devlet okulunda öğretmen olarak görev yapan araştırmacı uygun örnekleme yöntemini seçmiştir. Ayrıca araştırmanın veri toplama sürecinde okulların kapatıldığı zamanlarda veri toplama araçlarını dijital kanallardan katılımcılara ulaştırmıştır. Örneklem büyüklüğüne; $n=n_0 / (1+(n_0 / N))$ formülü kullanılarak karar verilmiştir. Araştırma için sapma miktarı $d=0.05$ puan ve standart sapma 0.5 puan olarak tahmin edilmiş, güven düzeyine karşılık gelen t değeri $t=1.96$, $n_0=384.16$ olarak hesaplanmıştır (Büyüköztürk, K.Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020). Bu formüle göre örneklem büyüklüğü $n= 384.16 / (1+(384.16/2527))= 334$ kişi olarak alınması yeterlidir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 356 sınıf öğretmeninden alınan

verilerin analizi sonucunda uç değer olarak tespit edilen 11 sınıf öğretmene ait veriler veri setinden çıkartılmış ve araştırmaya 345 sınıf öğretmenin verileri üzerinden devam edilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin çocukluk yerleşim yeri, okulöncesi eğitim alma durumu, doğa veya çevreye yönelik eğitim alma durumu, doğa veya çevreye yönelik bir projede yer alma durumu değişkenlerle ilgili bilgileri tablo 1 'de yer almaktadır.

Tablo1. Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerine ait bilgiler

Çocukluk yerleşim yeri	Kırsal	111
	Şehir	234
Okulöncesi eğitim alma durumu	Hayır	278
	Evet	67
Doğa veya çevreye yönelik eğitim alma durumu	Hayır	178
	Evet	167
Doğa veya çevreye yönelik projede yer alma durumu	Hayır	223
	Evet	122

Tablo1. 'de yer alan verilere göre çocukluk yıllarını kırsal (köy/kasaba) yerleşim alanlarında geçiren öğretmenler 111 kişi iken, şehirde geçiren öğretmenlerin sayısı 234 kişidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 67 kişi okulöncesi eğitim alırken, 278 kişi okulöncesi eğitim almamıştır. Doğa ve çevreye yönelik eğitim alma durumları incelendiğinde 178 kişinin herhangi bir eğitim almadığı, 167 kişinin ise doğa ve çevreye yönelik eğitim aldıkları görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden 223'nün doğa veya çevreye yönelik bir projede yer almadığı, 122'sinin ise doğa veya çevreye yönelik bir projede yer aldığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce; çalışmada kullanılacak ölçekler için sorumlu yazarlardan, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin; doğayla ilişkilerini belirlemek için; "Doğayla İlişki Ölçeği" (Natura Relatedness Scale) ve "Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri toplama süreci pandemi koşullarında gerçekleştiği için veri toplama araçları çalışmada yer alacak katılımcılara dijital formlar üzerinden ulaştırılmıştır. Oluştulan dijital formda katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan ettikleri bilgilendirilmiş gönüllü olur formuna onay verdikten sonra veri toplama araçlarına ulaşmışlardır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda katılımcıların çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri, okulöncesi eğitimi alma durumları, çevre veya doğa eğitimi alma durumları, çevre veya doğaya yönelik proje de yer alma durumlarına dair bilgiler yer almaktadır.

2.3.2. Doğayla İlişki Ölçeği (Natura Relatedness Scale)

Nisbet ve arkadaşları tarafından 2009 yılında geliştirilip Çakır ve diğerleri tarafından (2015) Türkçe'ye uyarlaması gerçekleştirilen "Doğayla İlişki Ölçeği" bireylerin doğayla olan bilişsel, duyuşsal ve fiziksel ilişkilerini bir arada ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek; "deneyim", "perspektif" ve "özbenlik" olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Deneyim boyutunda yer alan maddeler doğal yaşam ile fiziksel aşinalığı, özbenlik boyutunda yer alan maddeler bireylerin doğaya bağlılığını yansıtan duygu ve düşüncelerini, Perspektif boyutunda yer alan maddeler ise bireylerin davranışlarının tüm canlılar üzerindeki etkisinin yansıtan görüşleri temsil etmektedir. Ölçekteki maddelerin cevaplandırılmasında 5'li likert (5=Kesinlikle Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1=Kesinlikle Katılmıyorum) kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekte yer alan 8 madde ters (reverse) kodlanmıştır. Çakır ve arkadaşları (2015) tarafından ölçeğin geneli için gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı; ölçek geneli için (α) 0.88, "Özbenlik" boyutu için (α) 0,87; "Perspektif" boyutu için (α) 0,74 ve "Deneyim" boyutu için (α) 0,73 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada "Doğayla İlişki Ölçeğinin" geneli için araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği yanıtlar üzerinden güvenilirlik analizi tekrar yapılmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçek geneli için (α) 0.78, "Özbenlik" boyutu için (α) 0,65, "Perspektif" boyutu için (α) 0,50 ve "Deneyim" boyutu için (α) 0,69 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa iç

tutarlılık katsayısının 0.7' nin üzerinde olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2021). Ölçeğin veri toplama aracı olarak seçilmesinde; bireylerin doğayla olan fiziksel, bilişsel ve duyuşsal ilişkilerini bir arada değerlendirme olanağı sunan alt boyutlara sahip olması etkili olmuştur. Alan yazın incelendiğinde bu çalışmada kullanılmak üzere seçilen Nisbet ve arkadaşlarına (2009) ait doğayla ilişki ölçeğinin alanda yer alan diğer doğayla ilişki ölçeğinden (Mayer & Frantz,2004) farklı olarak toprak ile uğraşma, doğal alanlarda bulunma gibi doğa ile kurulan fiziksel ilişkiyi de kapsayıcı nitelikler taşıması etkili olmuştur. Tam (2013)'ın doğayla ilişkiyi ölçen farklı ölçekleri birlikte değerlendiren çalışmasında "Doğayla İlişki Ölçeğini" çevre dostu davranışları belirlemede çok önemli ve ayırt edici olarak belirtmesi belirleyici olmuştur (Akt. Çakır, Karaarslan, Şahin & Ertepinar , 2015).

2.3.3. Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği

Ören, Kıyıcı, Erdoğan & Sevinç (2010) tarafından geliştirilen “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği”; "Sosyal aktivite ve işbirliği", "uygulama ve model olma", "günlük yaşamla ilişkilendirme", "tutum ve bilinçlendirme" olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin cevaplandırılmasında 5'li likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Bu şekilde puanlandırıldığında ölçekten alınabilecek en yüksek puan 135, en düşük puan 27'dir. Ören ve arkadaşları tarafından ölçeğin geneli ve alt boyutları için hesaplanan iç tutarlılık Cronbach Alfa güvenirlik katsayısını ölçek geneli için (α) 0,94, “Sosyal aktivite ve işbirliği” boyutu için (α) 0,88, “Uygulama ve model olma” boyutu için (α) 0,85, “Günlük yaşamla ilişkilendirme” boyutu için (α) 0,77 ve “Tutum ve bilinçlendirme” boyutu için (α) 0,70 olarak hesaplanmıştır. Ölçek araştırmacılar tarafından oldukça güvenilir olarak yorumlanmıştır. Bu çalışmada “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeğinin” geneli için araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği yanıtlar üzerinden güvenirlik analizi tekrar yapılmış ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) 0,95, “Sosyal aktivite ve işbirliği” boyutu için (α) 0,90, “Uygulama ve model olma” boyutu için (α) 0,88, “Günlük yaşamla ilişkilendirme” boyutu için (α) 0,82 ve “Tutum ve bilinçlendirme” boyutu için (α) 0,86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu çalışma için seçilmesinde alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin mevcut çevre bilinçlerini öğretmenlik niteliklerine ne derece yansıtılabildiklerini ölçen tek ölçek olması belirleyici olmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde kullanılacak test yöntemlerinin belirlenebilmesi için her iki ölçekte de bağımlı değişken verilerinin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için normallik analizi yürütülmüştür. Verilerin normalliğinin değerlendirilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri, Kolmogorov-Smirnow normallik testi p değeri incelenmiştir. Verilere ait normallik analizlerine tablo 2 'de yer verilmektedir.

Tablo 2. Verilerin normallik analizleri

Ölçek	Değişken	Ölçek boyutu	N	Çarpıklık	Basıklık	p	
Doğayla İlişki Ölçeği	Çocukluk yerleşimi	Ölçek geneli	Kırsal	111	-0,40	-0,48	0,01
			Şehir	234	-0,26	-0,47	0,04
		Özbenlik	Kırsal	111	-0,61	0,34	0,02
			Şehir	234	-0,42	-0,33	0,00
		Perspektif	Kırsal	111	-0,77	0,43	0,00
			Şehir	234	-0,82	-0,00	0,00
	Deneyim	Kırsal	111	-0,17	-0,86	0,00	
		Şehir	234	-0,36	0,09	0,00	
	Okulöncesi eğitimi alma durumu	Ölçek geneli	Hayır	278	-0,34	-0,47	0,00
			Evet	67	-0,11	-0,43	0,20
		Özbenlik	Hayır	278	-0,54	0,02	0,00
			Evet	67	-0,31	-0,66	0,00
Perspektif		Hayır	278	-0,95	0,57	0,00	
		Evet	67	-0,24	-1,14	0,00	
Deneyim	Hayır	278	-0,25	-0,40	0,00		
	Evet	67	-0,54	0,66	0,00		
Çevre veya doğa eğitimi alma durumu	Ölçek geneli	Hayır	178	-0,28	-0,41	0,20	
		Evet	167	-0,31	-0,55	0,00	
	Özbenlik	Hayır	178	-0,42	-0,67	0,00	
		Evet	167	-0,55	0,23	0,01	
	Perspektif	Hayır	178	-1,02	0,96	0,00	
		Evet	167	-0,62	-0,35	0,00	
	Deneyim	Hayır	178	-0,26	-0,01	0,03	
		Evet	167	-0,41	-0,09	0,00	

Çevre veya doğaya yönelik projede yer alma durumu	Ölçek geneli	Hayır	223	-0,29	-0,35	0,00	
		Evet	122	-0,38	-0,60	0,00	
	Özbenlik	Hayır	223	-0,41	-0,21	0,00	
		Evet	122	-0,65	-0,24	0,00	
	Perspektif	Hayır	223	-0,93	0,55	0,00	
		Evet	122	-0,64	-0,26	0,00	
	Deneyim	Hayır	223	-0,28	0,10	0,02	
		Evet	122	-0,37	-0,52	0,00	
	Çocukluk yerleşimi	Ölçek geneli	Kırsal	111	-0,75	-0,01	0,00
			Şehir	234	-0,61	-0,71	0,00
Sosyal aktivite		Kırsal	111	-0,51	-0,66	0,00	
		Şehir	234	-0,71	-0,03	0,00	
Uygulama		Kırsal	111	-0,99	0,26	0,00	
		Şehir	234	-0,72	-0,78	0,00	
Günlük yaşam		Kırsal	111	-0,66	0,16	0,00	
		Şehir	234	-0,64	-0,45	0,00	
Tutum		Kırsal	111	-1,58	1,62	0,00	
		Şehir	234	-1,12	-0,31	0,00	
Okulöncesi eğitimi alma durumu	Ölçek geneli	Hayır	278	-0,58	-0,62	0,00	
		Evet	67	-1,00	0,20	0,00	
	Sosyal aktivite	Hayır	278	-0,53	-0,40	0,00	
		Evet	67	-1,23	1,28	0,00	
	Uygulama	Hayır	278	-0,74	-0,56	0,00	
		Evet	67	-1,04	0,01	0,00	
	Günlük yaşam	Hayır	278	-0,61	-0,23	0,00	
		Evet	67	-0,91	-0,19	0,00	
	Tutum	Hayır	278	-1,25	0,17	0,00	
		Evet	67	-1,20	-0,06	0,00	
Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği	Ölçek geneli	Hayır	178	-0,51	-0,82	0,00	
		Evet	167	-0,81	-0,15	0,00	
	Sosyal aktivite	Hayır	178	-0,54	-0,39	0,00	
		Evet	167	-0,77	0,04	0,00	
	Uygulama	Hayır	178	-0,66	-0,81	0,00	
		Evet	167	-0,95	-0,07	0,00	
	Günlük yaşam	Hayır	178	-0,46	-0,61	0,00	
		Evet	167	-0,88	0,22	0,00	
	Tutum	Hayır	178	-1,20	-0,09	0,00	
		Evet	167	-1,30	0,43	0,00	
Çevre veya doğaya yönelik projede yer alma durumu	Ölçek geneli	Hayır	223	-0,42	-0,91	0,00	
		Evet	122	-1,14	1,09	0,00	
	Sosyal aktivite	Hayır	223	-0,47	-0,40	0,00	
		Evet	122	-1,04	0,63	0,00	
	Uygulama	Hayır	223	-0,54	-0,96	0,00	
		Evet	122	-1,41	1,60	0,00	
	Günlük yaşam	Hayır	223	-0,45	-0,50	0,00	
		Evet	122	-1,10	0,78	0,00	
	Tutum	Hayır	223	-1,22	-0,20	0,00	
		Evet	122	-1,51	0,99	0,00	

Normallik analizleri incelemesinde; çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 puanları arasında kalması, p değerinin $\alpha = 0.05$ 'ten büyük çıkması varsayımları esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2021). Gerçekleştirilen normallik analizi sonucunda her iki ölçek geneli ve ölçek alt boyutlarında bağımlı değişkenin normal dağılmadığı görülmüştür. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra Mann-Whitney U testi ve Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca etki büyüklüğü değeri z test istatistiği değerinin iki grubun toplam örneklem sayısını değerinin kareköküne bölünerek hesaplanmıştır. Etki değeri büyüklüğü Cohen (1998) kriterlerine göre 0,1 küçük, 0,3 orta ve 0,5 büyük etki büyüklüğü olarak kabul edilmiştir (Akt. Büyüköztürk, 2021).

2.5. Araştırmanın Etik İzni

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

Etik kurul izin bilgileri:

1. Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan araştırmanın bilimsel etik kurallar çerçevesinde yapıldığına dair 05/03/2021- 03 tarih ve karar nolu Etik Kurul İzni

- Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçekleri sınıf öğretmenleri üzerine uygulamak için 03/03/2021- 21642358 tarih ve sayılı kurum izni
- Veri toplama aracı olarak kullanılması planlanan “Doğayla İlişki Ölçeği” ve “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği” için sorumlu yazardan izin alınmıştır
- Araştırmaya katılmak isteyen sınıf öğretmenlerine “Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur” formu doldurtulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Doğayla İlişkileri ve Çevre Bilinçlerine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin “Doğayla İlişki Ölçeği” ve “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği” ölçek genelinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeklerden elde edilen puanların betimsel analiz sonuçları

		N	Minimum	Maximum	Ortalama	Standart sapma
Doğayla İlişki Ölçeği	Ölçek geneli	345	60,00	105,00	87,5884	9,42621
	Özbenlik	345	23,00	40,00	34,9420	3,66030
	Perspektif	345	18,00	35,00	30,8493	3,72303
	Deneyim	345	6,00	30,00	21,7971	4,49864
Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği	Ölçek geneli	345	89,00	135,00	122,6522	11,12198
	Sosyal aktivite	345	25,00	45,00	40,0638	4,47233
	Uygulama	345	31,00	45,00	41,6464	3,51941

“Doğayla İlişki Ölçeği” genelinden alınabilecek en düşük (21) ve en yüksek (105) puanların ortalaması (63) göz önüne alındığında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişkili olma puan ortalamalarının (87,58) orta düzeyin üstünde olduğu görülmektedir. “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği” genelinden alınabilecek en düşük (27) ve en yüksek (135) puanların ortalaması (81) göz önüne alındığında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çevre bilinç düzeyi puan ortalamalarının (122,65) orta düzeyin üstünde olduğu görülmektedir.

3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Doğayla İlişki ve Çevre Bilinci Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

3.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Çocukluklarını Geçirdikleri Yerleşim Yeri Değişkeni Açısından Doğayla İlişki ve Çevre Bilinci Düzeyleri

Mersin MEB'e bağlı sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki ve çevre bilinci düzeylerinin çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için Mann- Whitney U Testi analizi yürütülmüştür. Analiz sonuçlarına tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki ve çevre bilinci düzeyi

		Çocukluklarını geçirdikleri yerleşim	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Doğayla İlişki Ölçeği	Ölçek geneli	Kırsal	111	179,32	19904,50	12285.500	.417
		Şehir	234	170,00	39780,50		
	Özbenlik	Kırsal	111	186,07	20653,50	11536.500	.092
		Şehir	234	166,80	39031,50		
	Perspektif	Kırsal	111	157,33	17464,00	11248	.043*
		Şehir	234	180,43	42221,00		
Deneyim	Kırsal	111	187,67	20831,50	11358.500	.059	
	Şehir	234	166,04	38853,50			
Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği	Ölçek geneli	Kırsal	111	172,81	19182,00	12966	.981
		Şehir	234	173,09	40503,00		
	Sosyal aktivite	Kırsal	111	172,32	19127,00	12911	.929
		Şehir	234	173,32	40558,00		
	Uygulama	Kırsal	111	172,48	19145,00	12929	.946

Günlük yaşam	Şehir	234	173,25	40540,00	12755.500	.786
	Kırsal	111	170,91	18971,50		
Tutum	Şehir	234	173,99	40713,50	12126.500	.249
	Kırsal	111	180,75	20063,50		
	Şehir	234	169,32	39621,50		

*p<0.05

Analiz sonuçları incelendiğinde “Doğayla İlişki Ölçeği” perspektif alt boyutunda çocukluk dönemini kırsalda geçiren sınıf öğretmenleri ile şehirde geçiren sınıf öğretmenleri arasında doğayla ilişki düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=11248, $z=-2,026$, $p=0,043$). Perspektif alt boyutu için çocukluklarını geçirdikleri yerleşim yeri değişkeni açısından küçük etki değerine sahiptir ($r=0,010$). Perspektif alt boyutundaki sıra ortalamaları dikkate alındığında çocukluğunu şehirde geçiren sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyleri çocukluğunu kırsalda geçiren sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmektedir (180,43>157,33). Sınıf öğretmenlerinin, doğayla ilişki ölçeğinin özbenlik, deneyim alt boyutlarından ve ölçek genelinden aldıkları puanlar incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Özbenlik U=11536,500, $z=-1,683$, $r=0,09$, Deneyim U= 11358,500, $z=-1,886$, $r=0,10$, Ölçek geneli U= 12285,500, $z=0,811$, $r=0,04$, $p>0,05$) . “Çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeği” ölçek genelinde ve ölçek alt boyutlarında çocukluk dönemini kırsalda geçiren sınıf öğretmenleri ile şehirde geçiren sınıf öğretmenleri arasında çevre bilinci düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

3.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Okulöncesi Eğitimi Alma Durumları Değişkeni Açısından Doğayla İlişki ve Çevre Bilinci Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki ve çevre bilinci düzeylerinin okulöncesi eğitimi alma durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann-Whitney U Testi analizi yürütülmüştür. Analiz sonuçlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo5. Okulöncesi eğitimi alma durumu değişkeni açısından Doğayla doğayla ilişki ve çevre bilinci düzeyi

		Okulöncesi eğitimi alma durumu	N	Sıra ort.	Sıra toplamları	u	p
Doğayla İlişki Ölçeği	Ölçek geneli	Hayır	278	178,26	49556,50	7850,500	,046*
		Evet	67	151,17	10128,50		
	Özbenlik	Hayır	278	175,74	48855,50	8551,500	,297
		Evet	67	161,63	10829,50		
Doğayla İlişki Ölçeği	Perspektif	Hayır	278	177,64	49383,00	8024,000	,076
		Evet	67	153,76	10302,00		
	Deneyim	Hayır	278	178,46	49612,50	7794,500	,038*
		Evet	67	150,34	10072,50		
Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği	Ölçek geneli	Hayır	278	166,99	46424,00	7643	,022*
		Evet	67	197,93	13261,00		
	Sosyal aktivite	Hayır	278	166,24	46215,00	7434	,010*
		Evet	67	201,04	13470,00		
	Uygulama	Hayır	278	169,07	47002,00	8221	,129
		Evet	67	189,30	12683,00		
	Günlük yaşam	Hayır	278	167,40	46536,50	7755.500	,031*
		Evet	67	196,25	13148,50		
Tutum	Hayır	278	172,88	48060,50	9279.500	,958	
	Evet	67	173,50	11624,50			

*p<0.05

Analiz sonucunda “Doğayla İlişki Ölçeği” ölçek genelinde ve deneyim alt boyutunda okulöncesi eğitim alan ve almayan sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Ölçek geneli U=7850,50, $z=-1,997$, $p=0,046$, Deneyim U=7794,50, $z=-2,077$, $p=0,038$). Ölçek geneli ($r=0,10$) ve deneyim alt boyutu ($r=0,11$) için okulöncesi eğitimi alma durumu değişkeni küçük etki değerine sahiptir. Ölçek genelindeki ve deneyim alt boyutundaki sıra ortalamaları dikkate alındığında okulöncesi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeylerinin okulöncesi eğitimi alan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmektedir (178,26>151,17, 178,46>150,34). Özbenlik ve perspektif

alt boyutunda ise okulöncesi eğitim alan sınıf öğretmenleri ile okulöncesi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Özbenlik $U=8551,500$, $z=-1,043$, $r=0,05$, Perspektif $U=8024$, $z=-1,773$, $r=0,09$, $p>0,05$). “Çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeği” ölçek genelinde, sosyal aktivite ve günlük yaşam alt boyutlarında okulöncesi eğitimi alan ve almayan sınıf öğretmenlerinin çevre bilinci puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir (Ölçek geneli $U=7643$, $z=-2,285$, $p=0,022$, sosyal aktivite $U=7434$, $z=-2,591$, $p=0,010$, günlük yaşam $U=7755,500$, $z=-2,153$, $p=0,031$). Ölçek geneli ($r=0,12$), sosyal aktivite ($r=0,13$) ve günlük yaşam ($r=0,11$) alt boyutları için okulöncesi eğitimi alma durumu değişkeni küçük etki değerine sahiptir. “Çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeği” ölçek genelindeki, sosyal aktivite ve günlük yaşam alt boyutundaki sıra ortalamaları dikkate alındığında okulöncesi eğitim alan sınıf öğretmenlerinin çevre bilinci düzeylerinin okulöncesi eğitimi almayan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmektedir ($197,93>166,99$, $201,04>166,24$, $196,25>167,40$). Uygulama ve tutum alt boyutlarında ise okulöncesi eğitimi alan sınıf öğretmenleri ile okulöncesi eğitimi almayan sınıf öğretmenlerinin çevre bilinci düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Uygulama $U=8221$, $z=-1,519$, $p=0,129$, tutum $U=9279,500$, $z=-0,053$, $p=0,985$).

3.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre veya Doğa Eğitimi Alma Durumları Değişkeni Açısından Doğayla İlişki ve Çevre Bilinci Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki ve çevre bilinci düzeylerinin çevre veya doğa eğitimi alma durumları değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann-Whitney U Testi analizi yürütülmüştür. Analiz sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Çevre veya doğa eğitimi alma durumları değişkeni açısından doğayla ilişki ve çevre bilinci düzeyleri

	Eğitim alma durumu	N	Sıra ort.	Sıra toplamları	U	p	
Doğayla İlişki Ölçeği	Ölçek geneli	Hayır	178	179,70	31986,00	13671	.198
		Evet	167	165,86	27699,00		
	Özbenlik	Hayır	178	182,21	32432,50	13224.500	.076
		Evet	167	163,19	27252,50		
	Perspektif	Hayır	178	182,88	32553,50	13103.500	.055
		Evet	167	162,46	27131,50		
Deneyim	Hayır	178	172,62	30725,50	14794.500	.941	
	Evet	167	173,41	28959,50			
Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği	Ölçek geneli	Hayır	178	166,48	29634,00	13703	.209
		Evet	167	179,95	30051,00		
	Sosyal aktivite	Hayır	178	166,10	29566,00	13635	.180
		Evet	167	180,35	30119,00		
	Uygulama	Hayır	178	168,55	30001,50	14070.500	.383
		Evet	167	177,75	29683,50		
	Günlük yaşam	Hayır	178	164,48	29277,50	13346.500	.097
		Evet	167	182,08	30407,50		
	Tutum	Hayır	178	173,02	30797,50	14859.500	.997
		Evet	167	172,98	28887,50		

Analiz sonucunda “Doğayla İlişki Ölçeği” ve “Çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeği” ölçek genelinden ve tüm alt boyutlarda çevre veya doğa eğitimi alan sınıf öğretmenleri ile çevre veya doğa eğitimi almayan sınıf öğretmenlerinin hem doğayla ilişki hem de çevre bilinci puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

3.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Çevre veya Doğaya Yönelik Proje de Yer Alma Durumları Değişkeni Açısından Doğayla İlişki ve Çevre Bilinci Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki ve çevre bilinci düzeylerinin çevre veya doğaya yönelik proje de yer alma durumları değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Mann-Whitney U Testi analizi yürütülmüştür. Analiz sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Çevre veya doğaya yönelik proje de yer alma durumları değişkeni açısından doğayla ilişki ve çevre bilinci düzeyleri

	Projede yer alma durumu	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Doğayla İlişki Ölçeği	Ölçek geneli	Hayır	223	166,37	37101,00	12125 .095
		Evet	122	185,11	22584,00	
	Özbenlik	Hayır	223	169,09	37707,50	12731. .323 500
		Evet	122	180,14	21977,50	
Doğayla İlişki Ölçeği		Hayır	223	173,08	38597,00	13585 .984
	Perspektif	Evet	122	172,85	21088,00	
	Deneyim	Hayır	223	161,63	36042,50	11066. .004* 500
		Evet	122	193,79	23642,50	
Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği	Ölçek geneli	Hayır	223	158,26	35293,00	1031 .00* 7
		Evet	122	199,93	24392,00	
	Sosyal aktivite	Hayır	223	159,24	35511,00	1053 .00* 5
		Evet	122	198,15	24174,00	
	Uygulama	Hayır	223	157,96	35224,50	1024 .00* 8.500
		Evet	122	200,50	24460,50	
	Günlük yaşam	Hayır	223	158,27	35294,50	1031 .00* 8.500
		Evet	122	199,92	24390,50	
	Tutum	Hayır	223	167,10	37263,00	1228 .08 7 5
		Evet	122	183,79	22422,00	

*p<0.05

Analiz sonucunda “Doğayla ilişki ölçeği” nin deneyim alt boyutunda; doğa veya çevre eğitimine yönelik projede yer alan sınıf öğretmenlerinin, doğa veya çevre eğitimine yönelik projede yer almayan sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Deneyim $U=11066,500$, $z=-2,871$, $p=0,004$). Deneyim alt boyutu için doğa ve çevre eğitimine yönelik eğitim alma durumu değişkeni küçük etki büyüklüğüne sahiptir ($r=0,15$). Deneyim alt boyutundaki sıra ortalamaları dikkate alındığında doğa ve çevre eğitimine yönelik bir projede yer alan sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyi doğa ve çevre eğitimine yönelik bir projede yer almayan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmektedir ($193,79>161,63$). Özbenlik, perspektif alt boyutlarından ve ölçek genelinde ise doğa veya çevre eğitimine yönelik projede yer alan sınıf öğretmenlerinin, doğa veya çevre eğitimine yönelik projede yer almayan sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$). “Çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeği” ölçek genelinde, sosyal aktivite, uygulama ve günlük yaşam alt boyutlarında; doğa veya çevre eğitimine yönelik projede yer alan sınıf öğretmenlerinin, doğa veya çevre eğitimine yönelik projede yer almayan sınıf öğretmenlerinin çevre bilinci düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Ölçek geneli $U=10317$, $z=-3,721$, sosyal aktivite $U=10535$, $z=-3,501$, uygulama $U=10248,500$, $z=-3,861$, günlük yaşam $U=10318,500$, $z=-3,757$, $p=0,00$). Ölçek geneli ($r=0,20$), sosyal aktivite($r=0,18$) ve uygulama ($r=0,20$) alt boyutları için doğa ve çevre eğitimine yönelik eğitim alma durumu değişkeni küçük etki büyüklüğüne sahiptir. Ölçek genelinde, sosyal aktivite, uygulama ve günlük yaşam alt boyutlarındaki sıra ortalamaları dikkate alındığında doğa ve çevre eğitimine yönelik bir projede yer alan sınıf öğretmenlerinin çevre bilinci düzeyi doğa ve çevre eğitimine yönelik bir projede yer almayan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu görülmektedir ($199,93>158,26$, $198,15>159,24$, $200,50>157,96$, $199,92>158,27$). Tutum boyutunda ise doğa veya çevre eğitimine yönelik projede yer alan sınıf öğretmenlerinin, doğa veya çevre eğitimine yönelik projede yer almayan sınıf öğretmenlerinin çevre bilinci düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>0,05$).

3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Doğayla İlişki Düzeyleri ve Çevre Bilinci Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyleri ve çevre bilinci düzeyleri arasındaki ilişki Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Yürütülen analiz sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8.Sınıf Öğretmenlerinin Doğayla İlişki Düzeyleri ve Çevre Bilinci Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumları

		Ölçek geneli(ÇBSÖN)	Sosyal aktivite	Uygulama	Günlük yaşam	Tutum
Ölçek geneli(Dİ)	r	,394**	,374**	,401**	,299**	,403**
	g	,000	,000	,000	,000	,000
	N	345	345	345	345	345
Özbenlik	r	,486**	,461**	,494**	,378**	,472**
	g	,000	,000	,000	,000	,000
	N	345	345	345	345	345
Perspektif	r	,283**	,248**	,308**	,204**	,331**
	g	,000	,000	,000	,000	,000
	N	345	345	345	345	345
Deneyim	r	,250**	,249**	,241**	,196**	,232**
	g	,000	,000	,000	,000	,000
	N	345	345	345	345	345

Yapılan analiz sonucunda doğayla ilişki düzeyleri ve çevre bilinci düzeyleri arasında orta büyüklükte pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür ($r=0,394$, $n=345$, $p=0,00$). Korelasyon sayısı 0,70- 1,00 arasında olması yüksek, 0,30-0,70 arasında olması orta, 0,00-0,30 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2021).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin “Doğayla İlişkili Olma” ölçeği genelindeki puan ortalamaları (87,58) ve “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği” genelindeki puan ortalamaları (122,65) olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değerler sonucunda Mersin MEB’e bağlı sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyleri ve çevre bilinci düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında araştırmanın sonucunu destekler nitelikte; doğayla ilişkili olma (Bahar, 2015; Derince, 2019; Karademir, 2017; Özgün & Özgün, 2019) ve çevre bilinci düzeylerinin (Candaş, 2018; Helvacı, 2015; Karabal, 2019; Karakoçan, 2016; Karataş, 2013; Larijani, 2010) Yıldırım, 2019) ortalamasının üzerinde olduğu araştırmalar mevcuttur. Karademir (2017), gelecekte doğaya bağlı bireyler yetişmesinde büyük rol oynayacak öğretmen adaylarının doğayla ilişki puanlarının ortalamasının üzerinde olmasını olumlu olarak değerlendirmiştir. Doğayla ilişki düzeyi yüksek olan bireylerin çevreye dair olumlu tutum ve davranışlara sahiptirler (Mayer & Frantz, 2004; Nisbet, 2008). Ernst & Monroe (2004) öğrencileri çevreye odaklı açık hava etkinliklerine dâhil etmenin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirebileceğini öne sürmekte ve bu tür etkinlikleri kolaylaştıran öğretmenlerin doğayla olumlu ilişkilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Doğayla ilişki düzeyi yüksek olan öğretmenler gerçekleştirdikleri çevre odaklı açık hava etkinlikleriyle öğrencilerin doğayla olumlu ilişki kurmasını sağlayabilirler (Chawla, 2015; Kellert, 2005; Wells & Lekies, 2006). Alan yazında bu bağlamda yapılan araştırmalar incelendiğinde çevre odaklı açık hava etkinlikleri aracılığıyla öğrenciler arasında doğayla olumlu ilişkiler geliştirmede doğayla yüksek düzeyde ilişki kuran öğretmenlerin önemi oldukça net görülmektedir. Çocuklar için doğayla temasın faydalarını, öğretmenlerin çevresel değerleri teşvik etmedeki rolünü ve doğa deneyimlerinin özellikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve çevresel tutumları üzerindeki etkisi vurgulanmaktadır. Öğretmenler bu bulguları kendi öğretim uygulamalarına dâhil ederek öğrencilerin çevre bilincine ve doğayı takdir etmelerine etkili bir şekilde katkıda bulunabilirler.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin çocukluk yerleşim yeri değişkeni açısından “Doğayla İlişki” ölçeğinin perspektif alt boyutunda doğayla ilişki düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılrken çevre bilinci düzeylerinde ise “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği”nin alt boyutlarında ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çocukluk dönemini şehirde geçiren sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyleri, çocukluğunu kırsalda geçiren sınıf öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır. Çocukluk dönemini şehirde geçiren öğretmenlerin, küçük yaşlardan itibaren insanların yanlış davranışlarının sonuçlarından ortaya çıkan hava kirliliği, su kirliliği vb. çevre kirliliklerinin tüm canlılar ve doğa üzerindeki etkisine tanık olmaları doğayla ilişkileri destekliyor olabilir. Bu bulguya paralel olarak Karademir (2017) öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında yaşanan yer değişkeni açısından doğayla ilişki düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Karademir (2017) bu sonucun nedeninin

örnekleminde yer alan öğretmenlerin yaşadığı yerde yeşil alanların fazla bulunmasından kaynaklı olabileceğini ifade etmiştir. Öte yandan Şener (2019) çalışmasında çocukluk dönemini küçük şehir veya köyde geçirmiş sınıf öğretmenlerinin, çocukluğunu büyük şehirde geçirmiş sınıf öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde çevre bilincine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerine yönelik çocukluk yerleşim yeri değişkeni açısından doğayla ilişki ve çevre bilinci kapsamında farklı örneklemeler üzerinde daha fazla araştırma yapılarak yorumlanması uygun olacaktır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitim alma durumu değişkeni açısından “Doğayla İlişki” ölçeğinin ölçek genelinde ve deneyim alt boyutunda doğayla ilişki düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulöncesi eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çevre bilinci düzeyleri okulöncesi eğitim alma değişkenine göre “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği” ölçek genelinde, sosyal aktivite ve günlük yaşam alt boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın nedeni sınıf öğretmenlerinin okulöncesi eğitim kurumlarında çevre ile ilgili edindikleri davranışları hayatlarının diğer dönemlerinde devam ettirmelerinden kaynaklı olabilir. Araştırmalar, doğal ortamlardaki erken deneyimlerin, doğayla bağlantı kurma ve takdir etme duygusunu geliştirebileceğini öne sürüyor. Diğer taraftan, okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel ortamı büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Bazı anaokullarının beton bahçeleri veya doğal ortamlara sınırlı erişimi olabilirken, diğerleri açık havada oyun ve doğa temelli aktivitelere öncelik verebilmektedir. Okul öncesi ortamın tasarımı ve düzeni, çocukların doğayla tanışmasını ve doğayla ilişki geliştirme fırsatlarını etkileyebilir. Okul öncesi eğitim almamış sınıf öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde açık havada ve doğal ortamlarda daha fazla zaman geçirme fırsatlarına sahip olmuş olmaları olasıdır. Doğaya daha fazla maruz kalmaları, okul öncesi eğitim almış öğretmenlere göre doğayla ilişkilerinin daha yüksek düzeyde olmasına katkıda bulunmuş olabilir. Çevre bilinci açısından da okul öncesi eğitim aynı zamanda çocukların çevre sorunlarına ilişkin anlayışlarını şekillendirmede ve çevreye duyarlı davranışları teşvik etmede de rol oynayabilir. Çevre eğitimini müfredatlarına dâhil eden, sürdürülebilirlik ve koruma ile ilgili uygulamalı deneyimler sunan okul öncesi kurumlar, çocuklarda çevre bilincinin gelişmesine katkıda bulunabilir. Okul öncesi eğitim alan sınıf öğretmenleri çevre eğitimine daha fazla maruz kalmış ve bunun sonucunda daha güçlü bir çevre bilinci geliştirmiş olabilirler. Bu durum sınıf öğretmenlerinin çevre farkındalık düzeylerinde okul öncesi eğitim alma değişkenine göre gözlenen anlamlı farklılıkları açıklayabilir. Sonuç olarak, okul öncesi eğitim ile sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyleri ve çevre farkındalıkları arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan spesifik çalışmalar olmasa da, okul öncesi eğitimi de içeren erken çocukluk deneyimlerinin bu değişkenler üzerinde etkili olabileceğini öne sürmek akla yatkındır. Sınıf öğretmenlerinde doğayla ilişkinin ve çevre bilincinin gelişmesine katkıda bulunan faktörleri keşfetmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin çevre veya doğaya yönelik eğitim alma değişkenleri açısından doğayla ilişki ve çevre bilinci düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeylerinin, çevre veya doğaya yönelik bir eğitim almalarına rağmen farklılaşmamasının nedeni gerçekleştirilen eğitimin doğayla ilişki kurulmasında yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte Özgün ve Özgün (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada özbenlik ve deneyim alt boyutları ile ölçek genelinden alınan puanlarda çevre veya doğaya yönelik eğitim alma değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşmadığını tespit ederlerken perspektif boyutunda ise bu araştırmanın aksine çevre dersi alanlar lehine anlamlı bir fark elde etmişlerdir. Alan yazında üniversite eğitimi esnasında çevre eğitimi alma (Şener, 2019) ve çevre konusunu içeren ders alma (Karataş, 2013) durumlarına göre çevre bilinci düzeylerinin incelendiği çalışmalarda çevre bilinç düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Helvacı (2015), görsel sanatlar öğretmen adaylarının çevre bilinçlerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının çevre bilinç düzeylerinin çevre eğitimi alma durumlarına göre farklılaştığını tespit etmiştir. Sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin katıldığı çevre veya doğa eğitim oturumlarının, onların doğayla ilişkilerini ve çevre farkındalığı düzeylerini önemli ölçüde etkilemede yetersiz kalabildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu yetersizlik, genellikle doğayla doğrudan bağlantısı olmayan ve sınıf ortamının ötesine geçmeyen betonarme sınıflarla sınırlı olan çevre ve doğa eğitiminin hâkim formatta yapılmasına bağlanabilir.

Mevcut çevre eğitimi programlarının ağırlıklı vurgusu, bireylere çevre bilgisinin aktarılması yönünde olma eğilimindedir. Ancak araştırmalar, yalnızca çevresel bilgiyi geliştirmenin, doğayla gerçek bir ilişki geliştirmek ve yüksek çevre bilinci geliştirmek için yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu sınırlamayı gidermek için mevcut çevre eğitimi müfredatının gözden geçirilmesi ve doğal ortamlarla etkileşime ilişkin deneysel bileşenlerin dâhil edilmesi zorunludur. Katılımcıların doğayla doğrudan deneyimlemelerini kolaylaştıran uygulamaları birleştirerek revize edilen bu programlar, eğitimciler ve öğretmen adayları arasında doğayla derin bir ilişkinin geliştirilmesini ve çevre bilincinin artırılmasını daha iyi destekleyebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin doğa ve çevre eğitimine yönelik bir projede yer alma değişkeni açısından “Doğayla İlişki” ölçeğinin deneyim alt boyutunda doğayla ilişki düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Deneyim alt boyutunda doğa ve çevre eğitimine yönelik bir projede yer alan sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeylerinin doğa ve çevre eğitimine yönelik bir projede yer almayan sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğa ve çevre eğitimine yönelik projelerin, genellikle doğal ortamlarda ve doğal malzemelerle gerçekleştirilmesi bu projelere katılan öğretmenlerinin doğal yaşamla ilişkilerini desteklemiş olabilir. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin çevre bilinci düzeyleri, doğa ve çevre eğitimine yönelik bir projede yer alma durumu değişkenine göre “Çevre Bilincine Sahip Öğretmen Nitelikleri Ölçeği” sosyal aktivite, uygulama ve günlük yaşam alt boyutları ile ölçek genelinde farklılaşmaktadır. Doğa ve çevre eğitimine yönelik bir projede yer alan sınıf öğretmenlerinin çevre bilinci düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni proje öncesi ve yürütme sürecinde gerçekleştirilen çalıştay, sempozyum, gezi vb. proje etkinlikleri olabilir. Öğretmenler proje süresince edindikleri bilgilerle çevreye yönelik olumlu tutum ve davranış geliştirerek çevre bilinç düzeylerini yükseltmiş olabilirler. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Sevim (2020), gerçekleştirilen doğa eğitimi projesinin katılımcıların çevre bilinçlerini, çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışlarını arttırdığı saptamıştır. Günşen (2023) çevre eğitimi etkinliklerinin ve projelerinin öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık ve ilgi düzeyinde önemli bir artışa neden olduğunu ortaya koyan araştırmasında, çevre eğitiminin hizmet öncesi eğitime dâhil edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Çevre eğitimiyle ilgili hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim kapsamında gerçekleştirilen projelere katılmanın öğretmenlerin çevreye ilgili bilgi düzeylerinde de değişim yaratması kaçınılmazdır. Bu konuda öğretmenlerin çevre bilgilerinin çevresel eylemleriyle ilişkili olduğu ve öğretmenlerin çevresel konular hakkında olumlu bilgiye sahip olduklarında, iyi davranma niyetine sahip oldukları için çevreye duyarlı davranışlarda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Iman, Miarsyah & Sigit, 2019). Ülkemizde doğa eğitimi ve bilim okulları destekleme programı kapsamında TÜBİTAK 4004 projeleri ve ayrıca bilim ve topluma yönelik yenilikçi eğitim uygulamalar kapsamında da TÜBİTAK 4005 projeleri yapılmaktadır. Örneğin, Sontay ve Karamustafaoglu (2023) gerçekleştirdikleri TÜBİTAK 4005 projesiyle öğretmenleri yeni öğretim yöntemleri keşfetmeye ve öğrencileri konuya dâhil etmeye teşvik ederek dolaylı olarak çevre bilincine de katkıda bulunmuştur. Benzer şekilde, Ayhanöz, Kahraman ve Akmeşe (2022) yürüttükleri TÜBİTAK 4004 projesinde öğrencilerin doğaya bağlılıklarının olumlu yönde değiştiğini belirtmektedirler. Proje, öğrencilerin çevresel kavramları anlamalarını derinleştirmek için etkili bir yaklaşım olan yaparak ve doğayı deneyimleyerek öğrenmeyi vurgulamıştır. Uygulamalı etkinliklere katılarak ve doğayı ilk elden deneyimleyerek, öğrenciler çevreye daha güçlü bir bağ geliştirmiş ve doğaya karşı daha derin bir takdir kazanmıştır. Bu proje, daha anlamlı ve etkili bir öğrenme ortamı sağladığı için gerçek hayattan örneklerin ve deneyimlerin eğitime dâhil edilmesinin önemini de vurgulamıştır. Bu tarz TÜBİTAK projeleri sadece öğrencileri hedeflemekle kalmamış, aynı zamanda öğretmenlerin çevre bilincini ve duyarlılığını artırmayı da amaçlamıştır. Okur, Özdilek ve Yalçın (2015) projelerinde öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının şekillenmesinde öğretmenlerin kilit rol oynadıklarını kabul ederek özellikle hizmet içi öğretmenlerin gelişimini hedeflemiştir. Bu projeler, öğretmenlere mesleki gelişim ve eğitim fırsatları sunarak, onları çevre eğitimini öğretim uygulamalarına etkili bir şekilde dâhil etmeleri için gerekli bilgi ve becerilerle donatmayı amaçlamıştır. Genel olarak, TÜBİTAK 4004 ve 4005 projelerinin, öğretmenler ve öğretmen adayları arasında çevre bilincinin ve doğaya bağlılığın geliştirilmesine önemli katkılarda bulunabileceği görülmektedir. Eğitim, kaynak ve uygulamalı deneyimler için

fırsatlar sunan bu projeler, çevresel kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlayarak doğaya karşı sorumluluk duygusunu teşvik edebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişki düzeyleri ve çevre bilinci düzeyleri arasında orta büyüklükte pozitif bir ilişki saptanmıştır. Bu, doğayla daha güçlü bir bağın, doğaya karşı duyarlılığı teşvik ederek ve çevre dostu davranışları teşvik ederek çevre bilincini önemli ölçüde artırabileceği fikrinin altını çizmektedir (Mayer & Frantz, 2004). Gelecek nesillere de yaşanılabilir bir dünya bırakmanın yolu; kendisini yaşadığı çevrenin doğanın bir parçası olarak gören, doğaya ve çevreye bağlı, çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmektir. Çünkü doğayı ve çevreyi insanların olumsuz etkilerinden kurtaracak yine insanın kendisidir. Küçük yaşlardan itibaren doğayla ilişki içerisinde olarak doğayla bağ kuran, doğa dostu davranışlar kazanan, çevre bilincine sahip bireyler doğaya ve içinde yaşadıkları çevreye karşı olumlu tutum ve davranış geliştirecektir. Yaşamın ilk yıllarında bizlere rol model olan sınıf öğretmenlerimizin doğayla olan ilişkisinin güçlü olması (Özgün & Özgün, 2019), doğaya ve çevreye yönelik tutumları, çevre dostu davranış gösterme sıklıklarının fazla olması (Karaismailoğlu, 2018) bu anlamda önem kazanmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve alanyazında bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, doğal ortamlarda uygulamalı, deneyimsel öğrenmenin, bireylerin doğayla ilişkileri ve çevre farkındalığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceği görülmektedir. Açık hava etkinlikleri gibi doğrudan deneyimlere katılmak, saha gezileri ve doğa temelli öğrenme, bireylerin doğal dünyayla kişisel bir bağlantı geliştirmesine ve çevreye karşı sorumluluk duygusu geliştirmesine olanak tanıdığı söylenebilir. Çevre eğitimi programlarının etkinliğini arttırmak için katılımcıların doğal çevreyle etkileşime geçmesine olanak tanıyan pratik, doğa temelli etkinliklerin dâhil edilmesi önemlidir. Bu; doğa yürüyüşleri, bahçe etkinlikleri, yaban hayat gözlem projeleri gibi faaliyetleri içerebilir. Bu deneyimler bireylere doğayla doğrudan ve kişisel bir ilişki geliştirme fırsatları sunarak çevreye yönelik daha derin bir anlayışı teşvik edebilir. Ayrıca çevre eğitiminin verildiği fiziksel ortamın da dikkate alınması önemlidir. Doğayla bağlantılı öğrenme ortamları oluşturmak, açık hava sınıfları veya doğa temelli öğrenme alanları gibi çevre eğitimi programlarının etkinliğini arttırabilir. Bu ortamlar daha sürükleyici ve özgün bir deneyim sunarak katılımcıların doğal dünyayla doğrudan etkileşime girmesine olanak tanıyabilir. Sonuç olarak, sınıf temelli çevre eğitimi programları çevre sorunları hakkında değerli bilgiler sağlayabilirken, doğayla güçlü bir ilişki kurma ve çevre bilincini geliştirme konusunda yeterli olmayabilir. Çevre eğitiminin etkililiğini arttırmak için pratik, doğa temelli etkinliklerin dâhil edilmesi ve doğayla bağlantılı öğrenme ortamlarının yaratılması önemlidir. Bunu yaparak, sınıf öğretmenleri de dâhil olmak üzere bireyler doğayla daha derin bir ilişki ve daha güçlü bir çevre bilinci geliştirebilirler.

5. ÖNERİLER

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında bireylerin doğayla ilişki ve çevre bilinç düzeylerinin arttırılabilmesi için; hem öğretmenlere yönelik hem de ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerine yönelik mevcut çevre ve doğa eğitimlerinin doğal ortamlarda uygulamalı olarak gerçekleştirilecek şekilde revize edilebilir. Mersin ilindeki sınıf öğretmenlerinin doğayla ilişkileri ve çevre bilincinin ortalamasının üzerinde olduğu göz önüne alındığında, doğa merkezli eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dâhil edilmesi teşvik edilebilir. Öğretmenlerin ekolojik anlayış ve bilinçlerini geliştirmek için çevre eğitimine odaklanan ve doğayla daha derin bir bağ kurmaya yönelik atölye çalışmaları, seminerler ve eğitim programları düzenlenebilir. Çocukluk çağı yerleşimi ve okul öncesi eğitime göre doğayla ilişki düzeylerinde dikkat çeken farklılıklar göz önüne alındığında, çevre eğitimi modüllerinin öğretmen yetiştirme programlarının müfredatına entegre edilmesi önerilebilir. Doğayla erken tanışmanın ve kırsalda yetişmenin önemini vurgulanması, çevre sorunlarına daha duyarlı eğitimcilerin şekillendirilmesinde etkili olabilir. Doğa ve çevre eğitimi projelerine katılımın doğayla ilişki düzeyleri üzerindeki önemli etkisi, eğitimciler ile doğal dünya arasında daha güçlü bağlantılar kurma potansiyelini ortaya koymaktadır. Özellikle TÜBİTAK 4004 ve 4005 projelerinin, öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler arasında çevre bilincine ve doğaya bağlılığa önemli katkı sağladığı görülmektedir. Bu projelere katılımın teşvik edilmesi ve desteklenmesi, okullarda çevre eğitimini geliştirmek için etkili bir strateji olabilir. Bu projeler eğitim, kaynaklar ve uygulamalı deneyimler için değerli fırsatlar sunmakta, sonuçta çevreyle ilgili kavramlarının daha iyi anlaşılmasını teşvik etmekte ve doğaya karşı

sorumluluk duygusunu teşvik etmektedir. Eğitim kurumları ve ilgili makamlar, doğal ortamlardaki pratik deneyimler yoluyla çevre bilincini ve anlayışını teşvik eden girişimlere katılımı kolaylaştırmalı ve teşvik etmelidir. Doğa ve çevre eğitimi projelerinde görev alan öğretmenlerin doğa ile ilişkilerinin daha yüksek olması, çevre eğitimi alanında işbirlikçi çabaların önemini vurgulamaktadır. Eğitimcileri doğa ve çevre eğitimi odaklı araştırma ve girişimlerde işbirliği yapmaya teşvik etmek, bu tür projelerin olumlu etkilerini daha da artırabilir. Ek olarak, eğitim kurumları ile çevresel kuruluşlar arasındaki ortaklıkların güçlendirilmesi, eğitimciler arasında çevre bilincinin geliştirilmesi için değerli kaynaklar ve fırsatlar sağlayabilir. Eğitim kurumları ve politika yapıcılar bu önerileri uygulayarak, doğayla güçlü bir ilişkiye sahip, çevreye duyarlı eğitimcilerin gelişimini kolaylaştırabilir ve sonuçta daha sürdürülebilir ve ekolojik açıdan bilinçli bir topluma katkıda bulunabilirler. Ayrıca bu çalışmanın en önemli sınırlılığı olarak, veri toplama sürecinde yaşanan Koronavirüs (Covid-19) pandemisi kaynaklı olumsuzluklardan dolayı (okulların kapatılması, sokağa çıkma kısıtlamaları, sosyal mesafe kuralları, bireylerin endişeleri vb.) araştırmanın nitel boyutu gerçekleştirilememiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda bu ölçeklerle birlikte gözlem, görüşme gibi nitel araştırma veri toplama araçları kullanılarak araştırma karma desende tasarlanabilir. Ayrıca araştırmacılara; öğretmenler ile öğrencilerinin çevre bilinci ve doğayla ilişki düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeleri, öğrencilerin doğayla ilişki ve çevre bilinci düzeyleri ile bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal gelişim alanları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeleri önerilebilir.

BEYAN

Bu araştırma 2. yazarın danışmanlığında 1. yazarın yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 1. yazarın araştırmaya katkı oranı % 50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı % 50'dir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, veri analizi, bulgular, sonuç, tartışma ve raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, sonuç ve raporlaştırma süreçlerinde danışmanlık ve raporlaştırma.

“Sınıf öğretmenlerinin doğayla İlişki ve Çevre Bilinç Düzeyleri arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırma makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Ak, S., (2008). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinçlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Atık, A. D., Sari, H. I., & Doğan, Y. (2023). The effects of closeness to nature, connectedness to nature and eco-friendly behaviours on environmental identity: a study of public university students in South-eastern Turkey. *Australian Journal of Environmental Education*, 39(1), 80-94.
- Aydın, G.,(2010). *Fen-teknoloji-toplum-çevre öğrenme alanının çevre bilinci kazandırmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi] Anadolu Üniversitesi.
- Ayhanöz, G., Kahraman, E., & Akmeşe, S. (2022). Tübitak 4004 nature education and science schools “mathematics is in my nature!” evaluation of the project. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 5(1), 34-48. <https://doi.org/10.52134/ueader.1073161>
- Bahar, F., (2015). *İlköğretim öğrencilerinin doğayla ilişkileri, çevreye yönelik sorumlu davranışları ve çevresel kaygıları üzerine bir çalışma*, [Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Bala, R., Singh, S., & Sharma, K. K. (2022). Relationship between environmental knowledge, environmental sensitivity, environmental attitude and environmental behavioural intention—a segmented mediation approach. *Management of Environmental Quality: An International Journal*, (ahead-of print). <https://doi.org/10.1108/meq-08-2021-0202>
- Baş, O. (2011). *Ortaöğretim kurumlarında çevre bilincinin yöneticiler ve öğretmenler tarafından algılanma ve benimsenme düzeyi*, [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (29. Baskı)*. Pegem Akademi, Ankara.

- Büyüköztürk, Ş., K.Çakmak,E., Akgün, Ö., Karadeniz,Ş. & Demirel,F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*(28. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Candaş, Z. (2018).*Doğa koruma merkezine gelen gönüllülerin çevre bilinci durumlarının belirlenmesi*. [Yükseklisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433-452. <https://doi.org/10.1177/0885412215595441>
- Çakır, B., Karaarslan, G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2015). Adaptation of nature relatedness scale to turkish. *elementary education online*, 14(4), 1370-1383. Doi: <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2015.95299>
- Derince, B. (2019). *Oryantiring sporcularının doğaya bağlılıklarının araştırılması*, [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Dornhoff, M., Sothmann, J. N., Fiebelkorn, F., & Menzel, S. (2019). Nature relatedness and environmental concern of young people in Ecuador and Germany. *Frontiers in psychology*, 10, 453. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00453>
- Ernst, J., & Monroe, M. C. (2004). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*, 10(4), 507-522. <https://doi.org/10.1080/1350462042000285845>
- Geiger, S., Geiger, M., & Wilhelm, O. (2019). Environment-specific vs. general knowledge and their role in pro-environmental behavior. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00718>
- Günşen, G. (2023). Çevre eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığına ve çevre bilincine yönelik ilgi düzeylerine olan etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1233687>
- Helvacı, İ. (2015).*Görsel sanatlar öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeylerinin belirlenmesi*. [Yükseklisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Iman, F., Miarsyah, M., & Sigit, D. V. (2019). The effect of intention to act and knowledge of environmental issues on environmental behavior. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, 5(3), 529-536. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v5i3.8842>
- Karabal, H. (2019).*Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre bilinci düzeylerinin incelenmesi*. [Yükseklisans Tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Karademir, Y. (2017). *Öğretmen adaylarının doğaya bağlılık düzeyleri ve etik tutumları*, [Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Karakoçan, E. (2016).*Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik farkındalıkları*. [Yükseklisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi .
- Karaismailoğlu, E. S. (2018). *Öğretmenlerin çevre bilinci düzeyinin belirlenmesi- Ankara etimesgut örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31.Basım). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Karataş, A. (2013). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde üniversitesi eğitim fakültesi örneği*, [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi .
- Kellert, S. R. (2012). *Building for life: Designing and understanding the human-nature connection*. Island Pres.
- Kroufek, R., Uhrinová, M., & Chytrý, V. (2018). The effect of the type of the finished high school on the nature relatedness of pre-service primary teachers. *The New Educational Review*, 54, 231-243. <https://doi.org/10.15804/tner.2018.54.4.19>
- Larijani, M. (2010). Assessment of environmental awareness among higher primary school teachers. *Journal of Human Ecology*, 31(2), 121-124. <https://doi.org/10.1080/09709274.2010.11906302>
- Levy, B. & Marans, R. (2012). Towards a campus culture of environmental sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 13(4), 365-377. <https://doi.org/10.1108/14676371211262317>
- Mayer, F. S., & Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 503-515. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.10.001>

- Moody-Marshall, R. (2022). An investigation of environmental awareness and practice among a sample of undergraduate students in Belize. *Environmental Education Research*, 1-18.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2079613>
- Niaura, A. (2013). Using the theory of planned behavior to investigate the determinants of environmental behavior among youth. *Environmental Research Engineering and Management*, 63(1).
<https://doi.org/10.5755/j01.erem.63.1.2901>
- Nisbet, E. K., Zelenski, J. M., ve Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41(5), 715-740. <https://doi.org/10.1177/0013916508318748>
- Okur-Berberoğlu, E. , Özdilek, H. G. & Yalçın-Özdilek, S. (2015). The short term effectiveness of an outdoor environmental education on environmental awareness and sensitivity of in-service teachers. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 5(1),1-19. <https://doi.org/10.18497/iejee-green.03640>
- Ören, F.Ş., Kıyıcı, G., Erdoğan, E. ve Sevinç, Ö. S. (2010). Çevre bilincine sahip öğretmen nitelikleri ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 133-152. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/8703/188672>
- Özgün, B. B. & Özgün, V. (2019) Doğa ile ilişkinin önemi: sınıf ve okul öncesi öğretmen adayları örneği. *Karadokuz Journal of Educational Sciences*, 7(1), 37-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/67223/1049149>
- Öztürk, E. (2013). *Uluslararası bir çevre eğitimi projesinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre bilincine etkisi*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Petkou, D., Andrea, V., & Anthrakopoulou, K. (2021). The impact of training environmental educators: environmental perceptions and attitudes of pre-primary and primary school teachers in Greece. *Education Sciences*, 11(6), 274. <https://doi.org/10.3390/educsci11060274>
- Rakotomamonjy, S., Jones, J., Razafimanahaka, J., Ramamonjisoa, B., & Williams, S. (2014). The effects of environmental education on children's and parents' knowledge and attitudes towards lemurs in rural Madagascar. *Animal Conservation*, 18(2), 157-166. <https://doi.org/10.1111/acv.12153>
- Safitri, D., Lestari, I., Maksun, A., Ibrahim, N., Marini, A., Sudrajat, A., & Iskandar, R. (2022). Ecolabel with augmented reality on the website to enhance student environmental awareness. *International Journal of Ecology*, 2022(2),1-8. <https://doi.org/10.1155/2022/8169849>
- Semendeoğlu, A. & Arslan, K. (2022). Coğrafya öğretmeni adaylarının çevresel davranışlarının belirlenmesi: Buca eğitim fakültesi örneği. *Uluslararası Coğrafya ve Coğrafya Eğitimi Dergisi*, (46), 1-19.
<https://doi.org/10.32003/igge.1071222>
- Sevim, S. (2020). The change of secondary school students' environmental consciousness, attitude and behaviors with nature education project. *higher education studies*, 10(2), 82-94.
<https://doi.org/10.5539/hes.v10n2p82>
- Sontay, G. and Karamustafaoğlu, O. (2023). Physics teachers' opinions on Algodoo training. *Journal of Science Learning*, 6(1), 117-124. <https://doi.org/10.17509/jsl.v6i1.49285>
- Spork, H. (1992). Environmental education: A mismatch between theory and practice. *Australian Journal of Environmental Education*, 8, 147-166.
- Şener, A. N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve çevre bilinci arasındaki ilişki: bursa ili nilüfer ilçesi örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Uzun, B. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Niğde ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Wang, K. and Zhang, L. (2021). The impact of ecological civilization theory on university students' pro-environmental behavior: an application of knowledge-attitude-practice theoretical model. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.681409>

- Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1-24.
<https://doi.org/10.1353/cye.2006.0031>
- Yalçın, L. (2009). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinçlerine okudukları bölümün, cinsiyetin ve sosyo - kültürel faktörlerin ilişkilerinin incelenmesi*, [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yanarates, E. & Yılmaz, A. (2020). Öğretmen adaylarının “çevre duyarlılığı” kavramına yönelik metaforik algıları . *Gazî Üniversitesi Gazî Eğitim Fakültesi Dergisi* , 40 (3) , 1019-1050 .
- Yıldırım, M. Ç. (2019). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin çevre bilinci ve çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Zeeshan, M., & Qureshi, N. (2022). Exploring the perceptions and practices of pre-service teachers for environmental consciousness in Punjab. *Journal on Innovation and Sustainability RISUS*, 13(2), 124-134.
<https://doi.org/10.23925/2179-3565.2022v13i2p124-134>

Oyun Temelli Öğretim Yönteminin İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi


Bengi SONYEL (Sorumlu Yazar)¹

¹Yrd. Doç. Dr., Doğu Akdeniz Üniversitesi, bengi.sonyel@emu.edu.tr

 ORCID ID:0000-0003-0765-5408

Mehdiye ŞUMRUT²

²Araştırma Görevlisi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, sumrutmehdiye@gmail.com

 ORCID ID:0009-0002-8730-7664

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES

2023

Volume 4, No 3

Sayfa/ Pages: 118-137

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :12.09.2023

Kabul/Accepted :24.11.2023

e-Yayın/e-Printed:13.12.2023

DOI: 10.59062/ijpes.1359165

ÖZ

Bu çalışmadaki amaç, İlköğretim 1. Sınıf öğretmenlerinin “Oyun Temelli Öğrenme Yöntemi” ile ilgili görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Bunun yanında, yapılan önceki çalışmalar ışığında nitelik açıdan ileride yapılacak olan çalışmalara katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada daha derin bilgilere ulaşmak ve görüşleri desteklemek için araştırma konusu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan görüşme soruları literatür taranarak elde edilen bilgiler ve konuyla ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları esas alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış sorulara uzman görüşü alınarak son hali verilmiş ve mülakatlarda uygulanmıştır. Çalışma grubu olarak İlköğretim birinci sınıf öğretmenliği tecrübesine sahip olan 12 bayan öğretmenle çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin etkili öğretimi sağlamak için oyun temelli öğretimi kullandıkları, bunun sayesinde de öğrencileri derse kazandırdıkları, aktif katılım sağladıkları ve dersin daha kolay kavratıldığı bulguları ön plana çıkmıştır. Araştırmanın bulguları ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, öğretim, öğrenme, oyun, oyun temelli öğretim, öğrenci merkezli eğitim

An Evaluation of Game-Based Education Method by Primary School 1st Grade Teachers

ABSTRACT

The purpose of this research was to reveal perceptions of primary school 1st grade teachers' about "Game-Based Teaching Method". In the research, literature review and semi-structured interviews were used as a method. This reserach adopted qualitative methodology. The semi-structured interview questions were written by the researchers based on the information obtained by scanning the current literature on game based teaching and learning. The questions were finalized by taking an expertise opinion and then applied in the semi-structured interviews with the teachers. The data gathered from the semi-structured interviews were analyzed by using content analysis method. According to the findings of the research, it was found that teachers use game-based teaching to provide effective teaching and learning for their students. Moreover, the findings of this research were discussed and interpreted in line with the relevant literature. Finally, the results of the research were summarized, and suggestions were made to teachers and researchers.

Keywords: Education, teaching, learning, game, game based teaching, student-centered education

Açıklama: Bu makale Yrd.Doç.Dr. Bengi SONYEL danışmanlığında, Mehdiye ŞUMRUT tarafından yürütülen “Oyun Temelli Öğretim Yönteminin İlköğretim 1.Sınıf Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Atıf için: Sonyel, B. & Şumrut, M. (2023). Oyun temelli öğretim yönteminin ilköğretim 1.sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 118-137.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan araştırmanın bilimsel etik kurallar çerçevesinde yapıldığına dair 22.11.2020 tarih ve ETK00-2021-0078 sayılı Etik Kurul İzni alınmıştır.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. GİRİŞ

Günden güne değişen, gelişen ve sürekli yeniliklerle şekillenen çağ, bilimi, teknolojiyi ve eğitimi etkilemektedir. Değişen çağ ve öğrenci profili, öğretmeni farklı eğitim-öğretim etkinlikleri kullanmaya teşvik etmektedir. Eğitim, bireylerin bilgi, beceri, değerler, ahlaki ilkeler ve davranışları edinmelerini veya geliştirmelerini amaçlayan sistematik bir süreçtir. Eğitim genellikle okullar, üniversiteler, eğitim kurumları ve öğretmenler aracılığıyla sağlanır, ancak aynı zamanda bireylerin kendi kendilerine öğrenmeleri de eğitim olarak kabul edilebilir. Eğitim, bireylerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunmanın yanı sıra toplumun genel refahına ve ilerlemesine de önemli katkılarda bulunur. Öğretmenler yeni ve farklı eğitim-öğretim etkinlikleri kullanarak öğrencilerin aktif katılımını, motivasyonunu artırmaya ve dersi etkili bir şekilde öğrencilere aktarmaya özen göstermektedirler (Altunay, 2004). Eğitim genel tanımıyla bireyin davranışlarında yaşantılar aracılığı ile istendik değişiklikler meydana getirme sürecidir (Sönmez, 2012). Eğitim sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği olmasıyla beraber eğitim öğrenme kavramını da içine alır ve tıpkı öğrenme gibi hayat boyu devamlılık gösterir (Özenç, 2011). Öğrenme, bireyin yaşamında kendi deneyimleri ve çevresiyle etkileşimi sonunda meydana gelen kısmen kalıcı değişikliklerdir. Öğrenme hayat boyu devam eder; bu nedenle süreklilik gösterir. Birey sürekli olarak yaşadıklarından dolayı deneyim sahibi olur ve öğrenir. Öğrenme kimi zaman da bireyin duyu organları, kendi deneyimleri, çevresindeki bireyler aracılığıyla gerçekleşirken kimi zaman okullarda örgün eğitim yoluyla gerçekleşir. Okullarda gerçekleştirilen eğitim istendik olarak gerçekleşen eğitimidir. Bu eğitimin en etkili şekilde gerçekleşebilmesi için öğretmenler çeşitli metotlar doğrultusunda; öğrenci merkezli öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, sorun temelli öğrenme, tersine öğrenme, proje tabanlı öğrenme, teknoloji destekli öğrenme, görsel öğrenme, oyun temelli öğrenme ve işbirlikçi öğrenme yöntemlerini kullanarak öğretim vermektedir (Güven, 2013).

1.1 Oyun

Oyun tabanlı öğrenme veya oyun öğretim tekniği, eğitimde öğrencilere oyunları veya oyun unsurlarını kullanarak öğrenmelerini teşvik etmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemidir. Bu teknik, çeşitli kuramsal alt yapıları içerebilir ve bu alt yapılar, oyun öğretimini desteklemek için kullanılabilir. İşte oyun öğretim tekniğinin dayandığı bazı kuramsal alt yapılar (Garris, Ahlers, & Driskell, 2002).

İşlemci Öğrenme Teorisi (Constructivist Learning Theory): İşlemci öğrenme teorisi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini aktif olarak inşa ettiğini ve anlam kazandığını öne sürer. Bu yaklaşım, öğrencilerin kendi bilgilerini oyunlar aracılığıyla inşa etmelerini teşvik eder. Oyunlar, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve bağlamsal öğrenmeyi teşvik etmelerine yardımcı olabilir.

Akıllı Oyunlar Teorisi (Smart Games Theory): Akıllı oyunlar teorisi, oyunların öğrencilere bilişsel beceriler kazandırmak ve zihinsel gelişimi teşvik etmek için tasarlandığını savunur. Bu teori, oyunların öğrencilerin zeka, problem çözme, ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirebileceğini öne sürer.

Akış Teorisi (Flow Theory): Akış teorisi, kişilerin en yüksek performans ve öğrenme deneyimlerini, zorluk seviyeleri ile beceri seviyeleri arasındaki uygun denge noktasında yaşadığını ileri sürer. Oyunlar, öğrencilerin bu akış deneyimini yaşamalarını sağlayarak öğrenme motivasyonunu artırabilir.

Sosyal İşbirliği Teorisi (Social Constructivism Theory): Sosyal işbirliği teorisi, öğrencilerin diğerleriyle etkileşim içinde olduğu ve birlikte çalıştığı öğrenme ortamlarının etkili olduğunu öne sürer. Oyunlar, öğrencilerin işbirliği yapmalarını ve iletişim becerilerini geliştirmelerini teşvik edebilir.

Oyunlaştırma (Gamification): Oyunlaştırma, oyun öğretim tekniklerini eğitim dışındaki bağlamlara uygulamayı amaçlayan bir yaklaşımdır. Oyunlaştırma, öğrencileri motive etmek, katılımı artırmak ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek için oyun unsurlarını kullanır.

Oyun öğretim tekniği, bu ve benzeri kuramsal alt yapıları bir araya getirerek öğrenmeyi eğlenceli ve etkili bir şekilde teşvik etmeyi amaçlar. Her eğitim bağlamına göre farklı kuramsal yaklaşımlar kullanılabilir, ancak oyunlar genellikle öğrencilerin katılımını artırabilir ve derinlemesine öğrenmeyi teşvik edebilir.

Birey dünyaya ilk geldiği andan itibaren öğrenme güdüsü içerisinde. Bireyde etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretimin de etkili bir şekilde gerçekleşmesi gerekir. Öğrenme ve öğretimin etkili gerçekleşmesi için birçok yöntem bulunmaktadır. Oyunla öğretim de öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden etkili eğitim-öğretim etkinliklerindedir (Özenç, 2011). Oyun en genel tanımıyla insanların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarını geliştiren, belli sınırları ve kuralları olan, bireyin sosyalleşmesine ve duygusal olarak gelişmesine katkı sağlayan gönüllüğe bağlı olarak gerçekleşen eğlenceler bütünüdür (Kale, 2003). Oyun, çocuk için temel bir ihtiyaç olmakta, bu ihtiyacın eksikliği durumunda çocuğun gelişiminde sıkıntılar yaşanmaktadır. Çünkü çocuk oyunun içerisinde edindiği deneyimler sayesinde öğrenmekte ve bu deneyimleri gerçek hayata aktarmaktadır. Oyun çocuğun gelişim alanlarına hitap etmekte ve çocuğu tüm gelişim alanları açısından etkilemektedir (Ayan ve Dünder, 2009). Ayrıca oyun, eğitimi ve öğretimi sağlamada, çocuk için bir eğlenme alanı olmasının yanında öğrenmenin gerçekleşmesi için veliler tarafından da tercih edilmektedir. Çünkü çocuğun hem zihinsel hem duyuşsal hem devinişsel alanına hitap etmekte ve çocuğu bu yönlerden olumlu etkilemektedir (Henniger, 2002; Özyürek ve Çavuş, 2016).

İlköğretim 1. sınıftaki çocuklar, sürekli oyuna meraklıdır. Gerçekleştirdikleri deneyimlerin çoğunu oyun sayesinde keşfederler. Oyun, öğrencide merak uyandırmakta ve öğrenmede kalıcılığı sağlamaktadır. Bu kademedeki çocuklar için eğitim ve öğretimi planlarken ve uygularken oyun temelli öğretimin kullanılmasında öğretim etkili, kalıcı ve kısa süreli gerçekleşecektir. Ayrıca öğretim hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha kolay olacaktır (Binbaşoğlu, 2004 akt. Özenç, 2007). Öğrenilen konunun somutlaştırılmasına da yarayan oyun temelli öğretimde çocuk, soyut kavramları anlayacak ve bu sayede motivasyonu artacaktır (Çelenk, 2005 akt. Özenç, 2007). Bireyin hayatında her alanda büyük bir öneme sahip olan oyun, bireyin tüm gelişim alanlarına hitap etmektedir. Oyun bireyi her yönden etkilemekte, bireyin bebeklikten çocukluk döneminin sonuna kadar karşılaşılabileceği tüm olaylara karşı tecrübe kazanmasını ve her şeye karşı hazırlıklı olmasını sağlamaktadır. Oyun, çocuk gelişimi için yaşamsal bir önem taşımakta ve çocuğun her yönden gelişimini yansıtmaktadır. Çocuğun hem fiziksel, hem kişisel gelişiminde, hem de eğitiminde önemli bir yeri olduğu vurgulanmaktadır (Ulutaş, 2011). Çocuk özellikle küçük yaşlardan itibaren oynadığı oyunlarla kendini ifade eder ve kişiliğini oluşturur. Özellikle okul öncesi dönemde oyunun büyük önemi olduğunu pek çok araştırmacı vurgulamaktadır.

Erken gelişim döneminin bir parçası olan oyun çocukta her türlü gelişim alanlarının ilk temellerinin atıldığı bir etkinliktir. Çocuğun en çok hayal dünyasında yaşadığı ve en zevk aldığı faaliyetlerden biri olan oyun, çocuğun en büyük amacı ve uğraşdır. Severek ve zevk alarak oynadığı oyun onun en güçlü alanıdır. Oyun çocuğun eğlenerek, yaratıcılığını kullanarak, üretmek, keşfederek, uygulayarak, hayal kurarak deneyimlediği bir süreçtir. Çocuk sürekli oynar ve sürekli olarak kendini geliştirir, sürekli yeni şeyler öğrenir. Yeni şeyler öğrenirken ve keşfederken mutlu olur, zamanı farketmeden kendini akışa kaptırır. Örneğin Piaget, temelde oyunun öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğuna inanmış ve “oyun çocuğun işidir, çocuk oynamaktan hoşlanır ve oyunu ciddiye alır” (Nicolopoulou, 2004) şeklinde ifade etmiştir. Frobel, oyunu bireyin gelişiminin büyük bir tecrübesi olarak adlandırmış, bireyin tamamen kendi gönüllülük esasına bağlı olarak yarattığı ve seçtiği bu oyunda kazandığı tecrübeleri ileriki yaşamı için büyük bir zemin oluşturduğunu belirtmektedir (McCaslin, 2016).

1.2 Oyunun Avantajları

Oyun bireyin dil gelişiminde de çok önemlidir. Erken yaşlarda dil becerilerinin keşfedilmesinde, kelimelerin ve seslerin doğru çıkarılmasında, yeni kelimelerin keşfedilmesinde, oyunun büyük etkisi vardır (Vygotsky, 1978 akt. Arnas, 2017). Dil terapistleri çocuklara yeni kelimeleri öğretirken veya çocukların söylerken zorlandıkları sesleri çocuklara kazandırmaya çalışırken oyun ve oyuncaklardan yararlanmaktadırlar. Yapılan araştırmalar sık sık oyun oynayan ve karmaşık oyunlarla problem çözen ve oyunlara çözüm bulan çocukların sosyal ilişkileri daha kolay kurduklarına, kendilerini karşıdaki insanların yerine koyabildiklerine, kişiler arası duyguları ve duygu hallerini anlayabildiklerine, yaratıcı ve keşfedici olduklarına, hayal güçlerinin daha gelişmiş ve üretken olduğunu belirtiyor (Miller & Almon, 2009).

Çocukların zihinsel gelişim süreçlerinde oyunun büyük anlamda etkisi olduğunu savunan birçok çalışmada da çocukların düşünme, yaratma, üretme, yaratıcılık, planlama, tartışma, fikir sunma ve fikir paylaşma konusunda da çocuklara katkı sağladığı savunulmaktadır (Bergen, 2002). Oyun, çocukların akademik birçok bilgiyi de derste öğrenmeden önce oyunda kazanmasını da sağlamaktadır. (Fox, 1993) araştırmaları sonucunda oyun oynayan çocukların matematik konularının temellerini oyun sırasında öğrendikleri sonucuna varmışlardır. Çocukların dışarıda oynadıkları oyunlar sayesinde ritmik sayma, kümeler, örüntü, geometrik şekiller, sıralama, sıra sayıları, eşleşme gibi bir çok matematik konusunun fark edilmeden keşfedildiğini belirtmiştir (Fox, 1993'den aktaran Fox, 2007). Yayan ve Zengin'e göre (2018) oyun, çocuğun psikolojik durumunu da etkilemektedir. Bu nedenle psikoterapide sıklıkla oyun kullanılmaktadır. Oyun sayesinde çocukların ruhsal durumu ve anne baba ilişkileri, istenmeyen davranışlarının altında yatan sebepler de öğrenilmektedir. Ayrıca hastanede yatan çocuklar için de oyunun büyük önemi vardır. Hastanede yatan çocuklar sık sık kaygı, korku, stres ve endişe gibi olumsuz ve duygusal tavırlarla karşılaşmakta ve bu duyguları travmaya çevirebilirler. Buldukları olumsuz atmosferden ve olumsuz halden uzaklaşmak ve kendini iyi hissetmek, özgüven kazanmak ve kaygıları azaltmak için oyun çocuklar için aynı zamanda iyi bir ilaçtır. "Oyun çocuğun sağlıklı bir şekilde gelişimini tamamlaması için yemek, su, temizlik, dinlenme, uyku gibi temel bir ihtiyaçtır" (Er, 2008).

Çocuk diğer bireylerle oynayarak sosyalleşir, arkadaş kazanır, paylaşmayı, tartışmayı öğrenir, yeni fikirler edinir, nasıl davranması, nasıl konuşması gerektiğini keşfeder ve deneyimler. Diğer bireylerle oynayan çocuk olası olumsuzlukları deneyimler ve başka bir seferde aynı durumla karşılaştığında ne yapması gerektiğini bilir. Oyun oynayan birey gittiği ortamlarda daha çabuk iletişim kurar ve gittiği ortamlara daha kolay uyum sağlayarak daha çabuk kabul görür. Birey öğrenir, keşfeder, sorumluluk alır. Birey iç dünyasından çıkar, daha dışa dönük ve özgüvenli bir birey olur. Girişimcilik artar. Vygotsky'e göre (1978), oyun sırasında çocuklar arkadaşlarıyla sık sık bilgi paylaşırlar. Bu nedenle de birbirleri ile etkileşimleri sayesinde sık sık öğrenirler. "Oyun, çocukların akranlarından pek çok beceri öğrenmelerinde de bir yoldur" (Vygotsky, 1978). Oyun aynı zamanda çocuğun dış dünyanın getirdiği problemlerle ve sıkıntılarla da baş etme yoludur. Çocuk stres, korku gibi durumlar yaşadığında bu travmaları atlatmak için sık sık oyuna başvurmaktadır. Çünkü oyun çocuğun stresini azaltmakta ve onu kaygılardan, endişelerden biraz olsun uzaklaştırmaktadır. Çocuk korku dolayısıyla aşamadığı bazı duyguları, ifade edemediği bazı durumları oyun sayesinde ifade edebilir (Aktaş ve Mangır, 1993). "Çocuk, yaşam için gerekli davranışları, bilgi ve becerileri oyun içinde kendiliğinden öğrenmektedir. Çocukların her an oynadıkları düşünüldüğünde, oyun aracılığı ile eğitim çok kolay gerçekleştirilebilmektedir. Çocuk için çok ciddi bir uğraş olan oyun, bir eğlence, öğrenme ve gelişim kaynağıdır" (Çoban ve Nacar, 2006). Oyun ortamında konuşma, düşünme, paylaşma, yaşamın rollerini anlama, yardımlaşma, çevre ile etkileşime girme, problem çözme gibi sosyal açıdan önemli bir yer tutan beceriler pekişmektedir.

Oyun sosyal becerileri geliştirebilmenin en iyi yolu olarak tanımlanmaktadır. Yaşam için gerekli olan davranışlar, bilgi ve özellikle sosyal beceriler oyun esnasında doğal olarak öğrenilmektedir (Swindells ve Stagnitti, 2006).Oyun çocuğun tüm gelişim alanlarına hitap eder. Oyun çocuğun dil gelişimi, bilişsel , duyuşsal, psikomotor gelişimi, kişilik, cinsiyet rolleri belirleme, sosyalleşme, iletişim, cesaret, özgüven kazanma, öğretmeöğrenme faaliyetinde büyük kazanım sağlar (Morrison, 2007). Oyunun çocuğun her alandaki öğrenmelerini doğrudan etkilemektedir. Çocuğun hayata ilk geldiği andan itibaren meydana getirdiği öğrenmeler oyun sayesinde gerçekleşmiştir (Bardak ve Topaç, 2021). Vygotsky'e göre (1978) oyun çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde etkili olmaktadır. Eğitimde kullanılan oyun sırasında çocuklar zihinsel işlevler gerçekleştireceğinden çocukların daha aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlayacaktır. Çeşitli formüller ve ezber yoluyla öğrenilen çeşitli bilgilerin hareketli ve eğlenceli bir şekilde öğrenilmesi sayesinde bireyin daha kolay öğrenmesi sağlanacaktır. Birey aktif olduğu zaman daha kolay öğrenecek ve önceden öğrenilen bir konuyu da tekrar etmiş olacaktır. Ayrıca oyun sayesinde öğretim ve öğrenme kolaylaşacaktır (Bardak ve Topaç, 2021). Canlı'ya göre (2014) Çocuklar oyun sürecinde tüm gelişim alanlarını etkin olarak kullanmaktadırlar. Oyun tüm gelişim alanlarını etkilemektedir. Oyun çocuğun bilişsel faaliyetlerinin bir yansımasıdır. Sadece bununla da kalmayıp çocuğa bilgi, beceri, sosyallik, fiziksel ve ruhsal kazanımlar da sağlamaktadır. Çocuk bebeklikten başlayarak oyun sayesinde bugüne gelişir, değişir ve çeşitli tecrübeler edinir. Çocuğun ruhsal gelişimi de oyun

oyunarak şekillenir. Oyun sayesinde çocuk sosyalleşir, dünyayı tanır, nasıl davranması ve hareket etmesi yönünde fikir sahibi olur (Egemen, Yılmaz ve Akil,2004). Tuğrul'a göre (2010):

- Oyun çocuğun en iyi yaptığı iştir.
- Oyun çocuğun kültürünü tanımasına fırsat sağlar.
- Çocuğun özgür ve mutlu hissetmesini sağlar.
- Oyun çocuğun sosyalleşmesini sağlar.
- Oyun çocuğun üst düzey becerilerinin gelişmesini sağlar.
- Çocuğun yaratıcılığını geliştirir.
- Çocuğun kendini ve ruhunu geliştirmesini sağlar.
- Oyun çocuğun kendini tanımasını ve kendini bulmasını sağlar.

“Çocuk oyun oynarken duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı bulur. Oynayarak birçok deneyim kazanır. İletişim kurma yolları arar, karşısındakini ikna etmeye çabalar, mücadele eder böylece dilini de geliştirir. Bütün gelişim alanlarında kendini geliştirme fırsatı bulur. Oyun oynarken çocuk; eğlenir, güler, coşar, heyecanlanır, kızar, korkar, üzülür bütün bu duyguları yaşar. Oyunda çocuk bütün duyguların farkındalığı ve tepkilerinin kontrolüyle ilgili deneyimler edinir” (Gökçen, 2005). Çocukların en büyük hobisi ve işi olan oyun, çocukların okuma-yazma becerilerini, yaratıcılıklarını, psiko-motor becerilerini, duyuşsal, zihinsel becerilerini geliştirir. Aynı zamanda çocukların kişisel gelişimlerinde ve sosyalleşme süreçlerinde de çocuklara katkılar sağlar (Bergen, 2002).

1.3 Oyun Temelli Öğretim Yöntemleri

Oyun Temelli Öğretim Eğitimi gerçekleştirme ve bilgiyi aktarmada kullanılan yöntemler de her geçen gün artmaktadır. Günümüz eğitiminde öğrencilerin derslere aktif katılımı esas alınmaktadır. Geleneksel eğitim öğretim döneminde bulunan öğretmen merkezli eğitimin yerini öğrencinin merkezde olduğu öğrenci merkezli eğitim almıştır. (Özpolat, 2013). Öğretim programları ve öğretim faaliyetleri artık bilginin nasıl aktarıldığı değil öğrencinin o bilgiyi nasıl aldığına odaklanmaktadır (Sherman ve Kurshan, 2005 akt. Tuğrul, 2014). “Öğrencinin eğitimde geri planda olduğu, dinleyici, izleyici rolü yerine öğrencinin önplanda olduğu aktif, katılımcı bir eğitim öğretim faaliyeti benimsenmektedir” (Akpınar ve Gezer, 2010).

“Öğrenci Merkezli eğitim yaklaşımı, bireyler arası farklılıkları göz önünde bulundurarak kendi ayakları üzerinde durabilen, fikir üretebilen, yaratıcı, sosyal, idealist, yenilikçi, üretken, bilimi takip eden, teknolojik gelişim ve değişimlere ayak uydurabilen bireyler yetiştirmeyi hedefleyip her aşamada öğrencinin en iyi şekilde katılımını ve öğrenmesini sağlayacak şekilde eğitimin yeniden yapılandırılmasıdır” (MEB, 2007).

Öğrenci merkezli yaklaşım kalıcı ve etkili öğrenmeyi hedef alır. Öğrencilerin kişisel farklılıkları da göz önüne alınır ve her bireye özgü etkinlikler düzenlenerek bireyi her aşamada aktif kılar. Her aşamada aktif olan birey mutlu olur, öğrenmeye karşı heveslenir, motive olur (Savaş, 2002). “Öğrenci merkezli eğitimin 1962’de Vygotsky tarafından yapısalcı öğrenme yaklaşımı adı altında başlatıldığını söyleyebiliriz. Vygotsky’ye göre bireyler arası etkileşim öğrenmenin temelidir” (Deniz, 2005). Öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin öğrencilerinin öğretmen merkezli ve geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmenlere göre daha başarılı oldukları yönünde çeşitli araştırmalar vardır (Kılıççı, 1992 akt. Dilekman, 2010). Mayer’e göre (2004) öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı “bireyin planlı ve düzenli bir şekilde kategorize edilmiş bilgiyi bireyin araştırdığı, keşfettiği aktif bir süreçtir.” (Akt. Dönmez, 2008). Birey merkezde ve aktif haldedir. Bilgiyi araştırır ve keşfeder. Bireyin keşfettiği bilgiler düzenli ve planlıdır. Çocuğa her açıdan fayda sağlayan oyunun sadece günlük hayatta değil eğitimde de büyük bir yeri vardır. Oyun günümüzde birçok yerde sadece okul öncesinde kullanılan bir yöntem olarak değil, eğitiminin her evresinde kullanılan bir yöntem olmalıdır ve her evrede oyundan yararlanılmalıdır (Henniger, 2005). Milli Eğitim Sistemimizin içeriği uygulayarak, yaparak yaşayarak, öğrencinin aktif ve merkezde olduğu bir eğitim-öğretim ortamını savunmaktadır (Arslan ve Yurdakul, 2015). Milli Eğitim bakanlığı sosyal, kendi ayakları üzerinde durabilen, sorumluluklarının bilincinde, tutarlı, kendi haklarını savunabilen, özgüvenli, girişken bireyler yetiştirmeyi hedefler. Buna bağlı olarak öğrencinin aktif kılınacağı, yaparak yaşayarak öğreneceği, etkin öğrenme ortamı ve etkinlikler düzenlenmelidir (MEB, 2019).

Çocuklar eğitim gereksinimlerini karşılarken çeşitli yöntemlere başvurulması öğrencinin gelişimi üzerinde önemli etkilere sahiptir.

Çocukların tüm gelişim alanlarına etki eden bir eğitim öğretim süreci ve yöntemi kullanılması gerekir. Farklı yöntemlerin kullanılması çocukların enerjisini ve dikkatini yüksek tutacak ve öğrencilerin derse karşı ilgi, alaka ve isteğini arttıracaktır. Öğretmen öğrenciyi öğretime ve eğitime katarken öğrencilerin seviyelerine, ilgi, alaka ve isteklerine göre hazırlanmış bir oyun çocukların sevgisini ve etkili öğrenmesini de sağlayacaktır. “Eğitimde oyun bir araç olarak kullanıldığında, öğrenme ortamında beklenen öğrenci- eğitimci verimliliğinin de arttığı gözlenmektedir” (Özdenk, 2007). Oyun temelli öğretim öğrenci merkezli eğitimin bir parçasıdır ve günümüzde hemen her sınıfta kullanılmaktadır. Oyun temelli öğretim oyunu kullanarak öğrenciyi merkeze alma ve etkili öğretimi sağlayan bir yöntemdir. Aynı zamanda öğrencinin merkezde olduğu ve öğrenci tarafından yönetilen, keşfetme, öğrenme, inceleme, yaratma, özgüven kazanma, ilişkiler geliştirme bulunduran bir süreçtir (Tuğrul, 2014). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanmakta olan eğitim programında,

“Okul öncesi eğitim programı oyun temellidir. Çocuk oyun aracılığıyla öğrenir, kendini ve içinde bulunduğu dünyayı oyun sayesinde tanır. Yaşadığı dünyayı oyunla tanır ve kendini en iyi oyun sırasında ifade eder, kritik düşünme becerilerini oyun içinde kazanır. Diğer bir deyişle oyun, çocuğun işidir. Bu gerçeğe bağlı olarak, programda kazanım ve göstergeler ele alınırken oyunun bir yöntem ve/veya etkinlik olarak kullanılması özellikle önerilmektedir. Oyun aracılığıyla öğrenmek bu programın ve okul öncesi eğitimin ayrılmaz parçası olarak görülmektedir” ifadeleri yer almaktadır (MEBTEG, 2013).

Benzer şekilde farklı ülkelerin okul öncesi eğitim programlarında da oyuna önem atfedildiği görülmektedir. Örneğin: İngiltere’nin okul öncesi eğitim müfredatında “çocukların en iyi öğrenme şekli oyun yoluyla öğrenmedir. Buna bağlı olarak müfredat bu şekilde geliştirilmeli ve oyunun ağırlıklı olduğu bir eğitim şekli benimsenmelidir.” ifadesi yer almaktadır (Yelland, 2011). Avusturya’nın okul öncesi eğitim programında “çocuklar öncelikli olarak akademik baskı olmadan uygun oyun aktiviteleri yoluyla deneyim kazanma şansına sahip olmalıdır” denmektedir (Europedia, 2012 akt. Kaya vd., 2017). İsveç okul öncesi eğitim programında ise “oyun çocuğun gelişim ve öğrenmesinde önemlidir” ifadesi görülmektedir (Plowman ve Stephen, 2005 akt. Kaya vd., 2017). Oyun Temelli Öğretimde Öğretmenin Rolü Çocukların gelişiminde çok önemli bir yeri olan oyunun öğretmenler tarafından sınıf ve okul ortamında sıklıkla kullanılması gerekmektedir. Çoğu öğretmen bunun farkına varamamakta ve ders içi ortamda oyuna yer vermeden düz anlatım ve geleneksel yöntemleri kullanmaktadırlar. Değişen ve gelişen sistemde yeni yöntemler kullanmak, öğrencileri aktif olarak derse katarken, motivasyonlarını arttıracak, kolay ve etkili öğrenmelerini de sağlayacaktır. Öğretmen çocuğun hedefine kendi çizdiği yolda ilerleyebileceği, keşfedip öğrenebileceği, uygulayıp tartışabileceği ve gelişip eğlenebileceği bunun yanında da eğitimin hedeflerine, konuya ve sınıfın düzeyine uygun olacak şekilde bir oyun ve oyun ortamı yaratmalıdır (Adıgüzel, 2003).

Maria Montessori, çocuk gelişimi üzerinde bir sürü çalışmalar yapmış ve bunun sonucunda yetişkinlerin çocuklara doğrudan, sözlü ya da kendilerinin merkezde olduğu bir bilgi aktarımı yapmaları yerine çocuklara rehber olarak rol alması gerektiğini, yol gösterici olarak çocukların yanlarında olmasını ve öğrenme sürecinde çocukların özgür birer birey olması gerektiğini vurgulamıştır (Cleaver, 1988). Öğretmen öğrencilerin tartışıp, sorgulayacağı, çözüm bulup, üretebileceği, keşfedip, eğleneceği ve öğreneceği, keyif alıp tartışacağı bir problem oluşturmalı ve oyuna bir ortam yaratmalıdır (Tuğrul, 2014). Vural’a göre (2005) ÖME yaklaşımının bulunduğu bir okulda öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını, somut yaşantılarını, yeterliliklerini, becerilerini ve yeteneklerini, bireysel farklılıklarını ve düşünme becerilerini dikkate alacak bir eğitim öğretim faaliyeti gerçekleştirmelidir. Burada öğretmenin amacı öğrenciyi eğitim-öğretim hayatına katmak ve öğrenciyi yol gösteren bir rehber rolünde olmak gerekmektedir. Bu sayede öğretmen öğrenciyi hedefe ve yaşantıya ulaşmak için gerekli yolu çizmeli, ona göre öğretim yaşantılarını düzenlemelidir. Öğrenci oyunu oynarken ve oyunu keşfederken öğretmen ona rehber olmalı, öğrenciyi kendi öğrenme biçimini bulmasını öğretmelidir. Öğrenciyi direkt olarak bilgiyi aktarmaktan çok bilgiyi oyunla bulmayı ve keşfedip, inceleyip, somut yaşantılarla eğlenerek, merak ederek, istekli bir şekilde öğrenmesini sağlaması öğrencinin de motivasyonunun artmasını sağlayacaktır.

Öğretmen farklı ve çeşitli oyunlar da kullanmalı, her öğrencinin öğrenme yaşantılarına uyacak ve her öğrencide merak uyandıracak, farklı öğrenme biçimlerini destekleyecek oyun ve materyallere yer vermelidir. Bunu yaparken de öğrenciler arasındaki kaynaşmayı ve iş birliğini destekleyecek, öğrencileri sosyal anlamda da geliştirecek oyunlara başvurmalıdır (Şahin, 1998). Öğretmen her öğrenciyi farklı öğrenme stillerine ve farklı öğrenme zamanları, hızlarına göre ayrı ayrı değerlendirmelidir. Öğretmen öğrencinin kendi içerisindeki gelişimini gözlemleyebilmek için öğrenci ürün dosyası tutabilir ve bu öğrenciyi değerlendirebilir (Erkan, 1999). Öğretmen öğrencisini, öğrencisinin yaşantısını, yeteneklerini, kabiliyetlerini, ailesini iyice tanımalı ve öğrencilere bu özellikler dikkate alınacak şekilde yaklaşmalıdır. Öğretmen, öğrenci ve veli sürekli iyi iletişim ve etkileşim içerisinde olmalıdır. Öğretmen öğrencileri anlamalı, dinlemeli ve davranışlarının altında yatan sebepleri öğrenmeye çalışmalıdır (Kuzgun, 1992).

“Öğrenci merkezli yaklaşımında öğretmen sınıfın yöneticisi ya da patronu değil, sınıftan biridir, öğrenciyle birlikte hareket eder. Çözümleri ya da bilgiyi öğrenciye direkt olarak yönelten değil, öğrenciye yardımcı olan, öğrenciyle birlikte problemi çözen yardımcı kişidir. Öğretmen aynı zamanda neyin nasıl öğretileceğini bilen, öğrencileriyle birlikte dersi planlayan ve uygulayan, onları motive eden, sınıf içi uygulamaları ve etkinlikleri değerlendiren, dersi biçimlendirip öğrenciye göre şekillendiren ve öğrencinin seviyesine uygun hale getiren, ders için uygun ortamı sağlayan, öğrenciyi derse katan, aktif hale getiren, derse güdüleyen, öğrenciye dersi sevdiren uzmandır” (Çelik, 2003).

1.4 Oyun ve Öğretmenin Rolü

Öğretmen derste sevecen ve esprili olmalı, başarı beklentisini çok aşırı üst düzeyde tutup öğrencileri yıpratmamalı, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine fırsat vermeli, farklı ve çeşitli oyunlar kullanmalı, öğrencilerin yapabilecekleri kadar ilerleyebilmeleri için seviyelerine uygun kolaydan zora bir ilerleyiş göstermelidir. Öğretmen oyunu kullanırken zamanı iyi ayarlamalı, oyunun çok uzamasına ve öğrencilerin sıkılmasına fırsat vermemelidir. Oyunun yaparak-yaşayarak öğrenmelerine fırsat verecek, öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığına ve konuya uygunluğuna dikkat etmelidir. Öğretmen oyuna hakim olmalı, oyuna materyal, araç gereç, içerik olarak iyi hazırlanmalı ancak öğrencinin o günkü öğrenme kapasitesine göre öğretimi ve planı değiştirebilecek esnekliğe sahip olmalıdır. Açık, anlaşılır ve sade bir dil kullanmalı, oyunu öğrencilere iyi açıklamalıdır. Karmaşık olmayan, basit, anlayışlı ve hareketli bir oyun seçmelidir. Öğrencilerin motivasyonunu düşürmeden, motivasyonunu yüksek tutacak şekilde ilerlemelidir. Oyunun gereken yerlerinde öğrencilere aferin, süper gibi sözlü pekiştirici vermeli, gerektiğinde ipucu vererek oyuna fazla müdahale etmeden oyunun motivasyonunu yükseltmelidir (Savaş, 2002). Öğretmen kolaydan zora doğru ilerlemeli, somut yaşantılarla ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde basitten karmaşığa doğru bir yol çizerek öğrencilerin öğrenmelerinde onlara rehberlik edip öğrenmeyi keşfetmelerine yardımcı olmalıdır (Deniz, 2005).

“Öğretmen bilgiyi direkt olarak aktarandan çok öğrenciyi oyuna katan, aktif kılan ve öğrenciye rehberlik edip yol gösterendir. Öğretmen öğrenciyi aktif kılmalı ve öğrenci ile birlikte ilerlediğini göstermelidir. Öğretmen oyunun ya da dersin yöneticisi değil, yol göstericisi olmalı ve öğrencilere ipuçları vererek öğrencilerin kendi yollarını bulmalarına ve çözüm üretip yaratmalarına yardımcı olmalıdır” (Çelik, 2003). Oyun temelli öğrenmede öğretmenin, öğrencinin öğrenmesini sağlayacak ortamı sağlaması ve öğrencinin süreci yönetmesine izin vermesi gerekmektedir. Ayrıca öğrenciye sevecen yaklaşması, öğrenciyi motive etmesi, öğrenciye seçme ve kendini ifade etme şansı vermesi gerekmektedir. Öğrenciyi anlamalı, dinlemeli ve kendini onun yerine koymalıdır. Öğretmen yeniliklere, gelişmeye ve keşfetmeye açık, esnek ve yaratıcı olmalıdır. Oyunları seçerken sınıfın seviyesine ve konuya uygun seçtiğine dikkat etmeli, öğrenciyi zorlamadan, kırmadan, öğrencinin hevesini kırmadan, olumlu ve işbirlikçi bir ortam içerisinde oyun ortamını düzenlemesi gerekir. (Çoban ve Nacar, 2006) “Oyun temelli öğrenmede öğretmen, çocuklara bir şeyler öğretmeye çalışmak yerine çocukların öğrenmeye ilişkin olumlu duygular geliştirmelerini ve keyif almalarını sağlamalıdır. Bu bağlamda öğretmenin temel görevi; çocukları uygulama, araştırma, keşfetme ve çok sayıda farklı fikir üretmeye yönlendirecek ortamları onlar için oluşturarak uygun fırsatlardan yararlanmalarını sağlamaktır. Bu nedenle çocuklara farklı bakış açıları geliştirme ve düşünmeye yönelten sorular sormalı ve çocukları da soru sorması için yüreklendirmelidir” (Tepperman, 2007; akt. Tuğrul, 2014). Oyun Temelli Eğitimde öğrencinin rolü günümüz

çağı öğrencileri göz önünde bulduğunda öğrenciler araştırıp sorguladıkları, inceleyip keşfettikleri, yoğun katılım gösterdikleri kısaca eğitimin merkezinde olup aktif rol aldıkları yaparak yaşayarak öğrendikleri bir eğitimde daha çok ve daha kolay öğrenmektedirler. Yapararak yaşayarak öğrenme sayesinde öğrenciler eğlenmekte, daha etkili ve kalıcı öğrenmektedirler. Bu şekilde ilerleyen derslere öğrenciler aktif olarak katılım göstermekte, derslerden keyif almakta, derslere seyerek gelmekte, derse ve öğretmene önem vermektedirler (Newby, 2006). Öğrenci merkezli eğitimde öğrenci genel dinleyici değil, araştıran, sorgulayan, yaratıcı, keşfeden, problem çözen, tartışan bir birey rolündedir (Akpınar & Gezer, 2010). Öğrenci uygulayarak, araştırarak öğrenmelidir (Topsakal, 1999). Öğrenciler robot gibi pasif olarak sadece dinleyip izleyip, soru çezeceklerine direkt araştırma, deney, gözlemler yapmalı, yaparak-yaşayarak, kalıcı, etkin ve seyerek, merak duyarak öğrenmelidir (Küçükahmet, 1995). Oyun temelli öğretimde öğrenci eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezindedir.

Öğrenci araştırır, sorgular, eğlenir ve aktiftir. Öğrenci aktif olduğu, katılım gösterdiği ve eğlendiği dersleri sevmekte ve bu derslere güdülenmektedir. Öğrenci oyun temelli öğretim sayesinde düz anlatımın ve geleneksel yöntemin getirdiği tek düzelikten uzaklaşmakta, keyif alarak öğrenmektedir. Oyunun öğrencinin seviyesine ve konuya uygun seçilmesi durumunda öğrenci motive olmakta, dersi pekiştirmekte ve derse katılımını arttırmaktadır. Öğrencilerin derse ilgisinin ve sevgisinin artması öğretmeni sevdirmekte, öğretmeni de mutlu etmektedir. Öğrenci eğlenerek öğrenmektedir. Öğrencinin öğretmenle arasındaki bağ güçlenmekte, öğretmene olan güveni ve sevgisi artmaktadır. Öğrenci eğlenerek öğrendiği için öğretilenleri daha kolay ve istekli kavramakta, etkili öğrenmektedir. Öğrenci arkadaşlarıyla takım veya işbirliği içerisinde olduğu oyunlarda arkadaşlık ilişkilerini geliştirmekte, arkadaş kazanma, bilgi paylaşma, birlikte hareket etme, takım ruhu, birbirini tanıma gibi özellikleri kazanmaktadır (Rixon, 1991).

Oyunun öğrenciler açısından avantajlarından bahsedecek olursak: Öğrencilerin konu başında oynadıkları oyunlar sayesinde, konuya kısa bir giriş yapmakta ve konu ile ilgili bilgi kazanmaktadırlar. Konu hakkında bilgi edinen öğrenciler konu ile ilgili fikir sahibi olmakta ve daha somut bilgi edinmektedirler. Hem oyun oynadıkları için eğlenmekte hem de bilgiyi keşfettikleri için öğrenmektedirler. Öğrencinin konu ortasında pekiştirme amaçlı oynadığı oyun sayesinde motive olur, eğlenir, öğrenir ve derse güdülenir. Öğrencilerin konu sonunda tekrar amaçlı oynadıkları oyunlar sayesinde ise öğrendiklerini pekiştirir, eksiklerini görür, sevinir, motive olur (Engin, Seven ve Turhan, 2013). Öğretimde oyundan yararlanırken öğrenci motive edilmeli ve öğrencinin merakını uyandıran, öğrencinin derse karşı ilgisini ve sevgisini arttıran, öğrencinin düşüncelerine ve seyerek öğrenmesine olanak sağlayan bir oyun ortamı düzenlenmelidir.

Öğrencinin kendi seviyesine ve öğrenme hızına uygun oyun ve etkinlikler düzenlenmelidir. Ayrıca her öğrenci kendi kabiliyet ve yeteneğine, genetiğin getirdiği becerilere uygun olarak öğrenmelerini gerçekleştirmelidir. Aksi takdirde öğrenme gerçekleşemez. Birey bilgiyi olumlu kullanacağı oyunlar oynamalı ve oyunda bilgiye ulaşmanın yollarını keşfetmelidir. Öğrenciler sorumluluk almaya hevesli olmalıdır. Öğrenci kendi bireysel çabasıyla, öğretmenin rehberliğinde belirlenen hedefe doğru ilerlemelidir (Savaş, 2002). Öğrenci sınıf kurallarını ihlal edecek kadar tamamen özgür olmamakla beraber öğretmenin rehberliğinde kendi yolunu keşfederek, oyundan zevk alarak, arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler kurarak, derse karşı olumlu tutum geliştirerek ve iş birliği içerisinde, kendi ilgi, istek ve ihtiyacına uygun olarak öğrenmelerini gerçekleştirmelidir. Bu da öğrenciyi derse güdülemekte, dersi sevmesini ve dersten keyif almasını sağlamaktadır (Engin, Seven ve Turhan, 2013).

Bu bağlamda bu araştırmanın önemi, İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin “Oyun Temelli Öğretim Yöntemi” ile ilgili görüş ve düşüncelerini ortaya koymak ve yapılan önceki çalışmalar ışığında da var olan literatüre katkıda bulunmaktır. Literatürde yapılan çalışmalarda, oyun temelli öğretimin eğitim sürecinde oyunların kullanılmasını içeren bir öğretim yaklaşımı olduğunu ve de bu yöntem ile öğrencilerin oyunlar aracılığıyla konseptleri öğrenmelerini, problem çözmeyi geliştirmelerini ve bilgiyi daha etkili bir şekilde özümsemelerini teşvik etmek amacıyla kullanıldığı ortaya konulmuştur (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011). Bu araştırmanın sonucunda da, literatürde de belirtildiği gibi oyun temelli öğretim öğrenme deneyimini daha etkileşimli, keyifli ve katılımcı hale getirmeyi hedefler. Aynı zamanda, oyun temelli öğretim, çocuklar için

ilkokuldan üniversiteye kadar farklı yaş gruplarına ve seviyelere uyarlanabilir. Öğrencilerin daha fazla katılım sağladığı ve öğrenmeyi daha keyifli bir deneyim haline getirdiği için popüler bir eğitim yaklaşımıdır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalara ise, bu araştırmadan elde edilen verilerin doğrultusunda oyun temelli öğretim ile ilgili merak edilen aşağıdaki alt problemlere yanıt verilecektir:

1. Sınıfta eğitim-öğretim uygulamalarını ne derece etkilidir?
2. Oyun Temelli Öğretim Yönteminin öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılığı ne kadar artırmaktadır?
3. Oyun Temelli Öğretim Yönteminin öğrencilerin derslere karşı olan tutumlarında olumlu veya olumsuz görüşleri nelerdir?
4. Oyun Temelli Öğretim Yönteminin öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Oyun Temelli Öğretim Yönteminin öğrencilerin derslere karşı ilgilerini ve becerilerini artırıp artırmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verileri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi yer almaktadır. Araştırma sürecine başlamadan önce Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan araştırmanın bilimsel etik kurallar çerçevesinde yapıldığına dair 22.11.2020 tarih ve ETK00-2021-0078 sayılı Etik Kurul İzni alınmıştır.

2.1 Araştırma Modeli

Araştırmada İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemi olarak oyunu değerlendirme durumlarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi tekniklerle bilgiler toplanır, araştırmalar kendi doğal çevresinde gerçekleşir ve olaylar dışarıdan müdahale edilmeden, olduğu gibi, bir bütün şekilde ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırmalar toplumda meydana gelen durumları derin bir şekilde incelememize yaramaktadırlar (Büyüköztürk ve., 2010). Türkiye’de lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algılarının ortaya konduğu ilk çalışma Saban (2007) tarafından yapılmıştır. Saban’ın çalışmasında lisansüstü öğrenciler; nitel araştırma yöntemleri dersinin projeler yoluyla işlenmesini olumlu bulmuşlar, nitel araştırmacıyı “dedektif” gibi metaforlarla açıklamışlar, nitel araştırma yöntemleri dersinin öğretmen eğitimi programlarında yer alması gerektiğini vurgulamışlar ve dersin önce kuramsal daha sonra uygulamalı işlenmesini önermişlerdir. Yapılan bu araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden literatür taraması ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmada daha derin bilgilere ulaşmak ve görüşleri desteklemek için araştırma konusu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Bu da çeşitlenmeyi sağlamıştır. Literatür taraması konu ile ilgili belge ve çeşitli dokümanları, kaynakları inceleyerek veri toplamaktır (Karasar, 2016). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji/olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarında araştırılan konular ile ilgili deneyimler ön plandadır. Katılımcıların konuya ilişkin deneyime ve yaşantıya sahip olması gerekir. Araştırmalarda bir konuya odaklanarak o konuyla ilgili çeşitli açılardan derin bilgi toplanmasına bakılır. Olgular belli temalara göre analiz edilir. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrudan alıntılarla tırnak içerisinde verilir. Veriler görüşme ve gözlem yoluyla toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2015).

2.2 Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evreni, KKTC İlköğretim Okulları’nda görevli 1. sınıf öğretmenliği deneyimine sahip öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile kendilerine ulaşılan, ilkokulda görev yapan, 1. sınıf öğretmenliği deneyimine sahip 12 bayan öğretmeni kapsamaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin tümü 25-36 yaş grubunda olmakla birlikte, 7’si 30 yaş altı, 5’i ise 30 yaş üstüdür. Öğretmenlerin mesleki deneyimi incelendiğinde 11 öğretmen 10 yıl ve daha az mesleki deneyime sahip, 1 öğretmen de 14 yıl mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin hepsi sınıf öğretmenliği mezunudur. Veri toplarken görüşmelerin gerçekleşeceği öğretmenlerin 1. sınıf öğretmenliği deneyimine sahip olmalarına dikkat edilmiştir.

2.3 Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak literatür taraması ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme formunda 12 tane yarı yapılandırılmış görüşme sorusu bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular literatür taranarak elde edilen bilgiler doğrultusunda ve konuyla yapılan araştırmalarda Çelik (2003) kullanılan veri toplama araçları esas alınarak oluşturulmuş ve de uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir. Soruların açık, anlaşılır ve konuya uygun olmasına, derin verilere ulaşmaya yarayacak ve etik kurallara uygun olarak hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Uzman görüşü alınarak sorulara son hali verilmiştir. Araştırmacılar görüşme sırasında araştırma sorularını araştırmanın konusundan çıkmadan istediği gibi şekillendirip katılımcıya sorabilme özgürlüğüne sahiptir. Bu açıdan yarı yapılandırılmış görüşme hem sınırları olan hem de esnek bir yapısı olan görüşme türüdür. Tüm bunlara ek olarak, aşağıda belirtilen sorular geliştirilen ölçme aracına (yarı yapılandırılmış görüşme soruları) yanıt aranan sorulardır.

1. İlköğretim 1. sınıf Öğretmenleri oyun temelli öğretim yöntemini nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Oyun temelli öğretim yöntemi İlköğretim 1. sınıfta ne sıklıkta kullanılmaktadır?
3. İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerine göre oyun temelli öğretim yönteminin olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?
4. İlköğretim 1. sınıf öğretmenleri oyun temelli öğretim yönteminin etkili uygulanabilmesi için neleri önermektedirler?
5. İlköğretim 1. sınıf öğretmenleri oyun temelli öğretim yönteminin değerlendirme aşamasında nelerden yararlanmaktadır?

2.4 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında, oyun temelli öğretim yönteminin 1. sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi sonucunda bu yöntemin uygulanabilirliği açısından bu araştırmanın kapsamında öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yardımcı olması, derslerde oyun temelli öğretimin kullanılması açısından yol göstermesi hedeflenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

2.5 Veri Toplama Süreci

Araştırma 2021-2022 öğretim yılı içerisinde güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurularak gerekli izin alınmıştır. İzinler alındıktan sonra veriler toplanılmaya başlanılmıştır. Görüşme yapılacak olan öğretmenlerle önceden telefonla veya yüz yüze görüşülmüş ve soruları cevaplama konusunda gönüllü olup olmadıkları yönünde izinler alınmıştır. Araştırmanın katılımcı sayısı 12'dir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sınıf öğretmenleri ile uygun oldukları bir zamanda bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve görüşmeyi gerçekleştirmeden önce katılımcılara gönüllü olduklarına dair sınıf öğretmeni gönüllü katılım formu imzalatılmıştır, görüşme boyunca neler yapılacağı kısaca açıklanmıştır. Bunun yanında katılımcı olacak olan öğretmenlere diledikleri zaman bu çalışmadan geri çekilebilecekleri, toplanılacak verilerin tamamen araştırma kapsamı için kullanılacağı, kişisel bilgiler ve toplanılan verilerin gizli tutulacağı gibi bilgiler' de bildirilmiştir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler şeklinde gerçekleşmiştir. Elde edilen veriler not tutularak ve ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce görüşme boyunca ses kayıt cihazı kullanımı ile ilgili katılımcıdan izin alınmıştır. Görüşmede uzun süreli etkileşimle güven ortamı sağlamaya, katılımcıya rahat bir ortam sağlamaya dikkat edilmiştir. Görüşmelere verilen cevaplar araştırmacılar tarafından tekrar edilerek katılımcılar tarafından teyit edilmiştir. Öğretmenlerle yaklaşık 20-30 dakika sürmesi ön görülen görüşmeler yapılmıştır. Toplanan tüm veriler gizlilik ve gönüllülük esasına göre, etik kurallara uygun bir şekilde uygulanmıştır.

2.6 Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının araştırmacılara sağladığı esneklik sayesinde, katılımcılara konu ile alakalı farklı sorular da sorma imkanı elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, metnin içerisindeki anlamların keşfedilmesini amaçlayan bir analiz tekniğidir. İçerik analizinde verilen cevaplardan kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulur.

Elde edilen verilerin derinincelenmesine yer verilir. Veriler, temalar çerçevesinde sadeleştirilip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.7 Geçerlilik ve Güvenirlik

Oluşturulan görüşme soruları için geçerlilik ve güvenirlilik açısından uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini arttırmak için katılımcılarla uzun süreli etkileşim içerisinde olunmuştur. Derin verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Mülakat sırasında verilen cevapların tekrar edilerek katılımcı tarafından teyit edilmesi ve yanlış anlaşılan kısımların anında düzeltilmesi iç geçerliliği arttıracak etkiye sahiptir. Yapılan görüşmeler öncesinde katılımcılara açıklamalarda bulunulmuş, uzun etkileşimli, doğal bir sohbet ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bulgular olduğu gibi üzerinde bir değişiklik yapılmadan doğrudan verilmiş bu da inandırıcılığı arttırmayı sağlamaktadır. Literatür taraması ve mülakattan yararlanılması çeşitlemeyi sağlamış bu da geçerliliği arttıracak bir etkiye sahiptir. Dış geçerliliği arttırmak için de amaçlı örnekleme kullanılmış, araştırmanın amacına uygun kişilerle çalışılmıştır. Dış güvenirliliği arttırmak için de tutarlık incelemesi yapılmıştır. İç güvenirliliği sağlamak için de kayıt cihazı kullanılması veri kaybını önlemiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde İlköğretim 1. Sınıf tecrübesine sahip olan öğretmenlerle yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşme analizleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara bağlı olarak oluşturulan kodlar ve tablo sunulmuştur.

3.1 Nitel Verilerin Analizi

Tablo 1. Nitel araştırmayı analiz etmek için araştırma sorularından ve yarı yapılandırılmış mülakatlardan çıkartılan kodlama

Araştırma Soruları ve Araştırma Sorularına Karşılık Gelen Yarı Yapılandırılmış Mülakat Soruları	Araştırma Sorularından ve Yarı Yapılandırılmış Mülakatlardan Çıkan Kodlar
Araştırma Sorusu 1	1.İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenleri oyun temelli öğretim yöntemini nasıl tanımlamaktadırlar?
Yarı yapılandırılmış Mülakat sorusu 1 ve 2	1.Size göre oyun nedir? Kişilik kazandırma Rol belirleme Eğlence Motivasyon Gelişim
Araştırma Sorusu 2	2. Sizce oyun temelli öğretim nedir? Araç Pekiştirme
Yarı yapılandırılmış Mülakat sorusu 7 ve 8	2. Oyun temelli öğretim yöntemi İlköğretim 1. Sınıfta ne sıklıkta kullanılmaktadır? 7. Oyun temelli öğretimi ne sıklıkta kullanıyorsunuz? Sık sık (Süreklilik) Haftada 2-3
Araştırma Sorusu 3	8. Oyun temelli öğretimi hangi durumlarda kullanıyorsunuz? Pekiştirme Motive etme Zor konuları kavratma Somutlaştırma
Yarı yapılandırılmış Mülakat sorusu 5 ve 6	2. İlköğretim 1. Sınıf öğretmenlerine göre oyun temelli öğretimin 1. Sınıfta kullanılmasının olumlu ve olumsuz yanları nelerdir? 5.Sizce oyun temelli öğretimin 1. Sınıfta kullanılmasının ders, öğretmen, öğrenci açısından olumlu yanları nelerdir? Dersin Etkin Öğretilmesi Aktif Katılım Motivasyon Derse ve öğretmene karşı olumlu tutum

	6. Sizce oyun temelli öğretimin 1. Sınıfta kullanılmasının ders, öğretmen, öğrenci açısından olumsuz yanları nelerdir?	Zaman Müfredat Yetişme Sıkıntısı Motivasyonun Düşmesi
Araştırma Sorusu 4	4.İlköğretim 1. Sınıf öğretmenleri oyun temelli öğretim yönteminin etkili uygulanabilmesi için neleri önermektedirler?	
	3.Sınıfınızda oyun temelli öğretimi kullanıyor musunuz? Neden?	Kullanıyorum.Etkili öğrenmeyi sağlıyor.
Yarı yapılandırılmış mülakat sorusu 4, 9 ve 10, 12	9. Eğitsel oyunları uygularken sınıfınızda (öğrenci, sınıf ortamı, düzen) nelere dikkat ediyorsunuz?	Ön hazırlık Aktif katılım Heterojen Gruplar
	10. Eğitsel oyunları uygularken sınıf yönetimini nasıl sağlıyorsunuz?	Fiziksel Ceza Sözlü uyarı
	12. Eğitsel oyunların sonunda öğrencilere ödül veriyor musunuz? Nelerdir?	Ödül veriyorum. Birincil ve ikincil pekiştireç
Araştırma Sorusu 5	3.İlköğretim 1. Sınıf öğretmenleri oyun temelli öğretim yönteminin değerlendirme aşamasında nelerden yararlanmaktadırlar?	
Yarı yapılandırılmış mülakat sorusu 11	11. Eğitsel oyunlara göre değerlendirme yaparken nelerden yararlanıyorsunuz?	Yazılı değerlendirme Sözlü Değerlendirme Oyun Boyunca Gözlem Soru-cevap

Birinci araştırma sorusu “İlköğretim 1. sınıf öğretmenleri oyun temelli öğretim yöntemini nasıl tanımlamaktadırlar?” araç, pekiştirme, öğrenme, kişilik gelişimi olarak, araştırmanın ikinci sorusu “Oyun temelli öğretim yöntemi İlköğretim 1. sınıfta ne sıklıkta kullanılmaktadır?” sık sık, haftada 2-3 olarak kodlanmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu olan “İlköğretim 1. sınıf öğretmenlerine göre oyun temelli öğretim yönteminin olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?” öğrenme, kişilik gelişimi, rol belirleme, eğlence, motivasyon, dersin etkin öğretilmesi, zaman, müfredat yetişmesi, motivasyon düşmesi olarak, dördüncü araştırma sorusu “İlköğretim 1. sınıf öğretmenleri oyun temelli öğretim yönteminin etkili uygulanabilmesi için neleri önermektedirler?” fiziksel ceza, sözlü uyarı ve motivasyon için ödül veriyorum; birincil ve ikincil pekiştireç kullanıyorum olarak kodlanmıştır. Son olarak 5. soru olan “İlköğretim 1. sınıf öğretmenleri oyun temelli öğretim yönteminin değerlendirme aşamasında nelerden yararlanmaktadırlar?” yazılı değerlendirme, sözlü değerlendirme, soru-cevap olarak kodlanmıştır. 12 tane görüşme sorusu kullanılmış, görüşme soruları için uzman görüşleri alınarak gerekli düzenleme yapılmıştır.

3. TARTIŞMA ve SONUÇ

Oyun temelli öğrenme yönteminin ilköğretim 1. sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada “Size göre oyun nedir?” ve “Sizce oyunun çocuk üzerinde nasıl bir etkisi vardır?”

sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerden benzer cevaplar alındığı belirlenmiş ve elde edilen bulgular incelendiğinde:

Öğretmenlerin tümünden oyun çocuğun tüm alanlarda gelişimini sağlar, çocuğa bireysel özellikler kazandırır, sosyalleşmesini sağlar, çocuğun mutlu ve özgür hissetmesini, özgüven kazanmasını sağlayan faaliyetler şeklinde yanıtlar alındığı belirlenmiştir. Buradan çıkarılacak olan sonuca bakıldığında öğretmenlerin tümü oyunun çocuğun gelişiminde önemli bir yeri olduğunu ve bireyi düşündürerek, bireyi aktif kılarak, arkadaşlarıyla etkileşim içerisine sokarak, bireye problem çözdürerek, bireyi eğlendirerek, bireyi mutlu ederek, bireyi hareket ettirerek bireyin her alanda da gelişmesinde büyük rol oynadığını belirtmişlerdir.

Ayrıca oyunun çocuğun kendini geliştirdiği, öğrenmesinin sağlandığı, öğrencinin kişilik kazandığı, eğlendiği yer olduğu şeklinde yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Burada alınan cevaplar oyunun çocuğu her yönde geliştirdiği, bireyin kimlik kazanımında, öğrenme faaliyetlerinde bunun yanında da en önemlisi bireyin eğlenmesinde büyük katkı sağladığını göstermektedir. Bu gelişimler de ele alındığında oyunun bireyin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimini etkilediğinden, aynı zamanda psikolojik ve sosyal anlamda da geliştiğinden bahsedilebilir. Morrison (2007) oyun çocuğun dil gelişimi, bilişsel, duyuşsal, psiko-motor gelişimi, kişilik, cinsiyet rolleri belirleme, sosyalleşme, iletişim, cesaret, özgüven kazanma, öğretme-öğrenme faaliyetinde büyük kazanım sağlar.

Canlı (2014) çocuk ve oyun üzerine yapmış olduğu çalışma sonucunda “Çocuklar oyun sürecinde tüm gelişim alanlarını etkin olarak kullanmaktadır” şeklinde belirtmiştir. Buna bağlı olarak çocuk oyunda geçirdiği süre içerisinde hem zihinsel olarak düşünüp ilerlemekte bu sayede bilişsel süreçlerini geliştirmekte, hem psiko-motor olarak hareket ederek fiziksel alanda gelişmekte, hem de duyuşsal olarak gelişip kendini mutlu ve özgür hissetmektedir.

Öğretmenlerin iki tanesinden oyunun çocuğun sosyalleştiği bir faaliyet olduğu yönünde cevaplar alınmıştır. Birey oyun sayesinde sürekli olarak birileriyle etkileşim içerisindedir. Bu etkileşimler sayesinde birey nasıl davranacağını, nasıl paylaşacağını, nasıl konuşacağını öğrenmekte ve bu sayede arkadaşlık ilişkileri geliştirerek sosyalleşmektedir. Gerek küçük gerekse büyük yaşta bireylerle etkileşim içerisine giren çocuk arkadaşlarından da bireyler öğrenecek ve mutlu hissedecektir. Sık sık oyun oynayan ve karmaşık oyunlarla problem çözen ve oyunlara çözüm bulan çocuklar sosyal ilişkileri daha kolay kurmakta, kendilerini karşıdaki insanların yerine koyabilmekte, kişiler arası duyguları, duygu hallerini anlayabilmekte, yaratıcı ve keşfedici olmakta, aynı zamanda hayal güçleri daha gelişmiş ve üretken olmaktadır (Miller ve Almon, 2009). Bu anlamda sık sık oyun oynayan çocuklar başka bireylerle sürekli bir etkileşim ve iletişim içerisinde olacaklarından başka ortamlara girdiklerinde daha kolay uyum sağlayacaklar ve iletişimde daha etkili olacaklardır.

Aynı zamanda sürekli oyun yarattıkları için yaratıcılıkları gelişecek ve hayal dünyaları da genişleyecektir. Öğretmenler ayrıca oyunun çocuğun öğrenmelerinin gerçekleştiği, bireyde yaratıcılık, problem çözme gibi faaliyetleri geliştiren, bireyin gelişimini sağlayan en önemli işler şeklinde cevaplar vermiştir. Bu da oyunun çocuğun uğraşı olduğu ve bireyde üst düzey becerileri geliştirmeyi sağladığını göstermektedir. “Oyun çocuğun en iyi yaptığı işidir ve çocukların öğretiminin sağlandığı bir süreçtir. Oyun çocuğun öğrenme stili ve dünyayı keşfetme şeklidir” (D.S.Lacofano, 1987). Bireyin küçük yaşlarda genellikle bir oyun halinde olması ve sürekli oyunu tekrarlaması ile birlikte oyunun çocuğun yaptığı bir iş olduğu şeklinde yorumlar yapılmıştır.

Piaget, temelde oyunun öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğuna inanmış ve “oyun çocuğun işidir, çocuk oynamaktan hoşlanır ve oyunu ciddiye alır” şeklinde ifade etmiştir. “Size göre oyun temelli öğretim nedir?” sorusuna ilişkin verilen yanıtların tümünün oyun kullanarak eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirme şeklinde olduğu belirlenmiştir. Yani oyun temelli öğretimin esası oyunu eğitime katarak eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmektir. Burada dikkat edilmesi gerekenin oyunun kolay, anlaşılır, konuya ve çocuğa göre olmasıdır. Karmaşık ve konuyla alakasız bir oyun dersin zamanından çalacağından etkili eğitim-öğretim faaliyetinden söz etmek pek mümkün olmayacaktır. Oyun temelli öğretim bir öğrencinin merkezde olduğu ve öğrenci tarafından yönetilen, araştırma, keşfetme, öğrenme, inceleme, yaratma, özgüven kazanma,

ilişkiler geliştirme bulunduran bir süreçtir (Tuğrul, 2014). Yani oyun belli bir süre zarfında gerçekleşir, bir başlangıcı ve bitişi vardır. Bireyi aktif kılar.

Bireyi heyecanlandırır ve mutlu eder. Oyun temelli öğretim yöntemi öğrencinin yön verdiği ve yaparak-yaşayarak öğrenmenin temel alındığı bir yöntemdir. “Sınıfınızda oyun temelli öğretimi kullanıyor musunuz? Neden?” sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin tümünün oyun temelli öğretimi kullandığı ve sınıf içerisinde etkili eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirebilmek için bu yöntemi uyguladıkları belirlenmiştir. Sınıfta etkin öğrenmeyi sağladığı ve öğrencileri derse güdülediği için öğretmenler tarafından tercih edilmektedir.

“Sizce oyun temelli öğretimin 1. sınıfta kullanılmasının ders, öğretmen, öğrenci açısından olumlu yanları nelerdir?” sorusuna ilişkin ders açısından elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin tümünden dersin oyun temelli öğretim sayesinde etkili ve kalıcı olduğu, daha eğlenceli olduğu ve derse katılımın ve motivasyonun arttığı şeklinde yanıtlar alınmıştır. Dersin düz anlatım dışına çıkması, konunun farklı bir aktivite ele alınarak açıklanması ve öğrencilerin aktif hale getirilmesi bireyin derse karşı isteğini ve ilgisini arttıracak, derse karşı olumlu bir tutum geliştirecektir. Eğitsel oyun dersi sıkıcı olmaktan kurtarıp eğlenceli hale getirecektir. Derse karşı sevginin ve ilginin artmasıyla ders daha kolay ve kalıcı hale getirilecektir. Birey hem eğlenecek hem de öğrenecektir.

Oyun temelli öğretimin 1. sınıfta kullanılmasının öğretmen açısından olumlu yanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin tümünden etkin katılımın sağlanması sonucunda öğretmenin de motivasyonunun arttığı şeklinde yanıtlar alınmıştır. Öğrencinin mutlu olması, eğlenmesi, dersi kolay kavraması ve katılımda istekli olması, derse karşı olumlu tutum geliştirmesi, dersi sevmesi ve katılımda aktif rol alması, konuyu kavraması, öğrenmesi, arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde hareket ederek ilerlemesi ve oyun sayesinde arkadaşlık ilişkilerini geliştirmesi öğretmeni de mutlu edecektir.

Öğretmen ders ve öğrenci üzerinde etkili olduğunu hissedecek, motive olacak, oyunun heyecanının etkisiyle kendi de heyecanlanacaktır. Öğrenci açısından olumlu yanları incelendiğinde verilen yanıtlara bakıldığında tüm öğretmenlerden öğrencinin derse karşı olumlu tutum geliştirdiği, dersi sevdiği, derse katılmak istediği ve sosyalleşerek arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdiği şeklinde yanıtlar belirlenmiştir. Birey eğlenirken öğrenir, heyecanlanır, aktif olmak, bir hareketin içerisinde olmak onu sevindirir, birey mutlu olduğu için derse ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirir ve böyle bir derse katılmak ister. Birey arkadaşlarıyla grup olduğu oyunlarda birlikte hareket etmeyi, grup ruhunu öğrenir, arkadaşlarıyla ilişkilerini geliştirir. Birey oyunun akışında farkında olmadan öğrenir ve etkili öğrenmiş olur. Günümüz çağı öğrencileri öğrenciler araştırıp sorguladıkları, inceleyip keşfettikleri, yoğun katılım gösterdikleri kısaca eğitimin merkezinde olup aktif rol aldıkları yaparak yaşayarak öğrendikleri bir eğitimde daha çok ve daha kolay öğrenmektedirler (Newby, 2006). Y yaparak yaşayarak öğrenme sayesinde öğrenciler eğlenmekte, daha etkili ve kalıcı öğrenmektedirler. Bu şekilde ilerleyen derslere öğrenciler aktif olarak katılım göstermekte, derslerden keyif almakta, derslere seyerek gelmekte, derse ve öğretmene önem vermektedirler. (Pehlivan, 2005) Gruending ve diğerlerinden yaptığı incelemeler sonucunda oyunun derslerde kullanılmasının olumlu yanlarından bahseder. Pehlivan'a göre (2005) oyun çocuğu motive eder ve derse güdüler. Öğrencinin dikkatini çektiği ve öğrenciyi mutlu ettiği için öğrencinin derse olan ilgisini artırır. Derse karşı olan ilgi, istek ve merakı artırır. Sosyalliği artırır.

Çocukların işbirliği içerisinde beraber çalışması sonucunda bireyler birbirlerinden bilgi paylaşımı ile öğrenir. Öğrencilerin kaynaşmasını sağlar. Öğrencileri aktif hale getirir. Derse katılımı artırır. Etkili öğrenmede, konuyu işlemede önemli bir etkinliktir. Kalıcı öğrenmelerde ve somut bilgiyi kazanmada önemlidir. (Gruending ve diğerleri Akt: Pehlivan; 2005).

“Sizce oyun temelli öğretimin 1. sınıfta kullanılmasının ders, öğretmen, öğrenci açısından olumsuz yanları nelerdir?” sorusuna ilişkin ders açısından elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin tümü zaman kavramı üzerinde durmuştur. Genel olarak zamanın çok uzun tutulması durumunda öğrencilerin sıkılacağı, motivasyonlarının düşeceği ve derse karşı olumsuz tutum geliştirecekleri üzerine yanıtlar belirlenmiştir. Ayrıca iyi bir hazırlık yapılmayan oyunun dersin zamanından çalacağı, derste eğer süre fazla uzun tutulursa dersin

süresinin uzayacağı, motivasyonun düşeceği ve derse karşı olumsuz tutum gelişeceği şeklinde yanıtlar belirlenmiştir.

Oyun temelli öğretimin 1. sınıfta kullanılmasının öğretmen açısından olumsuz yanlarına bakıldığında öğretmenin iyi bir hazırlık yapması gerekmekte, derse, öğrenciye uygun olarak eğitsel oyunu iyi tasarlamaması durumunda dersin zamanından çalacağı ve müfredatta geriden geleceği şeklinde cevaplar alınmış, ayrıca öğretmenin süreyi iyi ayarlamaması durumunda dersin uzayacağı ve öğrencilerin sıkılacağı, öğrencinin ve öğretmenin motivasyonunun düşeceği şeklinde bulgulara ulaşılmıştır. Oyun temelli öğretimin 1. sınıfta kullanılmasının öğrenci açısından olumsuz yanlarına bakıldığında dersin süresinin uzamasının durumunda öğrencilerin sıkılıp, motivasyonlarının düşebileceği, süre uzarsa derslerinden geri kalabilecekleri ve dağılabilecekleri şeklinde bulgulara ulaşılmıştır. Eğitsel oyuna hazırlık yapılacağı zaman öğretmen oyuna iyi hazırlanmalı, sınıfın seviyesine ve öğretilecek konuya uymayan oyunlardan kaçınmalıdır. Aksi takdirde öğretmen dersin zamanından alabilmektedir.

Öğretmen oyunun zamanı iyi ayarlamalı, oyuna hakim olmalı, öğrencinin motivasyonunu düşürecek kadar uzun bir sürede oyun oynatmamalıdır. Ayrıca öğretmen oyunun kurallarını sadece oyunun başında açıklamalıdır. Oyunun kurallarının oyunun ortasında veya sürekli olarak değiştirilmesi öğrencilerde karmaşıklığa yol açacak ve dersi amacından uzaklaştıracaktır (Mc Callum, 1980). Öğretmenin amacı öğrencilerden beklentiyi çok yüksek tutmadan, öğrencinin seviyesine uygun, basit, hareketli ve eğlenceli eğitsel bir oyun hazırlamaktır. Öğrenci zamanın iyi ayarlanmadığı bir oyunu boşuna oynayabilir. Bundan dolayı öğrenme diye bir şeyden bahsedilemeyebilir. Ayrıca yarışma türü olan oyunlarda öğrencinin hevesi kırılabilir ve motivasyonu düşebilir. Oyun tüm sınıflara ve tüm öğrenci seviyelerine uygun olmayabilir (W.R. Lee, 1969). Öğrenciler arasındaki etkileşim kolay kavraması ve katılımı istekli olması, derse karşı olumlu tutum geliştirmesi, dersi sevmesi ve katılımı aktif rol alması, konuyu kavraması, öğrenmesi, arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde hareket ederek ilerlemesi ve oyun sayesinde arkadaşlık ilişkilerini geliştirmesi öğretmeni de mutlu edecektir (Eğitim ve Bilim, 2022). Öğretmen ders ve öğrenci üzerinde etkili olduğunu hissedecek, motive olacak, oyunun heyecanının etkisiyle kendi de heyecanlanacaktır.

Öğrenci açısından olumlu yanları incelendiğinde verilen yanıtlara bakıldığında tüm öğretmenlerden öğrencinin derse karşı olumlu tutum geliştirdiği, dersi sevdiği, derse katılmak istediği ve sosyalleşerek arkadaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdiği şeklinde yanıtlar belirlenmiştir. Birey eğlenirken öğrenir, heyecanlanır, aktif olmak, bir hareketin içerisinde olmak onu sevindirir, birey mutlu olduğu için derse ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirir ve böyle bir derse katılmak ister. Birey arkadaşlarıyla grup olduğu oyunlarda birlikte hareket etmeyi, grup ruhunu öğrenir, arkadaşlarıyla ilişkilerini geliştirir. Birey oyunun akışında farkında olmadan öğrenir ve etkili öğrenmiş olur. Günümüz çağı öğrencileri öğrenciler araştırıp sorguladıkları, inceleyip keşfettikleri, yoğun katılım gösterdikleri kısaca eğitimin merkezinde olup aktif rol aldıkları yaparak yaşayarak öğrendikleri bir eğitimde daha çok ve daha kolay öğrenmektedirler (Newby, 2006). Y yaparak yaşayarak öğrenme sayesinde öğrenciler eğlenmekte, daha etkili ve kalıcı öğrenmektedirler. Bu şekilde ilerleyen derslere öğrenciler aktif olarak katılım göstermekte, derslerden keyif almakta, derslere sevecek gelmekte, derse ve öğretmene önem vermektedirler. Pehlivan (2005) Gruending ve diğerlerinden yaptığı incelemeler sonucunda oyunun derslerde kullanılmasının olumlu yanlarından bahseder. Pehlivan'a göre (2005) oyun çocuğu motive eder ve derse güdüler. Öğrencinin dikkatini çektiği ve öğrenciyi mutlu ettiği için öğrencinin derse olan ilgisini artırır. Derse karşı olan ilgi, istek ve merakı artırır. Sosyalliği artırır. Çocukların işbirliği içerisinde beraber çalışması sonucunda bireyler birbirlerinden bilgi paylaşımı ile öğrenir. Öğrencilerin kaynaşmasını sağlar. Öğrencileri aktif hale getirir. Derse katılımı artırır. Etkili öğrenmede, konuyu işlemede önemli bir etkinliktir. Kalıcı öğrenmelerde ve somut bilgiyi kazanmada önemlidir (Gruending ve diğerleri Akt: Pehlivan, 2005).

“Sizce oyun temelli öğretimin 1. sınıfta kullanılmasının ders, öğretmen, öğrenci açısından olumsuz yanları nelerdir?” sorusuna ilişkin ders açısından elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin tümü zaman kavramı üzerinde durmuştur. Genel olarak zamanın çok uzun tutulması durumunda öğrencilerin sıkılacağı, motivasyonlarının düşeceği ve derse karşı olumsuz tutum geliştirecekleri üzerine yanıtlar belirlenmiştir. Ayrıca

iyi bir hazırlık yapılmayan oyunun dersin zamanından çalacağı, derste eğer süre fazla uzun tutulursa dersin süresinin uzayacağı, motivasyonun düşeceği ve derse karşı olumsuz tutum gelişeceği şeklinde yanıtlar belirlenmiştir. Oyun temelli öğretimin 1. sınıfta kullanılmasının öğretmen açısından olumsuz yanlarına bakıldığında öğretmenin iyi bir hazırlık yapması gerekmekte, derse, öğrenciye uygun olarak eğitsel oyunu iyi tasarlamaması durumunda dersin zamanından çalacağı ve müfredatta geriden geleceği şeklinde cevaplar alınmış, ayrıca öğretmenin süreyi iyi ayarlamaması durumunda dersin uzayacağı ve öğrencilerin sıkılacağı, öğrencinin ve öğretmenin motivasyonunun düşeceği şeklinde bulgulara ulaşılmıştır.

Oyun temelli öğretimin 1. sınıfta kullanılmasının öğrenci açısından olumsuz yanlarına bakıldığında dersin süresinin uzamasının durumunda öğrencilerin sıkılıp, motivasyonlarının düşebileceği, süre uzarsa derslerinden geri kalabilecekleri ve dağılabilecekleri şeklinde bulgulara ulaşılmıştır. Eğitsel oyuna hazırlık yapılacağı zaman öğretmen oyuna iyi hazırlanmalı, sınıfın seviyesine ve öğretilecek konuya uymayan oyunlardan kaçınmalıdır. Aksi taktirde öğretmen dersin zamanından alabilmektedir. Öğretmen oyunun zamanı iyi ayarlamalı, oyuna hakim olmalı, öğrencinin motivasyonunu düşürecek kadar uzun bir sürede oyun oynatmamalıdır. Ayrıca öğretmen oyunun kurallarını sadece oyunun başında açıklamalıdır. Oyunun kurallarının oyunun ortasında veya sürekli olarak değiştirilmesi öğrencilerde karmaşıklığa yol açacak ve dersi amacından uzaklaştıracaktır (Mc Callum, 1980). Öğretmenin amacı öğrencilerden beklentiyi çok yüksek tutmadan, öğrencinin seviyesine uygun, basit, hareketli ve eğlenceli eğitsel bir oyun hazırlamaktır. Öğrenci zamanın iyi ayarlanmadığı bir oyunu boşuna oynayabilir. Bundan dolayı öğrenme diye bir şeyden bahsedilemeyebilir. Ayrıca yarışma türü olan oyunlarda öğrencinin hevesi kırılabilir ve motivasyonu düşebilir. Oyun tüm sınıflara ve tüm öğrenci seviyelerine uygun olmayabilir (W.R. Lee ,1969). Öğrencilerin derse güdülenmelerini arttırmak, öğrencileri mutlu etmek ve derse aktif katılımlarını sağlamak için kazanan öğrencilere küçük hediyeler verilebilir. Ancak bu hediyeleri verirken kaybeden öğrencilerin motivasyonlarını kırmamaya, katılan tüm öğrencileri tebrik ve teşvik etmeye dikkat ettiklerini belirten öğretmenler, öğrencilere ulaşamadıkları büyük hediyeler almak yerine herkesin alabileceği ancak eğitimle alakalı ufak hediyeler almaktadırlar. Pahalı hediyeler hem gerekli olmamakla beraber hem de diğer öğrencileri ulaşamadıkları için üzerek dersten soğutabilmektedir. Kalem, silgi, kalemtraş... gibi ufak hediyeler eğitim açısından daha anlamlı ve kullanışlı olabilmektedirler (Eğitim ve Bilim, 2022) .

Arslan ve Dilci'nin (2017) de yaptığı çalışma sonuçları incelendiğinde de oyunun çocuklara sağladığı yarar ve olumlu etki sayesinde oyunun eğitim öğretim faaliyetlerinde daha sık kullanılması gerektiği sonucuna ulaşıldığı tespit edilmiş ve bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kayar'ın (2008) de yaptığı tez çalışması sonucuna bakıldığında bu çalışmayla örtüşen oyunun çocukların sosyal anlamda gelişimini desteklediği belirlenmiştir. Tören'in (2011) de yaptığı tez çalışmasında yine bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşılmış ve oyunun çocukların sosyal gelişiminde büyük etkisi olduğu görülmüştür. Savaş ve Gülüm 'ün (2004) de yaptığı çalışma incelendiğinde bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşılmış; oyun temelli öğretimle eğitim gören çocukların geleneksel yöntemlere göre daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamak için oyun temelli öğretimi kullanmakta ve bu da öğrencinin etkili öğrenmesini ve derslere aktif katılmasını sağlamakta, akılda kalıcılığı arttırmaktadır. Uskan ve Bozkuş (2019) ' un yapmış olduğu Eğitimde Oyunun Yeri adlı çalışmanın sonuçları incelendiğinde oyun çocuğun en büyük ilgi alanı ve hobisidir sonucuna ulaşılmıştır. Birey oyun sayesinde öğrendiği bilgileri somutlaştırır ve bu sayede yaparak yaşayarak öğrenir.

Oyun çocuğun bulunduğu çevreyi, olay ve olguları da anlamlandırmasına ve tanınmasına da fırsat vererek bireyin kalıcı ve akıcı bir şekilde farkında olmadan öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle eğitimde oyunun kullanılması artırılmalı, öğrenciler eğlenerek öğrenmelidirler. Gözalan ve Koçak (2014) de çalışmalarında kelime öğretiminde eğitsel oyunlardan yararlanmış ve başarı kaydetmişlerdir. Keskin (2009) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf ortamında kullanılan oyunlarının öğrencilerin çok boyutlu düşünmelerine katkı sağladığı ve çocukların zihinsel düşünce boyutlarının gelişmesine katkı sağladığı, farkında olmadıkları yeteneklerini ortaya çıkardığı, daha çok motive oldukları ve keyifli ders işledikleri belirtilmiştir. Karataş (2014) çalışmasında öğrencinin merkezde ve aktif olduğu oyun temelli öğretim yönteminin eğitimde kullanımının

arttığına ve bu yöntemi daha sık kullanmaya doğru bir ilerleyiş olduğunu belirtmiştir. (Kalem ve Fer, 2013) bireyin aktif olarak öğrenmesinin öneminden bahsetmiş, eğitimde gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

Elde sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmenlerin derslerde daha etkili ve kalıcı eğitim verebilmeleri için öğrencinin pasif olduğu geleneksel yöntemlerin yerine öğrenciyi aktif kılacakları öğrenci merkezli eğitim-öğretim yöntemlerini kullanmaları gerekmektedir.
- Dersleri uygulayacak olan öğretmenlerin derste oynatılacak oyuna ve konuya hâkim olmaları, iyi hazırlık yapmaları ve zamanı iyi ayarlamaları gerekmektedir.
- Derste oynatılacak olan oyunların çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak ilgi ve ihtiyacına göre seçilmesi, konuya uygun olması, zamanının çok uzun tutulmaması gerekmektedir.
- Derslerde oyunun kullanılması öğrencileri motive edecek, öğrencilerin merakını arttıracak, öğrencileri mutlu edecek ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayacaktır.

BEYAN

“Oyun Temelli Öğretim Yönteminin İlköğretim 1.Sınıf Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (14), 1-12 .
- Aktaş Y. & Mangır M. (1993). Çocuğun gelişimde oyunun önemi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 26(16), 14-19.
- Altunay, D. (2004). Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Arnas, A., Y. (2017). Oyun, öğrenme ve deneyimin birleşimi: Çocuk müzeleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 12(2), 17-30.
- Arslan, A. & Dilci, T. (2018). Çocuk oyunlarının çocukların gelişim alanlarına yönelik etkilerinin geçmiş ve günümüz bağlamında incelenmesi (Sivas İli Örnekleme) . *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (1) , 47-59 .
- Arslan, S., & Yurdakul, C. (2015). Özerk öğrenme ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve geçerlilik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 565-569.
- Ayan, S. ve Dündar, H.(2009). Eğitimde okul öncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 63-74.
- Ayan, S. ve Memiş, U., A. (2012). Erken çocukluk döneminde oyun. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (2), 143-149.
- Aybek ve Aslan (2017). Öğretim Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Educational Sciences*, 6 (1) , 1166-1184 .
- Bayar Çelebi, D. (2007). Türkiye ve Azerbaycan'daki çocuk oyunları ve oyuncaklarının karşılaştırmalı incelemesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çağdaş Türk Lehçeleri Ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Muğla.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research Practice*, 4(1), 1-8.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Celce. M. (1989). Teaching English as a Second Language. Washington.

- Çelikkaya, H. (1991). Eğitimin anlamları ve farklı açılardan görünüşü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 73-85.
- Çoban, B ve Nacar E. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar. Ankara: Nobel Basımevi.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments. (pp. 9-15).
- Deniz, İ. (2005). Öğrenci Merkezli Fen Bilgisi Eğitiminin Öğrenci Başarılarına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dönmez, İ. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Merkezli Eğitim Açısından Değerlendirilmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Duman, G. ve Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanların biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 11(1), 64-81.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö., Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2),39-42.
- Er, H.N. (2008). Zaman Kavramıyla Zenginleştirilmiş Türkçe Dil Etkinliklerinin 5-6 Yaş Çocuklarında Zaman Kavramı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Ertürk, S.(2013). Eğitimde Program Geliştirme. 2. Baskı, Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegeç Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.030>.
- Fer, S. (2015). Öğretim Tasarımı. 3. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fox, J. E. (2007). Back to basics: Play in early childhood. *Early Childhood News*, (pp. 12-15).
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: *A research and practice model. Simulation & gaming*, 33(4), 441-467.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 135-145.
- Gökçen, F. Ç. (2005). Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2, eğitsel oyunlar ve uygulama yöntemleri, Morpa Kültür Yayınları, (pp. 490-501). İstanbul.
- Gözalan, E. & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (4), 115-121.
- Güven, S. (2013). Çocukların Oyun Tercihleri Üzerine Bir Çalışma. *Turkish Studies*, 13(27), 45-67.
- Headfield, J.(1984). Elementary Communication Games. London,
- Huizinga, J. (1995). Homo Ludens. M. A. Kılıçbay. (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- <https://canada.k12.tr/oyun-temelli-ogrenme> (erişim tarihi:28.04.2022)
- <https://tdk.gov.tr/oyun>(erişim tarihi:28.04.2022)
- <https://tr.wikipedia.org/wiki/egitim>(erişim tarihi:28.04.2022)
- <http://yasamgucu.org/oyun-nedir-ve-turleri> (erişim tarihi:28.04.2022)
- Işılak, H. Ve Durmuş, A. (2004). Eğitici oyun 112x yöntemi, kara tahtayı aşmak, öğrenci merkezli öğretmenlik, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Kale, R. (2003). Okul Öncesi Dönemde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi. Geliştirilmiş 2.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, (pp. 134). Ankara.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 3 (2), 433- 461.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Karataş, E. (2014). Eğitimde Oyunlaştırma: Araştırma Eğilimleri. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15 (2), 315-333.
- Kayar, P. (2008). Van'ın geleneksel çocuk oyunları ve bu oyunların eğitsel yönden incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van.
- Keskin, H.İ., (2009). Oyun kuramının ekonomide uygulanması. Çukurova üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Köri, C. (2016). Program Geliştirme. Ankara: Yediiklim Eğitim Bilgisayar Yayıncılık.
- Lee, W.R.(1969). Language Teaching Games and Contests. London.
- Mc Callum, G. P. (1980). Word Games. New York.
- McCaslin, N. (2016). Yaratıcı drama sınıfın içinde ve dışında. (P. Özdemir Şimşek, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school (Alliance for Childhood Rep. No. NJ3a). College Park, MD.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). Okul öncesi eğitim programı. Erişim adresi: <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). Okul öncesi eğitim programı.
- Newby, T. J (2006). Educational Technology for Teaching and Learning. (3rd ed.). New Jersey: Pearson Merrill. Prentice Hall.
- Özenç, E. G. (2007). İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin Mesleki Önceliklerinde Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımının Yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43 (200), 5-27 .
- Özyürek, A. ve Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 24 (5), 2157-2166.
- Pehlivan, H. (2005). Oyun ve Öğrenme. (pp.61-72). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rixon, S.(1991). The Role of Fun and Games Act in Teaching Young Learners, London.
- Romando, R. (1968).Teaching The Disadvantaged Child. New York.
- Saban, A. (2007). Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 469-485.
- Savaş, N. (2002). İlköğretim fen öğretiminde öğretmenlerin izlediği öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin öğrenci başarısına etkisi (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Savaş, E., ve Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 175-194.
- Senemoğlu, N. (2018). Kuramdan Uygulamaya Gelişim Öğrenme ve Öğretim, 26. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2012). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, 17. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şentürk, H. ve Çakır, E.(2019). Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(5), 2199-2217.
- Taşpınar, M. (2017). Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Tören, A. (2011). Erzincan'dan derlenen çocuk oyunlarının çocuk eğitimindeki yeri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzincan.
- Tuncer, M. (2022). Öğretim İlke ve Yöntemleri. 1. Baskı, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tuğrul, B. , Boz, M. , Uludağ, G. , Metin Aslan, Ö. , Sevimli Çelik, S. & Sözer Çapan, A. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okuldaki oyun olanaklarının incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (2) , 185-198.
- Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. (pp. 187-220). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tuğrul, B. (2014). Oyun Temelli Öğrenme. Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. (pp. 177). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 1-11.
- Uskan, S. B. & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde Oyunun Yeri . *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 5 (2), 123-131 .
- Vygotsky, L. (1978). The role of play in development. In M. Cole (Trans.), *Mind in Society* (pp. 92-104). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yayan, E. H. & Zengin, M. (2018). Çocuk kliniklerinde terapötik oyun . *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 226-233.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Geometri Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar: Bir TÜBİTAK 4004 Projesi Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Aycan KAVAKLI (Sorumlu Yazar)¹

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, aycankavakli@gmail.com

 ORCID ID: 0000-0002-7850-8635


Özgül SU ÖZENİR²

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ozgulsuozenir@gmail.com

 ORCID ID: 0000-0001-9605-4596

Duran ÖZDEN³

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, d.ozden1979@gmail.com

 ORCID ID: 0009-0000-8093-0774

Gamze KURT BİREL⁴

⁴ Dr. Öğretim Üyesi, Mersin Üniversitesi, gamzekurt@mersin.edu.tr

 ORCID ID: 0000-0002-4976-5069

ÖZ

Bu projenin amacı, öğretim programındaki geometri kazanımlarının öğretilmesine destek ve katkı sağlayacak yöntem, teknik ve uygulamaların projenin hedef kitlesi olan sınıf öğretmenleriyle uygulamalı olarak paylaşılması, sınıf öğretmenlerinin geometri öğretiminde yeni yaklaşımlarla tanıştırılması ve mesleki yeterliklerinin artırılmasıdır. Projenin hedef kitlesi Mersin ilinde ilkököl kademesinde görev yapan 30 sınıf öğretmenidir. Projenin eğitim sürecinde geometri konuları çeşitli dinamik geometri yazılımları, hikayeleştirme, akıl ve zeka oyunları, robotik ve kodlama, origami, matematiksel modelleme, sanal ve somut manipülatifler kullanılarak paylaşılmıştır. Projenin etkililiğini ölçmek için kontrol grupsuz ön test son test yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Utley (2007) tarafından geliştirilmiş, Avcu ve Avcu (2015) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş "Utley Geometri Tutum Ölçeği" ve Cantürk-Günhan ve Başer (2007) tarafından geliştirilen "Geometriye Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca 3-2-1 tekniği kullanılarak ve genel değerlendirme formu ile katılımcıların proje ile ilgili görüşleri alınmış, içerik analizi yapılarak frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Geometri Tutum Ölçeği ve Geometriye Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t testi sonucunda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan içerik analiz sonuçları incelendiğinde ise katılımcıların geometri ile ilgili yeni yöntemler öğrenme ve sınıflarında uygulama konusunda istekli oldukları ve mesleki olarak kendilerini geliştirmekten memnuniyet duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Geometri, geometri yazılımları, yeni yaklaşımlar, ders planı oluşturma

New Approaches in Geometry Teaching: Evaluation of the Results of the TUBİTAK 4004 Project

ABSTRACT

The aim of this project is to share methods, techniques, and applications that will support and contribute to the teaching of geometry concepts in the curriculum with the primary school teachers, who are the target audience of the project. The target audience of the project is 30 teachers working in primary schools in Mersin. During the project's educational process, geometry topics were shared using various dynamic geometry software, storytelling, mind games and intelligence games, robotics and coding, origami, mathematical modeling, virtual and concrete manipulatives. To enhance teachers' abilities in creating effective lesson designs, training on the 5E instructional model and preparing digital geometry lesson scenarios was provided. To measure the project's effectiveness, the pre-test post-test method without a control group was used. In this context, the "Utley Geometry Attitude Scale," developed by Utley (2007) and translated into Turkish by Avcu and Avcu (2015), the "Self-Efficacy Scale for Geometry," developed by Cantürk-Günhan and Başer (2007), were used. Additionally, the opinions of the participants about the project were taken using the 3-2-1 technique and the general evaluation form, the content analysis was conducted, calculating frequencies and percentages. Statistically significant results were obtained in favor of the post-test as a result of the paired sample t-test, which was conducted to determine whether there was a significant difference between the Geometry Attitude Scale and the Geometry Self-Efficacy Scale pre-test and post-test scores. The descriptive analysis results revealed that participants were enthusiastic about learning new methods related to geometry and applying them in their classrooms, indicating satisfaction in their professional development.

Keywords: Geometry, geometry software, new approaches, designing lesson plan



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

Açıklama: Bu araştırma TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destek Programı kapsamında yürütülen 222B185 numaralı “Geometride Yeni Yaklaşımlar” projesinin sonuçlarını içermektedir. Proje, 12. Uluslararası Bilimsel Çalışmalar Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Atf için: Kavaklı, A., Su Özenir, Ö., Özden, D. & Kurt Birel, G. (2023). Geometri öğretiminde yeni yaklaşımlar: Bir TÜBİTAK 4004 projesi sonuçlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 138-151.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Araştırma, 26.09.2023 tarih ve 201 sayılı Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

1. GİRİŞ

Teknolojinin hızlı ilerleyişi ve değişimine paralel bir şekilde bilginin niteliği sürekli olarak değişmektedir ve bilgiye ulaşma, işlevsel olarak kullanabilme ve paylaşmaya duyulan ihtiyaç her geçen gün giderek artmaktadır. Aynı zamanda geleceğin ön görülen koşulları ve meslekleri için bireylerin sahip olması gereken yeterlikler ve becerilerin de değiştiği görülmektedir. Dünya Ekonomi Forumu bugünün ve geleceğin bireylerinin sahip olması gereken becerileri 21. yüzyıl becerileri adı altında ve “Temel Okuryazarlıklar”, “Yetkinlikler” ve “Karakter Özellikleri” olarak üç ana başlıkta toplamıştır. 21. yüzyıl becerilerinden özellikle eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği yetkinliklerinin öğrencilere kazandırılması büyük önem arz etmektedir (World Economic Forum [WEF], 2015). Bu raporda bahsedilen yeterlikleri destekleyecek şekilde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerileri sekiz anahtar yetkinlik içeren Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYÇ) belirlemiştir. Bu yetkinliklerden ikisi; matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinliklerdir. Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Matematiksel yetkinlik, günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözmek için matematik düşünce becerilerini geliştirmeyi içerir. Temel olarak sağlam aritmetik bilgisi üzerine inşa edilir ve mantıksal ve uzamsal düşünme ile formüller, modeller, grafikler, tablolar vb. sunma ile ilgili matematiksel yöntemlerini kullanabilme becerisini içerir. Diğer yandan dijital yetkinlik, iş, günlük yaşam ve iletişimde bilgi iletişim teknolojilerini güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanma yeteneğini ifade eder. Bu yetkinlikler, bilgiye erişme ve paylaşma, iletişim kurma gibi temel becerileri destekler. (MEB, 2018: 6)

Matematik olgusunun ilk esin kaynakları doğa ve yaşamdır. Matematiğin önemli bir kolu olan geometri ise yaşadığımız dünyayı tasvir etmek ve tanımlamak için kullanılan sistemli bir yoldur (Cantürk Günhan & Başer, 2007). Geometri, "Geo" ve "metri" köklerinden türetilen ve temel olarak "yeryüzü ölçüsü" anlamına gelen bir matematik dalıdır (Şahin, 2013). Geometri, şekillerin özelliklerini inceleyen bir alandır ve aslında dünyanın fiziksel özelliklerinin matematiksel açıdan incelenmesini ifade eder. Başka bir deyişle, geometriyi anlamak, dünyanın yapısını ve ilişkilerini anlamakla eşdeğerdir. Geometri, doğa ile doğrudan ilişkilendirilir, çünkü insanlar geometriyi öğrenerek doğadaki gerçekleri gözlemleyebilir, bu gerçekler arasındaki ilişkileri keşfedebilir ve bu ilişkileri soyut matematiksel kavramlara dönüştürebilirler (Değirmenci, 2009).

İlköğretim dönemi, geometrinin temel kavramlarının eleştirel gözlemler yapılarak, sezgilerin oluşturulduğu ve öğrencilerin kavramları kazandığı önemli bir aşamadır. Geometri, öğrencilerin çevrelerini daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olur ve analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Matematiğin diğer alanlarında olduğu gibi, günlük yaşam problemlerini çözmede ve farklı disiplinlerde, örneğin bilim ve sanat alanlarında da geometri yaygın bir şekilde kullanılır. Örneğin, yol planlaması, alışveriş, mimari tasarımlar, park düzenlemeleri gibi birçok alanda geometriye ihtiyaç vardır. Son yıllarda uzay çalışmalarında da önemli bir yere sahip olan geometri; mimarlık, haritacılık, mühendislik gibi farklı meslek dallarında da önemli bir rol oynar (Aksu, 2005; Umay, 1996). Ayrıca, geometri, matematiksel model oluşturma, problem çözme ve önerme oluşturma gibi zihinsel yeteneklerin geliştirilmesine de katkıda bulunur. Geometri öğretiminin, erken yaşlardan itibaren oyunlarla başlayarak bulmaca benzeri etkinliklerle devam etmesiyle sağlam bir kavramsal temel oluşturduğu; bu şekilde, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme fırsatı sunduğu, öğrencilere matematiğin ilginç ve eğlenceli bir yönünü keşfetme fırsatı verdiği belirtilmektedir (Ke & Grabowski, 2007).

Geometri, öğrencilerin nesnel ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine, problem çözme becerilerini kazanmalarına, sebep-sonuç ilişkilerini kurmalarına ve sayısal düşünme yetilerini geliştirmelerine önemli bir katkı sağlar (Aşık Ünal & Vezne, 2020). Ancak, ulusal ve uluslararası sınav sonuçlarına göre, öğrencilerin geometri konularında zorlandığı ve düşük başarı gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program For International Student Assessment, PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğitimi Çalışması (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS) gibi uluslararası değerlendirme programlarında öğrencilerin geometri başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. TIMSS'in özellikle Türkiye örneğinde, geometri alanında düşük başarı seviyeleri tespit edilmiştir (Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012). TIMSS 1999 Ulusal Raporu'nda Türk öğrencilerin en çok geometri konularında güçlükle karşılaştığı belirtilmiştir (MEB, 2013). Bu durum, Türk öğrencilerin geometri konularında güçlük yaşadığını ve düşük performans sergilediğini göstermektedir (Şişman, Acat, Aypay & Karadağ, 2011). Öğrencilerin, özellikle uzamsal algı, geometrik şekillerin tanımlanması ve çizilmesi gibi geometriye ait temel becerilerde zorlandığı ifade edilmektedir (Mullis & Martin, 2017).

Son yıllarda (2015 ve 2019 döngüsünde) Türkiye'nin 4. sınıf matematik performansında iyileşme eğilimi gözlenmektedir. Öğrenciler, bilgilerini uygulama gerektiren sorularda daha başarılı olmaktadır. Bununla birlikte, matematiksel bilgileri hatırlama, sınıflandırma ve yeni durumlarda kullanma becerilerinde zorlanmaktadır (Suna, Şensoy, Parlak & Özdemir, 2020). Kısaca, geometri eğitiminin öğrencilerin kritik düşünme yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olduğu ancak bu alandaki başarının artırılması için daha fazla çaba gerektiği söylenebilir. Geometrinin, öğrencilerin uzamsal düşünme yeteneklerini ve geometrik ilişkileri anlama becerilerini geliştirmeleri için daha fazla vurgu gerektiren bir alan olduğu düşünülmektedir.

Amerikan Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]) tarafından belirlenen problem çözme, akıl yürütme ve ispat, iletişim, ilişkilendirme ve temsil standartlarına uygun olarak, okul öncesinden 12. sınıfa kadar olan eğitim programları ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018'de güncellenen öğretim müfredatına göre, 1-4. sınıf öğrencilerinin geometri konularında sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasında, öğretmenlerin rolü son derece kritiktir (NTCM, 2020; MEB, 2018). Öğretmenler, sadece teknik olarak eğitim vermelerinin yanında, aynı zamanda yeni yeteneklerin ve değerlerin öğrencilere ve topluma kazandırılmasında önemli bir rol üstlenmektedirler.

Eğitim alanındaki ihtiyaçlar ve teknolojik gelişmeler hızla değiştiğinden dolayı öğretmenlerin kendilerini mesleki yeterlilikler açısından sürekli olarak geliştirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin daha az konuşan ve açıklayan, öğrencilerle daha fazla etkileşimde bulunan, rehberlik eden, motivasyon sağlayan, etkinlikler geliştiren ve uygulayan, öğrencileri sorgulamaya teşvik eden, düşünmeye yönlendiren ve tartışmaya açan bir rol üstlenmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenler için etkinlik tabanlı öğretim yöntemleri büyük önem taşımaktadır (Mert Cüce, 2012; Toprak, Uğurel & Tuncer, 2014). Matematik dersi öğretim programı, öğrencilerin günlük yaşamlarında ihtiyaç duyacakları temel sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme becerilerini kazanmalarını ve bu becerileri etkili bir şekilde kullanarak sağlıklı yaşam becerilerine sahip bireyler olmalarını hedeflemektedir ve bu doğrultuda etkinlik temelli öğrenme ortamlarını teşvik etmektedir (MEB, 2018). Bu ortamların, öğretmenlerin öğrencilere aktif katılım ve deneyimleme fırsatları sunarak matematik öğrenmelerini desteklemelerine yardımcı olacağı ifade edilmektedir (Umay, Akkuş & Duatepe Paksu, 2006).

Alanyazında geometri öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin geometri ile ilgili tutuma, başarıya etkisini araştıran araştırmalar da mevcuttur. Somut materyallerle geometri öğretiminin ve geometri inşasının öğrencilerinin geometri başarısını artırdığı (Sarı, 2010; Şahin, 2013) ve geometrik cisimler ve alanı konusunun öğretiminde somut materyal ve dinamik geometri yazılımı kullanımının öğrencilerin başarısına, tutumuna ve uzamsal yeteneklerinde anlamlı fark oluşturduğu (Özmen 2019); origami temelli öğretimin uzamsal görselleştirme, geometri başarısı, geometrik akıl yürütme becerisi ve tutumu artırdığı (Arıcı, 2012; Dağdelen 2012; Polat, 2013); öğrencilerin fiziksel aktivite ve zeka oyunlarının birlikte kullanılmasıyla görsel algı gelişimini desteklediği (Altun, 2017); drama temelli öğretimin öğrencilerin geometri başarısını artırdığı, Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri'ne, matematiğe ve geometriye karşı tutumlarını geliştirdiği (Duatepe,

2004), yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin öz yeterlikleri ve geometriye ilişkin inançlarını anlamlı olarak geliştirdiği (Yenilmez & Uygan, 2010) tespit edilmiştir.

Uluç ve Gündoğdu (2021), Zenginleştirilmiş Eğitim Programı'nın 4. sınıf öğrencilerinin geometri ve görsel algı başarıları etkisini incelemiş ve anlamlı sonuçlar elde etmiştir. Dinamik geometri yazılımlarının kullanılmasının; öğrenciler için dersi eğlenceli hale getirilmesine, görsel olarak geometrik yapıların oluşturulmasına ve elde ettikleri deneyimlerden yola çıkarak gözlem ve çıkarımlarda bulunmalarına olanak tanıdığını belirtmektedir (Güven & Karataş, 2003; Yazlık, 2011). Somut manipülatifler, öğrencilerin soyut kavramları somut bir şekilde deneyimlemelerine yardımcı olurken, sanal manipülatifler bilgisayar ortamında bazı soyut kavramları görselleştirerek somutlaştırma imkanı sunmaktadır. Bu da öğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarına, yorum yapmalarına ve bu kavramları problem çözme süreçlerinde kullanmalarına katkı sağlayabilir (Durmuş & Karakırık, 2006). Özpınar'ın (2017) yaptığı çalışma da, matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımı ile ilgili olumlu sonuçlar ortaya koymuştur.

Öğretmenin kişisel özellikleri ve mesleki yetkinlikleri, öğrenci performansını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Öğretmenlerin deneyimleri, eğitim düzeyleri, mesleklerine olan tutumları ve sahip oldukları mesleki sertifikalar gibi faktörler; eğitim sisteminin verimliliği, okul atmosferi, öğrenci memnuniyeti, öğrenci becerileri ve akademik başarı gibi çeşitli değişkenleri etkilemektedir (Karadağ Yılmaz & Öner, 2019; Özkan, 2019; Aslam, Rehman, Imran & Muqadas, 2016; Hattie, 2009). Alanyazında yapılan araştırmalar, sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin matematik ve geometri öğretiminde pedagojik bilgi eksikliği yaşadığını göstermektedir (Aşık Ünal & Vezne, 2020; Duatepe, 2000; Duatepe Paksu, 2013; Su Özenir, Avcı & Coşkuntuncel, 2018; Umay, Duatepe & Akkuş-Çıkla, 2005; Yenilmez & Yaşa, 2008). Bu konudaki çalışmalara göre, öğretmen adaylarının ilköğretim matematik derslerinin geometri içeriği hakkındaki hazır bulunuşlukları, geometri düşünme düzeyleri, geometriye karşı tutumları ve öz yeterlikleri yetersiz bulunmaktadır. Taşpınar (2019), sınıf öğretmenlerinin geometrik cisimlerle ilgili konu alan bilgilerinin eksik olduğu ve geometrik cisimleri tanıma, tanımlama ve örnekleme konularında zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, bir başka araştırmada sınıf öğretmenlerinin geometri öğretiminde genellikle geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu yöntemler arasında düz anlatım ve soru-cevap yöntemleri öne çıkmaktadır (Demirezen, 2001; Duman, 2008). Dolayısıyla, öğretmenlerin geometri öğretiminde daha etkili ve katılımcı yöntemleri kullanma konusunda gelişme gereksinimi vardır.

Bu doğrultuda yapılan araştırma sürecinin sonunda aşağıdaki ana araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Katılımcıların proje öncesi ve sonrasında geometriye yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Katılımcıların proje öncesi ve sonrasında geometriye yönelik öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Katılımcıların proje süresince uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Özel Matematik Çağrısı kapsamında desteklenen bu proje, çalışma grubunun etkinliklere aktif katılımıyla yürütülen bir projedir. Bu araştırmanın temel amacı, ilkökul öğrencilerine geometri kazanımlarını öğretirken sınıf öğretmenlerine yardımcı olacak yöntem, teknik ve uygulamaları geliştirmek; sınıf öğretmenlerinin geometri öğretiminde yeni yaklaşımları keşfetmelerini sağlamak olarak belirlenmiştir. Araştırma, ilkökul öğrencilerinin yaş ve bilişsel düzeylerini göz önünde bulundurarak, geometriyi etkili bir şekilde öğrenmelerini ve bu süreci eğlenceli bir deneyim haline getirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmış etkinlikler içermektedir. Bu etkinlikler ile hem öğretmenlerin mesleki gelişmelerini desteklemek hem de dolaylı olarak öğrencilerin geometri ile ilgili kazanımları edinmelerine katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Araştırmada, geometri konularının öğretiminde farklı yaklaşımlar kullanılmıştır. Bu yaklaşımlar arasında dinamik geometri yazılımları, hikayeleştirme, akıl ve zeka oyunları, robotik ve kodlama, origami, matematiksel modelleme, sanal ve somut manipülatifler yer almaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin etkili ders tasarımları

yapabilme yetkinliklerini artırmak amacıyla 5E öğretim modeli ve dijital ortamda geometri ders senaryoları hazırlama eğitimleri verilmiştir. Bunun yanı sıra, geometrinin doğanın bir parçası olduğu farkındalığını artırmak ve okul dışı öğrenme ortamlarında geometri öğretimini teşvik etmek amacıyla bazı etkinlikler Doğa ve Fen Okulu'nda gerçekleştirilmiştir.

Bu bağlamda, deney ve kontrol gruplarının oluşturulmaması, katılımcıların tüm etkinliklere aktif olarak katılması sebebiyle, çalışma, tek grup ön test-son test kontrol grupsuz deneme modelinde bir nicel araştırmadır. Tek grup ön test son test desenli araştırmalarda bağımlı değişkenle ilgili ölçümler, aynı katılımcılar üzerinde ve aynı ölçme araçlarıyla, uygulama öncesinde ön test ve uygulama sonrasında son test olarak gerçekleştirilir. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2021). Ayrıca bu çalışmada katılımcıların etkinlikleri nasıl algıladığı, en çok hangi etkinliklerin dikkatlerini çektiği, hangi etkinlikleri sınıflarında uygulamak istedikleri vb. ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda araştırma aynı zamanda durum çalışması içeren nitel bir çalışmadır. Durum çalışması, bir olayın oluşumunu ve gelişimini anlamak, ayrıntıları incelemek ve olayı daha derinlemesine değerlendirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2021). Çalışmada katılımcıların gün sonu değerlendirmelerine ilişkin görüşleri içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırma, 26.09.2023 tarih ve 201 sayılı Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubu; Mersin ilinde sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölge okulları başta olmak üzere ilkököl kademesinde görev yapan 30 sınıf öğretmenidir. Çevrim içi olarak hazırlanan başvuru formu resmi kanallardan okullara duyurulmuş ve gönüllü 54 öğretmen arasından belirlenen kriterler doğrultusunda 30 öğretmen seçilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin seçiminde dezavantajlı okullardan başvuranlar, daha önce TÜBİTAK tarafından desteklenen herhangi bir projeye katılmamış olanlar, daha önce geometri öğretimiyle ilgili bir çalışmaya katılmamış olanlar, proje sonrasında edindikleri bilgi ve tecrübeleri hem sınıflarında uygulamak hem de öğretmen adaylarıyla paylaşmak için gönüllü olanlara öncelik tanınmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Utley Geometri Tutum Ölçeği

"Geometri Tutum Ölçeği," Utley (2007) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye Avcu ve Avcu (2015) tarafından çevrilen bir ölçektir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek, dört farklı boyuttan oluşur: güven (9 madde), zevk (8 madde), gelecekteki kullanım (4 madde) ve günlük kullanım (4 madde). Toplamda 25 madde bulunmaktadır. Seçenekler, "Hiç katılmıyorum"dan "Tamamen katılıyorum" seviyesine kadar, 1 ile 5 arasında değer almaktadır. Bu ölçekle alınabilecek ortalama puanın minimum değeri 1, maksimum değeri ise 5'tir. Ortalama puan, 5'e yaklaştıkça öğretmen adayının geometriye olan tutumunun çok iyi olduğu, 1'e yaklaştıkça ise çok kötü olduğu şeklinde yorumlanır. Bu çalışmada güvenirlik katsayısı 0.92 olarak hesaplanmış ve yapılan normallik testi ve dağılım grafiği sonucunda hem ön test hem son test toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği ($Z_1=0,964; p>0,05$ ve $Z_2=0,919, p>0,05$) görülmüştür.

2.2.2. Geometriye Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin geometriye yönelik özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla, Cantürk-Günhan ve Başer (2007) tarafından geliştirilen 5li Likert tipindeki Geometriye Yönelik Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddeleri "Hiçbir zaman," "Ara Sıra," "Kararsızım," "Çoğu Zaman," ve "Her zaman" gibi beş farklı kategoride değerlendirilir. Araştırmacılar tarafından hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.90'dır, bu da ölçeğin güvenilir bir şekilde özyeterlik algılarını ölçme yeteneğini yansıtmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'dir. Daha yüksek puanlar daha yüksek bir özyeterlik algısını temsil ederken, daha düşük puanlar daha düşük bir özyeterlik algısını gösterebilir. Bu çalışmada yapılan normallik testi ve dağılım grafiği sonucunda hem ön test hem son test toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği ($Z_1=0,93; p>0,05$ ve $Z_2=0,97, p>0,05$) görülmüştür.

2.2.3. 3-2-1 Tekniği

Projede her günün sonunda katılımcılara gün içerisinde gerçekleşen etkinliklere yönelik 3-2-1 tekniği kullanılarak “Bugün yeni öğrendiğiniz 3 şeyi yazınız.”. “Bugün size ilginç gelen ve daha detaylı öğrenmek istediğiniz 2 şeyi yazınız.”, “Burada öğrendiğinizle yapmaya başlamayı düşündüğünüz 1 şeyi yazınız.” soruları yöneltilerek değerlendirme yapmaları istenmiştir.

2.2.4. Genel Değerlendirme Formu

Katılımcılardan proje etkinlikleri bittikten sonra projeyi genel olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Padlet web 2.0 aracı kullanılarak oluşturulan değerlendirme formunda sadece “ Proje ve proje etkinlikleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” şeklinde bir soru sorulmuştur.

2.3. Veri Analizi

Utley Geometri Tutum Ölçeği ve Geometriye Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği katılımcılara proje öncesi ve sonrası olmak üzere ikişer defa uygulanmış ve her iki ölçek için iki uygulama arasındaki fark bağımlı gruplar t testi yapılmıştır.

3-2-1 tekniği ile alınan günlük değerlendirmeler için içerik analiz gerçekleştirilmiş, frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Ayrıca Padlet web 2.0 aracıyla katılımcılardan proje ile ilgili genel değerlendirme yapmaları istenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. “Katılımcıların proje öncesi ve sonrasında geometriye yönelik tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular

Katılımcıların geometriye yönelik tutumlarının ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek için Bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Yapılan t testine ilişkin sonuçlar tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Geometriye yönelik tutum ön test – son test sonuçları

	Test	N	Ortalama	Sd	t	p
Geometriye yönelik tutum	Ön Test	30	3,18	0,19	-44,09	0,00
	Son Test	30	4,82	0,10		

Tablo 1’de, katılımcıların geometriye ilişkin tutum puanları incelendiğinde proje öncesi ortalama puan 3,18 iken proje sonrası ise 4,82’dir. Bu fark son test lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t=-44,09$; $p<0,05$). Proje sonrası katılımcıların geometriye ilişkin tutum puanlarında artış olduğu söylenebilir. Etki değeri Cohen d’nin ($d= 8,08$) hesaplanmıştır. Büyüköztürk ve ark (2018)’e göre etki değerinin $\geq 0,5$ olması önerilir. Gruplar arasındaki beklenen farklılık yani etki büyüklüğü ne kadar büyük olursa, o farkı istatistiksel olarak ortaya koymak daha kolay olacaktır. Bu çalışmada elde edilen etki büyüklüğünün 8,08 olması, elde edilen farkın tesadüfi olmadığı, çalışmanın oldukça büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ile ilgili ilişkili örneklem t testi sonuçları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Alt faktörlerin ilişkili örneklem t testi sonuçları

	Ortalama	St.Sapma	t	p
Güven	-1,65	0,36	-24,61	0,00
Zevk	Ön test – 1,79	0,30	-31,80	0,00
Gelecekteki kullanım	Son test -1,64	0,48	-18,52	0,00
Günlük kullanım	-1,35	0,69	-10,77	0,00

Katılımcıların ölçeğin alt faktörlerinin ön test ve son test puanları arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Etki değerleri sırasıyla 4,49; 5,80; 3,38ve 1,96’dır. Çalışmadan elde edilen farkın tesadüfi olmadığı görülmektedir. Tüm alt boyutlarda kuvvetli bir etkiye sahiptir. Son test ortalamalarının ön test ortalamalarına göre yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu söylenebilir.

3.2. “Katılımcıların proje öncesi ve sonrasında geometriye yönelik öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular

Katılımcıların geometriye yönelik öz yeterlik ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek için Bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Yapılan t testine ilişkin sonuçlar tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Geometriye yönelik öz yeterlik ön test – son test sonuçları

	Test	N	Ortalama	Sd	T	p
Geometriye yönelik öz yeterlik	Ön Test	30	65,70	9,32	-25,03	0,00
	Son Test	30	113,46	3,17		

Tablo 3'de, katılımcıların geometriye ilişkin tutum puanları incelendiğinde proje öncesi ortalama puan 65,70 iken proje sonrası ise 113,46'dır. Bu farkın son test lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t=-25,03$; $p<0,05$). Proje sonrası katılımcıların geometriye yönelik öz yeterlik puanlarında artış olduğu söylenebilir. Etki değeri Cohen d'nin ($d= 4,57$) hesaplanmış ve bu değer, elde edilen farkın tesadüfi olmadığı, çalışmanın oldukça büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

3.2. “Katılımcıların proje süresince uygulanan etkinlikler ile ilgili görüşleri nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular

Günlük değerlendirme sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Birinci gün sonu değerlendirme sonuçları

		f	%
Bugün yeni öğrendiğiniz 3 şeyi yazınız.	App Inventor	16	27,6
	Bilgisayarsız kodlama	14	24
	Drama, tanışma	14	24
	Whatzizz oyunu	10	17
	Tangram, Beebot	4	7
Bugün size ilginç gelen ve daha detaylı öğrenmek istediğiniz 2 şeyi yazınız.	App Inventor uygulaması	17	50
	Akıl oyunlarıyla geometri öğretimi	14	41
	Hesap makinesi oluşturma	3	9
Burada öğrendiğinizle yapmaya başlamayı düşündüğünüz 1 şeyi yazınız.	Akıl oyunları	12	44
	Geometrik şekillerden her derste daha fazla yararlanmak	12	44
	App Inventor da eğitsel uygulamalar geliştirme	3	11

Tablo 4'te görüldüğü gibi ilk gün etkinliklerinde katılımcıların yeni öğrendiklerine yönelik en çok belirttikleri eylem proje App Inventor uygulaması, bilgisayarsız kodlama etkinlikleri, drama ve Whatzizz uygulamasıdır. Akıl oyunlarını okulda kullanmayı düşünen öğretmen sayısı 12'dir.

Örnek katılımcı yanıtları aşağıda verilmiştir:

Bugün yeni öğrendiğiniz 3 şeyi yazınız.

Ö3: “Dramada tanışma etkinliği, App inventor ve whatzizz oyunu”

Ö7: “Whatzizz oyunu, tangram kullanımı, tanışma oyunları”

Bugün size ilginç gelen ve daha detaylı öğrenmek istediğiniz 2 şeyi yazınız.

Ö5: “App inventor ve zeka oyunu”

Ö12: “Hesap makinesi oluşturma- çocuklar için kodlama oyuncakları”

Burada öğrendiğinizle yapmaya başlamayı düşündüğünüz 1 şeyi yazınız.

Ö1: “App inventor”

Ö25 “Akıl oyunları konusunda kendimi daha çok geliştirerek derslerde kullanmak istiyorum.”

İkinci gün sonu değerlendirme sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İkinci. gün sonu değerlendirme sonuçları

		f	%
Bugün yeni öğrendiğiniz 3 şeyi	Geogebra	27	37,5

yazınız.	Somut manipülatif araçları	27	37,5
	Scratch	16	22,2
	Matematiksel modelleme	2	2,7
Bugün size ilginç gelen ve daha detaylı öğrenmek isteğiniz 2 şeyi yazınız.	Somut sanal manipülatif	17	47,2
	Geogebra	14	38,9
	Zeka oyunlarından abcd oyunu	5	13,8
Burada öğrendiğinizle yapmaya başlamayı düşündüğünüz 1 şeyi yazınız.	Geogebra	17	56,7
	Code.org	11	36,7
	Phet.colorado	2	6,6

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların hemen hemen hepsi bu gün içerisinde Geogebra ve somut sanal manipülatifler ile ilgili bilgi edindiğini belirtmiştir. Bunun yanında katılımcılar aynı uygulamaları daha detaylı öğrenmek istediklerini ve uygulamaya başlayacaklarını ifade etmiştir.

Örnek katılımcı yanıtları aşağıda verilmiştir:

Bugün yeni öğrendiğiniz 3 şeyi yazınız.

Ö17: "Geogebra, ABC bağlama ve Scratch uygulamaları"

Ö5: "1. Akıl ve zeka oyunları ile ilgili geometri öğretimi. 2. Somut ve sanal manipülatifler. 3. Blok kodlama dersi"

Bugün size ilginç gelen ve daha detaylı öğrenmek isteğiniz 2 şeyi yazınız.

Ö21: "Geogebra ve Scratch uygulamaları"

Ö3: "Geogebra matematiksel modelleme"

Burada öğrendiğinizle yapmaya başlamayı düşündüğünüz 1 şeyi yazınız.

Ö9: "Geogebra da matematiksel modelleme"

Ö13: "Code.org u düzenli olarak kullanmak"

Üçüncü gün sonu değerlendirme sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Üçüncü gün sonu değerlendirme sonuçları

		f	%
Bugün yeni öğrendiğiniz 3 şeyi yazınız.	Geogebra ile matematiksel modelleme	22	34,3
	Cabri	15	23,4
	Hikayeli matematik	11	17,2
	Sanal gerçeklik	10	16,6
	3D Hesap Makinesi	6	9,3
Bugün size ilginç gelen ve daha detaylı öğrenmek isteğiniz 2 şeyi yazınız.	Hikayeli matematik	10	43,5
	Diskalkuli	7	30,4
	Geometride inşa	6	26,1
Burada öğrendiğinizle yapmaya başlamayı düşündüğünüz 1 şeyi yazınız.	Geogebra	14	46,7
	Hikayeli matematik	6	20
	Sanal gerçeklik	6	20
	Evrin ile ilgili araştırma yapma	4	13,3

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcıların çoğu bu gün içerisinde kopepod ve taksonomi hakkında bilgi edindiğini belirtmiştir. Bunun yanında katılımcıların yarıya yakını bilimsel yöntemlerle proje hazırlamayı düşündüklerini ve 6'sı ise öğrencileriyle arazi çalışması yapmak istediğini belirtmiştir.

Örnek katılımcı yanıtları aşağıda verilmiştir:

Bugün yeni öğrendiğiniz 3 şeyi yazınız.

Ö12: "Cabri ve geometrik çizimler, Geogebra, Geometri öğretiminde somut sanal manipülatifler"

Ö14: "Geogebra 3D hesap makinesi, cabri, diskalkuli"

Bugün size ilginç gelen ve daha detaylı öğrenmek isteğiniz 2 şeyi yazınız.

Ö30: "Geogebra artırılmış gerçeklik, Geogebra Classic 5"

Ö22:“Cabri uygulaması ve sanal manipülatif siteleri”

Burada öğrendiğinizle yapmaya başlamayı düşündüğünüz 1 şeyi yazınız.

Ö17:“Hikayeli matematik”

Ö4:“Kazandırmak istediğim davranışları hikayeleştirerek ve dramatiğe ederek, öğrenciye sunmak”

Dördüncü gün sonu değerlendirme sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Dördüncü gün sonu değerlendirme sonuçları

		f	%
Bugün yeni öğrendiğiniz 3 şeyi yazınız.	Twin	27	32,9
	Geogebra ile çember çizim	27	32,9
	Robotik sanat	16	19,5
	Taş Boyama	10	12,2
	Oklidin elemamları	2	2,4
Bugün size ilginç gelen ve daha detaylı öğrenmek istediğiniz 2 şeyi yazınız.	Robotik sanat	17	47,2
	Tahmin stratejisi	14	38,8
	Taş boyoma	5	13,8
Burada öğrendiğinizle yapmaya başlamayı düşündüğünüz 1 şeyi yazınız.	Robitik sanat	17	60,7
	Geometri ve sanat	11	39,3

Tablo 7’de görüldüğü gibi katılımcıların hemen hepsi bu gün içerisinde Twin setleri ile yapılan etkinlik, geogebra etkinlikleri, robotik sanat ile ilgili bilgi edindiğini belirtmiştir. Bunun yanında katılımcılar aynı uygulamaları daha detaylı öğrenmek istediklerini ve uygulamaya başlayacaklarını ifade etmiştir.

Örnek katılımcı yanıtları aşağıda verilmiştir:

Bugün yeni öğrendiğiniz 3 şeyi yazınız.

Ö8:“Tahmin etmenin matematikte açacağı ufuk ve robotik sanat”

Ö22:“Taş boyama, çift odaklı öğrenme”

Bugün size ilginç gelen ve daha detaylı öğrenmek istediğiniz 2 şeyi yazınız.

Ö11:“Robotik sanat seti, taş boyama”

Ö6:“Geogebra dan geometriyi tam kavrayabilme için müfredata uygun kazanımların çalışmalarının devamı,öklid geometrisindeki kavramların anlamları.”

Burada öğrendiğinizle yapmaya başlamayı düşündüğünüz 1 şeyi yazınız.

Ö16:“Kavramların temeline inerek önce ne olduklarını hissettirmek için çalışmalara daha fazla odaklanmak...”

Ö28:“Öğrencilerimle daha çok dijital etkinlik yapmak.”

Beşinci gün sonu değerlendirme sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Beşinci gün sonu değerlendirme sonuçları

		f	%
Bugün yeni öğrendiğiniz 3 şeyi yazınız.	Origami	30	78,9
	5E Öğrenme Modeli	8	21
Bugün size ilginç gelen ve daha detaylı öğrenmek istediğiniz 2 şeyi yazınız.	Origami	25	71,4
	5E Öğrenme modeline göre ders planı hazırlama	10	28,6
Burada öğrendiğinizle yapmaya başlamayı düşündüğünüz 1 şeyi yazınız.	Origami	27	90
	Ders planı hazırlama	3	10

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcıların tamamı origamiyi yeni öğrendiklerini, uygulamayı planladıklarını belirtmiştir.

Altıncı gün sonu değerlendirme sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Altıncı gün sonu değerlendirme sonuçları

		f	%
--	--	---	---

Bugün yeni öğrendiğiniz 3 şeyi yazınız.	Dijital Ortamda Geometri Senaryoları Hazırlama	22	45,8
	Origamiyle üç boyutlu cisimler tasarlama	15	31,2
	Geometri ders planı hazırlama	11	22,9
Bugün size ilginç gelen ve daha detaylı öğrenmek istediğiniz 2 şeyi yazınız.	Origamiyle geometrik cisim tasarlamak.	20	54
	Dijital ortamda ders planı hazırlama.	17	46
Burada öğrendiğinizle yapmaya başlamayı düşündüğünüz 1 şeyi yazınız.	Origami	14	53,8
	Ders planı hazırlama	6	23,1
	Dijital senaryo oluşturma	6	23,1

Tablo 9’da görüldüğü üzere katılımcıların çoğu bu gün içerisinde dijital ortamda geometri senaryoları hazırlama ve origami hakkında bilgi edindiğini belirtmiştir.

Ayrıca proje sonrası katılımcılardan proje ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Proje ile ilgili görüşlerin bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö5: *“İlk defa bir TÜBİTAK projesinde yer aldım. Proje çok detaylı hazırlanmış. Proje ekibi ve öğretmenlerin alanlarında uzman olduklarını ve bizji bilgi birikimleri ile beslediklerini projenin başından sonuna kadar hissettik. Eğitim içerikleri dolu doluydu. Emeği geçen herkese teşekkür ederim.”*

Ö7: *“Sınıf öğretmeni olarak matematiğe karşı her zaman mesafeliydim. Hele de geometri korkulu rüyamdı. Bu projeye katılırken de tedirgindim. Ama çok şey öğrendim. Ayrıca çok keyifliydi.”*

Ö13: *“Proje sırasında edindiğim bilgilerle önümüzdeki yıl için bir e Twinnig projesi tasarladım bile. Çok verimliydi benim için. Herkese teşekkür ederim.”*

Ö18: *“Geometri ile ilgili olarak teknolojiyi kullanma cesaretim ve bilgim var artak.”*

Ö21: *“Çok tedirgindim başlarda. Program çok yoğun. Acaba üstesinden gelebilecek miyim diye. Beklemediğim üstünlükte hocalardan eğitim aldım. Bu benim için büyük bir şans oldu. TÜBİTAK sürecini en iyi şekilde öğrenmeyi düşünüyorum.”*

Ö25: *“Çok güzel bir deneyim oldu. Deprem bölgesinden gelen bir öğretmen olarak proje dahil edilmem ve proje kapsamında edindiğim yeni bilgiler için size ve TÜBİTAK’a sonsuz teşekkürler.”*

Ö29: *“Geometri ile ilgili olarak sınıf içinde rahatlıkla kullanabileceğim pek çok yeni uygulama ile tanıştım. Origami ve Geobera ile ilgili kendimi geliştirmek istiyorum. Senaryo geliştirme ve ders planı hazırlama ile ilgili edindiğim bilgileri diğer derslerde de kullanmak istiyorum”*

Genel olarak proje değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan geometri öğretiminde yeni yaklaşımları içeren etkinliklerin katılımcıların ilgisini çektiği, yeni yöntemler öğrendikleri ve bu yöntemleri sınıf içinde kullanmak istedikleri söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın ana amacı, öğretim programındaki geometri kazanımlarını öğrenciye kazandırılmasını desteklemek ve katkı sağlamak için sınıf öğretmenlerine yeni yöntemler, teknikler ve uygulamalar sunarak geometri öğretiminde mesleki yeterliliği artırmaktır. Yapılan etkinlikler sonrasında öğretmen görüşleri, projenin ön test ve son test sonuçlarına dayanarak, katılımcıların geometriye yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etki gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, farklı öğretim yöntemlerinin geometri eğitiminde etkili olduğunu desteklemektedir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda farklı yöntemler kullanılarak yapılan geometri eğitimi ile ilgili deneysel araştırmaya sonuçları bu sonuçları destekler niteliktedir (Altun, 2017; Arıcı, 2012; Dağdelen, 2012; Duatepe, 2004; Durmuş & Karakıyık, 2006; Güven & Karataş, 2003; Özmen, 2019; Özpinar, 2017; Polat, 2013; Sarı, 2010; Şahin, 2013; Uluç & Gündoğdu 2021; Yazlık 2011; Yenilmez & Uygan 2010).

Alanyazın taraması, teknoloji, yöntemler, teknikler ve araçların geometri öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, Özmen (2019) tarafından yapılan araştırma, somut materyaller ve dinamik geometri yazılımlarının geometrik cisimler ve alan öğretiminde öğrencilerin başarısı, tutumu ve uzamsal yetenekleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu bulmuştur. Sarı (2010), somut materyallerle geometri öğretiminin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Dinamik geometri yazılımlarının kullanımının ise öğrencilerin dersi daha eğlenceli hale getirmelerine, görsel olarak geometrik yapıların oluşturulmasına ve

elde ettikleri deneyimlerden yola çıkarak gözlem ve çıkarımlarda bulunmalarına olanak tanıdığı yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. (Güven & Karataş, 2003; Yazlık, 2011).

Benzer şekilde, yaratıcı drama yönteminin geometri öğretiminde kullanılması da öğrencilerin öz yeterliklerini ve geometriye olan inançlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Yenilmez & Uyan, 2010). Yine Duatepe (2004), yapmış olduğu çalışmada drama temelli öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin geometri başarısını artırdığını, van hiele geometrik düşünme düzeylerine, matematiğe ve geometriye karşı tutumlarını geliştirdiğini tespit etmiştir. Uluç ve Gündoğdu (2021), Zenginleştirilmiş Eğitim Programı'nın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin geometri ders ve görsel algı başarıları ile matematiğe ilişkin tutumlarına etkisini incelemiş, öğrencilerin geometri ders başarılarına ve görsel algı becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Arıcı (2012) origami temelli öğretimin 10. sınıf öğrencilerinin uzamsal görselleştirme, geometri başarısı ve geometrik akıl yürütme becerisini artırdığını ifade ederken; Dağdelen (2012), origami uygulamaları ile öğrencilerin simetri kavramına ait temel özellikleri keşfettiklerini ve bu özellikleri uyguladıklarını, ayrıca öğrencilerin simetriyi bir problem çözme aracı olarak kullandıklarını belirtmiş, öğrencilerin günlük hayattan birçok örnekle simetriyi ilişkilendirdikleri, estetik ve sanat duygularının geliştiği, origami uygulamaları ile matematiksel çıkarımlarda buldukları ve genellemeler yapabildikleri sonuçlarını paylaşmıştır. Polat (2013) ise, öğrencilerin origami etkinlikleri sırasında kare, üçgen, dikdörtgen, köşegen, simetri, kesir ve sayı terimlerini görselleştirebildikleri ve geometri konularının anlaşılmasında origami etkinliklerinin kolaylık sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazın gözden geçirildiğinde, somut ve sanal manipülatiflerin geometri eğitiminde kullanılmasının, geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin geometrik yapıları inşa etme ve çizme becerilerini artırdığı görülmektedir (Şahin, 2013). Somut manipülatifler, öğrencilerin soyut kavramları somut bir şekilde deneyimlemelerine yardımcı olurken, sanal manipülatifler bilgisayar ortamında bazı soyut kavramları görselleştirerek somutlaştırma imkanı sunar. Bu da öğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarına, yorum yapmalarına ve bu kavramları problem çözme süreçlerinde kullanmalarına katkı sağlayabilir (Durmuş & Karakırık, 2006).

Bu çalışmalar, geometri öğretiminde çeşitli yöntemlerin ve araçların kullanılmasının öğrenci başarısı ve tutumu üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Çalışma sonuçları farklı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin tutumlarında, duyuşsal ve bilişsel anlamda olumlu bir etki bırakması açısından birbirini destekler niteliktedir. Bu durum geometri öğretiminde, öğretmenlerin geometriye yönelik tutum ve özyeterlik algılarını geliştirmenin, farklı yöntem ve tekniklerle ilgili mesleki gelişimlerini desteklemenin önemli olduğuna işaret etmektedir.

Katılımcılara projedeki etkinlikler hakkındaki düşünceleri sorulduğunda, birçok araç, teknik ve yöntemi ilk kez duyduklarını ifade etmişlerdir. Bunlar arasında App Inventor, Geogebra, Cabri, bilgisayarsız kodlama, sanal ve somut manipülatifler, Whatzizz, sanal gerçeklik, matematiksel modelleme, geometride inşa, Öklidyen geometri elemanları gibi detaylı öğrenmek istedikleri konular bulunmaktadır. Ayrıca origami, geometri ve sanat, akıl oyunları, Geogebra gibi etkinlikleri uygulamak istediklerini belirtmişlerdir. Yavuz ve Can'ın (2010), öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada katılımcılar ilk kez Cabri programı ile tanışmış ve bununla birlikte farklı teknolojik yaklaşımları öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir.

Aynı zamanda öğretmenlere yönelik uygulanan yeni yaklaşımlar, öğretim yöntem ve tekniklerin, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak mesleki gelişimlerine katkı sağladığı pek çok çalışma ile desteklenmektedir (Aslam, Rehman, Imran & Muqadas, 2016; Hattie, 2009; Karadağ Yılmaz & Öner, 2019; Özkan, 2019). Araştırmalar, öğretmenlerin aktif bir şekilde mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıklarında, sınıf uygulamalarında daha büyük değişimler gösterdiklerini vurgulamaktadır. Nitelikli mesleki gelişimde içerik odaklı çalışmalar, derinlemesine ve etkileşimli öğrenme faaliyetleri, sürekliliğin sağlanması ve öğretmen gruplarının işbirliği ile katılımı önemli unsurlardır. Özpınar'ın (2017) yaptığı çalışma, matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımı ile ilgili olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Katılımcılar, dijital öykülemenin öğretim sürecinde aktif katılımı teşvik ettiğini, başarıyı artırdığını, motivasyonu yükselttiğini ve yaratıcılığı teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmada

öğretmenlerden alınan görüşleri destekler niteliktedir. Bununla birlikte İlğan (2013) mesleki gelişimin desteklenmesinin, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine katkı sağladığı kadar, öğrenci öğrenmesinin artırılmasına da önemli katkılar sunduğunu da belirtmektedir.

Bu çalışmanın hedefleri doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin farklı ve yenilikçi öğretim yöntemleri, teknikleri ve araçlarını bizzat deneyimleyerek öğrenmeleri ve ardından sınıflarında uygulamaları teşvik edilmektedir. Bu tür çalışmaların çoğaltılması ve farklı öğretmen gruplarıyla yaygınlaştırılması önemlidir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek, etkili öğrenmeyi teşvik edecek etkinliklerin artırılması ve yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

BEYAN

Bu araştırma TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Destek Programı kapsamında yürütülen 222B185 numaralı “Geometride Yeni Yaklaşımlar” projesinin sonuçlarını içermektedir. “Geometri Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar: Bir TÜBİTAK 4004 Projesi Sonuçlarının Değerlendirilmesi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Aksu, H.H. (2005). *İlköğretimde aktif öğrenme modeli ile geometri öğretiminin başarıya, kalıcılığa, tutuma ve geometrik düşünme düzeyine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Altun, M. (2017). *Fiziksel etkinlik kartları ile zeka oyunlarının ilkökul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Arıcı, S. (2012). *The effect of origami-based instruction on spatial visualization, geometry achievement and reasoning of tenth-grade students*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Aslam, U., Rehman, M., Imran, M. K. & Muqadas, F. (2016). The impact of teacher qualifications and experience on student satisfaction: a mediating and moderating research model. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*, 10(3), 505524.
- Aşık Ünal, Ü. Ö. & Vezne, R. (2020) Sınıf öğretmenlerinin geometrik düşünme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 133-150. doi :10.24315/tred.688883
- Avcu, R. & Avcu, S. (2015). Turkish adaptation of utley geometry attitude scale: A validity and reliability study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 1-24. doi:10.14689/ejer.2015.58.1
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (32. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cantürk Günhan, B. & Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 68-76. doi: 10.1501/EFD_070106
- Dağdelen, İ. (2012). *İlköğretim geometri öğretiminde simetri kavramının origami ile modellenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Değirmenci, F.B. (2009). *Fraktal geometri ve üretken sistemlerle mimari tasarım*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Demirezen, S. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Duatepe, A. (2000). *An investigation on the relationship between van hiele geometric level of thinking and demographic variables for preservice elementary school teachers*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Middle East Technical University.
- Duatepe, A. (2004). *Drama temelli öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin geometri başarısına, van hiele geometrik düşünme düzeylerine, matematiğe ve geometriye karşı tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.


- Duatepe Paksu, A. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının geometri hazırbulunmuşlukları, düşünme düzeyleri, geometriye karşı özyeterlilikleri ve tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 203-218. doi: 10.9779/PUJE 585
- Duman, E. Z. (2008). *Ortaöğretimde öğretimde öğretim ilke, yöntem ve teknikler açısından mantık öğretimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Durmuş, S. & Karakırık, E. (2006). Virtual manipulatives in mathematics education: A theoretical framework. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 12. doi: 10.2932/tojet.2006.v5i1a12
- Güven, B. & Karataş, İ. (2003). Dinamik geometri yazılımı Cabri ile geometri öğrenme: Öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 67-78. doi: 10.2932/tojet.2003.v2i2.2210
- Hattie, J. (2009). *Visible learning a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 41-56. doi:10.21660/usaksosbil.2013.62.104
- Karadağ Yılmaz, R. & Öner, M. (2019). Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, Aralık 2019 Ek Sayısı*, 847-868. doi: 10.24315/tred.533604
- Ke, F., & Grabowski, B. (2007). Gameplaying for maths learning: cooperative or not? *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 249–259. doi:10.1111/j.1467-8535.2006.00593.x
- Mert Cüce, A. P. (2012). *Etkinlik temelli matematik öğretimi yapılan sınıf ortamından yansımalar: Aksiyon araştırması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017) *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: MEB.
- Mullis, I. V. & Martin, M. O. (2017). *TIMSS 2019 assessment frameworks. International association for the evaluation of educational achievement*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2012 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: IEA TIMSS ve PIRLS International Study Center.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Özkan, U. (2019). Teachers' education level as a predictor for mathematics and science achievement. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(6), 29-43. doi:10.18506/anemon.521669
- Özmen, G. (2019). *Somut materyal ve dinamik geometri yazılımı kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin geometri başarısı, tutumu ve uzamsal yeteneklerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Özpinar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(3), 1189-1210. doi: 10.14686/buefad.340057
- Polat, S. (2013). Origami ile matematik öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 15-27. doi: 10.15361/sbe.2013.21.15
- Sarı, S. (2010). *Somut materyallerle öğretimin dördüncü sınıf öğrencilerinin geometri başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Su Özenir, Ö. , Avcı, E. & Çoşkuntuncel, O. (2018). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi etkinlik hazırlama yeterliliklerini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2) , 155-165. doi: 10.21530/ihlara.2018.32.155
- Suna, E., Şensoy, S., Parlak, B. & Özdemir, E. (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara:MEB
- Şahin, T. (2013). *Somut ve sanal manipülatif destekli geometri öğretiminin 5. Sınıf öğrencilerinin geometrik yapıları inşa etme ve çizmedeki başarılarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Şişman, M., Acat, M.B., Aypay, A., & Karadağ, E. (2011). *TIMSS 2007 ulusal matematik ve fen raporu. 8. sınıflar*. Ankara: MEB EARGED.

- Taşpınar, S. İ. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin geometrik cisimler hakkındaki konu alan bilgilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Toprak, Ç., Uğurel, I. & Tuncer, G. (2014). Öğretmen adaylarının geliştirdikleri matematik öğrenme etkinliklerinin seçilen konu, amaç, uygulama şekli bileşenleri açısından analizi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1). 39-59.
- Uluç, E. & Gündoğdu, K. (2021). Zenginleştirilmiş eğitim programının geometri ders ve görsel algı başarısı ile matematik tutumuna etkisi. *Uluslararası Bilim Ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-15. doi: 10.47477/ubed.769597
- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 145-149. doi:10.21660/efdergi.1996.12.145
- Umay, A., Akkuş, O. & Duatepe Paksu, A. (2006). Matematik dersi 1.-5. sınıf öğretim programının NCTM prensip ve standartlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 198-211. doi: 10.21660/efdergi.2006.31.198
- Umay, A., Duatepe, A. & Akkuş-Çıkla, O. (2005, Eylül, 28–30). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni öğretim programındaki matematiksel içeriğe yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri. *XIV. Ulusal eğitim bilimleri kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 456-458.
- World Economic Forum (2015). *New vision for education*. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf
- Yavuz, İ. & Can, R. (2010). Cabri geometriyle tanıştıran öğretmen adaylarının teknoloji ile matematik öğretimine yaklaşımlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 181-198. doi: 10.17895/turkedu.
- Yazlık, D. Ö. (2011). *İlköğretim 7.sınıflarda Cabri Geometri Plus II ile dönüşüm geometrisi öğretimi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Yenilmez, K. & Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanlışları. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(2), 461-483. doi: 10.15361/sbe.2008.21.461
- Yenilmez, K. & Uygan, C. (2010). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 931-942. doi: 10.21530/kefdergi.2010.18.3.931

Türkçe 4. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarında Biyografilerin Kullanım Durumunun İncelenmesi


Yusuf YALÇINKAYA (Sorumlu Yazar)¹

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, yusufyalcinkaya33@gmail.com

 ORCID ID: 0009-0001-5937-5582

Serdar ALTUNKANAT²

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, s.altunkanat@hotmail.com

 ORCID ID: 0009-0008-1310-3099

Halil BAĞRIK³

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, halilbagrik@gmail.com

 ORCID ID: 0009-0007-2000-1958


Suat ÇOBAN⁴

⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, cobansuat09@gmail.com

 ORCID ID: 0009-0002-9425-6041


Mustafa GÜNGÖR⁵

⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, gungormustafa33@gmail.com

 ORCID ID: 0009-0004-1239-2053

Birsen KALAYCI⁶

⁶ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, birsenkalayci4633@gmail.com

 ORCID ID: 0009-0000-5168-1748

ÖZ

Çalışmanın amacı 2022/2023 eğitim öğretim yılında 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki biyografi kullanım durumunun incelenmesidir. Çalışmada Türkçe dersinin eğitim ve öğretiminde yeni yöntem ve teknikler konusunda yapılan literatürdeki araştırmalar ile daha etkili Türkçe öğretimi için kavramlardan, görsel materyallerden ve edebiyattan nasıl yararlanılabileceği üzerinde durulmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan İlköğretim Türkçe 4. ve 5. sınıf ders kitapları inceleme nesnesi olarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre 4. sınıf ders kitabında 7 biyografi 5. sınıf ders kitabında ise 21 biyografi olmak üzere toplam 28 kişinin biyografisine yer verildiği görülmüştür. Bazı ünitelerde çok bazı ünitelerde az biyografiye yer verilmiş, bazı ünitelerde ise hiç biyografi kullanılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada 4. sınıf ders kitabında biyografisi kullanılan kişilerin tamamı erkek, 5. sınıf ders kitabında ise 29 kişiden 27'sinin erkek 2'sinin ise kadın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe ders kitabındaki bütün ünitelerde uygun kişiler araştırılarak biyografi kullanımında eşit dağılım yapılması ve kadın kişilerin biyografilerine daha fazla yer verilmesi önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe ders kitabı, biyografi

Examining the Usage of Biographies in Turkish 4th and 5th Grade Textbooks

ABSTRACT

Textbooks in Turkish teaching are at the forefront of the basic resources used in education and training processes. Teaching Turkish language in the twelve-year compulsory education process is very important for individuals to communicate in the society they belong to, to shape their views and thoughts about life, and to develop positive and constructive attitudes towards nature, society and the world we live in, starting from the first grade of primary school. In recent years, the lack of knowledge and practice about the application of methods and techniques that center the student in the teaching of Turkish language in the classroom has attracted attention. The main purpose of the study is to examine the use of biography in the 4th and 5th grade Turkish textbooks in the 2022/2023 academic year. In the study, it is focused on the researches in the literature on new methods and techniques in the education and training of Turkish lessons and how concepts, visual materials and literature can be used for more effective Turkish teaching. In the research, the document review method, one of the qualitative research methods, was used. In the research, primary school Turkish 4th and 5th grade textbooks prepared by the Ministry of National Education (MEB) were used as documents. The data obtained as a result of the research were analyzed by subjecting content analysis. According to the results of the research, it was seen that there were 7 biographies in the 4th grade textbook and 21 biographies in the 5th grade textbook, a total of 28 biographies. Biography is used more in some units and less in some units. On the other hand, it was determined that no biography was used in some units. In the research, it was determined that all of the people whose biographies were used in the 4th grade textbook were male, and 27 of the 29 people in the 5th grade textbook were male and 2 were female. According to the results of the research, suitable people were searched in all units in the Turkish textbook, and suggestions were made to make an equal distribution in the use of biographies and to give more space to the biographies of women.

Keywords: Teaching Turkish lesson, Turkish textbook, biography

Atf için: Yalçinkaya, Y., Altunkanat, S., Bağrıık, H., Çoban, S., Güngör, M. & Kalaycı, M.. (2023). Türkçe 4.ve 5. Sınıf ders kitaplarında biyografilerin kullanım durumunun incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 152-161.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. GİRİŞ

Türkçe öğretiminde ders kitapları, eğitim öğretim süreçlerinde kullanılan temel kaynakların başında yer almaktadır. Öğrencilerin on iki yıllık zorunlu eğitim sürecinde Türkçe öğretimi, ilkokul birinci sınıftan itibaren bireyin içinde bulunduğu toplum ile iletişimini sağlamak, yaşamla ilgili görüş ve düşüncelerini biçimlendirmek, bireylerin doğaya, topluma, dünyaya karşı olumlu ve yapıcı tutumlar geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Son yıllarda Türkçe dersinin öğretiminde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin sınıfta uygulanması konusundaki bilgi ve uygulama yetersizliği dikkat çekmektedir. Eğitim öğretim çalışmalarının sağlıklı ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için eğitim materyallerinin önemi oldukça büyüktür. Eğitim-öğretim materyallerinin de en başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitaplarının niteliğinin yüksek olması şüphesiz eğitim öğretim süreçlerinin de niteliğinin artmasını sağlamaktadır. Ceylan ve diğerlerinin, (2023) yapmış oldukları araştırmanın sonuçları eğitim materyallerinin öneminin pandemi süreci ile birlikte daha da arttığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte eğitim öğretim sürecinin vaz geçilmez olan ders kitaplarının incelenerek daha verimli hale getirilmesi de eğitim çalışmaları adına hayati önem arz etmektedir.

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (1998), kişilerin öz geçmişi ve yaşam öyküsü olarak tanımlanan biyografi, yaşamları ve bireysel olarak yaptıklarıyla ünlü olmuş kişilerin yaşamlarını resmi belgelere dayalı olarak inceleyen edebi tür olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 2001). Biyografi ayrıca, ülkeleri adına bilimsel, sanatsal, edebi, politik ve sportif gibi alanlarda hem yaptıkları işlerle hem de örnek yaşamlarıyla ön plana çıkarak, toplumda ün kazanan kişilerin yaşamlarının belgelerle kanıtı olarak tarafsız bir şekilde yazıldığı edebi ürün olarak da tanımlanabilir (Kaymakçı & Er, 2009).

Türkçe dersinde işlenen konuların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için seçilen kişilerin hayatlarının kısaca tarihsel bir sunumu ile birlikte öğrencilere verilmek istenen hedef ve davranışlar kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ders kitaplarında biyografi kullanımı ile birlikte, biyografiye konu olan kişilerin yaşamları uygun öğrenme alanı ve ünitelerde işlenen konulara özenle seçilmektedir. Kitaplarda kullanılan biyografilerle, yaptıkları faydalı çalışmalarla takdir edilip, toplumun sevgisini, saygısını ve sempatisini kazanan kişilerin örnek hayatları kullanılarak daha etkili ve kalıcı bir öğrenme amaçlanmaktadır. Biyografilere konu olan toplum tarafından ünlü sayılan kişilerin örnek sayılabilecek yaşamları ile birlikte öğrencilere aktarılacak istenen bilgiler, çok daha kolay ve kalıcı öğrenmeye olanak sağlayabilmektedir (Kaymakçı, 2013). Aynı zamanda uygun konularla sunulan biyografilerle birlikte öğrencilerden, kişilerin hayatlarını inceleyerek bu hayatlardan çeşitli çıkarımlar yaparak empati kurmaları beklenmektedir. Bu durum öğrencilerin empati kurma becerilerini geliştirerek daha doğru karar verme süreçlerine de katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Ayrıca toplumun her bireyinde bulunması beklenen vatanına bağlılık ve milletine karşı sevgi duygusu, milletin toplumsal tarihine ve geçmişine saygı, milletini ve devletini sevmek gibi değerlerin geliştirilmesi de biyografilerle birlikte kazandırılmak istenen davranışlardandır (Kaymakçı, 2013).

Eğitim sisteminin her kademesinde verilen eğitim-öğretim çalışmalarında iyi ve sorumlu bireyler yetiştirebilmek amacıyla okutulmakta olan en temel derslerden biri sayılan Türkçe dersinde biyografilerin kullanımına büyük önem verilerek ders kitaplarında topluma faydalı olan örnek kişilerin biyografilerinden önemli ölçüde yararlanılmaktadır (Öztürk ve Otluoğlu, 2003). Yukarıda değinilen durumlardan dolayı eğitim kurumlarında okutulan Türkçe dersinin öğrencilere öğretimi konusunda biyografilerin kullanılması oldukça yaygındır. Bununla birlikte Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların öğretilmesi ve pekiştirilmesi hususunda da birçok faydasının var olduğunu söylemek mümkündür. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların neticesine bağlı olarak, bu yararları şu şekilde sıralamak mümkündür (Kaymakçı, 2013):

1. Derslerde kullanılan biyografiler ile birlikte yaptığı çalışmalar ve başarıları ile toplum tarafından kabul görüp saygı duyulan karakterlerin yaşamları genel olarak değerlendirilmektedir. Aynı zamanda biyografiye konu olan karakterlerin hayatlarının tarihsel bir sunumu ile birlikte öğrencilere kazandırılmak istenen hedef ve davranışlar iki taraflı olarak sunulmaktadır.

2. Biyografiye konu olan kişiler ile özellikle, yaptıkları örnek çalışmalarla toplum tarafından takdir edilip benimsenen, toplumun sevgisini ve sempatisini kazanan karakterlerin örnek hayatlarını aktarırken daha eğlenceli, daha etkili ve daha kalıcı bir tarihsel öğretim sağlamak amaçlanmaktadır.

3. Biyografilere konu olan toplum tarafından ünlü sayılan kişilerin örnek sayılabilecek yaşamları öğrencilere aktarılacak istenen bilgileri çok daha kolay ve kalıcı olarak öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.

4. Tüm bunlarla birlikte Türkçe dersinde biyografi kullanımının temel amaçlarından birisinin öğrencilerden, biyografisi kullanılan karakterlerin hayatları ile kendi hayatlarının karşılaştırmasını yapıp çeşitli çıkarımlarda bulunması beklenmektedir. Bir diğer amaç, biyografisi işlenen kişilerin hayatları ile birlikte öğrencilerin bireysel anlamda daha fazla eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesidir. Aynı zamanda uygun konularla sunulan biyografilerle öğrencilerden, kişilerin hayatlarını inceleyerek bu hayatlardan çeşitli çıkarımlar yapmaları beklenmektedir.

Öztürk ve Otluoğlu (2003) çalışmalarında, ders kitaplarında öğretim tekniği olarak kullanılan biyografi ve türleri ile Türk Edebiyatı'nda biyografinin gelişimi açıklanarak, MEB tarafından belirlenen Türkçe ders programının öğretiminde kazandırılmak istenen hedef ve davranışlarda biyografilerin nasıl ve ne şekilde kullanılacağı ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Türkçe ders programlarındaki temalarda bulunan konuların öğrencilere daha etkili ve kalıcı öğretimi ile ilgili, biyografi yöntemi ile birlikte birçok farklı öğretim yöntemi de kullanılmaktadır. Hem ilköğretim hem de ortaokul düzeyinde Türkçe öğretiminde birçok yöntem ve tekniğin ilköğretim Türkçe öğretiminde sınıf öğretmenleri, ortaokul Türkçe öğretiminde ise Türkçe branş öğretmenleri tarafından kullanıldığı görülmektedir. Aşağıda Türkçe öğretiminde biyografi ile birlikte kullanıldığında daha iyi öğrenmenin gerçekleştirilebileceği, bazı yöntem ve teknikler üzerinde durularak bu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ders başarılarına etkileri hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

Düz Anlatım (Takrir) Yöntemi: Türkçe derslerinde sıklıkla kullanılan takrir, anlatılacak konunun sunum yapan kişi tarafından anlatılması yöntemidir. Eğitim ve öğretim çalışmalarında sıkça kullanılmasına rağmen zorunlu kalınmadıkça kullanılmaması gerekmektedir. Çünkü takrir yönteminde anlatan kişiler aktif, dinleyen kişiler pasif durumda olduğundan öğretmenler dersleri takrir yöntemi ile anlatırken sürekli aktif öğrenciler ise buna karşılık pasif konumdadır. Bu da öğrenmenin doğasına aykırı bir durum oluşturduğu için eğitim-öğretim çalışmalarını sıkıcı ve tekdüze hale getirmekte öğrenilmesi gereken bilgiler öğrenciye hazır olarak sunulduğu için edinilen bilgiler kalıcı olamamaktadır. Bununla birlikte elbette takrir yöntemi tamamen gereksiz bir yöntem olarak da görülmemelidir. Takrir yönteminin kullanılırken sunduğu avantajlara değinecek olursak, özellikle öğretmek istenen konunun en önemli yerlerinin açıklanması, kısa zamanda daha fazla bilgi verilmesi, eğitim ve öğretim çalışmalarının aşamalarının ne şekilde yapılacağı açıklanması ve öğretilecek bilgilerin özetlenerek sunulmasına olanak sağlaması bu yöntemin uygulanmasındaki güçlü yanlardır. (Ünalın, 2001).

İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi: İşbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin ortak bir amacı gerçekleştirmek için oluşturdukları küçük karma grupların bir araya gelmesiyle birlikte öğrenmenin gerçekleştiği bir yöntem olarak tanımlanabilir. Sosyal Bilgiler dersinin en önemli hedeflerinden biri de okuldan çıkan öğrencinin toplum içerisinde insanlarla iş birliği halinde hayatını bağımsız ve etkin bir şekilde sürdürebilmesidir (Barth&Demirtaş, 1997) . İşbirliğine dayalı öğrenmenin kazandırdığı duyuşsal olgunlukla birey sağlıklı, sosyal ilişkiler kurabilir, çevresine uyum sağlayabilir, insanlara karşı olumlu tavırlar sergileyip güçlü kişisel kimlik özelliği gösterebilir, yardıma ihtiyaç duyduğunda yardım isteyebilir veyahut yardıma ihtiyacı olan birine yardım edebilir. Bununla birlikte öğrenci anaokulundan itibaren bu yöntem sayesinde grupla etkili çalışmalar neticesinde demokratik bir yaşamı içselleştirebilir ve hayatı daha demokratik yaşayabilir diyebiliriz. Grupla birlikte çalışan öğrencilerin yalnız başına çalışan öğrencilerden çok daha fazla yöntem kullanarak başarılı oldukları da ayrıca ifade edilmektedir. (Gelici&Bilgin, 2011). Çok sayıdaki yöntemi içinde barındırın bu grup çalışması öğrencilerin soru sorma, not alma, yardımlaşma, öğrenme ilgisinde artma, canlılık gibi özelliklerinde artış sağlamaktadır. Öğrencinin bu yöntemle iyi motive edildiği durumlarda yöntemin başarıya etkisinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Gelici&Bilgin, 2011).

Soru-Cevap Yöntemi: Soru cevap yöntemi ile ilgili olarak, Sosyal Bilgiler derslerinde klasik anlamda derslerde uygulanan soru-cevap mantığında ki gibi sorulan soruya karşılık birebir cevap verilmesi gibi değil de sınıfta bulunan bütün öğrencilerin sorulan soruya karşılık farklı farklı yorum yapmalarına imkân sağlamak amaçlanmaktadır (Yeşilmen,1983). Bu yöntem ile birlikte öğrencilerden, sınıfa karşı sorulan sorularla sınıfça uygun tartışma ortamı yaratılarak, öğretmenin de uygun şekilde yönlendirmesi ile beklenen sonuçlara ulaşarak yoruma dayalı doğru çıkarımlarda bulunma gibi üst düzey düşünme becerileri kazanmaları beklenmektedir (Bademci, 1997). Eğitim öğretim çalışmalarında en fazla başvurulan eğitim-öğretim yöntemlerinden biri olan soru-cevap yöntemi ile ilgili olarak en aktif öğrenme modellerinden biridir. Bütün derslerde kullanılabilen bu yöntem ile öğretmen tarafından anlatılan konularla ilgili olarak anlık sorular sorulduğunda doğrudan öğrencilerin zihinlerini aktif hale getirip öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyerek öğrencilerin aktif olarak düşüncelerini sağlamaktadır. Soru-cevap yöntemine göre sorulan sorular ikiye ayrılmaktadır. Birinci tip sorular, öğrencilere sorular sorarak onların öğrenmelerine kısa yoldan yardımcı olan basit sorulardan oluşur. İkinci tip sorular ise öğrencilerin üst düzey düşüncelerini ve sorulan sorulara birden fazla farklı farklı yorum getirmelerini sağlayan karmaşık sorulardan oluşur. “Karmaşık sorular”, üst düzey düşünme gerektirerek aktif bir şekilde öğrenme için hayati öneme sahiptir” (Erkan, 1998).

Tartışma Yöntemi: Tartışma yöntemi ders esnasında öğretmen aracılığıyla verilen bir konunun, düşüncenin ya da problemin öğrenciler tarafından sınıfta konuşulması, tartışılması verilen problemin çözümüne dair öğrencilerin fikirlerini ortaya koyarak çözüm üretildiği yöntem olarak tanımlanabilir. Burada konu tartışılırken öğretmen, öğrencilerin konunun sınırları dışına çıkmaması adına konuya zaman zaman görüşleriyle müdahale eder zaman zaman onları yönlendirir ve birtakım ipuçlarıyla konunun nihayete ermesine yardımcı olur. Yöntemin en önemli özelliklerinden biri de öğretmen ve öğrenci arasında kurulan iletişimin güçlü olması, öğrencinin kendi yaşantısından kesitler paylaşması böylelikle de öğretmenin öğrenci hakkında fikir edinmesine imkân sağlamasıdır. Ayrıca bu yöntemde öğrenciye hem dinleme hem konuşma hem fikirlerini belirtip yorum yapma açısından olanak sunulması yöntemin dikkat çeken bir diğer özelliğidir (Demirel, 1999). Türkçe öğretmenleri ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıflarında Türkçe derslerinde çeşitli temaların kazanımlarını verirken, metinlerin ana fikirlerini buldururken, hazırlıksız konuşma yaptırırken ya da metinlerle ilgili soruları cevaplarırken öğrencilerin dil gelişimine ve konuşma becerilerine katkıda bulunmak, kendilerini doğru bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olmak adına bu yönteme sıklıkla başvurumaktadırlar.

Çoklu Zekâ Yöntemi: Zekânın standart bir boyutta olmadığı aksine bireysel anlamda her bireyde farklı derecelerde olup farklı şekillerde işlediğini öne süren çoklu zekâ teorisi ilk olarak Gardner tarafından 1983 yılında ortaya atılmıştır. Yöntemin en önemli özelliği öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin bireysel özelliklerine ilgi ve yeteneklerine göre tasarlanan bir yapıda olmasıdır. Yılmaz (2002), Sosyal Bilgiler dersinde çoklu zekâ yönteminin kullanımına yönelik ilkökul 4. sınıfa giden 16 öğrenci üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre her bir öğrencide farklı zekâ türlerinin baskın olduğunu görmüş ve anlamlı bir farklılık olduğunu kanıtlamıştır. Yapılan çalışma incelendiğinde öğrencileri birbirinden ayıran bireysel özelliği ile sahip olduğu zekâ grubu arasında paralellik olduğu sonucunu gözler önüne serilmiştir. Ayrıca çalışmada matematiksel, dilsel, bedensel, sosyal, görsel ve müziksel zekânın her bir öğrencide baskın olma derecesinin farklı olduğu ve bu derecelere göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi konularını anlama ve hatırlama derecelerinin de baskın olduğu zekâ türüyle paralel olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili yapılan çalışmalar dikkate alındığında Sosyal Bilgiler öğretiminde öğretmenlerin dersleri planlarken, bireysel farklılıkları dikkate alarak, öğrencilerin baskın oldukları zekâ türlerini destekleyecek biçimde etkinlik tasarımları, dersin öğretimi ve kalıcılığı konusunda olumlu katkı sağlayabilir diyebiliriz.

Problem Çözme Yöntemi: Bir insan doğumdan ölüme hayatı boyunca çeşitli problemlerle karşılaşır. Ve bu problemleri çözmek için farklı bakış açılarıyla bakıp çeşitli çözüm yolları bulmaya çalışır. Öğretim yöntemi olarak baktığımızda problem çözme yöntemi hemen hemen her derste etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Problemlerle başa çıkma süreci derslerde verilen konular aracılığıyla öğrenciye kavratılmaya çalışılır (Kalaycı, 2001). Günlük hayatta nasıl problem çözme becerilerini kullanıyorsak sınıf ortamı da aynıdır. Örneğin Sosyal Bilgiler dersinde çevre kirliliği konusu ele alınıyorsa bu bir problemdir ve çözüm yolları aranmaktadır.

Burada öğretmenin problemi ele alış çekli aradığı çözüm yolları bu çözüm yollarını ararken öğrenciyi konulara dâhil etmesi birlikte etkileşim halinde olmaları bu yöntemin çocuğa hayatta karşılaştığı problemlere karşı çözüm üretmesine olumlu yönde katkı sağlayabileceğini söyleyebiliriz. Bu yöntemle hedeflenen asıl amaç öğrencinin bir probleme odaklanıp onun çözümüne yönelik yeni fikirler araması, bu çözümleri ararken zihnini en üst seviyede kullanması, bulduğu çözümler arasında muhakeme yapabilmesi, nihayetinde gelecekte gerçek hayatında karşılaşılabileceği her tür problemi çözerken pratiklik kazanabilmesidir (Kalaycı, 2001). Kan (2003), yaptığı araştırmada problem çözme yönteminin deney grubu öğrencileri üzerinde olumlu sonuçlar elde etmiştir. Yani bu araştırmanın bulgularına göre Sosyal Bilgiler dersinde problem çözme yönteminin kullanılması öğrencinin lehine başarısını arttırdığı, kişisel ve toplumsal problemlere çözüm üretebilmelerine katkı sağladığı ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirebileceğini söylemek mümkündür.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretimi kapsamında ilkokul 4 ve ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında biyografilerin kullanım durumunu ortaya koymaktır.

Yapılan çalışma ile birlikte “ilkokul 4 ve ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında biyografilerin kullanım durumu nedir?” Sorusuna cevap aranmıştır:

Bu çalışma 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında biyografilerin kullanım durumunu ortaya koyacağı için önemli görülmektedir. Biyografilerin ders kitaplarında kullanımı ile ilgili literatür tarandığında, yapılan araştırmaların az olduğu görülmüş dolayısı ile bu sonuç yapılan çalışmanın önemi daha da arttırmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yönteminden kullanılmıştır. Doküman inceleme yönteminde araştırılacak konu ile ilgili literatür taraması yapılarak, arşiv kayıtları, kitaplar, dergiler, biyografiler, günlükler, mektuplar, gibi birbirinden farklı yazılı ve görsel materyaller incelenir (Balci, 2001). Bununla birlikte, Kırıl (2020) doküman analizini bir nitel veri analiz yöntemi olarak ele alırken, O’Leary (2017) bir veri toplama tekniği ve aynı zamanda dolaylı bir veri analiz yöntemi olarak da kullanılacağını vurgulamıştır. Yapılan bu çalışmada da doküman inceleme yönteminin seçilme nedeni, yöntem olarak araştırmanın amacına uygunluğu ve yazılı materyal kapsamında değerlendirilecek olan ders kitaplarını incelemeye uygun olmasıdır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada doküman incelemesi üzerinden durum belirlemesi yapılacağı için evren ve örneklem seçimine gidilmemiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışmada verileri toplama aracı olarak 2022/2023 eğitim öğretim yılında MEB’e bağlı olan okullarda Türkçe 4. ve 5. sınıflarda okutulan ders kitaplarından yararlanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Çalışma ile yazılı kaynakların içerikleri analiz edileceğinden dolayı içerik analizinin kullanılması tercih edilmiştir. Dolayısıyla araştırmaya konu olan Türkçe 4. ve 5. sınıf ders kitaplarındaki biyografi kullanımına dair elde edilen veriler, sınıf düzeyi, öğrenme alanı, ünite, konu ve kişi gibi ölçütler çerçevesinde analiz edilerek sunulmuştur.

2.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2022/2023 yılında MEB tarafından devlet okullarında kullanılmak üzere dağıtılan 4. sınıf ve 5. sınıf Türkçe ders kitapları ile sınırlandırılmıştır.

3. BULGULAR

Türkçe 4. sınıf ders kitabı incelenip doküman analizine tabi tutularak kullanılan biyografiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Türkçe 4. sınıf ders kitabı biyografi kullanım durumu

Tema	Metin	Kişi
Erdemler	Kaşağı	ÖmerSeyfettin
Milli Kültürümüz	Ye Kürküm Ye	Nasrettin Hoca
Kişisel Gelişim	Çiçeklere Maniler Aziz Sancar	Bestami Yazgan Aziz Sancar
Sanat	Yokuş Uzun İnce Bir Yol Mozart'ın Yaşamından	Ziya Osman Saba Âşık Veysel Şatıroğlu Mozart

Tablo 1’de görüldüğü üzere ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi kitabında biyografinin kullanımı detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre 4. sınıf Türkçe öğretiminde ‘Erdemler, Milli Kültürümüz, Kişisel Gelişim ve Sanat’ şeklinde 4 öğrenme alanı belirlenmiştir. Söz konusu bu öğrenme alanları sırasıyla Kaşağı, Ye Kürküm Ye, Çiçeklere Maniler, Aziz Sancar, Yokuş, Uzun İnce Bir Yol ve Mozart’ın Yaşamından olmak üzere toplam 7 metinde işlenmiştir. Ayrıca 4. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan kişi biyografisi sayısı toplam 7 olarak belirlenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde en çok biyografi kullanımının özellikle “Sanat” öğrenme alanında toplam 3 kişi olduğu dikkat çekicidir. En az biyografi kullanımı ise “Erdemler ve Milli Kültürümüz” öğrenme alanlarında birer kez olduğu görülmüştür. 4. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 8 öğrenme alanı ve her öğrenme alanında da 6 konu olmak üzere toplam 48 adet metin bulunmaktadır. Biyografi kullanımının bazı öğrenme alanlarında çok bazı öğrenme alanlarında ise oldukça az kullanılması bazılarında ise hiç kullanılmamasının nedeni ünitelere verilen önemden kaynaklanabilir. Ayrıca analizi yapılan kitapta biyografisi kullanılan 7 kişinin tamamının erkek olması, kitapta hiçbir kadın biyografisine yer verilmemesi ise oldukça dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra bazı metinlerde yazılı bazı metinlerde görsel bazılarında ise dinleme metinleri şeklinde biyografiler bulunmaktadır. Yine kitapta 4. sınıf öğrencilerine biyografinin tanımının ne olduğu, nasıl hazırlanabileceği öğrencilerin anlayabileceği şekilde basitçe anlatılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerden uygulama ev ödevi olarak çevrelerinde yer alan insanlardan önemli gördüklerinin biyografisini hazırlamaları istenip, sınıfta öğrencilerin önünde sunum yaptırılıp biyografi çalışmalarının pekiştirildiği görülmüştür.

Türkçe 5. sınıf ders kitabı incelenip doküman analizine tabi tutularak kullanılan biyografiler Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Türkçe 5. sınıf ders kitabı biyografi kullanım durumu

Tema	Metin	Kişi
Birey ve Toplum	Memleket İsterim Hoşça Kalın Güle Güle Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir	Cahit Sıtkı Tarancı Feyza Hepçilingirler Mehmet Önder
Milli Mücadele Ve Atatürk	Mustafa Kemal’in Kağnısı Dumlupınar Savaşı Şahin Bey	Fazıl Hüsnü Dağlarca Ahmet Köklügiller Şahinbey
Doğa ve Evren Kişisel Gelişim	Bu Nehir Bizim Okland Adası Deprem Sakın Kesme	Nuran İbiş Gülten Dayıoğlu Anita Ganeri Mehmet Emin Yurdakul
Milli Kültürümüz	Kilim Vatan Yahut Silistre Ali Kuşçu Mozart’ın Yaşamından	Fatih Kısaparmak Namık Kemal Ali Kuşçu
Vatandaşlık	Çocuk Bahçesindeki Bekçi Özgürlük	Üzeyir Gündüz Mehmet Dağıstanlı
Sağlık ve Spor	Çitlenbik Yaşlı Güreşçi	Hızır Ovacık Adnan Özyalçınar
Erdemler	Yaşama Sevinci	Muzaffer İzgü

Tablo2’de görüldüğü üzere ilköğretim 5. sınıf düzeyinde Türkçe dersi kitabında biyografinin kullanımı detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Buna göre 5. sınıf Türkçe ders kitabında ‘Birey ve Toplum, Millî Mücadele ve Atatürk, Doğa ve Evren, Millî Kültürümüz, Vatandaşlık, Sağlık ve Spor, Erdemler, Bilim ve Teknoloji olmak üzere toplam 8 tema belirlenmiştir. Bu 8 temada kullanılan biyografi sayısının toplamda 21 olduğu görülmüş olup biyografisi kullanılan kişilerin 17’sinin erkek 4’ünün ise kadın olduğu tespit edilmiştir. Kitapta kullanılan erkek biyografilerin kadın biyografilerine göre oldukça fazla olması dikkat çekicidir. Konularla bağlantılı olarak kullanılan biyografilerin bazılarında kısaca değinilmiş bazılarında ise ayrıntılı olarak yer verildiği tespit edilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde en çok biyografi kullanımının 4 biyografi kullanımı ile “Doğa ve Evren” temasında olduğu görülmüştür. Buna karşılık en az biyografi kullanımının ise “Sağlık ve Spor” temasında 1 biyografi kullanıldığı görülmüştür. İncelenen kitapta tema başına ortalama 3 biyografi kullanıldığı dikkat çekicidir. Bu da muhtemelen ünitelere verilen önemden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Kitapta kısaca değinilen biyografilerin ise genelde verilen metnin yazarının kısa biyografisi olduğu, ayrıntılı olarak kullanılan biyografilerin ise bilim insanlarının biyografileri olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ders kitabında 5. sınıf öğrencilerine biyografinin ne olduğu ve nasıl hazırlanabileceği ile ilgili bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir. Öğrencilere biyografi hazırlama konusunda uygulama yaptırarak konuyu pekiştirmek için çevrelerindeki insanlardan önemli gördüklerinin biyografisini hazırlamaları istenmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkçe öğretimi çalışmalarında sıkça kullanılan yöntemlerden biri olan biyografi, edebi bir tür olarak eğitim alanında sıklıkla kullanılmakla beraber, eğitim ve öğretim çalışmalarının tüm derslerinde kullanılan etkili bir eğitim öğretim yöntemidir. Bu çalışmada Türkçe dersi öğretim Programı kapsamında ilkököl 4 ve ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında biyografinin kullanım durumu incelenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen 5. sınıf ders kitabında 21 kişinin biyografisinin kullanıldığı tespit edilerek biyografi kullanımına oldukça yoğun bir şekilde yer verildiği görülmüştür. Buna karşılık 4. sınıf ders kitabında ise 7 kişinin biyografisi kullanılarak 5. sınıf ders kitabındaki kullanıma göre oldukça az kullanıldığını söylemek mümkündür. Kullanılan biyografiler ünitelere eşit olarak dağıtılmamış olup, bazı ünitelerde çok kullanım, bazılarında az kullanım olduğu buna karşılık bazı ünitelerde ise hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Türkçe 5 ders kitabında kullanılan toplam 21 biyografiden 17’sinin erkek 4’ünün ise kadın olduğu tespit edilmiş olup, buna karşılık Türkçe 4 ders kitabında kullanılan toplam 7 biyografinin tamamının erkek olması hiç kadın biyografisinin tercih edilmemesi araştırmanın en dikkat çeken bulgusudur. Genel olarak incelenen her iki kitapta da kullanılan biyografilerin öğrencilerin örnek alabileceği kişilerden seçilerek, öğrencilerden biyografisi kullanılan kişilerle özdeşim kurlmaları beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin zihninde kalıcı olması için biyografilerin görsel materyallerle desteklendiği görülmüştür. Yigittir ve Öcal’ın (2010), yaptıkları çalışmayla ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin biyografisi verilen kişileri örnek alarak çalışkanlıklarını arttırdıkları tespit edilmiş olup, yapılan çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sınıflara göre biyografi kullanım durumu değerlendirilirse 5. sınıf ders kitabında en az biyografi kullanımının “Güç, Yönetim ve Toplum” temasında 1 kere kullanıldığı, en çok biyografi kullanımının ise “Bilim, Teknoloji ve Sosyal Yaşam” temasında 5 kere kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durumda her iki ders kitabında biyografi kullanımının önem verilen ünitelere göre fazla ve az kullanıldığını söylemek mümkündür.

Biyografi kullanımı ile öğrencilere dersleri daha kalıcı bir şekilde öğretmek, bu sayede konuyla ilgili geçmişte değerli katkılar sunmuş şahsiyetler hakkında detaylı bilgi verilmektedir. Böylece öğrencilerin biyografisi kullanılan toplum için değerli kişileri örnek alarak hedeflenen kazanımlara ulaşacakları

düşünülmektedir. Er'in (2010), yaptığı benzer bir çalışma ile ilköğretim öğrencilerinin topluma örnek olan ve hayatları ile merak uyandıran kişilerin biyografisini araştırıp yazarak, yazdıkları kişileri de rol model aldıkları tespit edilmiş ayrıca, bu öğrenciler için özellikle başarı-çalışkanlık arasında pozitif bir ilişki bulunması yine ders kitaplarında biyografi kullanımının önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca Doğan ve Er Tuna'nın (2023), ortaokul Sosyal Bilgiler öğretiminde ders kitaplarında biyografi kullanım durumunu ile ilgili yaptıkları araştırma neticesinde, inceledikleri 4, 5 ve 6. sınıf ders kitaplarındaki biyografi kullanım durumunu ayrıntılı olarak ortaya koymuş olup, ders kitaplarında kullanılan biyografilere ve biyografi yöntemine dikkat çekmişlerdir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenciler üzerinde daha etkili bir Türkçe öğretimi için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Yapılan çalışmada erkek biyografilerin kullanımında kadınlara göre çok büyük bir fark olduğu tespit edilerek, 4. sınıf Türkçe ders kitabında kadın biyografilerine hiç yer verilmediği görülmüştür. Bu durumda özellikle ilköğretim kademesinde okutulan Türkçe ders kitaplarında kadın biyografilerinin daha fazla kullanılması konusunda daha dikkatli olunarak, kadın ve erkek biyografilerinde eşit sayıda kullanım yapılmalıdır.
- Yine incelenen her iki kitapta da bazı ünitelerde çok fazla biyografi kullanıldığı bazıları az bazı ünitelerde ise hiç biyografi kullanılmadığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında uygun ünitelerde uygun kişilerin biyografilerinin kullanımının öğrencilerin olumlu ve kalıcı öğrenmeleri üzerinde etkisi göz önünde bulundurularak ders kitaplarında işlenen bütün ünitelerde özellikle yerli kişilerin biyografilerine yeteri kadar yer verilmelidir.
- MEB'in hizmet içi eğitim kurslarını hazırlama ve planlama aşamasında biyografi ile ilgili kurslara daha fazla önem vermesi gerekmektedir.
- Diğer ders kitaplarında da öğrencilerin ilgi ve yönelimlerine uygun olarak özellikle hayatta ve öğrencilerin merakını uyandıracak olan kişilerin biyografilerini geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Türkçe derslerinde biyografi tekniğini destekleyecek, biyografi ile birlikte birden fazla yöntem ve teknik bir arada kullanılarak, derslerde internetten ve etkileşimli tahtalar kullanılarak videolu ve görsel materyallerle daha fazla yararlanılması konusunda önerilerde bulunulabilir.

BEYAN

“Türkçe 4.ve 5. Sınıf ders kitaplarında biyografilerin kullanım durumunun incelenmesi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akinoğlu, O. & Arslan, Y. (2007). Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, s. 138-154.
- Arıkan, R. (2004). Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Arslan, H. (2000). *İlköğretim İkinci Kademesinde Okutulan Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretim Sürecinde Kullanılan Metotlar Üzerine Bir araştırma*, [Yüksek Lisans Tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van
- Ata, B. (2008). Sosyal Bilgilerde Atatürkçülük konularının eğitimi ve öğretmenin rolü içinde özel öğretim yöntemleriyle Türkçe öğretimi (s. 283- 299). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aycan, Ş., Kaynar, Ü., Türkoğuz, S. & Arı, E. (2002, Eylül). İlköğretimde kullanılan fen bilgisi ders kitaplarının bazı ölçütlere göre incelenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunuldu*, Ankara.
- Aydın, İ. (2005). Okul çevre ilişkileri. Y. Özden (Ed.). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı içinde (s. 161–185). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior: indispensable knowledge for evidence based management (2nd Edition)* içinde (s. 179–200). İngiltere: John Wiley & Sons.
- Barth, J. L. Demirtaş A (1997). İlköğretim Türkçe Öğretimi, Yök/ Dünya
- Bilgin, İ., & Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Tanıtımı ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Adyaman University Journal of Educational Sciences*, 1(1), 40-70.
- Counce, S. (2001). Sözlü tarih ve yerel tarihçi, (B.B. Can- A. Yalçinkaya, Çeviren). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları. Classroom, 1998. *Journal of Learning Disabilities*, 1, 33, 91-107,
- Ceylan, B., Alpaslan, A., Taş, Ü., Yılmaz, E., Gözler, C., Sezen, H. C., Genç, M., Alpaslan, B., Şimşek, N., Duran, A. (2023). The evaluation of educational materials according to the opinions of class teachers in the process of distance education. *BSJ Pub Soc Sci*, 6(2): 63-72.
- Danacıoğlu, E. (2001). Geçmişin izleri. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (15), s. 69-88.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, MEB Yayınları, İstanbul 1999
- Doğan, M., & Er Tuna, Y. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde ders kitaplarında biyografinin kullanımı. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 879–889.
- Er, H. (2005). *Türkçe dersinde biyografi öğretimi: "Atatürk'ün hayati" metninin analizi ve yeni bir tasarım.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Er, H. (2009). Türkçe eğitiminde biyografi öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (Prof. Dr. Reşat Genç'e Armağan Özel Sayısı)*, 29 (5), s. 1546-1557.
- Howard, J. B. (1999). Using a social studies theme to conceptualize a problem, *The Social Studies*, 90, 171-176, 1999.
- Kabapınar, Y. (2005). Bir öğretim materyali olarak hayat bilgisi ve Türkçe ders kitapları. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Türkçe Öğretimi* (365-394). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kan, Ç. (2003). *Problem Çözme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi*, [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara, Gazi Ün. Eğitim Bilimleri Enst., Ankara.
- Kavcar, Cahit ve diğ. (1997). Türkçe Öğretimi, Engin Yayınevi, Ankara: 1997
- Kaya, A. (2011). *Biyografik eserlerin tarih öğretimine katkısı ve ikinci meşrutiyet'ten cumhuriyet'e uzanan sürecin değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaymakçı, S. & Er, H. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Biyografinin Kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (25) 198-224
- Kaymakçı, S. ve Er, H. (2009). Sosyal Bilgilerde biyografi kullanımı. İçinde M. Safran (Ed.), *Türkçe Eğitimi* (s. 414-428). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *SosyalBilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kirman, J. M. & Jackson C. (2000). The Use of Postage Stamps To Teach Social studies Topics, *Social Studies*
- Klinger, J. K. ve diğ. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classroom, *Elementary School J.*, 1, 99, 3-20, 7. Lederer, J. M., Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary Classroom,
- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal Teaching of Social Studies in Inclusive Elementary
- Levstik, L. (1995). Narrative constructions: Cultural frames for history. *The Social Studies*, 86, pp. 113-116.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2005). Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maxim, G. W. (1999). Social studies and the elementary school child. New Jersey: Prentice Hall.
- McGowan, T. ve Guzzetti, B. (1991). *Edebiyat temelli Türkçe öğretimi* (Çev: Ahmet Doğanay). http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/doganay_01.pdf, adresinden 20 Ocak 2023 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (2018). *İlköğretim 4 Türkçe ders kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık

- MEB. (2019). *İlköğretim 5 Türkçe ders kitabı*. Ankara: Anıtepe Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications Inc.
- Oğuzkan, F. (2001). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yay.
- Öztürk C. ve Otluoğlu, R. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Sills-Briegel, T. & Camp, D.(2000). Using Literature to explore social issues, *Social Studies*, 3, 91, 116-120
- Street, C. (2002). Teaching with the newspaper, *Social Studies*, 3, 93, 131-134, 2002.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalın, İ. (2000). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, *Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002. , 4, 91*, 187-191, 2000.
- Yılmaz, G. (2002). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi vatan ve millet ünitesinde çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yığittir, S. Öcal, A. (2010). "İlköğretim 6.Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 407-416.

İlkokul Öğretim Programlarının Hayal Gücü Eğitimi Bağlamında İncelenmesi

Yıldırım AYDIN¹

¹Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, yildirayaydin48@gmail.com

 ORCID ID:0000-0001-8848-7463

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES
2023
Volume 4, No 3
Sayfa/ Pages: 162-169

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :23.11.2023

Kabul/Accepted :5.12.2023

e-Yayın/e-Printed:13.12.2023

DOI: 10.59062/ijpes.1395089

ÖZ

Hayal gücü, her dönem güncelliğini koruyan önemli bir bilişsel beceridir. Bu becerinin öğrencilerde gelişiminin desteklenmesi ise bu alanda verilecek eğitim ile olacaktır. Hayal gücü eğitimi de okul müfredatı ile ilişkili olarak verilmelidir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı ilkökul öğretim programlarının hayal gücü eğitimi bağlamında incelenmesidir. Bu amaca bağlı olarak araştırma doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre ilkökul öğretim programları arasında hayal gücü temasına en sık yer verilenlerin müzik, görsel sanatlar ve Türkçe olduğu; en az sıklıkla yer verilenlerin beden eğitimi ve oyun, trafik güvenliği olduğu; sıklıkla olmasa da hayal gücü temasına yer verilenlerin hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler olduğu, hiç yer verilmeyen ilkökul öğretim programlarının ise matematik, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programları olduğu ortaya çıkmıştır. Hayal gücünün bireyin gelişimine katkıları göz önüne alınarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkökulda hayal gücü eğitimine önem verilmesi önerilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, hayal gücü, öğretim programı

Evaluation of Primary School Imagination Education in the Context of Curriculum

ABSTRACT

Imagination is an important cognitive skill that keeps up to date every semester. Supporting the development of this skill in students will be through the training to be given in this area. Imagination education should also be given in relation to the school curriculum. For this reason, the purpose of this research is to examine primary school teaching programs in the context of imagination education. Depending on this purpose, the research was carried out by the document review method. Content analysis was used in the analysis of the data. According to the results obtained from the documents, the primary school curricula that most frequently included the theme of imagination were music, visual arts, and Turkish; the least frequently included themes were physical education and games, and traffic safety; the moderate frequently included themes were life science, science, and social studies; and never included themes were mathematics, English, religious culture and ethics, human rights, citizenship, and democracy. Considering the contributions of imagination to the development of an individual, it is recommended that the Ministry of National Education attach importance to imagination education in primary school.

Keywords: Primary school, imagination, curriculum

Atf için: Aydın, Y. (2023). İlkokul öğretim programlarının hayal gücü eğitimi bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 162-169.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Araştırma veri toplama tekniği türü ve amacı nedeniyle etik kurul onayı gerektiren çalışma kapsamı dışındadır.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. GİRİŞ

Eğitim “belli bir bilim dalında, belli bir konuda bilgi, beceri kazandırma, yetiştirme ve geliştirme işi”dir (Oxford [Languages](#), 2023). Temelde okullardaki eğitim de öğretim programları rehberliğinde olmaktadır. Öğretim programı, yapılacak olan öğretimin temel felsefesini, sınıf düzeyleri bağlamında ünite-öğrenme alanlarını, kazanımları, kazanımlar bağlamında örnek etkinlikleri, kazandırılacak değerleri ve becerileri, uygulanacak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kapsayan rehber bir metindir (Çoban, 2015; Kaş ve Köktürk, 2021; Taşpınar, 2017). İlkokulda hayal gücü eğitimi de öğretim programlarında hayal gücüne yer vermekle birlikte programlarda yer alan kazanımlarla ilişkili olarak ilkökul öğrencilerinin hayal güçlerinin nasıl geliştirilebileceğine odaklanmaktadır (Aydın, 2022). İlkokulda hayal gücü eğitimine önem verilmesi öğretim programlarının hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırmakta, yaratıcılığı beslemekte ve öğrenmenin kalıcılığına katkı vermektedir (Aydın, 2022; Güneş, 2013; Hilppö, Rajala, Zittoun, Kumpulainen, & Lipponen, 2016; Jankowska, Gajda, & Karwowski, 2019). Ayrıca çocuktan itibaren hayal gücü gelişimi desteklenen bireyler yetişkinlikte daha üretken ve daha yaratıcı olmaktadır (Vygotsky, 2004). Hayal gücü eğitiminin çok yönlü ve disipline edilmiş bir şekilde gerçekleşmesi ise temelde hayal gücünün öğretim programlarında yer alma durumuna bağlıdır. Çünkü öğrenme-öğretme sürecinin baş aktörü olan öğretmenler müfredata bağlı olarak eğitim vermektedirler. Ayrıca Wagner (2008) tarafından yapılan çalışmada 21. yüzyıl bireylerinde aranan özelliklerden biri merak ve hayal gücüdür. Yine Future Bright ve Intel şirketlerinin Türkiye’de 2016 yılında yaptığı hayal araştırmasına göre çocukların yarısının hayal kurmadığı ortaya çıkmıştır (İleri, 2017). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde de çocukların hayallerini ürüne dönüştürmesi hedefinin öneminden bahsedilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Avşar ve Saban (2023) tarafından bireysel araştırma yaklaşımı ile yürütülen çalışmada da bir sınıf öğretmeni kendi hayal gücü potansiyeli bağlamında ilkökul üçüncü sınıf ders programlarında yer alan kazanımlar ilgili bir dönem boyunca sınıfında etkinlikler tasarlayıp uygulamış, bunun sonucunda yer alan önerilerden biri ise ilkökulda hayal gücü odaklı daha çok araştırma yapılmasıdır. Yapılan tüm bu değerlendirmeler neticesinde bu çalışmada ilkökul öğretim programlarının içeriği hayal gücü eğitimi potansiyeli bakımından incelenmeye çalışılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde hayal gücü eğitiminin öğretim programlarındaki varlığını sorgulayan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu kapsamda Ünveren (2020) Türkçe öğretiminde hayal gücü eğitiminin yerini araştırmış, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerde ve Türkçe dersi öğretim programı beceri alanlarına ait bazı kazanımlarda öğrencilerin hayal gücü gelişimini destekleyecek birçok unsura rastlamıştır. Ünveren’in (2020) yaptığı bu çalışmada bir disiplin olan Türkçe öğretiminde hayal gücü eğitiminin varlığı sorgulanmıştır. Bu yönüyle mevcut araştırmayla benzerlik taşımaktadır. Fakat sınıf düzeyi ve tek bir disiplindeki hayal gücü eğitimine yönelik değerlendirme yapılmış olması yönü ile mevcut araştırmadan farklılaşmaktadır. Çünkü mevcut araştırmanın genel amacı ilkökul eğitiminde hayal gücü eğitiminin varlığı tüm derslerin öğretim programları bağlamında sorgulamaktır. Bu kapsamda aşağıda yer alan iki soruya cevap aranmıştır.

1. 2018 ve sonrasında yenilenen ilkökul “Türkçe, matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, Trafik Güvenliği” ve “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersleri öğretim programlarında “hayal, hayal gücü, hayal etmek ve hayal kurmak” kavramlarına yer verilme durumu nasıldır?
2. İlkokulda yer alan dersleri öğretim programlarında hayal gücü tiplerinden yaratıcı hayal gücüne yer verilme durumu nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı ilkökul öğretim programlarında hayal gücü bağlamında hayal gücü eğitimi potansiyelinin sorgulanmasıdır. Bu nedenle araştırma doküman incelemesi yöntemi ile yürütülmüştür. Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setinin oluşturulmasında kullanılan dokümanlara ulaşılması, dokümanların okunup gözden geçirilmesi, araştırmanın problemi bağlamında sorgulanması ve çözümlenmesi olarak tanımlanabilir (Özkan, 2023). Çepni’nin (2021) belirttiği gibi bu çalışmada da öncelikle araştırmanın

amacına uygun olarak kaynaklara ulaşılmış, bu kaynaklar tüm boyutlarıyla okunmuş, gerekli notlar alınmış ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

2.1. Dokümanlar

Araştırmanın dokümanlarını Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sayfasında öğretim programları başlığı altında bulunan ilkökul 2018 yılında veya sonrasında yenilenen “Türkçe, matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, Trafik Güvenliği ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersleri öğretim programları oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın dokümanlarını oluşturan ilkökul öğretim programlarına ise <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> sayfasından ulaşılmıştır (MEB, 2023). Bu ilkökul “Türkçe, matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, Trafik Güvenliği” ve “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersleri öğretim programları bilgisayar ortamına indirilmiş ve analiz edilmek üzere dosyalanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın dokümanlarını oluşturan ilkökul öğretim programları hayal gücü tipolojisinden yaratıcı hayal gücü ve “hayal, hayal gücü, hayal etmek ve hayal kurmak” kavramlarına ne sıklıkla yer verildiğini ortaya çıkarma durumu yönüyle analiz edilmiştir. Bu içerik analizine benzer şekilde hayal gücü konu alanında yapılmış araştırmalar da bulunmaktadır (Baysal ve Özkul, 2009; Ünveren, 2020). Bu analiz kapsamında öncelikle her bir öğretim programında “hayal, hayal gücü, hayal etmek ve hayal kurmak” kavramlarına ve alan yazında hayal gücü tanımında en sık geçen “özgün/özgünlük, yeni/yenilikçi” (Perdue, 2003; Wang ve Huang, 2015; White, 1990) kavramlarına doğrudan yer verilip verilmediğine bakılmıştır. Bu durumu gösteren sıklık tablosuna bulgularda yer verilmiştir. İkinci adım olarak bu hayal gücü teması ile ilgili kavramlara doğrudan yer verilmese de kazanım veya açıklamalarında hayal gücü kullanımı içeren bulguların varlığı sorgulanmıştır. “Öyküler doğru davranış biçimleriyle yeniden kurgulanarak tekrar dramatize edilir.” Açıklaması bu analize bir örnek olarak gösterilebilir. Yeniden kurgu yapmak hayal gücü kullanımını içermektedir. Üçünü aşama olarak tüm öğretim programları, alan yazında geçen ve dört bileşenden oluşan hayal gücü tipolojisinin yaratıcı hayal gücü bağlamında incelenmiştir (Bland, 2006; Egan, 2003; Greene, 1995; Wright Mills, 2001). Bu hayal gücü türleri; fantezi/sınırsız hayal gücü (Hayal gücünden kaynaklanan fikirlerin çeşitliliğini, genişliğini, fantastik öğeler barındırmasını içerir.), empatik hayal gücü (Empatik bir bakış açısıyla başkalarının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaya içerir.), yaratıcı hayal gücü (Fikirlerin gerçekte daha temellendirilmesi ve potansiyel olarak ulaşılabilir olmasını içerir.) ve eleştirel hayal gücü (Mevcut duruma veya içerindeki güç yapılarına meydan okumayı içerir.)’dür. Bu çalışmada hayat gücünün yaratıcı potansiyelini kullanma yönüyle yaratıcı hayal gücü bileşeni analize dahil edilmiştir. Bu bağlamda da öğretim programlarında yer alan kazanım ve açıklamalarda yaratıcı hayal gücü tanımında geçen “*öğrencilerin üretmesi istenilen fikirlerin gerçekte daha yakın olması ve gerçekleşme potansiyelinin bulunması*” kriterleri dikkate alınmıştır.

2.4. Geçerlik (İnandırıcılık) ve Güvenirlilik

Araştırmanın amacı kapsamında 12 farklı ilkökul öğretim programı incelenmiştir. Bu öğretim programlarının nasıl temin edildiği, nasıl okunup gözden geçirildiği, verilerin analizinin nasıl yapıldığı ayrıntılarıyla verilerin analizi bölümünde açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma raporu tamamlandıktan sonra akran sorgulaması (Creswell ve Creswell, 2021) yapmak amacıyla çalışmanın son hali sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapan ve doküman inceleme konusunda uzman bir araştırmacının görüşüne sunulmuştur. Gelen dönütler “Giriş bölümünün ilk paragrafında problem durumuna odaklanılmalı, sonuçlar bulguların tekrarı gibi durduğu için yeniden yazılmalı.” şeklindedir. Bu öneriler bağlamında araştırma metni revize edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Ait Bulgular

2018 yılı veya sonrasında yayımlanan ilkökul “Türkçe, matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, Trafik Güvenliği” ve “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersleri öğretim programlarında “hayal, hayal gücü, hayal etmek ve hayal kurmak” kavramlarına ve hayal gücü tanımında en sık geçen “özgün/özgünlük, yeni/yenilikçi” kavramlarına yer verilme durumları ve dolaylı olarak hayal gücü kullanımı içeren kazanım, açıklamalar da incelenmiş, bulgulara ait veriler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretim programlarında “hayal, hayal gücü, hayal etmek ve hayal kurmak, özgün/özgünlük ve yeni/yenilikçi” kavramları

Öğretim programları	Hayal/Hayali	Hayal gücü	Hayal etmek	Hayal kurmak	Özgün/Özgünlük	Yeni/yenilikçi	Sıklık frekansı
Türkçe	5	1					6
Matematik							0
Hayat bilgisi					2		2
Fen bilimleri						2	2
Sosyal bilgiler						3	3
İngilizce							0
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi							0
Görsel Sanatlar	3			1	1	2	7
Müzik					6	2	8
Beden Eğitimi ve Oyun					1		1
Trafik Güvenliği						1	1
İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi							0

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde, ilkökul öğretim programları arasında hayal gücü temasına en sık yer verilenin müzik, görsel sanatlar ve Türkçe dersi öğretim programları olduğu görülmüştür. İlkokul müzik ders öğretim programında Müzik Kültürü Öğrenme Alanı’nda yer alan 1. ve 2. sınıf kazanımı olan “Ortama uygun müzik dinleme ve yapma davranışları sergiler.” kazanımının açıklama kısmında yer alan “Öyküler doğru davranış biçimleriyle yeniden kurgulanarak tekrar dramatize edilir.” ifadesinde yeniden kurgulama eylemi hayal gücü kullanımı gerektirmektedir. Dinleme-Söyleme öğrenme alanında yer alan 1. ve 2. sınıf ortak kazanımı (“Belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır.”) açıklamasında (“Bu etkinliklerde öğrenciler, oluşturdukları özgün çalışmalarını da sergileyebilirler.”) öğrencilerin özgün çalışma yapması hayal gücü kullanımı içermektedir. Yine Dinleme-Söyleme öğrenme alanı içinde bulunan 1. sınıf “Müzik çalışmalarını sergiler.” kazanımının açıklama kısmında (“Öğrencilerin hazırladıkları özgün çalışmalarını, gönüllü olarak arkadaşlarına sergilemelerini sağlayacak ortamlar oluşturulur.”) ve 2. sınıf kazanımının (“Belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır.”) açıklama bölümünde (“Bu etkinliklerde öğrenciler, oluşturdukları özgün çalışmalarını da sergileyebilirler.”) öğrencilerin özgün çalışma yapması hayal gücü kullanımını içermektedir. Müziksel Yaratıcılık öğrenme alanında yer alan 2. sınıf kazanımına (“Oyun müziklerine, özgün hareketlerle eşlik eder.”) öğrencilerin ulaşabilmesi için hayal gücünün yaratma rolünü sürece dahil etmeleri gerekmektedir. Müzik Kültürü öğrenme alanında yer alan 2. sınıf kazanımına (“Okuldaki müzik etkinliklerine katılır.”) ve 3. Sınıf kazanımının (“Belirli gün ve haftalarla ilgili müzikleri anlamına uygun söyler.”) açıklama bölümlerinde (“Bu etkinliklerde öğrenciler, oluşturdukları özgün çalışmalarını sergileyebilirler.”) öğrencilerin özgün çalışma yapabilmesi için hayal gücü kullanımı gerektirmektedir.

Görsel sanatlar dersi öğretim programında alana özgü beceriler başlığı altında belirtilen “Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın 1-4. sınıflarında genel olarak hayal dünyasının, duygu ve düşüncelerin sanat yoluyla nasıl ifade edilebildiği, sanat eserinin değerli olduğu, sanatın süreç içerisindeki değişimi ve yapıldıkları yerlerin tanınması üzerine yoğunlaşmıştır.” ifadesinde öğrencilerin sanatsal olarak kendilerini ifade etmede hayal gücü potansiyellerini kullanacakları anlaşılmıştır. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın temel öğrenme alanlarından “Görsel İletişim ve Biçimlendirme”de öğrencilerin gözlemlerini, hayallerini, duygularını ve düşüncelerini biçimlendirerek görsel iletişim kurmaları ve yeteneklerini açığa çıkartabilecek yaratıcı, özgün biçimlendirme çalışmalarını yapmaları amaçlanmıştır. Bu öğrenme alanının 2. sınıf kazanımında (“Çalışmasına hayallerini

yansır.”) ve bu kazanımın açıklamasında (“Hayal kurmanın ne olduğu örneklendirilerek öğrencilere bununla ilgili çalışma yaptırılır.”) öğrencileri hayal gücü kullanımına yönlendirme söz konusudur. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı “2. Sınıf Kazanım ve Açıklamaları” başlığı altında öğrencilerin ikinci sınıf Görsel Sanatlar dersinde deneyimlerinden, okul ile yakın çevresinden, Türk kültüründen ve farklı kültürlerden esinlenerek yeni fikirler oluşturmaları üzerinde durulması öğretmenlerden istenilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın “Özel Amaçları” başlığı altında yer alan “Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; okuduğu, dinlediği/işlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması amaçlanmıştır.” ifadesinde öğrencilerin hayal gücü gelişmelerinin desteklenmesi gerektiği anlaşılmıştır. “Temalar ve Konu Önerileri” başlığı altında bulunan “Bilim ve Teknoloji” temasının açıklamasında kavram olarak hayal gücü, merak duygusu, yenilikçilik geçmektedir. “Çocuk Dünyası” temasının açıklama kısmında yer alan kavramlar arasında da hayal geçmektedir. Okuma becerisi anlama başlığı altında 3. ve 4. sınıf ortak kazanımı olan “Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.” kazanımında hayal gücü kullanımı farkındalığı söz konusudur. Yazma becerisi başlığı altında 4. sınıf kazanımı olan “Hayalî öğeler barındıran kısa metin yazar.” kazanımına öğrencilerin ulaşabilmesi için hayal güçlerini kullanmaları gerekmektedir.

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde, hayal gücü temasına hiç yer verilmeyen ilkökul öğretim programlarının ise matematik, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programları olduğu anlaşılmıştır. En az sıklıkla hayal gücü temasına yer verilen öğretim programlarının ise beden eğitimi ve oyun, trafik güvenliği olduğu belirlenmiştir. Beden Eğitimi ve Spor dersi Hareket Yetkinliği öğrenme alanı 4. sınıf kazanımı (“Özgün, danslar yapar.”) öğrencilerin özgün dans yapabilmesi için hayal gücü kullanımını içermektedir. Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programı’nın Özel Amaçları arasında öğrencilerden “Trafik sorunlarını önleme ve çözmeye yeni öneriler geliştirmeleri beklenmektedir.” Bu amaç öğrencilerin problem çözmeye yeni öneriler sunabilmesi için hayal gücünün yaratıcı rolü kullanımını kapsamaktadır.

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde, hayal gücü temasına sıklıkla olmasa da hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer verildiği görülmektedir. Hayat bilgisi dersi Okulumuzda Hayat ünitesi 3. Sınıf kazanımında (“Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.”) ve Evimizde Hayat ünitesi 3. Sınıf kazanımında (“Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.”) öğrencilerin özgün öneriler geliştirebilmeleri için hayal gücü kullanımından faydalanmaları amaçlanmıştır. Fen bilimleri dersi öğretim programı alana özgü beceriler başlığı altında da hayal gücü teması ile ilişkili olan “Bilimsel Süreç Becerileri, Yaratıcı düşünme, Girişimcilik, Mühendislik ve Tasarım Becerileri ve Yenilikçi (inovatif) düşünme becerilerine yer verilmiştir. 4. sınıf Aydınlatma ve Ses Teknolojileri / Fiziksel Olaylar ünitesinde hayal gücü teması ile ilişkili olarak öğrencilerin; “ışığın ve sesin uygun kullanılmadığında insan hayatını olumsuz yönde etkilediğini bilmeleri, bu duruma çözümler üretmeleri; ayrıca gelecekteki aydınlatma sistemlerini tasarlamaları, böylece yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisi kazanmaları” amaçlanmaktadır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Temel Beceriler başlığı altında hayal gücü ile ilişkili olarak “Yenilikçi düşünme” becerisi yer almaktadır. Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile öğrencilerden; “yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojiye gelişmelerin temeli olduğunu fark etmeleri” amaçlanmaktadır.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Ait Bulgular

2018 yılı ilkökul “Türkçe, matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, Trafik Güvenliği” ve “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi” dersleri öğretim programları hayal gücü tipolojisinin yaratıcı hayal gücü bağlamında incelenmiştir. Bu bağlamda yaratıcı hayal gücünün veri analizinde belirtilen yaratıcı hayal gücü tanımında yer alan iki kiretere göre tüm ilkökul öğretim programlarında ortak olan ve öğrencilerden beklenen üç farklı yetkinlikte yer aldığı anlaşılmıştır. Öğrencilerden “Ana Dilde İletişim” yetkinliği kapsamında yaratıcı hayal gücünü kullanarak dilsel etkileşimde bulunmaları amaçlanmıştır. “İnisiyatif Alma ve Girişimcilik”te ise bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme sürecinde yaratıcı hayal gücüne sahip olması beklenilmektedir. “Kültürel Farkındalık ve İfade” yetkinliğinde ise bireyin kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı hayal gücünü

kullanarak ifade etmesi istenilmektedir. Kendi içinde ber bir öğretim programı yaratıcı hayal gücü bağlamında değerlendirildiğinde aşağıda yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

1. Türkçe dersi öğretim programı temalarından “Okuma Kültürü”nde yaratıcı okuma konusu önerilmiştir.
2. Müzik dersi öğretim programının özel amaçları arasında öğrencilerin yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirmesi hedeflenmektedir. Programın içerik yapısında müziksel yaratıcılık öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu öğrenme alanında 1. sınıfta 5 kazanım, 2. sınıfta 2 kazanım, 3. sınıfta 4 kazanım ve 4. sınıfta dört kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Mü.1.C.5. Dinlediği öyküdeki olayları farklı ses kaynakları kullanarak canlandırır.”

“Mü.2.C.2. Oyun müziklerine, özgün hareketlerle eşlik eder.”

“Mü.3.C.3. Ezgi denemeleri yapar.”

“Mü.4.C.3. Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.”
3. Dördüncü Sınıf Fen bilimleri dersi öğretim programında “Aydınlatma ve Ses Teknolojileri” ünitesinin “Fiziksel Olaylar” konusu ile öğrencilerden yaratıcı hayal güçlerini kullanmaları amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik olan kazanımlar aşağıda yer almaktadır.

“F.4.5.1.2. Gelecekte kullanılabilecek aydınlatma araçlarına yönelik tasarım yapar.”

“F.4.5.3.3. Işık kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.”

“F.4.5.5.3. Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.”
4. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında 4. sınıf “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında da öğrencilerden yaratıcı hayal gücünü kullanmaları amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olan kazanım aşağıda verilmiştir.

“SB.4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Hayal gücü temasına ilkökul müzik, görsel sanatlar ve Türkçe dersi öğretim programlarında diğer öğretim programlarına göre en sık yer verilmesi, bu dersler kapsamında hayal gücü eğitimi potansiyelini göstermektedir. Hayal gücü temasına ilkökul müzik dersi öğretim programında 1. 2. ve 3. sınıf Müzik Kültürü Öğrenme Alanı (4 kazanım), 1. ve 2. sınıf Dinleme-Söyleme Öğrenme Alanı (4 kazanım), 2. sınıf Müziksel Yaratıcılık Öğrenme Alanı (1 kazanım)’nda yer verilmiştir. Görsel sanatlar dersi öğretim programında ise “Alana Özgü Beceriler” ve “Görsel İletişim ve Biçimlendirme Temel Öğrenme Alanı” başlıkları altında öğrencilerin sanatsal olarak kendilerini ifade etmede hayal gücü potansiyellerini kullanmaları amaçlanmıştır. Bu amaçla 2. sınıf kazanımında (“Çalışmasına hayallerini yansıtır.”) ve bu kazanımın açıklamasında (“Hayal kurmanın ne olduğu örneklendirilerek öğrencilere bununla ilgili çalışma yaptırılır.”) öğrencileri hayal gücü kullanımına yönlendirme söz konusudur. Türkçe Dersi Öğretim Programı’da ise programın “Özel Amaçları”ndan bir tanesi öğrencilerin hayal gücü gelişimlerinin desteklenmesidir. Türkçe dersi öğretim programında yer alan Temalar ve Konu Önerileri başlığı altında bulunan Bilim ve Teknoloji temasının açıklamasında ise kavram olarak hayal gücü, merak duygusu, yenilikçilik geçmektedir. Çocuk Dünyası temasının açıklama kısmında yer alan kavramlar arasında da hayal geçmektedir. Okuma becerisi anlama başlığı altında 3. ve 4. sınıf ortak kazanımı olan “Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.” kazanımında hayal gücü kullanımı farkındalığı söz konusudur. Yazma becerisi başlığı altında 4. sınıf kazanımı olan “Hayalî öğeler barındıran kısa metin yazar.” kazanımına öğrencilerin ulaşabilmesi için hayal güçlerini kullanmaları gerekmektedir. Müzik, görsel sanatlar ve Türkçe dersleri temelde bireyin kendini ifade etme sürecinde kullanacağı yöntem, teknik ve yaklaşımları bireye fark ettirmektedir. Hayal gücünün varlığı da bireyin kendini ifade etme sürecinde fark edilir. Bu sebeple bu derslerde hayal gücü temasına daha fazla ağırlık verilmiş olabilir.

Sıklıkla olmasa da hayal gücü temasına “hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler” dersi öğretim programlarında da yer verilmektedir. Aydın’ın (2022) yaptığı araştırmada ilkökul hayat bilgisi dersinde hayal gücü eğitiminin verilebileceğini ortaya koyması, mevcut araştırmanın bu sonucunu doğrular niteliktedir. Ayrıca

Hilppöa ve diğerlerinin (2016) de hayal gücünün ilkökul fen eğitimi programının hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırdığını tespit etmeleri mevcut araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Sıklıkla olmasa da hayal gücü temasına yer vermesi yönüyle bu öğretim programları arasında en dikkat çekici olanı Hayat Bilgisidir. Hayat Bilgisi dersi, bireyin evde-okulda-doğada-ülkede sağlıklı ve güvenli bir hayat yaşaması için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumları edindirmeyi amaçlayan, ilkökul fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinin temeli olarak kapsamlı bir içeriği barındıran, bireyin zengin deneyimle hayatla temasını ve etkileşimini önceleyen, bireyi bugünün ve yarının yaşamına hazırlayan bir derstir. Bu tanım bağlamında düşünüldüğünde Hayat Bilgisi ile hayal gücü arasında hayal gücünün hem Hayat Bilgisi dersinden beslendiği hem de deneyim yaşatma yönüyle Hayat Bilgisi dersi içeriğini zenginleştirdiği yönüyle bir ilişki olduğu yorumu yapılabilir (Aydın, 2022). Bu bağlamda düşünüldüğünde hayal gücü temasına hayat bilgisi öğretim programında daha sık yer verilebilirdi. Bu bağlamda müzik, görsel sanatlar, Türkçe, hayat bilgisi, fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinin kazanımlarına ulaşma sürecinde hayal gücünün rolünü belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Çünkü bu derslerde hayal gücü eğitimi potansiyelini ifade eden göstergelere ulaşılmıştır. Bu göstergeler hem amaçlar hem de kazanımlar bağlamında fark edilmiştir.

En az sıklıkla hayal gücü temasına yer verilen öğretim programları ise beden eğitimi ve oyun, trafik güvenliğidir. Hayal gücü temasına hiç yer verilmeyen ilkökul öğretim programları ise matematik, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarıdır. Bu alt amaçla mevcut öğretim programlarında hayal gücünün varlığı kavramsal olarak incelenmiştir. Bu durum aynı zamanda mevcut araştırmanın sınırlı kaldığı noktalardan birini göstermektedir. Bir sonraki araştırmalarda bu sınırlılığı aşmak için bu programların öğrencilerin hayal gücünü destekleme durumları incelenebilir, inceleme aşamasında bu öğretim programlarının çocukların hayal gücü gelişimine katkısı da araştırılabilir.

Tüm ilkökul öğretim programları hayal gücünün türlerinden biri olan yaratı hayal gücü bağlamında incelenmiştir. Bu bağlamda tüm ilkökul öğretim programlarında yer alan üç temel yetkinlik alanında öğrencilerden yaratıcı hayal gücünü kullanmaları beklenilmektedir. Türkçe, müzik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programında öğrencilerin yaratıcı hayal güçlerini uyaracak, hayal gücünün yaratma potansiyelini destekleyecek amaç ve kazanımlara rastlanılmıştır. Bu sonuç araştırmanın birinci alt amacındaki sonuçla örtüşmektedir. Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde bireylerin yetişkinlikte daha üretken, daha girişimci ve daha yenilikçi olmalarına katkı vermek amacıyla tüm ilkökul öğretim programlarında yaratıcı hayal gücü kullanımına yer verilmesi önerilir.

BEYAN

“İlkökul Öğretim Program”larının Hayal Gücü Eğitimi Bağlamında İncelenmesi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA


- Avşar, H. & Saban, A. (2023). Hayal gücünün sınıf öğretmenliği mesleğinde kullanılmasına ilişkin bir öz-inceleme. *Eğitim ve Bilim*, 48(215), 143-171. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11958>
- Aydın, Y. (2022). *Hayat Bilgisi öğretiminde hayal gücü geliştirici etkinliklerin yaratıcı hayal gücü gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Baysal, H. & Özkul, A. S. (2009). Türkiye’de girişimcilik eğitiminde ilköğretimin rolü ders kitapları üzerine bir içerik analizi, *Uluslararası Davraz Kongresi tam metin bildiriler kitabı* içinde. Isparta.
- Bland, D. (2006). *Researching educational disadvantage: Using participatory action research with marginalised students*. Unpublished PhD thesis. Brisbane: QUT.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı-nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. E. Karadağ). Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2018 yılında yayınlanmıştır).
- Çepni, S. (2021). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Celepler.

- Çoban, A. (2015). Temel Kavramlar. *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde* (Ed. G. Ocak). (s. 3-54). Ankara: Pegem Akademi.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. CA: Jossey-Bass.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1–17.
- Hilppö, J., Rajala, A., Zittoun, T., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2016). Interactive dynamics of imagination in a science classroom. *Frontline Learning Research*, 4(4), 20-29. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v4i4.213>
- İleri, A. (2017). Okuma kültürü ve okul kütüphaneleri raporu 2017 / okul kütüphanecileri derneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 259-262. <http://dx.doi.org/10.24146/tkd.2017.14>
- Jankowska, D. M., Gajda, A., & Karwowski, M. (2019). How children's creative visual imagination and creative thinking relate to their representation of space. *International Journal of Science Education*, 41 (8), 1096–1117. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1594441>
- Kaş, B. & Köktürk, Ş. (2021). Akademik çeviri programları kapsamında eğitim, öğretim, eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının değerlendirilmesi. *Toplum ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8, 96-110. <https://doi.org/10.48131/jscs.988092>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 Eğitim vizyonu. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- Oxford Languages. (2023). Google Türkçe Sözlüğü. https://www.google.com.tr/search?q=e%C4%9Fitim+nedir&sca_esv=584808234&sxsrf=AM9HkKm2ldERDpB38hOgFISPH6PHbisSvQ%3A1700728154112&source=hp&ei=Wg1fZZnoBLSJxc8P25Gf8AU&ifsig=AO6bgOgAAAAAZV8batrRBYxazzUZAVFa1hHvcC0iZcsD&ved=0ahUKEwiZ_e6L2tmCAxW0RPEDHdvIB14Q4dUDCAo&uact=5&oq=e%C4%9Fitim+nedir&gs_lp=Egdnd3Mtd2l6Igl1xJ9pdGltIG5lZGlySABQAFgAcAB4AJABAjgBAKABAKoBALgBA8gBAA&scient=gws-wiz adresinden alınmıştır.
- Özkan, U. B. (2023). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. (6. Baskı). Pegem.
- Perdue, K. (2003). Imagination. The Chicago school of media theory. <http://lucian.uchicago.edu/blogs/mediatheory/keywords/imagination/> adresinden alınmıştır.
- Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ünveren, D. (2020). Türkçe öğretiminde hayal gücü ve yaratıcılık eğitimi. *OPUS— Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 378-404. <https://doi.org/10.26466/opus.656984>
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap*. Basic Books.
- Wang, H-H. ve Huang, C-C. (2015). Inquiry into imagination: Constructing the reliability and validity of imagination scales. *Bulletin of Educational Research*, 61(4), 63-104.
- White, A. R. (1990). *The language of imagination*. Blackwell.
- Wright-Mills, C. (2001). The sociological imagination and the promise of sociology. In A. Giddens (Ed.), *Sociology: Introductory readings* (Revised ed., pp. 7–9). Polity Press.

Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Tanıma ve Değerlendirme Süreçlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma

Özlem ÇELİK¹

¹Dr. Öğrt. Üyesi, İstanbul Okan Üniversitesi, ozlem.celik@okan.edu.tr

 ORCID ID:0009-0002-2507-9689

Ahmet DEMİRBAŞ²

²Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, demirbasahmet3838@gmail.com

 ORCID ID:0000-0007-9069-5262

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES

2023

Volume 4, No 3

Sayfa/ Pages: 170-183

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received : 06.12.2023

Kabul/Accepted : 10.12.2023

e-Yayın/e-Printed:13.12.2023

DOI: 10.59062/ijpes.1400279

ÖZ

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, okul öncesi dönemdeki çocukları tanıma ve değerlendirme konusundaki bilgi ve uygulama durumları incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgu bilim) olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu, İstanbul Esenyurt ilçesinde okul öncesi öğretmen olarak çalışan 13 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenilirliği hesaplamak amacıyla Miles ve Huberman'ın formülü kullanılmış ve uyum düzeyi %83 olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenler arasında bilgi ve uygulama düzeylerinde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıkların öğretmenlerin mesleki deneyimleri, eğitim düzeyleri ve diğer etkileyici faktörlerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tarama ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili sınırlılıklarının, mesleki deneyimlerinin az olması ve sınıf mevcutlarının yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, gelecekte benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin tarama ve değerlendirme süreçlerindeki bilgi düzeyini daha ayrıntılı olarak inceleyebilir veya belirli faktörlerin bu bilgi düzeyini nasıl etkilediğini daha kapsamlı bir şekilde araştırabilir.

Anahtar Kelimeler: Değerlendirme, Erken çocukluk, Gelişim, Okul öncesi öğretmen, Tarama

Examining the Recognition and Evaluation Processes of Preschool Children According to Teacher Opinions: A Qualitative Research

ABSTRACT

In this study, the knowledge and practice of teachers working in the field of preschool education on recognizing and evaluating preschool children were examined. The research was designed as phenomenology, one of the qualitative research designs. The study group consists of 13 teachers working as preschool teachers in Esenyurt district of Istanbul. A semi-structured interview form prepared in line with expert opinions was used as data collection tools. The data obtained in the study were examined separately by two researchers and content analysis was performed. Miles and Huberman's formula was used to calculate the reliability between researchers and the agreement level was found to be 83%. Research results show that there are differences in knowledge and practice levels among teachers. It has been determined that these differences are related to teachers' professional experience, education levels and other influencing factors. It seems that teachers' limitations regarding screening and evaluation methods arise from their low professional experience and high-class sizes. Based on the results of this study, it is recommended that similar studies be conducted in the future. These studies can examine in more detail the level of knowledge of preschool teachers in screening and evaluation processes or more comprehensively investigate how certain factors affect this level of knowledge.

Keywords: Preschool teacher, early childhood, development, screening, evaluation

Atf için: Çelik, Ö., & Demirbaş, A. (2023). Öğretmen görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının tanıma ve değerlendirme süreçlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 170-183.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Araştırma kapsamında İstanbul Okan Üniversitesi etik kurulundan 12.04.2023 tarihli ve 165 sayılı onay alınmış, daha sonra Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmenlerle görüşmeler yapabilmek için İstanbul Valiliği İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 05.06.2023 tarihli E-59090411-44-77559743 sayılı onayı alınmıştır.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, gelişimde kritik bir dönemdir. Bu dönem, çocuğun ilerleyen yıllarında öğrenme deneyimleri, refahı ve üretkenliği için temel oluşturur. Bu süre içinde çocuklar, diğer yaş dönemlerine kıyasla daha hızlı bir şekilde büyür ve gelişirler. Erken müdahalelerin bu dönemde yapılması, bireylerin bilişsel kapasiteleri, kişilikleri ve sosyal davranışları üzerinde kalıcı bir etki bırakabilir (Bredenkamp, 2015; UNICEF, 2003).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, hızlı bir şekilde gelişirken kendilerini doğru bir şekilde ifade etmekte zorlanabilirler ve bu süreçte kazandıkları özellikleri yetişkinlik dönemine kadar taşırlar. Bu nedenle, çocukların bu dönemde doğru şekilde anlaşılması önemlidir, çünkü bu onların gelişim alanlarının tamamında elde ettikleri yetenekleri ve özellikleri tanımak anlamına gelir (Kan, 2007).

Çocukların bilişsel, dil, psikomotor, sosyal ve duygusal gelişim açıdan değerlendirilmesi, çocukların gelişiminin bir süreç içerisinde sistematik bir şekilde kayıt altına alınarak takip edildiği bir aşamadır. Değerlendirmenin niteliği bakımından çocukların tüm gelişim alanlarında ilerleme göstermesi önem arz etmektedir (Brewer, 2001). Erken çocukluk döneminde, ölçme ve değerlendirme süreci çocukların doğal ortamlarında ele alınmalıdır (Işıkoğlu & Canbeldek, 2017). Okul öncesi eğitimde, çocukların gelişimleri için sonuçtan ziyade süreç önemlidir. Bu dönemde çocuklar, oyun ve etkileşim yoluyla öğrenmeyi keşfederken, deneyimler edinir ve becerilerini geliştirirler. Bu nedenle, sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Değerlendirme; çocukların öğrenme ve gelişimiyle ilgili sürekli olarak veri toplama ve ardından bu bilgileri düzenleyip yorumlayarak doğru kararlar alma sürecidir (Bredenkamp, 2015). Erken çocukluk dönemi değerlendirmeleri, çocukların güçlü yönlerini, zorluklarını ve ihtiyaçlarını belirlemeye yardımcı olabilir. Bu bilgilere dayanarak, çocukların eğitimine ve desteklerine yönelik kararlar alınabilir ve erken müdahaleler sağlanabilir. Snow ve Van Hemel'a (2008) göre çocukların değerlendirilmesi şu amaçlara yönelik olarak yapılması ifade edilmektedir:

- Ebeveynler ve öğretmenler, çocukların gelişim süreçlerini ve mevcut durumlarını tespit etmeli ve anlamalıdır.
- Eğitimciler, planladıkları eğitim çalışmalarını tamamladıktan sonra hedeflerine ne ölçüde ulaştıklarını değerlendirmelidir.
- Eğitim programları, çocuğun durumu ve eğitimcilerin hedeflerini göz önünde bulundurarak sürekli olarak düzenlenmeli ve güncellenmelidir.
- Eğitim ortamları, çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli ve uygun hale getirilmelidir.

Okul öncesi dönemde çocukların gelişimini izlemek ve değerlendirmek için farklı değerlendirme çeşitleri kullanılabilir. Bu yöntemler; formal, informal ve alternatif yöntemler olarak ifade edilmektedir (Bayhan, 2017). Formal değerlendirme yöntemleri, belirli bir yapıya ve prosedüre sahip olan, genellikle standardize edilmiş ve resmi olarak kabul edilmiş yöntemlerdir. Özel testler, anketler, gözlem formları gibi araçlar kullanılarak veriler toplanır ve belirli bir puanlama sistemi üzerinden çocuğun gelişim düzeyi, beceri seviyesi veya performansı değerlendirilir (Banta, 2003). Erken çocukluk döneminde, gelişimsel değerlendirme süreçlerinde sıklıkla kullanılan standart test araçları arasında WISC-R, AGTE, Frostig Görsel Algı Testi gibi yöntemler bulunmaktadır. Bu araçlar, çocukların gelişim düzeylerini ölçmek amacıyla yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Gelişimsel değerlendirme sürecinde işlevlerine göre sınıflandırılan formal test araçları, genellikle beş temel grupta ele alınmaktadır: gelişimsel tarama testleri, tanılayıcı testler, hazır bulunuşluk testleri, başarı testleri ve yetenek testleri (Bredenkamp, 2015). Bu sınıflandırma, değerlendirme sürecinin amacına ve odaklandığı alanlara göre gruplandırılan test türlerinin belirlenmesine olanak sağlamaktadır. Norm referanslı değerlendirmelerin çocukları değerlendirmede ve bir kategoriye ayırmada belirli bir standart sağlayarak avantaj sağlasa da bazı yetersizlikleri olduğu kabul edilmektedir (Dennis 2013). İnfomal değerlendirme yöntemleri, resmi bir yapıya

sahip olmayan, daha esnek ve spontane bir şekilde gerçekleştirilen yöntemlerdir. Gözlem, doğal yaşam ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklere katılım, serbest oyun dönemleri gibi yöntemler kullanılarak çocukların gelişim düzeyi, ilgi alanları, beceri seviyeleri ve davranışları değerlendirilir (Banta, 2003). İnfomal değerlendirme yöntemleri, çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Örneğin, Denver-II Gelişim Testi gibi formal bir değerlendirme aracı kullanıldığında, çocuğun aldığı puan üzerinden normlara dayalı olarak "normal gelişim düzeyinde" gibi bir sonuca ulaşılır. Buna karşın, infomal değerlendirme sürecinde, çocuğun davranışları gözlemlenerek eğitim süreci içindeki ilerlemesi belirlenir. Örneğin "akranları ile olumlu iletişim kurar" gibi çocuğun gözlemlenen davranışlarına dayalı olarak eğitsel kararlar alınmasını sağlar. Sıkça, çocuğun gelişimi, kendi performansı ekseninde değerlendirilir ve eğitim sürecindeki ilerlemesi bu gözlemlerle karşılaştırılır. Alternatif değerlendirme yöntemleri ise çocukların gelişimini çok yönlü bir şekilde değerlendirmeyi sağlar ve sadece akademik becerileri değil, aynı zamanda sosyal, duygusal, yaratıcı ve motor becerileri de dikkate alır. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocukların gelişimini değerlendirmek için formal, infomal ve alternatif değerlendirme yöntemlerini bir arada kullanmak daha kapsamlı ve doğru bir değerlendirme yapma imkânı sunar (Önder 2014).

Bayhan'a (2017) göre; okul öncesi dönemde yapılan bu tür değerlendirmelerden anlamlı, güvenilir ve geçerli veriler elde etmek için; değerlendirme sürecinde çocukların endişelenmemesi ve korkmaması önemlidir. Testler çocuğun neleri bildiğini veya öğrenebileceğini değerlendirmeli, başarısızlık hissi yaratmamalı ve çocuğun benlik algısını tehdit etmemelidir. Bilgi zaman içinde toplanmalı, birden fazla kaynak kullanılmalı ve çocukların farklı öğrenme stilleri gözletilmelidir. Değerlendirme süresi çocukların dikkat süresini göz önünde bulundurmalı, uygun olmayan koşullarda yapılan testler tekrarlanmalıdır. Örneklem grubu dikkatlice seçilmeli ve stresi azaltmalıdır. Bu bağlamda, okul öncesi dönem çocuklarının tanıma ve değerlendirme süreçleri, eğitimcilerin de perspektifinden incelenmesi gereken önemli bir konudur. Değerlendirme, çocuğun güçlü yönlerini tespit etmek ve bu yönleri desteklemek amacıyla öncelikli olarak kullanılmalıdır. Çocuğun gelişimi ve öğrenme süreçleri belirlendiğinde, ailelerin desteklenmesi, kaliteli programların geliştirilmesi ve ailelere yönelik hizmetlerin sunulması hedeflenmelidir (Marion, 2010).

Ancak, alan yazında, okul öncesi dönemde çocukların tanıma ve değerlendirme süreçlerine odaklanan öğretmen görüşlerini ele alan örneğin Turupcu'nun (2014) "Okul öncesi eğitimde bir değerlendirme aracı olarak gözlem: Öğretmenlerin görüşleri ve uygulamaları üzerine bir fenomenolojik durum çalışması" gibi sınırlı sayıda araştırma yer almaktadır. Bu durum, okul öncesi dönemdeki çocukların tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen bakış açılarına yönelik eksik bir anlayışı ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bu çalışma, okul öncesi dönem çocuklarının tanıma ve değerlendirme süreçlerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışma, alan yazındaki Okatan (2021) ve Topuz'un ((2016) yaptığı önceki araştırmalardan farklı bir yaklaşımla, okul öncesi öğretmenlerinin bu süreçlere yönelik deneyimlerini ve görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Özellikle, okul öncesi öğretmenlerinin tanıma ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları belirleyerek bu alandaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında, öğretmenlerin bu süreçleri nasıl uyguladıkları, karşılaştıkları zorluklar, elde ettikleri başarılar ve sundukları öneriler gibi konular detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Bu bağlamda, çalışmanın temel problem cümlesi "Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocukların tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi ve uygulama durumu nedir?" olarak belirlenmiştir. Bu genel soru etrafında odaklanan alt problemler, çalışmanın ana amacına ulaşma yolunda rehberlik edecek şekilde aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocukları tanıma ve değerlendirme konusundaki uygulamaları nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocukların tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgilerini etkileyen faktörler nelerdir?
- Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocukların tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgileri nasıl geliştirilebilir?

Sorularından oluşan alt problemlere yanıt aramaktadır.

Bu bağlamda, bu çalışmada okul öncesi öğretmeni olarak hali hazırda çalışmakta olan öğretmenlerin okul öncesi dönem çocukların tarama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin deneyimlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki birkaç maddesi belirtilen görüşme sorularına yanıt aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenlerine göre:

- 1- Sizce erken çocukluk döneminde bir değerlendirmeye ihtiyaç var mı? Siz hangi durumlarda çocukları değerlendirme ihtiyacı duyuyorsunuz?
- 2- Sınıfınızda değerlendirme yöntemlerinden hangilerini kullanıyorsunuz?
- 3- Kullandığınız yöntemleri hangi durumlarda uyguluyorsunuz?
- 4- Sınıfınızda bir değerlendirme yaptığınızda bu değerlendirme sonucunda iş birliğine ihtiyaç duyuyor musunuz? Duyuyorsanız hangi durumlarda kimlerle oluyor? İş birliği yapmak istediğiniz kişi ya da kurumlar size yeterli destek sunuyor mu?
- 5- Bir okul öncesi öğretmeni olarak sizin tanıma ve değerlendirme süreçleri ile ilgili hangi konularda bilgi ve becerilere ihtiyacınız var?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada da öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarının tanıma ve değerlendirilme konusu ile ilgili sınıf içi tecrübelerinden yola çıkarak okul öncesi dönem çocuklarının tanıma ve değerlendirilmesi konusu ile ilgili ortak anlam ve özü keşfetmek amaçlandığı için fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin bir olgu ya da kavram ile ilgili derinlemesine yaşadıkları tecrübelerin ortak anlamı ve özünü keşfetmeye çalışan bir desendir (Creswell, 2018).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına uygun olacak durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapmasına yol açar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Ölçüt örnekleme yöntemi, belirlenen kriterler doğrultusunda bu kriterleri karşılayan bireylerin çalışma grubuna alınmasını sağlar (Patton, 2014). Bu bağlamda çalışmada ölçüt olarak, “Okul öncesi öğretmeni olarak İstanbul Esenyurt ilçesinde görev yapıyor olmak” olarak belirlenmiştir. Bu örneklemin tercih edilme nedenleri arasında, katılımcıların hem kolay ulaşılabilir olması hem de gönüllü olarak katılmaya istekli olmaları bulunmaktadır. Ayrıca, araştırma kapsamındaki ölçüt olan “Okul öncesi öğretmeni olarak İstanbul Esenyurt ilçesinde görev yapıyor olmak” seçimi, çalışmanın belirli bir konuda derinlemesine ve amaca uygun bir şekilde ilerlemesine olanak tanımaktadır. Bu kriterlere uyan öğretmenlerin seçilmesi, araştırmanın istenen odak noktasına daha etkili bir biçimde odaklanmasını ve ilgili soruların daha anlamlı cevaplarla yanıtlanmasını sağlamaktadır. Bu nedenlerle, ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmanın hedeflerine uygun katılımcıları seçmek ve çalışmanın derinlemesine ve nitel bir perspektiften incelenmesini sağlamak için tercih edilmiştir. Bu kapsamda İstanbul Esenyurt ilçesinde çalışıyor olmak kriterine uyan 13 öğretmen bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Etik kurallara dikkat etmek açısından öğretmenlerin isimleri gizli tutularak öğretmenlere kod isimler (Ö1, Ö2 vb.) verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri.

Demografik Bilgiler		f
Cinsiyet	Erkek	3
	Kadın	10
Yaş	18-24	4
	25-34	7
	35-44	2
Eğitim Durumu	Lise	0
	Önlisans	0
	Lisans	12

	Yüksek Lisans	1
Mesleki Deneyim	0-1	9
	2-4	3
	5-10	0
	11-15	0
	15+	1
Ortalama Öğrenci Sayısı	0-5	0
	6-10	1
	11-15	2
	16-20	4
	21-25	2
	26+	4
Lisans Eğitiminde Tanıma ve Değerlendirme Dersi Alma Durumu	Almış	3
	Almamış	10

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 10'u kadın 3'ü erkektir. 18-24 yaş arasında 4, 25-34 yaş arasında 7, 35-44 yaş arasında 2 öğretmen vardır. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında 12 öğretmen lisans derecesine, 1 öğretmen yüksek lisans derecesine sahiptir. Öğretmenlerden 9'u mesleğinin 1. Yılında, 3'ü 2-4 yıllarında, 1 tanesi 15. Yılımı doldurmuş olduğu görülmektedir. Sınıflarındaki ortalama öğrenci sayısını 6-10 arasında olduğunu belirten 1, 11-15 arasında olduğunu belirten 2, 16-20 arasında olduğunu belirten 4, 21-25 arasında olduğunu belirten 2, 26'dan daha fazla öğrenci olduğunu belirten 4 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerden 3'ü üniversite eğitiminde okul öncesi dönemde çocuğu tanıma ile ilgili olarak "Gelişimsel Değerlendirme" adı altında bir ders aldığını, 10'u almadığını belirtmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla öncelikle ilgili alan yazın taranmış ve Tunçeli ve Zembat'ın (2017) yaptığı "Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi" adlı araştırma incelenmiştir. Daha sonra araştırmacılar öğretmenlere yöneltilmek üzere 13 sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmuştur. Sonrasında araştırmacılar tarafından okul öncesi eğitim alanındaki iki uzmanın görüşlerine başvurularak uzmanların belirttiği sorulara, katılımcıların benzer cevaplar verilebileceği dönütü sonrasında ilgili sorular birleştirilerek 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form, iki uzmana tekrar değerlendirmeleri için gönderilerek gelen dönütler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. 5 Haziran'da pilot görüşmeler yapılmıştır. Belirtildiği üzere yapılan pilot görüşmelerde herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır. Sorular özenle öğretmenlere yöneltilmiş ve alınan cevaplar sistematik bir şekilde kaydedilmiştir. Bu pilot görüşmeler kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun etkililiğini ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek için düzenlenmiştir. Daha sonra asıl görüşmeler 6 Haziran – 16 Haziran 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, bireylerin belli olay veya durumlarla ilgili düşünceleri arasındaki ortak ve farklı noktaları belirleyerek karşılaştırmalar yapmaya imkân sağlayan veri toplama aracıdır (Creswell, 2018). Bu çalışmada öğretmenlerin okul öncesi eğitim alan çocukların tarama ve değerlendirme süreçleri hakkındaki deneyimleri alınacağı için bu teknik kullanılmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

İstanbul Esenyurt ilçesinde Okul Öncesi Eğitimi öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler yapılarak öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden okul öncesi eğitim alanında hali hazırda çalışmakta olan 13 öğretmen ile uygun oldukları zamanlar sorularak görüşme tarihleri belirlenmiştir. Verilerin derinlemesine elde edilmesi amacıyla öncelikle 9 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Mesai saatlerinden dolayı vakit ayıramayan 4 öğretmen ile çevrimiçi görüşme şeklinde yapılmıştır. Görüşmeler, her öğretmen ile yaklaşık 10-25 dakika sürmüştür. Öğretmenlerden izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmelere ait veriler, araştırmacılar tarafından yazılı belgelere dönüştürülmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, elde edilen bilgilerin sistematik olarak incelenerek anlamlandırılmasıdır. İçerik analizi, 'verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması' şeklinde dört aşamadan oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Kodlar dahilinde ana temalar, alt temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar tarafından ayrı ayrı üretilen kodlar, kategoriler ve temalar karşılaştırılarak netleştirilmiştir. Araştırmacılar arasındaki güvenilirliği hesaplamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği "Güvenirlilik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı" formülü kullanılmıştır. Elde edilen sonuca göre, araştırmacılar arasında uyum yüzdesi 83 bulunmuştur ve güvenirlilik 0,83 çıkmıştır.

Elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur. Bulgular tablolaştırılırken kodlar frekans şeklinde belirtilmiştir. Katılımcıların görüşme formları Ö1, Ö2, Ö3... olarak belirtilmiştir. Belirlenen kategorilere ait cümlelere doğrudan alıntı şeklinde yer verilerek çalışmanın iç güvenirliliği ve geçerliliği artırılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini arttırmak için uzman incelemesine başvurulmuştur ve katılımcılardan izin alınarak görüşmeler kayıt cihazları ile kaydedilmiştir. Bu sayede veri kaybı önlenmiştir. Dış geçerliliğini arttırmak için ise araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır ve Bulgular, Tartışma ve Sonuç bölümlerinin birbiriyle uyumlu olması ile dış güvenirlilik desteklenmiştir.

2.6. Etik

Bu çalışmada katılımcıları ilgilendiren tüm konularda güvence sağlamak için çeşitli etik hususlar göz önünde bulundurulmuştur. Öncelikle araştırma şablonu oluşturulduktan sonra araştırmacıların bağlı oldukları İstanbul Okan Üniversitesi etik kurulundan 12.04.2023 tarihli ve 165 sayılı onay alınmış, daha sonra Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmenlerle görüşmeler yapabilmek için ilgili bakanlıktan da anket ve araştırma izni almak için dilekçe yazılmıştır. İSTANBUL VALİLİĞİ İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 05.06.2023 tarihli E-59090411-44-77559743 sayılı onayı sonrasında araştırmanın amacı bağlamında katılımcılara ulaşılmaya çalışılmış ve gönüllü olan öğretmenlerle araştırma konusuyla, amacıyla ilgili detaylı bilgiler ve olası çıkabilecek sorular iletilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin ve görüşmeler sırasında söylediklerinin gizli tutulacağı, gerçek isim yerine takma ad kullanılacağı bilgisi katılımcılara aktarılmış ve kendilerinde yazılı/imzalı rıza onam formu sunularak, istedikleri anda mazeret belirtmeksizin araştırmadan ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Görüşmeler esnasında ses kaydı yapılacağına dair katılımcılara bilgilendirme yapılmış ve onam formu sunularak imza altına alınmıştır.

3. BULGULAR

Okul öncesi dönem çocuklarının tanıma ve değerlendirme süreçleri, çocukların sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil gelişimi ve özbakım becerileri alanlarındaki yeteneklerini değerlendirerek gelişim potansiyellerini belirlemeyi amaçlamaktadır (MEB, 2013). Bu süreçler, çocukların gelişimini izlemek, öğrenme ihtiyaçlarını tanımlamak ve gerektiğinde erken müdahale sağlamak amacıyla kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, bu nitel araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının tarama ve değerlendirme süreçlerini detaylı bir şekilde incelemeyi ve öğretmenlerin bu süreçlere yönelik deneyimlerini ve görüşlerini anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin bu süreçlere ilişkin deneyimleri ve görüşleri çerçevesinde sunularak, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimine yönelik etkili pedagojik stratejilerin belirlenmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Tablo 2. Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirme İhtiyacı Görüşleri.

Öğretmen Görüşleri	f
Erken çocukluk döneminde değerlendirme ihtiyacı olduğunu belirtenler	13
Erken çocukluk döneminde değerlendirmeye ihtiyaç olmadığını belirtenler	0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (f=13) erken çocukluk döneminde değerlendirmeye ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Aşağıda örnek alıntılar yer almaktadır:

“Erken çocukluk dönemi bireyin özellikle gelişim açısından en değerli olan dönemlerinden biri olduğundan bu dönemde bir değerlendirmeyi mutlak ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Çünkü sınıf içerisinde özellikle kalabalık olduğumuzda çocuklarda fark edilmeyen bazı öğrenme güçlükleri, öğrenme eksiklikleri gibi durumlarda erken değerlendirme ile bunları anlayabiliyor, çocukları erken müdahalede bulunabiliyoruz. Özellikle sınıf içerisinde etkinlik sırasında bizleri anlamakta güçlük çeken ya da kuralları benimsemekte zorluk çeken çocukları değerlendirmesine ihtiyaç duyduğumu hissediyoruz ve bu alanda spesifik şekilde yönlendirmeler yapıyoruz.” (Ö7)

“Erken çocukluk döneminde çocukları tanımak için, ihtiyaçlarını gelişim seviyelerine tespit etmek ve sürece yön vermek için değerlendirme gereklidir. Çocukların yeteneklerini fark etmek için sürece yön vermek için değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyuyorum.” (Ö9)

Tablo 3. Ortak Anahtar Kelimeler.

Tema	Kodlar	f
Değerlendirme Tanımında Kullanılan Ortak Anahtar Kelimeler	Değerlendirme	10
	Gelişim	7
	Bütünsel	5
	Süreç	3
	Beceri	2

Katılımcıların soru 2'ye verdiği yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin okul öncesi eğitimde değerlendirmeyi tanımlarken kullandıkları ortak kelimeler kodlar halinde belirtilmiştir. Buna göre, Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler on kez Değerlendirme, yedi kez Gelişim, beş kez Bütünsel, üç kez Süreç, iki kez Beceri anahtar kelimelerini ortak olarak kullanmıştır. Ayrıca çocuğun gelişim alanlarını değerlendirmenin, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmanın, çocuğun kendini tanıma ve farkındalık geliştirme süreci olduğunu vurgulamışlardır. Örnek alıntılar aşağıda yer almaktadır:

“...Bütünsel olarak tüm gelişim alanlarında gelişiminin izlenmesi olarak tanımlayabilirim.” (Ö11)

“...Öğrencilerin gelişim seviyelerine, öğrenme düzeylerine çalışmalarına çeşitli bilgi toplama yöntemlerini kullanarak değerlendirme, ın değerlendirildiği uygulamalardır.” (Ö9)

Tablo 4. Okul Öncesi Değerlendirme Yöntemleri: Ortak Özellikler.

Kodlar	f
Çocuğun bireysel gelişimini değerlendirme	13
Gözlem temelli olma	13
Çocuğun ilgi, yetenek ve tercihlerini dikkate alma	13
İlerlemeyi takip etme	13
Çoklu veri toplama araçlarının kullanımı	11

Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun (f=11) okul öncesi eğitimde çocukların gelişimini değerlendirmek için portfolyo vb. çoklu veri toplama araçları kullandığı görülmüştür. Tüm öğretmenler (f=13), değerlendirme yöntemlerinde çocuğun bireysel gelişiminin değerlendirildiğini, gözleme dayandığını, çocukların ilgi, yetenek ve tercihlerinin dikkate alındığını, çocuğun gelişimindeki ilerlemenin takip edildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“Bizim bölümden ötürü gözleme dayalı teknikleri ele alabiliriz, şöyle ki yaptığı resimlerden oluşturduğu ürünlerden portfolyosunu ele aldığımızda çocuğun kendini ifade edişinden yola çıkarak birçok şeyini çocuğun değerlendirmesi, o şekilde yorumlayabiliyoruz.” (Ö2)

“Şöyle söyleyebilirim, bu konu hakkında değerlendirme yöntemleri olarak bizlerin gözlem raporları var, bunlar olabilir. Onun dışında drama yöntemi olsun, resim yaptırıp çocukla resim üzerine konuşma olsun, oyunla olsun, bu tür değerlendirme yöntemleri okul öncesinde sık sık kullandığımız yöntemler.” (Ö8)

Tablo 5. Öğretmenlerin Kullandıkları Değerlendirme Yöntemleri.

Tema	Kodlar	f
Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları	Gözlem	11
	Portfolyo	10
	Serbest oyun	9
	Anekdot, vaka kaydı, not alma	9

değerlendirme yöntemleri	Aile ile görüşme/Ev ziyareti/Veliden mektup	8
	Çocukla iletişim, sohbet, görüşme	3
	Drama	1
	Resim yaptırma	1
	Anket, soru-cevap	0
	Hikâye tamamlama	0
	Çocuğu Tanıma formu/Aile bilgilendirme Formu	0
	Arzu listesi	0

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 11'i değerlendirme yöntemi olarak gözlem yolunu, 10'u gelişim gözlem formu ya da portfolyoyu, 9'u çocukla oyun oynayarak tanımayı, 9'u anekdot ve vaka kaydını, 8'i aile ile görüşme veya veli ziyareti yapmayı, 3'ü çocukla gelişimi hakkında beraber sohbet etmeyi, 1'i dramayı değerlendirme yapmak için sınıflarında kullanmakta olduklarını ifade etmiştir. Ancak öğretmenlerden hiçbiri çocuğu tanıma formu/aile bilgilendirme formu, anket, soru-cevap, hikâye tamamlama, arzu listesi yöntemlerini kullandığını belirtmemiştir. Örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıfımızda portfolyoyu kullanıyoruz.” (Ö1)

“...Portfolyolar var, bunun dışında drama etkinliğimiz olursa drama etkinliğinde ya da resim sanat etkinliği kısmında resim yaptırıp da yöntemleri kullanabiliyoruz rahatça.” (Ö8)

“...Gelişim raporu örneklerini kullanıyoruz. Ayriyeten gelişim gözlem formu var, anekdot formu var...” (Ö4)

Tablo 6. Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanım Sıklıkları.

Tema	Kodlar	Her Zaman f	Olumlu veya Olumsuz Gelişmelerde f
Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları	Gözlem	11	0
	Oyun	9	0
	Anekdot, vaka kaydı, not alma	0	9
	Aile ile görüşme/Ev ziyareti	5	3
	Ön kayıt bilgileri, Gelişim gözlem formu, Portfolyo	10	0
	Serbest Etkinlikler	4	0
	Drama	1	0
	Resim yaptırma	1	0

Tablo 6 incelendiğinde, gözlem, oyun, ön kayıt bilgileri, gelişim gözlem formu, portfolyo, serbest etkinlikler, drama, resim yaptırma yöntemlerini kullanan öğretmenler bu yöntemleri sınıflarında tüm dönem boyunca sürekli olarak kullandığını belirtmişlerdir. Aile ile görüşme veya ev ziyaretlerini her zaman yaptığını belirten öğretmen sayısı beş, sadece olumlu veya olumsuz önemli gelişmelerde yaptığını belirten öğretmen sayısı ise üçtür. Bütün öğretmenler anekdot, vaka kaydı, not alma yöntemlerini ise yalnızca olumlu veya olumsuz önemli bir gelişme olduğunda kullandığını belirtmişlerdir.

Tablo 7. İş Birliği Yapılan Kurumlar ve İş Birliği Gerektiren Durumlar.

Tema	Kodlar	f	Tema	Kodlar	f
İş Birliği Kurulan Kişi ya da Kurumlar	Aile-Veli	12	İş Birliği Gerektiren Durumlar	Gelişimsel gerilik veya bozukluk şüphesi durumunda	9
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmeni	10		Davranışsal gerilik veya bozukluk şüphesi durumunda	7
	Zümre öğretmen-Meslektaş	8		Olumlu bir durumda	1
	Rehberlik Araştırma Merkezi	4		Okula uyum problemi yaşandığında	1
	Okul/Kurum idaresi	4		Çocukta özel bir yetenek görülmesi durumunda	1
	Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi	1		Süreç boyunca / sürekli olarak	2

Tablo 7'deki verilere göre, öğretmenlerin iletişim ve iş birliği için farklı kişi ve kurumlarla temas kurdukları görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin 12'si aile-veli ile, 10'u rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni ile, 8'i zümre öğretmeni veya meslektaşı ile, 4'ü rehberlik ve araştırma merkezi ve okul/kurum idaresi ile ve 1'i bilim ve sanat eğitim merkezi ile iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Bu iletişimlerde fikir alışverişi yapıldığı ve yardım alındığı ifade edilmektedir.

Öğretmenler, iletişim kurdukları kişi ve kurumlar ile iş birliği yaptığı çeşitli durumları paylaşmışlardır. Bu durumlar arasında, dokuz kez gelişimsel bir gerilik veya bozukluk olması şüphesi, yedi kez davranışsal bir gerilik veya bozukluk olması şüphesi, bir kez olumlu bir durum olması, bir kez okula uyum problemi yaşanması ve bir kez çocukta özel bir yetenek görülmesi yer almaktadır. Süreç boyunca paydaşlar ile sürekli olarak iş birliği yaptığını belirten iki öğretmen vardır.

Ayrıca, öğretmenlerden bazıları iş birliği yaptıkları kişi ve kurumlardan yeterli destek aldıklarını belirtirken, bazıları ise kısmi destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Destek aldıklarını belirten öğretmenlerin sayısı dört iken, bazen aileden yeterli destek aldıklarını ancak okuldaki PDR öğretmeninden yeterli destek alamadıklarını veya PDR öğretmenlerinden yeterli destek aldıkları zaman bazı velilerin yeterli destek alamadığını ve iletişimi sağlamadıklarını ifade ederek kısmi destek aldıklarını belirten öğretmenlerin sayısı da dört olarak belirtilebilir. Örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

“...Rehberlik yani tıkanıyor yani rehberlik yorum yapamıyor veli gelmediği için görüş alamıyorum dönüş alamıyor.” (Ö12)

“...Aynı zamanda okulumuzdaki rehberlik servisi ile iş birliği içerisine girerek çocukların bazı durumlarda Güzel durumlarında onlarla bireysel görüşmek sağlamasını ya da benim o durumlara karşı neler yapmam gerektiği ile ilgili beni bilgilendirmesi aydınlatmasını şu ana kadar çalıştığım kurumlarda bu desteği aldım.” (Ö7)

Tablo 8. Öğretmenler Tarafından Kullanılan Gözlem Yöntemleri.

Tema	Yapılandırılmış Gözlemler	f	Yapılandırılmamış Gözlemler	f
Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları gözlem yöntemleri.	Anekdot kaydı	11	Serbest gözlem	10
	Kontrol listesi	10		
	Gelişim gözlem formu	9		
	Portfolyo	5		
	Sistemik oyun gözlem formu	0		

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarında en az iki gözlem tekniği kullandığı ifade edilebilir. Tabloya göre öğretmenler daha çok yapılandırılmış gözlem tekniklerini kullanmaktadırlar. Öğretmenlerden 10'u serbest gözlem yöntemi kullandığını ifade etmiştir. Yapılandırılmamış gözlemlerden Anekdot kaydı 11, Kontrol listesi 10, Gelişim gözlem formu 9, Portfolyo 5 öğretmen tarafından kullanıldığı görülmektedir. Sistemik oyun gözlem formu ise hiçbir öğretmen tarafından kullanılmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde tarama yöntem ve teknikleri hakkında detaylı bir bilgiye sahip olmadıklarını ifade ettiklerini görüyoruz. Öğretmenlerden birkaçı “gelişim” hakkında olduğunu ifade ederek bilgilerinin yüzeysel olduğunu söylemişlerdir. Örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Tarama yöntemleri hakkında aslında çok bir bilgiye sahip değilim bununla ilgili de işimiz olmadığı için...” (Ö1)

“...Çocuğun tüm gelişim alanlarını değerlendirmek için kullanılan bir yöntem olduğunu biliyorum ama isim olarak biliyorum detayları hakkında bir bilgiye sahip değilim...” (Ö3)

“Çocuğun gelişimini izlemek için yapılan değerlendirmelerdi galiba ama tam bu konu hakkında bir fikrim yok.” (Ö8)

Tablo 9. Öğretmenlerin Bildikleri Gelişim İzleme ve Tarama Testleri.

Gelişim İzleme ve Tarama Testleri	f
Denver II Gelişim Testi	11
GEÇDA (Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı)	4
AGTE (Ankara Gelişim Tarama Envanteri)	2
Bilgi yok	2
Gessel Gelişim Figürleri Testi	1
WISC-R Zekâ Testi	1
Bayley (Bebekler İçin Zekâ Testi)	1
Stanford Binet Zekâ Testi	1
Portage Gelişim Ölçeği	1
D2 Dikkat Testi	1

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin 11’i Denver II Gelişim Testini, 4’ü Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracını, 2’si Ankara Gelişim Tarama Envanterlerinin isimlerini daha önceden bildiklerini belirtmişlerdir. D2 Dikkat Testi, Gessel Gelişim Figürleri Testi, WISC-R Zekâ Testi, Bayley Bebekler İçin Zekâ Testi, Stanford Binet Zekâ Testi ve Portage Gelişim Ölçeklerini daha önce bilen sadece 1’er öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca 2 öğretmen ise daha önce adını duyduğu herhangi bir gelişim testi olmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde bütün öğretmenlerin tarama ve değerlendirme süreçleri ile bilgi ve beceri ihtiyaçları olduklarını söyledikleri görülmektedir. Öğretmenlerden 3’ü tarama ve değerlendirme testleri ile ilgili olarak kendilerinin daha çok ön bilgi/ bilgi sahibi olma ihtiyacı duyduğunu ifade etmiştir. 10’u ise bilgi sahibi olmanın yetersiz kalacağını ifade ederek bu gelişim testlerinin uygulama/kullanma becerisi ve sertifikasına sahip olma ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmiştir. Örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

“...Birçok test var bunları en ince ayrıntılarına kadar vermeleri gerekiyor...” (Ö12)

“...Bu tarama testleri açısından bilgi açısından kendimizi geliştirmemiz gerektiğini düşünüyorum...” (Ö11)

“...Bu testin uygulanmasının bizlere verilmesine uygulama sertifikalarını okulda bizlere kazandırılmasını istiyorum.” (Ö4)

Tablo 10. Ders Formatının Şekli Üzerine Öğretmenlerin Görüşleri.

Ders Formatları	f
Staj dönemlerinde öğrencilere tarama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin uygulamalı eğitim verilmeli.	7
Lisans eğitiminde tarama ve değerlendirme konularına özel bir ders veya modül ayrılmalı.	5
Lisans eğitiminde tarama ve değerlendirme konularına özel bir seçmeli ders veya modül ayrılmalı.	1
Herhangi bir özel eğitim verilmesine gerek yoktur.	0

Tablo 10’da öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, 7’si staj dönemlerinde öğrencilerin tarama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin uygulamalı eğitim verilmesi gerektiğini, öğretmenlerin 5’i Lisans eğitiminde tarama ve değerlendirme konularına özel bir ders veya modül ayrılması gerektiğini 1’i Lisans eğitiminde tarama ve değerlendirme konularına özel seçmeli ders veya modül ayrılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ders olarak özel bir eğitim verilmesinin gerek olmadığını ifade eden hiçbir öğretmen olmamıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocukların tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi düzeylerini ve bu süreçlerle ilgili mevcut uygulamalarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitlilik gösterdiğini göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tanıma ve değerlendirme konusundaki uygulamaları, araştırmada incelenen öğretmenler arasında farklılık göstermiştir. Bazı öğretmenler, çocukların bireysel gelişimlerini izlemek ve sadece gerektiğinde müdahale etmek için çeşitli araçlar ve yöntemler kullandığı görülmektedir. Berk (2013) tarafından vurgulandığı gibi, gelişim çocuğun dinamik ve karmaşık bir süreç içinde birçok faktörden etkilendiği bir gerçekliği içermektedir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitimde gerçekçi bir değerlendirme sağlamak adına çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekliliği, daha önce Mindes (2003) tarafından da dile getirilmiştir.

Ancak, bazı öğretmenler, tanıma ve değerlendirme süreçlerini yeterince uygulamadıklarını ya da bunları sınırlı bir şekilde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, potansiyel olarak çocukların gelişimini tam olarak anlamak ve ihtiyaçlarına uygun müdahalelerde bulunma fırsatlarını sınırlayabilir. Bu noktada, öğretmenler arasındaki bu farklılıkların nedenleri ve çözüm önerileri üzerine derinlemesine bir değerlendirme yapmak önemlidir.

Bu farklılıkların ana nedeninin sınıftaki çocuk sayısının fazla olması olarak görülmektedir. Bununla birlikte, bu farklılıklar öğretmenlerin eğitim geçmişleri, deneyimleri ve mesleki gelişimleri gibi diğer çeşitli iç faktörlerden de kaynaklanabilir. Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin çocukları yeterince gözlemlememesi çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilir. Çocukların akademik başarısının etkilenmesi, bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatlarının azalması, eksik geri bildirim sağlanması, özel eğitim ihtiyaçlarının gözden kaçması ve sosyal beceri gelişiminde zorluklar bu sonuçlar arasında sayılabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin okul öncesi sınıflarında çocukları etkili bir şekilde gözlemlemeleri ve her çocuğun bireysel ihtiyaçlarına odaklanmaları son derece önemlidir.

Zaman kısıtlamaları, bürokratik süreçler, veli beklentileri ve sınıftaki çocuk sayısının fazla olması gibi dışsal faktörlerin de öğretmenlerin tarama ve değerlendirme süreçlerine yönelik uyguladığı yöntem ve teknikleri etkileyebileceği görülmüştür. Sınıftaki çocuk sayısının fazla olduğunu belirten öğretmenler genellikle formal değerlendirme yöntemlerini uygulamak için zaman bulamadığını veya bu tür değerlendirme formlarını her bir çocuk için doldurmanın zor olması gibi nedenlerden dolayı bu tip değerlendirmeleri uygulamadıklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi dönemde sistemli bir tanıma ve değerlendirme yapılamaması ile ilgili çeşitli sorunlar vardır. Bu sorunların başlıca nedenleri olarak okul öncesinde tanıma ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili yeterli kaynağın bulunmaması, üniversite eğitimi içerisinde alınan tanıma ve değerlendirme derslerinde okul öncesine yönelik çalışmaların sınırlı olarak yapılması veya hiç yapılmaması Varol (2012) tarafından daha önce ifade edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yetersiz gözlem yapması, doğru değerlendirmeler üzerinde olumsuz etkilere neden olabilir. Kılınç & Çakan'ın (2019) yaptığı araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin %10'u gelişim gözlem formu doldurmanın fazla zaman aldığını, %5'i gelişim gözlem formunun ayrıntılı olmasının, tüm gelişim alanlarına yönelik gözlem yapma ve gelişim özelliğini belirtme konusunda zorluklarla karşılaştıklarını, %5'i ders esnasında çocukları tek tek gözlemlemenin ve gözlemlerini gelişim gözlem formuna kaydetmenin problem olduğunu belirttiklerini bulmuşlardır. Öğrenci gelişiminin tam olarak anlaşılabilmesi, eğitim programının uygun şekilde düzenlenememesi, yanlış destekleme ve yönlendirme, adil değerlendirme sağlanamaması ve özel ihtiyaçları olan öğrencilerin gözden kaçması gibi sonuçlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin okul öncesi sınıflarında yeterli gözlem yapmaları ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına odaklanmaları büyük önem taşır. Doğru gözlem ve değerlendirme süreçleri, çocukların potansiyellerini tam anlamıyla ortaya çıkarabilmeleri ve sağlıklı bir akademik gelişim sergileyebilmeleri için temel bir adımdır.

Araştırmada tanıma ve değerlendirme süreçlerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için aile-okul öncesi öğretmeni-rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeninin birbirleriyle sürekli olarak iş birliği ve iletişim halinde olması gerekliliği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu nedenle, doğru bir değerlendirme yapabilmek için, aile ile sürekli iletişim halinde olunması, çocuğun gelişimi hakkında bilgi paylaşımı yapılarak, gözlem ve verilerin yanlış yorumlanması ile alınacak kararların çocuğun zarar görmesinin engellenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Slentz, 2008). Bunun yanı sıra, bazı okullarda rehber öğretmenin hiç olmadığı, bazı okullarda ise okul öncesi çocuklarıyla ilgili bir problem durumu olmadığı sürece rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerine yardımcı olmadığı ifade edilmiştir. Ancak, okul öncesinde çocuğun gelişiminin değerlendirilmesinde aile-okul öncesi öğretmeni-rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni iş birliği büyük önem taşır. Bu iş birliği, çocuğun bireysel gelişiminin tam olarak anlaşılmasını sağlar ve eğitim programının kişiselleştirilmesini mümkün kılar. Ayrıca, sorunların erken tespit edilmesi ve müdahale edilmesini kolaylaştırarak çocuğun gereksinimlerine uygun destek sağlanmasını sağlar.

Aile-okul öncesi öğretmeni-rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni iş birliği aynı zamanda ailelere destek sağlar. Aileler, çocuklarıyla ilgili bilgilendirilir ve yönlendirilirken, eğitim sürecine aktif bir şekilde katılım sağlamaları teşvik edilir. Bu da çocuğun başarılı olması ve ihtiyaçlarının karşılanması için önemlidir. Bu iş birliği sayesinde, çocuğun gelişimine etkili bir şekilde odaklanılır ve potansiyeli tam anlamıyla ortaya çıkarılır. Ayrıca, çocuğun sosyal, duygusal ve akademik alanlarda sağlıklı bir gelişim sergilemesi desteklenir. Sonuç olarak, aile-

okul öncesi öğretmeni-rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni iş birliği, okul öncesinde çocuğun gelişiminin değerlendirilmesinde hayati bir rol oynar. Bu iş birliği, çocuğun ihtiyaçlarına uygun eğitim programları oluşturulmasını, sorunların erken tespit edilmesini ve ailelerin desteklenmesini sağlar. Bu şekilde, çocuklar en iyi şekilde desteklenerek potansiyellerini tam anlamıyla ortaya koyabilir ve sağlıklı bir şekilde gelişebilirler.

Sonuç olarak, bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi düzeylerinin önemli bir konu olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmanın bulguları öğretmenler arasında farklılık gösteren bilgi düzeyleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun öğretmenlerin mesleki deneyimleri, eğitimleri ve diğer etkileyici faktörlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çocukları tanıma ve değerlendirme için uyguladığı yöntem ve tekniklerin sınırlılık göstermesi öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin az, sınıf mevcutlarının ise fazla olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına dayanarak gelecekte yapılacak olan benzer çalışmaların da önerilmesi önemlidir. Bu çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi düzeyini daha detaylı olarak inceleyebilir veya belirli faktörlerin bu bilgi düzeyini nasıl etkilediğini daha kapsamlı bir şekilde araştırabilir. Bu şekilde bu alanda yapılan araştırmaların sayısı artabilir ve okul öncesi eğitimde tarama ve değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi için daha fazla bilgi sağlanabilir.

4.1. Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, okul öncesi dönem çocuklarının tanıma ve değerlendirme süreçlerini geliştirmek için politika yapıcılar, eğitim yöneticileri, okul öncesi öğretmenleri ve diğer paydaşlar için önemli bilgiler sağlayabilir. Ayrıca, okul öncesi dönemde çocukların tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğini vurgulayabilir ve bu alanda çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara yol gösterebilir.

Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi çocukların tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgilerini uygulama becerilerini geliştirmek ve çocuğun üstün yararı için paydaşların iş birliğini arttırmak amacıyla aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur:

- Okul öncesi öğretmen adaylarına lisans eğitiminde tanıma ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak özel bir uygulamalı bir ders müfredata konulabilir.
- Halihazırda okul öncesi öğretmeni olarak çalışan öğretmenlere tanıma ve değerlendirme süreçleri ile ilgili olarak hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerin yeterli gözlem ve değerlendirme yapmasını engelleyen kalabalık sınıfların mevcutları azaltılarak öğretmen başına düşen çocuk sayıları ulusal veya uluslararası referanslara uygun şekilde örneğin EURDICE (2015) ortalamalarına göre olması sağlanabilir.
- Anaokulu, anasınıfı gibi okul öncesi eğitim veren kurumlarda yeterli sayıda rehberlik ve psikolojik danışman olması sağlanabilir.

BEYAN

“Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Tanıma ve Değerlendirme Süreçlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Bayhan, P. (2017). *Gelişimsel Değerlendirme*. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Doktora Dersi basılmamış ders notları.
- Banta, T. W. (2003). *Portfolio assessment: uses, cases, scoring and impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Brewer, J. A. (2001). *Introduction to early childhood education preschool through primary grades*. United States of America: Allyn & Bacon.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar*. Hatice Zeynep İnan & Taşkın İnan. (ss. 343-345). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri - Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* M. Bütün & S. B. Demir. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Dennis, L. R., Rueter, J. A., & Simpson, C. G. (2013). Authentic assessment: Establishing a clear foundation for instructional practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(4), 189-195. doi: 10.1080/1045988x.2012.681715
- Avrupa Eğitim ve Kültür Yürütme Ajansı, Motiejunaite, A., Delhaxhe, A., *Avrupa'da erken çocukluk eğitimi ve bakım sistemleri – Ulusal bilgi formları 2014/15*, Yayın Ofisi, 2015
<https://data.europa.eu/doi/10.2797/48986>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. & Canbeldek, M. (2017). Erken Çocukluk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327.
- Kan, Ü. D. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portföy. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, (1).
- Kılınç, F. G., & Çakan, M. (2019, 11 01). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Karşılaştıkları Güçlükler. *Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu*, İzmir.
- Marion, M. (2010). *Introduction to early childhood education: A developmental perspective*. New Jersey: Pearson.
- Mindes, G. (2003). *Assessing young children*. NJ: Merrill Prentice Hall.
- Okatan, Ö., & Tagay, Ö. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Yöntemi Olarak Oyuna İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2140-2164.
- Önder, A. (2014). *Otantik değerlendirme aracı olarak drama*. A. Önder (Ed.), Okul Öncesi Çocukları Değerlendirme ve Tanıma Teknikleri (s. 162-176). Ankara: Pegem.
- Slentz, K. L. (2008). *Assessment in early childhood*. K. L. Slentz, D. M. Early, & M. McKenna, A guide to assessment in early childhood: Infancy to age eight (ss. 11-67).
- Snow, C. E., & Van Hemel, S. B. (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What and How*. 15-43. Washington: The National Academies Press.
- UNICEF (2003). *The State Of The World's Children 2003*.
<https://www.unicef.org/sowc03/contents/pdf/SOWC03-eng.pdf>.

- Topuz, G. Y. (2016). *Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme amaçlı yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri*. [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Varol, F. (2012). Anaokulu öğretmenleri konuşuyor: Kaliteli eğitim. *Uluslararası katılımlı çocuk ihtiyaçları sempozyumu bildiri kitabı*, s.29-36. Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.