

VOLUME 7
ISSUE 2



**SCIENTIFIC
EDUCATIONAL
STUDIES**

e-ISSN 2602-4527

DECEMBER 2023

Volume 7**Issue 2****December 2023****e-ISSN: 2602-4527**

Journal of Scientific Educational Studies (SES) is an international, peer-reviewed and indexed journal that publishes 2 issues per year, June and December. All legal responsibilities of the manuscripts published in Scientific Educational Studies belong to the authors. Anyone is allowed to copy the article on condition that the original article and source is correctly cited. The manuscripts can not be printed or copied without proper written permission of the publisher. The manuscripts submitted to the journal is not returned, even if it is accepted or rejected for publication.

Scientific Educational Studies is included in the following abstracting, citation and information retrieval systems: Google Scholar, Index Copernicus, International Citation Index, Scientific World Index, Rootindexing, ResearchBib, ASOS index, World Catalogue of Scientific Journal, Science Library Index, ROAD, Directory of Indexing and Impac Factor, Eurasian Scientific Journal Index, Journal Factor, Sindex, DRJI, General Impact Factor, Infobase Index, Cosmos If, Kaynakça.info

Contact

<http://dergipark.gov.tr/ses>
scientificeducationalstudies@gmail.com

**Kahramanmaraş Sütçü İmam University Faculty of Education Department of
Educational Sciences**

Kahramanmaraş / Turkey

2023

Owner

Prof. Dr. Mahmut Sağır

Editors

Prof. Dr. Bayram oştu

Prof. Dr. Mahmut Sağır

Assoc. Prof. Dr. Birsal Aybek

Executive Editors

Prof. Dr. Evrim Ural

Dr. Seda Baysal Doğruluk

Dr. Sıddık Doğruluk

Statistics Editor

Assoc. Prof. Dr. Fatih Oran

Language Editor

Dr. Seda Baysal Doğruluk

Technical Editor

Hasan Emlik

Field Editors

Educational Administration

Prof. Dr. Yusuf Cerit (Abant İzzet Baysal University)
Prof. Dr. Celal Teyyar Uğurlu (Hatay Mustafa Kemal University)

Curriculum and Instruction

Prof. Dr. Hansel Burley (Texas Tech University)
Assoc. Prof. Dr. Serkan Ünsal (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)
Assoc. Prof. Dr. Mükerrerem Akbulut Taş (Çukurova University)

Educational Measurement and Evaluation

Assoc. Prof. Dr. Erkan Hasan Atalmış (Manisa Celal Bayar University)

Psychological Counseling and Guidance

Assist. Prof. Dr. İsmail Yelpaze (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Mathematics Education

Prof. Dr. Adnan Baki (Karadeniz Teknik University)

Science Education

Prof. Dr. Mansoor Niaz (Universidad de Oriente)
Prof. Dr. Nilgün Seçken (Hacettepe University)
Prof. Dr. Orhan Ercan (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)
Prof. Dr. Evrim Ural (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Turkish Education

Prof. Dr. Kasım Yıldırım (Muğla Sıtkı Koçman University)

Social Studies Education

Prof. Dr. Ahmet Nalçacı (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Teacher Training

Prof. Dr. Kadir Bilen (Alanya Alaaddin Keykubat University)

Philosophy Education

Prof. Dr. Mehmet Ali Dombaycı (Gazi University)

Physical Education

Assoc. Prof. Dr. Özer Yıldız (Necmettin Erbakan University)

Foreign Language Education

Prof. Dr. Fatih Tepebaşı (Necmettin Erbakan University)

Assoc. Prof. Dr. Armando Trujillo (University of Texas at San Antonio)

Assoc. Prof. Dr. Reyhan Ağçam (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Assist. Prof. Dr. Nudžejma Obralić (International University of Sarajevo)

Assist. Prof. Dr. Almasa Mulalic (International University of Sarajevo)

Classroom Education

Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan Kuru (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Special Education

Assist. Prof. Dr. Mahmut Çitil (Gazi University)

Early Childhood Education

Assist. Prof. Dr. Özgün Uyanık (Afyon Kocatepe University)

Sociology Education

Prof. Dr. Beyhan Zabun (Gazi University)

Technology Education

Assist. Prof. Dr. Khaldoun Al-Zoubi (Jordon University of Science and Technology)

Engineering Education

Assist. Prof. Dr. Arindam Garai (Bengal Engineering and Science University)

Editor's message;

Dear researchers/ practitioners,

As Scientific Educational Studies Journal family, we are delighted to commemorate the seventh anniversary with your gracious support. Over the past seven years, we have witnessed the publication of exceptional studies, affirming our commitment to fulfilling the vision of taking a leading role in scientific publications and achieving recognition in esteemed indexes. We appreciate and welcome the invaluable interests and contributions of our field editors, authors, referees and readers, all of whom have played a pivotal role in the success of our journal.

We look forward to your ongoing interest and contribution to SES and hope to meet in the next issue.

Prof. Dr. Mahmut SAĞIR
Editor

Contents

-
- 1) **Muhammed Akif KURTULUŞ** 79-104
STEM Etkinliklerinin Öğrencilerin Bilimsel Yaratıcılıklarına ve Akademik Başarılarına Etkisi
The Effect of STEM Activities on the Scientific Creativity and Academic Success of Students
-
- 2) **Mehmet Ali KÖSEM - Ramazan YİRCİ** 105-133
Ortaokul Öğrencilerinin Okuldaki Pozitif Yaşantıları ile Okuldan Beklentilerinin İncelenmesi
The Analysis of Secondary School Students' Positive Experiences at School and Their Expectations From School
-
- 3) **Fevziye KAPLAN - Hüseyin ASLAN** 134-158
Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri
Teachers' Opinions on Teaching Career Stages
-
- 4) **Yakup KOÇ - Emre ÇALIK** 159-186
Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi
Examination of Teacher's Opinions on Secondary Educational Education and Sports Teaching Program
-

Contents

-
- 5) **Sibel DAL - Gülşen CENK** 187-207
İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Eğitsel Oyunların İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarına Etkisi
The Effect of Educational Games on the Reading Motivation of First Grade Students in First Reading and Writing Teaching
-
- 6) **Ahmet Seydi AÇIKGÖZ - Mücahit KÖSE** 208-232
Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Examination of The Technological Pedagogical Content Knowledge of Elementary Teachers and Pre-Service Elementary Teachers in terms of Various Variables
-

STEM ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN BİLİMSEL YARATICILIKLARINA VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ*

Muhammed Akif KURTULUŞ**

Özet

Bu çalışmanın amacı, Lego temelli STEM (Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik) etkinliklerinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarına ve akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Çalışmada deneysel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü okulda öğrencilere Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği (BYÖ) ve Akademik Başarı Testleri uygulanmıştır. Çalışmaya toplam 85 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunda 29 öğrenci kontrol grubu, 28 öğrenci deney grubu-1 ve 28 öğrenci deney grubu-2 olarak araştırmacı tarafından ayrılmıştır. Uygulama 7 hafta sürmüştür. Deney gruplarında fen bilimleri dersleri Lego temelli STEM etkinlikleri ile işlenmiştir. Çalışmada Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği (BYÖ) ve Kuvvet, Hareket Akademik Başarı Testi (KHABT), Maddenin Özellikleri Akademik Başarı Testi (MÖABT), Hayvanlar Akademik Başarı Testi (HABT) ve Ses Akademik Başarı Testi (SABT) kullanılmıştır. Gruplara ilişkin ön test-son test farkının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Normallik varsayımının sağlanamadığı ölçek ve testlerde Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi, normallik varsayımının sağlanabildiği ölçek ve testlerde ise İlişkili Örneklemeler T testi yapılmıştır. Grupların son testlerinin karşılaştırılmasında ise Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, BYÖ ile ilgili özgünlük boyutlarında deney grubu-1 lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Akademik başarı testlerinin analizinde ise sadece MÖABT'ye ilişkin son test puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. KHABT, HABT ve SABT son test sonuçlarında deney grubu 1 lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca grupların HABT ile ilgili son test puanlarının karşılaştırıldığı analizde de deney grupları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışma sonucunda Lego temelli STEM etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney gruplarındaki öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının geliştiği ve akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: STEM, lego, bilimsel yaratıcılık, akademik başarı

* Bu çalışma yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

**Arş.Gör.Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya, Türkiye, muhammed.kurtulus@alanya.edu.tr, Orcid id: 0000-0001-5206-5787

THE EFFECT OF STEM ACTIVITIES ON THE SCIENTIFIC CREATIVITY AND ACADEMIC SUCCESS OF STUDENTS

Abstract

The purpose of this study is to identify the effect of Lego based STEM (Science-Technology-Engineering-Mathematics) activities on the scientific creativity and academic success of middle-school 6th grade students. In the study, the semi experimental research method which is one of the experimental research methods was used. The study was carried out at a state middle-school in the spring semester of the 2017-2018 academic year. At the school in which the study was carried out, the students were applied the Scientific Creativity Scale (SCS) and the Academic Success Tests. A total of 85 students participated in the study. In the study group, 29 students were separated as the control group, 28 students as experimental group-1 and 28 students as experimental group-2 by the researcher. The application lasted for 7 weeks. In the experiment groups, the physical sciences lessons were taught together with the Lego based STEM activities. In the study, scientific creativity scale and Force and Motion Academic Success Test (FMAST), Properties of Matter Academic Success Test (CMAST), Animals Academic Success Test (AAST) and Sound Academic Success Test (SAST) were used. Whether the pretest-posttest difference related to the groups displayed normal distribution was checked with the Kolmogorov-Smirnov test. In scales and tests in which it was not possible to achieve normalcy assumption, the Wilcoxon Signed Ranks Test and in those in which it was possible to achieve normalcy assumption, the Paired Samples T test was done. In the comparison of the groups' posttests, the Single Factor Variance Analysis (ANOVA) was carried out. As a result of the study, a significance difference was found in favor of experiment group-1 in the originality dimensions related to SCS. In the analysis of the academic success tests, a significant difference was not found only in the posttest scores related to CMAST. In the posttest results of FMAST, AAST and SAST, a significant difference was found in favor of experiment group 1. In addition, in the analysis in which the posttest scores of the groups related AAST were compared, a significant difference was found in favor of the experiment groups. As a result of the study, it was determined that the scientific creativity of the students in the experiment groups in which Lego based STEM activities were carried out developed and their academic success increased.

Key words: STEM, lego, scientific creativity, academic success

INTRODUCTION

Until the 2000's, although numerous technological advancements have taken place, the developments and changes which took place after the year 2000 have opened a new page in the world of science. This speedy advancement in science and technology has started making its reflections apparent in the world of education as well. Many countries have steered towards implementing new educational approaches they can integrate in the developments in science and technology. Among these educational approaches, the one which has recently come to the agenda and many educators gravitated towards is STEM (Science-Technology-Engineering-Mathematics) education, which is a blend of mathematics, physical sciences, engineering and technology. As to understand why STEM education needs to be used and what its target is, it would be sufficient to have a look at the developments experienced in technological areas in the global scale. In 1957, the first spark of technological competition has been lit with a satellite launched by Russia. When Russia's satellite launch initiative was successful, the USA as another global power of the period has become uneasy and started giving importance to space researches to counteract Russia. The first reaction to the Sputnik satellite vehicle has been fruitful in terms of the founding of NASA (Portree, 1998; White, 2014). After the founding of NASA, in particular the race between the USA and Russia has gained speed. This race which took place between the two countries in the global scale has also turned into a race in terms of space. After Sputnik was sent to space, there have been numerous views on the country's political circles about how the USA should take place in this race. While researches continued in the USA, Russia has been successful in sending another live being into space with Sputnik-2 after the first one. This being that was called 'Dog Laika' has lost its life within a few hours. Although the USA has initially been left behind in this race has been able to show its greatest reaction so far 12 years later. Exactly 12 years after Sputnik was launched, the USA realized the first manned landing to the Moon on 20 July, 1969 and gave the first response to Sputnik. Neil Armstrong and Buzz Aldrin's names were written in history as the two astronauts who made this event possible. This event has attracted attention for the USA in the STEAM area as a breaking point (Portree, 1998; White, 2014). In this respect, identifying the breaking points of STEM starting from its emergence until the present time in order to be able to understand its development step by step will allow us to better understand what STEM is. STEM has been shaped around the political agenda until the end of 1990's. The political agenda has taken its place as the first phase of STEM. Therefore, STEM starting point has been a political agenda. Along with this political agenda as the target of increasing labor force and quality in different disciplines, it was aimed at increasing the quality of STEM

in terms of disciplines. During this process, although teachers were not very successful in teaching the disciplines separately at the primary education level, they have in general taught these as separate disciplines (S.T.E.M). This process has been defined as the second stage of STEM. The third phase of the history of STEM has been defined as interpretation. While teachers steered towards the sciences of mathematics and science in general in line with the traditional understanding of education, they ignored the disciplines of technology and engineering. The reasons which come to the fore for this were not having sufficient documents related to the curriculum and guides to give to the teachers which would help them use these two disciplines. The fourth stage in the historical process of STEM is considered to be the emergence of STEM education. Educators who recognized the pedagogical effect of STEM have been able to use it by integrating it to education. In this historical process, “STEM education” has become a part of the literature. However, although immense material and moral efforts have been spent towards STEM education, not much success has been achieved in this education. The last stage of the historical adventure of STEM has become the integrated STEM education. With this education in which more STEM areas were integrated, an understanding of education was adopted where these four disciplines were applied together (Blackley and Howell, 2015; Moore and Smith, 2014; Sanders, 2009). STEM’s historical timeline is presented in the figure below (Figure 1).

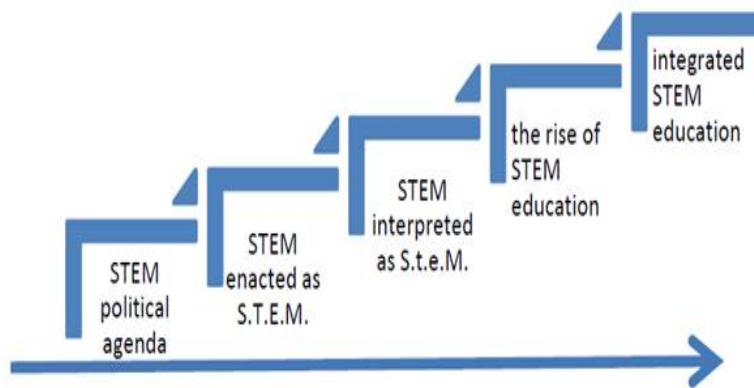


Figure 1. STEM timeline - integrated STEM education

Innovations and inventions are aspects which directly affect economy. This is the underlying Properties in the sub-problem of why STEM education has an important place in the education system of countries. In particular the innovations and inventions in the areas of engineering and technology influence a country’s economic level. Naturally, in order to be able to acquire this economical gain, it is necessary to integrate engineering and technology to education as well. Countries give a great deal of importance to students who

receive education in this education system for their own good. Therefore, they aim at observing the differences between the countries which would participate in the exams to be held throughout the world. Our country is among the countries to take these worldwide exams as well. Turkey in its last participation in these exams has taken the 54th place among 72 countries in the PISA exam held in 2015; the 50th place among 72 countries in science literacy and the 50th place among 72 countries in mathematics literacy. When the participation timings of these exams are analyzed, it draws the attention that our country has not been able to achieve a significant success since 2006 (Roberts, 2012; Taş et al., 2016; Yıldırım et al., 2013). Educators underline that due to the failures in these exams, the method with which these disciplines are taught in the manner they are integrated will increase the success levels of students in these exams and that they will be able to learn these subjects in a more efficient way. In this manner, an environment in which students can come face to face with daily life problems which are the essence of these questions, in other words an environment where they can establish a relationship with real life (Katehi et al., 2009; National Academy of Science, 2010). In this respect, students' attempting to solve the problems they face in real life through STEM related solutions can greatly contribute to the development of their scientific process skills, life skills and engineering and design skills.

Although STEM education does not have an exact definition in the literature, the people or groups studying this subject have developed different definitions (Langdon et al., 2011). STEM education expresses learning and teaching in the scientific areas of science, technology, mathematics and engineering. This process involves the educational activities carried out by an individual in all grade levels starting from the pre-school period (Gonzalez and Kuenzi, 2012). STEM education helps students to understand the operational principles of objects used in daily life and thoughts about how the used technology can further be advanced. STEM education involves knowledge, skills and beliefs which are created with the emergence of more than one STEM subject area (Çorlu et al., 2014). Educators believe that students form better connections with the real world since they develop their problem solving skills, analytical thinking skills and critical thinking skills (Brophy et al., 2008; Morrison et al., 2006). Therefore, engineering applications in STEM education are focused on the main themes of problem solving and creating innovations (Bybee, 2010). Skills such as problem solving, analytical thinking and critical thinking are regarded as 21st century skills. Different institutions have defined 21st century skills differently. Among these institutions, Ministry of National Education (MoEN) definition expresses it as creative and innovative thinking and being open to these, critical thinking, problem solving and decision making, using

learning strategies, learning to learn and self-evaluation in upper cognitive skills, using Turkish accurately and using a foreign language in the beginner level, working by cooperating, information literacy, information communication technology literacy, awareness of domestic and global citizenship, consciousness and skills about life and career and having social responsibility awareness (MoEN, 2011).

It can be observed that, upper level skills and creativity are given importance to in the physical sciences education programs developed until the present time. In particular creativity and creative thinking skills have gained even more importance in each revised program. In physical sciences, activities which develop students' creativity to make it possible for them to produce and develop more creative solutions for real life problems should be organized (Shanahan and Nieswandt, 2009). Scientific creativity is defined as a skill which has a unique production and scientific process in science, technology or in any other area (Rawat, 2010). In another definition, it is expressed as a process in which an original product is created which influences individuals or societies. In addition, the properties of scientific creativity are listed as follows (Hu and Adey, 2002);

- Scientific creativity involves creative scientific experiences, producing creative scientific solutions and creative scientific activities.
- Scientific creativity is a type of skill.
- Scientific creativity needs to be based on scientific knowledge and skills.
- Creativity and analytical intelligence are regarded as the two different factors of a single function which has its origins in mental skills.
- Scientific creativity should be in the form of a combination of stagnant and developmental structure.

Lego applications significantly increase in the skills of students such as creativity, visualization, sharing and reaching conclusions (Lin et al., 2009). These applications have been developed based on the constructivist teaching theory. With the purpose of carrying the constructivist theory on step further, the word 'constructivism' has been added the suffix 'on' and the word 'constructionism' was started to be used. It has been expressed that the indication of learning is not spending a long time a material or subject but that it should be targeted to produce concrete and visible products at the end of that time period (Papert, 1993). Legos are noteworthy materials which can be used in physical science lessons since they increase the willingness and motivation of students to participate in the lessons (Julià and Antolí, 2019). Learning with Legos has numerous reflections on education. As a result of Lego applications,

students can transform the thought they form in their minds into concrete objects through the active learning method (Chambers et al., 2008). It has been observed that students are able to find solutions for complex problems and that their problem solving skills were developed (Danahy et al., 2014). As a result of Lego applications, a significant increase takes place in students' motivations towards physical sciences and technology (Williams et al., 2012). It is seen that Lego applications have a noteworthy effect on students' scientific process skills and their self-perception (Koç et al., 2015). It has been observed that Lego applications make it possible for students better understand the relationship between piece-whole and learn about the functions of these shapes (Yu et al., 2011). As a result of Lego applications, students' willingness to work in a cooperative manner increases and this results in developments in students' upper level thinking and communication skills (Nourbakhsh et al., 2005).

Problem of Research

The purpose of this study is to make it possible for the 6th grade students to solve real life problems presented to them within the framework of a scenario using Lego based STEM activities. In addition, the purpose is to identify the effect of these activities on the scientific creativity and academic success of the students. The active participation of the students, finding solutions to real life problems and being able to use upper level skills are the expected properties from science literate individuals. Therefore, a great responsibility falls on the shoulders of educators to teach and plan to their lessons in a manner which triggers these skills and talents of the students. Since Lego based STEM activities develop students' creative thinking skills, allow them to produce a product using logic and reasoning and involve activities in which they transform their imagination to concrete objects, it is important that they are integrated to education. Since these activities are different from the traditional teaching methods, they can increase the interest of students through using scientific areas such as science-technology and engineering-mathematics. Legos which are materials of engineering designs presents students to try concrete methods about a problem they face. They also give students the chance to immediately change their solution for a problem when it does not work out (Brophy et al., 2008; LEGO Education, 2014). In this study, it is considered as well that these activities will contribute greatly to the educators and students since it is aimed at increasing the interest and motivation of the students towards their lessons. In this study, since it is targeted for Lego based STEM activities to influence students' success and their attitude towards their lessons, it is considered important that some subjects are taught through these activities. When the literature is analyzed, it can be seen that the number of studies which

deal with Lego based STEM activities is limited. Therefore, it is considered that this study will greatly contribute to the literature.

In this study, the effect of Lego based STEM activities on the academic success, and scientific creativity of 6th grade students towards the physical sciences lesson. Within this scope, the answer to the question, “Do STEM activities affect the academic success and scientific creativity of the students?” is sought. Within the framework of this main problem, the answers to the following sub-problems are also sought: The sub-problems are:

- Has a change occurred in the scientific creativity of the students prior to and after the Lego based STEM activities?
- Has a change occurred in the academic success of the students prior to and after the Lego based STEM activities?

METHODOLOGY

In this study, the pretest-posttest control grouped semi experimental method was used. According to the results obtained from the pre and posttests carried out in experimental studies, the effect of the technique used on the experiment group can be analyzed (Ary et al., 2019). The experimental method stands out as the most suitable method for the purpose of this study for this reason. In the study, two groups make-up the experiment group and 1 group makes-up the control group. While in the experiment groups of the study the 6th grade science lesson subjects were taught through the Lego based STEM activities, the current education program was used in the control group. The 6th grade science lesson subjects were taught for 7 weeks in the experiment and control groups. The schematized version of the experimental design used in the study is shown in Table 1 below.

Table 1. Experimental design of research

Group	Pre-test	Application	Post-test
Experiment1	SCS, MTLSS, FMAST, SAST AAST, CMAST		SCS, MTLSS, FMAST, SAST, AAST, CMAST
Experiment2	X	STEM Activities	SCS, MTLSS, FMAST, SAST, AAST, CMAST
Control	SCS, MTLSS, FMAST, SAST AAST, CMAST		SCS, MTLSS, FMAST, SAST AAST, CMAST

Sample

The applications were carried out with the 6th grade students. In the school in which these applications were carried out, there are 3 classes in this grade level. The experiment and control groups were chosen from these classes. In the identification of the control and experiment groups of the study, the grade averages of the first semester were used (Table 2).

Table 2. Average success rates of 6th grade fall semester

Group	N	X	S
6/A (Control Group)	29	78.88	15.41
6/B (Experiment-I Group)	28	79.66	17.05
6/C(Experiment-II Group)	28	78.63	13.45

Instruments and Procedures

The data were collected through the Scientific Creativity Scale and the Academic Success Tests. With the purpose of identifying the students' scientific creativity, the Scientific Creativity Scale which was developed by Hu and Adey (2002) and the identification of the adaptation and evaluation stages carried out by Deniz Çeliker and Balm (2012) was used. The scale's reliability coefficient was determined as .86. The scale's reliability coefficient in this study was calculated as well and it has been determined as .81. The scoring of the scale consists of 3 main points. These points are given by adding the fluency score, flexibility score and originality score. In each question, a calculation is done by adding different points. The fluency score is calculated as the number of valid answers the students give to the questions, regardless of the quality of the answers. The flexibility score is the result of calculating an area or an approach used in the answers of the students. For instance, if a student is giving only the solid matter as examples for conductors, then the students is given 1 point. The originality score is calculated through turning the frequencies of all the obtained answers into a table. In the scientific creativity scale used in the study, there is no limit to the points a student can receive in terms of fluency and flexibility score. However, there is a certain point limitation in the calculation of the originality score. A student can receive 20 points the most in the originality score. With the purpose of measuring the academic success of the students, academic success tests under different topic headings were given. The original versions of the tests were developed by Wendell and Rogers (2013). The tests' adaptation to Turkish process, validity and reliability was carried out by the researcher. After the adaptation to Turkish, the tests were controlled by two academicians competent in both languages and the necessary corrections were made. Some of the questions which were in the original versions of the success tests were removed from the tests in line with the views of field experts and

new questions were added as a after the control of these experts. The new questions which were added to the test were taken from the success test developed by The Engineering is Elementary (EiE, 2017). The reliability studies of the academic success tests which were developed within the framework of Turkish adaptation and the views of the experts were carried out. The reliability study was carried out through the 465 8th grade students receiving education at the same school the study was being conducted. A reliability coefficient was calculated for each academic success test of the study. The reliability coefficients calculated in relation to the academic success tests are given in Table 3.

Table 3. Reliability coefficients for academic achievement tests

Academic Achievement Test	KR-20	Number of questions	Number of students
Force and Motion	.73	11	465
Properties of Matter	.74	10	465
Animals	.77	11	465
Sound	.75	10	465

The application was carried out in the spring semester of the 2017-2018 academic year. In the study, Scientific Creativity Scale and the Academic Success Tests were given to the experiment and control groups. The data collection tools were applied as pretest to the control group. While the pretest applications were carried out, the lesson teacher continued to teach the subjects. The lessons were taught using the Physical Sciences textbook which is a part of the education program of MoEN. The textbook involves lectures about the subjects related to the activities, examples from daily life related to the subjects and activities. At the end of the units, there is an evaluation phase after the general summary of the subjects. At the end of the application, the posttests of the scales given to the experiment groups were given to the control group as well. While the pretests of the experiment groups were carried out, the lesson teacher (same teacher as the control group) continued to teach the subjects. However, Lego based STEM activities were carried out in these groups as different from the control group. In the experiment groups, a process consisting of Curriculum + Lego based STEM activities was carried out. Prior to the activities, the students were separated into groups in line with the classroom size. The experiment groups consisting of 28 students were separated into 6 different groups. The groups consisted of 5, 5, 5, 5, 4 and 4 students. Since the number of male and female students was different in the experiment groups, it was not possible to put an equal number of students in each group. However, it was given importance to having mixed groups. The study lasted for 7 weeks. The activities in the study were carried out under the scope of the Physical Sciences lesson which is a part of the program for 4 hours a week. The control

and Experiment Group-1 were applied pretests and posttests and the Experiment Group-2 was applied a posttest. On the first week, the pretests of the scales were applied. On the last week, the posttests of the scales were applied to the students. In the Academic Success tests, the pretest of the academic success one week prior to the activity was applied. After the activity was carried out, the Academic Success test related to that activity was immediately applied.

As the 1st Activity, the students were asked to design a car within a scenario in relation to the Force and Motion unit. The students were given a sample car which they could design with Lego pieces. However, the students were told that they did not have to create exactly the same car design and that they could work on a design which would complete the task related to the activity. As the 2nd Activity, the students were asked to design an animal model within a scenario in relation to the Living Beings and Life subject. A different animal model was given to each of the groups. Since there were different animal models in this activity, the students were asked to create exactly the same model. After the Lego pieces related to the model were given, the students created the animal models. As the 3rd Activity, the students were asked to design a house model within a scenario in relation to the Matter and Heat unit. All of the groups were given the same house model. However, they were given Lego pieces of different colors and they were asked about the relationship between colors and heat insulation. The house model which was considered to have the best heat insulation was chosen among the models of the groups. In addition, the students were told that they could create design which they thought would have the best insulation regardless of the model they were given. As the 4th Activity, the students were asked to design a musical instrument model related to the Sound and its Properties subject. The same musical instrument model was given as a design to each group. After the students completed creating the musical instrument designs, they were given rubber bands and asked to place these on their designs in a manner which would create more sound. The musical instrument model which created the highest sound among the groups was chosen and the task related to that activity was completed. The first activity called 'design a car,' in terms being an example for process of the activity aimed at making students realize the properties of force, balanced and unbalanced forces and their effects on objects. During the time period in which this activity was carried out, since the students had learned about the subject in the past, they were expected to create their designs without any intervention in line with the activity task. When the gains of the activity related to the STEM disciplines is analyzed, the students were expected to arrange the dimensions and height of the model cars with the

purpose of find a solution to the given problem in relation to the discipline of mathematics. In addition, the students were expected to join the suitable Lego pieces in relation to this dimension. In terms of the discipline of technology, the task was determined as using the Lego pieces. In terms of the discipline of engineering, the task was determined as creating a model car design using the Lego pieces within the scope of this scenario.

RESULTS

In this section, the analysis results and evaluations about the scientific creativity scale and academic success tests used in the study are given place to. In order to see the pretest-posttest difference of the Control Group and Experiment Group-1, the paired samples t test was carried out. In the testing of normalcy, the Kolmogorov-Smirnov test was used. In scales and tests in which normalcy assumption was not achieved, the Wilcoxon Signed Ranks Test was performed. In the comparison of the posttests of the Control Group, Experiment Group-1 and Experiment Group 2, ANOVA analysis was carried out.

Scientific Creativity Findings

Due to not being able to achieve normalcy assumption in the differences between the dimensions of the scale applied to the control group, the Wilcoxon Signed Rank Test which is one of the non-parametric tests was performed (Table 4).

Table 4. The wilcoxon signed rank test results of the scientific creativity test for control group

Score Type	Posttest-Pretest	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	p
Originality	Negative rank	0	0	0	-3.606	<.001
	Positive rank	13	7.00	91		
	Ties	16				
Fluency	Negative rank	6	9.00	54	-2.056	.400
	Positive rank	14	11.14	156		
	Ties	9				
Flexibility	Negative rank	12	11.38	136.50	-1.277	.202
	Positive rank	15	16.10	141.50		
	Ties	2				

When Table 4 is analyzed, it can be seen according to the results of the Wilcoxon Signed Ranks Test performed to determine whether there is a difference between the pretest and posttest values of the control group that, there is a significant difference in the originality score ($z=-3,606$, $p< .05$) of the students who participated in the study. It is seen that this significant difference

is in favor of the posttest in the originality score. Since normalcy assumption was achieved in the dimensions of the scale applied to the Experiment Group-1, the paired samples t test was carried out (Table 5).

Table 5. Paired samples t-test results scientific creativity test for experimental group-I

Score Type		N	X	S	sd	t	p
Originality	Pre-test	28	4.96	2.52	27	-3.230	.003
	Post-test	28	6.46	1.91			
Fluency	Pre-test	28	6.43	2.28	27	-0.583	.565
	Post-test	28	6.68	2.56			
Flexibility	Pre-test	28	16.79	4.06	27	-1.050	.303
	Post-test	28	17.93	6.50			

In the study involving a 28 student study group in which the effect of Lego based STEM activities on the scientific creativity of the students was analyzed, as a result of the paired samples t test carried out to see the difference between prior to and after the application, a significant difference was observed in the calculations done prior to and after the application in the originality score ($t(27) = -3.230, p=.003$). A significant difference in the calculations done for the fluency score and the flexibility score ($p>0.05$) was not observed. The One Way ANOVA analysis was performed for the unrelated samples in order to compare the posttest scores of the scientific creativity of the control group, experiment group-1 and experiment group-2. The One Way ANOVA findings are given in Table 6.

Table 6. One-way ANOVA results of scientific creativity for post-test scores of the groups'

		Sum of squares	F	p	Meaningful Difference
Originality	Between group	6.603	0.819	.445	-
	Within group	330.644			
Fluency	Between group	53.906	4.763	.011	Cont.Group- Exp. Group I
	Within group	464.047			
Flexibility	Between group	16.608	0.281	.755	-
	Within group	2420.286			

As a result of the test, a significant difference was not found in the analysis related to the originality score [$F(2, 82)= 0.819, p>.05$]. Although there is no significant different in the originality scores, experiment group-1's average was found to be higher than the average of the control group. A significant difference was found in the score averages of the fluency scores of the groups

[F(2, 82)= 4.763, p=.011]. As a result of the Tukey multiple comparison test done to see between which groups the difference resulted from, it was seen that the significant difference was between the control group and experiment group-2. A significant difference was not found between the averages of flexibility scores [F(2, 82)= 0.281, p>.05].

Academic Success Findings

Since normalcy assumption was not achieved in the differences between the pretest and posttest scores in the academic success tests related to the control group, the Wilcoxon Signed Rank Test which is one of the non-parametric tests was performed (Table 7).

Table 7. Results of wilcoxon signed rank test of academic achievement tests for control group

	Post test- pre test	N	Mean rank	Sum of rank	Z	p
FMAST	Negative rank	10	9.60	96	-0.041	.968
	Positive rank	9	10.44	94		
	Ties	10				
AAST	Negative rank	8	12.31	98.50	-0.245	.806
	Positive rank	12	9.29	111.50		
	Ties	9				
CMAST	Negative rank	8	7.88	63	-0.171	.864
	Positive rank	7	8.14	57		
	Ties	14				
SAST	Negative rank	12	10.67	128	-0.881	.378
	Positive rank	8	10.25	82		
	Ties	9				

According to the results of the Wilcoxon Signed Rank Test related to the force and Motion academic success test of the control group, a significant difference was not observed between the pretest and posttest scores (z=-0.041, p>.05). According to the results of the Wilcoxon Signed Rank Test related to the animals academic success test, a significant difference was not observed between the pretest and posttest scores (z=-0.245, p>.05). According to the results of the Wilcoxon Signed Rank Test related to the force and Properties of Matter academic success test of the control group, a significant difference was not observed between the pretest and posttest scores (z=-0.171, p>.05). Lastly, according to the results of the Wilcoxon Signed Rank Test related to the sound academic success test of the control group, a significant difference was not observed between the pretest and posttest scores (z= -0.881, p>.05). Since normalcy assumption was achieved in the differences between the pretest and posttest scores of the dimensions of the scale applied to experiment group-1, the paired samples t test was carried out (Table 8).

Table 8. Results of paired sample t-test of academic achievement tests for experimental group -1

		<i>X</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
FMAST	Pre-test	13.84	-2.242	.033
	Post-test	15.05		
AAST	Pre-test	14.25	-2.820	.008
	Post-test	16.06		
CMAST	Pre-test	15.50	-0.238	.814
	Post-test	15.64		
SAST	Pre-test	12.48	-2.738	.011
	Post-test	14.66		

When Table 8 was analyzed, a significant difference [$t(27)=-2.242$, $p=.033$] was found between the pretest evaluation ($X_{\text{pretest}}=13.84$) and posttest evaluation ($X_{\text{posttest}}=15.05$) as a result of the paired samples t test done with the purpose of seeing the pretest and posttest change in the study involving 28 students, in terms of the students' force and motion academic success test. It was seen that the significant difference was in favor of the posttest. As a result of the paired samples t test done with the purpose of seeing the pretest and posttest change related to the students' animals academic success test, a significant difference was observed between the pretest and posttest evaluations [$t(27)=-2.820$, $p=.008$]. As a result of the paired samples t test done with the purpose of seeing the pretest and posttest change related to the students' properties of matter academic success test, a significant difference [$t(27)=-0.238$, $p>.05$] was not found between the pretest ($X_{\text{pretest}}=15.50$) and posttest ($X_{\text{posttest}}=15.64$) evaluations. Although a significant difference was not found, the score averages are in favor of the posttest. As a result of the paired samples t test done with the purpose of seeing the pretest and posttest change related to the students' sound academic success test, a significant difference was found between the pretest and posttest evaluations [$t(27)=-2.738$, $p=.011$].

The One Way ANOVA findings are given in Table 9. In order to determine whether there is a difference between the posttest scores related to the Force and Motion academic success test of the control group, experiment group-1 and experiment group-2, the score averages of the study groups were compared through the one-way variance analysis for the unrelated samples. As a result of the test, a significant difference was not found in the analysis of the posttest scores [$F(2-82)=1.303$, $p>.05$]. Although a significant difference was not found, when the students' posttest scores are analyzed, it can be seen that the averages of experiment group-1 and experiment group-2 are higher than the posttest score average of the control group. In order to determine whether there is a difference between the posttest scores related to animals academic success test

of the control group, experiment group-1 and experiment group-2, the score averages of the study groups were compared through the one way variance analysis for the unrelated samples. As a result of the test, a significant difference was found in the analysis of the posttest scores [$F(2-82)=14.298$, $p<.001$].

Table 9. One-way ANOVA results of academic test for post-test scores of the groups'

		Sum of squares	<i>F</i>	<i>p</i>	Meaningful Difference
FMAST	Between group	27,137	1,303	.277	-
	Within group	927,102			
AAST	Between group	282,548	14,298	<.001	Cont. Group-Exp. Group I Cont. Group-Exp. Group II
	Within group	997,957			
CMAST	Between group	11,472	0,397	.673	-
	Within group	1183,722			
SAST	Between group	59,734	2,000	.142	-
	Within group	1224,660			

As a result of the Tukey multiple comparison test done with the purpose of finding out from which groups this difference resulted from, it was seen that the significant difference was between the control group and experiment group-1 and the control group and experiment group-2 [$F(2, 82)=14.268$, $p<.001$]. As a result of the Tukey multiple comparison test done with the purpose of finding out from which groups this difference resulted from, it was seen that the significant difference was between the control group and experiment group-1. In order to determine whether there is a difference between the posttest scores related to Properties of Matter academic success test, the score averages of the study groups were compared through the one way variance analysis for the unrelated samples. As a result of the test, a significant difference was not found in the analysis of the posttest scores [$F(2, 82)=0.397$, $p>.05$]. Although a significant difference was not found, it was seen that the score averages of experiment group-1 and experiment group-2 are higher than the control group's posttest score average. In order to determine whether there is a difference between the posttest scores related to sound academic success test, the score averages of the study groups were compared through the one way variance analysis for the unrelated samples. As a result of the test, a significant difference was not found the analysis of the posttest scores [$F(2, 82)=2.000$, $p>.05$]. Although a significant difference was not found, it was seen that the score averages of experiment group-1 and experiment group-2 are higher than the control group's posttest score average.

DISCUSSION

In this study, the effect of these activities on the scientific creativity and academic success of the students has been analyzed. Instead of making the students directly memorize a scientific information, it is aimed at making it possible for them to find creative solutions to the problems they come face to face with in daily life. In line with this aim, students' upper level skills such as problem solving skills, creative thinking skills and critical thinking skills are underlined in MoE's general aims and objectives (MoE,2017). It is considered that the STEM activities applied to the students are directed towards developing these skills. In the study, when the scientific creativity scores of experiment group-1, in which Lego based STEM activities were carried out, prior to and after the application were analyzed, it was seen that the students' posttest score averages are higher than the pretest scores. A significant difference was observed in favor of the posttest in the scale's originality score. Taking these findings as the starting point, it was concluded that Lego based STEM activities positively affect the students' scientific creativity. When the literature is reviewed, it can be seen that there are studies in which similar findings were obtained. In Chen and Lin's study (2019) on students, it was determined that STEM activities develop students' scientific creativity. There are studies as well in which it was shown that students produced creative and innovative solutions through engineering applications and that these applications have a positive effect on creativity (Cantrell et al., 2006; Demir & Köse, 2022; Siew & Ambo, 2018; Ugras, 2018). In another study on teacher candidates, it was determined that a product created using STEM disciplines affects creativity (Güngör & Köse, 2023; Mayasari et al., 2016). When the dimensions related to the scientific creativity scale were analyzed, it was determined that the score average of the experiment group in which pretest and posttest were applied is higher compared to the other groups in the originality dimension. In this case, it can be stated that Lego based STEM activities develop the original ideas of the experiment group-1 students in terms of the questions in the scale. When experiment group-2 students were compared with the other experiment group's students, it was determined that they had a higher average in the flexibility dimension. In this case, it can be stated that the students in this group used more approaches towards the solution of a problem and developed methods after the application compared to the other group. It was seen that the fluency scores of the control group students were higher compared to the experiment group in both pretest and posttest scores. Therefore, it was concluded that the control group students gave more correct answers to the questions. Taking this as the starting point, it was concluded that Lego based STEM activities do not have a great effect on the students' fluency scores.

The academic success tests were separated in line with the subject areas. Different academic success tests were applied. It was determined that the students' posttest scores were higher in the pre and posttest change in experiment group-1 in terms of the force and Motion academic success test and a significant difference was seen between the pre and posttest scores. It can be stated that Lego based STEM activities increase the success of the students in this group in terms of the force and Motion academic success test. When the control group's pre and posttest changes were analyzed, it was seen that their pretest scores were higher. When the groups were compared to the control group, it was seen that they have increased the force and Motion academic success. In this case, it can be stated that the students increased their academic success through Lego based STEM activities. These results display similarities with some other studies in the literature. In Irkıcıtal's study (2016), it was determined that after school STEM activities positively affected the students' academic success. In Wendell and Rogers' study (2013), when the students' pre and posttest changes are taken into consideration it was determined that as a result of the Lego based STEM activities increased their academic success. When we took a look at the results of the animals academic success test, a significant difference was found in the pre and post test scores of experiment group-1. It was observed that this significant difference was in favor of the posttest. In this case, it can be stated that the Lego based STEM activities applied to the students increased their success related to this academic success test. When we made a comparison with the control group to see the effect of the activities, it was seen that a change did not take place in the control group. When the posttest scores of the groups were analyzed, a significant difference was seen in their posttest score changes. It was seen that this significant difference was in favor of the posttest score. There are studies which have shown that STEM activities increase the academic success of the students (Shahali et al., 2015; Wendell and Rogers, 2013). When the results of the Properties of Matter academic success test were analyzed, a significant difference was not found in the experiment group in which pre and post tests were applied. However, it was seen that the posttest score of experiment group-1 is higher than the pretest score. When the score average of experiment group-1 was analyzed, it was seen that it was higher than the score of the control group. Although there is no significant difference, it was seen that the score average of the experiment groups are higher in comparison to the control group. In this case, it can be stated that this is the result of the efficiency of the Lego based STEM activities. In Wendell and Rogers' study (2013), similar findings were obtained. Although there are not too many studies in the literature about this subject area, there are studies which showed that the students increased their academic success scores through different methods

(Hollman et al., 2019). When the results of the sound academic success test were analyzed, a significant difference was found in the score average of the experiment group in which pre and posttests were applied. As a result of this significant difference in favor of the posttest score, it was determined that Lego based STEM activities increased the academic success of the students in this subject area. When compared with the control group, a positive and significant difference was observed in the score averages of the experiment groups. In this case, this shows the effectiveness of Lego based STEM activities which are one of the STEM applications on the academic success of the students. In Wendell and Rogers' study (2013) in which they used Lego materials on this subject area contains similarities with our study.

Conclusions and Implications

This research was carried out with Lego based STEM (Science-Technology-Engineering-Mathematics) activities on the scientific creativity and academic success of middle-school 6th grade students.

In the light of the findings obtained as a result of the study, these suggestions can be made:

- This study involves a 7 week period. When it is taken into consideration that STEM activities have a positive effect on the students, spreading the duration of the STEM applications to a longer time interval might give beneficial results for both education-teaching and students.
- Since this study is about subjects related to science which is one of the STEM areas, it was carried out in science lessons. However, it is considered that the placement of STEM applications in other lessons as well can be more effective in increasing the motivation and developing the career awareness of the students.
- Within the scope of the study, although the physical conditions and sizes of the classrooms negatively affected the study, the improvements of the physical conditions of the classrooms and arranging their sizes accordingly with the purpose of carrying out the activities more productive manner will improve the fruitfulness of the activities.
- This study dealt with the activities applied to 6th grade students. However, it is important to carry out these activities in different grade levels as well. Although the students displayed a positive development about the sub-problems of the study, it is considered that lower grade students' participating in activities in STEM areas will make it possible for them to have awareness at younger ages.

- It is considered that applications in which the activities are spread to a longer time slice will increase the success of the students more.
- In this study, various activities and studies were carried out on subject areas: "Force and Motion," "Living Beings and Life," "Matter and Heat" and "Sound and its Properties." Activities on different subject areas can be developed and carried out.
- Within the scope of the study, Legos as one of the STEM activity materials were used. In other studies, different materials related with STEM can be used and different activities can be carried out.
- The academic success tests applied prior to and after the activities can be applied by the researchers by developing new tests with different questions.

REFERENCES

- Ary, D., Jacobs, L.C., Sorensen Irvine, C.K. and Walker, D.A. (2019). *Introduction to research in education* (10.b.). CENGAGE.
- Blackley, S., and Howell, J. (2015). A STEM narrative: 15 years in the making. *Australian Journal of Teacher Education* , 40(7), 102-112. doi:10.14221/ajte.2015v40n7.8
- Brophy, S., Klein, S., Portsmouth, M., and Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in p-12 classrooms. *Journal of Engineering Education*, 369-387.
- Bybee, R. (2010). What is STEM education?. *Science*(329), 996.
- Cantrell, P., Pekcan, G., Itani, A., and Velasquez-Bryant, N. (2006). The effects of engineering modules of student learning in middle school science classrooms. *Journal of Engineering Education*, 95(4), 301-309.
- Chambers, J. M., Carbonaro, M., and Murray, H. (2008). Developing conceptual understanding of mechanical advantage through the use of lego robotic technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 387-401.
- Chen, C. S., & Lin, J. W. (2019). A Practical action research study of the impact of maker-centered STEM-PjBL on a rural middle school in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-24.
- Çorlu, M. S., Capraro, R. M., and Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: implications for educating our teachers for the age of innovation. *Education and Science*, 39(171), 74-85.
- Danahy, E., Wang, E., Brockman, J., Carberry, A., Shapiro, B., and Rogers, C. B. (2014). LEGO-based robotics in higher education:15 years of student creativity. *International Journal of Advanced Robotic Systems*, 1-15. doi:10.5772/58249.
- Dede, Y., and Yaman, S. (2008). A questionnaire for motivation toward science learning: a validity and reliability study. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education (EFMED)* , 2(1), 19-37.
- Demir, H. & Kose, M. (2022). Effects of STEM activities in nature on students' environmental attitudes, STEM career interests, and engineering perceptions. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 8(4), 347-364. <https://doi.org/10.55549/jeseh.1193700>
- Deniş Çeliker, H., and Balım, A. G. (2012). Adaptation of scientific creativity test to turkish and it's assessment criterias. *Uşak University Journal of Social Science*, 5(2), 1-21.
- EiE. (2017). Engineering is elementary. Retrieved from <https://www.eie.org/eie-curriculum>

- Gonzalez, H., and Kuenzi, J. J. (2012). Science, technology, engineering and mathematics (STEM) education: a primer. *Congressional Research Service*, 1-34.
- Güngör, A. & Köse, M. (2023). Öğretmen ve öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik STEM bilgilerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 895-912. doi:10.33206/mjss.1242221
- Hollman, A., Hollman, T. J., Shimerdla, F., Bice, M. R., & Adkins, M. (2019). Information technology pathways in education: Interventions with middle school students. *Computers & Education*, 135, 49-60.
- Hu, W., and Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4).
- İrkıçatal, Z. (2016). *STEM related after-school program activities and associated outcomes on students success and on their stem perception and interest*. Master's thesis. Antalya. Akdeniz University.
- Julià, C., & Antolí, J. Ò. (2019). Impact of implementing a long-term STEM-based active learning course on students' motivation. *International Journal of Technology and Design Education*, 29(2), 303-327.
- Katehi, L., Pearson, G., and Feder, M. (2009). *Engineering in K-12 education*. Washington, DC: The National Academic Press.
- Koç Şenol, A., & Büyük, U. (2015). Science and technology laboratory applications supported by robotic: robolab, *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Langdon, D., McKittrick, G., Beede, D., Khan, B., & Doms, M. (2011). STEM: good jobs now and for the future. us department of commerce, economics and statistics administration. Retrieved from http://www.esa.doc.gov/sites/default/files/reports/documents/stemfinal_yjuly14_1.pdf.
- LEGO Education(2014). *A system for learning*. Retrieved from <http://www.cache.lego.com/r/education/-/media/lego%20education/home/downloads/manifesto/global/lego%20education%20manifesto%20final.pdf?l.r2=1943945951>
- Lin, C. H., Liu, E. Z. F., Kou, C. H., Virnes, M., Sutinen, E., & Cheng, S. S. (2009). A case analysis of creative spiral instruction model and students' creative problem solving performance in a Lego® robotics course. In *International Conference on Technologies for E-Learning and Digital Entertainment* (pp. 501-505). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Mayasari, T., Kadarohman, A., Rusdiana, D., & Kaniawati, I. (2016). Exploration of student's creativity by integrating STEM knowledge into creative products. In *AIP conference proceedings* (Vol. 1708, No. 1, p. 080005). AIP Publishing.

- Ministry of National Education [MoEN]. (2011). *The characteristics of a 21st century student*. Ankara. Ministry of National Education Research and Development Department (MNERDD).
- Ministry of National Education [MoEN]. (2017). *The curriculum of science education course*. Ankara: Board of Education and Discipline.
- Moore, T. J., and Smith, K. A. (2014). Advancing the state of the art of STEM integration. *Journal of STEM education* , 15(1), 5-10.
- Morrison, S., Nibert, A., & Fliack, J. (2006). *Critical thinking and test item writing*. Health Education Systems, Incorporated.
- National Academy of Science. (2010). *Rising above the gathering storm*. Washington, : The National Academies Press.
- Nourbakhsh, I. R., Crowley, K., Bha, A., Hamner, E., Hsiu, T., Perez-Bergquist, A., Richards, S., Wilkinson, K. (2005). The robotic autonomy mobile robotics course: robot design, curriculum design and educational assessment. *Curriculum Design and Educational Autonomous Robots*, 18(1), 103-127.
- Papert, S. (1993). *The children's machine: rethinking school in the age of the computer*. New York, USA: Basic Books.
- Portree, D. S. (1998). *NASA's origins and the dawn of the space age*. NASA History Division, Office of Policy and Plans, NASA Headquarters.
- Rawat, T. C. (2010). A study to examine fluency component of scientific creative talent of elementary stage students of himachal pradesh with respect to area, type of school and gender. *International Transactions in Humanities and Social Sciences*, 2(2), 152-161.
- Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and Engineering Teachere*, 1-5.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 20-26.
- Shahali, M., Hafizan, E., Halim, L., Rasul, S., Osman, K., Ikhsan, Z., & Rahim, F. (2015). Bitara-stem training of trainers'programme: impact on trainers' knowledge, beliefs, attitudes and efficacy towards integrated stem teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 14(1).
- Shanahan, M.-C., and Nieswandt, M. (2009). Creative activities and their influence on identification in science : three case studies. *Journal of Elementary Science Education* , 21(3), 63-79.
- Siew, N. M., & Ambo, N. (2018). Development and evaluation of an integrated project-based and STEM teaching and learning module on enhancing scientific creativity among fifth graders. *Journal of Baltic Science Education*, 17(6), 1017-1033.

- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., and Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 national report. ankara: measuring the republic of turkey ministry of national education*, General Directorate of Evaluation and Examination Services.
- Ugras, M. (2018). The Effects of STEM activities on stem attitudes, scientific creativity and motivation beliefs of the students and their views on stem education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (5).
- Wendell, K. B., and Rogers, C. (2013). Engineering design-based science, science content performance, and science attitudes in elementary school. *Journal of Engineering Education*, 102 (4), 513-540.
- White, D. W. (2014). What is STEM education and why is it important?. *Florida Association of Teacher Educators Journal* , 1(14), 1-9.
- Williams, K., Igel, I., Poveda, R., Kapila, V., & Iskander, M. (2012). Enriching K-12 science and mathematics education using legos. *Advances in Engineering Education*, 3(2), n2.
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S., Ceylan, E., and Yetişir, M. İ. (2013). *TIMSS 2011 results perspectives from turkey*. Ankara: TEDMEM.
- Yu, L., Harrison, L., Lu, A., Li, Z., and Wang, W. (2011). 3D digital legos for teaching security protocols. *IEEE Transactions On Learning Technologies*, 4(2), 125-137.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Bu çalışmanın amacı, 6. sınıf ğrencilerinin Lego temelli STEM etkinliklerini kullanarak bir senaryo çerçevesinde kendilerine sunulan gerçek yaşam problemlerini çözüm üretmelerini sağlamaktır. Ayrıca bu etkinliklerin öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarına ve akademik başarılarına etkisini tespit etmektir. Öğrencilerin aktif katılımı, gerçek yaşam problemlerine çözüm bulabilmeleri ve üst düzey becerileri kullanabilmeleri fen okuryazarı bireylerden beklenen özelliklerdir. Dolayısıyla derslerin öğrencilerin bu beceri ve yeteneklerini tetikleyecek şekilde işlenmesi ve planlanması için eğitimcilerle büyük sorumluluk düşmektedir. Lego temelli STEM etkinlikleri, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren, mantık ve muhakeme becerilerini kullanarak bir ürün ortaya koymalarını sağlayan ve hayal güçlerini somut nesnelere dönüştürdüğüleri etkinlikleri içerdiğinden, eğitime entegre edilmesi önemlidir. Bu etkinlikler geleneksel ğretim yöntemlerinden farklı olduğu için fen-teknoloji ve mühendislik-matematik gibi bilimsel alanları kullanarak öğrencilerin ilgisini arttırmaktadır. Mühendislik tasarımlarının malzemesi olan legolar, öğrencilere karşılaştıkları bir sorunla ilgili somut yöntemler deneme fırsatı sunar. Ayrıca ğrencilere bir problem için buldukları çözüm işe yaramadığında hemen değiştirme şansı verir (Brophy vd., 2008; LEGO Education, 2014). Bu alışmada, Lego temelli STEM etkinliklerinin öğrencilerin başarılarını ve becerilerini etkilemesi hedeflendiğinden, bazı konuların bu etkinlikler aracılığıyla öğretilmesinin önemli olduğu düşünölmektedir. Literatür incelendiğinde Lego temelli STEM etkinliklerini ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görölmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın literatüre büyük katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Araştırmaya ilişkin alt problemler şunlardır:

- Lego temelli STEM etkinlikleri öncesinde ve sonrasında öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarında bir değişim meydana gelmiş midir?
- Lego temelli STEM etkinlikleri öncesinde ve sonrasında öğrencilerin akademik başarılarında bir değişiklik meydana gelmiş midir?

Yöntem

Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Deneysel çalışmalarda gerçekleştirilen ön ve son testlerden elde edilen sonuçlara göre, kullanılan tekniğin deney grubu üzerindeki etkisi analiz edilebilmektedir (Ary vd., 2019). Çalışmada iki grup deney grubunu, bir grup ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın deney gruplarında 6. sınıf fen bilimleri dersi konuları Lego temelli STEM etkinlikleri ile işlenirken, kontrol

grubunda mevcut öğretim programı kullanılmıştır. 6. sınıf fen bilimleri dersi konuları deney ve kontrol gruplarında 7 hafta boyunca işlenmiştir. Uygulamalar 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamaların gerçekleştirildiği okulda bu sınıf düzeyinde 3 şube bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları bu sınıflardan seçilmiştir. Çalışmanın kontrol ve deney gruplarının belirlenmesinde birinci dönem not ortalamaları kullanılmıştır

Bulgular

Kontrol grubu, deney grubu-1 ve deney grubu-2'nin bilimsel yaratıcılık puanları arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla çalışma gruplarının puan ortalamaları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Grupların akıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(2, 82) = 4.763, p = .011$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın kontrol grubu ile deney grubu-2 arasında olduğu görülmüştür. Akademik başarı testlerinde sadece Hayvanlar Akademik Başarı testinde anlamlı fark bulunurken, diğer testlerde ortalama puanda deney gruplarının son test puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sontest puanı lehine oluşan bu anlamlı fark sonucunda Lego temelli STEM etkinliklerinin öğrencilerin bu konu alanındaki akademik başarılarını artırdığı tespit edilmiştir. Kontrol grubu ile kıyaslandığında deney gruplarının puan ortalamalarında pozitif ve anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu durumda STEM uygulamalarından biri olan Lego temelli STEM etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkililiğini göstermektedir. Wendell ve Rogers'ın (2013) bu konu alanında Lego materyallerini kullandıkları çalışmaları araştırmaya benzerlikler içermektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir; bu çalışma 7 haftalık bir süreyi kapsamaktadır. STEM etkinliklerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, STEM uygulamalarının süresinin daha uzun bir zaman aralığına yayılması hem eğitim-öğretim hem de öğrenciler açısından faydalı sonuçlar verebilir. Bu çalışmada konu alanları üzerinde çeşitli etkinlikler ve çalışmalar gerçekleştirilmiştir: "Kuvvet ve Hareket", "Canlılar ve Yaşam", "Madde ve Isı" ve "Ses ve Özellikleri". Farklı konu alanlarına yönelik etkinlikler geliştirilebilir ve gerçekleştirilebilir.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULDAKİ POZİTİF YAŞANTILARI İLE OKULDAN BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ*

Mehmet Ali KÖSEM**, Ramazan YİRCİ***

Özet

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin okuldaki pozitif yaşantıları ile okuldan beklentilerinin incelenmesidir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun evrenini Hatay ili Hassa ilçesinde öğrenim görmekte olan 5041 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem ise toplamda 553 ortaokul öğrencisinden basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Nitel boyutta ise 92 öğrenci çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Yapılan çalışmada öğrencilerin okuldaki pozitif yaşantıları ile okuldan beklentilerinin incelenmesi cinsiyet, sınıf düzeyi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine bağlı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuldaki pozitif yaşantılarına ilişkin görüşlerinin genel olarak iyi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuldaki pozitif yaşantılar ölçeği puan ortalamaları tüm alt boyutlarda cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Ölçekten alınan puanların yerleşim yeri değişkenine göre minnettarlık, iyimserlik ve sebat alt boyutlarında farklılaşmadığı bulunmuş olup anlamlı farkın sadece haz (yaşam coşkusu) alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda veriler görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile incelenmiştir. Öğrencilerin okul yöneticisinden beklentileri incelendiğinde en fazla beklentinin sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetlerle ilgili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğretmenlerinden beklentileri incelendiğinde en çok beklentinin etkinlik, oyun ve eğlence olduğu görülmüştür. Öğrencilerin arkadaşlarından beklentileri incelendiğinde en çok beklentinin arkadaşlık ilişkileriyle ilgili olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin okul ortamında pozitif bir yaşantılarının oluşması için sosyal, kültürel ve sportif anlamda beklentilerinin karşılanması, öğrencilerinin okuldaki yaşantı alanlarında iyileştirmeler ve geliştirmeler yaparken öğrencilerin görüşlerine yer verilmesi, fikirlerinin dikkate alınması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğrenci, pozitif yaşantı, beklenti, okul.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütülen "Ortaokul Öğrencilerinin Okuldaki Pozitif Yaşantıları İle Okuldan Beklentilerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Kara Hasan Paşa Ortaokulu, Dört Yol, Hatay, Türkiye, mehmetalikosem@hotmail.com.tr, Orcid id 0000-0003-3680-5620

*** Doç. Dr., Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, yirci@ksu.edu.tr, Orcid id: 0000-0003-4696-7420

THE ANALYSIS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' POSITIVE EXPERIENCES AT SCHOOL AND THEIR EXPECTATIONS FROM SCHOOL

Abstract

The main purpose of this study is to examine secondary school students' positive experiences at school and their expectations from school. Mixed research model was used in this study in which qualitative and quantitative research methods were used together. The population of the quantitative dimension of the research consists of 5041 secondary school students studying in Hassa district of Hatay province. The sample was formed by simple random sampling method from a total of 553 secondary school students. In the qualitative dimension, 92 students were included in the study group. In the study, students' positive experiences at school and their expectations from school were examined depending on the variables of gender, grade level and school location. As a result of the research, it was seen that the students' opinions about their positive experiences at school were generally good. The mean scores of students' positive experiences at school scale differed significantly in all sub-dimensions according to gender and grade level variables. It was found that the scores obtained from the scale did not differ in the sub-dimensions of gratitude, optimism and perseverance according to the variable of residence, and it was determined that the significant difference was only in the sub-dimension of pleasure (enthusiasm for life). In the qualitative dimension of the study, data were collected through an interview form and analysed by content analysis. When the expectations of the students from the school administrator were analysed, it was seen that the highest expectation was related to social, cultural and artistic activities. When the expectations of the students from their teachers were analysed, it was seen that most of the expectations were related to activities, games and entertainment. When the expectations of the students from their friends were analysed, it was seen that most of the expectations were related to friendship relations. In line with the findings obtained from the research, it is recommended that students' expectations in the social, cultural and sportive sense should be met in order to create a positive life in the school environment, and that students' opinions should be taken into consideration and their ideas should be taken into consideration while making improvements and developments in the areas of students' life at school.

Key words: Student, positive experience, expectation, school.

GİRİŞ

21. yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken beceriler değişime uğramış ve bu becerilerin kazandırılmasında stratejik bir görevi olan okulların önemi de her geçen gün daha da artmıştır. Eğitim insanlık tarihi ile birlikte var olan ve devam eden bir olgudur. Eğitim ile toplumun değerleri taşınır ve bu esnada toplumun da eğitimden beklentilerinin karşılanması gerekmektedir (Azar, 2011: 37). Günümüz modern toplumlarında öğrenciler günlerinin çoğunu okulda geçirirler. Okullarda genel amaç, toplumsal varlık olan bireyin topluma uyumlu hale getirilmesidir. Böylelikle değişime ve gelişmelere de ayak uydurması sağlanmış olacaktır (Karataş vd., 2015: 169). Okullar topluma birey yetiştirir (Argon ve Özçelik, 2007: 43-61). Okullar sadece akademik bilgilerin aktarıldığı yerler olmaktan çıkmış ve öğrencilerin yaşam alanı haline gelmiştir. Bu sebeple okulların öğrenci yaşantısında önemli bir yeri vardır. Okulların var olmasındaki asıl sebep de öğrencilerdir. Bir ülkenin gelişmesi, geleceğinin kurulması ve modernleşmesi; okulların üretkenliğine ve okullardaki hedeflere ulaşılma durumuna bağlıdır. Buna ulaşırken de öğrencilerin okul ile ilgili neler düşündükleri, okul yaşantılarının durumunu ortaya çıkarmak gerekir (Balci, 2019: 60-70).

Öğrenciler okul ortamlarını mutluluk ve heyecan veren bir yer olarak görmek istemektedirler (Özdemir ve Akkaya, 2013: 295-322). Okulların modern dünya şartlarına uygun hale getirilmesi ile birlikte öğrencilerin de okul yaşantıları ve okuldaki geçirdikleri vakitleri eğlenceli ve verimli hale gelecektir. Okullar öğrencilerin yaşama alanlarıdır (Balyemez, 2017: 115). Bu sebeple okullar her geçen gün kendini yenilemeli ve çağın gereklerine uyacak şekilde kendini geliştirmelidir. Öğrencilerin motivasyonlarının yükselmesi, psikolojilerinin olumlu etkilenmesi, okulla ilgili iyi duygu ve düşünceler kazanmaları ve bilime katkı sağlamaları için okul yaşantılarında pozitif bir ortamın oluşması önemli görülmektedir. Öğrencilerin okul yaşantılarında pozitif bir ortamın sağlanması ile öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri, okulu sahiplenmeleri, okula severek ve isteyerek gelmeleri de böylelikle artacaktır. 21. yüzyılda okuldan, okul müdürlerinden, öğretmenlerden beklentiler artmıştır. Bu sebeple okul yöneticilerinden, öğretmenlerden ve öğrencilerin arkadaş çevresinden değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri için esnek olmaları, işbirlikçi davranmaları ve gelişmelere açık olmaları beklenmektedir. Okul ortamının etkili ve verimli olması isteniyorsa okul müdürleri, öğretmenler, öğrencilerin arkadaşları üzerine düşen görevleri yerine getirmelidirler (Balci, 2019: 60-70). Böylelikle desteklenen öğrenci okul ortamına ve gelişmelere daha kolay uyum sağlayacaktır (Doğan, 2012).

Okul ortamında öğrencilerin pozitif yaşantılarının sağlanması hususunda sorumluluk okulun tüm paydaşlarına düşmektedir. Öğrencilerin okuldan beklentileri okul yönetiminden, öğretmenlerinden ve akran gruplarından beklentiler şeklinde sıralanmaktadır. Bu sebeple okul yönetimi, öğretmenler ve öğrencinin akran grupları üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Öğrencilerin okuldan beklentilerinin bilinmesi ile beraber öğrencilerin problemlerinin altında yatan sebepler de gün yüzüne çıkacaktır (Gökcyer, 2012: 235). Böylelikle öğrencilerin okul yaşam kalitesinin artırılmasını sağlayacak adımların atılması mümkün olacaktır.

Öğrencilerin okul ortamında genel olarak iyi olduğunun göstergelerinden biri olarak kabul edilen okul yaşam kalitesi, öğrencilerin okul yaşamına karışmaları ve bu ortamla bütünleşmelerinden kaynaklanan genel bir iyi, huzurlu ve mutlu olma hali olduğu söylenebilir. Öğrencilerin uzun yıllarını okulda geçirdikleri göz önüne alındığında, okul yaşantılarında kalitenin gerekliliğinin taşıdığı önem açıkça görülebilmektedir. Okul yaşam kalitesini artırmanın önemli yollarından birisi öğrencilerin beklentilerinin önemsenmesidir. Eğer okul ortamlarında öğrencilerin beklentileri göz önüne alınmaz, gelişimleri ve ihtiyaçları önemsenmezse öğrencilerin fiziksel, psikolojik, sosyal ve akademik gelişimleri üzerinde ciddi sorunlar oluşacaktır. Ortaokul döneminde böyle bir etkinin oluşması ile ileri zamanlarda öğrencilerde ciddi problemler oluşabilir ve bu durum tüm eğitim hayatlarına yansiyabilir (Durmaz, 2008). Buradan hareketle öğrencilerin okuldaki yaşantıları ile okuldan beklentilerine yönelik yapılacak araştırma okulların zayıf ve güçlü yönleri ile ilgili bilgi sağlar ve okullardaki pozitif yaşantıyı geliştirilmeye dayanak oluşturabilir. Öğrencilerin okuldaki pozitif yaşantıları ile okuldan beklentilerine ilişkin yapılacak olan detaylı araştırmaların eğitim bilimleri alanına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadaki temel amaç ortaokul öğrencilerinin okuldaki pozitif yaşantıları ile okuldan beklentilerinin incelenmesidir.

Araştırmanın nicel boyutunda temel amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin okuldaki pozitif yaşantılarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okuldaki pozitif yaşantıları cinsiyet, sınıf düzeyi ve yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın nitel boyutunda temel amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

3. Öğrencilerin okuldaki pozitif yaşantılarının niteliğinin artması için okul yöneticisinden (okul müdüründen), öğretmenlerinden ve arkadaşlarından beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma modelidir. Karma araştırma, nitel ve nicel verilerin toplanarak her iki araştırma modelinin birlikte kullanıldığı bir araştırma modelidir (Alkan vd., 2019: 559-582). Çalışmalarda karma araştırma modelinin kullanılması her iki desenin de avantajlarının kullanılmasını sağlamaktadır (Creswell, 2008). Karma araştırma modeli ile her iki yaklaşımın sınırlılıklarının en aza indirmesi de mümkün olacaktır. Araştırmada nitel ve nicel iki araştırma yönteminin harmanlanması ile çalışmanın güçlendirilerek daha tutarlı ve gerçekçi hale gelmesi sağlanmıştır (Kıral ve Kıral, 2011). Bu araştırmada karma araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desende aynı değere sahip nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır ve ayrı ayrı analiz edilir. Yapılan analiz sonrasında nicel ve nitel bulgular aralarındaki benzerlik ve farklılıklar açısından değerlendirilir, yorumlanarak araştırmanın amacı doğrultusunda sonuca ulaşılır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Yakınsayan paralel desenin kullanılmasındaki amaç araştırmaya ilişkin tamamlayıcı veriler toplamak ve araştırmayı daha iyi hale getirmektir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel kısmı çalışma evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yıllarında Hatay ili Hassa ilçesi ortaokullarında öğrenim gören 5041 (2466 kız, 2575 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Evrende bulunan ortaokulların sayısı 22'dir. Bu ortaokulların 3'ü ilçe merkezinde 19'u ise mahalle-kasabada yer almaktadır. Hatay büyükşehir olduğundan köy yerleşim yeri bulunmamaktadır. Örneklem ise evreni temsil etme yeterliğine sahip evrenden rastgele seçilen 11 ortaokulun 553 (292 kız, 261 erkek) gönüllü öğrencisidir. Araştırmanın nicel verileri 11 ortaokulda öğrenim gören toplam 553 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında çalışma grubunu ise rastgele seçilen 6 ortaokuldan 100 gönüllü 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Nitel verilerin toplanmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme tercih edilmiştir. Bunun sebebi 8. sınıf öğrencilerinin alt sınıftaki öğrencilere göre daha bilinçli olduklarından sorulara daha nitelikli ve daha mantıklı cevaplar vereceği beklentisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki farklı şekilde veri elde edilmiştir ve öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için de okulda pozitif yaşantılar ölçeğine "Kişisel Bilgi

Formu" eklenmiştir. Bunlardan birincisi öğrencilerin okul temelli pozitif psikolojik özelliklerini ölçmek için Furlong vd. (2013) tarafından geliştirilmiş, Türk kültürüne ve Türkçeye uyarlaması Telef (2016) tarafından yapılmış "Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği"dir. Ölçeğin orijinali 16 maddeden; minnettarlık, yaşam coşkusu, iyimserlik ve sebat olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçeğin nihai formu 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin toplam Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların Cronbach-Alpha değerleri ise "Minnettarlık" .70, "Haz (Yaşam Coşkusu)" .80, "İyimserlik" .63 ve "Sebat" .73'tür. Araştırmanın ikinci kısmında veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taranmış soru havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşü de alınarak açık uçlu 3 maddeden oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Güvenirliği ve geçerliğini sağlamak için eğitim bilimleri alanında üç alan uzmanına bu sorular sorulmuş ve uzman görüş ve önerileri doğrultusunda sorulara son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel kısmı için veriler ölçek yoluyla elde edilmiştir. İlçe merkezinde 2 ortaokul, kasaba ve mahallelerden 9 ortaokul seçilmiştir. Araştırmanın nitel kısmı için ilçe merkezinden 2 ortaokul kasaba ve mahallelerden 4 ortaokul seçilmiştir. Her okul için üç gün ayrılmış, öğrencilere formlar hakkında genel bilgilendirme yapılmış ve bilimsel çalışmada kullanılacağı anlatılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel verileri toplanmadan önce Hassa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile Hassa Kaymakamlığı'ndan resmi izin talebinde bulunulmuş ve gerekli izinler alındıktan veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın nicel verilerinin çözümlenmesinde, araştırmaya katılan 553 öğrenci verileri SPSS programına girilmiştir. Kişisel bilgi formunda yer alan demografik özellikler için öğrencilerin sayısı ve yüzdelik dilimleri belirlenmiştir. Ölçeğin toplam ve alt boyutlarının ortalaması, standart sapması hesaplanmıştır. Ölçekte madde bazlı olarak ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada farklı gruplardan elde edilen verilerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik bir test olan ilişkisiz-bağımsız örneklem için t-testi kullanılmış, ikiden fazla bağımsız gruplarda ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır (Can, 2016: 100-162). Verilerin çözümlenmesinde, "öğrencilerin ifadelerine katılma düzeylerini belirleyen puan sınırları" tablosu esas alınmıştır. Araştırmada verilerin analizinde dağılımın normal olduğunu anlamak için skewness

(çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerini -1, +1 arasında olduğu, frekans dağılım grafiği (histogram) ve Q-Q Plot grafiği 45 derecelik açıya yakın çıktığı için verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Levene testi sonucunda değerlerin 0.05'den yüksek çıktığı için dağılımın homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veriler toplandıktan sonra formlar incelenmiş ve eksik bilgi içeren ve doldurulmayan 8 form çıkarılmıştır. 92 form üzerinden içerik analizi yapılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen görüşler ile ilgili kodlar oluşturulmuş benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Gruplandırılan görüşler ilişkili olduğu ifadelerle göre temalara ayrılmıştır. Bu temalarla ilgili uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Güvenirliği sağlamak için veriler araştırmacılar tarafından iki defa farklı zamanlarda tekrar kodlanmıştır. Farklı zamanlarda kodlanan görüşme formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması için iki kodlama birbiriyle karşılaştırılmış ve güvenilirlik Miles ve Huberman (1994)'in formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formüle göre iki kodlamanın uyum düzeyi %90 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Yukarıdan Çalışmada toplanan verilerden hareketle elde edilen bulgular nicel kısım ve nitel kısım şeklinde ayrı ayrı ele alınmıştır.

Araştırmanın Nicel Kısımında Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda "Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği" maddelerine verilen cevaplara göre betimsel tarama modelinde elde edilen istatistiksel analiz sonuçları şu şekildedir:

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda birinci alt probleme ilişkin veriler çizelgede sunulmuştur:

Tablo 1. Ortaokul öğrencilerinin okuldaki pozitif yaşantıları görüşlerine ait betimsel istatistikler

	Boyutlar	Ort.	SS	Sıra
Ortaokul Öğrencileri (N=553)	Minnettarlık	3.62	0.54	1
	Haz(Yaşam Coşkusu)	2.82	0.71	4
	İyimserlik	3.50	0.72	2
	Sebat	3.35	0.76	3
	Ölçeğinin Tümü	3.29	0.51	

Tablo 1’de görüldüğü üzere görüşlerinin aritmetik ortalaması minnettarlık boyutunda 3.62, iyimserlik boyutunda 3.50 ve sebat boyutunda 3.35 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin minnettarlık, iyimserlik ve sebat boyutlarında okuldaki pozitif yaşantıları olumlu düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuldaki pozitif yaşantılarında en çok olumlu düşüncelerin olduğu boyutların sırasıyla 1) minnettarlık boyutu, 2) iyimserlik boyutu, 3) sebat boyutu 4) haz (yaşam coşkusu) boyutlarından olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin okul yaşantılarında en çok minnet duydukları ve en az da haz duydukları görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerinin okuldaki pozitif yaşantıları görüşlerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, okulun bulunduğu yerleşim yeri) göre incelenmesinden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda cinsiyet değişkenine ilişkin veriler çizelgede sunulmuştur:

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin okuldaki pozitif yaşantılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

	Boyut	Gruplar	n	Ort.	SS	t	p
Ortaokul Öğrencileri (N=553)	Minnettarlık	Erkek	261	3.48	.65	-6,146	0,000
		Kız	292	3.75	.37		
	Haz/Yaşam Coşkusu	Erkek	261	2.68	.73	-4,488	0,000
		Kız	292	2.95	.66		
	İyimserlik	Erkek	261	3.36	.72	-4,465	0,000
		Kız	292	3.63	.70		
	Sebat	Erkek	261	3.17	.67	-5,165	0,000
		Kız	292	3.50	.80		
	Ölçeğin Tümü	Erkek	261	3.14	.55	-6,764	0,000
		Kız	292	3.42	.44		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin okulda pozitif yaşantılarına ilişkin görüşlerinin toplam ölçek puan ortalamasıyla cinsiyet değişkeni bağlamında grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(551)}=-6.764, p<0.05, d=$]. Ölçeğin “minnettarlık” [$t_{(551)}=-6,146 p<0.05$], “haz (yaşam coşkusu)” [$t_{(551)}=-4,488 p<0.05$], “iyimserlik” [$t_{(551)}=-4,465, p<0.05$] ve “sebat” [$t_{(551)}=-5,165 p<0.05$] alt boyutlarında grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucunda bulunan anlamlı farklılığın

büyüklüğü hakkında bilgi vermesi için etki büyüklüğünün hesaplanması gerekmektedir. Etki büyüklüğü Green ve Salkind (2005) tarafından belirtilen formüle göre hesaplanmıştır.

Cinsiyet değişkeni bağlamında bakıldığında etki büyüklüğü (d)=0.57 olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni etki büyüklüğünün orta düzey etkisinin olduğu söylenebilir. Görüldüğü üzere kız öğrenciler lehine anlamlı farklılaşma vardır. Okuldaki pozitif yaşantı algısında kız öğrencilerin okulda daha iyimser, minnettar, yaşam coşkusu ile dolu ve azimli oldukları görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin yaş aralığının genellikle 10-14 olmasından bu yaş grubundaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha neşeli, hayat dolu olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Kız öğrencilerin bu yaş aralığında dil becerilerinin daha gelişmiş olması, alıcı ve ifade edici dil özelliklerinin erkeklere göre daha erken yaşlarda başlamasının etkileri olabilmektedir. Bu durumun Türk toplumunun ataerkil aile yapısından da kaynaklandığı düşünülebilir. Kız öğrencilerin okul ortamında kendilerini daha rahat hissetmeleri ve rahat hareket etmeleri, kendilerini okulda mutlu hissetmelerini ve okul yaşamlarında pozitif bir ortam oluşturmalarında etkili olduğu düşünülebilir.

Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda sınıf değişkenine ilişkin veriler çizelgede sunulmuştur:

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin okuldaki pozitif yaşantılarının sınıf düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Ort.	SS	F	p	LSD	
Ortaokul Öğrencileri (N=553)	5. Sınıf	130	3.82	.29	9,089	0,000	5>6 5>7 5>8 7>6	
	6. Sınıf	167	3.52	.61				
	7. Sınıf	130	3.65	.52				
	8. Sınıf	126	3.55	.61				
	Minnettarlık	Toplam	553	3.62	.54			
	5. Sınıf	130	3.07	.59	10,966	0,000	5>6 5>7 5>8 7>8	
	6. Sınıf	167	2.75	.73				
	7. Sınıf	130	2.89	.67				
	8. Sınıf	126	2.60	.75				
	Haz/Yaşam Coşkusu	Toplam	553	2.82	.71			
	İyimserlik	5. Sınıf	130	3.62	.49			

	6. Sınıf	167	3.39	.71			
	7. Sınıf	130	3.56	.93	2,796	0,040	5>6
	8. Sınıf	126	3.47	.67			
	Toplam	553	3.50	.72			
	5. Sınıf	130	3.51	.50			
	6. Sınıf	167	3.23	.65			
	7. Sınıf	130	3.38	.56	3,479	0,016	5>6
	8. Sınıf	126	3.30	1.16			5>8
Sebat	Toplam	553	3.35	.76			
	5. Sınıf	130	3.47	.36			
	6. Sınıf	167	3.19	.53			5>6
	7. Sınıf	130	3.33	.48	10,002	0,000	5>7
	8. Sınıf	126	3.19	.61			5>8
Ölçeğin	Tümü	Toplam	553	3.29	.51		7>6
							7>8

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğrencilerin okuldaki pozitif yaşantılarına ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları sınıf değişkeni bağlamında incelenmiş ve grupların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(3-549)}= 0734$, $p>0.05$]. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın; 5. sınıf-diğer sınıflar (6-7-8), 7. sınıf-6.sınıf ve 7.sınıf-8.sınıf öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin "minnettarlık" alt boyutunda sınıf değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(3-549)}= 9.089$, $p<0.05$]. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın; 5. sınıf -diğer sınıflar (6-7-8) ve 7. sınıf-8.sınıf öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir. Haz (yaşam coşkusu) alt boyutunda da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(3-549)}= 10.966$, $p<0.05$]. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın; 5. sınıf -diğer sınıflar (6-7-8) ve 7. sınıf-8.sınıf arasında olduğu tespit edilmiştir. İyimserlik alt boyutunda sınıf değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş [$F_{(3-549)}= 2.796$, $p<0.05$]. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testine göre anlamlı farkın; 5. sınıf ile 6.sınıf öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir. Sebat alt boyutunda da sınıf değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(3-549)}= 3.479$, $p<0.05$]. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın; 5. sınıf ile 6.sınıf ve 5.sınıf ile 8.sınıf öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda bulunan anlamlı farklılığın büyüklüğü hakkında bilgi vermesi için etki

büyükülüğünün hesaplanması gerekmektedir. Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü eta-kare (η^2) olarak adlandırılan bir ilişki katsayısıdır. Bu katsayı Anova tablosundaki gruplar arası varyansın toplam varyansa bölünmesi ile elde edilir ve 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Eta-karenin (η^2) alacağı değere göre etki büyüklüğü Green ve Salkind (2005) tarafından 0.01 değerleri için küçük, 0.06 değerleri için orta ve 0.14 değerleri için geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Can, 2016).

“Sınıf düzeyi” değişkeni bağlamında bakıldığında hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.05$) olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda sınıf düzeyi değişkeninin hesaplanan etki büyüklüğü orta düzey etkisinin olduğu söylenebilir. Ölçeğin toplam puanlarına bakıldığında en küçük yaş grubunun bulunduğu 5. sınıf öğrencilerinin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre okuldaki pozitif yaşantıları algılarında anlamlı farklılaşma görülmektedir. Bu farklılaşma 5.sınıf öğrencilerinin yaşlarının küçük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca 5.sınıflarda ders ve konu yoğunluğunun az olması ve sınav kaygılarının başlamaması, okul yaşantılarına yönelik düşüncelerinin daha olumlu olmasına sebep olmuş olabilir. Ayrıca 5. sınıf öğrencilerinin mutlu olmaları, eğlenmeleri, memnuniyetlerinin sağlanması 6, 7, 8. sınıf öğrencilerine göre kolay ve daha zahmetsiz olabilmektedir. Çünkü küçük yaş grubundaki çocuklar basit de olsa çoğu şeyden mutluluk duyabilmektedir.

Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine ilişkin veriler çizelgede sunulmuştur:

Tablo 4. Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre öğrencilerinin okuldaki pozitif yaşantılarının incelenmesi

	Boyut	Gruplar	N	Ort.	SS	t	P
Ortaokul Öğrencileri (N=553)	Minnettarlık	Kasaba-Mah.	465	3.63	.52	0.795	0.427
		İlçe Merkezi	88	3.58	.63		
	Haz/Yaşam Coşkusu	Kasaba-Mah.	465	2.88	.52	4.165	0.000
		İlçe Merkezi	88	2.53	.63		
	İyimserlik	Kasaba-Mah.	465	3.51	.74	0.355	0.723
		İlçe Merkezi	88	3.48	.65		
	Sebat	Kasaba-Mah.	465	3.35	.61	0.019	0.985
		İlçe Merkezi	88	3.34	1.27		
	Ölçeğin Tümü	Kasaba-Mah.	465	3.31	.49	1.915	0.056
		İlçe Merkezi	88	3.19	.60		

Tablo 4'te görüldüğü gibi yerleşim yeri değişkenine göre ortaokul öğrencilerinin okuldaki pozitif yaşantılarının incelenmesi için t-testi yapılmış ve ölçeğin minnettarlık, iyimserlik, sebat boyutları ve ölçeğin tümünde okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine bağlı anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. $p>0.05$]. Alt boyutlarda ise anlamlı farklılığın sadece "haz (yaşam coşkusu)" alt boyutunda [$t_{(551)}=4.165$ $p>0.05$] kasaba-mahallede yaşayanlar lehine olduğu bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıktaki etki büyüklüğünün (d)=0.48 olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeninin haz (yaşam coşkusu) boyutunda etki büyüklüğünün orta düzey etkisinin olduğu söylenebilir. Bu durum kasabalardaki okullarda öğrenci sayılarının daha az olması nedeniyle okullardaki iletişiminin daha etkili olmasından kaynaklanıyor olabilir.

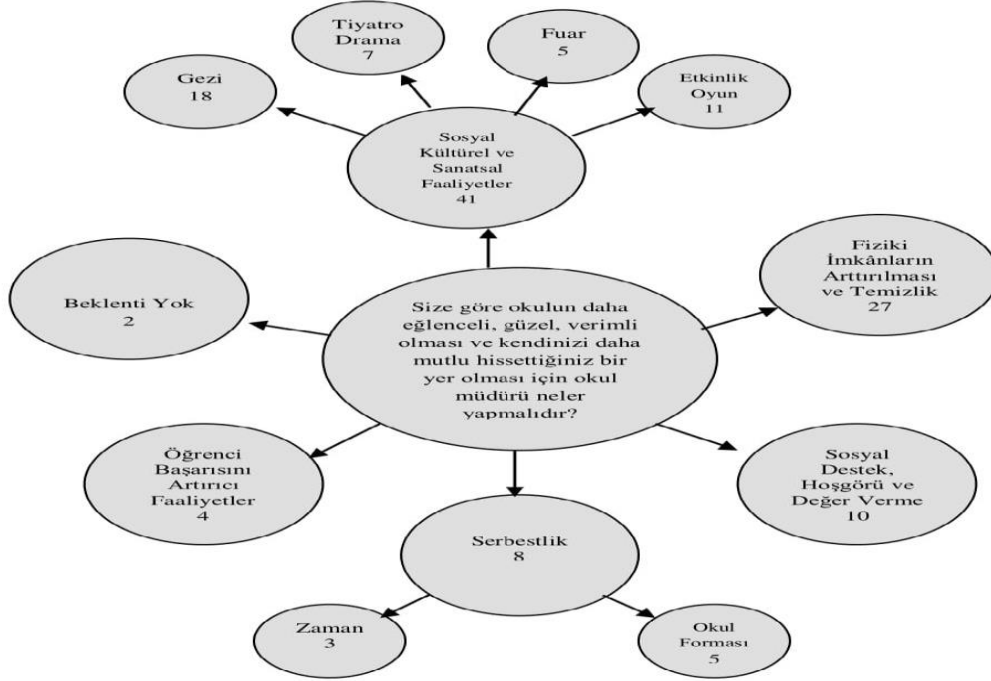
Araştırmanın Nitel Kısımında Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu kısmı içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Gerekli yerlerde ise veriler sayısallaştırılarak kullanılmıştır. Bu gibi çalışmalar düşüncelerin ve olayların tabii sahasında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konduğu çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39). Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçlar, konulara ilişkin farklı bir görüş sunabilmektedir. Bu çalışmada nicel araştırma bulgularının nitel veriler kullanılarak geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrenci görüşlerine göre okulun daha eğlenceli, güzel, verimli olması ve öğrencilerin kendisini daha mutlu için okul yöneticisi (okul müdürü), öğretmenler ve öğrenciler neler yapmalıdır sorusuna cevap aranmıştır.

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yöneticisinden (Okul Müdüründen) Beklentilerine İlişkin Bulgular



Şekil 1. Ortaokul öğrencilerinin okul yöneticisinden (okul müdüründen) beklentileri

Şekil 1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin okul yöneticisinden beklentileri incelendiğinde en fazla beklentinin “sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetler” temasında toplandığı görülmektedir. Burada öğrenciler okul müdürlerinden; sanatsal aktiviteleri daha çok sıklaştırmalarını, okul içi ve okul dışı etkinlikler yaparak öğrencilerin farklı faaliyetler yapmalarına imkân tanınmasını ve fırsatlar oluşturmasını bunu yaparken de öğrenci fikirlerini dikkate almasını beklemektedirler. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde en çok bu tema ile ilgili olan gezi, tiyatro-drama, fuar, etkinlik-oyun alt temalarında beklentilerin sıklaştığı görülmektedir. Bu alt temalar içerisinde de en çok dağılım ise “gezi” alt temasındadır. Öğrenciler okul müdürlerinden gezilere götürmesini, sanatsal aktiviteler yapmaya fırsat tanınmasını, fuarlara katılım göstermesini, tiyatro etkinlikleri düzenlemesini, oyun ve fiziksel etkinlikler için imkân oluşturmasını beklemektedirler. Buradan hareketle öğrencilerin gezmeyi sevdiği, yeni yerler görmek istedikleri görüşüne ulaşılabilir. Bu alt tema ile ilgili öne çıkan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö14. Okul müdürü “Gezi, piknik, okul içi etkinlikler ve tiyatrolar yapmalı.”

Bu tema içerisinde ikinci olarak en çok beklenti ise “oyun ve etkinlik” alt temasında toplandığı görülmektedir. Öğrenciler; turnuvalar yapılmasını, fiziksel etkinliklere daha çok yer verilmesini, eğlenceli bir okul ortamı oluşturulmasını, derslerin oyunlarla eğlenceli hale getirilmesine imkân tanınmasını beklemektedir. Bu alt tema ile ilgili öne çıkan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur:

Ö46. Okul Müdürü “Okul bahçesine oyun alanları yaptırmalı.”

Bu tema içerisinde üçüncü olarak en çok beklenti “fiziki imkânların artırılması ve temizlik” temasına yönelik olduğu görülmektedir. Öğrenciler yaşama alanlarında iyileştirmeler istemekte, okulda pozitif bir yaşantı ortamı sağlamak için çevre düzenlemesi yapılması, spor sahaları oluşturulması, okul bahçesinin güzelleştirilmesi, çimlendirilmesini beklemektedirler. Bu tema ile ilgili öne çıkan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur.

Ö30. Okul Müdürü “Spor aletleri yaptırmalı, sınıflara klima taktırmalı, sıraları tekli yapmalıdır, kantini düzenlenmelidir, futbol sahası yaptırmalıdır.”

“Sosyal destek, hoşgörülü davranma ve değer verme” temasında ele alınan görüşler incelendiğinde; öğrencilerin okul müdürleri tarafından değerli görülmek istedikleri, kendilerine iyi davranılmasını bekledikleri, kendilerine aşağılayıcı ve kaba sözler kullanılmamasını istedikleri görülmektedir. Öğrenciler ihtiyaç duyduklarında yardımına koşacak bir okul müdürü beklentisi içerisinde. Bu tema ile ilgili öne çıkan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur.

Ö10. Okul Müdürleri “Öğrencilere karşı sert olmak yerine biraz daha yumuşak davranmalı, olayları anlayarak müdahale etmeli.”

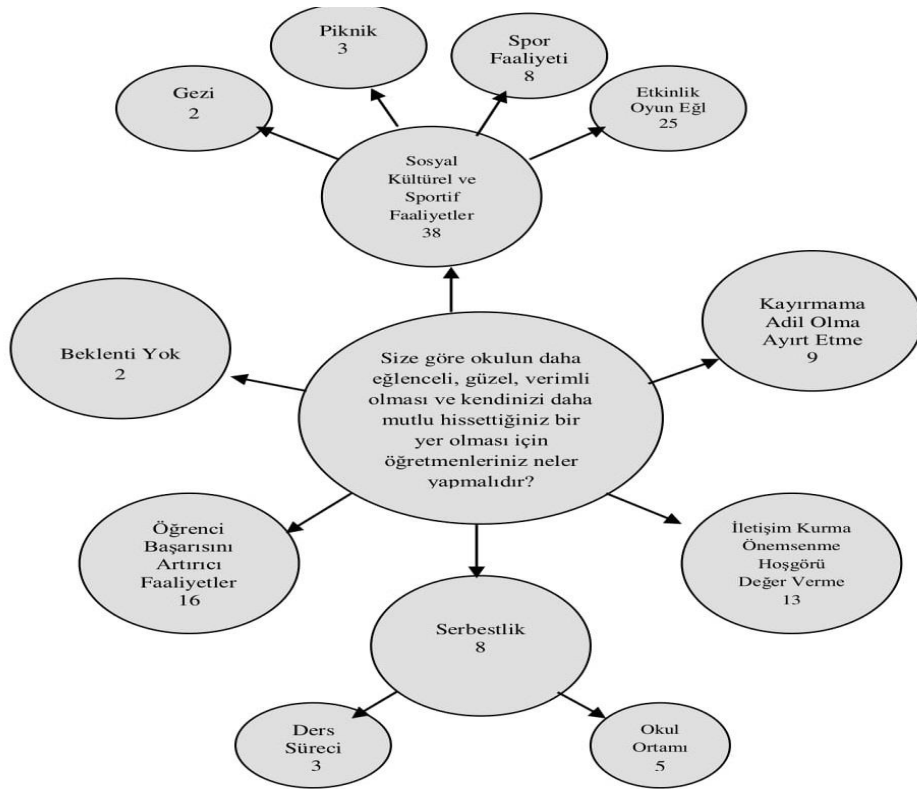
“Serbestlik” temasında öğrencilerin okul müdürlerinden beklentileri incelendiğinde ilk karşımıza çıkan okul formaları olmaktadır. Serbestlik konusunda karşımıza çıkan bir diğer alt tema ise “zaman”dır. Öğrenciler okulda geçirdikleri zaman konusunda rahat davranmak istemektedirler. Ders saatlerinin kısalması, teneffüs sürelerinin ve serbest zamanların uzatılması konusunda beklentileri vardır.

“Öğrenci başarısını artırıcı faaliyetler” temasında okul müdüründen beklentilere dağılım oran azdır. Öğrenciler ders başarısı konusunda okul müdüründen beklentileri genellikle okulun huzurunu bozan öğrencilere yöneliktir. Bu tema ile ilgili öne çıkan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur.

Ö62. Okul müdürleri “Tenefüs saatlerini uzatmalı.”

“Beklenti yok” teması öğrencilerin en az beklenti gösterdikleri tema olmuştur. Okul müdüründen beklentisi olmayan 2 öğrencinin olduğu görülmüştür. Bu konuda beklentinin olmaması öğrencilerin umutsuzluk içinde olduğu, müdürden herhangi bir istekte bulunmak istemedikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu öğrencilerin beklentilerinin olmaması kendilerini okula yabancı hissetmelerinden, okulda kendilerini değersiz görmelerinden veya okulu sevmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Ortaokul Öğrencilerinin Öğretmenlerinden Beklentilerine İlişkin Bulgular



Şekil 2. Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden beklentileri

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin öğretmenlerinden beklentileri konusunda en fazla beklentinin “sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere” yönelik olduğu görülmüştür. Öğrenciler derslerde sürekli susturularak bir başarı elde edilemeyeceği, sağlıklı iletişim sağlanması gerektiği, aktif katılımın sağlanması gerektiği görüşlerini belirtmiştir. Derslerin eğlenceli hale getirilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Ders esnasında spor, müzik ve sosyal etkinliklerden faydalanılması gerektiğinden ve aktif katılım sağlayacakları faaliyetlere de yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrenciler sırada oturup ders dinlemek istemekte gezerek, eğlenerek, oyun temelli öğrenmek istemektedirler. Bu noktada dikkat çeken alt tema “etkinlik, eğlence ve oyun”

temasıdır. Öğrencilerin çoğunluğu bu tema ile ilgili görüşler belirtmiştir. Bu alt tema ile ilgili öne çıkan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur.

Ö41. Öğretmenler *“Öğrencilerin sıkılmaması için dersi daha verimli ve eğlenceli hale getirmeli, farklı eğlenceli etkinlikler yaptırmalıdır.”*

Öğrencilerin öğretmenlerden ikinci sırada beklenti oluşturan tema *“öğrenci başarısını artırıcı faaliyetlerdir.”* Öğrenciler okul ortamında hem mutlu, huzurlu olmak istemekte hem de derslerinde başarılı olabilmeyi arzulamaktadır. Öğrenciler okul yaşantılarında akademik olarak başarılı olabilmeleri için öğretmenlerinden ders disiplini sağlamalarını beklemektedir. Öğrencileri ders esnasında rahatsız edecek etkenlerin öğretmenler tarafından en aza indirilmesini beklemektedir. Ders işlenirken sessizliği sağlamalarını, derse zamanında gelmelerini, derste öğrenciyi rahatsız eden kişileri uyarmasını, ders anlatırken anlaşılır olmalarını, dersleri daha kolay bir dille anlatmalarını beklemektedirler. Bunun içinde materyal kullanımı ile ilgili görüşler sunmuşlardır. Bu tema ile ilgili öne çıkan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur.

Ö6. Öğretmenler *“Ders anlatırken somut malzemelerden yararlanmalı ve derse materyaller getirmelidir.”*

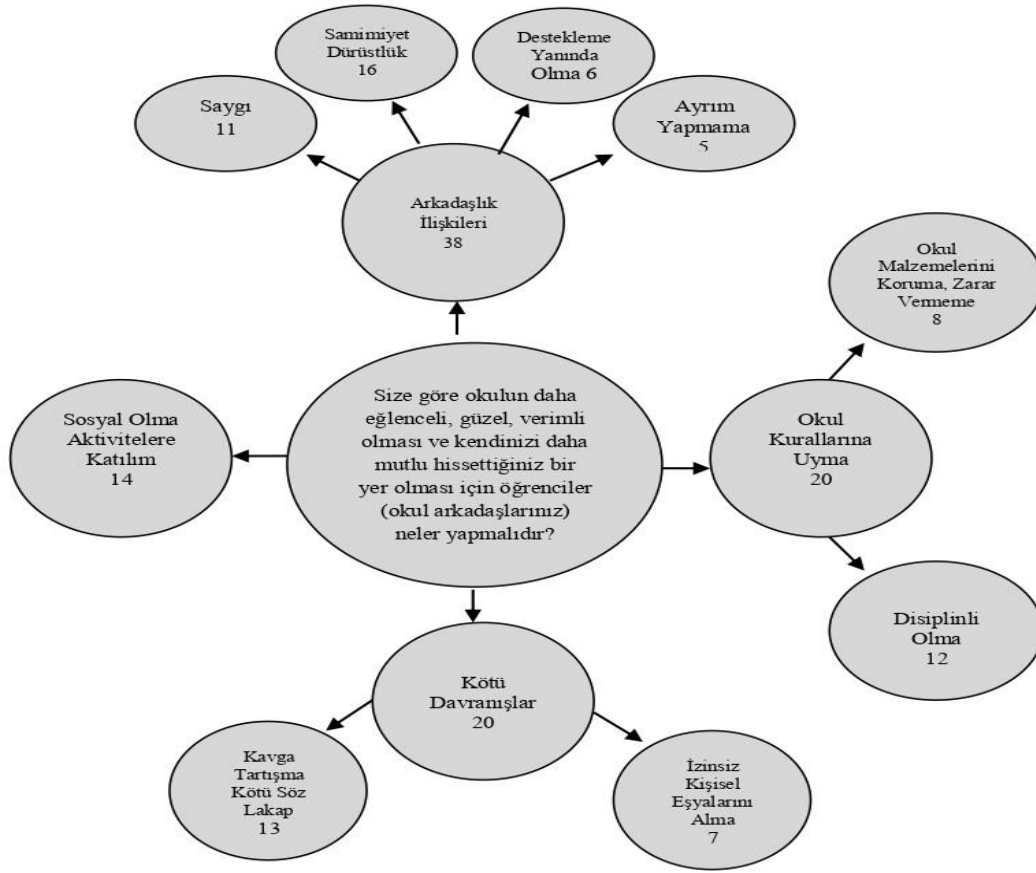
“İletişim kurma, önemsenme, hoşgörülü davranma değer verme” teması incelendiğinde öğrencilerin kendileri ile etkili iletişim kurulmasını istedikleri, kendilerine karşı güler yüzlü olunmasını, öğretmenlerin kendilerine anlayışlı olmalarını, kibar davranmalarını bekledikleri görülmektedir. Bu tema ile ilgili öne çıkan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur.

Ö7. Öğretmenler, *öğrencilere arkadaş gibi davranılmalı, sıkıntılarımızda gelip dertleşmeliler.*

Öğrencilerin *“serbestlik”* temasına yönelik görüşleri incelendiğinde ders sürecinde rahatlık ve okul ortamında rahatlık karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler ders sürecinde rahatlıkta; dersten erken çıkma, ders içerisinde boşluklar oluşturulmasını isteme, sürekli ders işlenmemesi gibi beklentilerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okul ortamında rahatlık konusunda dersleri farklı ortamlarda görme, film izleme günleri yapma gibi beklentileri görülmektedir. Bu tema ile ilgili öne çıkan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur. Ö18. Öğretmenler *“40 dakika boyunca sürekli ders işlenmemelidir, sınavlar kolay olmalı.”*

“Beklenti yok” temasındaki görüşler öğrencilerin okul ile ilgili düşüncelerinden kaynaklanmış olabilmektedir. Öğrenciler ya öğretmenlerinden uzak ve kendi halinde kalmak istemekte veya beklentileri karşılanmış, memnuniyetleri sağlanmış olabilir.

Ortaokul Öğrencilerinin Okul Arkadaşlarından (Akran Gruplarından) Beklentilerine İlişkin Bulgular



Şekil 3. Ortaokul öğrencilerinin okul arkadaşlarından (akran gruplarından) beklentileri

Şekil 3'te görüldüğü üzere, öğrencilerin okul arkadaşlarından beklentileri konusunda en fazla beklenti "arkadaşlık ilişkileri" temasındadır. Öğrenciler arkadaşlarından iyi ilişkiler kurmalarını istemektedir. Okul ortamında ve sınıfta; örnek davranışlar sergilemelerini, davranışlarında duyarlı olmalarını, görüşlerine saygı duymalarını, ayırım yapmamalarını ve kız erkek ayırımına karşı daha dikkatli olmalarını beklemektedirler. "Samimiyet ve dürüstlük" ile ilgili öğrencilerin okul arkadaşlarından beklentileri incelendiğinde; öğrenciler arkadaşlarından davranışlarında samimi olmalarını bekledikleri görülmektedir. "Saygı" alt temasında öğrenciler okul yaşantılarında arkadaşlarından saygılı olmaları beklenmektedir. Öğrenciler arkadaşlarından; örnek davranışlar göstermelerini, sadece kendilerine değil okulda öğretmenlerine karşı da saygılı olmalarını, herkesin düşüncelerini önemsemelerini beklemektedir. Arkadaşlık ilişkilerinde bir diğer beklenti ise "destekleme, yanında olma" alt teması ile ilgilidir. Öğrenciler, arkadaşlarından destek görmek istemektedir. Yaptıkları

işlerde, etkinliklerde arkadaşlarını yanında görmeyi beklemektedirler. Arkadaşlık ilişkilerinde diğer bir beklenti de “ayrım yapmama” alt teması ile ilgilidir. Öğrenciler arkadaşlık ilişkilerinde arkadaşlarının ayrım yapmamasını beklemektedirler. Kız erkek ayrımı yapılmasını istememekte ve oyunlarda birlikte oynamayı istemektedirler. Bu tema ile ilgili öne çıkan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur.

Ö33. *Arkadaşlar “Aktivitelere herkes katılım göstermelidir, dürüst ve anlayışlı olunmalıdır.”*

Öğrencilerin okul arkadaşlarından beklentileri konusunda en fazla beklentinin bulunduğu bir sonraki tema “kötü davranış”lardır. Öğrenciler okul ortamında arkadaşlarının kötü davranışlarda bulunmasından rahatsızlık duymaktadır. Hoşa gitmeyecek davranışlardan kaçınmalarını beklemektedirler. Birbirleriyle küsmemeleri, vurmamaları, zarar vermemeleri beklenmektedir. Öğrenciler birbirlerine kaba, kötü davranılmamasını beklenmektedir ve şiddet uygulamaması görüşlerini dile getirmişlerdir. Bir diğer beklenti “kavga, tartışma, kötü söz ve lakap” teması ile ilgilidir. Öğrenciler okulda arkadaşlarından kavga etmemelerini, tartışma ortamı yaratmamalarını, lakap takmamalarını ve kötü söz kullanmamalarını beklemektedirler. “İzinsiz kişisel eşyalarını alma” teması ile ilgili; öğrenciler eşyalarının izinsiz olarak alınmasından rahatsızlık duymaktadır. Bu sebeple arkadaşlarından eşyalarını izin isteyerek almalarını beklemektedirler. Bu tema ile ilgili öne çıkan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur.

Ö41. *Arkadaşlar “Anlaşmazlıklarda hemen kavga olmasın, konuşarak sorunlar çözülsün.”*

Öğrencilerin arkadaşlarından beklentileri konusunda en çok beklentinin olduğu bir sonraki tema “sosyal olma ve aktivitelere katılım”dır. Öğrenciler arkadaşlarından sosyal olmalarını ile beraber etkinliklerde yabancı kalmamalarını, katılım göstermelerini de beklemektedir. Öğrenciler birlikte hareket etmekten memnuniyet duymakta yalnız kalmaktan kaçınmaktadırlar. Bu sebeple arkadaşlarından da bu konuda destek almak ve sosyal ilişkiler kurmak istemektedirler. Arkadaşlarından aktivitelere katılmalarını, bu aktivitelerde zorluk çıkarmamalarını, sosyal etkinliklere katılım göstermelerini, cesaretli olmalarını, etkinliklerde saygılı olmalarını beklemektedirler. Bu tema ile ilgili öne çıkan öğrenci görüşü aşağıda sunulmuştur.

Ö25. *Arkadaşlar “Sosyal aktivitelere saygı gösterip katılmalılar.”*

Öğrencilerin arkadaşlarından beklentileri konusunda bir sonraki tema “Okul kurallarına uyma”dır. Öğrenciler huzurlu bir ortamda yaşantı geçirebilmek için arkadaşlarından kurallara uymalarını beklemektedirler. Bu tema içerisinde

disiplinli olma alt teması ile ilgili öğrenciler arkadaşlarından kurallara uymalarını ve kendi özgür alanlarına müdahale edilmemesini beklemektedirler. Bu konuda; koridorlarda sınav esnasında bağırılmaları, yerlere çöp atmamaları, derslere katılmaları, dersin huzurunu bozmamaları ve disiplinli olmaları gibi beklentileri vardır. Öğrenciler okul arkadaşlarından beklentileri konusunda okul malzemelerini koruma, zarar vermeme alt teması ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler okulun mallarına zarar verilmesinden rahatsızlık duymaktadırlar. Okulun malzemelerine zarar gelmesi istenmemektedir. Bu alt temalar ile ilgili öne çıkan öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö.39 Arkadaşlar "Mutlu ve huzurlu ortam oluştursunlar."

Ö6. Arkadaşlar "Okulun mallarına zarar vermesinler ve daima korusunlar."

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlarının karşılaştırılıp tartışmasına ve sonuçlara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin okuldaki pozitif yaşantılarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ölçek alt boyutlarından alınan puan ortalamaları en yüksek olandan başlanarak sıralanırsa 1)Minnettarlık, 2)İyimserlik, 3)Sebat ve 4)Haz boyutu şeklinde bir sıralama oluşmaktadır. Öğrencilerin okuldaki pozitif yaşantılarının ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında iyi düzeyde ve olumlu olduğu görülmektedir. Öğrenciler okulda kendilerini şanslı, memnun, mutlu ve heyecanlı görmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin okul ortamında en çok minnet duyma, hoşnut olma, iyiliğe karşı kendini borçlu hissetme ile ilgili olumlu düşüncelerinin olduğu görülmektedir. Telef (2016) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular bu çalışmayı destekler niteliktedir. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle, ortaokul öğrencilerinin okuldaki pozitif yaşantılarına cinsiyet değişkeni bağlamında bakıldığında toplam ölçek ortalaması, minnettarlık, haz (yaşam coşkusu), iyimserlik ve sebat alt boyutlarında grupların (erkek-kız) ortalamaları arasında istatistiksel olarak kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Etki büyüklükleri küçük olmasına rağmen kızların minnettarlık, haz (yaşam coşkusu), iyimserlik, sebat ve toplam ölçek puanları; erkeklerin minnettarlık, haz(yaşam coşkusu), sebat ve toplam ölçek puanlarından fazla olduğu görülmüştür. Gökyer (2012: 913-938), öğrencilerin yöneticilerden, öğretmenlerden, arkadaşlarından ve velilerden beklentileri konusunda yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okuldaki beklentileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Erkek öğrencilerin okuldaki beklentilerini kız öğrencilere göre daha

düşük bulunmuştur. Bellici (2015) öğrencilerle ilgili yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okula bağlanma düzeylerinde kız öğrencilerin düşüncelerinin daha iyi olduğunu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okula bağlılığının daha yüksek olduğu görülmüştür. Eriş ve Anıl (2016: 491-503.) öğrencilerin yaşam kalitesi seviyeleri ile ilgili yapmış oldukları araştırmada da öğrencilerin okul yaşantılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin okul yaşantılarına daha olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmalarda da görüldüğü gibi öğrencilerin okuldaki pozitif yaşantılarında cinsiyetin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar da yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Alan yazın incelendiğinde okul yaşantılarındaki pozitif algıda cinsiyetin etkisinin olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre, ortaokul öğrencilerinin okuldaki pozitif yaşantılarına sınıf düzeyi değişkeni bağlamında bakıldığında toplam ölçek ortalaması, minnettarlık, haz, iyimserlik ve sebat alt boyutlarında grupların (5-6-7-8. sınıf) ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buradan hareketle alt sınıflardaki öğrencilerin pozitif yaşantılarına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bilgiç ve Sarı (2010) tarafından yapılan araştırmada da; yaş grubu düşük öğrencilerin okul algılarının daha olumlu olduğu sonucu elde edilmiştir. Bellici (2015) öğrencilerin okula bağlılığı ile ilgili yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sınıf düzeylerinin ilerledikçe okula olan bağlılıklarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

Okuldaki pozitif yaşantılar ile ilgili 5. sınıf öğrencileri 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre okul ortamında daha olumlu yaşantılar geçirdikleri çalışmanın bulgularında elde edilmiştir. Bunun sebebi olarak öğrencilerde, sınıf düzeyi arttıkça gelecek endişelerinin artması ve meslek seçimi kaygılarının oluşmaya başlaması gibi etkenlerin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okuldaki pozitif yaşantıları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni bağlamında incelenmiştir Buradan elde edilen sonuca göre öğrencilerin okuldaki pozitif yaşantılarında okulun bulunduğu yerleşim yerinin haz alt boyutu haricinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Buna öğrencilerin şehir stresinden, kalabalıktan uzak olması etkili olmuş olabilir. Eriş ve Anıl (2016: 491-503.) çalışmalarında öğrencilerin okullardaki yaşam kalitesinde ailelerinin ikamet ettiği yerleşim yerinin türüne göre, köy, kasaba ve merkez değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Elde edilen sonuçlar yapılan bu çalışmayı destekler niteliktedir. Ayrıca ölçeğin tümü ve üç alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmasa da aritmetik ortalamalar incelendiğinde kasaba mahalle yerleşim yerinde bulunan

okullardaki öğrencilerin pozitif okul yaşantılarında görüşlerin daha olumlu olduğu görülmektedir. Bunun sebebi kasaba mahallelerdeki okullarda ilişkilerin daha samimi olması, öğrencilerin okulu benimsemesi ve sahiplenmesi, öğretmenlerin az öğrenci bulunan ve sakin okullarda daha verimli çalışma imkânı bulmaları gösterilebilir. Kasaba ve mahallelerdeki okullarda öğrenci sayısının az olması öğrenci beklentilerinin karşılık bulmasının da kolay olmasını sağlamaktadır. Öğülmüş ve Özdemir (2013) yapmış oldukları araştırmada okul büyüklüğünün öğrencilerin deneyimlerini ve bunun sonucu olarak da gelişimlerini etkileyen bir faktör olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre küçük okullardaki öğrencilerin daha fazla davranış geliştirdiği ve ders dışı etkinliklere daha çok katıldığı, daha fazla sorumluluk gerektiren işler edindiği, davranış alanlarında doyumu daha yüksek olduğu, öğrencilerin ilişkilerinde ve moralinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğrencilerin; okul müdürlerinden, öğretmenlerinden ve akranlarından beklentileri incelenmiştir. Öğrencilerin okul müdürlerinden beklentileri incelendiğinde; beklentilerin altı tema etrafında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetler”, “fiziki imkânların artırılması ve temizlik”, “serbestlik”, sosyal destek, hoşgörülü davranma ve değer verme”, öğrenci başarısını artırıcı faaliyetler”, “beklenti yok” temalarıdır. Öğrenci görüşlerinden hareketle “sosyal, kültürel ve sanatsal faaliyetler” temasında en fazla beklenti olduğu görülmektedir. Sarı (2012) öğrencilerinin okul yaşantıları ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, okulun sosyo-ekonomik düzeyinin okullardaki yaşam kalitesinde önemli bir belirleyicisi olduğu ve okulun imkânlarının artması ile öğrencilerin okullara yönelik duygu ve düşüncelerinin de olumlu yönde artacağı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen araştırmalarda bu çalışmayı destekler niteliktedir. Öğrencilerin okuldan beklentileri incelendiğinde en çok beklentinin gezi yapılması ile ilgili olduğu görülmüştür. Öğrenciler yeni yerler görmek, gezerek ve görerek öğrenme imkânlarının olmasını beklemektedirler. Öğrenciler okul müdürlerinden geziler düzenlemesini, okulun fiziki imkânlarını artırmasını ve temiz bir okul ortamı oluşturmasını beklemektedirler. Backman vd., (2012: 550-580) Sınıf İçinde ve Ötesinde Öğrenme: Okuldaki Olumlu Deneyimlerini Seslendiren Zorunlu Okul Öğrencileri adlı çalışmada okulda gezilerin düzenlenmesi ile öğrencilerin olumlu okul deneyimleri edineceği belirtilmiştir. Böylelikle olumlu okul deneyimleri edinen öğrencilerin okula yönelik tutumları gelişecek, beklentileri karşılanan öğrenciler okulda daha mutlu olacaktır. Öğrenciler okul müdürlerinden okulda kültürel ve sanatsal faaliyetlere sık sık yer verilmesini, kendilerini mutlu edecek etkinlikler yapılmasını, spor ve oyun

etkinliklerinin artırılmasını beklemektedirler. Recepoğlu (2008) “Okul Müdürlerinin Mizah Yeteneğinin Öğretmenlerin İş Doyumlarına Etkisi” adlı çalışmada okul yöneticilerinin mizah duygusunun okul ortamını olumlu etkilediği, okul müdürlerinin öğrencilerine karşı samimi olmasını gerektiği, onlara yakın davranması, onların görüşlerini dikkate alması okul ortamında pozitif bir havanın oluşacağını ifade etmektedir. Böylelikle daha güzel bir öğrenme ortamı oluşacağı düşünülmektedir. İlgili araştırmada da değinildiği gibi öğrencilerin pozitif okul yaşantısı için müdürlerden beklentileri olmaktadır. Okul yöneticilerinin de bu beklentileri en etkili şekilde karşılaması ile öğrencilerin yaşam alanlarının gelişeceği düşünülmektedir. Öğrencilerin okul müdürlerinden beklentileri incelendiğinde dikkat çeken bir durum da öğrencilerin desteklenmek istedikleri, görüşlerinin dikkate alınmasını ve değer verilmesini istemeleri, kendilerine karşı saygı ve hoşgörü ile yaklaşılmasını bekledikleri görülmektedir. Okul müdürleri “Hoşgörülü davranılmalı, haksızlık yapmamalı, bize değer verdiğini hissettirmeli, hiçbir öğrenciye bağırılmamalı.” şeklinde öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin okul ortamında söz sahibi olmak istedikleri görülmektedir. Backman ve arkadaşlarının (2012: 550-580) yapmış olduğu araştırmasında da öğrencilerin görüşlerinin dinlenmesi gerektiği, eğitim araştırmalarında öğrenci görüşlerinin önemsenmesinin gerektiği, okulların niteliğinin artırılmasında ve okul ortamında öğrenciler için pozitif yaşantı ortamları yaratmada öğrencileri görüşlerine değer verilmesinin önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Akademik başarıya ilişkin okul müdürlerinden beklenti azdır. Ders başarısı ve genel akademik başarıda beklentilerin genellikle öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Ustabas (2017) “Ortaokul Öğrencilerinin Okula Uyumunda Okul Yönetimi Ve Öğretmenlerden Beklentileri” adlı çalışmada okul ortamında sadece ders etkinliklerinin yapılmaması bunun yanında sosyal etkinliklere de yer verilmesi, aktivitelerini yapılacağı alanların oluşturulması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu araştırmada da sosyal faaliyetlere yönelik öğrencilerin okuldan beklenti içinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle öğretmenlerinden beklentileri incelendiğinde; beklentilerin altı tema etrafında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler”, “kayırmama, adil olma ve ayırt etme”, “serbestlik”, “iletişim kurma, önemsenme, hoşgörülü davranma, değer verme”, öğrenci başarısını artırıcı faaliyetler”, ve “beklenti yok” temalarıdır. Okul ortamının daha eğlenceli bir yer olması ve öğrencilerin okulda kendilerini daha mutlu hissetmeleri için öğretmenlerinden beklentileri vardır. Öğrencilerin öğretmenlerinden beklentileri incelendiğinde en çok beklentilerin sosyal faaliyetler, kültürel etkinlikler ve spor aktiviteleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Telli vd., (2008)

ilgili çalışmalarında öğrenciler öğretmenlerinden kendileri ile ilgilenmelerini, iletişim kurmalarını, eğitsel etkinlikler yapılabilecek sınıf ortamlarının düzenlemelerini ve etkinliklerin artırılması beklemektedir.

Öğrencilerin öğretmenlerinden sosyal etkinliklere daha fazla ağırlık vermelerini bekledikleri görülmektedir. Öğrencilerin beklentilerinin oyun, etkinlik ve eğlence alt temasına yönelik fazlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin okul ortamında oyun ve eğlence içerikli etkinlikleri yapmaktan hoşlandıkları ve bu tür faaliyetlerin olmasını istedikleri görülmektedir. Öğrenciler öğretmenlerinden pikniğe ve geziye götürmelerini bekledikleri, en çok eğlendikleri ve akıllarda bir anı olarak kalan piknikleri çok sevdiğini görülmektedir. Spor aktivitelerine yönelik öğretmenlerden beklentiler de fazladır. Öğrenciler okul ortamında spor faaliyetlerine daha çok yer verilmesini istemektedirler. Dinç ve Onat (2002) yapmış oldukları ilgili çalışmalarında, öğrencilerin yaşam alanları olan okullarda bina yapısı, sınıflar ve okul bahçesi öğrencilerin hem okul yaşantılarında hem de ders başarıları açısından önemli olduğu, okulların öğrencilerin istek ve arzularını tam anlamıyla karşılamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Okulların öğrenci ilgi, istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği, olanaklarının artırılması gerektiği ve bu yönde öğrenci beklentilerinin karşılanması gerektiği vurgulanmıştır. İlgili araştırmalar da incelendiğinde okulların fiziki yapısı güzelleştirilmesi, resim, müzik, yarışma, fuar, tören gibi sosyal gelişimi sağlayan etkinlikler yapılması önem taşımaktadır. Yılmaz (2007) öğrencilerin okul yaşamındaki niteliğe ilişkin yapmış olduğu çalışmada; öğretmenlerin öğrencilere ilgisinin önemini ifade etmiştir. Öğretmenlerin ilgi göstermesi ile öğrencilerin okuldan memnuniyet duyması artacak, okula isteyerek ve severek gelmeleri sağlanacak, öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili olumlu algıları oluşacak ve okul yaşantısı olumlu hale gelebilecektir. Öğrenciler; öğretmenlerinden sorunları ile ilgilenmelerini ve onları çözmeye çalışmalarını, anlamaya çalışmalarını ve kendilerine yakınlık göstermelerini beklemektedir. Öğrencilerin okul ortamında bir diğer beklentileri de ders içinde ve ders dışında serbest olmak istemeleridir. Öğrenciler öğretmenlerinden; derslerini eğlenceli ve oyun temelli işlemelerini, yazılılarda kolaylık sağlamalarını, sürekli yazı yazdırmamalarını, teneffüs sürelerini uzatmalarını, ders sonlarında serbest zaman bırakmalarını beklemektedir.

Öğrencilerin görüşlerinden hareketle akranlarından (okul arkadaşlarından) beklentileri incelendiğinde; beklentilerin beş tema etrafında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; "arkadaşlık ilişkileri", "kötü davranışlar", "sosyal olma, aktivitelere katılım", "disiplinli olma, okulun kurallarına uyma", ve son olarak da "okul malzemelerini koruma ve zarar vermeme" temalarıdır.

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde “arkadaşlık ilişkileri” teması ile ilgili daha fazla beklenti oluştuğu görülmüştür. Öğrencilerin okul ortamının eğlenceli, güzel ve verimli olması, kendilerini okulda daha mutlu hissetmeleri için arkadaşlarından saygı duyma, ayırım yapmama ve desteklenme, ilişkilerinde samimi olma ve dürüst davranma gibi beklentiler içerisinde olduğu görülmektedir. Öğrenciler okul ortamındaki ilişkilerinde hem kendilerine saygı duyulmasını beklemekte hem de karşılıklı saygının tüm paydaşlar arasında olmasını istemektedirler. Öğrenciler akranlarından küfür içerikli sözler söylememelerini, kavgalardan uzak durmalarını, kendilerini incitecek hareketlerden kaçınmalarını beklemektedir. Bu beklentilerin dikkate alınması hem öğrencinin kendi yaşantısını hem de arkadaşlarının okul yaşantısını olumlu etkileyebilmektedir.

Öğrencilerin beklentisinin yüksek olduğu bir konu da lakap takmadır. Öğrenciler kendilerine yönelik olumsuz ifadeler kullanılmamasını beklemektedir. Öğrenciler kendilerini rencide edici ifadelerden rahatsızlık duymakta, arkadaşlarından güzel şeyler duymak istemekte ve iyi ilişkiler kurmalarını beklemektedir. Backman ve arkadaşlarının (2012: 550-580) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin okul ortamında arkadaşlık kurmasının ve bunu sürdürmesinin okulda iyi vakit geçirmeleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler arkadaşlarından “samimi olma ve dürüst davranma” ve “kötü davranışlar” temaları ile ilgili beklentileri olduğu görülmektedir. Arkadaşlarından davranışlarında samimi ve dürüst olmalarını istemektedirler. Öğrenciler ayrıca eşyalarının izinsiz bir şekilde alınmasından ve kullanılmasından rahatsızlık duymaktadır. Öğrenciler arkadaşlarından okuldaki aktivitelere katılmalarını, bu aktivitelerde zorluk çıkarmamalarını, sosyal etkinliklerde istekli olmalarını görmeyi arzu ettikleri anlaşılmaktadır.

ÖNERİLER

Ortaokul öğrencilerinin okuldaki yaşantılarının daha pozitif hale getirilmesi ve öğrencilerin okuldan beklentilerinin karşılanmasına ilişkin araştırma bulguları bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında geleneksel okul kavramının yeniden gözden geçirilmesinin bir ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin okulu sadece ders görülen bir yer olarak görmek istemedikleri açıktır. Bu sebeple:

- 1.Okullarda sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlere daha fazla yer verilmelidir. Yapılan sosyal, sanatsal ve sportif faaliyetlerin içeriği ve faaliyet sayısı arttırılmalıdır.

- 2.Öğrencilerinin okullardaki yaşantılarında iyileştirmeler ve geliştirmeler yaparken öğrencilerin görüşlerine daha fazla yer verilmesi yararlı olacaktır.
- 3.Öğrencilerin okul ortamındaki yaşantılarında sınıf düzeylerinin, cinsiyetlerin beklentileri farklılık gösterebilmektedir. Bu sebeple pozitif bir yaşantı ortamı oluşturmak için her sınıf düzeyinin ve cinsiyetin beklentilerini karşılayacak iyileştirmeler, geliştirmeler yapılması yararlı olacaktır. Bu iyileştirme faaliyetleri için üniversitelerden uzman desteği sağlanabilir.
- 4.Okullarda fiziki ortamların öğrencilerin kullanabileceği şekilde tasarlanması, okulun iç ve dış çevre düzenlemesinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olması sağlanmalıdır.
5. Bu çalışma ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Daha bütüncül bir yaklaşımla ilköğretim, ortaokul ve liseleri kapsayacak daha geniş örneklemeler üzerinde çalışmalar yapılabilir.
- 6.Üniversite öğrencilerinin örnekleme alınacağı bir çalışma yükseköğretimde tasarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Argon, T., Özçelik, N. (2007). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri, *Mehmet Akif Üniversitesi Eğt. Fak. Dergisi*, 17, 77-94.
- Alkan, V., Şimşek, S., ve Armağan E. B. (2019). Karma yöntem: öyküleyici alan yazın incelemesi, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi?, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Backman Y., Alerby E., Bergmark, U., Gardelli, Å., Hertting, K., Kostenius, C., Öhrling, K. (2012). Learning Within and Beyond the Classroom: Compulsory School Students Voicing Their Positive Experiences of School, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(5), 550-580.
- Balcı, A. (2019). Etkili Okul, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 12(1), 60-70.
- Balyemez, S. (2017). "Okul" Kelimesi, "Ekol" den mi Geliyor?, *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 115-147.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Bilgiç, S., ve Sarı, M. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesi ve Empatik Sınıf Atmosferi Algıları, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9(1), 1-19.
- Can, A. (2016). *Spss İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2008). *Educationalresearch: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative researc*. USA: Pearson Education Inc.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications Inc.
- Dinç, P. ve Onat, E. (2002). Bir İlköğretim Yapısının Bina Programı ve Tasarımı Bağlamında Değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 3(17), 30-60.
- Doğan, S. (2012). Lise Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 56-92.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Kırklareli İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Eriş, H. M. ve Anıl, D. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 491-503.
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., O'Malley, M. D., & Rebelez, J. (2013). Preliminary development of the Positive Experiences at School Scale for elementary school children. *Child Indicators Research*, 6, 753-775.

- Gökyer, N. (2012). Ortaöğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yöneticilerden, Öğretmenlerden, Arkadaşlarından ve Velilerden Beklentileri, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 235-277.
- Gökyer, N. (2012). Ortaöğretim Okullarındaki Devamsızlık Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 913-938.
- Karataş, S., Gök, S. ve Özçetin, S. (2015). Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 167-185.
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). Karma Araştırma Yöntemi (Mixed Research Design)" 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 2(1), 295-296.
- Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (2013). Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Özdemir, S. ve Akkaya, E. (2013). Genel Lise Öğrenci ve Öğretmenlerinin Okul ve İdeal Okul Algılarının Metafor Yoluyla Analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 295-322.
- Recepoglu, E. (2008). Okul Müdürlerinin Mizah Yeteneğinin Öğretmenlerin İş Doyumlarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 70-90.
- Sarı, M. (2012). Empatik Sınıf Atmosferi Ve Arkadaşlara Bağlılık Düzeyinin Lise öğrencilerinin Okul Yaşam Kalitesine Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 95-119.
- Telef, B.B., (2016). Okulda Pozitif Yaşantılar Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması, *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2475-2487.
- Telli, S., Brok, P. ve Çakıroğlu, J. (2008). Teachers' and Students' Perceptions of the Ideal Teacher, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 149(33), 118-128.
- Ustabaş, P. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Uyumunda Okul Yönetimi Ve Öğretmenlerden Beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Trabzon.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim Okulu 6, 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 480-490.

Extended Abstract

Problem

Schools occupy an important place in students' lives. From this point of view, research on students' life at school and their expectations from school provides information on the weaknesses and strengths of schools and can be a basis for developing a positive life at school. It is important to focus on students' positive life at school and their expectations from school and to consider this issue carefully. This research aims to identify students' positive life experiences at school, their expectations of school and the factors associated with them.

Method

The research employed qualitative and quantitative research methods together, which means it has a mixed research model. In the quantitative part of the research, the sample consists of 553 (292 girls, 261 boys) volunteer students from 11 secondary schools randomly selected from the population. "Positive Experiences at School Scale" developed by Furlong et al. (2013), which measures the school-based positive psychological characteristics of the students, and adapted to Turkish culture and Turkish by Telef (2016) was used as data collection instrument. As the data set has normal distribution mean and standard deviation of the scale and its sub-dimensions were calculated, t-test and anova analysis were performed. In the qualitative part of the study, the study group consists of 100 volunteer 8th grade students from 6 secondary schools randomly selected. The codes related to the opinions obtained from the interview forms were created and grouped according to their similarities and differences and divided into themes. To ensure reliability, the data were re-coded twice by the researchers at different times. For the validity and reliability study of the interview form coded at different times, the two codings were compared with each other and the reliability was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{consensus}}{\text{consensus} + \text{disagreement}} \times 100$).

Findings And Interpretation

In the quantitative part of the study, it is seen that the positive experiences in the school are at a positive level in the dimensions of gratitude, optimism and persistence in the analysis results obtained according to the answers given to the items of the "Positive Experiences at School Scale" in line with the opinions of the students. The findings obtained according to the demographic variables of the positive life experiences of the students at school are as follows: In the context of gender variable, a statistically significant difference was found in favor of female students between the averages of the groups. A statistically

significant difference was found between the means of the groups in terms of the class variable. When the total scores of the scale are examined, a significant difference is observed in the perceptions of positive experiences at school of 5th grade students with the lowest age group compared to 6th, 7th and 8th grade students.

In the qualitative part of the research, it was examined by content analysis method. In this section, students; "What should the principal, your teachers and your schoolmates do to make the school more fun, beautiful, efficient and a place where you feel happier?" questions were asked. Themes were created according to the answers given by the students in line with their opinions. The responses to these themes and their distributions are discussed in three ways.

Discussion, Conclusion And Recommendations

In this study, according to gender variable, a statistically significant difference was found between the averages of the groups (boys and girls) in favor of girls. In a study conducted on students' expectations from administrators, teachers, friends and parents, Göker (2012: 913) concluded that students' expectations from school differ significantly according to the gender variable. When considered in the context of the class level variable, it is concluded that students in lower classes have higher perceptions of their positive life. Bilgiç and Sarı (2010) in their research; It was observed that there was a significant difference in favor of the 6th grade students in favor of the 7th and 8th grade students.

When the expectations of students from their school principals are examined; It is seen that the most expectations are in the theme of "social, cultural and artistic activities". In his study about the school life of Sarı (2012) students, it was concluded that the socio-economic level of the school is an important determinant of the quality of life in schools and that the feelings and thoughts of the students towards schools will increase positively with the increase of school facilities. When the expectations of the students from their teachers are examined; It seems that the most expectations are related to social activities, cultural events and sports activities.

When the research findings about making students' school life positive and meeting their expectations from school are handled with a holistic approach, revising the traditional school concept; giving more place to social, artistic and sporting activities; Improvements and improvements to meet the expectations of each class and gender are recommended.

ÖĞRETMENLİK KARIYER BASAMAKLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*

Fevziye KAPLAN** · Hüseyin ASLAN***

Özet

Nitelikli ve iyi yetişmiş kariyer sahibi öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra onlara yaşam becerileri ve değerlerini de kazandırmada kritik bir rol oynamaktadır. Günümüzde öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarında yükselme uygulaması çok tartışılan ve üzerinde görüş birliğine varılamayan bir konu olmuştur. İlk olarak 2006 yılında yapılmış olan öğretmen kariyer basamakları sınavı, 19 Kasım 2022 tarihine kadar yapılmamış, bu tarihte yapılan sınavla birlikte gündemde kalmaya devam etmiş ve etkisini korumuştur. Bu kapsamda araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Samsun ili Vezirköprü ilçesinde görev yapmakta olan farklı branşlarda 8 kadın, 8 erkek toplam 16 öğretmenin öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup amaca uygun hazırlanmış beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Soruların içeriğinde, öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kariyer basamakları hakkındaki genel görüşleri, uygulanan sınavın biçimi ve içeriği hakkında değerlendirmeleri, uygulanmasına ilişkin önerileri, uygulamanın olumlu ve olumsuz yansımaları, veli ve öğrenciler üzerindeki etkileri, öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarına gerek olup olmadığı hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Daha çok liyakat, eşitlik, öğretmenlik itibarı, adalet, kariyer basamakları uygulamasının ayrıştıracı bir etki oluşturması, başöğretmen adının kullanılmasının doğru olmaması, ekonomik yönünün ağır basması, mesleğin doğasına aykırı bir uygulama olması, sınav içeriğinin ve yönteminin uygun olmaması konuları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Kariyer basamakları uygulamasında lisansüstü eğitimlerin, yüz yüze yapılacak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha çok fayda sağlayacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik kariyer basamakları, uzman öğretmen, başöğretmen

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans projesinden üretilmiştir. Ankara Educongress2023'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Samsun, Türkiye, yesimkpln@gmail.com, Orcid id: 0009-0008-1910-2222

***Dr.Öğr.Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, huseyarlan@yahoo.com, Orcid id: 0000-0003-2724-0445

TEACHERS' OPINIONS ON TEACHING CAREER STAGES

Abstract

Qualified and well-trained career teachers play a critical role in increasing students' academic success as well as providing them with life skills and values. Nowadays, the practice of promotion in the career stages of the teaching profession has become a subject that is widely discussed and on which no consensus can be reached. The teacher career ladder exam, which was first held in 2006, was not held until November 19, 2022, and it continued to remain on the agenda and maintained its impact with the exam held on this date. In this context, the aim of the research is to reveal teachers' views on teaching career stages. For this purpose, the opinions of a total of 16 teachers, 8 women and 8 men, in different branches working in Vezirköprü district of Samsun province in the 2022-2023 academic year, were consulted regarding their teaching career stages. The research was designed in the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. A semi-structured interview form was used to collect research data and consists of five open-ended questions prepared for the purpose. In the content of the questions asked, we tried to obtain information about teachers' general opinions about the career stages of specialist teaching and head teaching, their evaluations about the form and content of the exam, their suggestions regarding its implementation, the positive and negative reflections of the application, its effects on parents and students, and whether there is a need for career stages in the teaching profession. . The data obtained as a result of the research were evaluated by content analysis. According to the results of the research, it was seen that teachers' awareness of career stages was high. It is seen that it is mostly related to merit, equality, teaching reputation, justice, the fact that the application of career steps creates a discriminatory effect, the use of the head teacher's name is not correct, the economic aspect predominates, it is an application contrary to the nature of the profession, and the exam content and method are not appropriate. It has been concluded that postgraduate education and face-to-face in-service training activities will be more beneficial in the application of career stages.

Key Words: Teaching career stages, specialist teacher, head teacher

GİRİŞ

Günümüzde, işgörenlerin beklentileri ve çalışma ilişkilerine bakış açısı önemli ölçüde değişmiştir. Klasik anlayışta insanlar genellikle bir işe girdiklerinde uzun süre aynı örgütte kalmayı ve örgütün amaçlarına hizmet etmeyi öncelikli olarak düşünürlerdi. Gelineen noktada çalışanlar, daha çok kendi kariyer hedeflerini gözetmekte ve işleriyle ilgili daha fazla seçenek ve esneklik aramaktadırlar (Berberoğlu, 1991). 21. yüzyılda örgütlerde kariyer ile ilgili uygulamalara daha fazla önem verilmektedir. Bunun sebepleri arasında; istihdam anlaşmalarının değişen doğası, öğrenen örgütlere doğru eğilim, bilgi ve teknolojiye hızlı gelişmeler, takım çalışmasına artan inanç ve değişen örgütsel tasarımların kariyer üzerindeki etkisi olarak sıralanabilir (Soysal ve Bakan, 2003). Çalışma koşulları değişkenlik gösterse de birçok örgüt, kariyer yönetimi için belirlenmiş kariyer yolları ve geçiş şartlarına sahiptir. Bu kariyer yolları, örgütün işgörenlerini belirli bir rol veya pozisyondan başka bir role veya pozisyona geçiş yapmalarını sağlayan bir dizi adımı içerir. Bu adımlar genellikle belirli beceri ve deneyim gereksinimlerine dayanır ve bir çalışanın kariyerinde ilerlemesini ve yükselmesini sağlamayı amaçlar (Akçay, 2005).

Öğretmenler, eğitim sürecindeki en kritik rolü üstlenirler ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini doğrudan etkilerler. Nitelikli öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarını artırırken aynı zamanda onların sosyal ve duygusal gelişimine de önem verirler. İyi bir öğretmen, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlar ve farklı öğrenme stillerine uygun öğretim stratejileri kullanarak eğitim öğretim sürecini doğrudan etkileyebilmektedir (Çakır, 2004). Öğretmenlik mesleği bireyleri ve toplumu geliştiren önemli bir meslek olmasına rağmen günümüzde çeşitli sorunlarla karşı karşıya bulunmaktadır. Bu sorunlar arasında, mesleğin temel bir yapıya sahip olmaması, hiyerarşik yapılanmaya duyulan gereksinim, rol ve statü değişikliği, unvan ve statü yetersizliği, kariyer eksikliği gibi konular bulunmaktadır (Alkan, 2000).

Öğretmenlerin meslek içinde yükselme imkânları, mesleki gelişim programları, liderlik pozisyonları gibi kariyer olanakları mesleğin cazibesini artırırken, öğretmenlerin motivasyonunu ve performansını da etkileyebilir. Öğretmenlik kariyer basamaklarının Türkiye'deki gelişimine kısaca baktığımızda öncelikle 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi, öğretmenlik mesleğini, devletin eğitim, öğretim ve yönetim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlamaktadır. Ancak süreç içinde bu mesleğe uygun bir meslek algısı oluşmamış ve yasal boşluklar mevcut kalmıştır. Bu yasal boşluğu gidermek amacıyla 08/07/2004 tarihli 5204 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanunu'nda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun ile

öğretmenlik mesleği üç kariyer basamağına ayrılmıştır: adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen. Bu düzenlemelerin uygulanmasını sağlamak amacıyla 13/08/2005 tarihli Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği yayınlanarak yürürlüğe konulmuştur. Bu süreçten sonra, lisansüstü öğrenime dayalı olarak bazı öğretmenlere uzman öğretmenlik unvanı verilmiştir. Ancak günümüze kadar genel bir öğretmenlik kariyer basamakları sistemi oluşturulmamıştır. 14/02/2022 tarihinde yayınlanan 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun yürürlüğe girmesiyle 1739 sayılı kanunun 43. maddesi yürürlükten kaldırılmıştır. Bu yeni meslek kanunu, 6. maddesinde öğretmenlik kariyer basamaklarını düzenlemektedir. Ancak kariyer basamaklarının görev tanımı yapılmadığından bu konuda herhangi bir sorumluluk ve görev kazanımı olmamıştır. Oluşturulan kariyer basamağının salt unvan ve ücret artışı dışında herhangi bir getirisi olmadığı gibi, eğitim camiası, eğitim sendikaları ve toplumun diğer katmanlarında bu konudaki tartışmalar devam etmektedir. Öğretmenlerin bu kariyer basamakları sürecine ilişkin görüşlerinin alınması ve uygulamalara ilişkin tepkilerinin belirlenmesi bu anlamda önemlidir. Eğitim sistemimizin hiç kuşkusuz temel yapı taşları olan öğretmenleri ilgilendiren bu uygulamaya yönelik verecekleri fikirlerin uygulayıcılara ışık tutacağı öngörülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda çalışmanın genel amacı, aktif olarak çalışan öğretmenlerin konuya yönelik fikirlerini almaktır. Bu kapsamda araştırmanın amacı öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan kariyer basamakları hakkında genel görüşleriniz nelerdir?
2. Kariyer basamaklarının belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılan sınavın biçimi ve içeriği ile ilgili değerlendirmeniz nedir?
3. Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasında elde edilen "uzman ya da başöğretmen" unvanlarının olumlu-olumsuz yansımaları nelerdir?
4. Uzman öğretmen ya da başöğretmen olmanın veli ve öğrencilerin davranışları üzerindeki etkileri hakkında neler söylersiniz?
5. Sizce, "öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarına gerek var mıdır? Gerek varsa nasıl belirlenmelidir?"

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin öncülüğünde ve rehberliğinde varlığını sürdüren eğitim kurumlarının sağlıklı bir şekilde işlemesi ve varlığını devam ettirmesi öğretmenlerin etkili ve verimli çalışması ile yakından ilgilidir. Çağın değişen koşullarına uyum sağlamak ve öğretim ortamlarında bu değişimlere dönüş yapmak, öğretmenlerin etkililiğini artırmanın temel nedenlerindedir.

Öğretmenlerin niteliklerinin gelişmesi, değişimlere uyum sağlamaları ve mesleki olarak sürekli gelişim içinde olmalarıyla ilişkilidir. Bu süreci destekleyen en önemli faktörlerden biri de kariyer yapılanmasıdır. Kariyer yapılanması, öğretmenlere mesleki gelişimlerini ilerletmek için fırsatlar sunar. Bu yapılanma, öğretmenlere daha ileri düzeyde uzmanlık kazanma imkânı tanır. Türkiye'de öğretmenlere yönelik olarak uygulanan kariyer basamaklarında yükselme sistemi, öğretmenlerin kariyerlerini ilerletmek ve unvan/ücret açısından yükselmek için bir değerlendirme sistemini içerir. Bu sistem, öğretmenlerin belirli ölçütler ve performanslarına dayalı olarak kariyer basamaklarında yükselme imkânı sağlar.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan değerlendirme ölçütleri, öğretmenler arasında farklı algılamalara neden olabilir. Bu algılamalar, değerlendirme sürecinin şeffaflığı, adil ve objektif olup olmadığı, ölçütlerin doğru şekilde uygulanıp uygulanmadığı gibi konuları içerebilir. Öğretmenlerin kendi kariyerleriyle ilgili görüşlerini almak ve katılımlarını sağlamak, kariyer sisteminin etkinliğini artırmak için önemli bir adımdır. Öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilecek bu değerlendirme, kariyer sisteminin işleyen ve işlemeyen yönlerini belirlemeye yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin deneyimlerinden ve geri bildirimlerinden elde edilen bulgular, sistemin iyileştirilmesi veya revize edilmesi için temel oluşturacaktır. Bu süreç, öğretmenlerin kariyerlerine yönelik memnuniyetlerini artıracak ve sisteme olan güvenlerini güçlendirecektir. Bu çalışma, eğitimin merkezinde yer alan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin düşünce, bilgi ve farkındalıklarını ortaya koymasına bağlamında önemlidir ve bu çalışmada ele alınan konu araştırılmaya değerdir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma Samsun İli Vezirköprü ilçesinde görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerini belirlemek, bilgi ve farkındalıklarını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Ölçmekten ziyade var olan durumu derinlemesine ortaya koymak amaçlandığı için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri, katılımcıların kendi tecrübelerinden yola çıkılarak elde edilmiştir. Olgubilim araştırmaları, bireylerin tecrübelerine ve bu tecrübelerden elde ettikleri sonuçlara odaklanmaktadır (Patton, 2014). Nitel araştırma, genellikle sosyal bilimler ve beşeri bilimler alanında kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem,

araştırmacının olayları, durumları veya sosyal olguları derinlemesine anlamak ve açıklamak için niteleyici verileri toplamasını ve analiz etmesini içerir. Nitel araştırmada, araştırmacı genellikle gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarını kullanır. Gözlem, araştırmacının olayları doğal ortamlarında dikkatlice izlemesini ve kaydetmesini sağlar. Görüşmeler, araştırmacının katılımcılarla etkileşime geçerek derinlemesine bilgi elde etmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun İli Vezirköprü ilçesinde; ilkokul, ortaokul ve lisede aktif olarak görev yapan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışma grubu sekiz kadın, sekiz erkek öğretmendir. Çalışma grubu oluşturulurken öğretmenlerin seçiminde, kadın ve erkek dağılımının dengeli olmasına, farklı eğitim kademelerinden, yaş, mesleki kıdem ve branş çeşitliliğine dikkat edilmiştir. Bu yönüyle maksimum çeşitlilik hedeflenmektedir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, bir probleme yönelik olarak farklı boyutları ortaya koymayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yöntemde amaç, genelleme yapmak yerine, probleme ilişkin bir örneklem oluştururken, örnekleme sürecinde yer alan bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler şu şekildedir: cinsiyet değişkeninde 8 kadın 8 erkek katılımcı, hizmet yılı değişkeninde 1-5 yıl 1 kişi, 6-10 yıl 2 kişi, 11-15 yıl 4 kişi, 16-20 yıl 5 kişi, 21 yıl ve üzeri 4 katılımcı; öğretim kademesi değişkeninde 8 sınıf öğretmeni, 4 ortaokul branş öğretmeni, 4 lise branş öğretmeni; medeni durum değişkeninde 14 evli ve 2 bekar katılımcı görüş bildirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırma verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bireylerin yaşam tecrübelerini ve bu tecrübelerini nasıl kodladıklarını doğrudan gözleme olanağı bulunmamaktadır. Bu nedenle söz konusu yaşantı ve tecrübeler hakkında bilgi sahibi olmak için kişilere sorular sormak suretiyle görüşmeler yapılmaktadır (Patton, 2014). Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla, üç akademisyenin görüşüne başvurulmuş ve yedi açık uçlu soru hazırlanmış, genel değerlendirmeler sonunda görüşme formuna son şekil verilerek görüşme soruları beşe indirilmiştir. Daha sonra farklı branşlardan üç öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda yeniden düzenlemeler yapılmış ve soruların açık ve anlaşılır olduğuna karar verildikten sonra görüşme formunda yer alan sorular Samsun İli Vezirköprü ilçesinde görev yapan farklı branşlardaki 8 kadın, 8 erkek toplam 16 öğretmene yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Araştırma verileri, katılımcıların boş zamanlarında ve herhangi bir yer ya da süre sınırlaması olmaksızın uygulanmıştır. Görüşme formunun bu şekilde uygulanması katılımcılara, gerçek düşüncelerini ve bakış açılarını özgürce ve diledikleri oranda detaylandırarak açıklama fırsatı sunmuştur. Katılımcılara görüşme öncesinde gerekli bilgilendirme ve açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılar görüşlerini görüşme formlarına kendileri yazarak soruları cevaplamışlardır. Katılımcı öğretmenler ses kaydının yapılmasını istememişlerdir. Daha sonra veri seti oluşturulmuş ve katılımcı öğretmenlere 1' den 16' ya kadar numara verilmiştir. Verilen numaralar öğretmenler için Ö1(Öğretmen 1) - Ö16 (Öğretmen 16) şeklinde kısaltılmıştır. Elde edilen veriler nitel araştırmalarda veri analiz yöntemi olarak kullanılan içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi; benzer verilerin belirli başlıklar altında bir araya getirilmesi ve elde edilen verilerin okuyucunun kolayca anlayabileceği bir biçimde yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada birbirine benzeyen veya yakın ilişkili olan veri grupları ana tema altında kodlanarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerden 16 katılımcıdan alınan cevaplar dikkate alınarak bir şablon oluşturulmuştur. Katılımcılar sorulara birden çok cevaplar verdiği için yanıt frekansları katılımcı sayısından fazladır. Oluşturulan sorularla araştırmanın alt problemleri ilişkilendirilerek birbiri ile yakın olan ve birbirine benzeyen cevapların değerlendirilmesi yapılmıştır. Verilen her alt problemin ana temasının yanında kodlar oluşturulmuştur. Verilen bilgiler tablolaştırılarak araştırmacı tarafından yorumlanması sağlanmıştır. Temayı oluşturan kodlara kaç kişinin benzer cevabı verdiği (n) sembolü ile belirtilerek karşılıklarına yazılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Bir araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla tutarlılık ve teyit edilebilirlik, geçerliliğin sağlanması için de iç ve dış geçerlilik gibi bazı yöntemler uygulanmaktadır (Büyüköztürk ve diğer, 2021). Lincoln ve Guba ise (1985) nitel bir çalışmada geçerlik ve güvenilirlik için inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarına dikkat çekmektedir. Bu kapsamda, çalışmada inandırıcılığı sağlamak adına katılımcı teyidine başvurulmuştur. Katılımcı teyidi kapsamında her bir görüşme sonununda katılımcılara sorulara verdikleri cevaplar kendi cümleleriyle ifade edilerek katılımcılardan bu ifadelere katılıp katılmadıklarını teyit etmeleri istenmiştir ve katılımcılar ifadeleri teyit ettiklerini belirtmişlerdir. İnanırcılığı sağlamak amacıyla ayrıca uzman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Ayrıca toplanan verilerin aktarılabirliğini test etmek için bulgular kısmında katılımcıların doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çalışmada iç geçerliliği sağlamak amacıyla

hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili görüşmelere başlanmadan önce uzman görüşüne başvurulmuştur. İki farklı öğretmene görüşme formu okutularak soruların anlaşılabilirliği ve okunabilirliği değerlendirilmiştir.

Tutarlık için önerilen tekniklerden biri tutarlık incelemesidir. Yıldırım ve Şimşek (2013) yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında, görüşme verilerinin toplanmasında ve analizinde araştırmacıların tamamı tutarlı olmaya çalışmışlardır. Bu kapsamda araştırma, okul ortamlarında araştırmacı tarafından yapılmış ve kayıt altına alınmıştır. Bu doğrultuda araştırma modeli, çalışma grubu ,veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve bulguların nasıl düzenleneceği ayrıntılı bir şekilde ifade edilerek dış geçerlilik sağlanmıştır. Ayrıca verilerin analizinde her bir kodlayıcı, yaptıkları kodlamaları belirli aralıklarla gözden geçirerek kendi içinde tutarlığı sağlamaya çalışmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda Yer Alan Kariyer Basamakları Hakkında Genel Görüşleriniz Nelerdir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 1. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kariyer basamakları ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kod	Sayı(n)	Katılımcılar
Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri	Doğru yapılırsa olumlu bir uygulama	11	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö14,Ö15
	Kuralları, kriterleri, içeriği yeniden belirlenmeli ve adil yürütülmeli	10	Ö1,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö16
	Eğitimin niteliğini artırır	6	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö14,Ö15
	Mesleğin doğasına aykırı bir uygulama/doğru değil	5	Ö4,Ö6,Ö8,Ö12,Ö16
	Teşvik edici ve motivasyonu artırıcı	5	Ö2,Ö3,Ö4,Ö9,Ö14
	Ekonomik yönü ağır bastığı için yetersiz ve anlamsız	3	Ö6,Ö13,Ö14
	Eşit işe eşit ücret ilkesine aykırı	3	Ö4,Ö12,Ö13
	Ayrıştırıcı bir etki yaratır	2	Ö10,Ö12
	İsmi doğru değil	2	Ö8,Ö10

Tablo 1 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda yer alan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kariyer basamakları hakkında genel görüşleriniz nelerdir? sorusuna en çok ($n=11$) öğretmenlikte kariyer basamakları doğru yapıldığı takdirde olumlu bir

uygulamadır cevabını vermişlerdir. İkinci en yüksek cevap ($n=10$) kuralları, kriterleri, içeriği yeniden belirlenmeli ve adil yürütülmeli olmuştur. Diğer cevaplar ise ($n=6$) eğitimin niteliğini artıracacağı, ($n=5$) öğretmen, öğretmenlik mesleğinin doğasına aykırı olduğu ve doğru olmadığı, yine ($n=5$) öğretmen teşvik edici ve motivasyon artırıcı, ($n=3$) öğretmen ekonomik yönü ağır bastığı için yetersiz ve anlamsız, ($n=3$) öğretmen eşit işe eşit ücret ilkesine aykırı, ($n=2$) öğretmen ayrıştırıcı bir etki yaratır, ($n=2$) öğretmenimiz de isimlerin doğru olmadığını belirtmiştir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmenlerin verdiği doğrudan alınan cevaplar şu şekildedir:

“Öğretmenlikte kariyer basamakları olmalı ancak planlı bir biçimde uygulanmalı. Tüm paydaşlardan fikir alınıp yeniden düzenlenmeli. Kriterleri düzgün bir biçimde belirlenmelidir”(Ö7). “Kariyer basamaklarının öğretmene mesleki açıdan katkı sağlayacağını düşünüyorum. Kariyer basamakları uygulamasının öğretmenleri daha iyi motive edeceği kanaatindeyim. Ancak bu unvanlarının kazanılması yöntemine aynı olumlu görüşte bakmıyorum. Çünkü bu kazanımların sınav uygulaması ile değil daha çok saha çalışmaları, bilimsel çalışmalar gibi uygulamalarla elde edilmesi gerektiğini düşünüyorum”(Ö4). “Öğretmenlikte bu tarz unvanların olması doğru değildir. Kullanılan isim olarak da hatalıdır. Bir tane başöğretmen vardır. O da Mustafa Kemal Atatürk'tür”(Ö10). “Kariyer basamakları sanılanın aksine yalnızca ekonomik çerçevede ilerlediği için yetersiz ve anlamsız kalmıştır. İçi boş ve temelsiz bir oluşum olarak görmekteyim”(Ö6). “Genel olarak uygulamanın hatalı olduğunu düşünüyorum. Eşit işe eşit ücret ilkesine aykırı bir durumdur”(Ö12).

Kariyer Basamaklarının Belirlenmesinde Ölçüt Olarak Kullanılan Sınavın Biçimi ve İçeriğine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Kariyer basamaklarının belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılan sınavın biçimi ve içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kod	Sayı(n)	Katılımcılar
Kariyer basamakları sınavının biçimi ve içeriğine ilişkin öğretmen görüşleri	Sınavın biçimi ve içeriği doğru değil	9	Ö1,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14
	Sınav içeriği branş bazlı ele alınmalı	7	Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö13
	Sınav ölçüt anlamında tek başına yeterli değil	5	Ö2,Ö3,Ö6,Ö8,Ö15
	Sınavın biçimi ve içeriği uygun	5	Ö3,Ö5,Ö6,Ö15,Ö16
	Sınav ayırt edici değil	4	Ö5,Ö6,Ö7,Ö14
	Sınav yapılması öğretmenlik mesleğinin doğasına aykırı	4	Ö8,Ö10,Ö11,Ö12
	Sınav uygulamaya dönük olmalı	4	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6
	Küçük düşürücü bir sınav/saygınlığı zedeleyici	3	Ö5,Ö6,Ö7
	Sınav öncesi verilen video eğitimleri faydasız	2	Ö6,Ö14

Tablo 2 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin kariyer basamaklarının belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılan sınavın biçimi ve içeriği ile ilgili

değerlendirmeniz nedir? Sorusuna en çok ($n=9$) sınavın biçimi ve içeriği doğru değil cevabını vermişlerdir. İkinci en yüksek cevap ($n=7$) sınavın içeriği branş bazlı ele alınmalı olmuştur. Üçüncü en yüksek cevap ($n=5$) sınavın ölçüt anlamında tek başına yeterli olmadığı yönünde olmuştur. Diğer cevaplar incelendiğinde ($n=4$) öğretmen sınav ayırt edici değil, yine ($n=4$) öğretmen sınav yapılması öğretmenlik mesleğinin doğasına aykırı, yine ($n=4$) öğretmen sınav uygulamaya dönük olmalı cevabını vermiştir. ($n=3$) öğretmen sınavın küçük düşürücü bir sınav olduğunu ve saygınlığı zedelediğini ve ($n=2$) öğretmen de sınav öncesi verilen video eğitimlerinin faydasız olduğunu belirtmiştir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmenlerin verdiği doğrudan alınan cevaplar şu şekildedir:

“Kariyer basamağı için bir sınavın gerekliliği kaçınılmazdır. Ancak bu sınav öğretmenlik mesleğini kapsayan, uygulamaya dönük, pratik ve teorik olarak yapılmalıdır. Mevcut yapılmış sınav öğretmenlik mesleğine ve öğretmen yeterliliğini değerlendirmeye asla yakışmamıştır”(Ö6). “Sınavın biçimi ve içeriğinin uygun olduğunu ancak belirleyici ve ayırıcı olması açısından seviyesinin çok düşük olduğunu düşünüyorum”(Ö5). “Öncelikle öğretmenlik mesleğinin ve tecrübesinin bir yazılı sınava indirgenmesi hatalıdır. İşin doğasına aykırıdır. Ayrıca ölçme değerlendirme esaslarına da terstir”(Ö10). “Sınavın biçimini uygun görsem de içeriği kısmında yetersizlik var. Öğretim yöntemlerinin çoğu ilkökul, ortaokul seviyesindedir. Ben lisede çalışıyorum ve işime yarayacak yöntem yok gibi. Branşa göre bunlar ayarlanabilir. Sınavın içeriğinin çocukların yapabileceği gibi çok kolay olması ise öğretmenlerin küçük düşürülmesine sebep olmuştur”(Ö7). “Sınavın içeriği teknik bilgilerle doludur. Oysaki öğretmenlik teknik bilgiden çok tecrübe ve deneyimden ibarettir. Sınavın içeriği ve ölçütünü doğru bulmuyorum”(Ö13).

Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasıyla Elde Edilen Unvanların Olumlu-Olumsuz Yansımalarını Değerlendiriniz. Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 3. Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasıyla elde edilen unvanlarının olumlu ya da olumsuz yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kod	Sayı (n)	Katılımcılar
Öğretmenlik kariyer basamaklarının olumlu ya da olumsuz yansımaları	Ayrıştıracı bir etki yaratır/okul iklimini bozar	9	Ö1,Ö2,Ö4,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö15
	Maaş artışı olması ekonomik anlamda olumlu yansır	8	Ö2,Ö3,Ö6,Ö9,Ö11,Ö13,Ö14,Ö16
	Mesleğe karşı olumlu bir tutum gelişir	7	Ö2,Ö3,Ö5,Ö9,Ö10,Ö11,Ö15
	Öğretmenler arası maaş farkı olumsuz etki yaratır	4	Ö8,Ö9,Ö13,Ö16
	Uzman ya da başöğretmen olamayan öğretmenin motivasyonu düşer	2	Ö9,Ö16
	Hiç etkisi olmaz	2	Ö6,Ö7
	Öğretmene daha fazla sorumluluk ve beklenti yükler	1	Ö2
	Mesleki gelişime katkı sağlar	1	Ö2

Tablo 3 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin, öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasında elde edilen “uzman ya da başöğretmen” unvanlarının olumlu ya da olumsuz yansımalarını değerlendiriniz. Sorusuna en çok ($n=9$) ayrıştırıcı bir etki yaratır/okul iklimini bozar cevabıyla olumsuz yansımalarına örnek vermişlerdir. İkinci en yüksek cevap ($n=8$) maaş artışının olması ekonomik anlamda olumlu yansır olmuştur. Üçüncü en yüksek cevap ($n=7$) mesleğe karşı olumlu bir tutum gelişir yönünde olmuştur. Diğer cevaplar incelendiğinde ($n=4$) öğretmen öğretmenler arası maaş farkının olumsuz etki yaratacağını, ($n=2$) öğretmen uzman ya da başöğretmen olamayan öğretmenlerin motivasyonun düşeceğini, yine ($n=2$) öğretmen hiç etkisi olmaz cevabını vermiştir. ($n=1$) öğretmen, öğretmenlere daha fazla sorumluluk ve belenti yükleyeceğini ve yine ($n=1$) öğretmen de mesleki gelişime katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmenlerin verdiği doğrudan alınan cevaplar şu şekildedir:

“Uzman ve ya başöğretmen olmak öğretmenler arasında akademik olarak bir anlamı olmamış, yalnızca maaş farkına sebep olmuştur”(Ö6). “Kariyer basamakları her meslek grubunda var. Ama toplumu sunuş biçimi plansız aceleci bir biçimde olduğu için format çok etikete takılı kaldı. Bu da okul iklimini olumsuz yönde etkiledi”(Ö1). “Öğretmenler arası uyumu yok edeceğinden dolayı olumsuz olarak buluyorum. Öğretmenlikte alt üst ilişkisi olmamalıdır”(Ö4). “Kamuoyu tepkilerinde yer alan olumsuz durumlar gerçekleşmemiştir. Aksine öğretmenler açısından ekonomik anlamda teşvik niteliğinde olmuştur”(Ö3). “Uzman ya da başöğretmen kariyer basamakları öğretmenler arasında saygınlık kazandırdı ve meslekte daha yüksek bir statüye sahip olmamızı sağladı. Ayrıca daha yüksek maaş almamızı sağlaması açısından da teşvik edicidir”(Ö2). “Olumlu yanı, öğretmenin kendini geliştirebileceği düşüncesi oluşur. Mesleğe karşı olumlu tutum gelişir. Olumsuz yanı ise öğretmenler arası statü farkına neden olabilir”(Ö15).

Uzman Ya Da Başöğretmen Olmanın Veli Ve Öğrencilerin Davranışları Üzerindeki Etkileri Hakkında Neler Söylersiniz? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 4. Uzman öğretmen ya da başöğretmen olmanın veli ve öğrencilerin davranışları üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kod	Sayı(n)	Katılımcılar
Kariyer basamaklarının veli ve öğrenci davranışları üzerindeki etkisi	Olumsuz etkisi olmuştur	6	Ö1,Ö4,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12
	Hiçbir etkisi olmamıştır	5	Ö3,Ö6,Ö7,Ö14,Ö16
	Olumlu etkisi olmuştur	3	Ö2,Ö5,Ö10
	Öğrenci tarafından etkisiz, veli tarafından olumsuz etkisi olmuştur.	2	Ö13,Ö15

Tablo 4 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin, uzman öğretmen ya da başöğretmen olmanın veli ve öğrencilerin davranışları üzerindeki etkileri hakkında neler söylersiniz? Sorusuna en çok ($n=6$) olumsuz etkisi olmuştur kodunu içeren olumsuz yansımalarına örnek vermişlerdir. İkinci en yüksek cevap ($n=5$) hiçbir etkisi olmamıştır şeklinde cevaplamışlardır. Üçüncü en

yüksek cevap ($n=3$) olumlu bir etkisi olmuştur yönünde olmuştur. Diğer cevaplar incelendiğinde ($n=2$) öğretmen öğrenci tarafından herhangi bir etkisinin olmadığını ancak veli tarafından olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerin verdiği doğrudan alınan cevapların bazıları şu şekildedir:

“Konuyu dışarıdan ya da sadece medyadan takip eden öğrenci ve velilerin gözünde öğretmenlerin yeterlilikleri ve kariyerleri tartışma konusu olmuştur. Bu durum da öğretmenlik itibarını zedelemiştir”(Ö12). “Özellikle ilkokul, anasınıfı ya da ortaokul kademelerinde veliler de öğretmenlerin unvanlarını sorgular olmuştur. Öğrencilerden de aynı soruları duymaktayız. Fakat sorular daha çok unvanla birlikte alınacak ücrete ilişkin sorulardır. Bu da biz öğretmenleri küçük düşürmektedir”(Ö8). “Özellikle ilköğretimde olumsuz sonuçları olmuştur. Veliler kayıt sırasında uzman öğretmen, başöğretmen tercih etmek istemesi gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğretmenler arasında da gruplaşmaya yol açmaktadır”(Ö11). “Uzman ve başöğretmen olmanın veli ve öğrenci davranışları üzerinde hiçbir değişiklik olmadığını düşünüyorum”(Ö3). “Bizler küçük bir ilçede olduğumuz için veliler nezdinde bir tepki görmedik. Genelde öğretmene güvenen bir kitle var. Öğrenciler açısından da bir şey değişmedi”(Ö14). “Öğrenci ve veliler uzman ve başöğretmen unvanı sahiplerine olumlu yönde bakmaktadır”(Ö5).

Sizce, “Öğretmenlik Mesleğinde Kariyer Basamaklarına Gerek Var mıdır? Gerek Varsa Nasıl Belirlenmelidir?” Sorusuna İlişin Bulgular:

Tablo 5. “Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarına gerek var mıdır? Gerek varsa nasıl belirlenmelidir?” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kod	Sayı(n)	Katılımcılar
Öğretmenlikte kariyer basamaklarına gerek var mıdır? Varsa, nasıl belirlenmelidir?	Öğretmenlikte kariyer basamaklarına gerek vardır	12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16
	Kendi alanında yüksek lisans ve doktora eğitimine göre belirlenmeli	7	Ö2,Ö3,Ö8,Ö10,Ö11,Ö13,Ö14
	Öğretmenin performansına göre belirlenmeli (projeler, başarı belgeleri, hizmet içi eğitimler...vb)	5	Ö2,Ö3,Ö6,Ö10,Ö12
	Kıdeme göre belirlenmeli	4	Ö1,Ö5,Ö10,Ö16
	Öğretmenlikte kariyer basamaklarına gerek yoktur	4	Ö4,Ö7,Ö9,Ö15
	Sınavla belirlenmeli	2	Ö2,Ö6
	Öğretmeni iş başında değerlendirerek verilmeli	1	Ö6
	Ulusal ve uluslararası staj programlarına göre belirlenmeli	1	Ö1

Tablo 5 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin, Sizce öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarına gerek var mıdır? Gerek varsa nasıl belirlenmelidir?” Sorusuna en çok ($n=12$) öğretmenlikte kariyer basamaklarına gerek vardır yanıtını vermişlerdir. İkinci en yüksek cevap ($n=7$) öğretmenlikte kariyer basamakları kendi alanında yüksek lisans ve doktora eğitimine göre

belirlenmeli olmuştur. Üçüncü en yüksek cevap ($n=5$) öğretmenlikte kariyer basamakları öğretmenin performansına göre belirlenmeli (projeler, başarı belgeleri, hizmet içi eğitimler...vb) yönünde olmuştur. Diğer cevaplar incelendiğinde ($n=4$) öğretmen, kıdeme göre belirlenmeli, yine ($n=4$) öğretmen öğretmenlikte kariyer basamaklarına gerek olmadığını belirtmiştir. ($n=2$) öğretmen, öğretmenlikte kariyer basamaklarının sınavla belirlenmesi gerektiğini; ($n=1$) öğretmen, öğretmenleri işbaşında değerlendirerek verilmeli ve yine ($n=1$) öğretmen de ulusal ve uluslararası staj programlarına göre belirlenmeli cevabını vermiştir. Bu soruya ilişkin bazı öğretmenlerin verdiği doğrudan alınan cevaplar şu şekildedir:

“Bence öğretmenlikte kariyer basamaklarına gerek yoktur. Öğretmenlik zaten kariyer mesleğidir. Maaş iyileştirmesi yapılacaksa yıl aldıkça yapılmalıdır”(Ö7). “Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarına gerek vardır. Öğretmenlikte kariyer basamakları hizmette geçen süreye göre belirlenmelidir”(Ö16). “Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarına gerek vardır. Kariyer basamaklarının basit bir sistemden değil; öğretmenlerin öncelikle kendi branşlarında yüksek lisans ve doktora eğitimleri gibi ihtisaslaştığı ve bunlar üzerinden sınava alınmaları gerektiğine inanıyorum”(Ö14). “Öğretmenlik mesleğinde kariyer basamakları olması gerektiği düşüncesindeyim. Ancak, sadece sınav ölçüt olmamalıdır. Öğretmenlerin performansı, deneyimi, eğitim düzeyi, liderlik becerileri ve profesyonel gelişimleri gibi faktörler de dikkate alınabilir”(Ö2).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Genel amacı öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak olan bu çalışmada öğretmenlere, Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda yer alan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kariyer basamakları hakkında genel görüşleri sorulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlik kariyer basamaklarının eğer doğru şekilde uygulanırsa olumlu bir uygulama olduğunu ve öğretmenler için faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Bu durum Gülcan (2020) ve Cımbız ve Küçük’ün (2015) yapmış oldukları araştırma bulguları kariyer basamakları uygulamalarının mesleki gelişime katkı sağlayacağı sonucu bulgularımızı desteklemektedir. Ayrıca öğretmenler mevcut sistemin kriterlerinin, içeriğinin yeniden belirlenmesi gerektiğini ve daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasını, sistemin adil yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum Altan ve Özmuşul’un (2022) araştırmalarında uygulamanın öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap vermediği ve tatmin edici bulmadıkları yönündeki görüşleri araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Öğretmenlerin diğer bir kısmı ise, bu uygulamanın zaten bir kariyer mesleği olan öğretmenliğin doğasına aykırı olduğunu, doğru olmadığını ve katkı sağlamayacağını ifade etmişlerdir. Bu durum, Çelikten’in (2008) yapmış olduğu araştırmada bir öğretmenin “ Ben hiçbir katkısı olacağını sanmıyorum. Çünkü öğretmenin tanımında zaten

“uzmanlık” ibaresi var.” şeklindeki ifadesi araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin diğer bir çoğunluğu, öğretmenlikte kariyer basamaklarının olmasının eğitimin ve öğretimin niteliğini artıracığını, öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı etkisi olduğunu belirttiler. Daha az bir kısmı ise kariyer basamakları uygulamasının ekonomik yönü ağır bastığı için öğretmenler açısından yetersiz ve anlamsız kaldığını, tatmin edici bulmadıklarını, kariyer basamaklarına göre alınan maaş farkının “eşit işe eşit ücret” ilkesine uymadığını, bu unvanların ve maaş farklarının ayrıştırıcı bir etki yarattığını belirttiler. Benzer şekilde Gümüşeli (2005), öğretmenleri yeterli derecede motive edebilmek ve kariyer basamaklarının anlamlı olmasını sağlamak için sadece kısmi bir ücret artışının yeterli olmadığı konusunda ve eşit işe eşit ücret ilkesiyle de bağlantılı olarak, öğretmenlerin kariyer gelişimi sadece maaş artışlarıyla değil, daha geniş bir perspektifle ele alınmasını belirterek sistemi eleştirmiştir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı ise kariyer basamaklarına verilen isimlerin doğru olmadığını, başöğretmenliğin sadece Atatürk’e ait olduğunu ifade ettiler. Verilen yanıtlara bakıldığında yapılan bu düzenlemelerin öğretmenleri çok memnun etmediğini, ağırlıklı olarak ekonomik çerçevesinin ağır bastığını, kapsamının zayıf kaldığını belirttiklerini görmekteyiz. İşin tam merkezinde yer alan öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinin neler olduğunu, uygulama noktasında nelere ihtiyaç duyduklarını ve hangi yönde geliştirilmesi gerektiği, sahada aktif rol alan öğretmenlere sorulmamış, herhangi bir görev tanımlaması dahi yapılmamış içi boş bir kanun izlenimi vermiştir.

Öğretmenler meslekte kariyer sisteminin, geç de olsa yeniden uygulanmaya başlamasından memnuniyet duymaktadırlar. Bunun yanında, öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretmenlikte henüz emekleme döneminde bulunan kariyer sisteminin var olandan daha nesnel şartlara kavuşturulması gerektiğini düşünmektedir. Bu sonuç Laçın’ın (2006) İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri isimli çalışmasından elde ettiği verilere göre öne sürdüğü ilköğretim öğretmenlerinin mevzuat hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen kariyer gelişimlerine ilişkin değerlendirme çalışmalarında objektif davranılmadığı görüşüne paraleldir. Görüşme yapılan öğretmenler kariyer basamaklarının belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılan sınavın biçimi ve içeriği ile ilgili değerlendirmelerinde çoğunlukla sınavın hem biçiminin hem de içeriğinin amaca hizmet etmediği ve doğru olmadığı üzerinde durmuşlardır. Çoğu öğretmen sınav içeriğinin her branşı değerlendirmede ölçüt olamayacağını, sınav içeriğinin branş bazlı ele alınması gerektiğini, sınavın

ölçüt anlamında tek başına yeterli olmadığını ve sınavda sorulan soruların ayırt ediciliğinin son derece düşük olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Bakioğlu (2013) ve Gülcan (2020) yapmış oldukları araştırmalarda sınav uygulamasının eleştirildiği, yönteminden kaynaklı huzursuzluk yaratacağı sonucu bulgularımızla örtüşmektedir. Erdoğan, Mülazımoğlu ve Şirin'in (2010) yapmış oldukları araştırma bulgularına göre mevcut sınavın kariyer basamakları uygulamasında kullanılabilir olmadığı ve öğretmenleri memnun etmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum bulgularımızı destekler niteliktedir. Öğretmenlerin daha az bir kısmı ise sınavın biçiminin ve içeriğinin uygun olduğunu söylemişlerdir. Daha az bir kısmı ise, sınav yapılmasının öğretmenlik mesleğinin doğasına aykırı olduğunu, sınavın uygulamaya dönük olması gerektiğini, sınavın küçük düşürücü bir sınav olduğunu ve öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını zedeleyici olduğunu, sınav öncesinde hazırlık ve eğitim amacıyla verilen video eğitimlerinin ise faydasız olduğunu belirtmişlerdir.

Verilen yanıtlara bakıldığında kariyer basamaklarının belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılan sınavın biçimi ve içeriği öğretmenleri tatmin etmemiş, amaca hizmet etmeyen bir sınav izlenimi vermektedir. Bunun yanında sınavı kazanmış olmanın "uzman öğretmen" olmak için yeterli kriter olmadığı, performans sisteminin de getirilmesinin gerektiği, sınava girmiş ve uzmanlık kariyerini elde etmiş öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Bu durum, Kocakaya'nın (2006) çalışmasında belirttiği uzman öğretmenlik kariyerinde sınav yerine meslekte gösterilen performansa dayalı nesnel ölçütlere de yer verilmesi bulgusuna benzerlik göstermektedir. Turan (2007) çalışmasında öğretmenlerle yapmış olduğu araştırma da benzer şekilde göstermektedir ki, yeni kariyer sistemi değil ama sınavın kendisi öğretmenlerce eleştirel açıdan değerlendirilmektedir. Buna paralel olarak, öğretmenlerin büyük kısmı, bu sınavı kazanmış olmanın uzman öğretmenleri diğer öğretmenlerden ayrıcalıklı hale getirmediği de araştırmaya katılan uzman öğretmenlerce belirtilmektedir. Katılımcılar, öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasında elde edilen unvanlarının olumlu ve olumsuz yansımaları ile ilgili değerlendirmelerini olumsuz yorumlar açısından ele aldığımızda yarıdan fazlası bu kariyer basamaklarının ayrıştırıcı bir etki yaratacağını ve okul iklimini bozacağını belirtmişlerdir. Daha az bir kısmı ise öğretmenler arası maaş farkının olumsuz bir etki yaratacağını, uzman ya da başöğretmen olamayan öğretmenlerin motivasyonlarının düşeceğini ve öğretmene daha fazla sorumluluk ve beklenti yükleyeceğini belirtmişlerdir. Ancak Kaya (2007) yapmış olduğu çalışmada kariyer basamaklarıyla yapılan ek ödemelerin öğretmenler arasında olumsuzluk yaratmayacağı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı değerlendirmelerini olumlu yorumlar açısından ele aldığımızda, öğretmenlerin yarısı kariyer

basamaklarıyla birlikte gelmiş olan maaş artışının olmasının ekonomik anlamda olumlu yansıdığını belirtmişler; ayrıca kariyer basamakları uygulamasının mesleğe karşı olumlu bir tutum geliyeceğini ve motivasyonlarının artacağını söylemişlerdir. Bu veri ise Kocakaya'nın (2006) araştırmasında elde ettiği veriler ile örtüşmektedir. Az bir kısmı ise mesleki gelişime katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise kariyer basamakları ile gelecek olan unvanların hiçbir etkisinin olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin uzman ya da başöğretmen olmanın veli ve öğrenci davranışları üzerindeki etkileri ile ilgili değerlendirmelerinde en çok olumsuz etkisi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Velilerin ve öğrencilerin gözünde öğretmen yeterliliklerinin tartışma konusu olmasının öğretmenlik itibarını zedelediğini belirtmişlerdir. Lise ve ortaokul kademelerinde bu durumun etkisi çok hissedilmese de sınıf öğretmenleri bağlamında daha farklı şekillerde olumsuzluk olacağını düşünmektedirler. Velilerin ilkokula öğrenci kaydı sırasında öğretmenin uzman ya da başöğretmen olup olmadığını sorgulayacağı, bunu tercih sebebi olarak görebileceklerini ve bu durumun hem öğretmenleri hem de okul idaresini olumsuz etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Bu durum Demir (2011) ve Doğan (2022) nin yapmış oldukları araştırma bulguları sonucumuzu desteklemektedir. Öğretmenlerin diğer bir çoğunluğu ise hiçbir etkisinin olmadığını, gerek öğrenci gerek veli davranışları açısından bir farklılık gözlemlemediklerini belirtmişlerdir. Özellikle küçük köy ya da kasabadaki okullarda öğretmene güvenen bir kitlenin olduğunu, öğrencilerin öğretmenlerine bu yönde herhangi bir davranış farklılığı olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin az bir kısmı ise uzman ya da başöğretmen olmanın veli ve öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, öğrencilerin ve velilerin kendine daha olumlu baktıklarını, öğretmenlere karşı saygılarının arttığını ifade ettiler. En az görüş ise öğrenci tarafından etkisiz, veli tarafından olumsuz etkisi olduğu yönünde olmuştur. Demir (2011)'in çalışmasında Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği sonucunda öğretmenlerin başöğretmen, uzman öğretmen ve öğretmen kariyer basamaklarına ayrılması nedeniyle velilerin öğretmenlere bakış açısı, öğretmenin bulunduğu kariyer basamağına göre değişme göstermektedir. Velilerin öğrencisini kariyer basamağı uzman veya başöğretmen olanların sınıflarında öğrenim görmesini istemeleri uzman ve başöğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, velinin çocuğunu uzman veya başöğretmenin sınıfına vermek istemesinin öğretmenleri rahatsız edebileceği ve incinmelerine neden olabileceği saptanmıştır. Bu veriler araştırmamızdan elde ettiğimiz bulgularla birebir örtüşmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinde kariyer basamaklarına gerek var mıdır? Gerek varsa nasıl belirlenmelidir? sorularına ilişkin

değerlendirmelerinde öğretmenlerin büyük bir kısmı öğretmenlikte kariyer basamaklarına gerek olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Az bir kısmı ise öğretmenlikte kariyer basamaklarına gerek yoktur diye ifade etmişlerdir. Kariyer basamaklarına gerek vardır diyen öğretmenlerin kariyer basamaklarının nasıl belirlenmesi gerektiği yönündeki değerlendirmelerine bakıldığında en çok kendi alanında yüksek lisans ve doktora eğitimlerine göre belirlenmeli şeklinde ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Kaya'nın (2007) araştırmasında bulmuş olduğu, lisansüstü eğitim yapanların kariyer sahibi olmaları gerektiği bulgusuyla da örtüşmektedir. Ancak, yeni sistemin öğretmenleri lisansüstü eğitime yönlendirmesine ilişkin olarak Turan'ın (2007) çalışmasında, öğretmenlerin konuyla ilgili olarak tutumlarının kararsızlık düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin üçte biri ise öğretmenin performansına göre belirlenmeli, yapmış olduğu ulusal ve uluslararası projeleri, başarı belgeleri, üstün başarı belgeleri, ödülleri, yarışma başarıları, hizmet içi eğitimleri... vb. performansına göre verilmeli yönünde olmuştur. Öğretmenlerin dörtte biri ise sınavsız bir şekilde kıdeme göre belirlenmeli şeklinde görüş bildirmiştir. Az bir kısmı ise sınavla belirlenmeli, öğretmenleri iş başında değerlendirerek verilmeli ve ulusal ve uluslararası staj programlarına göre belirlenmeli yönünde görüş bildirmişlerdir. Tüm bu sonuçlar kariyer sisteminde içerik ve ölçüt açısından işe koşulması gerekenler olarak listelenen, sınav puanı, kıdem, başarı, araştırma, lisans üstü eğitim, kariyer vb. hususlar, Tekışık (1989) ve Akçay (2005)'in sistemin işlevsel hale gelmesi adına önerdikleriyle de örtüşmektedir.

Verilen yanıtlara bakıldığında, öğretmenlerin kariyer basamaklarının olmasına olumlu baktıklarını ancak mevcut sistemi ve mevcut belirleme yöntemlerini istemediklerini ve bu konuda eleştirilerde bulduklarını görmekteyiz. Sınav sisteminin, kariyer sisteminde olması gerektiği, ancak içerik olarak alan bilgisine daha çok yer verilmesinin uygun olacağı verilerden anlaşılmaktadır. Bu durum Dağlı'nın (2006) ve Kocakaya'nın (2006) çalışmalarında öğretmenlerle yaptıkları araştırmalarda elde ettikleri bulgularla tamamen örtüşmektedir. Öğretmenlerin vermiş olduğu öneriler doğrultusunda günümüz kariyer basamakları belirleme yöntemleri yeniden ele alınıp değerlendirilebilir, uygulayıcılar tarafından kapsamı ve içeriği yeniden belirlenebilir.

ÖNERİLER

Bu araştırma Samsun ili Vezirköprü ilçesindeki resmi ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde nitel araştırma deseniyle yapılmıştır. Farklı şehirlerdeki okullarda nicel araştırma deseniyle yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir. Uzman öğretmen ve başöğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görev

tanımları açıkça yapılabilir. Uzman ve başöğretmen statüsü kazanan öğretmenlerin mesleki çalışmalarındaki değişimler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akat, İ. Budak, G. ve Budak, G. (2002). *İşletme yönetimi*. Barış Yayınları, İzmir.
- Akçay, R. C. (2005). Öğretmenlik mesleğinin kariyer yönetimindeki değişmelerden kaynaklanan sorunları ve bir kariyer sistemi modeli. *Eurasian journal of educational research*. 18, ss. 17-27.
- Alkan, C. (2000) *Meslek ve öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik mesleğine giriş*. V. Sönmez (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Argon, T. ve Altay, E. (2004) *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arthur, M.B, Hall, (1991) *D.T., Lawence, B.S.(Eds). Handbook of career theory*. Canada: Cambridge University Pres.
- Aytaç, S. (2002). *Kariyerin değişen doğası ve yeni yaklaşımlar*, A. Keser (Ed.), *Çalışma hayatında dönüşümler*, Ezgi Kitabevi.
- Aytaç, S. (1997). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi, planlaması, geliştirilmesi sorunları*. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Bakioğlu, A. ve İnandı, Y. (2001) Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:28. s.513-529.
- Bakioğlu, A. (1994) Okul yöneticisinin kariyer basamakları: İngiliz eğitim sisteminde yöneticilerin etkinlikleri üzerinde faktörler. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:6, S:17-28.
- Başaran, İ. (1985) *Örgütlerde işgören hizmetlerinin yönetimi*. Ankara: A.Ü. Basımevi.
- Beach, D. S. (1995). *Managing people at work*. McMillan Publ.Co.
- Berberoğlu, G. N. (1991) İşletmelerde organizasyon-birey bütünleşmesini sağlayan etkili bir uygulama: Kariyer yönetimi. *Amme İdare Dergisi*, 24(1), Ankara. S:139.
- Can, H., Akgün, A., ve Kavuncubaşı, Ş. (1995) *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve yönetim*. Adım Yayıncılık, Ankara.
- Can, N., (2004) Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı : 16.
- Certo, S. C. Modern Management: (1992) *Quality, ethics and the global environment*, Alyn And Bacon Publishing. MA.
- Cımbız, A.T. ve Küçüker, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 689-701.
- Dağlı, A. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *XV. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, 13-15 Eylül 2006, Muğla.

- Day, C. (1999) *Devolophing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Routledge Falmer.
- Demir, S.B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3), 53-80.
- Drucker, P. (1994) *Yönetim görevleri, sorumlulukları, uygulamaları* (Çev. F. Dilber) Ankara: ODTÜ Yayını.
- Erdoğmuş, N. (2003). *Kariyer geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Erdoğmuş, N. (2002). Yeni kariyer yaklaşımları ve kariyer değerlerindeki değişim. *I. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi* 10–11 Mayıs, Kocaeli.
- Gülcan, M.G. (2020). Öğretmenlik kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(3), 380-406.
- Gümüşeli, A. (2005). Öğretmenlikte kariyer sistemine yapılan eleştiriler. *Artı Eğitim Dergisi*, Ekim, 14,
- Gündüz, H. B. (2004) *Bir meslek olarak öğretmenlik, Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Öğreti Yayınları.
- Kaynak, (1998) *İnsan kaynakları yönetimi*. İ.Ü. İşletme Fakültesi, İnsan Kaynakları Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Kocakaya, M. (2006). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sisteminin öğretmenler arasında algılanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Korkmaz, A. (2003) *Kariyer yönetimi ve kariyer planlama*". Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Manisa.
- Laçın, N. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sisteminde performans değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri: Kütahya ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- MEB. (1739) Sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Erişim tarihi: 20.04.2023,
- Nomer, B. (2002) *Öğretmenlerin kariyer gelişimini etkileyen faktörler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ölçer, F. (1997). İşletmelerde kariyer yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*. 30 (4), ss.88.
- Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği.
- Özdemir, T. Y. , Doğan, A. & Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 11 (2), 53-67.
- Özden, M. C., (2001) *Bireysel kariyer yönetimi (Profesyonelin el kitabı)* , Ankara: Ümit Yayınları.
- Özgen, (2002) *İnsan kaynakları yönetimi*, Adana: Nobel Kitapevi.

- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Londra: Sage.
- Sabuncuoğlu, Z. (1994). *Personel yönetimi*, VII. Baskı. Rota Ofset, Bursa.
- Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde yeni yaklaşımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII*, s.149–167.
- Tekışık, H. H. (1989). *Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu Toplantısı*. G. Karagözoğlu, ve N. Bilgen, (Ed.), *Hizmetiçi Eğitimi*, (s.s.181-184). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Tortop, N. (1992) *Personel yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Turan, B. (2007). *Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Tutum, (1979) *Personel yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Uygur, A. (1998). *Örgütlerde kariyer geliştirme ve planlaması: Otel İşletmelerinde Bir Uygulama Konulu Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Master Tezi, ss.5. Ankara.
- Ülgen, H. (1997) *İşletmelerde organizasyon ilkeleri ve uygulamaları*. İstanbul: Gençlik Basımevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- 7354 sayılı *Öğretmenlik Meslek Kanunu*, 6. Madde. Erişim tarihi: 20.04.2023

Extended Abstract

Introduction

The success of organizations depends on the contributions and efforts of people. Nowadays, employees' expectations and perspective on working relationships have changed significantly. In the classical understanding, when people generally took a job, they primarily thought of staying in the same organization for a long time and serving the goals of the organization. At this point, employees today are more concerned with their own career goals and are looking for more options and flexibility regarding their jobs (Berberoğlu, 1991).

In the 21st century, more importance is given to career-related practices in organizations. Among the reasons for this: The changing nature of employment agreements, the trend towards learning organizations, rapid developments in information and technology, increasing belief in teamwork, and the impact of changing organizational designs on careers. However, today, more flexible and horizontal career paths are emerging in organizations. Therefore, it is important for organizations to recognize these new career designs and offer these flexibility and opportunities to employees (Soysal and Bakan, 2003).

Although the teaching profession is an important profession that develops individuals and society, it faces various problems today. These problems include issues such as the profession not having a basic structure, the need for hierarchical structuring, role and status change, insufficient title and status, and lack of career (Alkan, 2000).

With the entry into force of the Teaching Profession Law No. 7354, published on 14/02/2022, Article 43 of Law No. 1739 was abolished. This new professional law regulates teaching career stages in its article 6. However, since the job descriptions of the career stages were not made, there was no responsibility or duty acquisition in this regard. These discussions continue in the education community, education unions and other layers of society on issues such as the fact that the career step created does not bring any benefit other than just the title and salary. In this sense, it is important to obtain teachers' opinions regarding this career steps process and determine their reactions to the practices. It is envisaged that the ideas they will give regarding this practice, which concerns teachers, who are undoubtedly the basic building blocks of our education system, will shed light on practitioners. In line with this idea, the general purpose of the study is to get the opinions of actively working teachers on the subject. Evaluating the opinions on this subject and reaching a conclusion necessitated the research. In this context, the aim of the research is to

determine teachers' opinions about teaching career stages. In line with this general purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are your general opinions about the career stages of specialist teaching and head teaching in the Teaching Profession Law?
2. What is your evaluation of the format and content of the exam used as a criterion in determining career stages?
3. Evaluate the positive or negative reflections of the "expert or head teacher" titles obtained in the application of teaching career stages.
4. What would you say about the effects of being a specialist teacher or head teacher on the behavior of parents and students?
5. Do you think there is a need for career ladders in the teaching profession? If necessary, how should it be determined?

Method

This research was designed as a qualitative research in order to determine the opinions of teachers working in Vezirköprü district of Samsun Province regarding teaching career stages and to reveal their knowledge and awareness. The phenomenology method was used in qualitative research methods because it was aimed to reveal the existing situation by going in-depth rather than measuring it. Phenomenological research focuses on individuals' experiences and the results they obtain from these experiences (Patton, 2014). Qualitative research is a research method often used in the social sciences and humanities. This method involves the researcher collecting and analyzing qualitative data to gain an in-depth understanding and explanation of events, situations, or social phenomena. In qualitative research, the researcher often uses data collection tools such as observation, interview, and document analysis. Observation allows the researcher to carefully watch and record events in their natural environment. Interviews enable the researcher to gain in-depth information by interacting with participants. Document analysis involves examining and analyzing written or other materials (Yıldırım and Şimşek, 2013).

Findings

According to the research findings, it seems to be mostly related to merit, equality, teaching reputation, justice, creating a discriminatory effect, and economic return. According to the research results; Teachers stated that if the career ladder application is done correctly and fairly, it is a positive practice and will increase the quality of education and may have an encouraging effect. However, teachers expressed the opinion that the rules, criteria and content of the current system should be redefined, that the implementation should be carried out fairly, and that the economic aspect outweighs the need. Teachers

mostly gave negative answers about the form and content of the exam, saying that it should be handled on a branch-by-branch basis, that the exam alone is not sufficient and its discrimination is very low, that it is an application contrary to the nature of the profession, and that it is humiliating and damaging to reputation. Positive and negative reflections of the career ladder application were identified, and they stated that it would create a discriminatory effect and disrupt the school climate, but a salary increase would have a positive economic impact.

Discussion & Result

In this study, whose general aim is to reveal teachers' opinions on teaching career stages, firstly, teachers working at primary, secondary and high school levels were asked about their general opinions about the career stages of specialist teaching and head teaching in the Teaching Profession Law. The majority of the teachers interviewed stated that the teaching career steps, if corrected and implemented correctly, are a positive practice and will be beneficial for teachers, and that the rules, criteria and content of the current system should be redefined and addressed in a more comprehensive manner, and the system should be run fairly. Another part of the teachers stated that this practice was against the nature of teaching, which is already a career profession, and was not correct. Another majority of teachers stated that having career steps in teaching would increase the quality of education and training, and that it would encourage teachers and increase their motivation. A smaller number of teachers stated that the application of career ladders was insufficient and meaningless for teachers because the economic aspect predominated, that they did not find it satisfactory, that the salary difference according to career ladders did not comply with the principle of "equal pay for equal work", and that these titles and salary differences created a discriminatory effect. Similarly, Gümüşeli (2005) states that only a partial wage increase is not sufficient to motivate teachers adequately and ensure that their career paths are meaningful, and in connection with the principle of equal pay for equal work, teachers' career development should be addressed not only with salary increases but from a broader perspective.

When we look at the answers given, we see that teachers are not very satisfied with these regulations, they state that their economic framework predominates and their scope remains weak. Teachers who take an active role in the field have not been asked what the needs and expectations of the teachers who are at the center of the work are, what they need at the point of implementation and in which direction they should be developed, and it has given the impression of an empty law without even a job description.

Recommendations

This research was conducted with a qualitative research design in public primary, secondary and high school levels in Vezirköprü district of Samsun province. The results can be compared by conducting a quantitative research design in schools in different cities. Job descriptions regarding the career stages of specialist teachers and head teachers can be made clearly. Changes in the professional work of teachers who gain specialist and head teacher status can be investigated. In line with the suggestions given by teachers, today's methods of determining career stages can be reconsidered and evaluated, and their scope and content can be redefined by practitioners.

ORTAÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ*

Yakup KOÇ**, Emre ÇALIK***

Özet

Beden eğitimi ve spor (BES) öğretmenlerinin mevcut ortaöğretim BES ders müfredatına ilişkin görüşlerinin incelenmesi öğretmen eğitimcilerine, müfredat geliştiricilere ve öğretmenler gibi paydaşlara yardımcı olmak için önem taşımaktadır. Bu çalışmanın bulguları aynı zamanda bu alanda gelecekte yapılacak araştırmalara da yol haritası oluşturacaktır. BES öğretmenlerinin müfredata ve dersin işlenişine ilişkin bakış açılarını inceleyen çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Yapılan az sayıdaki çalışmanın büyük çoğunluğunun 2018 yılı öncesi BES ders müfredatı üzerine yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın amacı, BES öğretmenlerinin ortaöğretim BES ders müfredatına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma için 2021–2022 Eğitim Öğretim Yılında Erzincan ilindeki liselerde görev yapan 20 BES öğretmeni görüşme yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analizi tekniği ile incelenmiştir. Katılımcıların ifade ettiği görüşlere göre; BES dersini uygularken öğrencilerin ilgi ve isteklerini de dikkate aldıkları, ders müfredatındaki değer ve yeterlilikleri kısmen uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca BES öğretmenlerinin müfredatın amaçları doğrultusunda hareket etmedikleri ve BES'in kendine özgü hedeflerini öğrencilere anlatmakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Ek olarak öğretmenlerin, öğrencilere okul aile hekimleri ve iş sağlığı ve güvenliği kurullarında sağlık muayenesi yaptırılmalarına yönelik herhangi bir çaba göstermedikleri kaydedildi. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin özellikle programla ilgili bilgilerini genişletmek için hizmet içi eğitim ve seminerler düzenlemenin ne kadar önemli olduğunu göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Beden eğitimi ve spor dersi, Beden eğitimi ve spor öğretmeni, Öğretim programı

* Bu çalışma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde 2023 yılında kabul edilen yüksek lisans tezinden özetlenerek hazırlanmıştır.

** Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniv., Erzincan, Türkiye, ykoc79@gmail.com, Orcid id: 0000-0003-0141-7177

*** Öğretmen, MEB, Erzincan, Türkiye, emrecalik1394@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-1169-6344

EXAMINATION OF TEACHER'S OPINIONS ON SECONDARY EDUCATIONAL EDUCATION AND SPORTS TEACHING PROGRAM

Abstract

In order to assist teacher educators, curriculum developers, and other stakeholders like teachers, it is vital to examine the attitudes of physical education and sports (PES) teachers regarding the existing secondary school PES course curriculum. The findings of this study will also serve as a roadmap for future research in this area. There aren't many studies looking at PES teachers' perspectives on the curriculum and delivery of the course. It has been noted that the majority of the few studies that have been conducted have concentrated on the PES course curriculum from before 2018. The purpose of this study was to investigate the views of PES teachers regarding the secondary school PES course curriculum, which was introduced in 2018. Twenty PES instructors employed at secondary school facilities in the province of Erzincan during the 2021–2022 Academic Year were interviewed for the study. A semi-structured interview form and a personal information form were utilized throughout the interviews from the participants. Descriptive analysis technique was used to examine the data. It became clear from the perspectives expressed by the participants that they partially applied the values and competences in the course curriculum while also taking into account the interests and wishes of the students when implementing the PES course. Furthermore, it has been found that PES teachers are not acting in line with the curriculum's objectives and have difficulty explaining to students the unique goals of PES. Additionally, it was noted that teachers did not make any effort to have students undergo medical examinations at school family physicians and occupational health and safety committees. The results of the study have shown how important it is to hold in-service training sessions and seminars to broaden teachers' knowledge, particularly with relation to the program.

Key words: Physical education and sports course, Physical education and sports teacher, Curriculum

GİRİŞ

Program geliştirme, öğrenene kazandırılması istenen davranışların belirlendiği hedef, hedeflere uygun konuların oluşturduğu içerik, hedeflere ulaşmada kullanılacak öğrenme-öğretme strateji ve yöntemlerinin belirlendiği öğrenme durumları ve ulaşılmaması istenilen davranışlara ne derece ulaşıldığını tespit etmek üzere yapılan testler ve eğitimin denetlendiği ölçme-değerlendirme öğeleri arasındaki ilişkilerin tümü olarak nitelenmektedir (Demirel, 2012). Bu kapsamda oluşturulacak öğretim programlarının, kişinin birçok gereksiniminin yanında, ona aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandırarak, onun sağlıklı bir biçimde yaşamını devam ettirmesini sağlayacak ve kişisel gelişim gereksinimlerine cevap verecek çalışmalardan oluşması gerekmektedir. BES dersi, bir yandan bireye aktif ve sağlıklı yaşam alışkanlıkları kazandırmayı amaçlarken; diğer yandan erken yaşlardan itibaren onların fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal açıdan gelişimine katkı sağlar (Dalaman, 2010). BES derslerinin program geliştirme çalışmalarında, öğrencilerin hareketli yaşam becerileri kazanarak yaşamları boyunca bu davranışları sürdürmeleri etkili olmuştur. BES programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik uygulanmış araştırmalarda; okullarda gerçekleştirilen BES dersleri, öğrencilerin BES dersi programlarında bulunan farklı spor branşlarına aktif katılım sağladığı bir değer olarak görülmüş; Toplumun oluşturan bireylerin, küçük yaştan itibaren yaşam boyu hareket becerilerine ve fiziksel etkinliklere hazırlayan okul BES derslerinin ve BES programlarının olduğu belirtilmiştir (Sallis ve McKenzie, 1991). Beden eğitimi ve spor (BES) derslerinde, öğrencilerin ulaşılmak istenilen davranışları elde etmesinde en önemli görev, önce BES öğretmenine aittir. Dersin verimli olması, öğretmenin meslekî yeterliliği ve BES dersine yönelik tutumları ile ilişkilidir (Arslan ve Altay, 2008). Programlarda belirtilen hedeflerin, eğitim öğretim yılı bitiminde, öğrencilerin hedeflenen öğrenme davranışlarını öğrenecek biçimde; bilişsel, devinimsel ve duyuşsal yeterliliklere sahip olması ve aynı zamanda programa yönelik üst düzeyde bilgi sahibi olması, BES dersi öğretmenlerinden beklenmektedir (Türkoğlu, 2016).

Alanyazında, BES öğretmenlerinin BES dersi programına ve programın uygulanmasına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmaların sınırlı kaldığı görülmüştür. Sınırlı sayıdaki çalışmaların daha çok 2018 öncesi eski BES dersi öğretim programlarına yönelik olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların birinde Taşkın (2018), Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2013 yılı ortaöğretim BES dersi programına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Türkoğlu (2016), BES öğretmenlerinin 2013 ortaokul BES dersi öğretim programı hakkındaki farkındalık durumlarının incelemiştir. Baş ve ark. (2019) 6 BES öğretmeni 2017 BES dersi müfredatındaki değişikliklere ilişkin öğretmenlerin

bakışlarını incelemişlerdir. Çağlayan ve Ağgön (2021), BES öğretmenlerinin BES programının temel felsefesi ve öğretim çıktılarına yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Başka bir çalışmada Yıldız ve ark. (2013) 2010 yılında uygulamaya giren ortaöğretim beden eğitimi dersi öğretim programını öğretmen görüşleriyle değerlendirmişlerdir. Şirinkan ve ark. (2008)'da ders öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ilköğretim BES öğretim programı ve öğretim sürecinin incelemişlerdir. Bu çalışmalarda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde BES öğretmenlerinin BES dersi öğretim programlarına tam anlamıyla hâkim olmadıkları, programda yer alan kavramları eksik ve yetersiz tanımlayabildikleri ve bu eksik bilgiler doğrultusunda öğrencilere çalışmalar yaptırdıkları tespit edilmiştir. Ortaöğretim BES dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin daha kapsamlı ve derinlemesine anlaşılması için nitel araştırmanın yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

BES öğretmenlerinin güncel ortaöğretim BES dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin incelenerek, elde edilen sonuçların öğretmen eğitimcilerine, öğretim programı geliştiricilerine ve öğretmenler gibi çeşitli paydaşlara yarar getirmesi ve bu alanda sonradan yapılabilecek çalışmalara yol gösterici olması bakımından önemlidir. Bu çalışmada; BES öğretmenlerinin, ortaöğretim BES dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ana problemini "BES öğretmenlerinin güncel ortaöğretim BES dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Bunun yanında çalışmada aşağıdaki alt problemler de incelenecektir;

- "BES öğretmenlerinin öğretim programına ve öğretim programının amaçlarına yönelik görüşleri nedir?"
- "BES öğretmenlerinin, ortaöğretim BES dersi öğretim programını okullarında uygulama durumları nasıldır?"
- "BES öğretmenlerinin, ortaöğretim BES dersi öğretim programına yönelik önerileri nelerdir?"

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan BES öğretmenlerinin, ortaöğretim BES dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni (Büyüköztürk ve ark., 2020) kullanılmıştır. Araştırmacılar olgu ile ilgili belirli tecrübeye sahip katılımcılardan bilgi toplayarak neyi nasıl tecrübe ettikleri konusu üzerinde durulur (Creswell, 2013).

Araştırma Grubu

Bu araştırma, Erzincan ilinde MEB'e bağlı liselerde 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında görev yapan ve gönüllü olarak araştırmayı tamamlayan 20 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntem duruma yönelik geniş bilgi sahibi olan örneklemleri seçilmesine olanak sağlar (Büyüköztürk ve ark., 2020). Katılımcı seçiminde farklı üniversite mezunları, farklı deneyim süresi dağılımının olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırma için Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 30/06/2022 tarihli 06-07 protokol nolu kararı ile etik onay alınmıştır. Ayrıca Erzincan Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 29.08.2022 tarihli ve 56070782 sayılı izin alınmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Kodu	Cinsiyet	Kıdem	Lise türü	Eğitim	Üniversite	Bölüm
1K27	Kadın	27	Anadolu	Lisans	KTU*	BES Öğretmenliği
2K11	Kadın	11	Anadolu	Lisans	Sakarya	Spor Yöneticiliği
3K10	Kadın	11	Anadolu	Lisans	Çukurova	BES Öğretmenliği
4K2	Kadın	2	Anadolu	Lisans	EBYU**	BES Öğretmenliği
5E7	Erkek	7	Meslek	Lisans	EBYU**	BES Öğretmenliği
6E10	Erkek	12	Meslek	Lisans	Kars Kafkas	BES Öğretmenliği
7E30	Erkek	30	Anadolu	Lisans	Erzurum Atatürk	BES Öğretmenliği
8K27	Kadın	27	Meslek	Lisansüstü	İnönü	BES Öğretmenliği
9E7	Erkek	7	Spor	Lisansüstü	EBYU**	BES Öğretmenliği
10E9	Erkek	9	Anadolu	Lisans	EBYU**	BES Öğretmenliği
11E6	Erkek	6	Sosyal Bilimler	Lisans	EBYU**	BES Öğretmenliği
12E4	Erkek	4	Anadolu	Lisans	EBYU**	BES Öğretmenliği
13E12	Erkek	12	Spor	Lisans	Erzurum Atatürk	BES Öğretmenliği
14K15	Kadın	15	Meslek	Lisansüstü	Sakarya	BES Öğretmenliği
15K20	Kadın	21	Anadolu	Lisans	Erzurum Atatürk	BES Öğretmenliği
16K3	Kadın	3	Anadolu	Lisansüstü	EBYU**	BES Öğretmenliği
17E3	Erkek	3	Anadolu	Lisans	Erzurum Atatürk	Spor Yöneticiliği
18E9	Erkek	9	Spor	Lisans	Samsun 19 Mayıs	BES Öğretmenliği
19E8	Erkek	8	Spor	Lisans	EBYU**	BES Öğretmenliği
20K25	Kadın	25	Anadolu	Lisans	Erzurum Atatürk	BES Öğretmenliği

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya 9'u kadın (%45), 11'i erkek (%55) toplam 20 öğretmen katılmıştır. Katılımcılardan 1-10 yıl arası görev yapan 10, 10-20 yıl arası görev yapan 5, 20-30 yıl arası görev yapan 5 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların 11'i Anadolu lisesi, 4'ü meslek lisesi, 4'ü spor lisesi ve 1'i sosyal bilimler lisesinde görev yapmaktadır. Katılımcıların 16'sı lisans, 4'ü ise

lisansüstü mezundur. Araştırmaya 8'i EBYU olmak üzere toplamda 7 farklı üniversiteden mezun olan öğretmenler katılmıştır. Katılımcıların 18'i BES öğretmenliği bölümünden 2 katılımcının ise spor yöneticiliği bölümünden mezun olduğu belirtilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde katılımcıların bazı kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcıların ortaöğretim BES dersi öğretim programı öğeleri hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir. Görüşme soruları güncel ortaöğretim BES dersi programı (MEB, 2018) kaynak alınarak hazırlanmıştır. 13 soru ve alt sorulardan oluşturulan görüşme sorularının hazırlanmasında 2 alan uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı öğretim üyelerinin görüşlerinden yararlanılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından araştırma grubu dışında bir öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşme süreleri ortalama 42 dk. sürmüştür. Toplanan veriler kişisel bilgiler gizli olacak şekilde saklanmış, araştırmacı tarafından muhafazası sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veri çözümleme tekniklerinden olan betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu analiz sürecinde önce katılımcılara kod isimler verilmiştir. Daha sonra, katılımcılardan elde edilen görüşme kayıtları yazıya aktarılmıştır ve katılımcılardan elde edilen ortak görüşler ve frekanslar tespit edilmiştir. Veriler analiz edildikten sonra kodlamalar ve temalar oluşturulmuştur. Kodlamalar görüşme numarası, cinsiyet durumu ve kaç yıllık öğretmen olduğuna göre oluşturulmuştur. Örnek: 1K27 => 1= Görüşme no, K= Kadın, 27= Kaç yıllık öğretmen olduğu.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda, araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması için, araştırmanın inandırıcılığının olması, tutarlı ve teyit edilebilir olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Lincoln ve Guba (1985)' ya göre inandırıcılığın sağlanması için katılımcılarının araştırmaya gönüllü katılımı, araştırmacının alandaki geçmişinin açıklığa kavuşturulması, araştırmacının araştırmadaki rolü ve tecrübesi, araştırılan olgunun ayrıntılı betimlemesi, verilerin çeşitliliği gibi stratejilerin araştırmada kullanılması gerekir. Bu

bağlamda araştırmada BES öğretmenlerinin araştırmaya gönüllü katılımı sağlanmıştır. Araştırmacı hakkındaki bilgiler ve bu araştırmadaki rolü ayrıntılı olarak aktarılmıştır. Ayrıca, BES öğretmenliği alanında akademik çalışmalar yapan, nitel araştırmalarda veri analizinde ve kod oluşturmada tecrübeli bir öğretim üyesi tarafından verilerin analiz edilmesi ve kodlar oluşturulması sağlanmıştır. Bu kod ve temalar son halini alana kadar tartışılmış, kod ve temaların hepsinde fikir birliği sağlanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümünde, katılımcıların verdiği yanıtlar verilen cevapların içeriğine göre 8 başlık altında toplanarak tartışılmıştır. 16 katılımcı güncel ortaöğretim BES dersi öğretim programını dosyalarında bulduklarını belirtirken diğer katılımcılar (2K11, 3K10, 7E30 ve 14K15) ise internet üzerinden temin etmişlerdir.

“Öğretim Programı” Kavramına Yönelik Görüşler

Tablo 2. incelendiğinde katılımcılar öğretim programına yönelik 5 farklı tema belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcılar tarafından birden fazla oluşturulan tema sayısına göre; Sistem, düzen ve planlama (%30), öğrenci gelişimini destekleme ve öğrenci merkezli olma (%30), Yol göstericiliği ve rehber olma (%25), okul içi ve okul dışı tüm faaliyetleri kapsamı (%10), güncel, sade ve anlaşılır olması (%5)'dir.

Tablo 2. “Öğretim Programı” Kavramına yönelik ortak katılımcı temaları

Ortak Görüş	f	%	Katılımcı kodu
Sistem, düzen ve planlama	6	30	1K27,2K11,5E7,10E9,11E6,17E3
Öğrenci gelişimini destekleme ve öğrenci merkezli olma	6	30	4K2, 9E7, 12E4, 14K15, 16K23, 20K25
Yol göstericilik ve rehber olma	5	25	6E10,13E12,15K20,19E8,7E30
Okul içi ve okul dışı tüm faaliyetleri kapsamı	2	10	3K10, 8K27
Güncel, sade ve anlaşılır olma	1	5	18E9

Katılımcıların öğretim programı hakkındaki genel görüşleri ve tanımlamaları incelendiğinde; çoğunlukla öğretim programının planlama, sistem ve düzen açısından önemini vurguladıkları görülmüştür. Katılımcılardan bazıları bu konu ile ilgili: “Öğretim programları aktardığımız bilgilerin düzenli olmasını sağlar” (6E10), “Öğretim programı eğitimin daha sistemli olmasını sağlar” (11E6) şeklinde görüş beyan etmişlerdir. Demirel (2014), öğretim programının tanımında “plânlanmış etkinlikler” kavramını kullanmıştır. Katılımcılardan bazıları bu konu ile ilgili “Öğretim programı eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla MEB tarafından belirlenmiş planlamalardır” (13E12), “Öğretim programı geniş kapsamlı

eğitim –öğretimle ilgili tüm planlamalardır.” (7E30) şeklinde açıklama yapmışlardır. Çalışır (2008), öğretim programını eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin gelişimlerinin sağlanması için faydalanılan “planlamalar bütünü” olarak ifade etmiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğretim programının öğrencilerin kendini geliştirmesinden, bilgilerini arttırmasından, dersi daha iyi kavrama özelliğinden bahsetmiştir. Örneğin bazı katılımcılar bu durumu: *“Öğretim programı genel olarak öğrenciye değer veren, öğrenci merkezli öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde hazırlanmış diyebilirim. Öğrendiklerini aktif olarak yaşam içerisinde kullanmasına imkân sağlayacak bir programdır” (9E7), “Öğretim programı öğrencilerin bilgilerini arttırmayı ve bu bilgileri en doğru zamanda kullanmayı hedeflemektedir” (14K15) şeklinde ifade etmişlerdir. Caswell ve Campbell (1935), öğretim programını, öğrencinin ön planda olduğu, öğretmenlerin yol göstermesiyle öğrencilerin kazandığı davranışlar olarak ifade etmiştir.*

Bazı katılımcılar öğretim programının eğitim-öğretim sürecindeki tüm etkinlikler olduğundan ve okul içi okul dışı tüm faaliyetleri kapsadığından bahsetmiştir. Bir katılımcı bu konuda: *“Öğretim programı dersin öğrencilere kazandırılması için okul içi ve okul dışı yaptığımız bütün çalışmaların planlanmasıdır” (3K10), şeklinde görüş beyan etmiştir. Demirel (2012), öğretim programını okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak tanımlamıştır.*

Bu görüşlerin yanı sıra bazı katılımcılar öğretim programının güncel, sade ve anlaşılır olma özellikleri üzerine açıklamalar yapmışlardır. Örneğin katılımcılardan biri bu konu ile ilgili: *“Öğretim programı öğrencilerin ileri seviyelere gelebilmeleri için güncel, sade, anlaşılır bizleri ve öğrencileri zorlamayan bir anlayışla oluşturulmuş programlardır” (18E9) şeklinde görüş beyan etmiştir. Bloom (2012), öğretim programının amaçlarını sıralarken ilk bakışta göze çarpacak biçimde açık ve anlaşılır olması noktasına değinmiştir.*

Öğretim Programının Amaçları Hakkındaki Görüşler

Tablo 3. Öğretim programının amaçlarına yönelik ortak katılımcı temaları

Ortak Tema	f	%	Katılımcı kodu
Üst eğitim seviyesine hazır hale gelme	4	20	18E9,12E4,16K3,17E3
Bilgi aktarmak ve bilgileri hayatta kullanma	3	15	2K11,5E7,19E8
Öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleme	2	10	3K10,9E7
Milli ve manevi değerleri benimseme	2	10	7E30,20K25
Eleştirel düşünebilme ve sorumluluk sahibi olma	2	10	1K27,11E6

Eğitimin kalitesini artırma ve üretken bireyler yetiştirme	2	10	4K2,13E12
Öğrenmeyi öğrenme	2	10	15K20, 6E10
Özgüvenli ve aktif bireyler yetiştirme	2	10	14K15,10E9
Doğru hedeflere yönelme	1	5	8K27

Tablo 3. incelendiğinde katılımcılar öğretim programının amaçlarına yönelik 8 farklı tema belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcılar tarafından en fazla üst eğitim seviyesine hazır hale gelme (%20) ve bilgi aktarmak ve bilgileri hayatta kullanabilmek (%30) temalarında görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar öğretim programında ki amacın öğrencilerin bir üst eğitim seviyesine hazır hale gelmesi olarak ifade etmiştir. Örneğin katılımcılardan biri bu konuda: “*Öğretim programının amaçları bütün eğitim kademelerinde ilkokuldan liseye kadar öğrencileri bir üst kademeye hazır hale getirebilmek, üst kademeye geçtiği zaman yeterli bilgi birikimine sahip olmasını sağlamak olarak ifade edebilirim*” (18E9) şeklinde görüş bildirmiştir. Şimşek (2015), öğretim programının önemli amaçlarından birinin, okullarda çeşitli kademelerde belli aşamalara geçmek olduğunu vurgulamıştır. Katılımcıların öğretim programının amacı hakkındaki diğer düşüncelerine bakıldığında; öğretim programının amacının öğrencilere doğru bilgileri aktarmak ve bu bilgileri hayatta kullanabilmeleri için imkân oluşturmak olarak genellemişlerdir. Örneğin katılımcılardan biri bu konuda: “*Öğretim programının amacı öğrencilerin okulda öğrendiklerini yaşam içerisinde doğru yerde kullanmayı hedefler*” (2K11) şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcılardan bazıları da öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemenin de öğretim programının amaçları arasında yer aldığını vurgulamışlardır. Türkoğlu (2009), öğretimin amacında edinilen birikimlerin uygun şekilde davranışlara dönüştürülebilmesini önemsemiştir. Örneğin katılımcılardan biri bu konuyla ilgili: “*Öğretim programının amacı öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyerek hayat içerisinde ihtiyacı olan bütün gelişim aşamalarını öğrenmelerini sağlamaktır. Sadece eğitim öğretim ve ders başarısını değil milli manevi değerlerimizi öğrenmemizi de sağlamayı hedeflemektedir*” (3K10) şeklinde görüş ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları Türk kültürüne hâkim milli ve manevi değerleri benimseyen öğrenciler yetiştirmenin öğretim programının en önemli amaçlarından olduğunu söylemişlerdir. Örneğin katılımcılardan biri bu konuda: “*Öğretim programının amacı öğrencilerin milli ve manevi değerleri benimseyebilmelerini sağlamak diyebilirim*” (7E30) şeklinde görüş ifade etmiştir.

Katılımcılardan birkaçı öğretim programında eleştirel düşünme ve sorumluluk sahibi olan öğrenciler yetiştirebilmesi noktasına değinmiştir. Örneğin bir katılımcı bu durumu: “*Öğretim programının amacı eleştirel*

düşünebilen, problemlere çözüm üretebilen genç ve dinamik bireyler yetiştirebilmektir” (1K27) şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların bazıları da öğretim programının amacını eğitimin kalitesini arttırmak bu sayede daha üretken bireyler yetiştirmek olarak ifade etmiştir. Örneğin katılımcılardan biri bu konu ile ilgili: *“Öğretim programının amacı eğitimin kalitesini artırarak daha aktif, kendini geliştiren, ülkeye faydalı, kendine faydalı, çevresine faydalı ve bilinçli bireyler yetiştirmektir”* (4K2) şeklinde görüş belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise öğretim programının amacını öğrencilerin bilgileri hazır elde etmesinden ziyade kendilerinin öğretmenlerin rehberliği sayesinde öğrenmesi olarak aktarmışlardır. Örneğin katılımcılardan biri bu konu ile ilgili: *“Öğretim programının amacı öğrencilerin bilgiye hazır yoldan değil kendilerinin öğrenmesini sağlamaktır”* (15K20) şeklinde görüş belirtmiştir. Aracı (2006), öğretim programının amacını öğretmenlerin okul içi ve okul dışı faaliyetlerde öğrencilere rehberlik etmesi ve bunun yanında düşünce yapılarını geliştirmesi olarak adlandırmıştır.

Katılımcıların bazıları öğretim programının amacında öğrencilerin doğru hedeflere yöneltilmesinin başarı düzeyini arttıracığını belirtmiştir. Katılımcılardan biri bu konuda: *“Öğretim programının amacı öğrencileri ileri seviyelere getirebilmek, öğretmenlere yol göstermek ve velilere çocukları için doğru hedef ve beklentiler oluşturabilmektir”* (8K27) şeklinde görüş belirtmiştir. Lund ve Tannehill (2015)’e göre bir öğretim programı, okul programı içerisinde yer alan bilgi, yetenek ve öğrencilerin belirlenmiş hedeflere ulaşmalarının kritik önemi olduğundan bahsetmiştir. Bunların yanı sıra katılımcılar öğretim programının amacını öğrencilerin gelişimlerini destekleyerek özgüvenli, aktif ve üretken nesiller yetiştirmek olarak tanımlamıştır. Katılımcılardan biri bu konuda: *“Öğretim programının amacı öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alan, günlük hayatta karşılaştıkları zorluklara kendi başına çözüm üretebilen ve üst eğitim seviyelerinde hayatın belirli alanlarına kendisini hazırlayıp ülkesine katkı sunan değerler yetiştirmektir”* (14K15) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Harmandar (2004), ise öğretimi programının amacı içerisinde öğrencileri aktif hale getirmek ve istenilen konuda öğrenmeyi sağlamak için gelişimi desteklenmesini vurgulamıştır.

Öğretim Programının Perspektifi Hakkındaki Görüşler

Katılımcılar öğretim programının perspektifi ile ilgili soruya çoğunlukla öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri ve öğretmenlerin öğrencilere rehber olması ile ilgili ifadeler kullanmışlardır. Örneğin katılımcılardan biri bu konuda: *“Öğretim programı perspektifinin öğrencileri hayata doğru bir şekilde hazırlamamız, onların yaşam içerisinde en verimli şekilde hayatını devam ettirecek bireyler olması için rehberlik etmemiz olarak tanımlarım”* (17E3) şeklinde görüş beyan etmiştir. Katılımcıların bazıları öğretim programının perspektifinde yer

alan değerlerimiz ve yetkinliklerden bahsetmiş, değerlerimiz ve yetkinliklerle öğretimin kalitesini artırmayı hedeflenmenin ve milli manevi değerlerin gelecek nesillere aktarılmasının öğretim programının perspektifini oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı bu konuda: “*Öğretim programının perspektifi öz değerlerimizi benimseyen vatanını milletini seven büyüklerine, küçüklerine karşı nasıl davranılması gerektiğini bilen ve çevresine karşı sorumluluklarının farkında olan kaliteli bireyler yetiştirmeyi amaçlar*” (4K2) şeklinde görüş belirtmişlerdir. İnal (2003), milli bilincin oluşturulmasında, toplumsal yönden ortak duygu ve düşünce etrafında birleştirilmesinin eğitim politikaların önemli bir hedefi olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar öğrencilerin aktif bir biçimde çalışmalara katılarak sosyalleşmelerini öğretim programının perspektifi olarak belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı bu konuda: “*Öğretim programının perspektifi öğrencilerin teorik bilgilerle sınırlı kalmadan kendilerini sosyal olarak da geliştirebilmelerini sağlamaktır*” (8K27) şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretim programının perspektifine bakıldığında değerlerimiz ve yetkinlikler sayesinde bilgi ve becerinin arasında bağlantı kurulmasıdır. Katılımcıların öğretim programının perspektifi hakkındaki düşünceleri değerlendirildiğinde bazı katılımcıların öğretim programının perspektifi ile ilgili doğru ifadeler kullanırken bazı katılımcılar tam anlamıyla öğretim programının perspektifi ile ilgili olmayan açıklamalar yapmışlardır. Katılımcıların öğretim programının perspektifi ile ilgili doğru olmayan bir ifade şu şekildedir: “*Öğretim programının perspektifi öğretim hayatını tamamlayan öğrencilerin bir alanda uzmanlaşmak için öğrenmesi gereken bütün değerler diyebilirim*” (1K27).

Katılımcıların programda yer alan tüm kök değerlerle ilgili genel olarak bilgi sahibi olmadıkları fakat bazı kök değerler ile ilgili görüşler dile getirdikleri anlaşılmıştır. Öğretim programına (MEB, 2018) bakıldığında gelecek nesillere aktarılması beklenen milli ve manevi değerlerimiz kök değerlerden oluşmaktadır. Katılımcılar kök değerleri genel olarak insanlığın temelini oluşturan, iyi insan olan herkesin uygulaması gereken temel davranışlar olarak nitelendirdiler. Katılımcılar belirttikleri kök değerlerden BES dersinde kullandıklarını örneklerle açıkladılar. Örneğin bir katılımcı bu konuda: “*Kök değerler sevgi, saygı doğruluk, dostluk, adalet, gibi temel kavramlardan oluşmaktadır. BES dersinde örnek verirsem sakatlık yaşayan arkadaşlarına sadece kendi takımındaki değil rakipteki arkadaşlarının da yardımcı olması, kazanmaya çalışırken haksızlık yapılmaması yapılan yanlışların dürüst bir biçimde söylenmesi ve BES’in temel kavramının fair play rakibe saygı ve centilmenlik olduğunu bilmesi ve uygulamalarını söyleyebilirim*” (14K15) şeklinde görüş beyan etmiştir. Katılımcılardan biri öğretim programının perspektifini oluşturan kök değerler ile ilgili ifadesi şöyledir: “*Kök değerler sevgi, saygı, sabır, adalet ve dostluk gibi temel kavramlardan*

oluşmaktadır. BES dersi kapsamında bu kök değerlerin hepsinin önemi vardır. Çünkü bunlar insani değerleri oluşturmaktadır” (9E7).

Katılımcıların öğretim programının perspektifin de yer alan Türkiye yeterlikler çerçevesi içerisindeki yetkinlikler hakkındaki görüşlerine bakıldığında katılımcılar programda yer alan 8 yeterlikten tümünü hatırlayamamış olsalar da bazıları ile ilgili bilgiler vererek bu yetkinlikleri derslerinde uygulamaya çalıştıklarını örneklerle açıklamışlardır. Örneğin bir katılımcı bu konuda: *“Yetkinlikler içerisinde sosyal ve vatandaşlıklarla ilgili yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme ve girişimcilik bulunmaktadır. BES dersinden bu yetkinliklerden biriyle ilgili örnek verecek olursam öğrencilerin oyunlarda iletişim kurarak birbirlerini desteklemeleri ve takımların dizilimleriyle sürekli birbirleriyle iletişim halinde olmaları öğrencilerimin sosyalleşmesine katkı sağlamaktadır” (3K10)* şeklinde görüş beyan etmiştir. Katılımcılardan bazıları yetkinliklerin, öğrenmenin kalıcılığını arttıracığından ve yetkinliklerin öğrenme alanlarına göre farklılaşabileceğinden bahsetmiştir. Mesleki Yeterlik Kurumu (2015), Türkiye yeterlikler çerçevesinde yer alan yetkinlikler, hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen yetkinlikler olarak ifade edilmiştir. Yetkinliklerin farklı öğrenim düzeylerinde, farklı öğretim programları aracılığıyla da geliştirilebileceğine değinmiştir. Öğretim programının perspektifinde yer alan Türkiye Yeterlikler Çerçevesi içerisindeki yetkinliklerle ilgili bir katılımcının ifadesi şöyledir: *“Yetkinlikler ana dilde iletişim, dijital yetkinlik ve öğrenmeyi öğrenme kavramlarından oluşmaktadır. BES dersinden bu yetkinliklerle ilgili örnek verecek olursam öğrencilerimizin derste konuşma becerilerini geliştirmeleri, hatalarını uyarmaları ve doğru davranışlarını tebrik etmeleri anadilde iletişim kapsamında yer alır” (8K27).*

Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı Hakkındaki Görüşler

Katılımcıların öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik ifadelerine bakıldığında çoğunlukla çok boyutlu ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Fakat katılımcıların görüşleri incelendiğinde çok boyutlu ölçme değerlendirme hususunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Çok boyutlu ölçme hususunda; öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme konusunda katılımcılar görüş beyan etmemişlerdir. Oysa programdaki kazanımlar ile birlikte çok boyutlu ölçme için öğretmenin ölçme ve değerlendirme yapmasının yanında öğrencilerin kendilerini (öz değerlendirme) ve arkadaşlarını (akran değerlendirme) da ölçme ve değerlendirme yapmaları istenmektedir (MEB, 2018). Katılımcıların bazıları sadece öğrenme davranışı üzerine görüş beyan etmişlerdir. Örneğin katılımcılardan biri bu konuda: *“Ölçme ve değerlendirme öğrencilerde öğrettiğimiz özelliklerin var olup olmadığını varsa ne derece de olduğunu belirlememizdir” (8K27)*

şeklinde görüş beyan etmiştir. Oysa BES dersi programında ölçme ve değerlendirme bölümünde özellikle eğitim sadece “bilme” için değil, “hissetme ve “yapma” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilmediği vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Ayrıca bireysel farklılıkları dikkate alan bir katılımcının görüşü ise şu şekildedir: *“Ölçme ve değerlendirme anlamında her öğrencinin farklı olduğunu unutmadan değerlendirme yapılması gerekir”* (9E7). BES dersi programında da belirtildiği gibi bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer ve standart bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir (MEB, 2018).

Bazı katılımcılar ölçme ve değerlendirme kavramını; öğrencilerin sahip olduğu bilgileri ve davranışları ne derecede öğrendiklerini ve eksiklerini belirlemek olarak tanımlamışlardır. Örneğin bir katılımcı bu konuda: *“Ölçme ve değerlendirme öğrencilerin bir davranışa sahip olup olmadıklarını ve uygulama becerileri varsa bunların derecelerini test edebilmemizi ifade eder”* (15K20) şeklinde görüş belirtmiştir. Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), eğitim-öğretim sistemi içerisinde öğrencilerin belirlenen hedef ve amaçlara ne kadar ulaştıklarını tespit etmek ve öğrenme eksikliklerini belirlemek, bunlara ek olarak gelişim seviyelerini izleyebilmek için ölçme ve değerlendirmeye gereksinim olduğunu aktarmışlardır. Farklı bir çalışmada Seçer (2015), kişilerin bazı durum veya konulara karşı ilgilerini, özelliklerini ve tutumlarını ya da o niteliğe sahip olma seviyesini tespit etmek için ölçme işleminden faydalanılacağını belirterek ölçmenin önemine vurgu yapmıştır.

Bazı katılımcılar ise ölçme ve değerlendirmenin sadece sonuç kısmının değil sürecin tamamının değerlendirilmesinin doğru olacağını aktarmışlardır. Örneğin bir katılımcı bu konuda: *“Ölçme ve değerlendirme yaptığımız çalışmalarını incelememizdir. Ölçme değerlendirme de sadece sonuç kısmını yani sınavı değerlendirmek doğru olmaz, tüm süreci göz önünde bulundurmak gerekir”* (14K15) şeklinde görüş belirtmiştir. MEB (2018), kişilerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişiklik gösterebilir. Bu nedenle bahsedilen özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç boyunca gerçekleşen değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmanın esas olduğuna değinmiştir. Baş ve ark. (2019)’nın BES dersi müfredatındaki değişikliklere ilişkin öğretmenlerin bakışlarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin programda süreç odaklı bir ölçme-değerlendirme yaklaşımının uygulanmasının gerekliliğini bilmekte ve dersin verimliliğini artıracak olduğunu düşünmektedir. Ancak öğretmenler, zaman faktörünün bu ölçme-değerlendirme yaklaşımının uygulanmasının önündeki engellerden biri olduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcıların bazıları BES dersinde genel olarak ölçme ve değerlendirmeyi uygulama şeklinde yaptırarak gözlem tekniğinden yararlandıklarını belirttiler. Örneğin katılımcılardan biri bu konuda: *“BES derslerinde uygulamalar yaptırıp gözlem tekniğiyle ölçme yapıyorum”* (1K27) şeklinde görüş belirtmiştir. Hensley (1997), çalışmasında BES dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarının seçiminde, öğrencilerin performanslarındaki takip edilebilmek için en çok gözlem tekniğini kullandıklarından bahsetmiştir.

BES Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları Hakkındaki Görüşler

Katılımcıların BES dersi öğretim programının özel amaçlarına yönelik görüşlerine bakıldığında öğrencilerin sporu sevmeleri, spor hakkında bilgi sahibi olmaları ve oyunlar yoluyla kazanma-kaybetmeyi öğrenmeye vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Örneğin katılımcılardan biri bu konuda: *“Öğrencilerin spor hakkında bilgilenmeleri, sporu sevmeleri ve yaşantılarında spora yer vermelerini sağlamaktır”* (4K2) şeklinde görüş belirtmiştir. Nitekim Singleton (2003), amacın sadece kazanmak ve kaybetmeye indirgenmediği sporlarda ve oyunlarda öğrenciler ahlak eğitimi sınırlı kalacağından ve öğrencilerin etik olmayan davranışa yönlendirmek için sadece sonuç odaklı olmamanın öneminden bahsetmiştir.

Katılımcılardan bazıları milli bayramların anlamını bilmenin ve milli sporcular hakkında bilgi sahibi olmanın BES'in özel amaçlarından olduğuna değinmişlerdir. Katılımcıların bu yaklaşımı programda yer alan BES'in özel amaçlarından 3. ve 6. maddesinde yer almaktadır (MEB, 2018). Örneğin bir katılımcı bu konuda: *“Türkiye ve dünyadaki genel sportif faaliyetlerden, spor insanlarından haberdar olmalarını söyleyebilirim. Milli bayramlarımızdan öğrencilerimizin haberdar olmaları ve hissetmeleri gerektiğini de söyleyebilirim”* (5E7), şeklinde görüş beyan etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise öğrencilerin yaşamları boyunca kullanacakları yaşam becerileri, öz yönetim becerileri ve BES'in bireyin beden sağlığını geliştirdiğini ve spora dönük alıştırma ve çalışmalarla ilgili bilgi sahibi olmalarının BES'in özel amaçları arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Bir katılımcı bu konuda: *“Öğrencilerin yaşamları boyunca kullanacakları yaşam becerileri, özyönetim becerileri ve BES'in bireyin beden sağlığını geliştirdiğini ve spora dönük alıştırma ve çalışmalarla ilgili bilgi sahibi olmaları BES'in özel amaçları arasında diyebilirim”* (1K27) şeklinde görüş belirtmiştir. Sallis ve McKenzie (1991), toplumu oluşturan kişilerin, küçük yaştan itibaren yaşam boyu fiziksel aktiviteye hazırlayıcı nitelikte olmanın önemine değinmiştir. Bazı katılımcılar fiziksel anlamda düzgün, obeziteden uzak, enerjik ve üretken bireyler yetiştirmenin BES'in özel amaçlarından olduğunu belirtmiştir. Örneğin bir katılımcı bu konuda: *“Beslenmenin insan ve sporcu üzerindeki önemini aktarmak bile çok önemli günümüzde obeziteye doğru giden bir toplumuzu var. Bunlardan*

kurtulmak için nasıl doğru davranışlar sergilememiz gerektiğini aktarmanın da BES'in özel bir amacı olduğunu söyleyebilirim" (18E9) şeklinde görüş belirtmiştir. Şimşek ve ark. (2005), ülkemizde son dönemlerde öğrencilerin düzensiz beslenmeleri sonucu fazla kilo aldıklarını ve obezite sıkıntılarının oluşturduğunu ve bunun nedenlerinden birinin de, çocukların hareket etmemeleri olduğunu belirterek hareketli yaşamın önemine değinmiştir. Katılımcıların bazıları BES'in fair playe yönelik özel amaçlarına vurgu yapmıştır. Örneğin katılımcılardan bazıları bu konuda: *"BES'in özel amacı oyunlar yoluyla kazanma, kaybetme, arkadaşlarıyla birlikte hareket edebilme, sorumluluk alma ve girişimcilik içerisinde yarışmayı öğrenen, fair play davranışlarını oyunlarda uygulayabilen bireyler yetiştirmektir"* (14K15) şeklinde görüş belirtmiştir.

BES Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar Hakkındaki Görüşler

Katılımcıların BES dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlara yönelik görüşlerine bakıldığında katılımcılar genel olarak farklı branşlara planlamalarında yer verdiklerini belirtmişlerdir. Güncel ortaöğretim BES programında bu konu ile ilgili olarak hareket yetkinliği öğrenme alanında yer verilen seçili sporla ilgili kazanımlarda birden fazla branşa yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018). Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili: *"Planlamamı öğrencilerin ilgi ve isteklerini dikkate alarak hazırlıyorum. Farklı branşlar seçerek dersi sıkıcılıktan kurtarıp öğrencileri aktif olarak derse katılım sağlamalarını hedefliyorum"* (11E6) şeklinde görüş beyan etmiştir.

Katılımcıların bir kısmı BES dersini uygularken öğrencilerin hepsinin derste aktif olabileceği şekilde planlama yapmaya özen gösterdiklerini belirttiler. Güncel ortaöğretim BES programında bu konu ile ilgili dikkat edilecek hususlara yönelik açıklama şu şekildedir: *"Yapılacak çalışmalarda öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalıdır"* (MEB, 2018). Bir katılımcı bu konuda: *"BES dersini uygularken öğrencilerin etkin katılım göstermelerini yeteneklerini ve gelişimlerini dikkate alıyorum"* (2K11) şeklinde görüş belirtmiştir. Eminoğlu Küçüktepe (2016), öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılarak olaylara bilimsel bir bakış açısıyla yaklaşım kalıcı izli öğrenmeler sağlayabileceğinden bahsetmiştir. Katılımcılar BES dersi öncesinde ısınma çalışmalarını çoğunlukla yaptıklarını ifade ederken tüm katılımcılar ders sonu soğuma egzersizlerini uygulayamadıklarını, buna en önemli neden olarak dersin süresinin kısıtlı olmasını belirtmişlerdir. Güncel ortaöğretim BES programında konu ile ilgili: *Yapılacak çalışmalar öncesi eklem ve kas gruplarına yönelik yeterli ısınma yaptırılmalı, ısınma hareketleri alışkanlık haline getirilmeli ve asla ihmal edilmemelidir. Çalışmaların sonunda mutlaka soğuma egzersizi yaptırılmalıdır"* (MEB, 2018) denilmektedir. Örneğin bir katılımcı bu konuda: *"Ders kapsamında her ders öncesi ısınma ve ders"*

sonu soğuma egzersizleri önemli ama gerçekçi olmak gerekirse bizim dersten önce kıyafet değişimi ve ders saatini düşününce bunları sürekli uygulama şansımız olmuyor” (20K25) şeklinde görüş belirtmiştir. Heyward'a (1991) göre öğrenciyi fiziksel etkinliklere hazırlamak ve sakatlıkları önlemek için ısınma çok önemlidir. Akgün (1986), sportif aktivitelerden sonra yapılacak soğuma egzersizleri de ısınma gibi gerekli olduğunu ve kaslarda oluşan yorgunluğu gidermede etkili olduğunu ifade ederek soğumanın önemine değinmiştir.

Katılımcılardan 13 tanesinin okulda zümresi bulunmazken; 7 katılımcının (7E30, 8K27, 9E7, 13E12, 18E9, 19E8, 20K25) okulunda zümresi olduğu ve zümrelerin kendi aralarında sürekli görüşme halinde oldukları anlaşıldı. Katılımcılar, gerekli gördükleri zamanlarda zümre öğretmenleri ile birlikte kazanımların seçilmesinde ve değiştirilmesinde işbirliği yaptıklarını belirttiler. Güncel ortaöğretim BES programında *“okul türüne ve okul şartlarına göre zümre öğretmenleri tarafından kazanımların seçilmesinde ve işleniş sıralamasında değişiklik yapılabilir” (MEB, 2018) denilmektedir. Yenipınar’da (2018), grupların bireylere oranla daha yeni fikirler üretme safhasında etkili olabileceği ve bu nedenle yapılan zümre kararlarının doğru bir şekilde kullanıldığında eğitimin verimini artırabileceğine değinmiştir. Zümre öğretmenlerin iş birliğinin önemine yönelik yapılan farklı bir çalışmada Goddard ve ark. (2007), öğretmenler kendi aralarındaki dayanışma düzeyi ne kadar artarsa yöntem, öğrenme ve öğretme süreçleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilirler ve böylece kendi öz eğitimini geliştirme şansı elde edebilecekleri hususuna değinmişlerdir.*

Ortaöğretim BES programında öğrencilerin öğretim yılı başında okul yönetimi tarafından okul hekimi veya sağlık merkezleri ile işbirliği yapılarak sağlık kontrolünden geçirilmesi önerilmektedir (MEB, 2018). Katılımcılar bu konuda eğitim-öğretim dönemi başında okul idaresi tarafından okul hekimi veya sağlık merkezleri ile iş birliği yapamadıklarını, bunun nedeninin ise; doktorun sıkıntı çıkarması ve hafta içi okul saatlerinde gidip gelmenin sorun olması gibi faktörlerden dolayı olduğunu belirttiler. Benli ve ark. (2018) oluşabilecek daha büyük sıkıntıların önüne geçilmesi açısından sağlık taramalarının önemini vurgulamıştır.

BES programında yer alan dikkat edilecek hususlardan bir diğeri öğretmenlerin, iş sağlığı ve güvenliği kanunu gereği okullarda kurulan iş sağlığı ve güvenliği kurulları ile işbirliği yapmaları gereğidir (MEB, 2018). Katılımcılar, iş sağlığı ve güvenlik kurullarının genelde formalite olarak kurulduğunu, bazı katılımcılar kendilerinin de kurulda olduğunu yalnız sadece imza attıklarını ifade ettiler. Spor içinde oluşabilecek risk faktörleri göz önüne alındığında iş sağlığı ve güvenliğinin önemli olduğu görülmektedir. Ağırbaş ve

Karakaya (2013), insanların yaptıkları işten ve çevreden memnuniyetleri yüksek olduğunda daha verimli çalıştıkları da düşünüldüğünde, spor yapılan alanların iş sağlığı ve güvenliğinin önemine vurgu yapmışlardır. Kandakai ve King'e (2002) göre aileden sonra, çocuğun en çok vakit geçirdiği yer şüphesiz okuldur. Okullarda huzurun sağlanmasının temel etkeni güvenliğin sağlanmasına bağlıdır. Bu güvenlikte meydana gelen bozulmalar, eğitim faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir. Okullar, başta öğrenciler olmak üzere öğretmenler ve çalışan tüm personel için rahat ve güvenli yerler olmalı, iş sağlığı ve güvenliğinin sağlanması ile oluşabilecek sıkıntıların önüne geçilmelidir. Yıldız (2019), güvenli bir okul ortamını oluşturmak kadar bu güvenli ortamı koruyabilmenin ve devamlılığını sağlayabilmenin de iş güvenliği açısından çok önemli olduğunu belirtmiştir. Konu ile ilgili bir katılımcı da görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“İş sağlığı ve güvenlik kurullarıyla görüşmeler yaparak gerektiği durumlarda önlemler alıyoruz. Malzemelerin korunması, potaların, kalelerin sabitlenmesi okul bahçesinde öğrencilerin oyun oynarken takılıp düşebileceği yerlerin onarılması konusunda önlemler alıyoruz”* (13E12).

BES Dersi Öğretim Programının Yapısı Hakkındaki Görüşler

Katılımcıların BES dersi öğretim programının yapısı hakkındaki görüşlere bakıldığında katılımcıların 6 tanesi kazanımlara bağlı kalmadıklarını ifade ettiler. Bu rakam katılımcıların %30'unun kazanımlara bağlı kalmadığı anlamına gelmektedir. Bir katılımcı bu konuda; *“Sınıf düzeylerine göre kazanımları yazıyorum. Kazanımlara tam anlamıyla uyararak ders işlemiyorum doğrusu. Öğrencilerin ilgi isteklerine göre değişiklikler yapabiliyorum”* (20K25) şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcıların bazıları kazanımları yazdıktan sonra basitten karmaşığa doğru öğretim yaptıklarını öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate aldıklarını belirttiler. Örneğin bir katılımcı bu konuda: *“Kazanımları sınıf düzeylerindeki farklılıklara göre yazdıktan sonra konuları parçalara ayırarak basitten karmaşığa olacak şekilde işlemeye özen gösteriyorum”* (19E8) şeklinde görüş belirtmiştir. Tutkun ve Okay (2012), çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmesini hedefledikleri davranışları kolaydan zora doğru düzenlemesinin öğrenci gelişimini destekleyeceğini belirtmiştir. Katılımcılardan birkaçı kazanımlardaki hedeflere tam olarak ulaşılmadan yeni kazanımlara geçmediklerini, dersteki içeriklere ve dersin yapısını dikkate aldıklarını ifade ettiler. Örneğin bir katılımcı bu durumu: *“Öğrencilerin çok ilgi duyduğu spor dalları üzerinde durduğumuz zaman diğer kazanımı yazsak da onu o hafta uygulayamıyoruz. Ama ben her zaman önemli olanın hızlı bir ilerleme değil de gerçekten öğrenme olduğunu düşünüyorum”* (18E9) şeklinde açıklamıştır. Filiz ve Baysal (2019), eğitim ve öğretimin amaçlarını gerçekleştirme yolunda eğitim kurumları tarafından

öğrencilere gösterilen dersler ile bu derslerin içerikleri etkin bir rol aldığı belirtilmiştir. Bu noktada öğretmenlerin kazanımlara uyma noktasında azami hassasiyet göstermesi gerekmektedir. Bu çalışmadan anlaşıldığı üzere bu hassasiyet katılımcılar tarafından gözetilmemiştir.

Güncel BES Öğretim Programı Hakkındaki Genel Görüşler

Tablo 4. Güncel BES öğretim programına yönelik ortak katılımcı temaları

Ortak Tema	f	%	Katılımcı kodu
BES dersi ile ilgili bilgi	8	40	19E8, 5E7, 7E30, 8K27, 11E6, 16K3, 17E3, 18E9
Açık ve anlaşılır olma	7	35	1K27, 9E7, 13E12, 14K15, 20K25, 6E10, 10E9
Öğrenci merkezli olma	2	10	4K2, 12E
Öğretmenlere rehber olma	1	5	3K10
BES'e yönelik bilgi eksikliği	1	5	2K11
Kazanımlar ve öğrenme alanlarında eksiklik	1	5	15K20

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar güncel ortaöğretim BES programına yönelik 6 farklı temada görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcılar tarafından oluşturulan temalar, yüzdeliklerine göre sırasıyla; BES dersi ile ilgili bilgi (%40), açık ve anlaşılır olması (%35), öğrenci merkezli olma (%10), öğretmenlere rehber olma (%5), BES'e yönelik bilgi eksikliği (%5), kazanımlar ve öğrenme alanlarında eksiklik (%5) şeklindedir. Katılımcılar BES öğretim programında BES dersi ile ilgili bütün bilgilerin yer almasına ve aynı zamanda dersin yapı taşı olmasına vurgu yapmışlardır. Bir katılımcı bu durumu: "Öğretim programı eğitim sisteminin yapı taşlarından. Çok detaylı olmaması bizler için açıklayıcı diye düşünüyorum" (3K10) şeklinde açıklamışlardır. Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005), öğretim programlarının eğitim açısından önemini "hukuk sisteminde yasaların rolü ne ise eğitim sisteminde de öğretim programlarının rolü odur" biçiminde ifade etmektedirler. Eğitim sürecinin üç temel boyutu arasında öğrenci ve öğretmenle birlikte, öğretim programını da saymaktadırlar. Katılımcıların 2018 yılında uygulamaya başlanılan BES öğretim programı hakkındaki görüşleri incelendiğinde çoğunlukla programı açık ve anlaşılır olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin: "Programın anlaşılır olduğunu düşünüyorum. BES ilgili her şey düşünülerek hazırlanmış bir program diyebilirim" (13E12). BES öğretim programının öğretmenlere rehber olması ve öğretmenlerin doğru rehberlikleriyle dersin veriminin artması konusunda bir katılımcı : "BES ortaöğretim programı bütün BES öğretmenlerine rehber olacak biçimde BES'le ilgili bütün özel ve genel amaçların yer aldığı bir çalışma bütünüdür" (3K10) şeklinde görüş belirtmiştir. Arslan ve Altay (2008), uygulanan dersin verimi, öğretmenin meslekî yeterliliği ve derse ilişkin düşünce ve davranışları ile doğrudan ilişkili olmasından bahsetmiştir. Bunun yanı sıra programın öğrenci merkezli olma

özelliğine değinen bir katılımcı bu durumu “*Program öğrencileri merkeze alarak bütün halinde öğrenciyi geliştirmeyi hedefleyecek biçimde hazırlanmış diyebilirim*” (4K2) şeklinde ifade etmiştir.

Program yeniden yazılması durumu için çoğu katılımcının herhangi bir önerisi bulunmazken, bazı katılımcılar programın kazanım cümlelerinin açıklayıcı cümleler ile desteklenmesine yönelik öneriler getirmişlerdir. Örneğin bir katılımcı bu durum ile ilgili olarak; “*Programda öğrenme alanları, kazanımlar gibi kısımlar olduğu gibi yazılmış bununla ilgili açıklayıcı birkaç cümle olabilirdi*” (15K20) şeklinde görüş belirtmiştir. Koç ve Mutlu (2020), ortaöğretim programı kazanımlarını inceledikleri çalışmalarında, BES dersi öğretim programı kazanımları yazılırken her öğretmen ve öğretmen adayının aynı anlamları yüklemeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun için kazanım ifadelerinin daha net ve açık cümlelerle yazılmasını önermişlerdir. Bazı katılımcılar öğretmenlere yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin; “*BES bölümü okurken bu programın bir ders niteliğinde detaylı bir biçimde aktarılması ilerleyen yıllarda öğretmen olunca bizlere kolaylık sağlayabilir*” (6E10). Nitekim 2018 yılında uygulanmaya başlanan beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programları ile BES dersi öğretim programına yönelik aynı adla ders verilmektedir (Yüksek Öğretim Kurulu, 2018). Katılımcı 10 yıllık bir öğretmen olması dolayısıyla bu dersin lisans programlarına eklenmesini bilmediği anlaşılmıştır.

Bazı katılımcılar da öğretmenlerin programlara yönelik seminer almasını önermiştir. Örnek olarak bir katılımcı konu ile ilgili “*Ara tatillerde öğretmenlerin izlemesi gereken seminerlere bu program eklense bütün BES öğretmenlerinin bu videoyu izlemesi zorunlu olsa bilgilenme açısından yararlı olabilir diye düşünüyorum*” (15K20) şeklinde görüş ifade etmiştir. Katılımcıların düşüncelerini destekler nitelikte Aydın ve Tekneci (2013), öğretmen adaylarına sunulacak nitelikli bir eğitim ortamı ve yaşantısı; onlara mesleğin gereklerini yerine getirebilmeleri için yeterlik kazandırabileceği gibi öğretmen adaylarının mesleğe bakış açıları, meslek ile ilgili duygu ve düşüncelerini de etkileyeceğini savunmuşlardır. Benzer şekilde Yıldız ve ark (2013) 2010 yılında uygulamaya giren ortaöğretim beden eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşleriyle değerlendirdikleri çalışmada getirilen yeni yaklaşım ve felsefesinin hizmet içi eğitim kursları ve seminerler yoluyla BES öğretmenlerine aktarılması ihtiyacını vurgulamıştır. Programların getirdiği yeni yaklaşımların eski mezun BES öğretmenlerine aktarılmasının en kolay yöntemi hizmet içi kurslar ve seminerler olduğu aşikârdır. Araştırmada elde edilen sonuçların genellenebilmesi için daha fazla sayıda çalışmaya ve farklı yöntemlerle yapılmış çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve öneriler sunulmuştur. Katılımcıların çoğunluğu BES dersi ortaöğretim programını dosyalarında buldurmuşlarsa da programa tam anlamıyla vakıf olmadıkları anlaşılmıştır. Katılımcılar, çoğunlukla BES öğretim programını eğitim-öğretimde uyguladıkları çalışmalarda yol gösterici olarak nitelendirmişlerdir.

Katılımcıların bazıları değerler ve yetkinliklerle ilgili bilgi sahibi olmazken bir kısmının da eksik bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Katılımcılar, öğretim programının perspektifinde yer alan kök değerleri derslerinde uyguladıklarını ve kök değerlerin insanlığın temelini oluşturan davranışlar olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğretim programının perspektifinde yer alan yetkinlikleri derslerinde zaman zaman uyguladıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme kapsamında çok boyutlu ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ifade etseler de uygulamalarına yönelik görüş beyan etmemişlerdir. Özel öğrencisi bulunan katılımcılar planlamalarında özel öğrencileri dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir.

BES dersinin özel amaçlarını katılımcılar genel olarak spor ile ilgili bilgi sahibi olma, milli manevi değerleri benimseme ve spor kültürü oluşturma şeklinde açıklamışlardır.

Katılımcılar, BES dersi öncesinde genellikle ısınma yaptırdıklarını soğuma egzersizlerini ise ders süresinin kısıtlılığından dolayı yapamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların BES dersini uygularken genel olarak bütün öğrencilerin derse aktif katılımını sağladıklarını, sınıf mevcudu ve okul imkânlarını göz önünde bulundurduklarını ifade etmişlerdir.

Okullarında zümre öğretmeni bulunan katılımcılar planlamalarda zümre öğretmenleriyle birlikte hareket ettiklerini ve gerektiğinde kazanımların seçilmesinde ve değiştirilmesinde istişare halinde olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların çoğunluğu öğrencilerin okul hekimi veya sağlık kurulu kontrollerinden geçmesi ile ilgili bir çalışma yapamadıklarını ifade ettiler. Katılımcılar, programda yer alan okul iş sağlığı ve güvenlik kurulları ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığını ve bu kurulların formalite icabı kurulduğunu belirttiler.

Katılımcıların ders kazanımlarını içeriğine uygun ders yürütülmesinde yeterince hassas davranmadıkları anlaşılmıştır.

Katılımcılar, ortaöğretim BES programını açık ve anlaşılır olarak ifade etmişlerse de bazı katılımcılar programda BES ile ilgili daha çok bilgi olması ve kazanımların daha açıklayıcı olması konusunda öneriler getirmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Öğretmenlere BES dersi öğretim programını nasıl uygulayacaklarına ilişkin küçük kitapçıklar hazırlanıp, seminerler düzenlenerek öğretmenlerin programa yönelik bilgi düzeylerinin artırılması tavsiye edilmektedir.
- Spor ortamlarında oluşabilecek riskler göz önüne alındığında iş sağlığı ve güvenliği noktasında gerekli uygulamalara yönelik denetim mekanizmasının artırılması gerekliliği önerilmektedir.
- Katılımcıların da belirttiği gibi BES ders saatlerinin arzu edilen verimin elde edilmesinde yetersiz kalması nedeniyle BES ders saatlerinin artırılması önerilmektedir.
- Bu alanda çalışacak araştırmacıların öğretim programına yönelik farklı bölgelerdeki öğretmenlerle çalışması, daha fazla katılımcı sayısı ile çalışması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağırbaş, S.İ. & Karakaya, Y.E. (2013). Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü Çalışanlarının Motivasyon Düzeyleri, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2):349-360.
- Akgün, N.(1986). *Isınmanın Fizyolojisi. Egzersiz Fizyolojisi*. 2. Baskı, Bornova-İzmir, Ege Üniversitesi Basımevi, 1986:330-2
- Arslan, Y. & Altay, F. (2008). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi ders programı ve ders uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 63-79.
- Aydın, A. & Tekneci, E. (2013). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Baş, M., Aydoğan, H., & Kılıçarslan, U. (2019). Teachers' perspectives on changes in physical education and sport course curriculum. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 8(1), 12-22.
- Benli, A. R., Cebecik, A., Ersoy, S., & Sunay, D. (2018). Aile hekimliği polikliniğine sporcu sağlık raporu için başvuran preeksitasyon sendromlu bir hasta: Olgu sunumu. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 22(1), 42-46.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik), Pegem Akademi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Caswell, H. L. & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book Co. 66.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. [Qualitative research methods]. M. Bütün & SB Demir, Trans.(Eds.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Çağlayan, G. N., & Ağgön, E. (2021). Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programının temel felsefi ve genel amaçlarına yönelik öğretmen görüşleri, *Anatolia Sport Research*, 2(2), 26-32.
- Çalışır, S.E. (2008). Sınıf öğretmenliği programında kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrenme stillerine uygunluğunun değerlendirilmesi (D. Kolb Örneği). *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Dalaman, O. (2010). İlköğretim birinci kademedeki beden eğitimi dersi öğretim programı kazanımlarının gerçekleştirme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demirhan, G., Bulca, Y., Altay, F., Şahin, R., Güvenç, A., Aslan, A. & Açıkkada, C. (2008). Beden eğitimi öğretim programları ve programların yürütülmesine ilişkin paydaş görüşlerinin karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 19(3), 157-180.
- Eminoğlu Küçüktepe, S. (2016). Öğrenme- Öğretme Yöntem ve Teknikleri. Çelenk, S. (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Filiz, S. B., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. & Tschannen, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in elementary schools. *Teacher's college record*, 109(4), 877-896
- Heyward, V.H. (1991). *Advanced Fitness Assessment and Exercise Prescription* (2nd Ed). Champaign, IL: Human Kinetics
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. & Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. Yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu. Kayseri, 14-16 Kasım.
- Harmandar, H. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Hensley, L. (1997). Alternative assessment for Physical Education. *Journal of Physical Education. Recreation and Dance*. 68171. 19-24
- İnal, A. N. (2003). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara: Nobel
- Kandakai, T. L. & King, K. A. (2002). Preservice teachers' perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behavior*, 26(5), 342-353.
- Koç, Y. & Mutlu, A. (2021). Ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. Ö. Ağırbaş, İ. Uçan & B. Tathısu (Editörler), *Her Yönüyle Spor Araştırmaları I* içinde (ss. 59-70). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage
- Lund, J. & Tannehill, D. (2014). *Standards-Based Physical Education Curriculum Development*. (3. Baskı). Burlington: Jones & Bartlett Publishers
- Mesleki Yeterlik Kurumu. (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. Ankara: Meslekî Yeterlilik Kurumu.
- MEB, (2018). Ortaöğretim beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı, (10 Ekim 2022 tarihinde indirilmiştir) [https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203530835-Beden%20Egitimi%20ve%20Spor%20Dersi%20Ogretim%20Program%C4%B1%20\(ORTOGRT\)%2020.01.2018.pdf](https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203530835-Beden%20Egitimi%20ve%20Spor%20Dersi%20Ogretim%20Program%C4%B1%20(ORTOGRT)%2020.01.2018.pdf)

- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research quarterly for exercise and sport*, 62(2), 124-137.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci. SPSS ve LISREL Uygulamaları*. 1. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Singleton, E. (2003). Rules? Relationship? A feminist analysis of competition and fair play in physical education. *quest (Human Kinetics)*, 55. 193-239.
- Şimşek, F., Ulukol, B., Berberoğlu, M., Gülnar, S.B., Adıyaman, P. & Öcal, G. (2005). Ankara'da Bir ilköğretim Okulu ve Lisede Obezite Sıklığı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, Sayı, 58, s. 163-166.
- Şimşek, S. (2015). Eğitimle ilgili temel kavramlar. *Eğitim Bilimlerine Giriş*. (Ed: Saylan, N). (Gözden Geçirilmiş 9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şirinkan, A., Çalışkan, E., Gündoğdu, K., Şirinkan, S., Bay, E., & Kürkcü, R. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersleri hakkındaki görüşleri (Erzurum İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(1), 53-57
- Taşkın, C. (2018). Ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkında öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Tutkun, Ö. F. & Okay, S. (2012). Bloom 'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Türkoğlu, Ç. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin ve beden eğitimi dersi alan lise öğrencilerinin çevresel boş zaman etkinliklerine katılımlarının çevreye yönelik tutumları ile ilişkisi. Ankara ili Sincan ilçesi örneği. *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türkoğlu, Ç. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ortaokul beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı hakkındaki farkındalık durumlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yenipınar, Ş. (2018) Okul Müdürlerinin Zümre Çalışmalarını Yönetebilme Durumu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2447-2474.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F., & Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108
- Yıldız, M. (2019). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iş sağlığı ve güvenliği hakkındaki bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.
- Yıldız, Ö., Yıldız, M., & Çağlayan, H. (2013). Ortaöğretim beden eğitimi dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşleriyle

değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(1), 253-269.

Yüksek Öğretim Kurulu, (2018). (10 Ekim 2022 tarihinde indirilmiştir)
[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/
Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-
Programlari/Beden_Egitimi_ve_Spor_Ogretmenligi_Lisans_Programi.p
df](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Beden_Egitimi_ve_Spor_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

Extended Abstract

Introduction

This study aimed to examine the opinions of physical education and sports (PES) teachers about the secondary school PES course curriculum. The main problem of the research is the question "What are the opinions of PES teachers about the current secondary school BES course curriculum?" In addition, the following sub-problems will be examined in the study;

- "What are the opinions of PES teachers about the curriculum and the aims of the curriculum?"
- "How are BES teachers implementing the secondary school PES course curriculum in their schools?"
- "What are the recommendations of PES teachers for the secondary school BES course curriculum?"

Method

Qualitative research design was used in this research. The research was conducted with 20 PES teachers who worked in high schools affiliated with the Ministry of Education in Erzincan province in the 2021-2022 Academic Year and completed the research voluntarily. In the research, criterion sampling method, one of the purposeful sampling types, was used. During the data collection process of this research, a personal information form and a semi-structured interview form were used to determine some personal characteristics of the participants. With the semi-structured interview form, the participants' opinions about the secondary school PES course curriculum elements were tried to be determined. The questions in the form were prepared based on the secondary education PES course program prepared by the Ministry of Education in 2018 (MEB, 2018). The form, in which open-ended questions are generally preferred, consists of 13 questions and sub-questions. In the research, descriptive analysis technique, which is one of the qualitative data analysis techniques, was used.

Findings & Discussion

It was observed that the participants mostly emphasized the importance of the BES curriculum in terms of planning, system and order. Çalışır (2008) defined the curriculum as the "totality of planning" used to ensure the development of students during the education and training process. Participants stated that the purpose of the curriculum is to prepare students for the next level of education. Şimşek (2015) emphasized that one of the important aims of the curriculum is to reach certain stages at various levels in schools.

Participants stated that they usually warm up before the PES lesson and cannot do cool-down exercises due to the limitation of lesson time. However, Akgün (1986) touched upon the importance of cooling down, stating that cooling exercises after sporting activities are necessary, just like warming up, and that they are effective in minimizing the effects of fatigue substances and chemical wastes formed in the muscles.

Participants who have group teachers stated that they act together with their group teachers in planning and that they are in consultation when selecting and changing outcomes when necessary. Goddard et al. (2007) noted that instructors have the opportunity to enhance their own self-education by knowing more about the teaching and learning processes and methodology as a result of increased teacher solidarity.

The majority of the participants stated that they could not conduct a study regarding students' examination by the school physician or medical board. However, Benli et al. (2018) emphasized the importance of health screenings in order to prevent greater problems that may occur.

Participants stated that no work was done on the school occupational health and safety committees included in the program and that these committees were established as a formality. Yıldız (2019) stated that as much as creating a safe school environment, being able to maintain and maintain this safe environment is also very important in terms of occupational safety.

It was understood that the participants were not sensitive enough in conducting the course in accordance with the course outcomes. According to Filiz and Baysal (2019), teachers must show maximum sensitivity in complying with the outcomes in order to achieve the goals of education and training.

Participants expressed the secondary education PES program as clear and understandable. Some participants made suggestions that there should be more information about PES in the program and that the outcomes should be more descriptive. As a matter of fact, Koç and Mutlu (2020), in their study examining the secondary education program outcomes, emphasized that every teacher and teacher candidate should attribute the same meanings when writing the PES course curriculum outcomes. For this reason, they suggested that the outcome statements be written in clearer and clearer sentences.

Result & Recommendations

As a result of the research, it was understood that the majority of the participants were aware of the importance of the curriculum, but they were not fully aware of the program. Based on the results obtained from the research, it is recommended to prepare small booklets for teachers on how to implement the PES course curriculum and to increase teachers' knowledge of the program by organizing seminars; and considering the risks that may occur in sports environments, it is recommended that the control mechanism for the necessary practices in terms of occupational health and safety should be increased.

İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUNLARIN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONLARINA ETKİSİ *

Sibel DAL **, Gülşen CENK***

Özet

Bu çalışmada, ilk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunların ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden olan deneysel desen, deneysel desen modellerinden ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen biçiminde tasarlanmıştır. Araştırma Antalya ili Manavgat ilçesine bağlı Kızılağaç beldesinde bulunan bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde birinci sınıfların iki farklı şubesinde eğitim gören 47 gönüllü öğrenci (24'i deney grubu, 23'i kontrol grubu) oluşturmaktadır. Uygulama süreci toplamda yedi hafta olan çalışmada deney grubuna haftada üç saat (120dk) olmak üzere beş hafta Türkçe, Serbest Etkinlik ve Beden Eğitimi ve Oyun derslerinde ilk okuma ile ilgili eğitsel oyunlar oynatılmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir etkide bulunulmamıştır. Araştırmanın verileri, "Okuma Motivasyon Ölçeği" ile toplanmıştır. Kullanılan bu ölçek deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının kendi içinde uygulamalar öncesi ve sonrasında ön-test ve son-test sonuçlarını karşılaştırmak için bağımlı örneklem için t-testine başvurulmuştur. Çalışma da ilk okuma ile ilgili eğitsel oyunların deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonunda belirgin ve anlamlı bir artış sağladığı görülmüştür. Çalışma sonucuna göre eğitsel oyunların birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu arttırdığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler: İlk okuma yazma öğretimi, eğitsel oyunlar, okuma motivasyonu

*Bu çalışma EDUCONGRESS 2023 kongresinde özet olarak sunulmuştur.

**Dr.Öğr.Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya, Antalya, Türkiye. sibel.dal@alanya.edu.tr, Orcid id: 0000-0003-2319-4656

***Öğretmen, Kızılağaç Ünal Akpınar İlkokulu, Alanya, Antalya, Türkiye gulsenceribasi1@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-6588-8704

THE EFFECT OF EDUCATIONAL GAMES ON THE READING MOTIVATION OF FIRST GRADE STUDENTS IN FIRST READING AND WRITING TEACHING

Abstract

In this study, the effect of educational games on the reading motivation of first grade primary school students was examined. The research was designed in the form of experimental design, which is one of the quantitative research methods, and quasi-experimental design with pre-test-post-test paired control group from experimental design models. The research was carried out in a public school in Kızılağaç town of Manavgat district of Antalya province. The study group of the research consisted of 47 volunteer students (24 in the experimental group and 23 in the control group) studying in two different branches of the first grades in the autumn term of the 2022-2023 academic year. In the study, which had an implementation period of seven weeks in total, the experimental group played educational games related to first reading in Turkish, Free Activity and Physical Education and Games lessons for five weeks, three hours (120 minutes) per week. The control group was not affected in any way. The data of the study were collected with the "Reading Motivation Scale". This scale was applied to the experimental and control groups as pre-test and post-test. In the research, t-test for dependent samples was used to compare the pre-test and post-test results of the experimental and control groups before and after the applications. In the study, it was observed that the educational games related to first reading provided a significant and meaningful increase in the reading motivation of the experimental group students. According to the results of the research, it can be said that educational games increase the reading motivation of first grade students.

Key words: First reading and writing teaching, educational games, reading motivation

GİRİŞ

Bireyin eğitim yaşantısının temeli ilkokul, ilkokulun temeli de “ilk okuma yazma öğretimi”dir. Tüm derslerin temeli olan ilk okuma yazma öğretimi, bireyin yaşamında anahtar kavramdır. İlk okuma yazma öğretiminin kazanımları, yalnızca okuma yazma becerilerinin edinilmesi ve bu yolla diğer öğretim basamaklarında ilerleme ile sınırlı değildir. Dünyayı anlama ve ona kendimizi anlatma okuma yazmayı öğrenme ve okuyabilme-yazabilme kazanımını işlevsel bir beceriye dönüştürme ile olanaklıdır (Kolaç ve Dal, 2021, s.29). İlk okuma yazma öğretiminin okuma zevki ve alışkanlığı üzerinde de doğrudan etkileri vardır. Bu yönüyle kişilik gelişimi üzerinde etkisi olan ve bilmeye, öğrenmeye, merak etmeye ilişkin olumlu tutumların geliştirildiği özel bir dönemi ifade eder.

İlk okumayı öğrenme süreci, temelde sesleri temsil eden simgelerin bir başka anlatımla harflerin algılanması ve yorumlanması gibi bilişsel becerileri kapsar. Bu süreç, birinci sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda kimi öğrenciler için oldukça karmaşık, kolay olmayan ve kaygılı bir süreç kimi öğrenciler için de merak edilen, ilgi duyulan, keyifli bir süreç olabilir. Dolayısıyla bazı öğrenciler okumaya ilişkin kendinin yeterli olduğuna bazı öğrencilerde yetersiz olduğuna ilişkin inanç geliştirebilir. Bu yönüyle ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinin bilişsel boyutunun yanı sıra duyuşsal boyutu da bulunmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi sürecini etkileyen etmenlerden biri, bu sürecin duyuşsal boyutu ile ilişkili olan ancak sonuçları ile okumaya ilişkin bilişsel boyutu da etkileyen okuma motivasyonudur.

İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Okuma Motivasyonu

Okuma motivasyonu, okurların kendilerine ilişkin inançları, okuma başarısından beklentileri ve kendilerini bir okur olarak nasıl algıladıklarına ilişkin düşünceleri biçiminde tanımlanabilir. Bu inanç ve algılar olumlu yönde ise çocuklar ve yetişkinler daha karmaşık okuma materyalleri ile uğraşmaya istekli olurlar. Ancak bu inanç ve algılar olumsuz ise onların okumadan uzaklaşmalarına ve okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine (Wigfield, 1997; Akt. Erdoğan, 2021, ss.50-51), bunun sonucunda okumada ve okulda daha düşük başarı göstermelerine (Toste vd., 2020) neden olabilir.

İlk okuma yazmayı öğrenme sürecindeki çocuğun okumaya yönelik motivasyonunun yüksek olması onun okuma yazmayı öğrenme sürecinde dikkati yoğunlaştırmasını ve bu sürece ilişkin olumlu tutum geliştirmesini destekler böylece okumayı ve yazmayı öğrenmesi kolaylaşır. Öğrenci not

almak, ödüle ulaşmak, cezadan kaçınmak ya da öğretmenin, ailesinin onayını almak, bir görevi tamamlamak için okuyorsa bu onun dışsal olarak motive olduğunu gösterir.

Merak ettiği ve ilgi duyduğu için okuyan bir başka söyleyişle içsel motivasyonu yüksek öğrenciler, Yıldız ve Akyol'un (2011) belirttiği gibi okuduğunu anlamak için gereksinimleri olan duyuşsal ve bilişsel becerileri geliştirirler. Okumaya yönelik içsel motivasyonun, okuduğunu anlamayı kolaylaştırmanın yanı sıra okuma alışkanlığı kazanma, okuma zevki ve okuma kültürü edinmede de önemli etmenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Okumaya yönelik merak ve ilginin yüksekliği, öğrencinin okuma sürecinde dikkatini artırarak okumaya kendini vermesini sağlamaktadır. Bu durum öğrencinin metni anlamak için daha fazla çaba göstermesine ve okuduğunu anlama sürecinde etkili olan bilişsel becerileri daha işlevsel kullanmasına yardımcı olmaktadır. İçsel motivasyonun öğrencilerin okuma yoluyla aldıkları bilgileri; inceleme, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme ve ön bilgileriyle birleştirip anlamı yapılandırmaya yönelik çabalarını artırdığı söylenebilir. Nitekim Yıldız ve Akyol'un (2011) araştırma sonuçları, içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Buradan hareketle çocuğun okumaya ilişkin motivasyonunun yüksek olmasının onun okuma becerilerinin gelişimini olumlu; düşük olmasının ise onun okuma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir.

İlk okuma yazma öğretim sürecinin başında öğrenciler sıklıkla okuma çalışmalarını ilginç ve heyecan verici bulurlar. Bu durum öğrencilerin daha istekli olmalarını ve akademik etkinliklere daha çok değer vermelerini sağlar. Kimi öğrenciler için bu heyecan ve motivasyon uzun soluklu olmaz. Bu öğrencilerin yeterlilik inançları ve iç motivasyonları ilerleyen zamanda düşer (Jacobs vd., 2002; Akt. Erdoğan, 2021, s.51). Bu durumun önemli nedenlerinden biri öğrencilerin heyecan duymadıkları, ilgilerini çekmeyen ve onları motive etmeyen okuma çalışmalarınıdır.

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını kaybetmeden okuma yazmaya yönelik olumlu tutum ve davranışlarını sürdürebilmeleri için birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine yapacakları kılavuzluğun önemli olmasının yanı sıra bu durum öğretmenler için de heyecan vericidir. Birinci sınıf öğretmenleri için "hangi etkinliklerle ve araç gereçlerle zenginleştirilebilir, teknolojiden nasıl yararlanılabilir, bireysel farklılıkları olan çocuklara nasıl ulaşılabilir, aile nasıl bu sürecin bir parçası yapılabilir?" şeklindeki sorgulamaların yaşandığı süreçtir (Kolaç ve Dal, 2021, s.29).

İlkokul birinci sınıfa yeni başlayan çocuklar genel özellikleri bakımından oyun çağındadır, ilgileri kısıdır ve somut düşünme döneminde (Bilir, 2005). Oyun özellikle ilk okula yeni başlayan öğrenciler için çok önemlidir. Bu yönüyle eğitsel oyunlar, ilk okuma yazma öğretimi sürecini de öğrenciler açısından ilgi çekici duruma getirmekte ve kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenci motivasyonunu artırmakta, öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini desteklemektedir (Babayiğit ve Gültekin, 2019). Bu nedenle birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecini eğitsel oyunlarla zenginleştirmeleri; yormadan, yıldırmadan, sevecen bir tavırla çocukların ilgilerini canlı tutmaya çalışmaları önemlidir.

Eğitsel oyunlar öğrenci merkezli öğretim tekniklerinden biridir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak biçimde, yalın, anlaşılır, eğlenceli ve onların ilgi ve gereksinimlerine, farklı yetenek, beceri ve kişisel özelliklerine yönelik tasarlanan eğitsel oyunlarla (Yıldız vd., 2017) zenginleştirilmiş bir ders, öğrencilerin katılımlı ve anlamlı öğrenmelerinin yanı sıra eğlenceli bir süreç deneyimlemelerini sağlar. Eğitsel oyunların en belirgin özellikleri, öğrencilerin heyecanla, seyerek ve isteyerek dahil olduğu bir öğrenme ortamı oluşturmalarıdır.

İlk okuma yazmayı öğretimi sürecinde eğitsel oyunlarla, öğrenciler sesleri birleştirme, hece ve sözcük yapma, sözcükleri tanıma, okuma, yazma, vurgu ve tonlama yapmayı öğrenmektedir. Bu durum giderek akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirmektedir. Böylece çeşitli oyunlarla okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi daha kolay olmaktadır (Güneş, 2015). Babayiğit ve Gültekin'in (2019) araştırmasında, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni ilk okuma yazma öğretimi sürecindeki oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının öğrenciler için eğlenceli olduğunu, onları mutlu ettiğini, dikkatlerini kolayca toplamaları açısından etkili olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra eğitsel oyunlar yoluyla öğrencilerin derse aktif katılımı ile etkili ve verimli bir ilk okuma yazma öğretimi sürecinin geçirildiğini belirtmiştir.

Konu ile ilgili olarak yurtiçinde yapılan araştırmalar incelendiğinde ilköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen eğitsel oyun etkinliklerinin incelenmesi ve alternatif etkinlik önerileri (Bağcı, 2011) ve çocuk oyunlarının ilk okuma yazma öğretiminde kullanılma durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Özenç, 2007; Öztürk ve Aksu, 2019; Şahin ve Kalaycıoğlu Akis, 2022) çalışmalarının dışında Türkiye'de ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin uygulandığı ve sonuçlarının ortaya koyulduğu deneysel çalışmalarla karşılaşılmıştır. Bu çalışmalar; ilk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yönteminin, öğrencilerin sesli okuma hızı,

yazma hızı, okuduğunu anlama becerisine etkisi (Babayiğit ve Gültekin, 2019), ilk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunların birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine (harfi tanıma ve seslendirme, hece ve kelimeleri, basit ve kısa cümleleri, kısa metinleri okuma ve okuduğunu anlama gibi) etkisi (Bektaş, 2020), ilk okuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri (okumaya geçiş zamanı, sesli okuma hızı, okumada doğruluk derecesi gibi) üzerinde etkililiği (Yıldız, 2010), uzaktan eğitimde ilk okuma yazma öğretiminde web 2.0 araçlarıyla tasarlanan eğitsel oyunların birinci sınıf öğrencilerin ilk okuma yazma becerileri (sesi hissetme, harfleri yazma/tanuma, heceleme ve metin içinde kullanma kazanımları) üzerindeki etkisi (Başaran ve Kılıçarslan, 2021) gibi ilk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunlarla öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuma yazmaya yönelik bilişsel gelişimleri üzerinde etkilerinin ortaya koyulduğu araştırmalardır.

Konu ile ilgili alan yazında çoğunlukla ilk okuma yazma öğretiminde oyunların öğrencilerin bilişsel gelişimleri üzerindeki etkilerine odaklanıldığı dikkat çekmekte; sürecin önemli bir kısmını oluşturan duyuşsal bileşenlere yeteri kadar yer verilmediği söylenebilir. Oysa ilkokul yıllarında ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinin önemli bir duyuşsal bileşeni olan öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenmesi önemlidir (Atkinson, 2000). Motivasyonun artışı; öğrencilerin okumaya daha fazla zaman ayırmasını (Guthrie ve Wigfield, 2000), okumayı öğrenmeye yönelik çalışmalara daha istekli katılmasını ve ilerleyen süreçte okuma zevki ve alışkanlığı kazanmasını sağlamaktadır. Gerek ilk okuma yazma öğretiminde okuma motivasyonunun okuma başarısı artırmada önemli bir duyuşsal boyut olması (Ives vd., 2022) gerek Türkiye’de bu konuda yeteri kadar çalışmanın olmamasından hareketle ilk okuma yazmayı öğrenme sürecinde oyunla öğretim uygulamalarının motivasyon üzerinde etkisinin belirlendiği bir araştırmaya gereksinim olduğu söylenebilir. Bu gereksinimden yola çıkarak bu araştırmada, ilk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunların ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test puanları ölçümlerine göre okuma motivasyonları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test puanları ölçümlerine göre okuma motivasyonları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan son test puanları lehinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan son test puanları lehinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada araştırmamanın amacına yönelik verileri elde etmek için nicel araştırma yöntemlerinden olan deneysel desen, deneysel desen modellerinden ön test- son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Creswell, 2017). Araştırma deseni Tablo 1’de verilmiştir. Bu araştırmada araştırmacılar tarafından belirlenen eğitsel oyunların 5 hafta boyunca ilkokul 1. sınıf öğrencilerinden deney grubuna uygulanmasının ardından öğrencilerin okuma motivasyonlarındaki artışın belirlenmesi amaçlandığı için bu desenden yararlanılmıştır.

Tablo 1. Araştırma deseni

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney Grubu (DG)	X	Eğitsel oyun destekli ilk okuma yazma öğretimi	X
Kontrol Grubu (KG)	X	Deneysel işlemin olmadığı süreç/Programaya dayalı öğretim	X

DG: Devlet okulunda öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencileri

KG: Devlet okulunda öğrenim görmekte olan birinci sınıf öğrencileri

X: Uygulandı

Örnekleme Grubu

Araştırmanın çalışma gruplarını kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilen, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Antalya ili Manavgat ilçesine bağlı Kızılağaç beldesinde bulunan bir devlet ilkokulunda 1. sınıfların iki farklı şubesinde eğitim gören 47 öğrenci-oluşturmuştur. Deney grubu 13 kadın, 11 erkek toplam 24 öğrenci; kontrol grubu 13 kadın, 10 erkek toplam 23 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda, eğitsel oyunlarla yapılandırılmış ilk okuma yazma öğretimi uygulamaları gerçekleştirilirken kontrol grubuna herhangi bir etkide bulunulmamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Öztürk ve İleri (2011) tarafından ilkokula yeni başlamış öğrenciler için bir başka söyleyişle başlangıç düzeyi okurları için

geliştirilen “Başlangıç Düzeyi Okuyucuları (BDO) Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Okumada bireysel istek, okuma yeterliliği ve okumada mücadele olmak üzere 3 faktörlü yapıda 20 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .817; Bartlett Sphericity testi ($\chi^2 = 891.234$, $p = .000$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında toplam iç tutarlılık katsayısı .81 olarak belirtilmiştir. Tüm bu analiz sonuçları, ölçeğin başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarını belirlemede kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Hazır olarak kullanılacak ölçek ve maddelerin/ soruların geçerliliğinin sağlanabilmesi için hedef alana göre ölçeğin içeriğindeki maddelerin farklı özellikleri ölçme ve konuyu yansıtmaya ilişkin Türkçe öğretimi ve ilk okuma yazma öğretimi alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenerek uzman görüşü alınmıştır. Asıl uygulamaya geçilmeden önce uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini test etmek için ölçek, 60 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23 programına girilerek Cronbach’s Alfa değeri incelenmiştir. Güvenirliği incelenen testin yeterli sayıda madde içermesi ve tek boyutluluğu sağlaması durumunda, bu katsayı ile hesaplanan güvenirlik değeri, gerçek güvenirlik değerine eşit olmaktadır (Cronbach, 1951). Yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa güvenirlik katsayısı (α) .812 olarak hesaplanmıştır. Buradan yola çıkarak başlangıç düzeyi okurlarının okuma motivasyonunu ölçmek için ölçeğin güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Uygulama Süreci

Araştırmada yer verilen eğitsel oyunların belirlenmesinde 2018 Türkçe dersi öğretim programında yer alan “T.1.3.2. Harfi tanır ve seslendirir., T.1.3.3. Hece ve kelimeleri okur., T.1.3.4. Basit ve kısa cümleleri okur., T.1.3.14. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.” ilk okuma kazanımları ile ilişkili olmasına dikkat edilmiştir. Bu kazanımlar temel alınarak ilk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunlarla ilgili alanyazında incelemesinde “balonları topla (T.1.3.2.; T.1.3.3.), dön arkanı bul kartı (T.1.3.3), haydi birleşelim (T.1.3.2.; T.1.3.3.) (Bulut, 2021); bowling (T.1.3.2.; T.1.3.3.; T.1.3.4.), eşin kim? (T.1.3.2.; T.1.3.3.; T.1.3.4.; T.1.3.14) (Bektaş, 2020); dokun bana (T.1.3.3.; T.1.3.4.), pinokyo (T.1.3.3.; T.1.3.4.) (Işık, 2016); sözcük avı (T.1.3.2.; T.1.3.3.; T.1.3.4.) (Civelek, 2015)” eğitsel oyunlarına ulaşılmıştır. Dokun bana, pinokyo ve sözcük avı eğitsel oyunları kazanımlara göre kısmen uyarlanarak diğer oyunlar için alanyazında yer verildiği biçimiyle uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda eğitsel oyunların gerek ilk okuma kazanımlarına gerek birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimine uygunluğu açısından

ilk okuma yazma öğretimi üzerine çalışan bir öğretim üyesi ve daha önce birinci sınıfları okutmuş iki sınıf öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce kontrol grubu öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilip ilk okuma yazma öğretimi sürecini nasıl yürüttüğü, uygulamalarında eğitsel oyunlara yer verip vermediği sorulmuştur. Kontrol grubu öğretmeni; öğretim programında olduğu gibi “Ses Temelli İlk Okuma Yazma Öğretimi” yaklaşımına uygun olarak öncelikle sesleri öğretirken görselden hareketle tekerleme, şarkı ve bilmecelerden yararlandığını, daha sonra öğrencilere sesin karşılığı olan harfin gösterildiğini, ses harf ilişkisi kavratıldıktan sonra sırasıyla harflerin okunmasına-yazılmasına ve hece öğretimine geçtiklerini, işlek hecelere öncelik verdiğini, daha sonra hecelerden sözcükler oluşturulurken görsellerle destekleyebileceği, öğrencinin ön bilgileriyle anlamlandırabileceği sözcüklere öncelik verdiğini, son olarak yeni oluşturulan sözcüklerin cümle içinde kullanıldığı, anlamlı cümlelerden metinler hazırlanıp okutulduğunu belirtmiştir. Kontrol grubu öğretmenine araştırmanın amacından söz edilerek uygulama sürecine ilişkin bilgi verilmiştir. Daha sonra uygulama sürecine geçilmiş ve uygulama süreci boyunca her iki grubun da kendi sınıf öğretmeni ilk okuma yazma öğretiminde görev almışlardır. Araştırmacılarından biri, aynı zamanda deney grubunun sınıf öğretmenidir.

Ön testler uygulanmadan önce deney ve kontrol grubunda bulunan öğrenciler arasında üçüncü, dördüncü ve beşinci grup harfleri okuyup yazabilen öğrenci olup olamadığına bakılmıştır. Her iki grupta da ilgili harfleri bilen öğrenci olmadığı görülmüştür. Daha sonra uygulama süreci; üçüncü (ö, r, ı, d, s, b), dördüncü (z, ç, g, ş, c, p) ve beşinci grup harflerin (h, v, ğ, f, j) öğretimi deney grubundaki öğrencilere, ilgili kazanımlara yönelik olarak geliştirilen eğitsel oyunlarla; kontrol grubundaki öğrencilere ise deneysel işlemin olmadığı süreç biçiminde planlanmıştır.

Uygulamanın başında gerek deney gerek kontrol grubuna Başlangıç Düzeyi Okuyucuları (BDO) Okuma Motivasyonu Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Ön testler deney ve kontrol gruplarında her bir öğrenciye ayrı ayrı okunarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubuna her hafta eşit ders saati sürecinde ilgili kazanımlar doğrultusunda ilk okuma yazma öğretimi yapılmıştır. Tüm süreç her iki grupta da yedi hafta devam etmiştir. Deney grubuna haftada üç ders saati (120 dk) olmak üzere beş hafta Türkçe, Serbest Etkinlik ve Beden Eğitimi ve Oyun derslerinde ilk okuma ile ilgili eğitsel oyunlar oynatılmıştır. Tablo 2’de deney grubunun uygulama sürecine yer verilmiştir. Kontrol grubunda ise sınıf öğretmeni tarafından 2018 Türkçe dersi öğretim programı temel alınarak hazırlanmış öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Kontrol

grubunda da deney grubunda olduğu gibi Türkçe dersinin yanı sıra Serbest Etkinlik ve Beden Eğitimi ve Oyun derslerinde ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunun öğretim uygulamalarında araştırmacılardan biri gözlemci olarak yer almıştır. Uygulama bitiminde yine aynı ölçek her iki gruba da son test olarak uygulanmıştır. Son test uygulamasında sorular öğretmenler tarafından tüm sınıfa okunmuş öğrenciler işaretleme yapmıştır.

Tablo 2. Eğitsel oyunlar uygulama tablosu

Uygulama Süreci	1. Ders saati	2. Ders saati	3. Ders saati
1.Hafta 21-25.11.2022	BDO Okuma Motivasyonu Ölçeği Ön Test Uygulaması		
2. Hafta 28-02.12.2022	Balonları Topla	Sözcük Avı	Haydi Birleşelim
3. Hafta 05-09.12.2022	Dön Arkanı Bul Kartı	Dokun Bana	Pinokyo
4. Hafta 12-16.12.2022	Dokun Bana	Bowling	Eşin Kim?
5. Hafta 26-30.12.2022	Balonları Topla	Sözcük Avı	Dokun Bana
6.Hafta 02-06.01.2023	Bowling	Bowling	Eşin Kim?
7.Hafta 09.01.2023	BDO Okuma Motivasyonu Ölçeği Son Test Uygulaması		

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçekler ile elde edilen verilerin normal dağılımını araştırmak için Normallik Testi yapılmıştır. Normal dağılıma uygunluk testleri Kolmogorow Simirnov ve Shaphiro Wilk testleridir. Gruplardaki örneklem sayıları dikkate alındığında Shaphiro Wilk ($n < 50$) testinin daha uygun olduğu ifade edilmektedir. Shaphiro Wilk testi için p (istatistiksel anlamlılık) değerinin 0.05'ten büyük çıkması durumunda verilerimizin normal dağılımda olduğu söylenir (Kul, 2014). Bunun yanı sıra normal dağılımı test etmede çarpıklık ve basıklık (Skewness- Kurtosis) katsayısı değerleri de diğer bir ölçüt olarak dikkate alınabilir. Bu değerlerin +1.5 ve -1.5 değerleri arasında olması verilerimizin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick, vd., 2007). Tablo 3'te bu değerlere yer verilmiştir.

Tablo 3. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test normallik dağılım verilerine ilişkin tablo

Gruplar	Denek Sayısı (N)	Çarpıklık	Basıklık
Deney grubu	24	-1.063	.481
Kontrol grubu	23	.143	.935

Verilerin dağılımı, Shaphiro Wilk testi sonucuna ve çarpıklık basıklık katsayısı değerlerine göre normal dağılım göstermektedir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi; deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında fark olup olmadığını test etmek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının kendi içinde uygulamalar öncesi ve sonrasında ön-test ve son-test sonuçlarını karşılaştırmak için ise bağımlı örneklem için t-testine başvurulmuştur. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Etki büyüklüğü değerlerini ölçmek için Cohen's d hesaplanmıştır. *t* testinde standardize edilmiş küçük etki büyüklüğü 0.20, orta etki büyüklüğü 0.50 ve büyük bir etki büyüklüğü 0.80'dir (Cohen, 1988).

BULGULAR

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeyleri Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde okuma motivasyon düzeylerinin benzer olup olmadığını bir başka ifadeyle bu özellik açısından aralarında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için uygulanan ön teste elde edilen verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu okuma motivasyonları ön test puanları bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Okuma Motivasyonu Düzeyleri	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Ön test	Deney	24	51.37	5.8	1.22	.707
	Kontrol	23	53	5.7	1.17	

Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre aralarında anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>.05$). Bu istatistiki sonuca göre deney ve kontrol gruplarının uygulamalar öncesinde okuma motivasyon düzeyleri açısından benzer düzeyde olduğunu ifade edebiliriz.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Düzeyleri Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Öğretim etkinliklerine bağlı olarak uygulama sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarında değişim olup

olmadığının belirlenmesi için yapılan son testte elde edilen verilere bağımsız örneklem *t* testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve kontrol grubu okuma motivasyonları son test puanları bağımsız örneklem *t*-testi sonuçları

Okuma Motivasyonu Düzeyleri	Gruplar	N	\bar{x}	Ss	<i>t</i>	<i>p</i>
Son test	Deney	24	56.6	2.4	7.2	.008
	Kontrol	23	47.5	5.5	7.4	

Tablo 5'te deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem *t* testi sonuçlarına göre uygulamalar sonrasında deney grubu ve kontrol grupları arasında okuma motivasyon düzeyi açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu farkın etki değeri incelendiğinde ($d = 2.14$) öğrencilerin okuma motivasyonlarında eğitsel oyunların yüksek düzeyde ($d > 0.80$) bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgular, eğitsel oyun temelli ilk okuma yazma öğretimi uygulamalarının deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını artırma bakımından olumlu etkisi olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Deney Grubu Ön Test-Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bulgular

Deney grubuna eğitsel oyunlara başlamadan önce okuma motivasyonunu ölçen bir ön test uygulanmıştır. Ön test sonrasında 15 ders saati Türkçe öğretim programında yer alan ilk okuma yazma kazanımlara yönelik eğitsel oyunlar oynatılmıştır. Eğitimin ardından son test uygulaması yapılmıştır. 1. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test puanları ile eğitsel oyun ile gerçekleştirilen ilk okuma yazma öğretiminde sonra yapılan son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı örneklem için *t* testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney grubu okuma motivasyonu ön test -son test sonuçları bağımlı örneklem *t*-testi sonuçları

Grup/Ölçüm	N	\bar{x}	Ss	<i>t</i>	Ort. fark	<i>p</i>
Deney Grubu Ön Test	24	51.37	5.76	-4.75	5.29	.000
Deney Grubu Son Test	24	56.66	2.49			

Tablo 6 incelendiğinde eğitsel oyunlarla destekli ilk okuma yazma öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubundaki öğrencilerin, uygulama öncesi okuma motivasyonu puanlarının ortalaması 51.37 iken, uygulama sonrası okuma motivasyonuna ait puanların ortalaması 56.66'a yükseldiği görülmektedir. Bu sonuca göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin, 15 ders saati eğitsel oyunla destekli ilk okuma yazma eğitimi sonunda yapılan son testte, okuma motivasyonunda olumlu yönde gelişim gösterdiği görülmektedir. Ön test ve son testler arasındaki bu farklılığın, istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre anlamlı fark belirlenmiştir ($t=-4.75$, $p<.05$). Bu farkın etki değeri incelendiğinde ($d = 1.19$) yüksek düzeyin üstünde ($d > 0.80$) olduğu görülmüştür. Bu bulgular, ilk okuma becerisine yönelik gerçekleştirilen eğitsel oyunların deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Kontrol Grubu Okuma Motivasyonu Ön Test- Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Bulgular

Kontrol grubunda yer alan öğrencilere okuma motivasyonlarını ölçen bir test uygulanmıştır. Bu testten elde edilen toplam puanlarla daha sonra uygulanan son testten elde edilen puanlar bağımlı örneklem t testi ile istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Aralarında anlamlı fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Test sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Kontrol grubu okuma motivasyonu ön test -son test sonuçları bağımlı örneklem t-testi sonuçları

Grup/Ölçüm	N	\bar{x}	Ss	t	Ort. fark	p
Kontrol Grubu Ön Test	23	53.00	5.89	-4.164	5.47	.000
Kontrol Grubu Son Test	23	47.52	5.59			

Tablo 7 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde okuma motivasyonu puan ortalaması 53.00 iken uygulama sonrasında okuma motivasyonuna ait testten aldıkları son test puan ortalaması 47.52'dir. Bu bulguya göre uygulamanın gerçekleştiği zaman diliminde kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonlarında gerileme görülmüştür. Ön test ve son testler arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için gerçekleştirilen bağımlı örneklem t-testi sonucuna ve p değerine göre anlamlı fark belirlenmiştir ($p<.05$). Ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmakta ancak bu farkın olumsuz ($t=-4.164$) yönde olduğu görülmektedir. Bu bulgu kontrol grubundaki

öğrencilerin okuma motivasyonlarında olumlu anlamda gelişme görülmediği hatta okuma motivasyonlarının düştüğü biçiminde yorumlanabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma da ilk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunların ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisini araştırırken, gerek eğitsel oyunların çocukların okumayı öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisinin önemine dikkat çekmek gerek ilk okuma yazmaya yönelik öğretim uygulamaları için eğitsel oyunlara yönelik bir farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır.

Araştırmada uygulamalar öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; uygulama sonunda eğitsel oyunlarla desteklenen ilk okuma yazma öğretimine yönelik uygulamaların gerçekleştirildiği deney grubunun okuma motivasyon düzeyinin kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre okuma becerilerine yönelik eğitsel oyunların birinci sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonunu arttığı söylenebilir. Şahin ve Kalaycıoğlu Akis'in (2022) çalışmasında da araştırmaya katılan ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu eğitsel oyunların öğrencilerin motivasyonunu, derse olan ilgi ve dikkatini arttırdığını belirtmiştir. Çocukların okuma motivasyonu, okulda yaşadıkları okuma deneyimlerinin türünden güçlü bir biçimde etkilenir (Wigfield vd., 1998). Bu nedenle birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecini çocuklar için keyifli okuma etkinlikleri ile desteklemesi önemlidir.

Araştırmada 15 ders saati eğitsel oyunlarla planlanmış ilk okuma yazma öğretimi uygulamalarına katılan birinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubu öğrencilerinin, eğitimden önce ve sonra uygulanan testlerinin sonuçları son test lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma da beş hafta boyunca eğitsel oyunlarla desteklenen ilk okuma yazma öğretim sürecinin deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonunda belirgin ve anlamlı bir artış sağladığı görülmüştür. Bu durumun nedeni eğitsel oyunların çocukların gelişim özelliklerine uygun bir öğretim tekniği olması, onların öğrenme etkinliklerine daha istekli katılmalarına ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlaması ve buradan hareketle öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının artması olarak yorumlanabilir. Oyunla öğretimin genelde ilkökul düzeyinde hemen tüm derslerde, özelde ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin ilgi, dikkat ve merakını canlı tuttuğu; onların eğlenerek, yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağladığını gösteren çok

sayıda araştırma sonucu bulunmaktadır. Özenç (2007), Özyürek ve Çavuş (2016), Kırbaş ve Koparan Girgin (2018), Şahin ve Kalaycıoğlu Akis (2022) tarafından gerçekleştirilen ilkököl öğretmenlerinin eğitsel oyun tekniğini kullanma durumlarına yönelik çalışmalarda ilkököl öğretmenleri, oyunları derslerde aktif olarak kullandıklarını, oyun yoluyla öğrencilerinin sürece aktif olarak katıldıklarını, onların eğlenerek öğrendiklerini, öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu ve oyunların yaşayarak öğrenmeye olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Babayiğit ve Gültekin (2019) çalışmasında da oyunla öğretimin öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çektiği, öğrencilerin oyun sırasında zevk aldığı ve mutlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmakta ancak bu farkın olumsuz yönde olduğu dikkati çekmektedir. Bu sonuç kontrol grubundaki öğrencilerin okuma motivasyonlarında olumlu anlamda gelişme görülmediği hatta okuma motivasyonlarının düştüğü biçiminde yorumlanabilir. Bunun nedenleri arasında heyecan duymadıkları, ilgilerini çekmeyen ve onları motive etmeyen okuma çalışmaları olabilir. Bunun yanı sıra ilk okuma yazmaya yönelik öğrenme yaşantıları öğrenciler için soyut olabilir. Bu bağlamda yeterlilik inançları ve iç motivasyonları zamanla düşebilir. Birinci sınıf öğrencileri, bilişsel gelişimlerinin gereği olarak soyut işlem ve kavramları öğrenmekte zorlanarak olumsuz yaşantılar geçirebilirler. Bu nedenle tüm öğrenim yaşantılarının temelini oluşturacak ilk okuma yazma etkinliklerini somutlaştırmak ve öğrenme sürecinde çok sayıda duyu organına işe koşan öğretim yöntem ve teknikleri ile araç gereçler kullanmak gerekmektedir (Yıldız, 2010). Babayiğit ve Gültekin (2019) çalışmasında yer alan öğretmenin görüşleri incelendiğinde, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının daha fazla duyu organını işe koştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler eğitsel oyun aracılığıyla soyut olan kavramları somutlaştırmış olur ve eğitsel oyunlarla öğrenilen bilgilerin kalıcılığı artar. Eğitsel oyunların öğretici olma ve kalıcılığı sağlamanın yanı sıra oyunlar ile öğretmenler kazandırmak istedikleri bilgi ve becerileri çocukların süreçten zevk alarak öğrenmelerini sağlar ve eğitsel oyunlar ile çocukların öğrenilen bilgileri yaşantıya dökmesi daha kolay olur.

ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilmiş sonuçlar doğrultusunda gelecekte yapılacak olan çalışmalar için yol göstermesi ve konunun önemini kavranmasına açısından araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır:

- Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ilk okuma yazma öğretiminde eğitsel oyunla öğretim tekniğinden yararlanmalıdır.
- Sınıf öğretmenleri ve alanın uzmanı akademisyen görüşlerine başvurularak İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretim süreci eğitsel oyunlarla destekli öğretim uygulamaları örnekleri ile zenginleştirilebilir. Bunun, öğretmenlerin sınıf için uygulamalarını desteklemesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.
- Bu araştırmada ilk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunların ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi deneysel yöntemle incelenmiştir. Bu konu ile ilgili gerçekleştirilecek sonraki araştırmalar farklı araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilebilir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde eğitsel oyunla öğretim tekniği, diğer aktif öğretim yöntem ya da teknikleri ile karşılaştırılarak öğrenme öğretme sürecindeki etkililiği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Atkinson, E. S. (2000). An investigation into the relationship between teacher 78 motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45 -57.
- Babayiğit, Ö. ve Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 450-483.
- Bağcı, E. (2011). İlköğretim 1., 2. ve 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarında yer verilen eğitsel oyun etkinliklerinin incelenmesi ve alternatif etkinlik önerileri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Prof. Dr. Mahmut Kaplan Armağan Sayısı*, 9 (2), 487-497.
- Başaran, M. ve Kılınçarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkokuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 186-199.
- Bektaş, E. (2013). *İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve ilk okuma yazma öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 87-100.
- Bulut, P. (2021). İlk okuma ve yazma öğretiminde eğitsel oyun. E. Kolaç ve S. Dal (Ed.) *İlk okuma yazma öğretimi* (ss. 323-341) içinde, 2.Basım, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Civelek, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi için yazılan ders kitaplarındaki bulmacaların işlevleri ve çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 25-50.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S.B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Erdoğan, Ö. (2021). İlk okuma yazma öğretimini etkileyen faktörler. E. Kolaç ve S. Dal (Eds.) *İlk okuma yazma öğretimi* (ss. 33-55) içinde, 2.Basım, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, 3, 403-422. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Turkish Studies*, 10(11), 773-786.
- Işık, İ. (2016). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerine eğitsel oyunlar ile İngilizce kelime öğretiminin akademik başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Ives, S. T.; Parsons, S. A.; Cutter, D.; Field, S. A.; Wells, M. S. & Lague, M. (2022). *Reading Psychology*, 44(3), 306-325.
- Kolaç, E. ve Dal, S. (2021). İlk okuma yazmanın öğretiminin amacı, önemi, ilkeleri ve bileşenleri. E. Kolaç ve S. Dal (Ed.) *İlk okuma yazma öğretimi* (ss. 1-32) içinde, 2.Basım, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kırbaş, Ş. ve Koparan Girgin, D. (2018). İlkokulda eğitsel oyun tekniğinin öğretimdeki yerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 65, 521-538.
- Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçimi için uygun toplama testi seçim kılavuzu/kılavuzu. *Plevra Bülteni*, 8(2), 26.
- Kurnaz, H. ve Korkutan, K. (2023). Öğrenci merkezli uygulamaların okumaya yönelik tutuma etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Başkent University Journal of Education*, 10(1), 113-134.
- Özenç, E. G. (2007). *İlk okuma ve yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, E. ve İleri, Z. (2011, Mayıs). BDO'ları okuma motivasyonu ölçeği öğretmen ve öğrenci formu geliştirme çalışması. Sözlü sunum, 10.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Öztürk, E. ve Aksu, D. (2019). Çocuk oyunlarının ilk okuma yazma öğretiminde kullanılma durumlarının belirlenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 16(1), 48-67.
- Özyürek, A. ve Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Şahin, Ç. ve Kalaycıoğlu Akis, Ç. (2022). Covid-19 salgını sürecinde ilk okuma ve yazma öğretiminde eğitsel oyun uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 631-647.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456.
- Wigfield, A., Eccles, J.S. & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education (RRE)*, 23, 73-118.
- Yıldız, S. (2010). İlkokuma yazma öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisi üzerine etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(21), 31-63.

- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Aras, H. (2017). Eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve fen öğrenimi kaygıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(1), 281-400.

Extended Abstract

Introduction

In order for students to maintain their positive attitudes and behaviours towards reading and writing without losing their motivation during the first literacy teaching process, it is important that first grade teachers facilitate the first literacy teaching process with fun and interesting games for students. When the studies conducted in Turkey on the subject are examined, it is noteworthy that they mostly focus on the effects of games on students' cognitive development during the first literacy teaching process. (Babayiğit & Gültekin, 2019; Başaran & Kılıçarslan, 2021; Bektaş, 2020; Yıldız, 2010). However, it can be said that the affective components, which constitute an important part of the process, are not sufficiently included in the relevant literature. For this reason, there is a need for a study to determine the effect of game teaching practices on motivation in the process of learning primary literacy in Turkey. From this point of view, in this study, the effect of educational games on the reading motivation of first grade students was analysed.

Method

The research was designed in the form of experimental design, which is one of the quantitative research methods, and quasi-experimental design with pre-test-post-test paired control group among the experimental design models. The study group of the research consists of 47 volunteer students (24 in the experimental group and 23 in the control group) studying in two different branches of the first grades in the autumn term of the 2022-2023 academic year. The experimental group played educational games related to first reading in Turkish, Free Activity and Physical Education and Games lessons for five weeks, three hours (120 minutes) per week. In the control group, teaching practices prepared by the classroom teacher based on the curriculum were carried out. The data of the study were collected with the "Reading Motivation Scale". This test was applied to the experimental and control groups as pre-test and post-test. In the study, independent sample t test was used to determine whether there was a difference between the pre-test scores of the experimental and control groups, and independent sample t test was used to test whether there was a difference between the post-test scores of the experimental and control groups. In the study, t-test for dependent samples was used to compare the pre-test and post-test results of the experimental and control groups before and after the applications.

Discussion & Result

In the study, it was determined that the reading motivation level of the experimental group, in which the applications for first literacy teaching supported by educational games were carried out, differed statistically significantly compared to the control group. According to the results of the research, it can be said that educational games increase the reading motivation of first grade students.

In the study, the results of the tests applied before and after the training of the experimental group of first grade students who participated in the first literacy teaching practices planned with educational games for 15 lesson hours revealed a significant difference in favour of the post-test. In the research, it was seen that the first literacy teaching process supported by educational games for five weeks provided a significant and significant increase in the reading motivation of the experimental group students. The reason for this situation is that educational games are a teaching technique suitable for the developmental characteristics of the child, children participate in learning activities more willingly and with fun, allowing the child to learn by doing and experiencing, and all these aspects can be interpreted as an increase in students' motivation towards reading and a more positive attitude towards reading.

Recommendations

- According to the results of the research, it is recommended that classroom teachers use the educational game teaching technique in teaching primary reading and writing.
- By applying to the opinions of classroom teachers and academicians who are experts in the field, the first reading and writing teaching process in the Primary School Turkish Course Curriculum can be enriched with examples of teaching practices supported by educational games. This is thought to be important in terms of supporting teachers' classroom practices.
- In this study, the effect of educational games on the reading motivation of first grade students was examined by experimental method. Future research on this subject can be carried out with different research methods.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Ahmet Seydi AÇIKGÖZ**, Mücahit KÖSE***

Özet

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli şehirlerinde görev yapan 212 sınıf öğretmeni ile iki üniversitede sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 295 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın örneklem seçiminde zaman, emek ve ulaşılabilirlik açısından kolaylık sağladığı için amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri kişisel bilgiler formu ve TPAB ölçeği ile toplanmıştır. Veriler Jamovi 2.3.28 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda TPAB'nin tüm alt boyutlarında mesleki deneyim değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin benzer düzeyde oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının TPAB boyutlarından teknolojik bilgi (TB), alan bilgisi (AB), pedagojik bilgi (PB), teknolojik alan bilgisi (TAB) ve pedagojik alan bilgisi (PAB) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin TPAB alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre TB alt boyutunda erkek sınıf öğretmenlerinin kadınlardan daha iyi düzeyde oldukları, sınıf öğretmeni adaylarının TPAB alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre TB alt boyutunda erkek sınıf öğretmenlerinin kadınlardan daha iyi düzeyde oldukları diğer alt boyutlarda ise kadın ve erkek öğretmenlerin benzer olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının TPAB alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre TB alt boyutunda benzer düzeyde diğer boyutlarda ise 4. Sınıf öğretmen adaylarının daha iyi düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Teknolojik pedagojik alan bilgisi, sınıf öğretmeni, öğretmen adayı

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tez çalışmasından hazırlanmıştır.

**Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Isparta, Türkiye, ahmet73acikgoz@hotmail.com, Orcid id: 0009-0009-1003-3002

*** Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya, Türkiye, mucahit.kose@alanya.edu.tr, Orcid id: 0000-0002-1938-6092

EXAMINATION OF THE TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE OF ELEMENTARY TEACHERS AND PRE-SERVICE ELEMENTARY TEACHERS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Abstract

The research was carried out to examine the technological pedagogical content knowledge (TPACK) of elementary teachers and teacher candidates in terms of various variables. In the 2021-2022 academic year, 212 elementary teachers working in various cities of Turkey and 295 pre-service teachers studying in the 3rd and 4th grades of primary education department at two universities participated in the research. In the sample selection of the research, the appropriate sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was used because it provides convenience in terms of time, effort, and accessibility. The data of the study were collected with the personal information form and TPACK scale. The data were analyzed with the Jamovi 2.3.28 program. As a result of the analysis of the data, it was seen that elementary teachers were at a similar level according to the variable of professional experience in all sub-dimensions of TPACK. A significant difference was determined in the sub-dimensions of technological knowledge (TK), content knowledge (CK), pedagogical knowledge (PK), technological content knowledge (TCK), and pedagogical content knowledge (PCK) from the TPACK dimensions of elementary teachers and pre-service elementary teachers. It was determined that male elementary teachers were at a better level than women elementary teachers in the TK sub-dimension according to the gender variable in the TPACK sub-dimensions of elementary teachers, male teachers were better than women in the TK sub-dimension according to the gender variable in the TPACK sub-dimensions of pre-service elementary teachers, and female and male teachers were similar in other sub-dimensions. It was determined that the pre-service elementary teachers were at a similar level in the TPACK sub-dimensions according to the grade level variable, and the 4th grade teacher candidates were at a better level in the other dimensions.

Key words: Technological pedagogical content knowledge, elementary teacher, pre-service elementary teacher

GİRİŞ

İnsanlar tarih boyunca yaşamlarını devam ettirebilmek ve hayatlarını kolaylaştırabilmek için arayış içinde olmuştur. Günümüzde kullandığımız birçok araç zaman içinde teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkmıştır. Bilim insanları doğayı şekillendirmek ve kontrol altına almak için teknolojiden faydalanmıştır. Bilim insanları zaman içinde elektrik ve enerji kaynaklarının bulunmasıyla, su ve buhar gücünden yararlanılmaya başlanmasıyla hayatlarını kolaylaştırmak ve günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çeşitli teknolojiler geliştirmişlerdir (Yiğit, 2011).

Teknolojinin eğitime entegre edilmesi eğitimin gelişmesi açısından önemli bir etken olmuştur. Öğrencilerin derse karşı güdülenmesinde ve yeteneklerinin geliştirilmesinde eğitim teknolojilerinin önemli bir yeri bulunmaktadır (Shittu & Shittu, 2014).

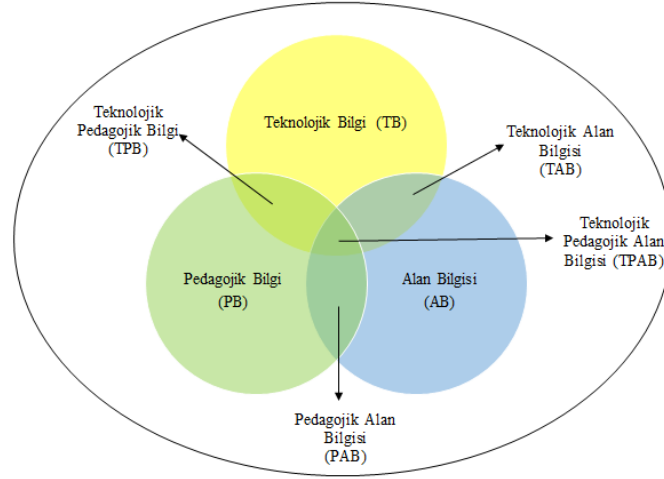
Teknolojinin hızla değiştiği günümüzde dünya nüfusunun çoğunluğu telefon, bilgisayar, tablet gibi araçları kullanmaktadır. Sınıflarda ve eğitimin her alanında teknolojiden yararlanılmaya çalışılmaktadır. Öğretmenler, eğitimleri sırasında alan bilgisi ve pedagojik bilgilerini geliştirmektedir ancak öğretim sürecinin etkili ve verimli olması için teknoloji bilgisini, alan bilgisini ve pedagojik bilgiyi bütünleştirmesi gerekmektedir. Alan bilgisi, öğretilmesi gereken konuyla ilgili öğretmenin sahip olduğu bilgidir. Teori, düşünceler, uygulamalar ve uygulamalara ait bilgileri de içine almaktadır. Belirli bir düzen içinde bilgiyi açıklamaya yönelik yaklaşımları da içermektedir (Harris, Mishra & Koehler, 2009). Shulman (1986), öğretmenlerin öğreteceği disipline ilişkin bilgilere sahip olmaları ve konu alanına yönelik kavramları bilmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Pedagojik bilgi, eğitimin hedeflerini, değerlerini, stratejilerini, öğrenme-öğretme süreçlerini ve uygulamalarını içeren bilgidir. Pedagojik bilgisi yeterli bir öğretmen öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını, beceriyi nasıl kazanacaklarını da bilecektir (Harris, Mishra & Koehler, 2009). Teknolojik bilgi, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusundaki sahip olduğu bilgidir (Kabakçı Yurdakul ve Odabaşı, 2013). Teknoloji sürekli olarak gelişip değişmektedir. Bu nedenle teknolojik bilgi dinamik bir yapıya sahiptir (Koehler, Mishra, Akçaoğlu & Rosenberg, 2013).

Teknolojik pedagojik bilgi, eğitim sürecinde kullanılacak teknolojiler ve sağlayacağı yararlar ve nasıl uygulanacağını bilgidir (Koehler & Mishra, 2009). Teknolojik pedagojik bilginin temel felsefesini öğretmenin öğretim

sürecinde yenilik sağlamak için farklı teknolojileri kullanma isteğinin olması ve bu yönde anlayış geliştirmesi oluşturmaktadır (Kaya ve Dağ, 2013).

Kaliteli bir eğitimin yapılabilmesi için önemli olan unsurlardan birisi donanımlı öğretmenler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Öğretmenin bir konuyu öğretebilmesi için o konu ile bilgiye sahip olması tek başına yeterli değildir. Alan bilgisinin yanında pedagojik bilgisinin de olması ve bu iki önemli unsuru bir araya getirmesi gerekmektedir (Shulman, 1987). Konu bilgisi ile alan bilgisinin birleşmesiyle pedagojik alan bilgisi kavramı ortaya çıkmaktadır (Öztürk & Horzum, 2011). Etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi için teknoloji bilgisi, alan bilgisi ve pedagojik bilginin olması gerekmektedir. Ancak bunların olması tek başına yeterli değildir. Bu üç bileşenin doğru bir şekilde bir araya getirilmesiyle etkili bir öğretim gerçekleştirilebilir (Koehler & Mishra, 2009).



Şekil 1. TPAB modeli (Koehler & Mishra, 2008)

Koehler ve Mishra (2008) TPAB'ın AB, TB ve PB'nin birleşmesiyle ortaya çıktığını modellemişlerdir. Öğretmenlerin sınıflarda eğitsel amaçlarının tam olarak gerçekleştirebilmeleri için TPAB düzeylerinin yüksek olması önemlidir. TPAB teknolojinin pedagoji ile bütünleştirildiğinde öğrencilerin öğrenmelerine etkisini içermektedir (Mishra & Koehler, 2008). Öğretmenlerin teknoloji bilgisini alan bilgisi ve pedagojik bilgi ile ne şekilde bütünleştirdiği öğretim süreci ve öğrenmenin kalıcılığı açısından önemli bir yer tutmaktadır. Bu noktada ise TPAB karşımıza çıkmaktadır.

Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde teknolojinin kullanımına yönelik yapılan çalışmaların önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Çiğilli (2020), Güder (2018), Kılıçkeser (2019), Kıyılık, (2016), Yılmaz (2020), Yüngül (2018) sınıf öğretmenlerinin TPAB'sine yönelik; Aşılıoğlu (2019), Doğan (2019), İçli (2021),

Şimşek (2016), Türkyılmaz (2018) ise öğretmen adaylarının TPAB'lerinin belirlenmesi amacıyla çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Literatür taraması sonrasında sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının TPAB düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ya da öğretmen adaylarının TPAB'sini belirlemeye çalışan ayrı ayrı çalışmalar yer almaktadır. Ancak sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının TPAB'sini çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmalarda sınırlı sayıdadır.

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Araştırma sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının TPAB'sinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının TPAB'leri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin TPAB'leri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin TPAB'leri mesleki deneyim değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının TPAB'leri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının TPAB'leri akademik ortalama değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?
6. Sınıf öğretmeni adaylarının TPAB'leri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı fark göstermekte midir?

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, genellikle büyük grupların bir konu veya olay hakkında, gönüllü katılımcıların ilgi, istek, yetenek ve tutumlarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen araştırmalardır (Büyüköztürk, 2020). Kesitsel tarama, verilerin toplanması için gereken sürenin kısa olduğu; bir konu hakkındaki tutum, inanç ya da görüşleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma modelidir (Creswell, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde sınıf öğretmenliği 3. ve 4. sınıfta öğrenimlerine devam etmekte olan sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde farklı il ve ilçelerinde görev yapan 212 sınıf öğretmeni ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Akdeniz bölgesinde yer alan iki üniversite ile İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitede sınıf öğretmenliği 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören 295 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, ekonomi, zaman ve emek açısından daha kolay uygulanabilir ve ulaşılabilir olduğundan amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 1'de; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, akademik ortalama ve sınıf seviyesine göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri

Kategori		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	85	40.1
	Kadın	127	59.9
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl	11	5.2
	6-10 Yıl	36	17
	11-15 Yıl	16	7.5
	16-20 Yıl	38	17.9
	21-25 Yıl	66	31.1
	26 Yıl ve üzeri	45	21.2

Araştırmaya 85 erkek sınıf öğretmeni ile 127 kadın sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden %5,2'si 1-5 yıl, %17'si 6-10 yıl, %7,5'i 11-15 yıl, %17,9'u 16-20 yıl, %31,1'i 21-25 yıl ve %21,2'si 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının demografik özellikleri

Kategori		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	90	30.5
	Kadın	205	69.5
Akademik Ortalama	2.00-2.99	51	17.3
	3.00-4.00	244	82.7

Sınıf Seviyesi	3. Sınıf	147	49.8
	4. Sınıf	148	50.2

Araştırmaya katılan 90 erkek sınıf öğretmeni adayı ile 205 kadın sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarından %17,3'ü 2.00-2.99, %82,7'si ise 3.00-4.00 akademik ortalamaya sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %49,8'i 3. Sınıf, %50.2'si ise 4. Sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu ile Pamuk vd. (2013)'nin geliştirdiği 5'li likert tipinde 37 maddeden oluşan TPAB ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğe katılan sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının cevapları AB, TB, PB, TAB, TPB, PAB ve TPAB olmak üzere yedi alt boyutta ele alınmıştır. Pamuk vd. (2013)'nin geliştirdiği TPAB ölçeği geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için literatür taraması, ana fikir oluşturma, madde oluşturma, uzman incelemesi, maddelerin gözden geçirilmesi ve belli bir gruba örnek uygulama gibi aşamalardan geçirilmiştir. Ölçme aracının geçerliği için içerik ve yapı geçerliği temel alınmıştır. Alan geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşünden yararlanılmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı; AB için .910, TB için .767, PB için .759, PAB için .873, TPB için .839, TAB için .877 ve TPAB için .916 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamında güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin bu araştırmada uygulanması sonucunda elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucunda da TPAB alt boyutlarında 0.74 ila 0.92 arasında, ölçeğin tamamında ise Cronbach Alpha değeri 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan kişisel bilgiler formu ve TPAB ölçeği sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarından araştırmacıların görev yaptıkları yerlerde akdeniz ve iç Anadolu bölgesinde olanlara yüz yüze, yüz yüze ulaşma imkânı olmayanlara ise google form üzerinden uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada istatistiksel veriler Jamovi 2.3.28 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılacak analiz yöntemleri normallik testi ile çarpıklık basıklık katsayıları doğrultusunda belirlenmiştir. Normallik testi sonuçlarında örneklem büyüklüklerine göre Kolmogorov Simirnow ve Shapiro-wilk testleri sonuçlarının $p > .05$ ve basıklık çarpıklık katsayıları -2 ile +2 aralığında olduğundan normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. İki değişken olan durumlarda bağımsız örneklem t-testi, üç ve üzeri olan

değişkenlerde one-way ANOVA ve post hoc testiyle analiz edilmiştir. Anlamlı fark belirlenen durumlarda Cohen d etki büyüklükleri hesaplanarak anlamlı fark büyüklükleri belirlenmiştir. Cohen d etkili büyüklüğü 0.4'ten küçük olanlar küçük, 0.41-0.70 aralığında olanlar orta ve 0.70'ten büyük olanlar ise büyük olarak değerlendirilmiştir (Cohen, 1988). Verilerin analizinde kişisel bilgiler formunda yer alan sorulardan sınıf öğretmenleri için cinsiyet ve mesleki kıdem; öğretmen adayları için cinsiyet, akademik ortalama ve sınıf seviyesine göre analizler gerçekleştirilmiştir.

Etik

Araştırmada veri toplama aracının kullanımı için yazarlardan mail yoluyla izin alınmıştır. Daha sonra araştırma süreci ile ilgili olarak Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi sosyal ve beşeri bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik kuruluna başvuru yapılarak kurulun incelemeleri neticesinde 29.03.2022 tarihli ve 2022/02 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma verilerinin analizi sonucunda aşağıda yer alan bulgulara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının TPAB boyutlarına ilişkin bulguları

Tablo 3. Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının (Ö.A.) TPAB boyutları bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

TPAB boyutları	Kategori	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	p	Cohen d
TB	Ö.A.	295	3.69	.701	505	2.01	.045	.181
	Öğretmen	212	3.56	.770				
AB	Ö.A.	295	3.93	.504	505	-6.34	.001	0.571
	Öğretmen	212	4.20	.425				
PB	Ö.A.	295	4.16	.534	505	-3.33	.001	0.300
	Öğretmen	212	4.31	.400				
PAB	Ö.A.	295	4.11	.515	505	-4.28	.001	0.386
	Öğretmen	212	4.29	.385				
TPB	Ö.A.	295	4.13	.593	505	1.83	.067	
	Öğretmen	212	4.04	.488				
TAB	Ö.A.	295	4.19	.540	505	3.07	.002	.277
	Öğretmen	212	4.03	.571				
TPAB	Ö.A.	295	4.18	.540	505	-0.02	.982	
	Öğretmen	212	4.18	.431				

Tablo 3'e göre TB alt boyutunda öğretmen adayları 3.69, öğretmenler 3.56 ortalamaya sahiptir. Öğretmen adayları ile öğretmenler arasında öğretmen

adayları yönünde anlamlı fark belirlenmiştir ($t_{(505)}=2.01$, $p=.045$). Anlamlı fark için hesaplanan cohen d etki büyüklüğünün küçük olduğu belirlenmiştir. AB alt boyutunda öğretmen adayları 3.93 ve sınıf öğretmenleri 4.20 ortalamaya sahiptir. Sınıf öğretmenleri ile öğretmen adayları arasında sınıf öğretmenleri yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(505)}=-6,34$; $p<.05$). Anlamlı fark için hesaplanan Cohen d etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. PB alt boyutunda öğretmen adaylarının ortalaması 4.16 ve sınıf öğretmenlerinin ortalamalarının 4.31 olduğu belirlenmiştir. PB alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında sınıf öğretmenleri yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(505)}=-3,33$; $p<.05$). Anlamlı fark için hesaplanan Cohen d etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. PAB alt boyutunda öğretmen adayları 4.11 ve sınıf öğretmenleri 4.29 ortalamaya sahiptir. PAB alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında sınıf öğretmenleri yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(505)}=-4,28$; $p<.05$). Anlamlı fark için hesaplanan Cohen d etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

TAB alt boyutunda öğretmen adayları 4.19; sınıf öğretmenleri 4.03 ortalamaya sahiptir. TAB alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(505)}=3.07$; $p<.05$). Bu farkın öğretmen adayları yönünde olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın etkili büyüklüğü değerine göre küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

TPB ve TPAB alt boyutlarında sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin TPAB alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin TPAB boyutları ile cinsiyet değişkeni bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	p	Cohen d
TB	Erkek	85	3.71	.712	210	2.33	.021	0.32
	Kadın	127	3.46	.794				
AB	Erkek	85	4.24	.379	210	1.27	.204	
	Kadın	127	4.17	.452				
PB	Erkek	85	4.27	.412	210	-1.07	.284	
	Kadın	127	4.33	.391				
PAB	Erkek	85	4.27	.416	210	-0.76	.447	
	Kadın	127	4.31	.364				
TPB	Erkek	85	4.03	.500	210	-0.13	.896	
	Kadın	127	4.04	.483				
TAB	Erkek	85	4.04	.628	210	0.16	.865	
	Kadın	127	4.03	.533				

TPAB	Erkek	85	4.20	.465	-210	0.47	.632
	Kadın	127	4.17	.408			

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin TPAB alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre TB boyutunda erkek öğretmenler 3.71, kadın öğretmenler 3.46 ortalamaya sahiptir. TB boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında erkek öğretmenler yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(210)} = 2.33$; $p = .021$). Anlamlı fark için hesaplanan Cohen d etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. TPAB alt boyutlarından AB, PB, PAB, TPB, TAB ve TPAB cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır ($p > .05$).

Sınıf öğretmenlerinin TPAB alt boyutlarının mesleki deneyim değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin TPAB boyutları ile mesleki deneyim değişkeni Tek-Yönlü ANOVA testi sonuçları

Alt Boyutlar	Kategori	N	X̄	Ss.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
TB	1-5 Yıl	11	3.61	1.190	2.96	.592	0.776	.571
	6-10 Yıl	36	3.47	.740				
	11-15 Yıl	16	3.92	.888				
	16-20 Yıl	38	3.45	.806				
	21-25 Yıl	66	3.58	.649				
	26 Yıl ve üzeri	45	3.58	.765				
AB	1-5 Yıl	11	4.10	.649	1.05	.210	1.042	.402
	6-10 Yıl	36	4.14	.306				
	11-15 Yıl	16	4.41	.465				
	16-20 Yıl	38	4.16	.382				
	21-25 Yıl	66	4.21	.389				
	26 Yıl ve üzeri	45	4.21	.504				
PB	1-5 Yıl	11	4.27	.506	.474	.094	0.695	.630
	6-10 Yıl	36	4.23	.318				
	11-15 Yıl	16	4.41	.407				
	16-20 Yıl	38	4.30	.382				
	21-25 Yıl	66	4.30	.437				
	26 Yıl ve üzeri	45	4.35	.393				
PAB	1-5 Yıl	11	4.29	.416	.967	.193	1.418	.232
	6-10 Yıl	36	4.19	.303				
	11-15 Yıl	16	4.44	.459				
	16-20 Yıl	38	4.25	.363				
	21-25 Yıl	66	4.31	.421				
TPB	1-5 Yıl	11	4.30	.522	4.37	.874	4.525	.200

	6-10 Yıl	36	3.83	.405				
	11-15 Yıl	16	4.38	.418				
	16-20 Yıl	38	4.0	.454				
	21-25 Yıl	66	4.08	.532				
	26 Yıl ve üzeri	45	4.00	.449				
TAB	1-5 Yıl	11	4.23	.596	-3.91	.781	2.221	.065
	6-10 Yıl	36	3.85	.515				
	11-15 Yıl	16	4.39	.619				
	16-20 Yıl	38	3.98	.550				
	21-25 Yıl	66	4.07	.624				
	26 Yıl ve üzeri	45	3.99	.474				
TPAB	1-5 Yıl	11	4.39	.419	-3.22	.644	3.718	.200
	6-10 Yıl	36	4.02	.341				
	11-15 Yıl	16	4.44	.462				
	16-20 Yıl	38	4.15	.421				
	21-25 Yıl	66	4.26	.488				
	26 Yıl ve üzeri	45	4.09	.334				

TPAB alt boyutları mesleki deneyim değişkenine göre incelendiğinde alt boyutların tamamında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. TB, AB, PB, PAB, TAB alt boyutlarında anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin TPAB alt boyutlarda benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının TPAB alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Tablo 6. Öğretmen adaylarının TPAB boyutlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

TPAB Boyutları	Kategori	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	p	Cohen d
TB	Erkek	90	3.89	.666	-293	3.15	.002	0.39
	Kadın	205	3.61	.701				
AB	Erkek	90	3.97	.533	-293	0.98	.327	
	Kadın	205	3.91	.490				
PB	Erkek	90	4.13	.537	-293	-0.72	.469	
	Kadın	205	4.18	.533				
PAB	Erkek	90	4.12	.498	-293	0.23	.817	
	Kadın	205	4.11	.524				
TPB	Erkek	90	4.21	.599	-293	1.53	.127	
	Kadın	205	4.09	.588				
TAB	Erkek	90	4.20	.494	-293	0.22	.821	
	Kadın	205	4.18	.561				
TPAB	Erkek	90	4.23	.495	-293	1.02	.307	
	Kadın	205	4.16	.558				

Tablo 6'ya göre TB alt boyutunda kadın öğretmen adayları 3.61, erkek öğretmen adayları 3.89 ortalamaya sahiptir. TB alt boyutunda kadınlar ve erkekler arasında erkek adaylar yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(293)} = 3.15$; $p < .05$). Anlamlı fark için hesaplanan cohen d etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna göre teknolojik bilgi açısından erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli görmektedir. Diğer TPAB alt boyutlarında; TPAB, AB, PB, PAB, TPB, TAB alt boyutlarında ise kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklar belirlenmemiştir. ($p > .05$) Buna göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının bu alt boyutlarda benzer düzeyde oldukları görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının TPAB alt boyutlarının akademik ortalama değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Tablo 7. Öğretmen adaylarının TPAB boyutlarının akademik ortalama değişkeni göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

TPAB Boyutları	Kategori	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	p
TB	2.00-2.99	90	3.59	.650	293	-1.14	.255
	3.00-4.00	205	3.72	.710			
AB	2.00-2.99	90	3.81	.472	293	-1.84	.067
	3.00-4.00	205	3.95	.507			
PB	2.00-2.99	90	4.04	.508	293	-1.81	.071
	3.00-4.00	205	4.19	.537			
PAB	2.00-2.99	90	4.02	.487	293	-1.48	.139
	3.00-4.00	205	4.13	.520			
TPB	2.00-2.99	90	4.14	.557	293	0.17	.860
	3.00-4.00	205	4.13	.601			
TAB	2.00-2.99	90	4.17	.562	293	-0.21	.829
	3.00-4.00	205	4.19	.537			
TPAB	2.00-2.99	90	4.19	.494	293	0.12	.897
	3.00-4.00	205	4.18	.550			

Tablo 7'de öğretmen adaylarının TPAB, TB, AB, PB, PAB, TPB, TAB alt boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır. ($p > .05$)

Sınıf öğretmeni adaylarının TPAB alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesine ilişkin bulgular

Tablo 8. Öğretmen adaylarının TPAB alt boyutlarının sınıf düzeyi değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

TPAB Boyutları	Kategori	N	\bar{X}	Ss.	Sd.	t	p	Cohen d
TB	3. Sınıf	147	3.70	.691	293	0.01	.987	
	4. Sınıf	148	3.69	.713				

AB	3. Sınıf	147	3.82	.472	-293	-3.60	.001	0.41
	4. Sınıf	148	4.03	.514				
PB	3. Sınıf	147	4.05	.520	-293	-3.74	.001	0.43
	4. Sınıf	148	4.28	.525				
PAB	3. Sınıf	147	3.96	.483	-293	-5.27	.001	0.61
	4. Sınıf	148	4.26	.503				
TPB	3. Sınıf	147	4.06	.600	-293	-2.11	.036	0.24
	4. Sınıf	148	4.20	.579				
TAB	3. Sınıf	147	4.11	.518	-293	-2.59	.010	0.30
	4. Sınıf	148	4.27	.551				
TPAB	3. Sınıf	147	4.11	.543	-293	-2.19	.029	0.25
	4. Sınıf	148	4.25	.530				

Tablo 8’de öğretmen adaylarının AB alt boyutunda 3. sınıf öğretmen adayları için 3.82, 4. sınıf öğretmen adayları için 4.03 olduğu belirlenmiştir. AB alt boyutunda 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adayları arasında 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(293)} = -3.60$; $p < .05$). Anlamlı fark için hesaplanan cohen d etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. PB alt boyutunda 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları için 4.05, 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları için 4.28 olduğu belirlenmiştir. 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adayları arasında 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(293)} = -3.74$; $p < .05$). Anlamlı fark için hesaplanan cohen d etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının PAB alt boyutunda 3. sınıf öğretmen adayları için 3.96, 4. sınıf öğretmen adayları için 4.26 olduğu belirlenmiştir. PB alt boyutunda 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adayları arasında 4. sınıf öğretmen adayları yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(293)} = -5.27$; $p < .05$). Anlamlı fark için hesaplanan cohen d etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. TPB alt boyutunda 3. sınıf öğretmen adayları için 4.06, 4. sınıf öğretmen adayları için 4.20 olduğu belirlenmiştir. PB alt boyutunda 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adayları arasında 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(293)} = -2.11$; $p < .05$). Anlamlı fark için hesaplanan cohen d etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. TAB alt boyutunda 3. sınıf öğretmen adayları için 4.11, 4. sınıf öğretmen adayları için 4.27 olduğu belirlenmiştir. Pedagojik bilgi alt boyutunda 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adayları arasında 4. Sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmenleri yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(293)} = -2.59$; $p < .05$). Anlamlı fark için hesaplanan cohen d etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. TPAB alt boyutunda 3. sınıf öğretmen adayları için 4.11, 4. sınıf öğretmen adayları için 4.25 olduğu belirlenmiştir. Pedagojik bilgi alt boyutunda 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adayları arasında 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{(293)} = -2.19$; $p < .05$). Anlamlı fark

için hesaplanan cohen d etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir. TB alt boyutunda 3. sınıf ve 4. Sınıf öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. ($t_{(293)} = 0.01; p > .05$). Buna göre kadın ve erkek öğretmen adaylarının bu alt boyutta benzer düzeyde oldukları görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmen adaylarının TPAB düzeyleri bulgularına göre;

TB boyutunda öğretmen adayları ile öğretmenler arasında öğretmen adayları yönünde anlamlı fark belirlenmiştir. Bu durumda TB açısından öğretmen adaylarının öğretmenlerden daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının teknolojiye olan ilgi ve bilgilerinin, teknoloji konusundaki gelişmişlik düzeylerinin sınıf öğretmenlerinden daha iyi düzeyde olduğu düşünülebilir. AB alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında sınıf öğretmenleri yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi yeterliğinde öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördüğü söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli görmesi öğretim süreci içerisinde aktif olarak devam etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. PB alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında sınıf öğretmenleri yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu duruma göre sınıf öğretmenleri pedagojik bilgi açısından öğretmen adaylarına göre kendisini daha yeterli gördüğü söylenebilir. PAB alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında sınıf öğretmenleri yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin PAB açısından öğretmen adaylarına göre kendisini daha yeterli gördüğü söylenebilir. AB, PB ve PAB alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin öğretmen adaylarına göre daha gelişmiş inanca sahip olmalarının nedeni meslek içerisinde eğitim ve öğretim sürecinde aktif olarak yer almalarından kaynaklanıyor olabilir. TAB alt boyutunda sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında öğretmen adayları yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu verilere göre teknolojik alan bilgisi açısından öğretmen adayları sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördüğü söylenebilir. Bu durumun öğretmen adaylarının teknolojiye olan ilgileri ve kullanma düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir. TPB ve TPAB alt boyutlarında sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Buna göre sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bu alt boyutlarda benzer olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde Yusufoglu (2021)'in sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının TPAB düzeylerine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmasında sınıf öğretmenleri ile öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin TPAB alt boyutları cinsiyet değişkenine incelendiğinde TB alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerde daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre teknoloji ile daha yakından ilgilendikleri, kendilerini geliştirmeye kadın öğretmenlere göre daha açık olmalarında kaynaklanıyor olabilir. Cinsiyet değişkenine göre AB, PB, PAB, TPB, TAB, TPAB düzeylerinde kadın ve erkek öğretmenlerin benzer düzeylerde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Açıkgöz (2022)'ün sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Burmabıyık (2014), Çam & Saltan (2019), Demir & Durdukoca (2018), Erzengin (2017), Kula (2015), Karalar & Altan (2016), Kaya & Yazıcı (2019), Mutluoğlu & Erdoğan (2016), Öztürk (2013) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin TPAB boyutları mesleki deneyim değişkenine göre incelendiğinde mesleki deneyimi farklı öğretmenlerin TPAB'lerinin benzer olduğu görülmüştür. Bal & Bedir (2020), Burmabıyık (2014), Daşdemir (2021), Demirezen & Keleş (2020), Kılıçkeser (2019), Timur & Erzengin (2019), Usta (2021), Yılmaz (2020), Yusufoglu (2021) gerçekleştirdikleri çalışmalarda da TPAB mesleki deneyime göre değişiklik göstermediği belirlememiştir. Avcı ve Ateş (2017) TB, TAB ve TPB alt boyutlarında, Çam (2017) 1-5 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin lehine, Bal & Karademir (2013) ve Bağdiken (2017)' de düşük kıdem yılına sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar bulunduğunu belirtmiştir. Avcı (2014) fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB düzeylerine yönelik yapmış olduğu tez çalışmasında TB boyutunda meslekteki deneyim yılına göre anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının TPAB'ları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde TB alt boyutunda erkek öğretmen adayları yönünde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre TB açısından erkek öğretmen adayları kadın öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli görmektedir. Bu durumun erkeklerin teknolojiye olan ilgilerinin kadınlara göre daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Canbolat (2011), matematik öğretmen adaylarına yönelik yapmış olduğu tez çalışmasında TPAB TB boyutunda erkek matematik öğretmen adayları lehine anlamlı bir sonuç elde etmiştir. Altunoğlu (2017)'nin yapmış olduğu yüksek lisans tezinde fen bilimleri öğretmenlerinin TPAB düzeyinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha iyi olduklarını belirlemiştir.

TPAB, AB, PB, PAB, TPB TAB alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir. İçli (2021) de öğretmen kadın veya erkek öğretmen adaylarının TPAB'lerinin benzer düzeyde

olduğunu belirlemiştir. Altan & Karalar (2016), Azgın & Şenler (2017), Bağdiken (2017), Bal & Bedir (2020), Burmabıyık (2014), Çam (2017), Demirezen & Keleş (2020), Kılıçkeser (2019), Meriç (2014), Mutluoğlu & Erdoğan (2016), Usta (2021), Yılmaz (2020)'ın çalışmaları bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Benzer biçimde Doğru & Aydın (2017) ile Kabaran & Aykaç (2018) tarafından coğrafya öğretmenlerinin TPAB'larının incelemesi üzerine yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının TPAB boyutları akademik ortalama değişkenine göre incelenmesi sonucunda TPAB, TB, AB, PB, PAB, TPB, TAB alt boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmemiştir. TPAB'ın tüm alt boyutlarında akademik ortalaması farklı kategoride sınıflandırılan öğretmen adaylarının da benzer düzeyde TPAB'a sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının TPAB boyutları sınıf düzeyi değişkenine incelendiğinde AB, PB, PAB, TPB, TAB, TPAB alt boyutlarında 3. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adayları arasında 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları yönünde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu durumun 4. sınıftaki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersleri ve son sınıfta olmaları nedeniyle kendilerini daha donanımlı, yeterli ve öz güvenli hissetmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. TB alt boyutunda ise 3. sınıf ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olmadığı benzer düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bilgen (2014) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının TB boyutu dışında diğer alt boyutlarda dördüncü sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Canbolat (2011) çalışmasında sınıf değişkeni bakımından 4. sınıflar lehine PB, AB, TPB ve TPAB alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu, diğer üç alt boyut için ise anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Döner (2022), Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması sonucunda TB, AB ve PAB alt boyutlarında sınıf düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tokmak vd. (2013), okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında TPAB'ın sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını; Açıkgül ve Aslaner (2015) ise sınıf düzeyinin TPAB yeterliğini etkilemediği belirlemiştir.

ÖNERİLER

Her alanda hızlı gelişmelerin yaşandığı çağımızda teknoloji alanındaki gelişmelerin takip edilmesi ve bunların eğitime entegre edilmesi önemlidir. Ancak bununla birlikte öğretmen ve öğretmen adaylarının TPAB düzeylerini

geliştirmeye yönelik onları destekleyecek uygulamalı eğitimlerin sağlanması da önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıköz, B. (2022). *Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Açıköl, K. & Aslaner, R. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının TPAB güven algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 118-152.
- Altunoğlu, A. (2017). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeyleri ve teknolojiye yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Aşlıoğlu, H. (2019). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güvenlerinin ve bilgisayar kullanımına yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, T. & Ateş, Ö. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik algıları üzerine bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 19-42. DOI: 10.19171/uefad.323375.
- Azgın, A.O. & Şenler, B. (2017). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 47-64.
- Bağdiken, P. (2017). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversiteleri, Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- Bal, M.S. & Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (34), 15-32. DOI: 10.9779/PUJE468.
- Bal, A. P. & Bedir, S. G. (2020). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 7(3), 198-213.
- Basalla, G. (1988). *The evolution of technology*, Cambridge University Press.
- Bilgen, S. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile teknopedagojik eğitim yeterlilikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Burmabıyık, Ö. (2014). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yalova ili*

- örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canbolat, N. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cohen J. (1988). *The analysis of variance. In Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (second ed.). Lawrence Erlbaum Associates, 274-87
- Coşkun, H. (2014). Primary and Turkish teachers' usage of audio-visual materials in Turkish lessons and the factors influencing their usage, *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 333-347.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4th ed.). Boston: Pearson.
- Çam, E. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin yaşam boyu öğrenme, özyeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri açısından incelenmesi: Muş/Bulanık örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Çam, E., & Saltan, F. (2019). İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 1196-1207 doi:10.17051/ilkonline.2019.611468.
- Çiğilli, E. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile 21. Yüzyıl öğreten becerileri algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Daşdemir, S. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin dijital eğitime ilişkin görüşleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisi algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Demir, T. & Durdukoca, Ş. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğrencilerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1253-1275.
- Demirezen, S. & Keleş, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4 (1), 131-150. DOI: 10.38015/sbyy.750007.
- Doğan, F. (2019). *Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Doğru, E. & Aydın, F. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506.
- Doğru, E. & Aydın, F. (2018). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) hakkındaki düşünceleri ve bunu kullanma durumları, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 88-100.
- Döner, K. (2022). *Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgileri ve uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Giresun.
- Erzengin, N. (2017). *Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güder, O. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Harris, J., Mishra, P. & Koehler, M. (2009). teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum- based technology integration reframed, *Journal of Research on Technology in Education*, 41 (4), 393-416.
- İçli, G. (2021). *Öğretmen adaylarının pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisi yapılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kabaran, H. & Aykaç, N. (2018). Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 322-333.
- Karalar, H. & Aslan Altan, B. (2016) Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerin ve öğretmen özyeterliliklerinin incelenmesi, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5 (5), 15-30. DOI: 10.30703/cije.321422.
- Kaya, S. & Dağ F. (2013). Sınıf öğretmenlerine yönelik teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 291-306.
- Kaya, M.T. & Yazıcı, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerine ilişkin görüşleri, *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 105-136. <http://dx.doi.org/10.29157/etusbe.124>.
- Kılıçkeser, M. (2019). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri (TPAB) ile öğretim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Akyazı*

- örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kıyık, D. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) seviyelerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. AACTE committee on innovation and technology (Ed.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-29.
- Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Koehler, M., Mishra, P., Akçaoğlu, M. & Rosenberg, J.M. (2013). The technological pedagogical content knowledge framework for teachers and teacher educators, *ICT Integrated Teacher Education: A Resource Book*, 2-7.
- Kula, A. (2015). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterliliklerinin incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 395-412
- Meriç, G. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPABGÖ) konusunda özgüven seviyelerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 352-367.
- Mutluoğlu, A. & Erdoğan, A. (2016). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre teknolojik pedagojik alan bilgi (TPAB) düzeylerinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 102- 126.
- Öztürk, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2),223-228.
- Pamuk, S., Ergun, M., Cakir, R., Yilmaz, H. B., & Ayas, C. (2015). Exploring relationships among TPACK components and development of the TPACK instrument. *Education and Information Technologies*, 20(2), 241-263.
- Shittu, N.A. & Shittu, A. J. K. (2014). Evaluating the impact of technology integration in teaching and learning, *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 2 (1), 23-29.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth. *Teaching.Educational Researcher*, 75. 2, 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

- Şimşek, Ö. (2016). *Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz-yeterliliklerinin uluslararası eğitim teknolojisi standartları (ISTE-t 2008) bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Timur, B. & Erzen, N. (2019) Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi, *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 101-129.
- Tokmak, H. S., Konokman, G. Y. & Yelken, T. Y. (2013). Mersin üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) özgüven algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 35-51.
- Türkyılmaz, T. (2018). *Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerinin öğrenme stratejileri ve düşünme stilleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Usta, B. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ve hizmetiçi eğitim durumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, M.U. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yiğit, E. Ö. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Yusufoğlu, A. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Yüngül, Y. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri ile teknoloji kullanım niyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

Introduction

Throughout history, people have been in search of being able to continue their lives and make their lives easier. Scientists have used technology to shape and control nature. Many tools we use today have taken their current form with the development of technology. Over time, with the discovery of electricity and energy resources and the utilization of water and steam power, they have developed various technologies to meet their needs (Yiğit, 2011). Teachers must have high levels of TPACK so that they can achieve their goals fully. TPACK covers the impact of technology on students' learning when integrated with pedagogy, and how to use it for students (Mishra & Koehler, 2008). The research was carried out to examine the technological pedagogical content knowledge of elementary teachers and teacher candidates in terms of various variables.

Method

The study, descriptive and relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The survey model is the research carried out to determine the interests, desires, abilities, and attitudes of participants about a subject or event (Büyüköztürk, 2020). In the study, the personal information form and the Technological Pedagogical Content Knowledge Scale consisting of 37 items in a 5-point Likert type developed by Pamuk et al. (2013) were used as data collection tools. Data were analyzed using Jamovi 2.3.28 program. The analysis methods to be used in the study were determined in line with the distortion coefficients of the normality test. In the results of the normality test, it was accepted that the results of Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests showed a normal distribution since the results of $p > .05$ and the flatness skewness coefficients were in the range of -2 to +2 according to the sample sizes. In cases with two variables, independent samples were analyzed by t-test, and in variables with three and above, by one-way ANOVA and post hoc test. In cases where a significant difference was determined, significant difference sizes were determined by calculating Cohen d effect sizes.

Findings

A significant difference was determined in the TK dimension in the direction of teacher candidates. The effect size of Cohen d calculated for the significant difference was determined to be small. It was determined that there was a significant difference in the direction of elementary teachers in the CK sub-dimension and that the Cohen d effect size calculated for the significant difference was moderate. It was determined that there was a significant

difference in the PK sub-dimension in the direction of elementary teachers. The Cohen d effect size calculated for the significant difference was determined to be small. It was determined that there was a significant difference in the PCK sub-dimension in the direction of teacher candidates. The Cohen d effect size calculated for the significant difference was determined to be small. It is seen that the TCK sub-dimension is in the direction of teacher candidates. It was determined that the significant difference was small compared to the effective magnitude value. It was determined that there was a significant difference in TK size in the direction of male teachers. The Cohen d effect size calculated for the significant difference was determined to be small. There were no significant differences in CK, PK, PCK, TPK, TCK, and TPACK between female and male teachers according to gender variables. There was no significant difference in all sub-dimensions of TPACK according to the professional experience variable. It was determined that there was a significant difference in the TK sub-dimension in the direction of male candidates. The Cohen d effect size calculated for the significant difference was determined to be small. In TPACK, CK, PK, PCK, TPK, and TCK sub-dimensions, no significant difference was determined between female and male teacher candidates.

Discussion & Result

In terms of TK and TCK, it can be said that teacher candidates are at a better level than teachers. It can be considered that the interest and knowledge of teacher candidates in technology and their level of development in technology are better than those of elementary teachers. The reason why elementary teachers have better about CK, PK, and PCK than teacher candidates may be due to their active participation in the education and training process within the profession. No significant difference was identified between elementary teachers and teacher candidates according to TPK and TPACK sub-dimensions. Accordingly, it can be said that elementary teachers and teacher candidates are similar in these sub-dimensions. In Yusufoglu's (2021) study on TPACK levels of social studies teachers and teacher candidates, no significant difference was found between teachers and teacher candidates. In research, there was no significant difference in elementary teachers' TPACK self-efficacy sub-dimensions according to professional experience. In the studies conducted by Bal & Bedir (2020), Burmabiyik (2014), Daşdemir (2021), Demirezen & Keleş (2020), Kılıçkeser (2019), Timur & Erzen (2019), Usta (2021), Yılmaz (2020) and Yusufoglu (2021) also no significant difference terms of professional experience. In the TK sub-dimension, male teacher candidates consider themselves more sufficient than female teacher candidates. Similarly, Canbolat (2011), in his thesis for mathematics teacher candidates, obtained a significant

result in favor of male mathematics teacher candidates in terms of Technological knowledge.

Recommendations

In our age where rapid developments are experienced in every field, it is important to follow the developments in the field of technology and integrate them into education. However, it is also important to provide practical training that will support teachers and teacher candidates to improve their TPACK levels.